ربنـا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

# دراسات تربوية

آمين

من أجـل وعى تربوى عربى مستنير

كتاب غير دورى ـ الجزء الثالث ـ يونيو ١٩٨٦

رئيس التحرير

أ ٠ د ٠ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ ٠ د ٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرا التحرير

د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله

د ٠ محمد وجيه زكى

هيئة التحرير

أ ٠ د ٠ حامد زهران

د ٠ رشدى طعيمة

أ ٠ د ٠ فؤاد أبو حطب

أ ٠ د ٠ فيليب اسكاروس

أ ٠ د ٠محمد حسن علاوى

أ ٠ د ٠ نبيل أحمد عامر

**التوزيع** : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

ثمن النسخة فى مصر : ٢ جنيه مصرى ٠

ثمن النسخة خارج مصر : ٣ دولار أمريكى أو ما يعادلها

## قواعـد النشر

- ترسل الدراسات والأبحاث باسم رئيس التحرير ( كلية التربية ) جامعة عين شمس ، القاهرة ، روكسى ، مصر الجديدة ) ٠

- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٣٠٠٠ كلمة ( حوالى ٤٠ صـــفحة فولســكاب ) ٠

- تخضع الدراسات والأبحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجـــلة ٠

- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عامين من تاريخ النشر الا بتصريح من التحرير ٠

- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها

رقم الايداع ٧٥٣٤ / ٨٦

# الفهـــرس


الصفحة

- من تراثنا التربوى الحديث : الفكرة الديمقـــراطية فى التربية للاستاذ عباس محمود العقاد ١
- المنهج العقلى والمنهج النقلى وتكاملهما فى دراســـــة التربية الاسلامية . . . . . ٧
د٠ زينب حسن
- العلاج بالموسيقى ، دراسة استطلاعية ، ودعوة للبحث والتطبيق ٥٣
- من هم السابقون ومن هم اللاحقون ؟ . . . . . ١٠٨
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
- التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى ، دراسة نقدية فى فكر بيير بوردو . . . . . ١١٩
د٠ حسن حسين البلاوى
- العلاقة بين أنماط التعليم والتفكير والصحة النفسية السليمة لطلاب كليــة التربية . . . . . ١٧٠
د٠ صلاح أحمد مراد ، د٠ نبيه ابراهيم اسماعيل
- تجـــربتى التربوية . . . . . ١٩٠
أ٠د٠ زكى نجيب محمود
- اهتمامات الاجانب نحو الثقافة العربية الاســـــلامية « دراسة ميدانية للطلاب فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية » . . ٢١٦
د٠ رشدى أحمـــد طعيمة
- دراسة ناقدة لدراسة ( العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، فى ضوء الموقف النظرى للنهج المدرسى ) . ٢٧٤
د٠ عبد الله محمد ابراهيم
- نقـد الكتب . . . . . ٣٠٠
- مؤتمـــرات . . . . . ٣١٢
- رسائل جامعية . . . . . ٣٢٠
- قائمة ببلوجرافية بما صـــدر حديثا فى الدراسـات التربوية والنفســـية . . . . . ٣٣٠

## من تراثنا التربوى الحديث :

# الفكرة الديمقراطية فى التربية (*)

للاستاذ عباس محمود العقاد

لولا التعليم الديمقراطى على قواعد الدين ، لما وجد التعليم الديمقراطى على قواعد النظم السياسية · وقد نشأ التعليم على قواعد الدين ـ فى القارة الأوربية ـ يوم ترجم الكتاب المقدس الى اللغات التى تتكلم بها الشعوب ، وكان الاطلاع عليه قبل ذلك مقصورا على العارفين باللغة اللاتينية الفصحى ، فلم تكن هناك سبيل الى ديمقراطية فى التعليم ، مع هذه التفرقة بين الطائفة التى تتولى التعليم ، وبين سواد الناس ·

ثم جاء « كلفن » وأصحابه فأوجبوا التعليم على كل من يدين بالمسيحية، فريضة يطالب بها كما يطالب بأداء شعائر الدين ، ومن ثم لم يكن شيوع الديمقراطية السياسية بين الأمم التى عملت بهذه الفريضة عرضا من عوارض

---

(*) مجلة ( الكتاب ) ، دار المعارف ، القاهرة ، مارس ١٩٤٨ ، ص ص ٣٦٩ ـ ٣٧٢ ·

**كلمة من التحرير :**

اذا كان جهدنا فى هذه المجلة يتجه بها الى أن تكون قناة للتعبير عن رأى الباحثين المعاصرين فى قضايا التعليم ومشكلاته وفى مفاهيم التربية وأسسها ، فاننا نؤمن فى الوقت نفسه بضرورة الاستفادة من تلك الاراء والدراسات التى كتبها مفكرونا وأساتذتنا فى عهود سابقة وخاصة هؤلاء الذين كانوا يتسعون بالبعد الثقـــافى العام والذى لم يحصرهم فى نطاق ( مهنة ) التعليم ·

ان ذلك يؤكد لنا أن قضية التربية والتعليم هى قضية المجتمع بأسره ، كلما تعددت زوايا الرؤية لها ، كلما اقتربنا من التشخيص الدقيق ، ومن الفهم السليم لها ·

وسوف نراعى باذن الله أن تكون « الاثار التربوية » المنتقاة مما نشر من قبل فى دوريات أو مؤتمرات أو مذكرات ولم تجمع بعد ذلك فى كتاب كما حدث بالنســـبة لكثيرين ، وبالتالى نكون قد يسرنا للاجيال الجديدة فرصة الاطلاع عليها وعقد الروابط والصلات بين فكر الاجيال السابقة حديثا وبين الاجيال المعاصرة ·

المصادفة والاتفاق · بل كانت ديمقراطية الدين سبيلا الى ديمقراطية السياسة· فتقدمت الحرية الشعبية فى سويسرة والبلاد الواطئة وبلاد الشمال ، والبلاد الانجليزية ، والبلاد الأمريكية التى رحل اليها المتطهرون وأمثالهم من جميع هذه الأقطار ؛ لارتباط وثيق بين ديمقراطية التعليم على قواعـــد الدين ، وديمقراطية التعليم على قواعد السياسة ·

أما فى الاسلام فالديمقراطية أصل من أصوله الاولى : « كل نفس بما كسبت رهينة » ، ولا وساطة بين الخالق والمخلوق ، ولا فضل لأحد على أحد بغير التقوى ، وطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ؛ وكل أولئك من مبادىء الديمقراطية فى الاعتقاد ومبادىء الديمقراطية فى السياسة ·

ثم اتسع نطاق المعلومات الانسانية ، فوجدت العلوم الطبيعية أو العلوم التجريبية الى جانب علوم الدين ، وتعدد المعلمون بعد أن كان التعليم وقفا على أحبار الدين وشيوخه ، وظهرت الديمقراطية السياسية أو الاجتماعية فى هذا المجال مع الديمقراطية الدينية ، وعمت مبادىء الحرية ـ نظرا على الاقل ـ بغير فارق بين العقائد والآراء ·

ولم يتجاوز دستور التعليم الديمقراطى فى هذه الفترة ، مارســـمه « جفرسون » الرئيس العظيم الذى يعد واحدا من أربعة أو خمسة بين أعظم الرؤساء فى الجمهورية الأمريكية الكبرى · وخلاصته أن العلم ضمان للحرية الفردية والحرية القومية ، وأن ترقية الأمة أمانة فى عنق الأمة بأسرها وليس بالأمانة « الخاصة » التى تناط بفريق من السادة وأصحاب المزايا الموروثة . وأن التعليم حق لجميع الرعايا من البيض والسود ومن الأصلاء والمهاجرين. وأن العلم محقق الفائدة لجميع الناس على اختلاف الطبع والاستعداد · فان التهذيب ـ ان لم يجعل الشوك زيتونا وعنبا فانه يلطف من ضرره ويحيله الى مصلحة مطلوبة ، وان الطبقات لا تخلق بالقوانين والمزايا المصطنعة . بل توجد حين توجد بما بين الناس من الفوارق العقلية والخلقية ، وان نظام الطبقات فى القارة الأوربية صائر لا محالة الى الزوال ·

وقد كان جفرسون يقول بفرض التعليم الالزامى على جميع الاطفال ، ولكنه يؤجل تنفيذ هذه الفريضة بسلطان الدولة لأسباب عملية لا شأن لها

بصحة الفكرة فى أساسها · فقال فى سنة ١٨١٧ : « ان الصبر على الأحوال النادرة التى يأبى فيها الأب تعليم ولده خير من ازعاج الشعور العام باكراه الطفل على التعلم قسرا بغير مشيئة أبيه » ·

وتلك هى خلاصة الأسس الديمقراطية فى نظام التعليم ، أو تلك هى طلائع الفكرة الديمقراطية فى نظام التربية العامة فى العصر الحديث · ولكن المسألة قد تطورت حتى أصبح مجرد القول بفكرة ديمقراطية فى تعليم الأمة يبدو ـ للوهلة الأولى ـ كأنه مناقضة للقواعد الديمقراطية من الأســـاس · فكيف تكون للتربية الديمقراطية فكرة مقررة ؟

ان الديمقراطية تتلخص فى كلمة واحدة : هى الحرية الفردية ·

فليس للدولة من الحق على الأفراد ما يبيح لها أن تصوغهم كما تشاء فى قالب مرسوم ، وليس لها أن تقرر تعليما خاصا يلتزمه كل فرد من رعاياها منذ صباه ·

ذلك مفهوم فى التعليم الدينى ، ومفهوم فى بلاد السلطان المطلق على اختلاف نظمه ودعاواه · فالتعليم الذى تتولاه « السلطة الدينية » يقوم على الأسس التى يفرضها رجال الدين ·

والتعليم فى البلاد التى تخضعلنظام النازية ـ مثلا ـ يفرضه الزعيم ، وينزع به الى تحقيق أغراضه وتربية الناشئة على المذاهب والأفكار التى تحقق له تلك الأغراض · وهـــو الذى يبث فيها عقائدها النفسية أو عقـــائدها الاجتماعية ، كالايمان بالعنصر ، أو الايمان بتجديد مجد الأولين ، أو الايمان بقداسة الزعامة واستمدادها الوحى والالهام من الله ·

والتعليم فى البلاد الشيوعية يقوم به أناس يؤمنون بالتفسير المـادى للتاريخ ، وينكرون كل مذهب غير مذهب « المادية الماركسية » ، ويوجهون الناشئة الى الغاية التى بشر بها كارل ماركس دون كل غاية أخرى ·

فما هى الفكرة التى تفرضها الديمقراطية على جميع الناشئين ؟ وما هو أساس التعليم الذى يقوم على تعليم الناشىء من طفولته الى أن يتخرج فى معاهد العلوم العليا ؟

لابد من مرجع لكل نظام من نظم الدراسة · لأننا لا ننشىء المدارس طفرة فى كل جيل ، ولا نقطع الصلة فى كل مرحلة من مراحل الدراسة بما كان قبلها من المراحل ، ولا يزال أثره باقيا فى كل مجتمع · فكيف نوفق هنا بين حق الفرد وواجب الدولة ؟ هل يكون لكل فرد نظامه ، أو يكون لجميع الأفراد نظام واحد ؟ وعلى أى أساس يقوم ؟

ان الموانع التى تعترف بها الديمقراطية أيسر معرفة من الموجبات والمقررات · فليس للدولة أن ترغم أحدا على عقيدة ، وليس لها أن تسمح بارغام أحد لأحد على هذه العقيدة ، وليس لها أن تقيد المستقبل بقيد من الحاضر أو الماضى لا فكاك منه لمن يأباه ·

وكل هذه الموانع أو « السلوب » متفق عليها بين رجال التربية الديمقراطية ·

ويبقى عنصر التقرير والايجاب ، وهو يتلخص « أولا » فى تزويد الطالب بالوسائل الايجابية لتقدير الحرية الفردية وحسن التصرف فيها ، والاقلال من القيود فى طور الدراسة الذى لا يملك فيه الناشىء قدرة الموازنة والاختيار ، ثم ارساله على سجيته يختار بعد ذلك ما يشاء ·

هذا « أولا » ·· أو هذه هى وجهة النظر الأولى · ولكنها لا تستوعب وجهة النظر كلها فى هذه المسألة · لأننا ينبغى أن نذكر أن « الديمقراطية المطلقة » او ديمقراطية « دعه فى سبيله » Laisser faire قد تطورت مع الزمن ، ولا تزال تتطور سى هذه الأيام على الخصوص · فقد تبين من العوارض السياسية ، والعوارض الاقتصادية والاجتماعية ، أن للأمة مصالح مشتركة لا يسهر عليها كل فرد على حدة ، ولا تترك بغير عناية عامة ، ولابد من الرجوع بهذه العناية العامة الى هيئة قومية ، تكفل للأفراد حرياتهم من طريق تنظيم العلاقات المشتركة بينهم ، فهى تنظيم للحرية الشخصية وليست تسليطا لفرد أو أفراد معدودين على جميع الأفراد ·

ومن هنا نشأت فكرة « التأميم » Nationalization الى جانب فكرة الحرية الفردية · ولم تنشأ لتقييد هذه الحرية بالبداهة ، بل نشأت لتقدير

العمل الذى لا بد من اسناده الى الدولة ، أو الى الهيئات العامة ، لكفالة حظ الفرد من جميع الحريات ٠

وتأميم التعليم لا يستلزم حتما أن تتولاه الدولة بسلطان القانون ٠ فقد تتولاه معها هيئات حرة تتكيف فى انتشارها بمطالب الفرد ومطالب الجماعة، ويتخذ منها كل فرد وجهته التى يتجه اليها كما يشاء ، وكل ما لها من ضابط أنها تعطى المجتمع ما يحتاج اليه ٠ فلا يكثر تعليم الصناعة حيث ينبغى أن يكثر تعليم الزراعة ، ولا تزيد المعارف النظرية حيث ينبغى أن تزيد المعارف العملية ، ولا يجور حق الكثرة على حق القلة من المتعلمين ٠

وأيا كان نظام التأميم فالمبدأ المتفق عليه هو مبدأ المساواة فى الفرص والمساواة فى الحقوق ٠

وليس معنى ذلك أن الديمقراطية تبطل المساواة بين الملكات والأعمال٠ فليس فى استطاعتها أن تبطل الفـــوارق بين الناس فى العقـــول والأذواق والميول ٠ ولكنها لا تبنى هذه الفوارق على أساس الدعاوى الموروثة أو المزايا التقليدية ، بل تبنيها على أساس القدرة والاستعداد ٠

فيجوز مثلا أن توجد مدرسة تتقاضى من التلميذ أضعاف الأجر الذى تتقاضاه مدرسة أخرى ٠ كما يجوز أن يوجد فى الأمة من يشـــترى ثوب الحرير ويشترى ثوب القطن ، ومن يتناول الأطعمة الغالية ويتناول الأطعمة الرخيصة ٠ ولكن الذى لا يجوز فى الديمقراطية أن يدفع التلميذ عن مدرسة لأنه ابن فلان ، ويقبل فيها لأنه سليل آل فـــلان ٠ ما دام كلاهما قادرا على الشروط التى تطلبها من كل تلميذ ٠

والفرق بين الديمقراطية والنظم العتيقة فى التعليم ، أن تلك النظم كانت تجعل العلم حكرا لفئة من الأمة دون سائر فئاتها ، ولو لم يكن لتلك الفئة حظ من الذكاء والاستفادة من العلم الذى تحتكره وتصد الآخرين عنه ٠

أما الديمقراطية فهى تسلم أن الفوارق العقلية بين الناس موجودة فى كل أمة ، وتسلم أن هذه الفوارق موجبة لاختلاف الدراسة ــ لو أمكن قياسها بمقياس عادل لا تمييز فيه لطبقة على طبقـة ولا لفريق على فريق . ولكنها

تسلم كذلك أن هذا المقياس العادل غير ميسور ، وغير مأمون أن يوكل الفصل فيه للحاكم أو لخادم الدولة · فلا مناص اذن من المســـــاواة العامة وترك التخصيص والتمييز لميزان الواقع وتقدير الظروف ·

فالأمر فى هذه المساواة العامة أمر ضرورة قائمة تقل الحيلة فى علاجها، وليس الأمر فيه أمر التسليم بالغاء الفوارق وتعميم المساواة ·

والأمم ـ ولا شك ـ قد تخسر بهذه المساواة « الفرضـــــية » بعض الخسارة فى تربية أبنائها · ان التجارب قد دلت على أن توارث الصناعة فى أسرة من الأسر ينفع الصناعة وينمى الملكة اللازمة لاتقانها · والتجارب قد دلت على أن توارث الحكم فى بيئة خاصـــــة ينشىء من أبنائها حكاما مخلوقين للحكم ملهمين فى تصريف معضلاته ودواعيه · فالغاء مزايا الأسر يلغى هذه الفرص التى يتيحها استمرار المرانة لبعض أبناء الأمة ، ويلحق بعض الخسارة ببعض الصناعات وبعض الملكات ·

الا أن الموازنة بين هذه الخسارة وبين خسارة الأمة من حصر الفوارق فى المزايا الموروثة والدعاوى التقليدية ، تنتهى بنا الى نتيجة لا تحتمل الخلاف الكثير : وهى أن خسارة التمييز أعظم جدا من خسارة المساواة ·

فكل فكرة للتربية فى نظام الديمقراطية لا تفهم ولا تتم بمعزل عن هذه المساواة فى الفرص والحقوق ، ولا تفهم ولا تتم بمعزل عن الحرية الفردية وان كانت هذه الحرية قابلة للتنظيم ، تارة بالتأميم وتارة باستحياء ما يستحق الحياة من القديم ·

# المنهج العقلى والمنهج النقلى
# وتكاملهما فى دراسة التربية الاسلامية

دكتورة / زينب حسن (*)

مقـــدمة :

من أهم ما تشهده ساحة الفكر فى عالمنـــا المعاصر ، ذلك التطاحن والتصارع الشديدين بين مختلف الاراء والمذاهب والأفكار ، وكذلك تتالى ظهور الأزمات الاقتصادية الطاحنة وصور الخلل الاجتماعى الصارخ ، وتباين واختلاف المصالح والمطامح والمطامع ، وتشابك الأهداف والوسائل التى لم تعهدها البشرية من ذى قبل ، مما نتج عنه تشعب المشـكلات الانســانية ، واتساع نطاقها حيث ضربت جذورا عميقة فى أرض الأحـــداث حتى مست الحياة الصـــناعية والاجتماعية والأمن الداخلى والخـارجى ، والنفسى والوجدانى ٠

والاسلام دين شامل يحرص على اصلاح البشرية ، واسعاد الانسانية بنشر القيم الفاضلة والمعانى السامية والمثل العليا فى أرجاء الدنيا ، وفى انحاء العالم ، وفى كل زمان ومكان ٠ ولا عجب فهو دين الانسانمهما كان لونه ، ومهما كان جنسه ، من شرب من معينه عز وساد ، ومن أعرض عنه فان له معيشة ضنكا ( ومن يبتغ غير الاسلام دينا فلن يقبل منه ) (١) ٠ وهذا الدين الخالد ، فيه الدواء لكل داء ، أنه يرقى بالانسان ليكون خليفة الله فى الأرض لينشر البر والخير ، ويزرع النور والأمل ، ويغرس التقوى والخلق ويفتح الآفاق أمام هذا الانسان ليعرف مكانه فى الوجود ، ومنزلته فى الكون وقيمته بين الأحياء ( ولقد كرمنا بنى آدم ) (٢) ٠

ولم يكن الاســـلام فى يوم من الأيام قاصرا عن معالجـــة الاوضاع الاجتماعية والدولية والاقتصادية والسياسية ، بل ان هذا الدين الذى ولد فى بيئة بسيطة فى معاشها وفى أسلوب حياتها ما لبث أن امتد بتعاليمـــه

---

(*) أستاذ مساعد ورئيس قسم أصول التربية بتربية بنها ٠

السمحة فى الآفاق ، وعم نور هديه وعدله مشارق الأرض ومغاربها ، فتصدى بمفرده لحل قضايا الشعوب والمجتمعات والأمم فى كافة أقطـــار الأرض ، وانبرى بذاته لمعالجة مشاكل أكبر دولتين عظيمتين فى ذلك الحين : فارس والروم (٣) ٠

ان هذا الدين العظيم الذى ما قصر وما عجز عن احتواء القضـــايا الانسانية وحل المشكلات الفردية والاجتماعية العامة والخاصة قادر فى كل حين أن يقوم بدوره ويهيمن على واقع الحياة وأحكامها فيما لو رجع المجتهدون المسلمون الى نبعه الثرى الخصيب الذى فيه حكم ما بيننا مصـــداقا لقوله تعالى : ( ما فرطنا فى الكتاب من شىء ) (٤) ٠

ومنذ ان اتصلت الأسباب بين العالم الغربى والعالم الاسلامى بدءا من القرن التاسع عشر ، حاولت أوربا والعالم الغربى خلال علمائها ومفكريها أن تفرض علينا ( ثقافة ) أوربا ( وحضارتها ) مدعية أن اسلافنا من قبل فعلوا هذا ، حين أخذوا بفلسفة اليونان وحضـــــارة اليونان ، وقالوا أن الحضارة الاسلامية لم تكن الا صورة مشوهة لحضارة اليونان ، أو لم تكن غير جسر عبرت عليه هذه الحضارة الى أوربا ٠ كانت حضارة الاسلام اذن وفكر الاسلام اذن ــ فى رأى هؤلاء ــ ذيلا لحضارة اليونان ، وترديدا لها ٠ وقد تابع أوربا ــ فى العقود الأولى من هذا القرن ــ عدد غير قليل (٥) ٠

وكان سلاح هؤلاء جميعا فى سيطرة النفوذ اليونانى ، البحث فى المنهج واندفع هؤلاء المستشرقون والمبشرون واتباعهم يعلنو أن المسلمين احتضنوا منهج الحضارة اليونانية ٠٠ المنطق الارسطاطاليسى وأنه لم يكن لهم ثمة منهج غيره ٠ وقد كان المنطق الارسطاطاليسى ، وسم الحضارة اليونانية والفكر اليونانى ، والمعبر النهائى عن جوهرها ٠

وفى مقابل ذلك المنهج ، كان هناك المنهج الذى درج عليه الفقهاء والقائم على استنباط الأحكام من أدلتها الشرعية ، مع البحث عن الدلالات والمعانى اللغوية ٠ واذا كان الأول مصدره ( العقل ) ، فان الثانى مصدره ( النقل ) ، ووقع كثيرون فى وهم التعارض بين الاثنين ، فتبودلت الاتهامات ووزعت صكوك الغفران على المشايعين ، ولو دقق هؤلاء وهؤلاء فى أصول الاسلام ،

لانتقى هذا التعارض . ولأبصروا تكاملا وشمولا فى المنهج يصل بالمجتهد المسلم الى آفاق من المعرفة تزيد الأمة الاسلامية عزة ورفعة وتبدد العديد من صور التخلف الذى ران على الكثيرين فى العصور الحديثة ٠

**مشكلة الدراسة :**

بناء على ذلك نستطيع أن نحدد المشكلة التى تحاول هذه الدراسة أن تتصدى لها فى التساؤل الرئيسى التالى :

ـــ الى أى حد وعلى أى وجه يمكن ايجاد تكامل بين كل من المنهج العقلى والمنهج النقلى يعين على دراسة التربية الاسلامية بما يتفق وأغراض الشريعة الاسلامية وأسسها العقيدية ؟

وللاجابة على هذا التساؤل الرئيسى ، نجد أنه من الضرورى محاولة الاجابة على هذه التساؤلات الفرعية :

ـــ ما موقف الاسلام من التقليد ؟
ـــ ما هو مفهوم العقل وامكاناته فى الاسلام ؟
ـــ ما هى المقومات الأساسية للمنهج العقلى ؟
ـــ ماهى المقومات الأساسية للمنهج النقلى ؟
ـــ ما هى امكانات وصور التكامل بين المنهجين ؟
ـــ ما أهمية هذين المنهجين ـ وخاصة فى صورتهما التكاملية ـ فى دراسة التربية الاسلامية ؟

**خطة الدراسة :**

سوف تسير الدراسة وفقا لخطة تحددها تساؤلات البحث المطروحة آنفا ، ومن ثم تصبح هذه الخطة سائرة وفق الخطوات التالية :

١ ـ نقد التقليد ٠
٢ ـ مفهوم العقل وأهميته ٠
٣ ـ مقومات المنهج العقلى ٠

٤ - مقومات المنهج النقلى ٠
٥ - امكانات التكامل بين المنهجين ٠
٦ - دور المنهج المتكامل فى دراسة التربية الاسلامية ٠

## ١ - نقد التقليد

التقليد المشار اليه فى هذا الجزء ، هو ذلك الذى يتم بلا دليل ، هو الذى يتم ( آليا ) بغير وعى أو أقتناع ، أو لمجرد المداراة والنفاق ، وهو بهذا المعنى مناف ومضاد للعقل ، ولا يفيد الدين أو يساعد فى نشره ورفع شأنه ، ومن هنا حظى بالنقد العنيف والاستهزاء بأصحابه والحملة عليهم ٠ فالاسلام لا يقبل من المسلم أن يلغى عقله ليجرى على سنة آبائه ولا يقبل منه أن يلغى عقله خنوعا لمن يسخره باسم الدين فى غير ما يرضى العقل والدين، ولا يقبل منه أن يلغى عقله رهبة من بطش الاقوياء وطغيان الأشداء ، ولا يكلفه فى أمر من هذه الأمور شططا لا يقدر عليه ، اذ القرآن الكريم يكرر فى غير موضع أن الله لا يكلف نفسـا ما لا طاقة لهـا به ، ولا يطلب من خلقه غير ما يستطيعون (٦) ٠

وحين يقول الاسلام للانسان ٠٠ يجب عليك أن تفتح عينيك ولا تنقاد لما يوبقك مغمض العينين ، فكأنه قول له ٠٠ يحق لك أن تنظر فى شأنك ، بل فى أكبر شأن من شئون حياتك ، ولا يحق لابائك أن يجعلوك ضحية مستسلمة للجهالة التى درجوا عليها ٠ وان الاسلام ليأبى على المرء أن يحيل اعداره على آبائه وأجداده كما يأبى له أن تحال عليه الذنوب والخطايا من أولئك الاباء والأجداد ، وأنه لينعى على الذين يستمعون الخطاب أن يعفوا أنفسهم من مئونة العقل لأنهم ورثوا من آبائهم وأجدادهم عقيدة لا عقل فيها :

- ( واذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله ، قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا ، أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون ) (٧) ٠

- ( واذا قيل لهم تعالوا الى ما أنزل الله والى الرسول ، قالوا حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا،أو لوكان آباؤهم لايعلمون شيئا ولا يتهدون)(٨)٠

ـــ ( واذا فعلوا فاحشة قالوا وجدنا عليها آباءنا والله أمرنا بها ، قل ان الله لا يأمر بالفحشاء · اتقولون على الله ما لا تعلمون ؟ ) (٩) ·

ـــ ( واتل عليهم نبأ ابراهيم اذ قال لأبيه وقومه ما تعبدون ، قالوا نعبد أصناما فنظل لها عاكفين · قال هل يسمعونكم اذ تدعون ، أو ينفعونكم أو يضرون ، قالوا بل وجدنا آباءنا كذلك يفعلون ) (١٠) ·

ـــ ( وكذلك ما أرسلنا من قبلك فى قرية من نذير الا قال مترفوها أنا وجدنا آباءنا على أمة وانا على آثارهم مقتدون · قال أولو جئتكم بأهدى مما وجدتم عليه آباءكم ، قالوا انا بما أرسلتم به كافرون ) (١١) ·

وقد حمل الغزالى على التقليد مستندا فى ذلك على سببين :

**الأول :** ان التقليد خلق التعصب للمذاهب ودفع معتنقيها الى تكفير بعضهم فاذا المقلد الذى أعتمد فى ايمانه على التقليد لا على النظر ، يكفر كل من يخالفه فى مذهبه أو معتقده . فهو يرى أنه وحده على حق وان أصحاب المذاهب الأخرى على خطأ وضلال وبذلك انفتح باب التكفير على مصراعيه ، فاذا الاشعرى يكفر المعتزلى ، والحنبلى يكفر الباقلانى · والغزالى ، لم ينج من تهمة الكفر والالحاد ، ونظرا لهذه الفوضى فى التكفير الناجمة عن الجمود على التقليد رأى الغزالى نفسه مضطرا الى محاولة تعـــريف مفهوم الكفر فوضع كتاب ( فيصل التفرقة ) لهذه الغاية (١٢) ·

فى هذا الكتاب ، وقبل الشروع فى تحديد مفهوم الكفر ، يحاول الغزالى أن يبين للمقلد خطأه فى جموده على التقليد وتعصبه لمذهب متبوعه ، فاذا هو يسأل المقلد عما دعاه الى جعل الحق وقفا على متبوعه : هل سبقه لغيره فى الزمان دعاه الى ذلك ؟ ولكن اذا كان متبوعه قد سبق الباقلانى مثلا ، فان المعتزلى قد سبق متبوعه ، فلماذا لا يقلده ويترك متبوعه ؟ أما اذا كان يقلده لاعتقاده بعلمه وفضله ، فبأى ميزان زانه فعرف أنه رجح فى العلم والفضل على الآخرين ؟ ان التقليد يجعل المقلد أحق بالكفر من أى انسان كمايجعله متناقضا مع نفسه ، أما الكفر فلان المقلد يؤله متبوعه أو يحـــله فى منزلة الرسول · أما التناقض فلأنه لا يكتفى بتقليد متبوعه فى المذهب ، بل يقلده

فى النظر فيضيف الى تقليد المذهب تقليد الدليل ، ولكنه لا يرى ما يراه متبوعه ، فكأنه يرى ولا يرى ، ويسمع ولا يسمع ، فهو ينظر الى الكون من خلال فكر واحد فقط من النظار (١٣) · وهذا هو السبب الأول الذى جعل الغزالى يحمل على التقليد ·

أما السبب الثانى سهو : أن التقليد يحول دون الفهم والعلم ، أى دون فهم علوم الدين ، فالذى يمنع من فهم القرآن هو : « ان يكون الانسان مقلدا لمذهب سمعه بالتقليد وجمد عليه وثبت فى نفسه التعصب له بمجرد الاتباع للمسموع من غير وصول اليه ببصيرة ومشاهدة ، فهذا شخص قيده معتقده عن أن يجاوزه فلا يمكنه أن يخطر بباله غير معتقده فصار نظره موقوفا على مسموعه ، فان لمع برق عن بعد أو بدا له معنى من المعانى التى تباين مسموعه ، حمل عليه شيطان التقليد حملة وقال : كيف يخطر هذا ببالك وهو خلاف معتقد ابائك ؟ فيرى أن ذلك غرور من الشيطان فيتباعد عنه ويحترز من مثله » (١٤) ·

وقال ابن عبد البر : أنه لا خلاف بين الأئمة فى فساد التقليد ، واورد فصلا طويلا فى محاجة من قال بالتقليد والزامه بطلان ما يزعمه من جوازه فقال : يقال لمن قال بالتقليد : لم قلت به وخالفت السلف فى ذلك به فانهم لم يقلدون ؟ فان قلت قلدت لأن كتاب الله تعالى لا علم لى بتأويله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم لم أحصها ، والذى قلدته قد علم ذلك فقلدت من هو أعلم منى ، قيل له · أما العلماء فهم اذا أجمعوا على شىء من تأويل كتاب الله أو حكاية لسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم أو أجتمع رأيهم على شىء فهو الحق لا شك فيه ، ولكن قد اختلفوا فيما قلدت فيه بعضهم دون بعض فما حجتك فى تقليد بعض دون بعض وكلهم عالم ، ولعل الذى رغبت عن قوله أعلم من الذى ذهبت الى مذهبه ، فان قال قلدته لأنى علمت أنه صواب ، قلت له علمت ذلك بدليل من كتاب أو سنة أو اجماع ؟ فان قال نعم ، فقد أبطل التقليد وطولب بما ادعاه من الدليل ، وأن قال قلدته لأنه أعلم منى ، قيل له: فقلدت كل من هو أعلم منك ؟ فأنك تجد من ذلك خلقا كثيرا ولا تخص من قلدته اذ علمك فيه أنه أعلم منك · فان قال قلدته لأنه أعلم الناس ، قيل له فهو اذا أعلم من الصحابة ، وكفى بقوله مثل هذا قبحا (١٥) ·

وحكى ابن القيم عن أبى حنيفة وأبى يوسف أنهما قالا : لا يحل لأحد

ان يقول بقولنا حتى يعلم من أين قلناه · وهذا هو تصريح بمنع التقليد ، لأن من علم بالدليل ، فهو مجتهد مطالب بالحجة لا مقلد فانه الذى يقبل القول ولا يطالب بحجة · وحكى ابن عبد البر أيضا عن معن بن عيسى باسناد متصل به قال : سمعت مالكا يقول انما أنا بشر أخطىء وأصيب ، فانظروا فى رأيى فكل ما وافق الكتاب والسنة فخذوه ، وكـــل ما لم يوافق الكتاب والسنه فاتركوه (١٦) ·

ولا يخفى علينا أن هذا تصريح منه بالمنع من تقليده لأن العمـل بما وافق الكتاب والسنة من كلامه هو عمل بالكتاب والسنة ، وليس بمنسوب اليه · وقد أمر اتباعه بترك ما كان من رأيه غير موافق للكتاب والسنة · وقال سند ابن عنان المالكى فى شرحه على مدونة سحنون المعروفة بالأم ما لفظه ( أما مجرد الاقتصار على محض التقليد فلا يرضى به رجل رشيد ) وقال أيضا : نفس المقلد ليس على بصيرة ولا يتصف من العلم بحقيقـــة اذ ليس التقليد بطريق الى العلم بوفاق أهل الرفاق ، وان توزعنا فى ذلك أبدينا برهانه قال الله تعالى : ( فاحكم بين الناس بالحق ) وقال ( بما اتاك الله ) وقال ( ولا تقف ما ليس لك به علم ) وقال ( وان تقولوا على الله ما لا تعلمون ) ، ومعلوم أن العلم هو معرفة المعلوم على ما هو به ·

ويسوق الشوكانى هنا كلاما ويسوق حججا على فساد التقليد وبطلانه شبيه بما قاله الغزالى وأوردناه ·

وهذا الذى يشير اليه أعلام الفكر الاسلامى يلمس حاجة أساسية نحن فى أشد الحاجة اليها فى تربية المسلم المعاصر ، ألا وهى « العقلية الناقدة » التى لا تبادر الى التسليم برأى تقرؤه أو بوجهة نظر تسمعها لمجـــرد أن صاحبها فلان أو فلان من أصحاب المركز والسلطان أو حتى من أصحاب الشهرة العلمية أو اللمعة الفكرية ، وانما يسأل دائما نفسه : هل هذا صحيح؟ واذا كان صحيحا ، فما الدليل ؟ واذا كان غير صحيح ، فمـا الذى يثبت عكس ما يقال ؟

ومن عجب حقا أن يكون هذا هو اتجاه عـــديد من مفـــكرى التربية الاسلامية ومع ذلك نجد التابعين وخاصة فى العصور الحديثة يبادرون باتباع

مظم ان لم يكن كل ما كتبه المربون فى العصور السابقة ، حتى اذا ما أردت أن تتساءل عن مدى صحة ما يتبعون من آراء وأفكار ، أنكـــروا عليك ذلك وربما رموك بتهم ما أنزل الله بها من سلطان !

## ٢ ـ مفهوم العقل وأهميته

وما دام التقليد على هذه الدرجة من التقبيح والازدراء ، كان الوجه الآخر المقابل هو الممدوح وهو المطلوب ، وهذا الوجه الآخر هو الذى يظهر فيه ( العقل ) و ( التفكير ) بكل جلاء ووضوح ، لأن الباحث اذ يفتش عن الأدلة والبراهين ، فانما يستخدم عقله ويوظف جهاز ذهنه فيما خلقه الله عز وجل له وخصصه لهذه المهمة ٠

ومن الناحية اللغوية نجد : ( عقل ) : ادرك الأشياء على حقيقتها ، وعقل الغلام ، : ادرك وميز ، يقال : ، ما فعلت هذا منذ عقلت (١٧) ٠

والعقل هو بمثابة الدليل ، فلولاه لما أجدى سمع ولما أغنى بصر ، فسمع بلا عقل هو لحمة صماء ، وبصر بلا عقل هو جنون مطبق ، وتستطيع أن تجعل هذا الدليل يؤدى مهامه على أحسن ما يرام باتباعك لوازم معينة مثل :

حسن التلقى للمسموع والمنظور والمحسوس ٠
والتفكير بحرية دون تأثير من الهوى ٠
والحرص الشديد على ثمرة الأداء العقلى ٠
واغناء هذا الجهاز بالعلم المتواصل ٠

وتستطيع أن تجعله لا يؤدى مهامه بشكل طبيعى بمجانبتك اتباع تلك اللوازم ٠ وحتى اذا أدى العقل مهامه على أحسن ما يرام واعطاك حصيلة التفكير بمسألة ما ، فأنك قد تقف أمام خيارين : أولهما أن تنزل عند مقتضى النتائج تعاملا مع الأشياء بحرص وموضوعية وسداد ، وثانيهما أن ترفض النزول عند مقتضى نتائج التفكير اصغاء لبقية هوى وتأثرا ببريق شهوة(١٨)٠ ففى الخيار الأول تكون متبعا للحق باقدام لا تبالى معه بشىء ولو كان نفيسا

لأنه لا أنفس من اتباع الحق ، وفى الخيار الثانى تكون مفضلا الذى هو أدنى على ما هو خير وهذا ضلال مبين ٠

أما اعاقة دور العقل فهى معضلة يوقع الغافلون أنفسهم فيها حاسبين أنهم قد أحسنوا التصرف فتراهم لا يسمحون لعقولهم باســـــتقبال شىء من المسموع والمرئى والمحسوس الا بعد تعكيره كأن يتلقونه محاطا بحكم مسبق غير صحيح أو محملا بقدر معين من مشاعر الضـــيق والتـــذمر والكره والاستثقال ، وانسان كهذا هل يبقى غافلا بسبب اعاقته دور العقل ؟ كلا بالطبع ٠٠

كيف يظهر له اذن فيما بعد أن حصـــــيلة التفكير العقـــــلى كانت شوهاء (١٩) ؟

**أولا :** أنه يعلم ابتداء فى دخيلة نفسه بالتأثير الذى مارسه على عقله فاعاق عقله عن أداء دوره وجعل الحصيلة تأتى غير سليمة ٠

**ثانيا :** يتبين له اختلال حصيلة التفكير أثناء تعرضها لمحك التجريب فى التطبيق العملى اذ يكتشف أنها تزيد الاعوجاج سوءا ٠

**ثالثا :** تذكير الناصح وارشاده يكونان كالمرآة تظهر لمعيق التفكيـــر الوضع كما هو فيرى الخطأ بكل ملامحه ويقف على الصواب بكل وضوح ٠

ويكون الغافل هنا ازاء خيارين أيضا أن شاء تدارك الخطأ وأصلح الاختلال فيغدو كالمتوهم بعد زوال الوهم عنه ، وأن شاء الاستمرار على ما هو عليه رغم ما شابه من أخطاء ورغم ما يهددها من مخاطر ، كان بحق ممن يلقون بأنفسهم فى التهلكة عمدا ٠

وفى القرآن الكريم تصور كامل لأهمية العقل الانسانى وطبيعة المهام التى يؤديها والتبعات المترتبة على حصيلة التفكير سواء كان حسنا أم غيـــر حسن أو أن أخذ بحصيلة هذا التفكير أم ذاك أو لم يأخذ بها ٠ فالقرآن الكريم لا يذكر العقل الا فى مقام التعظيم والتنبيه الى وجوب العمل به والرجوع اليه . ولا تأتى الاشارة اليه عارضة ولا مقتضبة فى سياق الآية ، بل تأتى

فى كل موضع من مواضعها مؤكدة جازمة باللغة والدلالة ، وتتكرر فى كل معرض من معارض الأمر والنهى التى يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله أو يلام فيها المنكر على اهمال عقله وقبول الحجر عليه ، ولا يأتى تكرار الاشارة الى العقل بمعنى واحد من معانيه التى يشرحها علماء النفس ، بل تشمل وظائف الانسان العقلية على اختلاف أعمالها وخصائصها ، وتتعمد التفرقة بين هذه الوظائف والخصائص فى مواطن الخطاب ومناسباته ، فلا ينحصر خطاب العقل فى العقل الوازع ولا فى العقل المدرك الذى يناط به التأمل الصادق والحكم الصحيح ، بل يعم الخطاب فى الآيات القرانية كل ما يتسع له الذهن الانسانى من خاصة أو وظيفة (٢٠) .

ومن الأمثلة التى يمكن نسوقها على مكانة العقل فى القرآن الكريم ، هذه الآيات الكريمة :

- ( اتيناه حكما وعلما ) (٢١) ، أى فقها وعلما .
- ( ولقد اتينا لقمان الحكمة ) (٢٢) ، أى آتيناه الفقه والعقل واصابة القول .
- ( فاتقوا الله يا أولى الالباب ) (٢٣) .
- ( ان فى ذلك لذكرى لأولى الألباب ) (٢٤) .
- ( وأشهدوا ذوى عدل منكم ) (٢٥) ، أى ذوى عقل .

وهذه الآيات - وغيرها كثير - تدعو الانسان الى النظر فى الكون والتفكير فى روائعه ، والى جعل العقل أساسا للتحكيم والتفكير فى الطبيعة على جلالها وعظمتها ، كما تستحثه على اطلاق فكره فى السموات والأرض والوجود وما على الأرض ومن عليها . ولفت نظره الى السماء كيف رفعها ، والى الأرض كيف سطحها والجبال كيف نصبها ، والى الانسان كيف خلقه ، والى الانعام كيف خلقها ، والى النباتات كيف انبتها يقول جل شأنه :

( ان فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار والفلك التى تجرى فى البحر بما ينفع الناس، وما أنزل الله من ماء فأحيا به الأرض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والأرض لآيات لقوم يعقلون ) (٢٦) .

وكان الرسول صلى الله عليه وسلم ينظر الى العقل نظرة كلها تعظيم واجلال ، فقد رأى فيه أنه أصل الدين وأساسه ، وان لا دين لمن لا عقل له ، قال عليه السلام : ( ٠٠ والعقل أصل دينى ٠٠ ) ٠ وأمر بالتواصى بالعقل والرجوع اليه ، ففيه النجاة وفيه الأمان ، قال الرسول الكريم : ( اعقلوا عن ربكم وتواصـــــوا بالعقل تعرفوا ما أمرتم به وما نهيتم عنه ، وأعلموا أنه ينجدكم عند ربكم ) (٢٧) ٠

وبين ان الله يأخذ بالعقل ويعطى به ويثبت ويعاقب على أساسه فقال : ( ٠٠ أول ما خلق الله العقل فقال له : أقبل ، فأقبل ، ثم قال أدبر ، فأدبر ، ثم قال الله عز وجل : وعزتى وجلالى ما خلقت أكرم على منك ٠ بك آخذ ، وبك أعطى ، وبك أثيب ، وبك أعاقب ) ٠

لكن هناك بعض العلماء الذين يشككون فى صحة أحاديث العقل ، ومن هؤلاء العالم المحدث ابن حبان المتوفى عام ٣٥٤ هـ حيث قـال : ( لست احفظ عن النبى صلى الله عليه وسلم خبرا صحيحا فى العقل ) (٢٨) ، ويؤكد الجوزى ( توفى عام ٥٩٧ هـ ) أن الأحاديث التى تبين فضل العقل كثيرة ، الا أنه لم يثبت صحتها (٢٩) ٠ ويسير الشيخ ناصر الدين الألبانى على نفس المنهج فيقول : ( ومما يحسن التنبيه عليه أن كل ما ورد فى فضل العقل من الاحاديث لا يصح منها شىء وهى تدور بين الضعف والوضع ٠ وقد تتبعت ما أورده فيها أبو بكر بن أبى الدنيا فى كتابه ( العقل وفضله ) فوجدتها كما ذكرت لا يصح منها شىء ، فالعجب من مصححه الشيخ محمد زاهد الكوثرى كيف سكت عنها ) ٠

ولا شك فى أن المدافعين عن صحة أحاديث العقل يربطون بين صحة أو ضعف الأحاديث وبين قبول أو رفض دور العقل فى الحياة ، ومع أن هذه المقولة تبدو منطقية ألا أنها لا تصمد أمام النقد العلمى ٠ يقول عبد الرحمن صالح أن كلمة ( عقل ) اذا كانت لم ترد فى القرآن بلفظها ، الا أنه مع ذلك فان أحدا لا يستطيع أن يستند الى هذا الأمر ليصل الى أن القرآن لا يهتم بالعقل ٠ فتضعيف حديث وردت فيه لفظة ( عقل ) شىء ، واهمال الاعتراف بأهميته شىء آخر ، وأكبر دليل على هذا هو ان ابن حيان الذى ذكرنا عنه فى

موضع سابق رفضه صحة أحاديث العقل ، يذكر فى نفس الموضع فضل العقل وأهميته (٣٠) ٠

ويفيض ابن حبان فى حديثه عن أهمية العقل فيقول : ( فالعقل به يكون الحظ ، ويؤنس الغربة وينفى الفاقة ، ولا مال أفضل منه ، ولا يتم دين أحد حتى يتم عقله ) ٠ وأخبر عن محمد بن سليمان بن سارس حدثنا أحمد بن سيار حدثنا حبيب الجلاب قال : قيل لابن المبارك ( ما خير ما أعطى الرجل ؟ قال غريزة عقل ، قيل : فان لم يكن ؟ قال : أدب حسن ، قيل : فان لم يكن ؟ قال : أخ صالح يستشيره ، قيل ، فان لم يكن ؟ قال : صمت طويل ، قيل : فان لم يكن ؟ قال : فموت عاجل ) (٣١) ٠

وقد أدت محاولة معاوية بن أبى سفيان تركيز السلطة فى يده نهائيا وجعلها وراثية وأثراء الأمراء الأمويين ممن أقطعـــوا الأراضى الزراعية الواسعة الى ارتفاع الأصوات المنتقدة للاثراء الفاحش كصـــوت ابى ذر الغفارى ، ولعقائدية الجبر التى تبرر الاستبداد والظلم الاجتماعى ، كصوت القدرية ٠ وقد اتسمت هذه الفرقة أيضا ، على الصعيد السياسى بنقد الطبقة الحاكمة لانحرافها عن جادة الدين وتهاونها بأوامره ونواهيه ٠ ويرون أن عطاء بن جسار القاصى ومعبد الجهنى اقبلا على الحسن البصرى ذات يوم ، وسألاه عن أولئك الأمراء ، امراء بنى أمية الذين يسفكون الدماء ، ودماء المؤمنين ، ويتذرعون بأن ذلك من قضاء الله وقدره ، فأجابهم : ان اعداء الله يكذبون (٣٢) ٠

ويتضح من حديث الحسن البصرى أن القدرية عولت على العقل فى ردها على الجبرية وان لم تسمه أو تفصل الكلام فيه ، فعندما ينفى الحسن الظلم عن الله يستند الى قياس الغائب بالشاهد مفترضا اطراد صحة هـذا البرهان المعدود من أهم أدوات المعرفة العقلية ، يقول آريرى : ( ٠٠ وازاء الشطحات المنعتقة للشيعة المتطرفين الذين وصل بعضهم الىحد تأليه على٠٠ ذهب المعتزلة الى أن الأمل الوحيد لتوطيد دعائم اسلام قوى وموحد يكمن فى ارساء مجموعة من العقائد يقبلها العقل المدرب ويمكن فرضها بالقوة المادية)، وما تلك العقائد سوى الأصول الخمسة التى تدخل تحت رأسين أساسيين هما التوحيد والعدل ، اعتمدهما المعتزلة كتأويل أصـيل لجوهر الدين ونافحوا

دونهما اعداء الملة سواء كانوا من أصحاب التجسيم والتشبيه أو من أصحاب المذاهب والديانات الأخرى من المنتقدين • والواقع أن المشكلة لم تطرح فقط على الصعيد النظرى الذى يشير اليه اربرى ، بل الأغلب أن نشـأة الاعتزال ـ كامتداد مطور للقدرية ـ لم تكن بعيدة هى أيضا ، وكما هو متوقع ، عن الواقع الاجتماعى والسياسى (٣٣) •

ولو استمعنا الى الفلاسفة لنعرف رأيهم فى العقل رأينا اختلافا بينا فى هذا المجال ، فأبو بكر بن العربى الفيلسوف ينكر هذه التسمية لهذه القـوة الخفية ويقول أنها ( أسماء لا فائدة تحتها ، وتهويلات لا طائل وراءها ، وذلك أن الأشياء والمدركات تسمى فى نظره علما لا عقلا حيث قال تعالى : ( أن فى ذلك لآية لقوم يعلمون ) (٣٤) ، كما أطلق عليها عقلا فقال تعالى : ( أن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون ) (٣٥) وبهذا الاعتبار فالعقل عنده هو العلم وهو صفة يتأتى بها درك العـلوم •

وابن رشد الفيلسوف العربى يحتفظ للعقل بتسميته لأنه يرى أن عقل الانسان ليس فى مستوى واحد فى ادراكه للاشياء ، فهناك عقول نافذة تغوص الى العمق وتضع يدها على الخيوط الدقيقة لتربط الاشياء وهناك عقول دون هذا المستوى لأنها تقف فى الربط عند الصفات الظاهرة ، والأمور الواضحة• والمستوى العقلى الأقل فى نظره من هذين النوعين تلك العقول التى لا تدرك أسرار المدركات الخفية أو الظاهرة وانما تقف فقط لتستجيب للالفاظ الرنانة ، والأدلة الخطابية الواعظية (٣٦) •

أما الجاحظ ففى رسالته المشهورة ( المعاش والمعاد ) فنجده يقول : ( فأنما حمدت العلماء بحسن التثبيت فى أوائل الأمور واستشفافهم بعقولهم ما تجىء به العواقب فيعلمون عنـد استقبالها ما تؤول به الحـالات فى استدبارها ، وبقدر تفاوتهم فى ذلك تستبين فضائلهم ، فأما معرفة الأمور عند تكشفها وما يظهر من خفاياها فذاك أمر يعتدل فيه الفاضل والمفضول والعالمون والجاهلون ) (٣٧) •

وفى القرآن دين وأحكام ، ومنه أخذ الصـحابة ومن أتى بعدهم من التابعين علمهم وتشريعهم ، وفى السنة ـ وهى ما صدر عن الرسول من أقوال

وأعمال ـ تفسير لنصوص القرآن وايضاح لمعانيه ، وهذان المصدران هما أساس الاحكام الفقهية ومنهما يستمد المسلمون معاملاتهم وعباداتهم · وحين لا يكون فى القرآن نص صريح أو فى السنة نص معتمد موثوق ، كان الصحابة وعلماء المسلمين يلجأون الى القياس أو الرأى فيحكمون العقل واللغة للتفهم والاستنباط (٣٧) ·

والصحابة اذ يسلكون هذا المسلك ، فانما كان ذلك اقتداء بالرسول الكريم نفسه مما يجعلنا نذهب الى أن ( الرأى ) يرجع الى عهد الرسول نفسه، والرأى الذى نتحدث عنه هو الاعتماد على الفكر فى استنباط الأحكام الشرعية · والرأى فى عهد النبى يشتمل على وجهين : أحدهما : تشريع النبى نفسه بالرأى من غير وحى ، **والثانى : اجتهاد الصحابة فى زمن النبى واستنباطهم برأيهم أحكاما ليست بعينها فى الكتاب ولا فى السنة** (٣٨) ·

**فمن وقائع الاجتهاد التى يشهد بها القرآن أن النبى صلى الله ليه وسلم** استشار أصحابه فيما يصنع بأسرى بدر ، ثم أخذ برأى أبى بكر ورجح قبول الفداء على ما رآه عمر من قتلهم ، **وفى ذلك يقول الله تعالى : ( ما كان لنبى** أن يكون له أسرى حتى **يثخن فى الأرض** ) (٣٩) ، **وكذلك اجتهد فى الاذن** للمعتذرين أن يتخلفوا عن غزوة تبوك ، **وفى ذلك نزل قوله تعالى** : ( عفا الله عنك ، لم اذنت لهم حتى يتبين لك الذين صدقوا وتعلم الكاذبين ) (٤٠) ·

ولعمر بن الخطاب دعوة صريحة الى أعمال العقل والفهم والقياس فيما لم يرد فيه نص على ما ورد فيه نص ، فقد ورد فى كتابه الى أبى موسى الأشعرى ما يلى : ( ·· ولا يمنعك قضاء قضيته اليوم ، فراجعت فيه عقلك، وهديت فيه لرشدك أن ترجع الى الحق ، ان الحق قديم ، ومراجعة الحق خير من التمادى فى الباطل · الفهم الفهم فيما تلجلج فى صدرك مما ليس فى كتاب ولا سنة · ثم اعرف الأشباه والأمثال ، فقس الأمور عند ذلك واعمد الى أقربها الى الله وأشبهها بالحق ·· ) ·

وكان عمر أكثر الصحابة استعمالا للرأى ، وكان يجتهد فى تعرف المصلحة التى لأجلها كانت الآية أو الحديث ، ثم ( ··· يسترشد بتلك المصلحة فى أحكامه ، وهو أقرب شىء الى ما يعبر عنه الآن بالاسترشاد بروح القانون لا بحرفيته ·· ) (٤١) · ولم يقف الصحابة عند النصوص ، بل رجحوا عليها

القياس ، وكذلك سار على غرارهم التابعون والأئمة من بعدهم ، وقد سمى الفقهاء الذين جعلوا الرأى أصلا من أصول الأحكام - أهل الرأى . وعلى ذكر أهل الرأى لابد من الاشارة الى أن الفقهاء والمؤرخين قد اطلقوا على مذهب أبى حنيفة مذهب أهل الرأى ، ذلك لأنه كان لأبى حنيفة مقدرة واسعة على تطبيق الأحكام الشرعية على القضايا العملية ، وعلى التوسع فيها بطريقة القياس ، وعلى أساس المصلحة والعدل .

واذا كان هذا هو « العقل » ومكانه المرموق فى النصوص الاسلامية الأولى ، الا أن كثيرين فى عهود التخلف قد ساروا بتربية المسلم فى طريق ربما يرفع عليه شعار العقل ، لكنه ينتهى بالناشئة الى عكس ما يراد بالعقل..

ذلك أن العقل منهج وطريق ، الا أن هناك من فهمه على أنه « محتوى » فنظروا الى الطفل على أنه مجرد عقل ، ونظروا الى هذا العقل على أنه مجرد وعاء لابد من حشوه بكل ما يمكن من المعارف والمعلومات وهما من هؤلاء أن هذه هى التربية الاسلامية المرادة ، وكانت النتيجة ( طوابير ) طويلة من الطلاب تحفظ أكثر مما تفهم ، تردد أكثر مما تفكر ، تتبع أكثر مما تبدع وكان من الطبيعى أن تكون حصيلة هذا وذاك ضمور حضارى واضح وأفول ثقافة كانت زاهرة فران التخلف على الناس ووقعوا بسهولة فى براثن التبعية والاستعمار !

## ٣ - مقومات المنهج العقلى

اذا كان لنا أن نقيس على القول الشائع بأن الأمور تتمايز بأضدادها ، فاننا لكى نقف على ما يميز المنهج العقلى ، علينا أن نقارن بينه وبين الطريق ( العاطفى ) : ان صاحب المنهج العقلى يشترط فى خطوات سيره أن تكون الخطوة التالية مكملة للتى سبقتها وممهدة للتى تلحق بها ، بحيث تجىء الخطوات معا فى تضامن يجعلها وسيلة مؤدية آخر الأمر الى هدف مقصود ، ولا فرق فى ذلك بين أن يكون السير سيرا بالقدمين على سطح الأرض ليصل السائر الى مكان يريده ، وأن يكون السير سيرا عقليا ينتقل به صاحبه من فكرة الى فكرة حتى ينتهى الى حل لمشكلة أراد حلها ، ذلك هو السير (العقلى) وعلامته المميزة ، لكن ما كل سلوك انسانى على هذا النمط الهادف ، اذ كثيرا

ما يريد الانسان شيئا ويعمل بما لا يحقق له مراده ، فاذا سألته : كيف ؟ أو سأل نفسه ، كان الجواب بأنه يحس ( ميلا ) لا قبل له برده يميل به نحو جانب مضاد لما ظن بادىء الأمر أنه ما يريد (٤٢) ٠

( ا ) المنهج العقلى ـ بعبارة أخرى ـ منهج يتقيد بالروابط السببية التى تجعل من العناصر المتباينة حلقات تؤدى فى النهاية الى نتيجة معينة ، سواء كانت تلك الحلقات المؤدية محببة أو كريهة عند من اراد الوصول الى النتيجة المطلوبة ، وأما الطريق ( العاطفى ) أو ( اللاعقلى ) فهو أن يؤثر صاحبه اختيار الطريق المحبب الى النفس بغض النظر عن تحقيق النتائج ٠ وما كان هذا ليكون الا لأن هناك « سننا » للكون تسير عليها مظاهره المختلفة ٠

ومبدأ ثبات السنن الالهية ، ينفى عن العقلية الاسلامية ما يقال من تعطيلها للاسباب ، فكما لا تتعلق المشيئة العليا بنقص سنته تعالى فى خلقه، لا تتعلق بنقض سائر سننه الثابتة التى يجرى عليها نظام الكون ، ومنها قانون السببية وقوانين الطبيعة (٤٣) ٠ لو شاء تعالى لجعل ماء المزن اجاجا ، والليل أو النهار سرمدا الى يوم القيامة ، ولسكن الظل لا يمتد ، وسكنت الريح لا تتحرك ، وتخلف النظام الكونى الثابت لدورات الزمن وحركات الاجرام فى الفلك :

( ألم تر الى ربك كيف مد الظل ولو شاء لجعله ساكنا ٠٠ ) (٤٤)

( ومن آياته الجوار فى البحر كالاعلام ، ان يشأ يسكن الريح فيظللن رواكد على ظهره ) (٤٥) ٠

( أفرأيتم ما تحرثون أأنتم تزرعونه أم نحن الزارعون ؟ لو نشأ لجعلناه حطاما فظللتم تفكهون ٠ انا لمغرمون ٠ بل نحن محرومون ٠ أفرأيتم الماء الذى تشربون ؟ أأنتم انزلتموه من المزن أم نحن المنزلون ٠ لو نشأ جعلناه اجاجا فلولا تشكرون ٠٠ ) (٤٦)

لكنه سبحانه لم يشأ الا أن تمضى سننه الكونية ثابتة مطردة لا تنقضها المشيئة العليا :

( لا الشمس ينبغى لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار ، وكل فى فلك يسبحون ) (٤٧) ٠

فاذا اختلت سنن الكون واضطرب نظام الفلك، كأن تجمع الشمس والقمر وتنثر الكواكب وتسير الجبال وتسجر البحار ٠٠ فذلك ومثله ، فى كتاب الاسلام ايذانا بانتهاء الحياة على هذه الأرض ، وقيام الساعة التى لا يعلم غيبها الا الله وحده ٠ حدث المغيرة بن شعبة ، قال : انكسفت الشمس على عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يوم مات ابنه ابراهيم ، فقال ناس : انها انكسفت لموته ، وقال عليه الصلاة والسلام ( ان الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياة أحد ) (٤٨) ٠

وتؤكد عائشة عبد الرحمن أن ما يتعلق به متهمو العقلية الاسلامية بالتواكل وتعطيل الأسباب ، من حديث الرسول صلى الله عليه وسلم (لا عدوى) لم يقرؤوه كاملا ليفهموه على وجهه الصحيح ٠ والحديث رواه ابن شهاب الزهرى ، ان أبا سلمة بن عبد الرحمن بن عوف حدثه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : ( لا يورد معرض على مصح ) ٠ قال أبو سلمة : كان أبو هريرة يحدثهما كليهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم صمت أبو هريرة بعد ذلك عن قوله : ( لا عدوى ) وأقام على : ( أن لا يورد ممرض على مصح ) فقال له الحارث ، ابن عمه ابى ذباب : قد كنت اسمعك يا أبا هريرة تحدثنا مع هذا الحديث حديثا آخر قد سكت عنه ٠ كنت تقول : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ( لا عدوى ) ، فابى أبو هريرة أن يعرف ذلك ) (٤٩)٠

قال أبو سلمة : ولعمرى لقد كان أبو هريرة يحدثنا أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : ( لا عدوى ) فلا أدرى انسى أبو هريرة ، أم نسخ أحد القولين الآخر ٠ تقول عائشة عبد الرحمن : فان لم يكن نسيان ولا نسخ ، فان الوجه فى الحديث أن يفهم ـ والله أعلم ـ محمولا على النهى عن العدوى ، لا على نفيها بمعنى النهى عن التعرض للعدوى ، أو تعريض الناس لها ، ومن ثم يكون الحديث الآخر : « وان لا يدخل مصح على ممرض » تفسيرا لحديث ( لا عدوى ) (٥٠) ٠

( ب ) ومن المقومات الأخرى الأساسية للمنهج العقلى اصطناع ما اصطلح على تسميته محدثا بـ ( الشك المنهجى ) الذى يستخدمه الباحث أو

المفكر للتخلص من سطوة أية أفكار مسبقة أو تأثير التقاليد والبدع ، كى يسير فى طريق البحث قادرا على نقد أية أفكار يراها خاطئة وطرح أية آراء تكون منحرفة عن جادة الحق والشخوص الى ما يقتنع به عقله وقلبه · ولا شك أن كل ما سبق أن ذكرناه عن التقليد يعد خطوة أساسية على هذا الطريق ·

وليس الشك اثما ولا قبحا ، وانما يقبح الشك لو ظل المتعلم على حاله من الشك · وهو يحسن فى ابتداء حال المتعلم حتى يتسنى له أن يصل الى العلم الذى عنده تسكن النفس ، بل لم يكن يقين قط الا وسبقه شك ، ولم ينتقل أحد من اعتقاد الى اعتقاد غيره حتى كان بينهما حال شك ، ومن ثم فقد وجب معرفة مواضع الشك وحالاته الموجبة له لتعرف بها مواضع اليقين وحالاته الموجبة له (٥١) ·

ولا يلزم الشك للتعرف على مواضع اليقين فحسب ، بل للتوقف والتثبت فيما يصل الانسان من أخبار وما يرثه من اعتقادات ، ولكن فيما ينبغى أن يكون الشك ؟ ذهب ديكارت الى وجوب التخلص من الآراء القديمة عدا الدين لأن حقائقه موحى بها ، والأخلاق لدواعى عملية لا تجتمع مع الشك والتردد· واذا كان ديكارت الغربى يقول هذا ، الا أن فرقة اسلامية مع الأسف الشديد قد شط بها القول الى الدرجة التى أرادت عندها أن تسحب الشك حتى على هاتين المنطقتين ، فقد ذهب المعتزلة الى أن الدواعى العملية ذاتها هى التى تفرض على المتعلم الشك فى أصول الاعتقادات والعادات الأخلاقية من حيث أنها تتعلق بسلوك المتعلم فى الدنيا ومصيره فى الآخرة · انه لا يلزم كل متعلم النظر فى الجزء والمداخلة والكمون ، وانما يلزمه النظر فى كل علم يخشى المضرة بتركه ، فحال المتعلم كحال المسافر ، عليه أن يسأل ويبحث قبل أن يقدم حتى لا يضل أو يطرق طريقا فيه هلاكه · فالغرض من الشك أن يتحرز المتعلم من الضرر بما يتولد عن الشك وعن التفكر من معرفة تمكنه من أداء الواجبات عقلية وشرعية ، ويكون عندها أقرب الى الفضائل والطاعات ، وابعد عن الرذائل والمعاصى ، فالعلم بأن الطعام اللذيذ مسموم ، صارف له عن تناوله، ولن يتسنى للمتعلم اداء ما افترض عليه الا بعلم توصل اليه بالنظر (٥٢) ·

ولعب الشك مع الغزالى دورين هامين :

( ا ) دور كان فيه الشك خفيا سمحا من النوع الذى يعترى كثيرا من الباحثين ·

( ب ) ودور كان فيه الشك عنيفا هداما من الصنف الذى يعترى كبار الفلاسفة والمفكرين ٠

أما الدور الأول فيتمثل فى أن الغزالى رأى أمامه فرقا متعددة ، وآراء متنابذة متباينة ، فرأى أن ينصف من نفسه ومن هذه الفرق جميعا فألغى سلطة الآراء الموروثة وطرح قداستها ، وأخذ يبحث عن الحق من بين هـــذه الفرق . فشكه فى هذه المرحلة يتشخص ــ ان صح هذا التعبير ــ فى أى هذه الفرق على حق ؟ولكن بأى ميزان يوزن هذا الحق ؟ هذا ما لم يدر بخلده فى ذلك الوقت ، وطبيعى ألا يدور لأن الشك فى ميزان الحقيقة مرحلة متأخرة ، فالباحث أول ما يشك فى نفس الآراء فيروح يختار منها ما يؤيده الدليل ، ويلغى ما يعوزه الدليل ، فاذا رأى رأيين متقابلين قد اعتصم كل منهما بدليل اضطرب واختلط عليه الأمر ، ولكنه لا يلبث أن يتنبه الى أن العيب فى نفس الأدلة ٠ وهنا يتجه فكره الى النظر فى نفس الأدلة ، وفى موازين الحقيقة، فأحيانا يهتدى الى ميزان يرتاح اليه فيقبل أو يرفض الآراء فى ضوئه وأحيانا يشك فى كل الموازين ولا يرى واحدا منها صالحا للوزن به ، وهذه أخطـــر حالات الشك وأعقدها وهذا ما وقع للغزالى آخرا (٥٣) ٠

وتاريخ الفلسفة يدلنا على أن الشك أو البحث مطلقا حول ميزان الحقيقة خطوة تالية ومرحلة ثانية ٠ شك الغزالى أول ما شك على هذا النحو السمح الخفيف ، فأخذ يبحث عن الحق من بين اضطراب هذه الفرق معولا على العقل وعلى الحواس ، وعلى ظاهر القرآن والسنة ، وعلى القضايا المشهورة ، فهذه كلها كانت موازين الحقيقة لذلك العهد ، فلابد أن يجربها الغزالى ، ولا يعقل أن يتخطاها ويهملها دون أن يجربها ، فأحس تضارب الأدلة ــ اطرح الغزالى للنظرة الأولى سائر الموازين ولم يستبق سوى العقل والحواس فانهما من القوة والوثاقة بحيث يظهر للانسان لأول وهلة انهما يوصلان الى العلم اليقينى الذى ينشده الغزالى ٠

ولكن الغزالى ــ على سبيل الحيطة والحذر ــ لم يقبل ميزانى العقـــل والحواس على علاتهما ، بل أخذ يشكك نفسه فيهما ويتقصى عما عساه يكون فيهما من ضعف ، فيرفضهما على أساس أو يقبلهما على أساس ٠ وبعد أن ساق الأدلة على استحقاق الحواس للشك ، كان لابد أن نتوقع أن يفعل نفس

الشيء مع العقل · ولا شك أن الغزالى بنقده للحواس قد استطاع أن ينال منها وأن يضعف من شأنها ويحط من قدرها لكن موقفه من العقل كان على خلاف ذلك اذ لم يستطع أن يقف له على ذلة ، أو يضرب له مثلا يكون قد زاغ فيه عن المادة ، وكان كل ما فعله معه أن أبدى احتمالا ضعيفا (٥٤) ·

أكثر الغزالى من اللف والدوران حول العقل لأنه قوى لم ترهبه هجمته ، وان نالت منه بعض الشيء بيد أنه على أية حال قد أخضع العقل نفسه للشك، فكان ما كان من أزمة نفسية عنيفة ، لم ينته منها الا بأن سلك طريق التصوف· وقد خرج الغزالى من هذه النوبة العنيفة واثقا بالعقل فحسب ، أما ما عداه من الموازين ، فظل مطرحا بعد لم يعد اليه الوثوق به · وهذا العقل أو هذه الضرورة العقلية كما يسميها هو ، ما دامت موثوقا بها هذا الوثوق التام ، فانها يمكن أن تتخذ وسيلة الى الحقيقة والعلم اليقينى اللذين نشدهما الغزالى (٥٥) ·

وشغلت قضية تحرير الفكر الاسلامى فى العصور الحديثة من الخرافات التى لحقت به فى العصور المتأخرة والتى عاقته عن الانطلاق وقيدته بمختلف القيود ، وكذلك تحريره من البدع المنافية للدين ، نقول شغلت هذه القضية المفكرين والمصلحين فى سائر أنحاء العالم الاسلامى من أمثال محمد بن عبد الوهاب وجمال الدين الأفغانى وعبد الرحمن الكواكبى والشيخ محمد عبده وكانت مدرسة التجديد الاسلامى التى ظهرت فى القرن التاسع عشر تركز عملها على مقاومة الخرافات التى شوهت هذا الفكر ووصمته بالجمود والتأخر ، كما ركزت عملها فى بعث الحياة فى أوصال العالم الاسلامى بأن ركزت على الدين بعد تطهره من البدع التى اعتبرت ، بطول الألفة عند كثيرين، من الدين ، والدين منها براء (٥٦) ·

( حـ ) كذلك يقوم المنهج العقلى فى الاسلام على الفهم والاقتناع، والاقناع هو السبيل التى سلكها القرآن الكريم فى استقطابه الناس نحو الدين الحق الذى جاء به ، وهو العقيدة الاسلامية · واستقطاب الناس نحو الدعوة الاسلامية ، يأخذ مظهرين فى الحقيقة :

الأول منهما : استقطاب الناس نحو الجديد من الآراء والمعتقدات التى تشتمل عليها الدعوة الاسلامية ٠

الثانى : استقطاب الناس نحو الرفض للمواريث الثقافية التى تتعارض مع الدعوة الجديدة ، والتى أعلن القرآن الكريم أنها غير صالحة للحياة لما فيها من باطل وما فيها من فساد يعود على الناس بالضرر (٥٧) ٠

والاقتناع هو الهدف من كل العمليات التى كان يقوم بها القرآن فى عقول الناس وقلوبهم ، الاقتناع الذى يؤكد الجديد فى العقول وفى القلوب ، ويهزم القديم فى أنفس الناس ٠ وانه من هنا اعتمد القرآن فى عملية الاقناع على أسلوبى الجدل والحوار وليس على القسر والاكراه تجىء بهما القوة أو الالتجاء تأتى به المعجزات ٠ والجدل والحوار انما يتوجهان فى الحقيقة الى العقل البشرى الأمر الذى ندرك معه الى أى حد كان القرآن الكريم يعتمد على العقل فى تكوين الايمان ٠ ومن هنا جعل القرآن الكفر آفة عقلية ، والكفرة كالأنعام أو أضل ٠ أنهم شر الدواب ، جاء فى قوله تعالى : ( ومثل الذين كفروا كمثل الذى ينعق بما لا يسمع الا دعاء ونداء صم بكم عمى فهم لا يعقلون ) (٥٨) ٠

وقد عنى الاسلام بالجدل والمناظرة عناية شديدة من يوم أن نشب الخلاف الفكرى بين العلماء ورجال الفكر فى هذه الأمة ، وانتهت عنايتهم بوضع قواعد لتنظيم الجدل والمناظرة لكى يكونا فى دائرة المنطق والفكر المستقيم ، أسموها علم الجدل ، أو علم أدب البحث والمناظرة ، وقد قال فيه ابن خلدون فى مقدمته: «وأما الجدل فهو معرفة آداب المناظرة التى تجرى بين اهل المذاهب الفقهية وغيرهم ، فانه لما كان باب المناظرة فى الرد والقبول متسعا ، وكل واحد من المتناظرين فى الاستدلال والجواب يرسل عنايته فى الاحتجاج ، ومنه ما يكون صوابا ومنه ما يكون خطأ ، فاحتاج الأئمة الى أن يضعوا آدابا وأحكاما يقف المتناظران عند حدودها فى الرد والقبول وكيف يكون حال المستدل والمجيب ، وحيث يسوغ أن يكون مستدلا ، وكيف يكون مخصوصا منقطعا ومحل معارضته ، وأين يجب عليه السكوت ولخصمه الكلام والاستدلال ، ولذلك قيل فيه أنه معرفة بالقواعد من الحدود والآداب فى الاستدلال التى يتوصل بها الى حفظ رأى ، وهدمه ، كان ذلك الرأى من الفقه

أو غيره ٠٠ وأول من كتب فيه البزدوى والعميدى ، ثم كثر التأليف فيـــه من بعدهما » (٥٩) ٠

ويلاحظ أن القرآن الكريم فى الجدل الذى يلزم الخصم ويفحمه يجيئه فى الافحام من أقرب الطرق ، وأشدها الزاما ، وطرق القرآن فى هذا كثيرة :

١ ـ منها التحدى كما تحدى الله سبحانه وتعالى بالقرآن ، وكما تحدى ابراهيم عليه السلام مدعى الألوهية بأن يأتى بالشمس من المغرب ٠

٢ ـ والأخذ بموجب كلام الخصم واستنباط ما يريده ، من ذلك قوله تعالى فى شأن المنافقين والرد عليهم ( لئن رجعنا الى المدينة ليخرجن الأعـز منها الأذل ، ولله العزة ولرسوله وللمؤمنين ) (٦٠) ٠

٣ ـ ومنها مجاراة الخصم فيما يقول ثم التعقيب عليه بما يبطل مدعاه ومن ذلك قوله تعالى حاكيا عن الرسل مع أقوامهم: ( قالت لهم رسلهم أفى الله شك فاطر السموات والأرض ، يدعوكم ليغفر لكم من ذنوبكم ويؤخركم الى أجل مسمى ، قالوا : ان انتم الا بشر مثلنا تريدون أن تصدونا عما كان يعبد آباؤنا فأتونا بسلطان مبين ؟ قالت لهم رسلهم : ان نحن الا بشر مثلكم ، ولكن الله يمن على من يشاء من عباده ، وما كان لنا أن نأتيكم بسلطان الا باذن الله، وعلى الله فليتوكل المؤمنون ) (٦١) ٠

فمن ذلك نرى أن الرسل سلموا بالمقدمة التى بنى عليها الأقوام رفضهم ولكنهم نقضوا النتيجة بقولهم ( ولكن الله يمن على من يشاء ) فكأنهم قالوا ما قلتموه من أننا بشر حق ، ولكن ما تريدون أن تبنوه عليه من اثبات أننا لسنا برسل باطل به لأن الله يمن على من يشاء من عباده ، فلا مانع من أن يمن علينا بالرسالة (٦٢) ٠

واذا كنا نلاحظ تنبيها مستمرا فى كثير من الكتـــابات التـربوية على عمليات الحفظ والتسميع ، الا أننا لا نعدم وجود كتابات أخرى تشدد عـلى أهمية الفهم والتفكير على أساس أن الحفظ ان هو الا وسيلة لا غاية ، ففى كتاب كشف الظنون ( ان من كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته الى التحصيل لملكة ( الفهم ) لا يحصل على طائل من ملكة التصرف فى العلم ، ولذلك

ترى من حصل الحفظ ، لا يحسن شيئا من الفن وتجد ملكته قاصرة فى علمه ان فاوض أو ناظر ٠٠ انما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال الى المداولات ٠٠ وان انضم اليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب ) (٦٣) ٠

أما موفق الدين البغدادى فهو يشير الى ضرورة التفكير والبحث فى العملية التعليمية ، ومن هنا فهو يقول : ( ولا تظن انك اذا حصلت على علم فقد اكتفيت ، بل تحتاج الى مراعاته لينمى ولا ينقص ومراعاته تكون بالمذاكرة والتفكر ٠٠ وينبه الشيخ برهان الاسلام ، المتعلم : ألا يكتب شيئا لا يفهمه لأن ذلك يورثه كلال الطبع ويذهب الفطنة ، وينبغى له أن يجتهد فى الفهم من الأستاذ ويكثر من التأمل والتفكر ) (٦٤) ٠

## ٤ ـ مقومات المنهج النقلى

( ا ) من مظاهر الايمان لدى المسلم ، ان يتيقن بان العلم من صفات الله الحسنى ، فسبحانه وتعالى هو العليم الذى لا يتبدل علمه ولا يعجز ولا يتخلف ٠٠ انه يعلم من خلق ، ويعلم ما خلق ، علم احاطة وشمول ويقين ٠ وسبحانه وتعالى يعلم الماضى والحاضر والمستقبل ، على درجة سواء من الصدق والدقة واليقين ، ويعلم ما ظهر وما استتر ، وما خفى وما استعلن فى ملكوته الذى يرتد الفكر عن ادراك سعته وهو حسير ، ويعلم السر والنجوى وما أخفى (٦٥)

كذلك يعتقد كل مسلم أن الله تعالى هو مانح العلم ومعطيه والميسر له ، فهو الذى انزل الشرائع على رسله الذين اجتباهم لتبليغ الرسالات ، فحدد أصولها ، وسن أسسها ، ووضح معالمها ، وأمر فيها بما يكفل الخير للافراد والأسرة والجماعات والبشرية كلها ، ونهاهم عما يحيق الأضرار بهم أو بغيرهم ثم أخذ العلماء يفصلون ويوضحون ويفرعون ويستنبطون ، فالله سبحانه وتعالى هو الذى علم الشرائع وهو الذى خلق العقول التى تفكر وتفصل وتوضح وتستنبط ٠

والله تعالى هو الذى برأ الناس وزودهم بالأعضاء التى يعملون بها ، وبالحواس التى بها يدركون ويعلمون من سمع وبصر ولمس وشم وذوق ،

ومنحهم العقل والذاكرة والخيال ، وخلق الأحياء والمواد التى يديرون عليها علمهم وتجاربهم ، ويتخذون منها آلات البحث والدرس وأدواته ، على تنوع العلم وميادينه : فلولا الجسوم وصحتها ومرضها ، ولولا المادة التى يصنع منها الدواء وآلات الكشف والعلاج ، ما كان طب · وهل الأجسام والمواد الا من خلق الله ؟

ولولا النبات ما كان علم النبات ·· وان البذرة والتربة والماء والهواء من خلق الله ·

ولولا النجوم والكواكب ما كان علم الفلك ·· أليس الله هو الذىخلق الكواكب والنجوم ، وهو الذى برأ العقول التى ترصد الأجرام السماوية وتدرسها ؟ (٦٦) ·

وهكذا ننطق الأمثلة بأن الله تعالى مانح العلم ومعطيه والميسر له · ذلك هو الأساس الأول الذى يقوم عليه المنهج الشرعى ، ومن ثم كان النبع الأساسى الذى تقوم عليه العلوم الشرعية هو ما جاء به الوحى ··

وكما كانت مدلولات العقل فى اللغة عديدة ، فان مدلولات الوحى أيضا عديدة ، فالوحى : الهام لا يختص به الانسان دون غيره من المخلوقات ، ففى جانب النحل نقرأ قوله تعالى ( وأوحى ربك الى النحل أن اتخذى من الجبال بيوتا ومن الشجر ومما يعرشون ) (٦٧) ، وفى جانب الانسان نقرأ قوله تالى : ( وأوحينا الى أم موسى أن ارضعيه ) (٦٨) ·

والوحى : اشارة : ( فخرج على قومه من المحراب فأوحى اليهم أن سبحوه بكرة وعشيا ) (٦٩) ·

والوحى : همس ووسوسة : ( وان الشياطين ليوحون الى أوليائهم ليجادلوكم ، وان اطعتموهم انكم لمشركون ) (٧٠) ·

والقرآن الكريم : وحى : ( ان هو الا وحى يوحى ) (٧١) ·
والوحى فى اصطلاح الشرع معناه : الرسالات السماوية التى يكلف بها

نبى مختار من عباد الله ليعمل بها أو يبلغها مع عمله الى القوم الذين ارسل اليهم (٧٢) ٠

والوحى بهذا المدلول أنواعه عديدة : فقد يكون كلاما من وراء حجـاب، ومن أنواعه أن ينزل ملك الوحى وهو جبريل عليه السلام الى الأنبياء ليلقى عليهم رسالات السماء وتعاليمها ، وقد يأتى جبريل على صور مختلفة لا نستطرد فى ذكرها ، والآية الكريمة بينت أنواع هذا الوحى فى قوله عز وجل: ( وما كان لبشر أن يكلمه الله الا وحيا أو من وراء حجاب أو يرسل رسولا فيوحى باذنه ما يشاء ) (٧٣) ٠

والذى يمكن أن نخلص اليه من كل هذا ، هو أن الاسلام تميز عن الأديان الأخرى التى سبقته بأن معجزته الخالدة قرآن موحى به من الله تعالى ( وانه لتنزيل رب العالمين ، نزل به الروح الأمين ، على قلبك لتكون من المنذرين ، بلسان عربى مبين ) (٧٤) ٠ أى أن القرآن ليس من صنع العقل البشرى، والا لتناولته العقول لتجاريه فى مجال القول وتناقشه فى مضمار البلاغة وتتحداه فى ميدان البيان ٠ ولا زال القرآن الكريم الى اليوم والى أن يرث الله الأرض ومن عليها يحمل عناصر القوة التى تفرض سلطانها على العقول والقلوب والعواطف والمشاعر ، والتى لا تمتلك القوى البلاغية الا أن تستسلم لها فى انقياد وخضوع (٧٥) ٠

( ب ) واذا كان ( الوحى ) يرتبط ارتباطا وثيقا بـ ( الايمان ) ، فان اداة المعرفة لابد أن تكون من جنس غير جنس تلك الاداة التى نعرف بها أمور الحس والمعقولات ، فاذا كان العقل يتلقى المسموع والمنظور والمحسوس ، ويفكر فى شأنه ويمحص الرأى من كل الوجوه ، فان القرار النهائى لا ينتظر منه فى القبول أو الرفض ، وانما من ذلك المســـتودع الكبير للاحاسيس والمشاعر والميول ، وهو القلب (٧٦) ٠٠

أنت تنصح الزانى أن يرعوى فيعف وتذكر له فضائل العفة وتعدد لـــه رذائل الزنى ، فاذا رأيته يكبر العفة ويستقبح الزنى عقليا ، لا تسلم بأنه تغير الا باشارة من قلبه تفهم منها أنه قد أحب العفة ومقت الزنى ، وان ســـلوكه بفعل هذه المشاعر قد بدأ يتأير ٠

واذاكا ن العقل وهو يمحص رأيا يتجه يمينا أو شمالا بفعل كلمة نهـا مفعول قوى ، فان القلب لا يبالى بكلمة وانما هو يخضع لاطار عام يستنفيه ويتحرك بموجب ما يشير به · والاطار العام لأحاسيس القلب ، ان كان عقيدة صدر أى قرار وفق ما تقتضيه وان خلا هذا الاطار من العقيدة ، فمعنى ذلك أن شتاتا من القيم والآراء تتنازع القلب لتعطى قرارا بشأن أمر يعرض ولذا يجىء هذا القرار أحيانا جد موافق للصواب بشكل غير مقصود وأحيانا يجىء جد معاكس له فيكون صاحبه متناقضا فى تصرفاته غير ثابت على اتجـــاه واحـد (٧٧) ·

والايمان الصادر من القلب هو الايمان الحقيقى ، أما الكاذب فهو ما ردده اللسان وقد يزينه العقل وتنفذه الجوارح ولكن بغير اتصال قلبى ، يقول تعالى : ( وقالت الأعراب آمنا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ولما يدخل الايمان فى قلوبكم ) (٧٨) · ايمان لم يفض من الأعماق ، وانما هو أقوال لا تعبر عن ايمان حقيقى حتى عند اقترانها بعمل لم يخضع القلب للعقيدة صدقا ويسلم لها القيادة فعلا ·

واذا استحكمت الأحاسيس الفاسدة فى قلب ، لم يقبل دلالة من العقل يحملها اليه اقتباسا من مسموع أو مرئى أو محسوس ما دامت تتعـــارض مع تيار تلك الأحاسيس (٧٩) ·

لكن ذلك لا يعنى ، كما قد يتبادر للوهلة الأولى أن المنهج النقلى لا يسير وفق خطوات منهجية مضبوطة وقواعد متفق عليها ، وذلك يتضح لنا مما يأتى (٨٠) :

( ١ ) النصوص سواء كانت سماوية أو وضعية ، فيها العام والخاص والمطلق ، والظاهر والمؤل ، والمجمل والمبين ، والناسخ الى غير ذلك من الصفات التى تتسم بها النصوص ، ومن هنا يكون من الصعب على البـاحث استنباط الأحكام من النصوص عند غموض دلالتها ، أو التوفيق بينها عند التعارض الا عن طريق قواعد وضوابط هذا المنهج ·

( ٢ ) عندما يتناول الفقيه أو القانونى بالبحث والشرح بعض النصوص،

لا يمكنه الاحاطة بابعاد مقاصدها ولا ضبط جميع احتمالات دلالاتها ما لم يستعن بأسس وقواعد المنهج النقلى ٠

( ٣ ) لا يمكن وضع صياغة فنية دقيقة لنصوص القانون باللغة العربية ما لم تراع فى ذلك معايير وضوابط المنهج الشرعى ٠

( ٤ ) عن طريق أصول الفقه تتم المقارنة والموازنة بين المذاهب الفقهية فى المسائل الخلافية للتقريب بينها وترجيح الرأى المنسجم مع واقع حياتنا والزام الجميع به عن طريق التقنين ، وبذلك يمكننا تضييق شقة الخلاف المذهبى ٠

( ٥ ) ولكى يحسن الفقيه والباحث استخدام هذا المنهج ، كان لابد من ( الاجتهاد ) ، والاجتهاد هو استخدام الفكر فيما يعرض من الوقائع سواء أكانت منصوصا على أحكامها أو غير منصوص فالاجتهاد فيما فيه نص يكون بتفهم النص والوصول الى المراد منه ، ومعرفة ما اذا كان النص العام ثابتا على عمومه أو خصص ، والمطلق ، هل بقى على اطلاقه أم قيد ، والظاهر هل بقى ظاهره أم أول وغير ذلك ٠ والاجتهاد فيما لا نص فيه يكون بالاستدلال على حكمه بالقياس أو الاستحسان أو مراعاة المصالح المرسلة ، أو بأى دليل من الأدلة التى نصبها الشارع للوصول الى حكم ما لا نص فيه (٨١) ٠

وحتى يكون عمل المجتهد ( علميا ) دقيقا ، و ( دينيا ) مخلصا وضع اللماء العديد من الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى المجتهد ، أولها : معرفة كتاب الله تبارك وتعالى من حيث معانيه اللغوية والشرعية ، والعلل التى نيطت بها الأحكام ، والغايات التى قصد الشارع تحقيقها من جلب المصالح للعباد، ودرء المفاسد عنهم ٠ كما ينبغى للمجتهد أن يكون ملما بالعلوم التى تتعلق بكتاب الله ، كمعرفة أسباب النزول ، والناسخ والمنسوخ ، والمكى والمدنى ، والعام والخاص ، والمطلق والمقيد ، والمحكم والمتشابه (٨٢) ٠

والعلم بكتاب الله يقتضى العلم بلسان العرب ، وبأحكام كتاب الله فرضه وأدبه وارشاده واباحته ، وناسخه ومنسوخه ، وعامه وخاصه ٠ كما يجب عليه أن يكون عالما بما مضى قبله من السنن ، وأقاويل السلف واجماع الناس

واختلافهم · ويجب عليه ألا يعجل بالقول دون التثبيت ، وعليه فى ذلك بلوغ غاية جهده ، والانصاف من نفسه حتى يعرف من أين قال ما يقول ، وترك ما يترك ·

ووضعوا شروطا أخرى مماثلة من حيث وجوب علمه بالسنة النبـــوية والعلوم التى تتصل بها ··

( ٦ ) ونتيجة لهذا وجدنا علماء الاسلام يصلون الى ما يمكن تسميته ( بالقياس الأصولى ) ، الذى يمكن أن يرجع ـ كما يؤكد الأصوليون ـ الى نوع من الاستقراء العلمى الدقيق القائم على فكرتين أو قانونين : أولا ـ فكرة العلية أو قانون العلية ، وتتلخص فى أن لكل معلول علة ، أى ( ان الحكم ثبت فى الأصل لعلة كذا ) ، فحكم التحريم فى الخمر معلول بالاسكار · ثانيا ـ قانون الاطراد فى وقوع الحوادث ـ وتفسيره أن العلة الواحدة اذا وجدت تحت ظروف متشابهة ، انتجت معلولا متشابها ( أى القطع بأن العلة ـ علة الأصل ـ موجودة فى الفرع ، فاذا وجدت انتجت نفس المعلول · فاذا كنا قد وجدنا الاسكار فى الخمر ، ووجدنا التحريم ، ثم وجدنا الاسكار فى أى شراب آخر ، جزمنا بوجود التحريم فيه ) ، فهناك اذن نظام فى الأشياء واطراد فى وقوع الحوادث (٨٣) ·

بيد أنه ينبغى أن نلاحظ أن الأصوليين لم يقصروا صحة القياس الأصولى على ما كان فيه علة بل انقسموا فى هذا الى قسمين :

١ ـ قسم يذهب الى صحة القياس ( اذا ما لاح بعض الشبه ) أى اذا كانت هناك صفات عرضية موجودة فى الجزئين ، فنحكم بتشابههما · وهـذا النوع من القياس ظنى الى أقصى حدود الظنية ولا يمكن الاستناد اليه فى البحث العلمى ·

٢ ـ قسم ـ وهم معظم الأصوليين بل والمتكلمين ـ يذهب الى ضرورة وجود العلة بين الأصل والفرع ، أى أن يكون بينهما رباط على لا عرضى ·

ولا يكتفى الأصوليون بهذا ، بل يرون أنه لابد من طرق لاثبات العلة ،

لأن العلة هى الصفات التى يستند اليها الحكم ، وقد تعارف الأصوليون على تسمية هذه الأدلة بالمسالك ، وهذه المسالك أو معظمها ليست فقط طرقا لاثبات العلة ، بل هى علل جامعة (٨٤) ٠

ومن أهم مسالك اثبات العلة : السبر والتقسيم ، والسبر والتقسيم فى اصطلاح الأصوليين يعرف بأنه : حصر الأوصاف التى توجد فى الأصل « المقيس عليه » والتى تصلح للعلية فى بادىء الرأى ، ثم اختبارها ، بابطال ما لا يصلح ، فيتعين الباقى للعلية ٠ والمراد بالحصر مجرد ذكر الأوصاف ، وليس المراد منه أن تذكر منحصرة ، أى مرددة بين النفى والاثبات ليشمل قسمى التقسيم المنحصر والمنتشر ٠

وتسمية هذا المسلك بمجموع هذين الاسمين واضـــحة الا أن الموافق للترتيب الخارجى أن يقال : التقسيم والسبر بتقديم التقسيم على السبر ، لكنهم عكسوا الترتيب ، لأن السبر هو أهم الأمرين فى الدلالة على العلية ، والتقسيم ما هو الا وسيلة اليه ٠٠ وقد يسمى هذا المسلك ( بالسبر ) ، وقد يسمى ( بالتقسيم ) (٨٥) ٠

( ٧ ) وما دمنا فى نطاق الثقافة ( العربية ) كان من الطبيعى أن تلقى ( اللغة العربية ) بظلها الواضح على المنهج الشرعى ، فظهرت العناية بالمعنى مثلما ظهرت باللفظ ٠ والذى يقرأ بعض كتابات ( ابن جنى ) يستطيع أن يلمس بوضوح زيف تلك التهمة التى اتهمت بها اللغة العربية ، حيث اتهموها بأنها تعطى اهتماما للفظ أكثر مما تعطى للمعنى ، فابن جنى يقول : ( ٠٠ ان العرب كما تعنى بألفاظها فتصلحها وتهذبها وتراعيها وتلاحظ أحكامها بالشعر تارة ، وبالخطب تارة أخرى ، وبالأسجاع التى تلتزمها وتتكلف استمرارها ، فان المعانى أقوى عندها ، وأكرم عليها وأفخم قدرا فى نفوسها ٠

فأول ذلك عنايتها بألفاظها ، فانها لما كانت عنوان معانيها ، وطريقا الى اظهار أغراضها ومراميها ، أصـــلحوها ورتبوها ، وبالغـــوا فى تحبيرها وتحسينها ، ليكون ذلك أوقع لها فى السمع ، واذهب بها فى الدلالة على القصد ، الا ترى أن المثل اذا كان مسجوعا ، لذ لسامعه فحفظه ؟ فاذا هو حفظه كان جديرا باستعماله ؟ ولو لم يكن مسجوعا لم تأنس النفس به ،

ولا انصتت لمستمعه ، واذا كان كذلك لم تحفظه ، واذا لم تحفظه لم تطالب أنفسها باستعمال ما وضح له ، وجيء به من أجله ..

( فاذا رأيت العرب قد أصلحوا ألفاظها وحسنوها ، وحملوا حواشيها وهذبوها ، وصقلوا غروبها وارهفوها ، فلا ترين أن العناية اذ ذاك انما هي بالألفاظ ، بل هي عندنا خدمة منهم للمعانى ، وتنويه بها وتشريف منها ، ونظير ذلك اصلاح الوعاء وتحصينه وتزكيته وتقديسه ، وانما المبغى بذلك منه الاحتياط للموعى عليه .. ) (٨٦) .

ومن هنا كان اشتراط معرفة اللغة العربية للمجتهد شرطا أساسيا وهاما. وما تتضمنه من نحو وصرف ومعان للمفردات وبلاغة ، وبيان ، بحيث يميز المجتهد بين المعنى الظاهر والخفى ، وبين الحقيقة والكناية ، والاشتراك والشبه ، حتى يتمكن من العلم بما تدل عليه كل كلمة وبطريق دلالتها عبارة أو اشارة أو فحوى أو غير ذلك (٨٧) . قال الشافعى : ( ان الله خاطب بكتابة العرب بلسانها ، على ما تعرف من معانيها وكان مما تعرف من معانيها اتساع لسانها ، وان يخاطب بالعام الظاهر مرادا به العام الظاهر ، وعاما ظاهرا يراد به العام ، ويدخله الخاص ، ويستدل على هذا ببعض ما خص به فيه .

وعاما ظاهرا يراد به الخاص ، وظاهرا يعرف فى سياقه انه يراد به غير ظاهره . والكلام ينبىء أوله عن آخره ، وآخره عن أوله وان تتكلم بالشىء تعرفه بالمعنى دون الايضاح باللفظ ، كما تعرف الاشارة ، وتسمى الشىء الواحد بالأسماء الكثيرة وتسمى بالاسم الواحد المعانى الكثيرة ) .

ثم قال : ( فمن جهل هذا من لسانها وبلسانها نزل القرآن ، وجاءت السنة ، فتكلف القول فى علمها تكلف ما يجهل بعضه ، ومن تكلف ما جهل. وما لم تثبته معرفته كانت موافقته للصواب ، ان وافقه من حيث لا يعرف غيره محموده ، وكان بخطئه غير معذور اذا نطق فيما لا يحيط علمه بالفرق بين الصواب والخطأ فيه ) (٨٨) .

ولكن ما الدرجة التى ينبغى للمجتهد ان يصل اليها فى معرفة اللغة العربية ؟ .

أجاب الأصوليون عن هذا بجوابين :

الأول : أن يعلم من اللغة العربية والنحو القدر الذى يفهم به خطاب العرب وعاداتهم فى الاستعمال ٠

الثانى : أن يكون مجتهدا فى اللغة العربية فيبلغ فيها مبلغ الأئمة كالخليل وسيبويه ٠

ذهب الى القول الأول جميع الأصوليين كالغزالى والأمدى والسبكى والبخارى وغيرهم ٠٠
وذهب الى القول الثانى : الشاطبى ٠

واذا كان هذا هو مبلغ اهتمام (السلف) فى العصور الاسلامية الزاهرة بـ ( اللغة ) فى الدراسات الاسلامية بصفة عامة والشرعية والتربوية بصفة خاصة ، واذا كان هذا الاهتمام قد استند ـ كما رأينا ـ الى أسس منطقية وشرعية ، الا أننا نواجه فى العصور المتأخرة وضعا آخر تحولت فيه اللغة كأداة مساعدة الى هدف يغلب على غيره بحيث أضحى الاهتمام بالشكل أقوى من الاهتمام بالموضوع ٠

ان اللغة هى وعاء الفكر ، لكن بعض باحثينا قد نسوا أن الفكر لا ينشأ من فراغ ، وانما يتأثر الى حد كبير بالوضعية الاجتماعية القائمة وبما يطرأ عليها من تحولات وتبدلات ، حتى لقد أصر بعض أسلافنا على ابراز أهمية ( العرف ) المعبر عن الأحوال الاجتماعية وظروفها المتغيرة ٠

ولقد أدى بهم هذا الى التغافل عن القضايا الحياتية الملحة التى تواجه الناس ويحتاجون فيها الى أن يتعرفوا على الرأى الدينى والحكم الشرعى ٠ وكان من شأن هذا أن يدفع بالبعض من الناس الى البحث عن بغيتهم فى مصادر أخرى لم تكن على المستوى الدينى المطلوب ، ما دام أهل الرأى العلمى الدينى قد اهتموا بمباحث وموضوعات افتراضية نادرا ما تحدث بل بعضها يستحيل أن يحدث وتركوا الأمور المعاشية نفسها ٠

كذلك فقد برزت أساليب أخرى تقوم على التحليل والتركيب والتجريب

سواء من الناحية الاجتماعية أو الفكرية أو العلمية أصبحت الحاجة ماسة الى استخدامها فى الدراسات الاسلامية المختلفة ، فبذلك يمكن مواجهة احتياجات المسلمين المعاصرة ويثبت بالدليل والبرهان والتطبيق أن الفكر الاسلامى فكر يحتوى فى حد ذاته على امكانات هائلة تجعله قادرا على مواجهة الظروف المتغيرة بعقل متفتح لا يجمد الا على الأصول ، لكنه فى الفروع فيه الاجتهاد وفيه التجديد ٠

## ٥ ـ تكامل المنهجين

لقد تعمدنا ونحن نعرض لمقومات كل من المنهج العقلى والمنهج النقلى ، أن نبرز نقاطا فيهما تؤكد ضرورة الالتقاء وحتمية التكامل ، وانهما ان اختلفا فى الأسلوب ، الا أن المصب الذى يصبان فيه واحد ، وسوف يتضح لنا هذا فى الصفحات القليلة التالية ٠٠

وقد نرى أن الخطأ الأساسى فى هذه القضية ، هو وضع الدين فى مقابل العقل ، والايمان فى مقابل العلم ، وكأنهما نقيضان لا يمكن أن يجتمعا فى الانسان الا من قبيل تصادم الاضداد ، وذلك ما ترفضه العقيدة الاسلامية التى حسمت الخصومة بين الدين والعقل ، اذ هما عنصران جوهريان فى الانسان ، يتلازمان ولا يتناقضان : العقل مناط انسانيته الناطقة ، اذا عطل بالجهل والغفلة والعمى ، مسخت بشرية الآدمى فهبط الى دونية الدواب العجماء ( ان شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون ) ٠ المرض العضال والداء الخبيث ، هو فساد القلب بالكفر والنفاق والزيف والشهوة والقسوة والضغينة ، والعقل هو الذى يحمى الانسان من ذلك الداء العضال، لأن العقل مناط الوعى والرشد والبصر والتمييز والادراك ٠ ومن ثم يرتبط الايمان بالعقل فى العقيدة الاسلامية ارتباطا وثيقا ، فكتاب الاسلام يتجه الى العقل فى تأييد الدين وترسيخ الايمان، والله يبين الآيات لقوم يعقلون ويؤمنون. ويضرب الأمثال لقوم يتفكرون ويبصرون ويفقهون ويوقنون ، ويسوق العبرة لأولى الألباب ، والعالمين ، لأنهم المرجوون للنظر فى آيات القدرة الالهية ، وتدبر النظام الكونى المحكم ، والايمان بأنه لم يوجد عبثا ، ولا يمكن أن يسير بتلقائية عشواء (٨٩) ( وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون ) (٩٠) ٠

لكن لئن كان البرهان المنطقى أقوى البراهين فى تحقيق الايمان الجازم سى أمور الدين ، فان ذلك لا ينفى أن يكون للعقل حـــــدودا يقف عندها ولا يتخطاها ، وذلك لأن من طبيعة العقل الانسانى أن يعجز عن معرفة الحـــق تفصيلا فى الأمورالغيبية التى تتصل بالحياة الأخرى ، أى ما بعد الموت ، وعندئذ يجب عليه أن يلزم الصمت ، وان يتقبل المعرفة من مصدر آخر · لقد اعترف الغزالى فى كتابه المقصد الاسنى أن هناك أمورا تخفى على العقـــل بصفة عامة ، وان ما يخفى عليه منها على نوعين : فهناك أمور قد تدركها بعض العقول، ولكنها تبقى مغلقة، ومحجبة بالأسرار بالنسبة الى معظم البشر. وهناك أمور أخرى لا يتسنى ادراكها لأى عقل انسانى مهما بلغت حدته وقوة نفاذه ( ذلك العظيم المطلق الذى جاوز جميع حدود العقل ، حتى لم يتصور الاحاطة بكنهه ) ، فيضطر العقل هنا الى الاعتراف من تلقاء نفسه أن هناك طورا أو مرتبة أسمى منه وليس فى هذا الاعتراف ما يعيبه ، لأنه حتى فى حال عجزه ، يعرف طاقته ، ويعلم قدر نفسه (٩١) ·

وهذا الطور الذى يعترف العقل بوجوده ، هو طور النبوة الذى يكشف لذوى المشاهدة الصوفية أيضا عن أمور لا يمكن ادراكها بمقياس العقـــل أو بالذوق الصوفى ، فان ( العقلاء بأجمعهم معترفون بأن العقل لا يهتدى الى ما بعد الموت ، ولا يرشد الى وجه ضرر المعاصى ونفع الطاعات ، ولا سيما على سبيل التفصيل والتحديد ، كما وردت به الشرائع ، بل أقروا بجملتهم ان ذلك لا يدرك الا بنور النبوة ، وهى قوة وراء العقل ، يدرك بها أمور ، لا عن طريق التعرف بالأسباب العقلية( (٩٢) ·

واذا كان فيلسوف الأندلس ابن رشد قد اشتهر باتجاهه العقلى ، الا أنه مهما أشاد بالعقل ونظره وقدرته على المعرفة ، يصرح بأن هناك أمورا يعجز العقل عن معرفتها ، واذن فلنرجع الى الوحى الذى جاء متمما لعلم العقل ، فان ( كل ما عجز عنه العقل أفاده الله تعالى الانسان من قبل الوحى ) · وهذه الأمور التى يعز ادراكها على العقل ، أمور من ( الضرورى علمها لحياة الانسان ووجوده وسعادته ) ·

ونرى ابن رشد يكرر هذا الذى يراه ويؤكده فى موضع آخر حين يذكر أن الفلسفة تعنى بتعرف ما يجىء به الشرع ، فان ادركته كان ذلك أتم فى

المعرفة ، والا ( أعلنت بقصور العقل الانسانى عنه ، وان هذا مما يدركه الشرع وحده ) (٩٣) ٠

ومهما يكن من شىء ، فالأمور التى لا يكتفى العقل بنفسه فى معرفتها ، تتلخص كما يرى فيلسوف الأندلس فى معرفة الله، والسعادة والشقاء الانسانى فى هذه الحياة الدنيا وفى الحياة الأخرى أيضا ، ووسائل هذه السعادة وأسباب هذا الشقاء ، وذلك بأن الفلاسفة ( ولعله يريد فلاسفة اليونان ) يرون أن الانسان لا تقوم حياته وسعادته فى هذا العالم وفى العالم الآخر الا بالفضائل الخلقية ، وهذه الفضائل لا تتمكن فى النفس الا بمعرفة الله وتعظيمه بالعبادات المشروعة حسب الملل المختلفة ، مثل القرابين والأدعية والصلوات ونحو هذا وذاك مما لا يعرف الا من الشرع الموحى به ٠

أو بعبارة أخرى ، ان هذه الأمور لا تتبين كلها أو معظمها الا بوحى ، أو يكون تبيينها بالوحى أفضل ٠ ولا عجب فى هذا ، فان الفلسفة تنحو نحو تعريف بعض الناس سعادتهم ، وهم من عندهم استعداد لتعلمها ، واما الشرائع فتقصد تعليم الجمهور عامة ، ولذلك كان العلم الذى يأتى به الوحى رحمة لجميع الناس ٠

واذا كان هناك فى كتابات أخرى لابن رشد عبارات قد يشتم منها تعارض وتناقض مع هذا الرأى ، فقد ناقشه ووضحه الدكتور محمد يوسف موسى فى دراسته عن ابن رشد لا يتسع المقام هنا لبسطها ، فضلا عن أن هذا التفصيل قد يبعدنا عن موضوعنا (٩٤) ٠

وعند اخوان الصفا نجد أن نظرية المعرفة ترتبط برأيهم فى الكون ، حيث قالوا بفيض الموجودات عن الله سبحانه ، ثم جعلوا الموجودات تتدرج بعد ذلك فى صورة تنازلية ، ومعنى ذلك أن الله سبحانه هو مصدر المعرفة، وهو المفيض على العقل الكلى فيض نوره والعقل بدوره يفيضها على النفس الكلية التالية له والتى تفيض بدورها على الأنفس الجزئية وهم بنو الانسان ٠ والأنبياء يصطفيهم الله ليعلموا البشر ومن يروض نفسه بالحكمة من بقية البشر يمكنه أيضا الاتصال بالملائكة ويستمد العلم منها ، وبهذا حاول اخوان الصفا أن يوفقوا بين الشريعة والحكمة ، بين الحقائق الدينية والحقائق

الفلسفية ، اذ كل منهما ثمرة الاتصال وتقبل الفيض الالهى ، أما عن طريق الالهام والوحى بالنسبة للانبياء ، وأما عن طريق النظر والتأمل والتجرد من علائق الدنيا فيمكن أن يؤدى هذا بنفس المرتاض الى الاتصال بالملائكة وتقبل الفيض منهم (٩٥) ٠

ومن هنا ، يمن الاسلام على البشرية بحسم الخصومة بين الدين والعقل، ويحرر الانسان من أزمة التصادم بين الايمان والعلم ٠ وتقدم علماء الاسلام ، فى طمأنينة واثقة من تأييد العقيدة الاسلامية للعلم واكبارها العقل ،يدرسون الظواهر الكونية بعقلية متحررة ، ويؤيدون النظريات العقلية بتجارب عملية ودخلوا التاريخ العلمى روادا لآفاق لم يصل اليها أحد من قبلهم ، فكانوا هم الذين أصلوا مبادىء المنهج الاستقرائى ، ووضعوا أوليات البحوث التجريبية فى الطبيعيات والرياضيات والطب والصيدلة ، وقدموا معها مخترعاتهم من أجهزة التجربة المعملية والرصد الفلكى والملاحى (٩٦) ٠

ولمن شاء أن يقرأ كتاب المستشرق الايطالى ( نالينو ) فى ( تاريخ الفلك عند العـــرب ) والمســـتشرق الروسى ( كراتشكوفسكى ) فى ( تاريخ الأدب الجغرافى العربى ) ، والمستشرق الفرنسى ( فيران ) فى مقـدمة ( كتـاب الفوائد فى أصول علم البحر والقواعد ، لأحمد بن ماجد ) ٠

والعالم الألمانى ( ساوتر ) فى ( الخوارزمى ) و ( سارتون ) فى ( عصر البيرونى ) ، والمؤرخ ( سيديو ) فى ( تاريخ العرب ) ، والعلامة ( جوستاف لوبون ) فى ( حضارة العرب ) ٠

ومما كتب لوبون : ( والانسان يقضى العجب من الهمة التى أقدم بها العرب المسلمون على البحث ، فاذا كانت هنالك أمم قد شاركت العرب فى ذلك، فانك لا تجد أمة فاقتهم على ما يحتمل فالعرب كانوا اذا ما استولوا على مدينة صرفوا همهم الى انشاء مسجد ومدرسة فيها ) (٩٧) ٠

## ٦ ـ دور المنهج فى دراسة التربية الاسلامية

ولكى نبين الدور الذى يمكن أن يلعبه المنهج فى صورته المتكاملة ، فلابد من التنبيه أن للشريعة الاسلامية ميادين ثلاثة فى حياة الناس تصول فيهـا

وتجول ، ولها فى كل ميدان من هذه الميادين أسلوب يختلف عن أسـلوبها فى غيره · أما الميادين الثلاثة فهى : (٩٨)

١ ـ ميـدان العقائد ·
٢ ـ ميدان العبادات ·
٣ ـ ميدان المعاملات ·

وأما أسلوبها فى كل ميدان من هذه الميادين فهو على الترتيب :

١ ـ أسـلوب المخبر الواصف ·
٢ ـ وأسلوب المنشىء المحدد ·
٣ ـ وأسلوب الناقد المهذب ·

ـ وميدان العقائد لا يسوغ أن يكون محل اجتهاد ، أما العبادات فهى انشاءات انشأها الله تعالى ورسم حدودها وهيأها على صورة خاصة وطلب من عباده أن يعبدوه بها · أما الميدان الخاص بالمعاملات فالشريعة ليست هى التى أنشأت للناس صور التبادل ، والتعاون والتعامل ، ولكنها جاءت فوجدت صورا يتعامل بها ، فكان لها موقف منها غير موقف الانشاء والرسم، وغير موقف الاخبار والوصف ، وذلك الموقف هو الاقرار والتعديل أو الالغاء وهو ما أسميناه ( أسلوب المهذب ) (٩٩) · وهى لا تتدخل فى هذا الميدان الا بمقدار ما تحمى مثلها ومبادئها التى جاءت بها من العدل والتيسير والرحمة، ودفع أسباب التشاحن والبغضاء ، وربط أفراد المجتمع برباط المحبة والتعاون على البر والتقوى لا على الاثم والعدوان ·

والمتأمل فى كثير من مسائل التربية وقضاياها ، سوف يجد أنها فى الغالب والأعم تدخل ، فى هذا الباب الثـالث ، فمواد الدراسة ومقرراتها ومحتواها ، وطرق التعليم وأساليبه ونظم الدراسة وادارتها وتمويل التعليم وتخطيطه ·· الى غير ذلك من الموضوعات ، هى مما يختلف ويتغير بدورة الزمان وتباين البقاع وتنوع المجتمعات ، من هنا كان الحـال فيها نسيجا للاجتهاد واعمال العقل ، وكانت أرضا خصبة لحسن الاستنباط والاستنتاج ، ومعملا مثاليا للتجريب والتطبيق والحذف أو التعديل أو الاضافة وفقا لما تؤدى اليه نتائج التجريب والتطبيق · أما أن ( تخلط الأوراق ) ويزج بكل المسائل التربوية فى ميدان الدراسات الدينية ككل دون تفرقة ، فهـذا فيـه اجحاف بالدراسة التربوية وتحميلها ما لا تطيق ·

ولو تعمقنا فى البحث بعض التعمق فى كل القضايا التى سبقت رأينا المنهج العقلى يؤدى دوره كاملا فيها مع أنها خارجة عن سلطانه ، يؤدى دور المزاملة والمزاوجة فى ميدان النظر الى النصوص القرآنية مفصلها ومجملها كما يبين ذلك الامام القاسم الرسى فى كتابه ( أصول العدل والتوحيد ) حيث يقول : ( ان هناك ثلاث حجج احتج بها المعبود على العبد ، وهى العقل ، والكتاب ، والرسول ، فجاءت حجة العقل بمعرفة المعبود ، وحجة الكتاب بمعرفة التعبد ، وجاءت حجة الرسل بمعرفة العبادة ، والعقل أصل الحجتين الأخيرتين لأنهما عرفا به ، ولم يعرف بهما ) (١٠٠) ٠

والاسلام اذ يأمر الانسان باستخدام المنهج العقلى ، فانما يهدف من ذلك الى تربيته تربية عقلية مضبوطة ، تأمن صور الشطط والجمود ، ولذا فالاسلام يبدأ تربية الانسان على هذا المنهج بتحديد مجال النظر العقلى ، فيصون الطاقة العقلية ان تتبدد وراء الغيبيات التى لا سبيل للعقل البشرى أن يحكم فيها ٠

وهو يعطى الانسان نصيبه من هذه الغيبيات بالقدر الذى يلبى ميله لمجهول ٠

ثم بعد ذلك يأخذ فى تدريب الطاقة العقلية على طريقة الاستدلال المثمر والتعرف على الحقيقة فيتخذ الى ذلك وسيلتين :

الوسيلة الأولى هى وضع المنهج الصحيح للنظر العقلى ٠

والوسيلة الثانية هى تدبر نواميس الكون وتأمل ما فيها من دقة وارتباط (١٠١) ٠

والوسيلة الأولى يصل اليها بطائفة من التوجيهات والتدريبات :

فهو أولا يبدأ بتفريغ العقل من كل المقررات السابقة التى لم تقم على يقين ، وانما قامت على مجرد التقليد أو الظن ، وقد سبق أن بحثنا ذلك بالتفصيل ٠

ثم هو يأمر بالتثبيت من كل أمر قبل الاعتقاد به واقتفائه : ( ولا تقف ما ليس لك به علم ، ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا )(١٠٢) وهى مسئولية ضخمة ، يبرز التعبير ضخامتها بأفراد السمع والبصر والفؤاد فى مبدأ الأمر ليكون كل منها مسئولا على حدة ، ثم جمعها بعد ذلك كلها .

واشراكها فى المسئولية ، بهذا الجمع والتوكيد : ( كل أولئك ) ، وذلك كله ليحس الانسان بعظم التبعية وهو يقدم على الأمر ، فلا يأخذ الأمور باستخفاف، ولا يأخذها بلا تثبت وهو عنها مسئول ٠

والوسيلة الثانية ـ وهى تدبر نواميس الكون ـ تطبع العقل بطابع من الدقة والتنظيم :

ان نواميس الكون تجرى فى دقة عجيبة ونظام لا يختل ، وفوق ما يوحيه للقلب البشرى من تقوى الله الصانع المدبر والتوجه له فى كل أمر ، فانه يعود العقل على دقة النظر وانضباط الأحكام ٠ ان دورة الأرض ودورة الشمس ودورة الأفلاك ليست مضبوطة بالساعة ولا بالدقيقة ولا بالثانية ولا بالثالثة٠٠ ولكنها مضبوطة بسرعة الشعاع الذى يقطع ١٨٦ ألف ميل فى الثانية ٠ والنظر فى هذه الدقة المذهلة يعود العقل أن يدقق ، فكل خلل بسيط فى التفكير أو التقدير ينتج عنه أخطاء جسيمة ، لو كان يحدث مثلها فى الكون لانفلت عقده وتهاوى ما فيه من أفلاك ٠ والعقل قمين ـ حين يرى تلك الدقة والترابط ـ أن يحاول ضبط أفكاره وربطها ، والوصول الى الكليات التى تربط الجزئيات وتحكمها ـ كما يرى فى نظام الكون الكبير (١٠٣) ٠

واذا كان الاسلام قد حرص على أن يوجه العقـــل البشرى بمنهجية مخصوصة الى الكون بما فيه وبمن فيه ، ودراسته الدراسة الكافية للتعرف على كل تلك الكائنات التى خلق الله ، والتى أقام ما بينها من علاقات على أساس محكم بديع ، فانه قد استهدف من توجيه العقل البشرى نحو هذه الدراسة :

١ ـ أن يقف العقل البشرى بنفسه من كتاب الله المخلوق ، وهو الكون على الحصيلة الهائلة من المعرفة البشرية التى تمكنه من ممارسة الحيـــاة اليومية ٠ والحياة العامة ، وممارسة سليمة محققة للصالح العام دافعة عن الانسان الضرر ، وجالبة للانسان المنفعة ٠

٢ ـ أن يستثمر العقل البشرى من تلقاء نفسه تلك الموارد الطبيعية التى سخرها الله من ليل ونهار ، ومن شمس وقمر ، ومن يابسة وماء ، الاستثمار الذى يحقق له السعادة فى اطار من المبادىء الأخلاقية التى جاء بها الاسلام

من الاخلاص للعمل ، والاتقان له ، واتقاء الله فى كل خطوة يخطوها الانسان فى سبيل العمل حتى يكون الهـدف دائما هو تحقيق الخيـر العام للبشرية جمعـــاء ٠

٣ ـ تنظيم العلاقات بين الله والانسان ، وبين الانسان والانسان ، وبين الانسان والأشياء ، على أساس ما اكتسبه الانسان من معارف بشرية مستمدة منكتاب الكون الذى خلقه الله بمن فيه وما فيه من كائنات (١٠٤) ٠

واذا كنا قد بينا أن من أهم التوجيهات القرآنية فى استخدام المنهج العقلى هى أن يميز العقل نفسه بين الذين يستثمرون الأدوات التى خلقها الله من أجل تزود العقل بالمعرفة ، والذين لا يستثمرونها ، فان مما يلحق بهذا التوجيه ، توجيه آخر انصب على الانسان ذاته ، فقد طلب القرآن الكريم الى الانسان أن ينظر ويفكر فى كيفية خلقه وخلق ما تتطلبه حياته من ضرورات متمثلة فى المأكل والمشرب والمسكن والملبس وما الى ذلك ٠ واستجابة العقل البشرى للنظر فى هذه الأمور والتفكير فى كل بعد من أبعادها ، هو الذى حقق هذه الحصيلة الهائلة من المعرفة البشرية فى هذه الميادين ، وهو الذى حقق بفضل هذه المعرفة ما نراه اليوم من تطور قد تناول كل ما يتصل بالانســـان من حيث هو كائن حى ، وبضرورات حياته (١٠٥) ٠

والقرآن الكريم حين يلفت العقل البشرى الى التجـــارب البشرية التى خاضتها عقول السلف السابقين ، يلفته الى ما يمكن أن يكون الظاهرة التى لا تتخلف ، أو الى سنة الله فى خلقه ، تلك السنة التى لا نجد لها تبديلا ٠

والظاهرة الأولى التى يقف عندها فى هذا المقام ، هى تلك التى يشير اليها القرآن من المراحل الأولى من حياة البشرية كانت مراحل تخلف ، الى أن هيأ الله للبشرية اناسا تتوفر فيهم صفات القيادة ، وتتوفر لهم الامكانات التى تساعدهم فى قيادة مجتمعاتهم فى سبيل التطور (١٠٦) ٠ والآية القـــرآنية الكريمة التى تشير الى هذه الظاهرة الاجتماعية هى قوله تعالى : ( كان الناس أمة واحـــدة فبعث الله النبيين مبشرين ومنـــذرين وانزل معهم الكتـــاب والحكمة ) (١٠٧) ٠

والظاهرة الاجتماعية الثانية والتى ترتبط بالسابقة أقوى ارتباط ، هى

أن القرآن الكريم لم يقف عند البعد الزمنى وحده فى حديثه عن التجـــارب البشرية ، وانما تجاوزه الى البعد المكانى والى الواقع الاجتماعى المعاصر لنزوله ، يقص وقائعها باعتبارها من الظواهر الاجتماعية التى لا تتخلف ، والتى تدخل فى اطار من سنن الله فى خلقه · يقول تعالى : ( أفلم يسيروا فى الأرض فتكون لهم قلوب يعقلون بها أو آذان يسمعون بها ، فانها لا تعمى الأبصار ، ولكن تعمى القلوب التى فى الصدور ) (١٠٨) ·

والظاهرة الثالثة ، والتى ترتبط مع الثانية بسبب ، هى أن الناس فى المجتمع ينقسمون فى الغالب الى فريقين : فريق يقبل الهداية ويمضى خطوات فى سبيل الله ، وفريق الذين يرفضون المضى فى سبيل الله ويقفون حيث كان يقف الآباء والأجداد قبل الهداية · ويجعل القرآن الكريم من الفريق الأول المعذبين فى الأرض من الفقراء والمساكين ومن اليهم من المستضعفين ، ويجعـل من الفريق الثانى ، المستكبرين من المترفين والمستغلين ، يقول تعالى : ( وما أرسلنا فى قرية من نذير الا قال مترفوها : انا بما أرسلتم به كافرون ) (١٠٩)

والمنهج المتكامل بين العقل والنقل ، اطار ضرورى لمواجهة تلك الحـاجة الانسانية الى استغلال طاقة الواقع وطاقة الخيال · كانت الرومانتيكية تهمل واقع الأرض وتهيم فى الأحلام ، والواقعية بعدها تنتكب الأحلام عمدا وتجنح الى الواقع الصغير المحدود الذى تدركه الحواس ، ويمارسه الناس وهـم واقعون تحت ضغط الضرورة ، لا منفلتين منها ولا مترفعين عليها (١١٠) ·

هنا نجد المنهج الاسلامى الحق يوقع على الوترين المتقابلين ، كل فى نطاقه ، وكل بما يصلح له :

فاما طاقة الواقع فيعطيها عملها الكامل فى نطاق الحياة ونطاق الأرض: اقامة الدولة وتنظيمها وحمايتها وتنظيم المجتمع بحاجاته المادية والاقتصادية والسياسية والتعليمية ·· الخ واستخلاص معادن الارض وطاقاتها واستغلالها لمنفعة البشر وتنظيم العلاقات مع الدول الأخرى فى الحـرب والسلم ·· الخ ولكنه لا يقنع بالضرورة ، ولا يحجر مشاعر الناس ويوقفها فى حدود هذا الواقع الصغير لكى لا تفسد ، ولكى لا يأكلها الصراع على عالم المادة ، لذلك يشغل طاقة الخيال لتساند طاقة الواقع ، وترفعها عن قيود الواقع المحدود ··

يشغلها فى تخيل الكمال المطلق بقدر ما تطيق لأن تخيل الكمال المطلق يجعلها تهفو لاصلاح ( الواقع ) ومحاولة الوصول به الى الكمال ، ومن ثم يصبح الخيال واقعا بعد حين ويرتفع مستوى البشرية كلها بقدر ما تطيق ٠

حقا ٠٠ ان الحياة البشرية من الثراء والتنوع بحيث وجب على الانسان أن يستثمر كافة طاقاته كى يعب منها بقدر ما يستطيع ، وهو فى ذلك انما يحقق هدفا رئيسيا من خلقه على هذه الأرض ، فقد استخلفه عز وجل عليها ،والقيام بمسئولية الاستخلاف تقتضى حسن الاستثمار ، وحسن الاستثمار لا يكون الا بالتعمير الدائم المستمر ، وهذا وذاك لابد أن يستند الى ( استقامة خلقية ) يحددها المولى عز وجل وبالمنهج العقلى ، وبقواعد الشريعة ، يمكن للانسان أن يطمئن الى (استقامة ) الطريق فتتحقق أهداف التربية الاسلامية ٠

## الهـــوامش

(١) آل عمران / ٨٥ (٢) الاسراء / ٧٠

(٣) نادية شريف العمرى : **الاجتهاد فى الاسلام ، بيروت** . مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥ ، ص ٦

(٤) الأنعام / ٣٨

(٥) على سامى النشار : **مناهج البحث عند مفكرى الاسلام، الاسكندرية** دار المعارف ، ١٩٦٧ تصدير الطبعة الثانية .

(٦) عباس محمود العقاد : **التفكير فريضة اسلامية** ، القاهرة ، دار القلم ، الطبعة الاولى ، د.ت ص ٢٧

(٧) البقرة / ١٧٠ (٨) المائدة / ١٠٤

(٩) الأعراف / ٢٨

(١٠) الشعراء / ٧٤

(١١) الزخرف / ٢٣

(١٢) سعيد باسل : **منهج البحث عن المعرفة عند الغزالى** ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، د.ت ، ص ١٣٠

(١٣) المرجع السابق ، ص ١٣١

(١٤) المرجع السابق ، ص ١٣٣ .

(١٥) الامام محمد بن على الشوكانى : **القول المفيد فى أدلة الاجتهاد والتقليد** ، بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ٤١

(١٦) المرجع السابق ، ص ٤٢

(١٧) مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، **المعجم الوسيط** ، مادة عقل .

(١٨) شاكر عبد الجبار : **المنهج العلمى للاعتقاد** ، بغداد ، مكتبة القدس ١٩٨٤ ، ص ٦٣

(١٩) المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(٢٠) التفكير فريضة اسلامية ، ص ٦

(٢١) يوسف / ٢٢

(٢٢) لقمـــان / ١٢ (٢٣) المـــائدة / ١٠٠

(٢٤) الزمر / ٢١

(٢٥) الطـــلاق / ٢

(٢٦) البقـــرة / ١٦٤
(٢٧) قدرى حافظ طوقان : **مقام العقل عند العرب** ، بيروت ، دار القدس ، د ٠ ت ، ص ٢٩

(٢٨) ابو حاتم محمد بن حبان : **روضة العقلاء ونزهة الفضلاء** ، شرح وتحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد وآخرون ، بيروت ، دار الكتب العلمية، ١٩٧٧ ، ص ١٦

(٢٩) عبد الرحمن صالح عبد الله : **ابن الجوزى وتربية العقل** ، مكة المكرمة ، شركة مكة للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ ، ص ١٩

(٣٠) المرجع السابق ، ص ٢١
(٣١) ابن حبان ، ص ١٦
(٣٢) حسنى زينة : **العقل عند المعتزلة ، بيروت** ، دار الافاق الجديدة، ١٩٧٨ ، ص ١٦

(٣٣) المرجع السابق ، ص ١٨
(٣٤) النمـل / ٥٢
(٣٥) الرعـد / ٤
(٣٦) عبد العال سالم مكرم : **الفكر الاســلامى بين العقل والوحى** ، بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص ٧

(٣٧) المرجع السابق ، ص ٨
(٣٨) سعيد اسماعيل على : **دراسات فى التربية الاسلامية** ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ١٣١

(٣٩) الانفـــال / ٦٧
(٤٠) التـــوبة / ٤٣
(٤١) مقام العقل عند العـرب ، ص ٣٥

(٤٢) زكى نجيب محمود : **المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى** ، بيروت ، دار الشروق ، د٠ت ، ص ١٧
(٤٣) عائشة عبد الرحمن : **الشخصية الاسلامية** ، بيروت ، دار العـلم للملايين ، ١٩٧٣ ، ص ١٣٩
(٤٤) الفرقان / ٤٥
(٤٥) الشورى / ٣٣

(٤٦) الواقعة / ٦٣ ـ ٧٠
(٤٧) يس / ٤٠
(٤٨) الشخصية الاسلامية ، ص ١٤٠
(٤٩) المرجع السابق ، ص ١٤١
(٥٠) المرجع السابق ، ص ١٤٢

(٥١) أحمد محمود صبحى : **الفلسفة الأخلاقية فى الفكر الاسلامى** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ ، ص ١٢٠

(٥٢) المرجع السابق ، ص ٢٦
(٥٥) المرجع السابق ، ص ٢٨
(٥٦) تركى رابح عمامرة : **الامام عبد الحميد بن باديس ، فلسفته وجهوده فى التربية والتعليم** ، رسالة ماجيستير ، استنسل ، كلة التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٩ ، ص ٢٢٩

(٥٧) محمد أحمد خلف الله : **مفاهيم قرآنية** ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٧٩) ، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، يولية ١٩٨٤ ، ص ١٥٥

(٥٨) البقرة / ١٧١
(٥٩) محمد أبو زهرة : **تاريخ الجدل** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠ ، ص ٦

(٦٠) المنافقون / ٨
(٦١) ابراهيم / ١٠ ـ ١١
(٦٢) تاريخ الجدل ، ص ٦٢
(٦٣) سعيد اسماعيل على : دراسات فى التربية الاسلامية ، ص ٢٥٠
(٦٤) المرجع السابق ، ص ٢٥١

(٦٥) احمد محمد الحوفى : **القرآن والتفكير** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ، سلسلة دراسات فى الاسلام (١٧٠) ، ١٩٧٥ ، ص ١٣
(٦٦) المرجع السابق ، ص ١٤
(٦٧) النحل / ٦٨
(٦٨) القصص / ٧
(٦٩) مريم / ١٢١
(٧٠) الأنعام / ١٢١
(٧١) النجم / ٤
(٧٢) الفكر الاسلامى بين العقل والوحى ، ص ١٨

(٧٣) الشـــورى / ٥١
(٧٤) الشعراء / ١٩٢ ـ ١٩٥
(٧٥) الفكر الاسلامى بين العقل والوحى ، ص ١٩
(٧٦) المنهج العلمى للاعتقاد ، ص ٨٥
(٧٧) المرجع السابق ، ص ٨٦
(٧٨) الحجـــرات / ١٤
(٧٩) المنهج العلمى للاعتقاد ، ص ٩٢

(٨٠) مصطفى ابراهيم الزلمى : **دلالات النصوص وطرق استنباط الأحكام فى ضوء أصول الفقه الاسلامى** ، بغداد ، مطبعة أسعد ، ١٩٨٣ ، ص ٩

(٨١) سعيد اسماعيل على : **ديموقراطية التربية الاسلامية** ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢٠

(٨٢) نادية شريف العمرى ، ص ٦٤
(٨٣) مناهج البحث عند مفكرى الاسلام ، ص ١٠٤
(٨٤) المرجع السابق ، ص ١٠٧
(٨٥) أحمد عباس الدورى : **اثبات العلة الشرعية بالأدلة العقلية**، جدة، دار الشروق ، ١٩٨٢ ، ص ٤٧

(٨٦) المعقول واللامعقول فى تراثنا الفكرى ، ص ٢٣٥
(٨٧) نادية شريف العمرى ، ص ٨٣
(٨٨) المرجع السابق ، ص ٨٤
(٨٩) الشخصية الاسلامية ، ص ١٤٨
(٩٠) العنكبوت / ٤٣
(٩١) محمود قاسم : **دراسات الفلسفة الاسلامية** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٧ ، ص ١٥٨

(٩٢) المرجع السابق ، ص ١٥٩
(٩٣) محمد يوسف موسى : **بين الدين والفلسفة فى رأى ابن رشـــد وفلاسفة العصر الوسيط** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٥٩ ، ص ١٠٤

(٩٤) المرجع السابق ، ص ١٠٦
(٩٥) نادية جمال الدين : **فلسفة التربية عند اخوان الصفا** ، القاهرة، المركز العربى للصحافة ، ١٩٨٣ ، ص ٢١٠
(٩٦) الشخصية الاسلامية ، ص ١٥٩

(٩٧) المرجع السابق ، ص ١٦٠
(٩٨) الفكر الاسلامى بين العقل والوحى ، ص ٤٧
(٩٩) المرجع السابق ، ص ٤٨
(١٠٠) المرجع السابق ، ص ٤٩
(١٠١) محمد قطب : منهج التربية الاسلامية ، ص ٩٢
(١٠٢) الاسراء / ٣٦
(١٠٣) منهج التربية الاسلامية ، ص ٩٤
(١٠٤) محمد أحمد خلف الله : **الأسس القرآنية للتقدم ، القاهرة** ، كتاب الأهالى (٢) ، يونية ١٩٨٤ ، ص ٤٦
(١٠٥) المرجع السابق ، ص ٥٠
(١٠٦) المرجع السابق ، ص ٦٢
(١٠٧) البقرة / ٢١٣
(١٠٨) الحج / ٤٦
(١٠٩) سبأ / ٣٤
(١١٠) منهج التربية الاسلامية / ص ١٨٢

# العـــلاج بالموسيقى

## دراسة استطلاعية ، ودعوة للبحث والتطبيق

**الدكتور حامد عبد السلام زهران***

### مقـــدمة

هذا البحث يعتبر « طقطوقة بحثيـــة » ، أو بلغة علمية « دراســـة استطلاعية » ·

يتحدث الكتاب والدارسون والباحثون عن :

العلاج بالموسيقى
Music therapy OR Musical therapy OR Musicotherapy

الموسيقى كعامل علاجى Music as a therapeutic agent

الموسيقى العلاجية الطبية Iatromusic

الموسيقى العلاجية Curative music OR Therapeutic music

استخدام الموسيقى فى علاج المرضى
The use of music in the treatment of the sick

فن الموسيقى كعلاج The art of music as therapy

( شيبكوفينسكى **Schipkowensky** ، ١٩٧٧ ) ·

والعلاج بالموسيقى هو تعامل موسيقى مع المريض بهدف علاجى وهو حل المشكلات والتغلب على الاضطرابات وعلاج الأمراض النفسية والوصول الى حالة التوافق والصحة النفسية ·

ومن بين أهداف العلاج بالموسيقى تحسين السلوك الاجتماعى ونمو الشخصية ككل عن طريق خبرات موسيقية مدروسة ·

---

(*) أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة عين شمس ودبلوم معهد الموسيقى العربية ·

ويقوم بعملية العلاج ، المعالج الموسيقى المتخصص music therapy clinician الذى يجمع بين علم النفس والموسيقى ( كريتشلى وهينسون Critchley & Henson ، ١٩٧٧ ) ٠

والعلاج بالموسيقى أحد مجالات العلاج بالفن art therapy وهو أشيعها وأكثرها استخداما لأنه أيسرها وأكثرها اقتصادا فى الوقت والجهد ٠ ( انظر كارل سيشور Seashore ، ١٩٦٧ ، ثير جاستون Gaston ، ١٩٦٨ ، جاى روثاى Rothary ، د٠ت٠ ، روزا موند شوتر ـ دايسون وكليف جبريل Shuter-Dyson & Gabriel ، ١٩٨١ . ديانا دويتش Deutsch ، ١٩٨٢ ) ٠

## هـــدف البحث

تهدف الدراسة الاستطلاعية الحالية ( المرحلة الأولى ) الى : بلورة اطار نظرى عن أسس العلاج بالموسيقى ، وتقديم اطار مرجعى لعملية العلاج بالموسيقى ، واستطلاع رأى الموسيقيين بخصوص امكانية استخدام الموسيقى ( المحلية والعالمية ) فى العلاج النفسى فى بيئتنا العربية ، وتحديد المقطوعات الموسيقية المهدئة والمنشطة التى تصلح لذلك ٠

وتهدف الدراسة الميدانية التالية ـ ان شاء الله ـ ( المرحلة الثانية ) الى : تجريب عدد من المقطوعات الموسيقية المهدئة والمنشطة ، واعداد برنامج للعلاج بالموسيقى ، ودراسة آثاره العلاجية على عينة من المرضى النفسيين ٠

## أسس العلاج بالموسيقى

يقوم العلاج بالموسيقى على أسس راسخة أهمها أن الموسيقى علم وفن وعلاج ٠ والموسيقى تنتمى الى ميدان العلم ، وابداع الفن ، وتؤثر فى الحالة النفسية والجسمية حيث ينتظم ايقاع الحركة داخل الجسم بواسطة موجات الموسيقى عن طريق احداث الاسترخاء أو النشاط المفيد للحالة المرضية ، وعن طريق أحداث نسبة معينة من التوافق بين التنفس وسرعة النبض والحالة الانفعالية بصفة خاصة والحالة النفسية بصفة عامة ٠

والموسيقى ـ كلغة شـــائعة ذات امكانات تعبيرية واســـعة وكبيرة ـ بعناصرها الرئيسية ـ اللحن والهارمونية والايقاع ـ تروق للجميع وتناسب كل انسان رجلا كان أو امرأة ، صغيرا أو كبيرا ، غنيا أو فقيرا ( ضياء أبو الحب ، ١٩٧٠ ) ٠

والموسيقى خبرة عالمية بمعنى أن الجميع يشارك فيها ، وتعبر عن كل أبعاد الخبرة البشرية ٠ والموسيقى عالم لكل فرد خبراته فيه ســـواء كان مؤلفا أو عازفا أو مستمعا أو معالجا ٠٠٠ الخ ٠

وهكذا يقوم العلاج بالموسيقى على أساس أنها تؤثر فى السلوك بوجه عام ولها أثر فسيولوجى وأثر اجتماعى وأثر عقلى وأثر تربوى ٠

**الموسيقى وأثرها فى السلوك ( بوجه عام ) :**

دأب العلماء فى مجال علم النفس الموسيقى Psychomusicology على دراسة أثر الموسيقى فى السلوك الانسانى ٠

وهناك علاقة وثيقة بين المثير الموسيقى والاستجابة الناتجة التى تثيرها فى المستمع ٠ وللموسيقى خصائصها الايقاعية التى تستجيب لها بأسماعنا وبكل حركات أجسامنا وخفقات قلوبنا وخيالنا ٠

وتستثير الموسيقى استجابات لدى المستمعين تتجلى فى شكل تغيرات ظاهرية فى السلوك ٠ فمن المستمعين من يظل ساكنا بلا حـــراك ومنهم من يتحرك فى شكل هوس ٠

وللموسيقى أثر يختلف باختلاف الســـن والجنس ، فأثرها على الأطفال يختلف عنه لدى الشباب وعنه لدى الشيوخ ٠ ويختلف لدى الذكور عنه لدى الاناث ٠ وهى على العموم تصاحب الانسان من المهد ( موسيقى المهد ) الى اللحد ( الموسيقى الجنائزية ) ٠وهناك تأثير يختلف حسب نوع الموسيقى اذا كانت عسكرية أو دينية أو راقصة أو تصويرية ٠٠٠ الخ حيث

يختلف تأثير الايقاع والتآلف واللحن · كذلك تؤثر الثقافة الموسيقية والتعليم الموسيقى وعادات السمع الموسيقى والتذوق الموسيقى ·

والتفاعل مع الموسيقى يكون عن طريق السمع والاحساس السمعى والمعنى العقلى والادراك الموسيقى والتجاوب الانفعالى الى درجة التوحد مع اللحن · ومن هنا تبدو الفروق الفردية فى التذوق الموسيقى ( كريتشلى وهينسون Critchley & Henson ١٩٧٧ ) ·

وقد استخدم الانسان الموسيقى منذ وقت طويل لتساعده فى العلم كما فى التربية والتعليم ، وفى العمل كما فى التركيز والتعاون ، وفى اللهو كما فى الغناء والرقص ، وحتى فى الحرب والعبادة ·

والموسيقى سلاح ذو حدين : فالموسيقى السارة تشرح الصدر ، بينما الموسيقى الحزينة قد تؤدى الى مزيد من الحزن · واذا قيل أن الموسيقى تطرد الشيطان فهى فى نفس الوقت قد تدعوه فى الحفلات الصاخبة ·

ويلاحظ أن الموسيقى تؤثر فى سلوك الكائنات غير البشرية · ان قوتها تروض الوحوش المفترسة كما فى السيرك · ونحن نعرف أثر الموسيقى على الخيل ، وأثر الموسيقى الهندية على الثعابين ·

## الموسيقى وأثرها الفسيولوجى :

الموسيقى لها أساس فسيولوجى ولها أثر فسيولوجى ·

ويقوم الجهاز العصبى بصفة خاصة وأجهزة الجسم المختلفة بصفة عامة بدور هام هنا · ويذهب البعض الى أن فى جسم الانسان توجد مصادر للموسيقى فى النبض وفى التنفس ربما لهـــا تأثير حتى وان كانت موجات الصوت الصادرة عنها غير مسموعة ، ولكنها موجودة بدليل أننا نسمعها بالسماعة الطبية · وهذه الموجات الصوتية الصادرة من أجهزة الجسم متناغمة · وتختلف درجة التناغم بين الأفراد وتختلف فى الفرد الواحد من وقت لآخر حسب صحته وحيويته وحالته الانفعالية · ولذلك نتوقع عـــدم الاستمرارية فى قدرة الجسم الارسالية للصوت أو الموســـيقى وفى قدرة

الاستقبالية للصوت أو للموسيقى · والذى يسمع نبض فرد يغنى بصوت مرتفع يجد أن النبض يستجيب لقوة الصوت · والذى يستمع أداء مغن حنجرته ملتهبة أو أحباله الصوتية ملتهبة أو صدره أو قلبه مريض أو صحته ضعيفة ، يجد أن صوته ضعيف منخفض · واسمع قلب المحب حين يرى محبوبه أو يسمع ما يذكره به من موسيقى أو غناء · وبالمثل اذا تأثرت الآلة الموسيقية بطرق أو خدش أو تشويه تأثر الصوت الصادر عنها فيكون أشبه بصوت المريض المتعب « يئن » ·

والموسيقى ـ كفن انفعالى ـ لها تأثير فسيولوجى حيث تتأثر وظائف أعضاء الجسم بالاستماع الى الموسيقى مثل الخبط بالرجل أو تحريك اليد أو الرأس وتغير النبض والضغط وسرعة التنفس · ان تآلفات الصوت « الموسيقى » تؤثر فى الانسان بكل كيانه وكل أجهزته ( الجهاز العصبى والحسى والدورى والتنفسى والهضمى ) ، كما أنها تؤثر فى تأخير التعب العضلى والعقلى ·

وهناك تأثير فسيولوجى ميكانيكىللموسيقى ، فهى صوت منغم ايقاعى يحدث ذبذبات فى الهواء عبارة عن موجات صوتية يصل الى الاذن ويؤثر فى طبلتها ويؤثر فى العصب السمعى الذى يحمل الرسالة الصوتية الى المراكز العصبية فى المخ فتجعل الفرد يدرك الصوت الايقاعى المنغم ويستمتع باللذة الحسية · والجهاز العصبى له خاصية حفظ وتخزين الأنغام واستدعائها · والموسيقى تؤثر فى موجات المخ الكهربائية · ومن الملاحظ أن الأم تغنى برفق وهدوء وبطء لطفلها الصغير · وهذا يؤثر على جهازه العصبى فيسترخى ويهدأ أو ينام · كذلك فان الموسيقى السريعة presto allegro العالية القصيرة الصاخبة تؤثر مباشرة على الأعصاب·

والخبرة الموسيقية بطبيعتها خبرة حسية ادراكية تتدرج من الاحساس البسيط والادراك البسيط وبالتالى الى الاستجابة البسيطة ، الى أعلى مستوى من الاحساس والادراك والاستجابة ( التذوق والتعقل والتأمل ) ( ويليام سيرز Sears ، ١٩٦٨ ) ·

ومما يؤكد الأثر الفسيولوجى للموسيقى أن من النظريات المعروفة فى

علم النفس الموسيقى « نظـــرية النبض » Pulse Theory والتى من مقولاتها أنه اذا كانت الذبذبات مقياس التقدم فى الخط اللحنى متطابقة مع ايقاعات نبضات قلب المستمع فان الموسيقى تكون مناسبة له ولا تسبب أى تهيج أو انزعاج أو اثارة · أما اذا انحرف الايقاع الموسيقى عن الايقاع السوى لنبضات قلب المســـتمع زيادة أو نقصانا ، فاننا نجد أنه اذا كان تعاقب اللحن بوحدات مقياس الذبذبات أبطأ من نبضات القلب فانه يثير فى الفرد ذكريات هادئة وقاتمة وحزينة ويائسة ، واذا كانت الوحدات الايقاعية للحن مسرعة بالنسبة لنبضات القلب فانها تثير فى الفـــرد المرح والطرب والنشـــاط ·

## الموسيقى وأثرها الانفعالى :

الموسيقى خبرة انفعالية تتنوع فى محتواها بتنوع الانفعالات الانسانية نفسها ( نوردوف وروبينز Nordoff & Robbins ، ١٩٧٥ ) ·

والموسيقى لها أساس انفعالى ولها أثر انفعالى · فالنغم تعبير انفعالى يؤثر فى الانفعالات · وتعرف الموسيقى بأنها لغة تعبر عن الانفعـــالات والعواطف والمشاعر · وهى أقوى الفنون تحريكا للانفعالات والعواطف · والموسيقى تلازم الانسان فى حبه وفى مرحه ، وفى احتفاله وحتى فى حزنه· وعندما يندمج الفرد مع الموسيقى مؤديا أو مستمعا فانه يخبر محتواها الانفعالى ويعيشه · ان الموسيقى بكل ما تشتمل عليه من تجريد ، وما تبدو عليه من أنها ليست بذات معان ، تنتسب الى عالم الانفعالات بكل عمق ·

والعناصر النفسية فى الموسيقى كثيرة ، وعلى رأسها اثارة الانفعالات والمشاعر ·وجميع عناصر الموسيقى كالاتقان اللحنى والتوافق الصوتى ومقاس ذبذبة النغم والايقاع واللون النغمى ··· الخ تؤثر فى الحالة الانفعالية للمستمع فتضعه فى مكان ما بين طرفى الفرح الشديد والحزن المفرط ، أو فى مكان ما بين السعادة والمرح أو التهيج والاستثارة ·

والنغمات الموسيقية ـ كتنظيم جمالى ـ تحدث تأثيرا ســـارا يوحى بالسعادة والأمل طالما كانت فى حدود مناسبة من الشدة · أما اذا كانت

أشد وأعلى وأسرع فانها تحدث الاثارة والتهيج الانفعالى ، واذا كانت أرق وأضعف وأبطأ فانها تحدث التهدئة الانفعالية ٠

وهناك أصوات من طبيعتها أن تكون مفرحة ومرحة تتفق مع الحب والحنان والطرب ،وأخرى محزنة أو قاسية أو مروعة ، وعند سماعها يتجاوب الفرد انفعاليا وعاطفيا معها ٠

هذا ويمكن استخدام الموسيقى للتحكم فى الانفعالات المختلفة وتوجيهها كما فى تخفيف حدة التوتر والقلق ٠

وعلى العموم فان الموسيقى لها أهميتها الخاصة فى التربية الانفعالية emotional education .

## الموسيقى وأثرها الاجتماعى :

تقدم الموسيقى عادة فى حفلات استماع وفى اطار اجتماعى ، وتسهم بدور هام فى التفاعل الاجتماعى ، وتجعل الانسان أكثر تفاعلا وتيسر الاتصال الاجتماعى ، وتساعد فى العمل التعاونى ،وتتيح فرصة التنافس فى شكل مقبول اجتماعيا ٠ وقد يصاحب الموسيقى الآلية الغناء والأصوات البشرية التى تردد أغنيات محببة مما يفيد فى جوانب النمو الاجتماعى ٠

والموسيقى تثير النزعة القومية ٠ ان السلام الوطنى والأناشيد القومية وأغانى الحنين الى الوطن تثير دموع المغتربين ٠

والموسيقى باعتبارها لغة الانفعال تؤثر فى المشاعر وترتبط بالفكر ، والفكر يرتبط بالسلوك ، والسلوك يرتبط بالأخلاق ٠ ومن ثم ترتبط الموسيقى بالأخلاق ٠

هذا وتستخدم الموسيقى فى زيادة الانتاج بشرط ألا تكون جاذبة للانتباه حتى لا تصرف العامل عن عمله ٠ فالموسيقى تستخدم لتسلية العمال وتنظيم نشاطهم فى المصانع وفى الأعمال الثقيلة والحرف التى تحتاج الى مجهود

كبير لاثارة الحماس وتقليل الملل · وفى الحرب تساعد الموسيقى الجنود على تحمل العناء والجهد · ان الموسيقى العسكرية باعتبارها الرمز المسموع للزمن المنظم تنظم المشى · والموسيقى العسكرية السريعة القوية تسرع ضربات قلوب الجنود وتثير حماسهم لخوض المعركة فى الميـــدان لتحقيق النصر · وتستخدم الموسيقى فى الأغراض الدينية · فهى تساعد فى التعبير عن السلام العقلى والتقوى والخير · فرجال الدين البوذيون ينشدون الأغنيات الدينية مع الموسيقى · والموسيقى تستخدم مع التراتيل والصلوات فى المعـــابد والكنائس ·

وبالاضافة الى ما سبق ، تلخص آمال صادق ( ١٩٨٠ ) أثر الموسيقى فى تنمية النواحى الاجتماعية فى : تنمية روح الفريق ( الفرق الموسيقية )، وتنمية الاحساس بالمبادأة والمسئولية الاجتماعية والثقة بالنفس ، والاسهام فى تمضية وقت الفراغ فى نشاط تربوى موجه ·

## الأثر العقلى للموسيقى :

للموسيقى أثر عقلى حيث تثير خيال المستمع خصوصا اذا صاحبها غناء صوتى يفسر معانيها · وتلعب الثقافة الموسيقية للمستمع دورا هاما فى الاستجابة لها ، أى أنها تتضمن عنصرا عقليا معرفيا · فالفرد يستفيد من ثقافته وخبراته الموسيقية فى الاستجابة للموسيقى · وكلما ازدادت المعرفة الموسيقية كلما ازدادت هذه الاستجابة ( نبيلة ميخائيل ، ١٩٧٨ ) ·

وبالاضافة الى ذلك فان للموسيقى أثرها فى تنمية النواحى العقلية وخاصة ، تنمية الادراك الحسى ، وتنمية القدرة على الملاحظة ، وتنمية القدرة على القراءة والكتابة الموسيقية ، وتنمية القـــدرة على التنظيم المنطقى ، وتنمية الذاكرة السمعية ، وتنمية الاحســـاس والادراك الزمنى ، وتنمية الاحساس اللمسى والبصرى والتصور الحركى ، وتنمية القدرة على الابتكار. وزيادة المعلومات ، وتحسين تعلم المواد الدراسية ( آمال صادق ، ١٩٨٠ )·

## الموسيقى وأثرها التربوى :

أن كل مقطوعة موسيقية تعتبر هدية ثقافية قيمة تقدم للجنس البشرى ·

والموسيقى أداة فعالة فى التربية ، فهى تساعد التلاميذ فى تعلمهم وفى لعبهم ٠

ومنذ وقت طويل دخلت الموسيقى فى التربية والتعليم لتسهم فى النمو المتكامل للمتلعم ٠ وقد كان النظام التربوى فى اليونان يستند الى الموسيقى ٠ وقد وضعوها جنبا الى جنب مع العلوم الرئيسية ٠ فهى واحدة من أربعة تتعامل بالقياسات هى : الهندسة والفلك والحساب والموسيقى ٠

وفى الوقت الحاضر يستافد من الموسيقى تربويا فى نواح كثيرة ٠ فالموسيقى رياضة مسموعة أو رياضة صوتية ٠ ويمكن تحليل القيمة الرياضية للمقطوعة الموسيقية ، وفى ذلك تدريب للأذن وتدريب للمخ ٠ والموسيقى تنمى الادراك الدقيق للزمن والتتابع والتناغم ، وتعلم التناسب والنظام ٠

والموسيقى تنمى الاستمتاع العقلى المعرفى ، وتنمى التذوق الجمالى ، والحكم الجمالى ٠ وفوق هذا وذاك فان الموسيقى توسع الادراك ٠ وهى مجال رحب للابتكار ٠

وهكذا نجد أن وجود الموسيقى فى البرنامج التربوى والعلاجى يعتبر معلما من معالم برنامج متطور ٠ ويقترح روبرت ويليامز Williams ( ١٩٧٨ ) أن تدخل الموسيقى كجزء مندمج فى الخطة التربوية فى التعليم وتعطى أهمية متساوية مع باقى المواد ٠

## التشخيص بالموسيقى

الموسيقى من أحب الفنون التى يستجيب لهاالانسان ٠ ولا يحتـــاج لكى يتفهمها ويتذوقها ـ بالضرورة ـ الى ثقافة خاصة أو الالمام بقواعدها وأصولها ٠ وهى تمتاز بالانطلاق غير المحدود ٠ فليس لمفرداتها ولا لأصواتها ولا لأنغامها معنى محدد ينقل للمستمع صورة واحدة ثابتة لا تتغير مع تغير اللحن ٠ ولذلك يختلف تأثير اللحن الواحد على عواطف كل مستمع ، ويتشكل هذا التأثير حسب مقدرة المستمع على تقبل اللحن وتفهمه وعلى استيعاب المعنى الذى يحمله ٠ والمقطوعة الموسيقية الواحدة يمكن أن يصاحبها كلمات

حب أو كلمات هجاء · والأنغام الموسيقية توحى بمدى واسع من الاستجابة التى هى ليست جزءا من الأنغام ولا من مكوناتها · فالنغم لا يصف أو يحدد بشكل معين حادثة خاصة أو فعلا معينا · انه مجرد نغم أو لحن وايقاع ورموز موسيقية لا تعبر عن معان مطلقة أو ثابتة · وأية معان أو أفكار أو مشاعر تقترن بها انما تصدر عن ذات المستمتع المتذوق ·

وهكذا فان الموسيقى بطبيعتها تتطلب سلوكا واستجابة مباشرة ومستمرة · وهذه الاستجابة يمكن ملاحظتها ودراستها والاستفادة منها تشخيصيا · وعلى سبيل المثال فان الموسيقى الراقصة تستخدم لتشخيص السلوك الاجتماعى للمرضى النفسيين بصفة عامة ·

والموسيقى تثير فى المستمع ذكريات وخبرات سابقة مختزنة ، وتعبر عما يختلج فى النفس من عواطف وانفعالات · لذلك يمكن استخدامها كأداة للحصول على عينات من هذه الخبرات الانفعالية والخيالات اللاشعورية التى تعبر عن المشاعر الخاصة تتمركز حول الذات التى تستجيب لسماعها وتتلون بالمزاج الشخصى للمستمع وتكشف عن النشوة والمرح أو الحزن والاكتئاب·

والموسيقى توصل الى الحياة الانفعالية للفرد · والتفاعل الموسيقى يتوقف على شخصية الفرد وعلى شخصية الموسيقى character of the music ( نوردوف وروبينز Nordoff & Robbins ، ١٩٧٥ ) ·

ويقول فؤاد زكريا ( ١٩٥٦ ) أن الموسيقى تتميز بعنصر الغموض والابهام الذى يكون مادتها · والتنظيم النغمى ، والتذوق النغمى لدى المستمع يتضمن نوعا من الاسقاط · فالنغم الموسيقى يتألف من جزئين ، أولهما يحصل من الخارج ( الظاهرة الصوتية الفيزيائية ) ، وثانيهما ينبثق من الأعماق معبرا عن حالة المستمع ملونا بخبراته التى يربطها بالنغم وبحالته النفسية - أى أنه يسقط ما لديه من مشاعر وانفعالات واتجاهات على الموسيقى ·

وقد عكف علماء النفس على استخدام الموسيقى كمثير اسقاطى ، ووجدوا أنها وسيلة اسقاطية صالحة لأنها أداة غير متشكلة يستطيع المفحوص أن يشكلها وفق ما يتراءى له فيسقط عليها ما يتجاوب فى أعماقه من المعانى والخبرات والانفعالات الخاصة ·

وهكذا يستعان بالاختبارات الاسقاطية الموسيقية فى استخراج محتويات لاشعورية وكشف النقاب عن ديناميا تها المسيطرة فى سلوك الأفراد المضطربين نفسيا · وقد وجد أنه يمكن باستخدام هذه الاختبارات الاسقاطية الموسيقية الكشف عن الرغبات اللاشعورية والحيل الدفاعية والصراعات الكامنة · وكذلك يمكن تشخيص حالات العصاب والذهان والتمييز بينهم وبين الأفراد العاديين ( الأسوياء ) ( ضياء الدين أبو الحب ، ١٩٧٠ ) ·

ومن أساليب التشخيص بالموسيقى « الاختيار الموسيقى » حيث يختار المريض الموسيقى التى يفضلها والتى لا يفضلها للتعرف على حالته النفسية والمزاجية وميوله ورغباته وأحاسيسه وحالته المرضية · ومعروف أن الفرد حين يختار مقطوعة موسيقية فانه يختارها بالذات لأنها تعبر عن حالته وعن مشاعره الذاتية وعن خبرته الشخصية ·

وقد يطلب من المريض ( الموسيقى ) ارتجال مقطوعة موسيقية improvisation تعبر عن مشاعره وأحاسيسه الخاصة ، وتكشف عن مظاهر استقراره أو اضطرابه · ويساعد ذلك فى تشخيص حالته المرضية· ويلاحظ أن القرع الشديد على الطبول يعبر عن أعراض نفسية ·

وقد يقدم للموسيقى المريض مقطوعات موسيقية ،ويطلب منه ابداء رأيه فيها ونقدها وتحليلها ، ويستفاد من ذلك تشخيصيا ·

## استخدام الموسيقى فى العلاج

العلاج بالموسيقى ـ كتخصص ـ علاج حديث نسبيا · ولقد مر تطور العلاج بالموسيقى بتاريخ طويل ·

### فى الماضى :

استخدمت الموسيقى علاجيا منذ أقدم العصور ·

ففى مصر القديمة كان كهنة معبد أبيدوس ( وهو أكبر مراكز الطب فى مصر القديمة ) يعالجون مرضاهم بالترتيل المنظم ·

وفى تاريخ استخدام الموسيقى فى العلاج يأتى ذكر أورفيوس Orpheus ( ١٢٥٠ ق٠م٠ ) واستخدامه للموسيقى لتحسين الحياة العقلية للانسان وتهذيب عواطفه والوصول الى علاج المرض ٠

ومن رأى أفلاطون أن الانسان الفاضل هو الذى تتناغم حيـــاته مع الموسيقى ٠ وفى نظر فيثاغورث فان الموسيقى أعلى من الحواس وتحتاج الى درجة عالية من المستوى العقلى لفهمها ٠

ومن خلال تعاليم أفلاطون وأرسطو وغيرهما من فلاســـفة الاغريق القدماء لفتت الأنظار الى ما للموسيقى من أهمية فى ميدان التعليم والعلاقات الانسانية والفن والاحتفالات الدينية والحياة العامة ٠ وأصبحت الموسيقى ضرورية للمحافظة على الصحة العقلية والجسمية ولعلاج الأمراض الوظيفية وحتى الأمراض العضوية ( شيبكوفينسكى Schipkowensky ، ١٩٧٧)٠

وفى المجتمعات البدائية استخدم المعالجون الأغانى فى العلاج فرديا وفى جماعات يشارك فيها المرضى وأقاربهم ، واستخدموا الموسيقى البدائية والطبول لاستدراج الأرواح الشريرة ، وكانوا يخيفونها بالطبول الشديدة ٠ وكانوا يعتقدون أن الأغانى لها أصل وتأثير فائق للطبيعة supernatural وكان الهنود الحمر يستخدمون الموسيقى والغناء والرقص للاستعانة بها فى علاج المرضى ٠

وتحدث أبوقراط ـ وهو من أكبر الاطباء القدامى ـ عن أهمية الموسيقى علاجيـــا ٠

وورد فى الانجيل ما يشير الى أنه عندما دخلت الأرواح الشريرة الى جسم شاول ( حوالى ١١٠٠ ق٠م٠ ) أخذ داود النبى ( الذى أصبح ملكا بعد شاول ) العود وعزف عليه بيده وانتعش شاول وخرجت الروح الشريرة من جسمه وأصبح معافى ٠

ومن بين العلماء العرب والمسلمين الذين عرف عنهم اســـتخدامهم للموسيقى فى العلاج ، الرازى ( ٨٥٠ ـ ٩٢٣ ) ، وابن ســـينا ( ٩٨٠ ـ

١٠٢٧ ) وهو عباقرة الطب الذين استخدموا الموسيقى لعلاج مرضاهم · ويقول اخوان الصفا أن الحان الموسيقى تصورات ونغمات ولها فى النفوس تأثيرات · ومن الألحان والنغمات ما يسكن سورة الغضب ويحل الاحقاد ويكسب الالفة والمحبة ( ضياء أبو الحب ، ١٩٧٠ ) · ومعروف أن العرب قد أدخلوا استخدام الموسيقى فى مستشفيات الامراض العقلية قبل أوروبا بحوالى أربعة قرون على الاقل ·

وساد الاعتقاد فى القوة العلاجية للموسيقى فى الحضارات المتعاقبة والمتعددة حتى عصر النهضة فى علاج حالات العصاب والذهان ·

وفى بعض الثقافات ـ ومنها مصر ـ يستخدم الزار ـ وأصله اثيوبيا ـ كأحد وسائل العلاج الشعبى حيث يستخدم فيه الموسيقى البدائية والغناء ( أغانى الزار ) والرقص ( رقص الزار ) والبخور والعطايا لطرد الأرواح التى تتلبس بالمريض ، على أساس الاعتقاد بأن زيارة الأرواح ( الأسياد ) لجسم الفرد هى التى تسبب له الأمراض النفسية والجسمية · ويقوم المعالج ( الكودية ) بدور الوسيط بين المريض ( العروس ) والزار ( الأسياد ) ( انظر فاطمة المصرى ، ١٩٧٥ ) · وتلخص نبيلة ميخائيل ( ١٩٧٤ ) تأثير الزار فى أن الموسيقى والطبل والرقص تحدث حالة من الاثارة العصبية تدفع المرضى الى حالة تشبه حالة الهوس ثم الارهاق وأخيرا احساس المرضى ـ المعتقدين فى الزار ـ بالتخلص من حالتهم المرضية ، والشعور بأنهم أصبحوا أكثر راحة وصحة ·

## الوضع الحالى :

وتطور الحال منذ سنة ١٩٤٩ الى حد كبير ، وأصبح هناك اجماع بين الخبراء والباحثين على أهمية استخدام الموسيقى فى العلاج النفسى ، وزاد الاهتمام بالعلاج بالموسيقى على أسس علمية مدروسة · وأسست جمعيات للعلاج بالموسيقى فى بعض الدول ·

وتطورت وتوالت البحوث والدراسات فى العلاج بالموسيقى · وتعددت

المجلات العلمية المتخصصة فى العلاج بالموسيقى ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر

- Music Therapy
- Journal of Music Therapy

**تطلعات المستقبل :**

تبشر البحوث والدراسات الكثيرة المبتكرة المتقدمة التى تملأ المجلات العلمية الدورية فى العلاج بالموسيقى بمستقبل مشرق وتقدم ملموس ٠

ومن أهم ملامح المستقبل اطراد تطور أساليب العلاج بالموسيقى مع التطور العلمى والتكنولوجى ، واستخدام الحاسب الآلى والدوائر التليفيزيونية المغلقة والفيديو ٠٠٠ الخ ٠

## عملية العلاج بالموسيقى

ان العلاج بالموسيقى لكى يكون مؤثرا فلابد أن يكون فيه قدر كبير من الابتكار ٠ والخطوط العريضة التالية تمثل مجرد اطار مرجعى ، وليس تحديدا لاجراءات جامدة لعملية العلاج بالموسيقى ٠

**الاعداد للعملية :**

قبل البدء فى العملية العلاجية ، يجب الاعداد لها حيث يكون قد تم تشخيص الحالة وتحديد العمر والمستوى الثقافى والهوايات والحالة الصحية والعضوية والفسيولوجية للمريض ٠

ومنذ البداية ، وعند الاعداد للعملية العلاجية ، يجب أن يحدد المعالج أهداف العلاج جسميا وانفعاليا واجتماعيا بحيث يتحقق قدر من السعادة المتزايدة ( حامد زهران ، ١٩٧٨ ) ٠

**المناخ العلاجى :**

تبدأ عملية العلاج بالموسيقى بتهيئة المناخ أو الجو العلاجى المناسب ٠ ويتضمن ذلك اعداد المكان المناسب وتعريف المريض بملامح عملية العلاج

ودوره فى ذلك فى جو علاجى مريح سار مشبع بالأمن والفهم والتقبل يبعث على الطمأنينة والامل ٠

ويلاحظ أن الموسيقى تحسن المناخ العلاجى والتفاعل الاجتماعى بين المعالج والمريض ، وبينه وبين المرضى فى العلاج الجماعى ٠ كـــذلك فان الموسيقى تتيح فرصة الترفيه والتنشيط اللازم للمناخ العلاجى مما ييسر تحقيق الهدف العلاجى ٠

**العلاقة العلاجية :**

فىالمناخ العلاجى المناسب تقوم العلاقة العلاجية من خلال جلســات العلاج ٠و يتطلب نجاح العلاج بالموسيقى أن يكون فى اطار من التقبل والفهم المتبادل والتعاون بين المعالج والمريض ٠ وتتضمن العلاقة العلاجية التفاعل والاتصال بين المريض والمعالج واذا تكونت قناة اتصال موسيقى بين المعالج والمريض ، يجب أن تكون مفتوحة وحرة ، وهذا يسمى الألفة الموســـيقية musical rapport ، وهذا ينشط الاستجابة وييسر التخلص من الخوف ٠ وتحقيق قدر من السرور وقدر من الثقة فى الموقف العـــلاجى ٠ واذا كان المريض له اهتمامات موسيقية يمكن استغلال هذا الاهتمام فى انشاء وتدعيم العلاقة العلاجية والتجاوب بينه وبين المعالج فى ضوء الاهتمام المشترك ٠

ان المعالج الموسيقى الدارس الذى يجيد الارتجال والابتكار الموسيقى يملك لغة ممتازة للاتصال مع المريض ٠ انه يعبر موسيقيا ويتابع تعبيرات وجه المريض ولمحاته وحركاته وسلوكه ، من خلال تنوع الأداء فى ضـــوء الزمن واللحن والهارمونية والايقاع والسكتات ٠٠٠ الخ ٠ أنه يصور سلوك المريض ويتابع نشاطه بحرية وارتجال وابتكار ( بول نوردوف وكليف روبينز Nordoff & Robbins ، ١٩٨٥ ) ٠

**الخبرة الموسيقية العلاجية :**

تتطلب عملية العلاج بالموسيقى وضع برنامج موسيقى يناسب الحالة لتحقيق الهدف العلاجى ٠

وقلب البرنامج الموسيقى العلاجى هو الخبرة الموسيقية التى تناسب شخصية المريض الذى يوضع فيها وتؤثر فى سلوكه حين يعيها سمعيا ( ايقاعا وطبقة وعلوا ) وبصريا ( قراءة ومتابعة فى الآداء ) ولمسيا ( مع الآلة ) ( ويليام سيرز Sears ، ١٩٦٨ ) ٠

وتتضمن الخبرة الموسيقية العلاجية موسيقى مرتجلة مبدئية استكشافية تعدل لتناسب ايقاعات المريض وسلوكه حيث يهيء المعالج موقفا يتمكن من خلاله أن يشخص وأن يعالج ، لأن المريض يستجيب موسيقيا وشخصيا ٠ وكيفية ومدى استجاباته تحدد مجرى الارتجال الذى يقوم به المعالج ليحتوى المريض فى الخبرة الموسيقية ٠

ويحرص المعالج على الحصول على استجابة المريض صوتيا أو ايقاعيا أو غير ذلك ٠ ومن أنماط الاستجابات التى تشاهد : حرية كاملة فى الايقاع ، حرية غير مستقرة فى الايقاع ( نفسيا أو عصبيا ) ، حرية محدودة فى الايقاع ، ايقاع قسرى ، ايقاع مضطرب ، ايقاع انفعالى ، ايقاع مشوش ، عزف على الآلة ، غناء مصاحب ، دندنة مصاحبة ، متابعة التغير فى اللحن ( بول نوردوف وكليف روبينز Nordoff & Robbins ، ١٩٨٥ ) ٠

## الموسيقى العلاجية :

الموسيقى العلاجية لها أنواع يجب الاختيار من بينها بما يتفق مع الحالة الخاصة لكل مريض ، ومدى تقبله وتذوقه لها واللون والأسلوب الذى يفضله ٠ وأهم أنواع الموسيقى العلاجية أربعة هى :

الموسيقى المهدئة ( الهادئة ) : وهى تتكون من السلم الصغير ، وتكون لينة وهادئة ، متوسطة أو منخفضة الطبقة ، متصلة ( التغير فيها تدريجى ) ، يغلب على لحنها التكرار ، تموجاتها بطيئة ، زمنها بطىء ، تناسب سرعتها سرعة التنفس ، ايقاعها هادىء ، ولحنها بسيط ، تعزفها عادة آلة واحدة مثل الفلوت أو الكمان ٠ ومن أمثلتها التقاسيم الحرة والمواويل ٠ ولها تأثير مهدىء جسميا ونفسيا ، وتستخدم لتهدئة المرضى المتهيجين ٠

الموسيقى المنشطة ( المثيرة ) : وهى تتكون من السلم الكبير ، وتكون قوية ، عالية الطبقة ، متقطعة وغير منتظمة ، خالية من الرتابة ، تموجاتها سريعة ، زمنها سريع ،متنوعة الآلات ، بها مفاجآت مثل الانتقال من مقام لآخر ، ايقاعها واضح وقوى ، ذات تآلفات معقدة ، تعطى قوة عند سماعها · ومن أمثلتها المارشات العسكرية · ولها تأثير منشط لتنشيط مرضى الاكتئاب والفصام التخشبى ·

موسيقى الاسترخاء ( المنومة ) : وهى منخفضة وهادئة · وتكون رتيبة خالية من المفاجآت والتنويع ، كثيرة التكرار ، تعزفها آلة واحدة غالبا ، زمنها بطىء ، هادئة النبر ، ايقاعها غير محدد ومنتظم ورتيب ، غير متنوعة· ومن أمثلتها موسيقى أغانى المهد · ولها تأثير يبعث على الاسترخاء والنوم ·

الموسيقى السارة ( المفرحة ) : وهى متوسطة الهـدوء والسرعة والزمن والتكرار والايقاع · ومن أمثلتها الموسيقى الراقصة · ولها تأثيـر مفرح مطرب مبهج ممتع مريح ترفيهى ·

## التداعى الحـــر :

عن طريق التداعى الحر أو « الترابط الطليق » يطلق المريض العنان لأفكاره وخواطره واتجاهاته وصراعاته ورغباته واحساســـــاته تتداعى وتسترسل حرة مترابطة تلقائيا · والموسيقى وسيلة مفيدة فى هذا · فهى قد تظهر أفكارا فوق الموسيقى extramusical وتداعى حر للافكار والمشاعر ـ كوسيلة اسقاطية · انها حقا تتيح فرصـــة التعبير عن الذات ( سواء فى الأداء أو الاستماع ) ·

## التنفيس الانفعالى :

والتنفيس الانفعالى أو التفريغ الانفعالى يعتبر بمثابة تطهير للشحنات النفسية الانفعالية · وعن طريقه يمكن التخلص من التوتر النفسى

والموسيقى من أهم وسائل مساعدة المـــريض فى عمليـــة التنفيس

الانفعالى · انها تستثير الكثير من الاستجابات الانفعالية لدى المريض · فهى تستثير السرور والفرح الشـــديد ( مما يؤدى الى النشـــوة ) أو الحزن العميق ( مما قد يؤدى الى زرف الدموع ) · وهى أيضا تستثير الهدوء والسكينة أو الاثارة والاندفاع ، وهى تستثير الحماس والشجاعة أو الفزع ،وهى تستثير الابتهاج أو الغضب ·

والموسيقى تساعد فى التنفيس الانفعالى ، حيث تنعكس فيهـــا أنات الحزانى والمفجوعين ، وزفـــرات المحبين ومتع اللاهين والعابثين · ومن الناحية الانفعالية فان الموسيقى تهدىء الانفعال وتخفف الحـــزن والأسى وتجلب السرور والسعادة والبهجة ·

والموسيقى تيسر التعبير الانفعالى عن النفس ( بقبول اجتماعى ) . سواء ايجابا أو سلبا فى اطار مقبـــول اجتماعيا كما فى الموســـيقى الراقصة مثلا ·

والموسيقى تخفف التوتر النفسى ، وما يعترى حياة المريض من متاعب· أنها تجعله يقلع من خلالها عن التفكير فى متاعب الحياة اليومية ويستسلم اليها وهو يسبح فى عالم الخيال ·

**التفســـير :**

ويتناول التفسير العلاقة العلاجية بين المريض والمعالج وكل ما كشف عنه التداعى الحر والتنفيس الانفعالى وعلاقة هذا كله بخبـــرات المريض ومشكلاته · ويتناول التفسير أيضا الأعراض المرضية وعـــلاقات المريض الشخصية والاجتماعية وهدف حياته وأسلوب حياته ··· الخ ·

ويجب أن يكون التفسير مرتبطا بشخصية المريض وحالته فى حاضره وفى ضوء الواقع هنا والآن · ويجب أن يكون التفسير واضـــحا كاملا وصحيحا ومنطقيا وبجرعات مناسبة ، وفى ضوء النظريات العلمية وبأسلوب مناسب فى لغة يفهمها المريض حتى يقبله ·

**الاســـتبصار :**

الاستبصار هو أهم عناصر فهم الذات · والتداعى الحـر والتنفيس الانفعالى والتفسير اجراءات تفيد فى استبصار المريض وفهم نفسه ومعرفة مصادر اضطرابه ومشكلاته وتعرفه نواحى قوته ونواحى ضعفه وايجابياته وسلبياته · والاستبصار يجعل المريض أكثر قدرة على التحكم فى سلوكه ·

والموسيقى العلاجية تدعم الاستبصار والوعى بالذات ·

**التعلم واعادةالتعلم :**

ان الخبرة الموسيقية العلاجية يجب أن تتيح للمريض خبرة تتيح تعلم السلوك السوى وأساليب التوافق النفسى السليم · ويجب العمل على حدوث التعلم التدريجى لحرية التعبير واقامة اتصال مناسب مع الآخرين كعوامل أساسية للعلاج ·

والموسيقى تتيح للمريض فرصة تعلم مهارات اجتماعية واقعية وأنماط سلوك شخصى مقبول اجتماعيا ( وهذا مطلوب فى التفاعل الاجتماعى الناجح مع رفاق السن وفى المجتمع بصفة عامة ) · ثم ينتقل أثر هذا التعلم والتدريب من الموقف العلاجى الى مواقف الحياة اليومية عن طريق عملية التعميم ·

**تعديل وتغيير السلوك :**

أن تعديل وتغيير سلوك المريض هو من أهم أهداف عملية العلاج · ويهدف الى تعديل وتغيير الاضطرابات السلوكية المتعلمة من السىء والغريب والشاذ واللامتوافق الى الأحسن والمألوف والعادى والمتوافق ·

والموسيقى تستلفت انتباه المريض ويصاحبها ارتباطات وأفكار، وتؤدى الى سلوك يمكن توجيهه الوجهة الصحيحة عن طريق المعالج · والموسيقى تيسر السلوك المنتظم مع الواقع ، لأنها واقع يحياه المريض فى الخبـــــرة الموسيقية · والموسيقى تنظم السلوك حسب مستويات الاستجابة الجسمية ( بدءا من حالات الاعاقة الجسمية الى حالات المهارة الجسمية الفائقة ) ·

والموسيقى تنظم السلوك حسب مستويات الاستجابة النفسية ، مثل الحالة المزاجية ( سعيد أو حزين أم مكتئب أو مهووس ) ، ومثل الدافعية للانجاز ( منخفضة أو عالية ) ، ومثل القدرة التعليمية ( متأخر عقليا الى متفوق عقليا ) · والموسيقى تتيح تنمية السلوك ذاتى التوجيـــه لدى المريض حين تيسر له الخبرة الموسيقية المؤدية الى النجاح وتحمل مسئولية توجيه الذات واتخاذ القرارات ·

والصمت الذى يصاحب الاستماع الموسيقى هو الآخر صمت علاجى therapeutic silence · فمرضى العصاب أو مرضى الذهان حين ينصتون الى الموسيقى لا يتكلمون الى مخالطيهم أو ذويهم فيقلعون عن الكلام (السام) عن مخاوفهم ووساوسهم وهلاوسهم التى ينشطها التكرار والتى قد تؤثر على الآخرين خاصة الأزواج والأولاد ( كريتشلى وهينسون Critchley & Henson ١٩٧٧ ) ·

**تغير الشخصية :**

عندما تنمو بصيرة المريض ويتعلم أساليب سلوكية جديدة ، فان ذلك يعتبر من مظاهر تغير شخصيته ·

ومع تقدم العلاج بالموسيقى وتكرار الجلسات ، واطراد نمو الشخصية وتغيرها ، يكون المريض لنفسه فلسفة عامة فى الحياة لتحقيق أهداف جديدة أكثر واقعية ، ويشعر بقدرته على الاستقلال والثقة بالنفس والتفكير السليم والقدرة على حل مشكلاته · وعلى العموم فان الموسيقى كفن تضـيف الى تكامل شخصية الفرد بصفة عامة ·

**الأثر العلاجى الخاص للموسيقى :**

للموسيقى دور وتأثيرخاص فى علاج الأمراض النفسية · وتخطط الخبرة الموسيقية العلاجية وتوجه لتحقيق آثارها العلاجية الخاصة المرجوة لدى المريض ·

ان الموسيقى تجلب السرور ،وتبعد المريض عن اعراض مرضه · وهى

تفجر ينابيع الانفعال ، وتخفف المخاوف ، وتنمى امكانات التعبير عن النفس. والموسيقى تدرب احساس المريض بالجمال حين يسهم بفعالية فى الايقاعات والأغانى والعزف الموسيقى اذا أمكن . وهى تنقل المريض المنطوى من عالمه الذى انسحب اليه الى منبسط يتفاعل مع العالم الخـــارجى المحيط به . والموسيقى تزيد التفاعل بين المعـــالج والمريض وتحيى الخبرة الموســـيقية العلاجية بصورة أفضل ، وتثير حماس المريض وشعوره بتحقيق النجاح . أنها تيسر خبرات تؤدى الى النجاح وتؤكده ، والنجاح يؤدى الى مزيد من النجاح . والموسيقى توسع مجال الخبرة التى يشعر فيها المريض بنفســه وتنمى الشعور بقيمة الذات ومكانتها وتحقيق الذات ، والافتخار بالذات ، وتنمى ثقته بنفسه .

والموسيقى تتيح فرصة تعويضية للعميل المعوق مما يساعده فى تقبل ذاته والتخفف من تأثير اعاقته .

**انهاء العـــلاج:**

وبعد التأكد من تحقيق أهداف عملية العلاج تنهى العمليـة مع ترك الباب مفتوحا أمام المريض لكى يعود فى أى وقت يشعر فيه بالحاجة الى ذلك.

**تقييم العـــلاج :**

لابد من تقييم عملية العلاج واجراءاتها ونتائجها فى ضوء أهدافها ، وأهمها مدى نمو شخصية المريض ومدى توافقه النفسى وتمتعه بالصـــحة النفســـية .

ويتوقف نجاح عملية العلاج بالموسيقى على عوامل من أهمها شخصية المعالج ، وشخصية المريض ، ونوع المرض ، وأسلوب العلاج .

ويتم تحديد مدى التحسن الذى حدث - وهل هو تحسن كبير أو قليل ، دائم أو مؤقت ، حقيقى أو ظاهرى . ويستخدم فى عملية التقييم التقارير الذاتية ومقاييس التقدير وقوائم المراجعة والاختبارات ... الخ .

هذا ويجب أن يشترك فى عملية تقييم العلاج كل من المريض والمعالج وباقى الأخصائيين المشتركين فى عملية العلاج وكـل من يهمه أمر المريض كالوالدين والرفاق ٠

المتـــابعة :

تحتاج عملية العلاج بالموسيقى بعد تمامها وشفاء المريض الى متابعة منظمة للتأكد من استمرار تقدم الحالة واستفادة المريض من الخبـرات العلاجية فى مواقف الحياة العامة فى الواقع ٠

**عيادة العلاج بالموسيقى :**

ان أفضل مكان لعملية العلاج بالموسيقى هو « عيادة العلاج بالموسيقى» music therapy clinic كعيادة متخصصة ، وان لم توجد فحجرة العلاج بالموسيقى فى العيادة النفسية ( باربارا ميمـــــورى Memory ، ١٩٨٥ ) ٠

وفى حجرة العلاج بالموسيقى توجد على الأقل آلة (غالبا بيانو أو أورج) يجيد المعالج العزف عليها وبجوارها طبلة ٠ ويمكن أن يوجد عدد آخر من الآلات الموسيقية البسيطة والمتنوعة ، بالاضافة الى أجهزة الراديو وأجهزة التليفزيون والمسجلات وأجهزة الفيديو ٠

والى جانب حجرة العلاج بالموسيقى يوجد حجرات خاصة بالاختبارات النفسية والموسيقية وحجرة المكتبة الموسيقية وحجرة خاصة بطرق العلاج ٠

## أســاليب العلاج بالموسيقى

هناك أساليب متعددة للعلاج بالموسيقى أهمها ما يلى :

**العلاج بسمع الموسيقى ( السمع الموسيقى ) :**

وفيه يسمع المريض مقطوعات موسيقية ٠ وهو حين يستمع يسرح بفكره

مع الالحان وينسى مرضه فى لحظات الاستماع والاستمتاع · ولذلك عدد من الأساليب أو الفنيات منها :

● العلاج بالخلفية الموسيقية : Background Musical Therapy

ومعظمها موسيقى هادئة تسمع فى ساعات محددة فى العيادات والمستشفيات عن طريق الراديو أو التليفزيون أو المسجلات · وتذاع فى صوت معتدل خلال ساعات العمل والغذاء والقراءة والتسلية · ويلاحظ أنه فى العلاج النفسى يتحدث المرضى أسهل عند وجود خلفية موسيقية ( ويليام سيرز Sears ، ١٩٦٨ ) ·

● العلاج بالتأمل الموسيقى : Contemplative Musical Therapy

ويفترض فيه أن المريض يهتم بالفن بصفة عامة ، وبالموسيقى بصفة خاصة · ويسبق الجلسة الموسيقية معلومات عن المؤلف والمقطوعة · ويلى السمع مناقشة حول الانفعالات التى تثيرها الموسيقى · ويمكن استخدام هـذا الأسلوب فرديا أو جماعيا · ويلاحظ أن الموسيقى التى يقع الاختيار عليها يجب أن تناسب الحالة الانفعالية للمريض ومرضه ان كان مكتئبا أو يعانى من القلق أو الهوس · · الخ · فمثلا فى حالة الهوس تستخدم الموسيقى المرحة ، وفى حالة الاكتئاب تستخدم الموسيقى الحزينة مما ييسر الافصاح عن الخبرات المرضية من خلال التأمل ورد الفعل · وقد يرتجل المعالج مقطوعات موسيقية تعبر أولا عن مشكلة المريض أو يختار المقطوعة المعبرة عن المشكلة ويلاحظ المعالج تعبيرات المريض أثناء السمع ، ويطلب منه التفكير فى مشكلته وتجارب حياته ، وتكون الاضاءة قوية · وبعد ذلك يرتجل أو يقدم مقطوعة هادئة تبعث على الثقة والطمأنينة فى نفس المريض ، وتزيل آثار المقطوعة الأولى المثيرة · وأثناء السمع الى المقطوعة الثانية يسترخى المريض ويطلب منه التفكير فى كل ما هو جميل فى الطبيعة وفى خبراته ، وتكون الاضاءة ضعيفة · وأخيرا يرتجل المعالج أو يقدم مقطوعة منشطة مرة أخرى ليوقظ المريض من حالة الهدوء والاسترخاء ، بهدف بعث الثقة فى النفس والاقبال على الحياة · ويطلب منه التفكير فى الأنشطة الفنية والاجتماعية والرياضية المعبرة عن النشاط الاجتماعى · وتكون الاضاءة قوية ·

● الاسترخاء مع الموسيقى الهادئة : يستلقى المريض وتعزف

الموسيقى الهادئة أو المنومة مع تنظيم التنفس وتركيز الذهن على شيء واحد الى أن يتم الاستيقاظ تدريجيا وفى هدوء بواسطة موسيقى متدرجة الشدة · وقد يستعان فى ذلك بفنيات أخرى للتخلص من التوتر الجسمى ·

## العلاج بالعزف الموسيقى :

وفيه يؤدى المريض ( الموسيقى ) بنفسه مقطوعات موسيقية · ولذلك عدد من الأساليب أو الفنيات منها :

— العلاج بالأداء الموسيقى : Executive Musical Therapy

وهو عبارة عن أداء موسيقى يقوم به المريض العازف فرديا أو المرضى جماعيا · وقد يصاحب العزف غناء ·وفى حالة عدم اجادة المريض للعزف على آلة يمكن اشراكه فى الأداء بأن يبدأ المعالج بالعزف المرتجل ويشجع المريض على استخدام الطبلة والمصاحبة الايقاعية بالتدريج · ويمكن أن يبدأ المريض بالايقاع ويتابعه المعالج بعزف لحن مرتجل يساير ايقاعه · ومعروف أن معظم مستشفيات الأمراض النفسية والعقلية تكون فرقا موسيقية وفرق انشاد ( كورال ) · والكورال يقوى الثقة بالنفس ويحسن التفاعل الاجتماعى ، ويدعم الشعور بالقيمة الاجتماعية ، ويحمى المريض من ضغط الأداء المنفرد · ويعرف المرضى أن الأداء ليس أداء محترفين ولكنه أداء علاجى ، ولذلك فهم يسرون بأى أداء ولا يشعرون بالنقص · وفى حالة حسن الأداء فان المستمعين يشجعون الفريق ، وهذا فيه اثابة ذات قيمة تدعيمية عظيمة · ويلاحظ أن الأداء الموسيقى يتطلب تدريبا مسبقا فى لقاءات ( ٢ ـ ٣ أسبوعيا لمدة ساعة مثلا ) على مقطوعات شائعة وأغان شعبية تختار عادة من بين الموسيقى والأغانى المرحة المتفائلة · ويمكن أن يقود الفريق أو الكورال أحد المرضى بصفة دورية أو متكررة · وهذا يحسن ديناميات الجماعة بتحسين التفاعل وزيادة الثقة فى حسن الأداء والنجاح والقيمة · وفى بعض المستشفيات يتم بالفعل تكوين أوركسترا تضم عددا من المرضى · ويفيد الأداء الموسيقى العلاجى Executive Iatromusic فى فترة العلاج وفترة التأهيل ·

— العلاج بالابتكار الموسيقى : Creative Musical Therapy

يرتكز هذا الأسلوب على الخبرات المؤثرة ( المثيرة للمشاعر ) حيث يحدث

التنفيس الانفعالى اما بالتأليف الموسيقى ( الارتجالى ) أو بالغناء · ان الموسيقى هنا تعتبر وسيلة تحويل انفعالى ينفس الصراعات الشخصية والاجتماعية · ويمكن المزج بين الأداء الموسيقى والابتكار الموسيقى للتعبير عن الانفعالات القوية ( المرح والحزن والغضب والاشمئزاز ··الخ) ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال الدراما النفسية أثناء الأداء نفسه · وهنا يشجع المريض ( أو المرضى ) على اختيار التعبير الموسيقى لمقطوعات موسيقية وايقاع الحركات التى تؤدى ·

## العلاج بالسمع الموسيقى والايقاع الحركى :

وهنا تستخدم الموسيقى مع الايقاع الحركى لتصريف المشاعر الداخلية الكامنة ، وتصريف الشحنات والتخلص من الضغوط الداخلية بحرية الحركة المصاحبة للموسيقى · ويبدأ هذا الأسلوب بموسيقى قوية نشطة تحرك جميع أعضاء الجسم وتؤدى الى الشعور بحب الحياة وتنشيط القلب ، وتحقيق التوافق والانسجام بين نشاط الجسم الداخلى والعالم الخارجى ·

## العلاج بالموسيقى مندمجا مع طرق العلاج النفسى :

يستند العلاج بالموسيقى الى نظريات العلاج النفسى ويتخذ منها اطارا مرجعيا · وهذا يتيح للعلاج بالموسيقى الاندماج مع طرق العلاج النفسى الأخرى التى تقوم على أساس تلك النظريات · وفيما يلى أمثلة على ذلك :

هناك العلاج التحليلى بالموسيقى Analytical Music Therapy ويتضمن استخدام الكلمات والموسيقى المرتجلة من جانب كل من المريض والمعالج للكشف عن الحياة الداخلية للعميل ولتيسير نموه · وفى أول الأمر يتكلم المريض عن أى شىء يبدو مهما بالنسبة له شخصيا · ومن هذه المادة يختار المعالج مع المريض عنوانا للموسيقى المرتجلة ، ثم يتيح فرصة التعبير الحر عن المواد اللاشعورية عن طريق الخيالات والذكريات والانفعالات التى تبزغ فى شعور المريض أو كانفعال لا شعورى منقول من المريض الى

المعالج فى شكل تحويل أو تحليل تحويل ( مارى بريستلى Pristly ١٩٨٠ ) ٠

وهناك تطبيق العلاج بالموسيقى فى اطار طريقة العلاج المركز حـــول العميل حيث تستخدم الموسيقى لتمكن العميل من التعبير عن نفسه وخبراته الداخلية (٠ ادوارد أســـــموس وجانيت جيلبيرت Asmus & Gilbert ١٩٨١ ) ٠

وهناك أيضا تطبيق العلاج بالموسيقى فى اطار طريقة العلاج السلوكى، وفى اطار طريقة العـــلاج بالواقع ( انظـــر باربارا ويلر Wheeler ١٩٨١ ) ٠

**الموسيقى كعلاج مساعد :**

تستخدم الموسيقى كعلاج مساعد مشترك Combined مع طرق العلاج الأخرى سواء العلاج الطبى النفسى أو العلاج الطبى مما يدعم أثرها ٠ وفى هذه الحالة لا تكون الموسيقى هى النشاط الرئيسى فى عملية العلاج ، ولكنها تكون علاجا مصاحبا لأنشطة علاجية أخرى ٠ ويحتاج الأمر الى اختيـــار مقطوعات موسيقية تتفق مع العلاج المصاحب ٠

وقد استخدمت الموسيقى كعلاج مساعد فى احداث وانهاء التنـــويم الايحائى ٠ وقد كان أنطون مسمر Mesmer يعزف بنفسه أحيانا على الهارمونيكا موسيقى هادئة ومنومة عند احداث حالة التنويم ثم مرحة ومنشطة عنـــد انهائها ٠ وقد عرف هذا باسم التنويم الايحـــائى الموســـيقى Musical Hypnosis .

وتدخل الموسيقى ضمن البرنامج العلاجى فى مســـتشفيات الأمراض النفسية والعقلية حيث يقسم المرضى الى فئات حسب شخصياتهم وأمراضهم ويقدم لكل فئة العلاج المناسب ٠

والعلاج بالموسيقى يعتبر أساسيا فى العلاج بالترويح ٠ ويمكن أن

تصبح الموسيقى احدى هوايات المريض · وتدخل الموسيقى فى عملية العلاج باللعب خاصة فى حالات الأطفال · ويصاحب العلاج بالموسيقى العـــلاج بالعمل ·

والعلاج بالموسيقى مهم عندما يزاوج بينه وبين العلاج النفسى التربوى للاطفال ، وبينه وبين الارشاد النفسى خلال وقت الفراغ ( حامد زهران ، ١٩٨٠ ) ·

والموسيقى علاج مساعد مفيد أيضا فى أساليب العلاج الجماعى مثـل العلاج بالتمثيل النفسى المسرحى ( السيكودراما ) والرقص العلاجى الجماعى Remedial Dances خاصة ما يكون منه شعبيا ·

والعلاج بالموسيقى الهادئة له أثر فعال عنـــدما يصاحب العـــلاج بالاسترخاء Relaxation Therapy .

والعلاج بالموســـيقى له قيمة كبيرة فى العـــلاج النفسى التحـــررى Liberating Psychotherapy حيث يقلل من آثار سيطرة الاضطرابات الانفعالية والأفكار الوسواسية والهذاءات والهلوسات وسيطرة الســـلوك الغريزى ·

ويفضل الجراحون اســـتخدام الموسيقى الهـــادئة أثناء اجـــراء العمليات الجراحية · وفى افريقيا تستخدم الموسيقى الصاخبة ( غالبا موسيقى الطبول ) أثناء عملية الختان (خاصة وأنها تجرىفى مرحلةالمراهقة أحيانا)· وكذلك تستخدم الموسيقى فى جراحات الفم والأسنان ·

والعلاج بالموسيقى مهم فى فترة النقاهة بعد العلاج النفسى أو الطبى النفسى أو الطبى ·

**أشكال العلاج بالموسيقى :**

هناك شكلان رئيسيان للعلاج بالموسيقى :

● العلاج الفردى بالموسيقى : Individual Music Therapy

ويتضمن التفاعل الموسيقى musical interaction بين المعالج والمريض· ويركز على استغلال النشاط والحساسية الموسيقية للمريض والمعالج · ويهتم بتعديل بعض الاستجابات وأنماط السلوك المرضى فى اطار الخبرات الشخصية الفردية للمريض ·

● العلاج الجماعى بالموسيقى : Group Music Therapy

ويأخذ شكل عزف جماعى أو غناء جماعى أو هما معا ( فريق أو كورس أو كورال ) · وهذا يشجع المشاركين المشـــتركين المتقاربين فى مشـــكلاتهم واضطراباتهم ويستثير حماسهم واهتمامهم ، وينشط حيـــاتهم العقليـــة والانفعالية · ويصاحب العلاج الجماعى بالموسيقى أنشطة عملية جمـــاعية وعلاقات اجتماعية · وتستخدم الاثابة والتغذية الراجعة لرفع الروح المعنوية كلما شارك الأفراد فى النشاط الموسيقى للجماعة بنجاح · وتكون الخبـرة الموسيقية الجماعية متضمنة خصائص انفعالية درامية وانتباه عقلى وتآزر حسى حركى بالاضافة الى الفائدة المؤكدة من الناحية الاجتماعية · وقد تدخل الموسيقى مع التمثيل النفسى(السيكودراما) كمشاركة ، ويلعب الأفراد أدوارهم فى نشاط ومسئولية وتعاون · وحين تتم المشاركة فى خبرة جماعية مرنة سارة وجذابة كالغناء الجماعى مع العزف أو التمثيل المسرحى مع الغنـاء والعزف ، فان هذا يتيح فرصة نمو السلوك الاجتماعى التوجيه حين يتوافق أداء الفرد مع أداء الآخرين · وفى الاطار الجماعى يهتم المعالج بكل فـرد مراعيا حاجاته وقدراته ومشكلاته الشخصية · فقد يكون أحدهم يحتـــاج استثارة والآخر تنظيم والثالث يحتاج استعادة ثقته بنفسه ·· وهكذا ·

## استخدامات العلاج بالموسيقى

يستخدم العلاج بالموسيقى مع الجميع مهما اختلف المرض أو العمر أو الحالة الاجتماعية الاقتصادية ويستخدم مع كثير من الحالات ، وفيما يلى أمثلة لذلك:

## حالات المشـــكلات :

فى حالات الاضطرابات السلوكية يدور البرنامج العلاجى الموسيقىحول خفض السلوك المضطرب وزيادة السلوك السوى فى حالات تأخر النمو ، وتحسين التفاعل الاجتماعى واجتذاب العميل نحو أنماط أفضل من السلوك· ويلاحظ أن الموسيقى تيسر الاتصال بالفرد المنسحب أو المنطوى أو المتباعد · كذلك فان الفرد المضطرب سلوكيا يستجيب للايقـــاع المنتظم والحـــركات الايقاعية · ومعروف أن الموســـيقى المهدئة تخفض درجة التـــوتر وتحقق الاسترخاء · وقد ثبت نجاح العلاج بالموسيقى فى حالات الجناح ( سوزان هانسر Hanser ، ١٩٨٣ ) ·

وفى حالات الاضطرابات العاطفية ، نجد أن الموسيقى تستهويهم بمـــا تتضمنه من لغة انفعالية · ويوضع لهم برنامج موسيقى بهدف تفريغ الطاقة الانفعالية العدوانية أو الهجومية حسب الحالة · وهنا يمكن أن تلعب الموسيقى الارتجالية دورا أساسيا · هذا وتساعد الموسيقى على اخراج الطاقة الزائدة من الجسم وتساعد على التخلص من التوتر النفسى الذى يسبب الاضطراب العاطفى ويصاحبه ·

وفى اضطرابات النوم مثل حالات الأرق ، تفيد الموســـــيقى الهادئة والمنومة ، فهى تؤدى الى الميل للنعاس ·

وفى أمراض الكلام ، تستخدم الموسيقى والغناء لتدريب اللسان وتحسين النطـق · وقد ثبت نجاح العلاج بالموسيقى فى تحســـــن حالات الحبسة ( احتباس الكلام ) ·

وفى حالات التخلف العقلى ، يقبل الأطفال على الأنشطة الموسيقية بدرجة أكبر من الأنشطة الأخرى · وحسب حالة كل متخلف يعد برنامج تعليم علاجى بالموسيقى لتحقيق تغيرات سلوكية مرغوبة تساعد فى التوافق · والموسيقى كلغة لا كلامية تناسب المتخلفين عقليا بسبب افتقارهم فى معظـم الحالات الى القدرة الاتصالية · والاتصال الموسيقى يكسر حاجز اللغـــة بالنسبة لأفراد هذه الفئة · ويفضل المتخلفين عقليا العلاج الجماعى بالموسيقى

حيث يشعر المتخلف المشترك فيه بقيمته الذاتية وبعضويته فى الجماعة ويشعر بالانجاز والنجاح وبالتالى بالرضا وتقدير الذات · ويلاحظ التأثير الحسن للأداء الموسيقى فى الوظائف النفسية الحركية وفى الاستجابات العصابية · والموسيقى التى تقدم للمتخلفين عقليا تكون خالية من الفكر المجرد · وأنسب المقطوعات الموسيقية للمتخلفين عقليا هى الألحان البسيطة مع بعض التكرار ومصاحبة الايقاع الحركى والاستماع والغناء البسيط والعزف البسيط ان أمكن · وبطبيعة الحال تكون الموسيقى والأداء بسيطا مثل التصفيق أو الحركة البسيطة المصاحبة للموسيقى أو دق الطبول أو استخدام المثلث أو الاكسليفون والغناء البسيط ·

وفى حالات بطء التعلم والتأخر الدراسى ، تعتبر الموسيقى عنصرا مشوقا للتلاميذ الذين لا يقبلون على المواد الدراسية ، وتؤدى الىتغيرات ايجابية فى مستوى السلوك الاجتماعى ومستوى التحصيل ومستوى السلوك الانفعالى ومستوى الأداء الحركى ومستوى القدرة الادراكية ( فيرنر بروبست Probst ، ١٩٨٤ ) ·

وفى حالات الاعاقة ـ بصفة عامة ـ نجد أن الموسيقى من أنجح وسائل الاتصال بزلمعوق · ويلاحظ أن للأداء الموسيقى قيمة علاجية حيث يؤثر تأثيرا واضحا فى نمو المعوق · وكذلك فان للاداء الموسيقى قيمة تعويضية مطلوبة خاصة فى العزف والاشتراك فى العزف الجماعى ، حيث يشعر المعوق بقيمته كعضو عامل وهام فى الجماعة ، ويكسبه الثقة فى نفسه ويشعره بقيمته ، وتجعله يقبل أكثر على الحياة · والموسيقى تقدم للمعوق شيئا يستطيع أن يفهمه وأن يتجاوب معه وأن يستمتع به وأن يفسره كما يشاء هو وحسب امكاناته دون خوف أو قلق· انها قد تغيره من شخص منسحب الى نجم اجتماعى ( بول نوردوف وكليف روبينز Nordoff & Robbins ، ١٩٨٥) · وبطبيعة الحال فانه فى حالات الاعاقة تستخدم الآلات الموسيقية البسيطة التى تناسب الاعاقة · وفى حالات العميان بصفة خاصة تفيد الموسيقى ـ كفن مسموع ـ يحقق تكامل الأساليب السمعية والاحساس بالحركة ، ويساعد على الانطلاق والثقة بالنفس والنمو النفسى والاستقلال الاقتصادى · وفى حالة الاعاقة الجسمية ، مثل حالات القصور الحركى كعجز حركة الساقين أو الذراعين ، تفيد الموسيقى المنشطة بمصاحبة تدريبات حركية رياضية

لتقوية العضلات مما يساعد على استخدام الأطراف بطريقة معبرة ، يساعد فى ذلك الايقاع وبناء اللحن مما يؤدى الى التآزر الحركى والتحكم المطلوب·

**حالات العصاب :**

فى حالات القلق يخفف العلاج بالموسيقى من حالة التوتر النفسى والخوف المختلط بالقلق ·

وفى حالات الخوف تفيد السعادة التى تصاحب الموسيقى فى التخفف من الخوف المرضى ·

وفى حالات الاكتئاب تتم الاستفادة الى أكبر درجة من الموسيقى المنشطة والسارة والمرحة التى تنشط المريض وتطرد الأفكار الحزينة · وقد ثبت نجاح آلات مثل الفلوت والهارب فى رفع الروح المعنوية لمرضى الاكتئاب ·

وفى حالات الهستيريا ( خاصة التشنجات ) يكاد أثر التيار الموسيقى يشبه أثر التيار الكهربائى العلاجى ·

وفى حالات توهم المرض يساعد العلاج بالموسيقى على اخراج المريض من الاستغراق فى ذاته وابعاده عن التركيز على أعراض جسمية ليس لها أساس عضوى ·

وفى حالات عصاب السجن تخفف الموسيقى الكثير من معاناة المريض·

**حالات الذهـــان :**

ان أفضل آثار العلاج بالموسيقى فى حالات الذهان هى حين يجمع بينه وبين العلاج النفسى والعلاج الطبى ( أنظر جمال ماضى أبو العزايم ، ١٩٦٣ ) ·

وفى حالات الفصام يفيد العلاج المساعد بالموسيقى للتغلب على الذاتية

وانغلاق الذات والاجترار العقلى والتفكير الاجترارى · وتستخدم الموسيقى المهدئة فى حالات الفصام الحركى الهياجى ، وتستخدم الموسيقى المنشطة فى حالة الفصام الحركى التخشبى ·

وفى حالات الأطفال الذهانيين الذين يعيشون فى عزلة عن العالم تكون الموسيقى وسيلة دخول ممتازة الى شعور الطفل ووعيه ·

وفى حالات الهوس ، تهدىء الموسيقى المريض المتهيج وتستدرجه الى الهدوء بل الى النوم ·

ويلاحظ أنه فى حالات الذهول يعرض المريض لتآلفات موسيقية جميلة تجذب انتباهه واستماعه ·

**حالات المرض النفسى الجسمى :**

فى حالات اضطراب الجهاز الدورى ـ حيث ثبت وجود علاقة قوية بين الايقاعات الموسيقية وبين ايقاعات ضربات القلب ـ تزيد الموسيقى الصاخبة ضربات القلب ، بينما تنقصه الموسيقى الهادئة · وفى حالات ارتفاع ضغط الدم ترفعه الموسيقى المنشطة والصاخبة ·

وفى حالات اضطراب الجهاز الغددى تؤثر الموسيقى تأثيرا طيبا فى علاج اضطراب افراز الغدد ·

وفى حالات اضطراب الجهاز التنفسى ، يمكن الاستعانة بالموسيقى السريعة أو البطيئة لاسراع أو ابطاء التنفس حسب المطلوب ·

**حالات المرض العضوى:**

يفيد العلاج بالموسيقى فى علاج القلق والخوف من الموت فى حالات الأمراض المزمنة والخطيرة كالسرطان ( ترودى فاجين Fagen ، ١٩٨٢ ) ·

وثبت أن للعلاج بالموسيقى فائدة فى تخفيف حدة الشعور بالألم وتخفيض القلق السابق لاجراء العمليات الجراحية · وفى مجال طب التوليد تستخدم جلسات العلاج بالموسيقى من ٤ ـ ٨ أسابيع قبل الولادة حيث تستخدم الموسيقى المحببة لتخفيف آلام الوضع عند سماعها ( سوزان هانسر Hanser ، ١٩٨٣ ) ·

وفى حالات الضعف العضلى ، تستخدم الآلات المناسبة مثل آلات الايقاع لتقوية حركة اليدين ، والآلات الوترية لتقوية عضلات اليد والأصابع ، وآلات النفخ لتقوية عضلات البطن والتنفس ·· وهكذا ·

وفى علاج الأسنان ، تستخدم الموسيقى لتؤدى الى الاسترخاء الذى يهدىء المريض ويشعره بالراحة ويجذبه اليها ، ويبعده عن الاحساس بالألم· هذا طبعا بالاضافة الى استخدام المخدر ·

وفى حالات الغيبوبة تفيد المقطوعات الموسيقية المنشطة والمحببة ·

وتفيد الموسيقى فى تنشيط يقظة المخ بصفة عامة · وقد ثبت فعالية ذلك الى حد ما فى حالات اصابات المخ الشديدة ، وفى حالات الشلل المخى ·

## البحوث والدراسات السابقة

● عكف علماء النفس بصفة عامة.وعلمالنفس الموسيقى بصفة خاصة. وعلم النفس الفسيولوجى على دراسة أثر الموسيقى فى السلوك مرورا بأثرها فى السمع والأعصاب ودراسة طبيعة الأحاسيس والمشاعر لدى المستمع للالحان الموسيقية ودراسة الجوانب الفسيولوجية والوجدانية والتذوقية للموسيقى ، واهتموا أيضا بدراسة القدرة الموسيقية ·

قام سوبشاك Sopchack (١٩٥٥) بدراسة الفروق الفردية فى الاستجابة للانماط الموسيقية المختلفة وعلاقتها بعدد من المتغيرات ، وأنشأ اختبار التأثير الانفعالى الموسيقى وهو يتكون من مختارات موسيقية متنوعة ( مأثورة classic وشائعة popular وشعبية folklore)

ومعها قائمة للخصائص التأثيرية الانفعالية لهذه المقطوعات يستجيب لهـا المفحوص · واستخدم الاختبار مع عينات من النساء والرجال · ووجد أن الاستجابات للموسيقى تتباين بالنسبة الى كون الموسيقى مأثورة أو شـائعة أو شعبية · ووجد أن استجابة المفحوص تعين حالته الانفعالية · فالمفحوص المنشرح الصدر يستجيب بما يعبر عن التفاؤل والمرح بينما الحزين يستجيب بما يعبر عن التشاؤم والاكتئاب · ولم توجـد فروق بين الجنسـين فى الاستجابات الانفعالية على الاختبار المستخدم ·

وفى بحث مارثا بانكس Banks (١٩٨١) · تمت دراسـة علاقة الانفعالات بالموسيقى من وجهة نظر العلاج بالموسيقى · واستخدمت مثيرات موسيقية متنوعة من حيث الايقاع والزمن والآلات · وتعرضت عينة لاستماع الأنواع المختلفة من الموسيقى ، وطلب الى الأفراد تقييمها من حيث ارتباطها بثمانية انفعالات على مقياس تقدير · والانفعالات هى : الاهتمام ، الاستمتاع ، الاندهاش ، التوتر ، الاشمئزاز ، الغضب ، الخجل ، الخوف· وأوضحت الدراسة أن الموسيقى تثير الانفعالات فعلا ، وأن الزمن tempo له عـلاقة دالة بالنسـبة لانفعالات : الاهتمام والاستمتاع والتوتر ، وأن السياق الموسيقى musical context مهم بالنسبة للتغيرات الانفعالية ، حيث وجد أن التغير فى الزمن من بطىء الى سريع يستثير انفعال التـوتر ·

وفى بحث بربلماير Preblmayer ( ١٩٨٥ ) · تمت دراسة مدى التطابق بين الانفعال والتعبير الموسيقى · وتم عرض ٤٠ مقطوعة موسيقية للتحكيم فى ضوء عدد من المحكات ذات المقاييس التساعية · وتكونت جماعة للتحكيم من ٦٠ دارسا للموسيقى (فى فينا بالنمسا ) ، وكان من بينهم ٢٠ مصريا ) · وكان من بين المحكات : التنشيط ، واثارة الانفعال ، والاحباط، والتهدئة · ووجد أن هناك علاقة دالة بين التعبير الموسيقى وهذه المحكات·

● وأجرى العديد من البحوث لدراسة مدى فعالية العلاجبالموسيقى فى علاج المشكلات والعصاب والمرض النفسى الجسمى والمرض العضوى ·

ففى دراسـة بول نوردوف وكليف روبينز Nordoff & Robbins

( ١٩٨٥ ) عن العلاج بالموسيقى مع الأطفال المعوقين استخدم العلاج الفردى بالموسيقى وكذلك العلاج الجماعى بالموسيقى مع مجموعة من المعوقين عددهم ٧٥ تتراوح أعمارهم بين ٤ ـ ١٧ سنة ومقيمين اقامة داخليـــة فى احدى مدارس المعوقين ، وكانت اعاقاتهم عقلية ( خاصة فئة المنغولية ) ، وكلامية ( خاصة الحبسة ) واعاقات متعددة · وتخلل البرنامج التربوى والعلاج بالموسيقى رحلات وزيارات لمعاهد المعوقين · وقد أظهرت النتائج فعاليـــة العلاج بالموسيقى مع هذه الفئات من المعوقين ·

وفى بحث كريســـتين هاردينج وكيث بالارد Harding & Ballard ( ١٩٨٢ ) أجريت دراسة لمعرفة مدى فعالية العلاج بالموسيقى على عينـة من الأطفال المعوقين جسميا فى سن ما قبل المدرسة تتراوح أعمـارهم بين ٣ ـ ٥ سنوات ولديهم عيوب فى النطق واستخدم معهم العـلاج بالأنشطة الموسيقية · ولوحظ تحسن فى استجابتهم للاسئلة ، وتحســـن فى مبادأة الحديث ·

وفى بحث تريسيا كراوس وهيرب جالواى Krauss & Galloway ( ١٩٨٢ ) استخدم العلاج بالموسيقى مع العـــلاج الكلامى مع حالتين من الأطفال سمعهما عادى ولكنهما يعانيان من عجز الحركة وتحسنت حالتهما نتيجة للعلاج ·

وأهتم بحث ستورن شيفلى Shively ( ١٩٨٥ ) · بدراسة الاثار العقلية المعرفية والسلوكية للموسيقى على عينة من الأطفال زائدى النشاط hyperactive children عددهم ٣٢ وتتراوح أعمارهم بين ٦ ـ ١٤ سنة · وتعرض الأطفال لواحد من أربعة أساليب للعلاج بالموسيقى تختلف حسب الشدة ( مرتفع ـ منخفض ) وحسب الزمن ( سريع ـ بطىء ) · والأساليب الأربعة هى : موسيقى مرتفعة وسريعة ، موسيقى مرتفعة وبطيئة ، موسيقى منخفضة وسريعة ، موسيقى منخفضة وبطيئة · وطلب من أفراد العينة القيام بعمل عقلى معرفى أثناء العلاج بالموسيقى وأثناء عدم استخدام الموسيقى · ولم تظهر النتائج فروقا جوهرية بين أساليب الموسيقى الأربعة ، ولم تظهر فروقا جوهرية بين استخدام الموسيقى وعدم استخدامها مع هذه الفئة من الأطفـــال ·

وقامت جودى وايزمان Weissman ( ١٩٨٢ ) بتصميم نموذج لتخطيط برنامج نشاط موسيقى لمقابلة حاجات وتحقيق أهداف علاجية لجماعة من المسنين · وتم تحديد الحاجات والأهداف العلاجية : الحسية والادراكية والحركية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وصورة الذات · واستخدم أسلوب تحليل النشاط فى اختيار وتصميم الأنشطة الموسيقية المستخدمة فى العلاج · وتضمن هذا كله برنامجا علاجيا اشتمل على ٥٠ هدفا علاجيا و ١٨٥ هدفا سلوكيا و ٣٠ نشاطا موسيقيا و ٢٠ نشاطا موسيقيا للافراد المسنين ( تحت الرعاية ) · وأثبت البحث فعالية البرنامج مع المسنين ·

وأجرى ستيفن روهنر وريتشـــارد ميلر Rohner & Miller ( ١٩٨٠ ) دراسة عن امكانات استخدام الموسيقى لخفض القلق لدى مجموعة من مرتفعى القلق عددهم ٣٢١ فردا · واستخدم العلاج بالموسيقى مقابل عدم استخدامه مع جماعة ضابطة ·ووجدا أن الموسيقى فى مقابل لا موسيقى لا تخفض القلق ·

وفى بحث جودى ليفين ـ جروس وروبرت سوارتز Levine-Gross & Swarts ( ١٩٨٢ ) استخدم مقياس القلق كحالة وكســـمة مع ١١ مريضا مزمنا متوسط أعمارهم ٥٨ر٤ سنة قبل وبعد علاج جماعى لمدة ٨ أسابيع لتحديد ما اذا كان الاشتراك فى العلاج بالموسيقى يؤدى الى احداث تغييرات فى سمة وحالة القلق لدى الأفراد · واستخدم ٨ أفراد كجماعة ضابطة · وكان هدف العلاج بالموسيقى هو تخفيض سمة وحالة القلق بدرجة أكبر من مجرد الاكتفاء بالعلاج الجماعى ، حيث يساعد العلاج بالموسيقى على التفاعل الاجتماعى ويشجع على تنفيس المشاعر والتوترات · وقد أكدت النتائج تحقيق هذا الهدف ·

وأجرى جون جارمو Garmo ( ١٩٨٤ ) بحثا لدراسة أثر الزمن والميزان الموسيقى فى تخفيض القلق · واستخدم مقطوعات موسيقية تختلف فى الزمن tempo ( بطىء ـ سريع ) والميزان meter ( ثـــلاثى 3/4 ، رباعى 4/4 ) · أما الخصـــائص الأخـــرى للمقطوعات الموسيقية فكانت متماثلة مثـــل : النســـيج والخط اللحنى

والهارمونية والبناء وعلو الصوت والطابع · وتكونت العينة من ٤٠ فردا نصفهم موسيقيين ونصفهم غير موسيقيين يعانون من القلق على أســـاس استخدام اختبار القلق الحالة والسمة State Trait Anxiety Inventory ووضع كل فرد فى خمس خبرات موسيقية : زمن سريع ميزان ثلاثى ، زمن سريع ميزان رباعى ، زمن بطىء ميزان ثلاثى ، زمن بطىء ميزان رباعى ، لا موسيقى · وطبق اختبار القلق بعد كل خبرة · وأظهـــرت النتائج أن الموسيقى بصفة عامة تخفف القلق بدرجة أكبر من عدم استخدامها · ولكن لم تظهر فروق جوهرية بين أثر الزمن والميزان حيث كان قـــد افترض أن الموسيقى ذات الزمن البطىء تخفض القلق بدرجة أفضل من الموسيقى ذات الزمن السريع ، وأن الموسيقى ذات الميزان الثلاثى تخفض القلق بدرجة أفضل من الموسيقى ذات الميزان الرباعى ·

واستخدمت ليندا بيرن Byrne ( ١٩٨٢ ) العلاج بالموسيقى مع سيدة مسنة ( ٧٨ سنة ) تعانى من الاكتئاب · وعلى مدى ٧ جلســـات كل جلسة ساعة ، استخدمت موسيقى البيانو ومقطوعات موسيقية منشـــطة مسجلة · وطبق على الحالة مقياس الاكتئاب للكبـــار Geriatric Depression Scale قبل العلاج وبعده · ولوحظ تحســـن الحالة بعد العلاج ·

وقام بروس ألبيرت Albert ( ١٩٨٠ ) بدراسة آثار الموسيقى المهدئة والمنشطة ووجود المعالج وغيابه على الهلوسات السمعية ، وكانت العينة ٨ مرضى ذهانيين لديهم هلوسات سمعية · وتعرض كل واحد منهم لأربع جلسات مدة كل منها ٢٨ دقيقة ، منها ١٤ دقيقة سماع موسيقى أما مهدئة واما منشطة و ١٤ دقيقة بدون موسيقى · وحضر المعالج فى جلستين وغاب فى جلستين · وأظهر البحث أن الهلوسات السمعية تقل مع وجـــود الموسيقى المهدئة مع وجود المعالج ·

وأجرى كلايد سكيلى وجورج هاســـليرود Skelly & Haslerud ( ١٩٥٢ ) بحثا عن الموسيقى والفعالية العامة عند عينة من الفصـــاميين المتبلدين ، ودرسا ردود فعل الفصاميين لسماعهم لمقطوعات موســـيقية ·

وتوصل الباحثان الى عدم قدرة الفصاميين على التفكير المجرد ، وعـــدم قدرتهم على تكوين الصور الخيالية خلال الانصات للموسيقى ٠

وقامت نبيلة ميخائيل ( ١٩٧٣ ) ببحث عن تأثير الموسيقى فى تخفيف آلام المرضى ، لدراسة مدى تأثير الموسيقى على الانسان نفسيا وفسيولوجيا ، وامكانية استخدامها بشكل علمى مدروس فى العلاج ٠ واستخلصت التأثيرات المختلفة للموسيقى وفقا لصفاتها سواء كانت موسيقى حزينة أو راقصة أو هادئة أو منومة مع تحديد نماذج لبعض المقطوعات المتعلقة باختـــــلاف الاستجابات ٠ وتم الاهتمام بعرض وتقييم النتائج العالمية المتعلقة بالعلاج بالموسيقى خاصة فى مجال الأمراض العضوية والنفسية والعلاقة بين العلاج بالموسيقى وأساليب العلاج الأخرى ٠ وركزت الدراسة العملية على تأثير ضغط الدم الشريانى خفضا ورفعا ٠ وأظهرت النتائج أن الجرعة الموسيقية العلاجية لخفض ضغط الدم تخفضه أثناء سمع الموســـيقى ، وأن الجرعة الموسيقية العلاجية لرفع ضغط الدم ترفعه أثناء سمع الموسيقى ، وأن تأثير الموسيقى هو نفس تأثير الدواء بعد ستة أيام من تعاطى المريض له ٠

وقامت نبيلة ميخائيل ( ١٩٧٨ ) ببحث آخر عن الموسيقى وعـــــلاج الأمراض العضوية ٠ وأجرت تجارب عملية عن أثر الموسيقى على نســـبة الكورتيزول فى الدم ثم على ضغط الدم الشريانى والنبض تحت مؤثرات مختلفة ٠ وتم ذلك على عدد من مرضى مستشفى القصر العينى ( ١٨ فردا عينة ضابطة ، ١٨ فردا عينة مع الموسيقى الهادئة ، ١٨ فـــــردا عينة مع الموسيقى الصاخبة ) ٠ وأظهرت النتائج أن الموسيقى المهدئة تؤدى الى خفض كل من ضغط الدم وسرعة النبض ونسبة الكورتيزون فى الدم ، وأن الموسيقى الصاخبة تؤدى الى رفعها ٠

● وتناولت البحوث أساليب العلاج بالموسيقى المتنوعة، والعلاج بالموسيقى فى اطار طرق علاجية أخرى ٠

ففى البحث الذى أجراه بروس هوارد Howard ( ١٩٨١ ) درس آثار الاستماع الى مقطوعات موسيقية معدة مسبقا على مدى عمق وتكرار

كشف الذات self-disclosure · وكان عدد أفراد العينة ٧٢ طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم بين ٢١ ـ ٢٦ سنة ( بمتوسط ٢٣ر٤ سنة ) حصلوا على درجة متوسطة على استفتاء جورارد لكشف الذات · وقسمت العينة الى ثلاث جماعات : جماعة استماع للموسيقى ( طلب منهم سماع موسيقى ) ، جماعة سمع الموسيقى ( نفس الموسيقى موجودة ولم يطلب منهم الاستماع اليها ) ، جماعة ضابطة ( بدون موسيقى ) · وأعطى للجماعات تعليمات لكشف الذات · وبعد تعريض الجماعتين الأولى والثانية للموسيقى طلب من أفراد العينة الحديث عن أنفسهم · وطبق عليهم استفتاء جرين لكشف الذات ( تكملة جمل ) Green's Sentence Completion Blank for Measuring Self-disclosure وأجرى مع كل منهم مقابلة · وقيمت نتائج المقابلة فيما يتعلق بمدى الكشف عن الذات على مقياس خماسى · ووجدت فروق دالة بين جماعتى الاستماع للموسيقى والجماعة الضابطة ( بدون موسيقى ) فى تكرار كشف الذات · أى أن الاستماع الى الموسـيقى يزيد من تكرار كشف الذات ·

وقام مايكل ستوبس Stubbs ( ١٩٨٢ ) ببحث لدراسة آثار الخلفية الموسيقية على كشف الذات · وقدمت الموسيقى فى ثلاثة أشكال : آلية فقط ، غناء فقط ، آلية وغناء معا · وتم قياس كشف الذات عن طريق الاشارة الى الذات ومدى خصوصية الكشف عن الذات ومعدل الكشف عن الذات · وكانت عينة الدراسة ٤٨ طالبا جامعيا تتراوح أعمارهم بين ١٨ ـ ٢٥ سنة ( بمتوسط ٢٠ر٣ سنة ) ولم يتعرض أى منهم للعلاج النفسى لمدة عام كامل قبل اجراء الدراسة · وأظهرت النتائج أن وجود الخلفية الموسيقية يؤدى الى مزيد من كشف الذات أكثر من عدم وجودها · ووجد أيضا أن وجود كلا من الخلفية الموسيقية والغناء يؤدى الى مزيد من كشف الذات أكثر من الموسيقى وحدها والغناء وحده وعدم وجود أى منهما · وهكذا أوضح البحث أن الموسيقى لها تأثيرها الفعال فى زيادة الكشف عن الذات من خلال زيادة الاشارة الى الذات وزيادة خصوصية الكشـف عن الذات وزيادة معدل الكشف عن الذات ·

وقامت فيرجينيا كيبلر Kibler ( ١٩٨٣ ) ببحث لدراسة أثر الموسيقى وأثر استرخاء العضلات وأثرهما معا على خفض التوتر · وكانت

العينة ٧٦ طالبا فى ثلاث جماعات متكافئة · وتلقت كل جماعة اما موسيقى مهـــدئة sedative music أو استرخاء عضلى muscle relaxation أو موسيقى مهدئة مع استرخاء عضلى كعلاج · واستخدم انقباض الأوعية الدموية لقياس مستوى التوتر قبل وبعد التدخل العلاجى · وأظهرت النتائج تحسنا فى حالة الموسيقى المهدئة مع الاسترخاء العضلى ·

وقامت نانسى ويلز Wells ( ١٩٨٤ ) بدراسة أثر الموسيقى كمثير فىكتابة القصة فى جماعة من المراهقين المشتركين فى العلاج النفسى الجماعى بينما تعزف الموسيقى أثناء الكتابة الابتكارية · وطلب من كل فرد أن يؤلف قصة من اختياره وابتكاره · ووجد أن الأفراد الذين لم يكونوا مقبولين من جانب الجماعة فى العلاج الجماعى العادى تحسن قبولهم فى حالة اضافة الموسيقى الى العلاج النفسى الجماعى ·

وفى بحث فلورنس تيسون Tyson ( ١٩٧٩ ) تمت دراسة حالة امرأة عمرها ٢٧ سنة مريضة بالفصام تخاف أن يعتدى عليها أحد وتعانى من الاكتئاب والانسحاب الى الخيالات ، وترفض الموسيقى (وهى تخصصها) كاحدى صور رفضها لذاتها · واستخدم العلاج بالموسيقى مع العلاج بالواقع فى علاج الحالة بنجاح ·

وقدم جون جاجنون Gagnon ( ١٩٨٥ ) بحثا حول استخدام أسلوب الجشطلت الموسيقى Musical Gestalten فى العلاج النفسى مع مجموعة من الموسيقيين الذين يعانون من صراعات نفسية فى اطار طريقة العلاج الجشطلتى · ووجد أن المقطوعات الموسيقية العلاجية لها خاصـية شاملة الصيغة ( جشطلت ) يدركها المستمع ويعرف من خلالها العمليات النفسية الداخلية للموسيقار · ووجد أن الجشطلت الموسيقى يفيد فى عملية تشخيص الصراعات النفسية لدى الموسيقيين ، ويفيد فى علاجهم ، ويحسن أداءهم الموسيقى ·

● وبذلت الجهود البحثية لانشاء اختبارات تستخدم فيها الموسيقى للتشخيص والعلاج ·

فقد أنشأ ضياء الدين أبو الحب ( ١٩٥١ ) اختبار التقمص الوجداني الموسيقى وهو وسيلة اسقاطية تقدم فيه مقطوعات موسـيقية ويطلب من المفحوص ذكر الأفكار والذكريات التى ترد الى ذهنه عند استماعه اليها ٠

ووضع كينيث بين Bean ( ١٩٦٥ ) اختبار القصص الموسيقية ٠ وهو اختبار اسقاطى سمعى يتكون من ١٦ مثير موسـيقى ٠ ويطلب من المفحوص بعد سماع كل واحد أن يحكى قصة خيالية مستوحاة مما سمع ٠ وبتحليل القصص يمكن التوصل الى ديناميات الشخصية ٠ وبتطبيق الاختبار على عينات من الأسوياء والذهانيين ( الفصاميين ) وجدت فـروق دالة احصائيا ولم توجد فروق بين الذكور والاناث فى جماعة الأسوياء ٠

وقام ضياء الدين أبو الحب ( ١٩٦٧ ) بانشاء الاختبـار الموسيقى الاسقاطى ٠ وهو يتكون من خمس مختارات موسيقية هى : كونشيرتو البيانو رقم ٢٠ ( الحركة الأولى ) (Mozart) ، السيمفونية الرابعـة ( الحركتين ٣ ، ٤ ) (Brahms) ، السيمفونية رقم ٧ ( الحركة ٤ ) (Beethoven) ، السيمفونية رقم ٦ Pathetique ( الحركة ٤) (Tchaikovsky) ، ( الحركات ١ ، ٢ ، ٣ ) (Stravinsky) ٠ وبعـد الاستماع الى كل مقطوعة يستجيب المفحوص على استمارة تشتمل على : المشاعر التى تستثيرها المقطوعة ، درجة حب المقطوعة ، القدرة على التعرف على عنوان المقطوعة واسم مؤلفها ٠ وكان الهدف من الاختبار هو التمييز بين الفئات الكلينيكية ( العصابيين والذهانيين ) ٠ وأوضحت النتائج أن الموسيقى تصلح أداة اسقاطية لقياس الشخصـية ، وخاصة الجـوانب اللاشعورية منها ، وأن الاختبار الاسقاطى الموسيقى يميز بين الفئات الكلينيكية ( العصابيين والذهانيين ) وبينها وبين الأسوياء ٠

● وهنا يمكن تلخيص أهم نتائج البحوث والدراسات السابقة فيما يلى:

* فيما يتعلق بأثر الموسيقى فى السلوك :

ـــ تتباين الاستجابة للموسيقى بالنسبة لكونها مأثورة أو شائعة أو شـعبية ٠

ـــ تحدد استجابة الفرد للموسيقى حالته الانفعالية ، فالفرد المنشرح الصدر يستجيب بما يعبر عن التفاؤل والمرح بينما الحزين يستجيب بما يعبر عن التشاؤم والاكتئاب ٠

ـــ الموسيقى تستثير الانفعالات وتتأثر الانفعالات بالزمن والسياق الموسيقى ٠

ـــ توجد علاقة دالة بين التعبير الموسيقى وبين التنشـــــيط واثارة الانفعال والاحباط والتهدئة ٠

* وفيما يتعلق بمدى فعالية العلاج بالموسيقى :

ـــ العلاج بالموسيقى فعال مع المعوقين ٠
ـــ العلاج بالموسيقى يؤدى الى تحسن عيوب النطق لدى الأطفال ، ويفيد مع علاج الكلام فى علاج حالات أمراض الكلام ٠

ـــ برامج النشاط الموسيقى العلاجى تفيد فى مقابلة حاجات وتحقيق أهداف علاجية لدى المسنين ٠

ـــ العلاج بالموسيقى يخفض القلق ، ويحسن حالات الاكتئاب ٠
ـــ الموسيقى المهدئة تقلل الهلوسات السمعية لدى مرضى الذهان ٠

ـــ الجرعات الموسيقية المهدئة تخفض ضغط الدم المرتفع ، والجرعات المنشطة ترفع ضغط الدم المنخفض ٠

* وفيما يتعلق بأساليب العلاج بالموسيقى :

ـــ الاستماع الى الموسيقى يزيد من تكرار كشف الذات وزيادته ٠
ـــ الموسيقى المهدئة مع الاسترخاء العضلى تؤدى الى خفض التوتر٠
ـــ الموسيقى مع العلاج النفسى الجماعى تحسن من نتائجه ٠
ـــ العلاج بالموسيقى يستخدم بنجاح مع العـــلاج بالتحليل النفسى

والعلاج السلوكى والعلاج المركز حول العميل والعلاج الجشطلتى والعلاج بالواقع ٠

* وفيما يتعلق بانشاء اختبارات موسيقية للتشخيص :

ـــ الموسيقى تصلح كأداة اسقاطية لقياس الشخصية خاصة الجوانب اللاشعورية ، وتميز بين العصابيين والذهانيين والأسوياء ٠

## أداة البحث

تم اعداد « استفتاء العلاج بالموسيقى » « ١ » ( مرفق ) ٠

وهدف الاستفتاء هو الاسترشاد برأى عينة من الموسقيين فى تحديد خمسة بنود هى :

ـــ مدى توافر المقطوعات الموسيقية العربية الصالحة للاستخدام فى العلاج بالموسيقى ٠

ـــ مدى استخدام العلاج بالموسيقى فى مصر ٠

ـــ المقارنة بين الموسيقى العربية ( المحلية ) والموسيقى الغربية ( العالمية ) من حيث امكانية الاستخدام فى العلاج بالموسيقى ٠

ـــ أفضل مقطوعة موسيقية « مهدئة » ، ومؤلفها ، وتصنيفها (محلية/ عالمية ، كلاسيكية / شائعة / شعبية ) ، وسبب اعتبارها مهدئة ( رقيقة / حالمة / شاعرية / عذبة / مريحة /بطيئة ) ، وأفضل الآلات لأداء الموسيقى المهدئة ٠

ـــ أفضل مقطوعة موسيقية « منشطة » ومؤلفها ، وتصنيفها ( محلية/ عالمية . كلاسيكية / شائعة / شعبية ) ، وسبب اعتبارها منشطة ( مثيرة/ مهيجة / محفزة / سريعة ) ، وأفضل الآلات لأداء الموسيقى المنشطة ٠

ويضم الاستفتاء خمسة أسئلة تغطى هذه البنود ٠ بالاضافة الى بعض البيانات اللازمة عن أفراد العينة ٠

## العينـــة

أعطى « استفتاء العلاج بالموسيقى » « ١ » فرديا لعينة ٥٠ فردا ( ٣٠ من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين بكل من كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان ومعهد الموسيقى العربية بالقاهرة ، ( كموسيقيين محترفين ) ، و ٢٠ من طلاب كلية التربية الموسيقية ومعهد الموسيقى العربية ( كموسيقيين هواة ) ٠وتضم العينة تخصصات جميع الآلات الموسيقية التى تدرس بكلية التربية الموسيقية (بجميع أقسامها ) ومعهد الموسيقى العربية ( بقسمى الدراسات الحديثة والدراسات العربية ) ٠

## تحليل البيانات

تم تحليل بيانات « استفتاء العلاج بالموسيقى » « ١ » على النحوالتالى:

ـــ حساب النسب المئوية للاستجابات على الأسئلة ١ ، ٢ ، ٣ ، والخاصة بمدى توافر المقطوعات الموسيقية العربية ( المحلية ) الصـــالحة للاستخدام فى العلاج بالموسيقى ، واستخدام العلاج بالموسيقى فى مصر ، والمقارنة بين الموسيقى العربية ( المحلية ) والموسيقى الغربية ( العالمية ) من حيث امكانية الاستخدام فى العلاج بالموسيقى ٠

ـــ حساب التكرارات والأهمية النسبية للاستجابات على السؤالين ٤. ٥ للمقطوعات المذكورة ، وصفاتها المهدئة والمنشطة ، والآلات الموســـيقية المفضلة لأداء الموسيقى المهدئة والمنشطة ٠

## النتـــائج

أسفر تحليل بيانات « استفتاء العلاج بالموسيقى » « ١ » عن النتائج التالية :

١ ـ يعتقد ٧٦٪ من أفراد العينة أن الموسيقى العربية ( المحلية ) بها مقطوعات تصلح للاستخدام فى العلاج بالموسيقى ٠

ويعتقد ٢٤٪ منهم أنها ليس بها مقطوعات تصلح ٠

٢ ـ سمع ٦٠٪ من أفراد العينة عن « العلاج بالموسيقى » كعـــلاج يستخدم فى مصر ٠ ولم يسمع ٤٠٪ منهم عن ذلك ٠

٣ ـ قرر ٨٨٪ من أفراد العينة أن الموسيقى الغربية ( العالمية ) أكثر ثراء من الموسيقى العربية ( المحلية ) من حيث امكانية الاستخدام فى العلاج بالموسيقى ٠ وقرر ١٢٪ أن الموسيقى العربية ( المحلية ) أكثـــر ثراء من الموسيقى الغربية ( العالمية ) ٠

٤ ـ يوضح جدول ( ١ ) أفضل المقطوعات الموسيقية « المهدئة » مرتبة حسب أولويتها تكراريا ، ومؤلفها ، وتصنيفها ٠

ـــ يضاف الى هذا الجدول أن أسباب اعتبار المقطوعات الموسيقية مهدئة على الترتيب هى كونها :
( الأرقام هى تكرار كل صفة ) ٠

حالمة ( ١٤ ) ، رقيقة ( ١٢ ) ، شاعرية ( ٨ ) ، مريحة ( ٧ ) ، عذبة ( ٦ ) ، بطيئة ( ٣ ) ٠

ـــ ويضاف أيضا أن أفضل الآلات لأداء الموسيقى المهدئة على الترتيب هى :
( الأرقام هى تكرار كل آلة ) ٠
الكمان ( ١٥ ) ، البيانو ( ١٠ ) ، الفلوت ( ٨ ) ، الناى ( ٥ ) ، الهارب ( ٣ ) ، الشيلو ( ٣ ) ، الوتريات ( ٢ ) ، آلات الايقـــاع الخفيف ( ١ ) ، الجيتار ( ١ ) ، العود ( ١ ) ، آلات النفخ الخشبية ( ١ ) ٠

٥ ـ يوضح جدول ( ٢ )أفضل المقطوعات الموسيقية « المنشطة » مرتبة حسب أولويتها تكراريا ، ومؤلفها ، وتصنيفها ٠

ـــ يضاف الى هذا الجدول أن أسباب اعتبار المقطوعات الموسيقية منشطة على الترتيب هى كونها :
( الأرقام هى تكرار كل صفة ) ٠

سريعة ( ١٨ ) ، محفزة ( ١٧ ) ، مثيرة ( ١٠ ) ، مهيجة ( ٥ ) ٠

ـــ ويضاف أيضا أن أفضل الآلات لأداء الموسيقى المنشـــطة على الترتيب هى :

( الأرقام هى تكرار كل آلة ) ٠

البيانو ( ١٧ ) ، النحاسيات ( ١٠ ) ، آلات الايقاع ( ٥ ) ، الفرقة ( ٣ ) ، الأورج ( ٣ ) ، العود ( ٢ ) ، القانون ( ٢ ) ، الاكسليفون ( ١ ) ، آلات الايقاع السريع ( ١ ) ، الجاز ( ١ ) ، الجيتار ( ١ ) ، الساكسفون ( ١ ) ، آلات النفخ ( ١ ) ، آلات النفخ الخشبية ( ١ ) ، الوتريات (١) ٠

## توصـــيات

١ ـ ليتنا نقوم بمزيد من البحوث فى مجال العلاج بالموسيقى ( يشترك فيها علماء النفس والموسيقى ) ٠

٢ ـ ليت العلاج بالموسيقى يتواجد فى عياداتنا ومستشفياتنا ٠

٣ ـ ليتنا نجمع الموسيقى العلاجية العالمية والمحلية ونصنفها ونجربها ونطورها ٠

٤ ـ ليت علماء النفس والموسيقيين يهتمون بالعلاج بالموسيقى ،بحيث توجد نوعيات من التأليف الموسيقى العلاجى ( المحلى ) المقصود من أجـل استخدامه فى العلاج النفسى ٠

٥ ـ ليتنا نصل من خلال البحوث والدراسات العلميـــة الى برامج موسيقية محددة تحديدا موضوعيا لعلاج بعض الاضـــطرابات أو الأمراض المحددة بحيث يؤدى تعريض المريض لهذه البرامج الى التحسن والشفاء ٠

٦ - ليتنا نعمل على اعداد معالجين مدربين على العلاج بالموسيقى ٠

٧ - ليتنا نهتم بالعلاج بالموسيقى فى اطار أعم وأشمل وهو العلاج بالفن بكافة مجالاته ٠

٨ - ليتنا نجرى البحوث والدراسات المتخصصة حول العلاج الموسيقى بالاسترخاء ٠

٩ - ليتنا نستخدم العلاج بالموسيقى على الأقل كعلاج مساعد ٠

١٠ - أرجو - أن شاء الله - أن استكمل المرحلة الثانية المكملة لهذا البحث والخاصة بتجريب عدد من المقطوعات الموسيقية العلاجية واعـــداد برنامج للعلاج بالموسيقى ودراسة اثاره العلاجية على عينات من المرضى النفسيين ٠

## استفتاء العلاج بالموسيقى « ١ »

الاسم ( ان أردت ) : ..... المهنة : .....
المعهد أو الكلية : ..... البلد (المدينة/القرية) : .....
التخصص والآلة: ..... المستوى الدراسى: .....
العمر (بالسنة) : ..... الاهتمام الموسيقى (محترف/هاوى): .....

---

استرشادا برأيك ( كموسيقى - للاستفادة به فى بحث علمى عن «العلاج بالموسيقى » ، المرجو التكرم بالاجابة عن الأسئلة التالية من وجهة نظرك ، وفى ضوء ثقافتك الموسيقية ·

---

١ - هل تعتقد أن الموسيقى العربية ( المحلية ) بها مقطوعات تصلح للاستخدام فى العلاج بالموسيقى ؟ ( نعم ) ( لا )

٢ - هل سمعت عن « العلاج بالموسيقى » كعلاج يستخدم فى مصر ؟ ( نعم ) ( لا ) ·

٣ - أيهما أكثر ثراء من حيث امكانية الاستخدام فى «العلاج بالموسيقى»؟ ( الموسيقى العربية « المحلية » ) ( الموسيقى الغربية «العالمية» ) ·

٤ - ما أفضل مقطوعة موسيقية تعتبرها « مهدئة » ؟

المقطوعة هى : _____

مؤلفها : _____

تصنيفها : ( محلية ، عالمية ) ( كلاسيكية ،شائعة ، شعبية )

لماذا تعتبرها « مهدئة » ؟ ( رقيقة ، حالمة ، شاعرية ، عذبة ، مريحة ، بطيئة ) ·

ما أفضل الآلات لأداء الموسيقى « المهدئة » ؟ _____

٥ - ما أفضل مقطوعة موسيقية تعتبرها « منشطة » ؟

المقطوعة هى : _____

مؤلفـــها : _____

تصنيفها : ( محلية ، عالمية ) ( كلاسيكية ، شائعة ، شعبية )

لماذا تعتبرها « منشطة » ؟ ( مثيرة ، مهيجة ، محفزة ، سريعة ) ·

ما أفضل الآلات لأداء الموسيقى «المنشطة»؟ _____

انتهى الاستفتاء ،،، شكرا

جدول ( ١ ) أفضل المقطوعات الموسيقية « المهدئة »

| المقطوعة | تكرارها | مؤلفها | تصنيفها |
|---|---|---|---|
| المساء Nocturne | ٧ | Chopin | عالمية / كلاسيكية |
| مقطوعات شوبان (عموما) | ٥ | Chopin | عالمية / كلاسيكية |
| صوناتا ضوء القمر Moon Light (الحركة الأولى) | ٤ | Beethoven | عالمية / كلاسيكية |
| التقاسيم الحرة | ٤ | أى عازف ماهر | محلية / عالمية |
| مقطوعات ديبوسى (عموما) | ٤ | Debussy | عالمية / كلاسيكية |
| ضوء القمر Claire de Lune | ٣ | Debussy | عالمية / كلاسيكية |
| كونشيرتو البيانو | ٣ | Chopin | عالمية / كلاسيكية |
| الموسيقى الخفيفة بطيئة الايقاع | ٣ | أى عازف ماهر | محلية / شائعة |
| أغانى المهد | ٢ | Schubert | عالمية / كلاسيكية |
| الصباح Morning Mood | ٢ | Peer Gynt | عالمية / كلاسيكية |
| النهر الخالد | ٢ | محمد عبدالوهاب | محلية / شائعة |
| ياللى كان يشجيك أنينى | ٢ | رياض السنباطى | محلية / شائعة |
| قصة حب Love Story | ٢ | Seegman | عالمية / شائعة |
| الكونشيرتو الثانى | ١ | Rachmaninov | عالمية / كلاسيكية |
| حبيبتى Mon Amour | ١ | Last | عالمية / شائعة |
| المرح | ١ | Strauss | عالمية / كلاسيكية |
| السيمفونية الناقصة | ١ | Schubert | عالمية / كلاسيكية |
| السيمفونية التاسعة | ١ | Beethoven | عالمية / كلاسيكية |
| زهـور | ١ | حسين جنيد | محلية / شائعة |
| الوشحات المستحدثة الألحان | ١ | فؤاد عبد المجيد | محلية / شائعة |

جدول ( ٢ ) أفضل المقطوعات الموسيقية « المنشطة »

| المقطوعة | تكرارها | مؤلفها | تصنيفها |
|---|---|---|---|
| رقصة السيوف Sabre Dance | ٥ | Khachaturian | عالمية / كلاسيكية |
| الموسيقى سريعة الايقاع | ٥ | أى عازف ماهر | محلية / عالمية |
| الدانوب الأزرق | ٤ | Strauss | عالمية / كلاسيكية |
| الأناشيد الوطنية | ٤ | سيد درويش | محلية / شائعة |
| السيمفونية رقم ٤٠ | ٣ | Mozart | عالمية / كلاسيكية |
| بولونيه Polonaise | ٣ | Chopin | عالمية / كلاسيكية |
| مقطوعات شوبيرت (عموما) | ٣ | Schubert | عالمية / كلاسيكية |
| المارشات العسكرية | ٣ | — — — — | محلية / عالمية |
| رقصة النار Fire Dance | ٢ | De Valla | عالمية / كلاسيكية |
| السيمفونية البطولية Eroika | ٢ | Beethoven | عالمية / كلاسيكية |
| كسارة البندق (رقصة المزامير) | ٢ | Tchaikovsky | عالمية / كلاسيكية |
| موسيقى نشيد الله أكبر | ٢ | محمود الشريف | محلية / شائعة |
| موسيقى نشيد قم يا مصرى | ١ | سيد درويش | محلية / شائعة |
| بحيرة البجع ( ج ٣ ) | ١ | Tchaikovsky | عالمية / شعبية |
| Flight of the Bumble Bee | ١ | Korsakov | عالمية / كلاسيكية |
| كونشيرتو البيانو | ١ | Tchaikovsky | عالمية / كلاسيكية |
| الثورة Revolution | ١ | Chopin | عالمية / كلاسيكية |
| السيمفونية الخامسة (القدر) | ١ | Beethoven | عالمية / كلاسيكية |
| لحن الفنون | ١ | محمد عبد الوهاب | محلية / شائعة |
| لحن الخلود | ١ | فريد الأطرش | محلية / شائعة |
| فرحـــة | ١ | نورا على حسن | محلية / شائعة |
| سماعى راست القصبجى | ١ | محمد القصبجى | محلية / شائعة |
| موسيقى تمرينات الصباح | ١ | على حسونة | محلية / شائعة |
| DISCO | ١ | | عالمية / شائعة |

## المراجـــع


- أمال صادق ( ١٩٨٠ ) · أثر الموسيقى فى تنمية سلوك الطفل · مجلة كلية التربية جامعة عين شمس · عدد ٣ ، ص ١١١ ـ ١٢٦ ·
- جمال ماضى أبو العزايم ( ١٩٦٣ ) ·الموسيقى كوسيلة من وسـائل العلاج فى الطب النفسى · مجلة الصحة النفسية · يونيو ١٩٦٣ ، ص ١٨ ـ ٢٥ ·
- حامد زهران ( ١٩٧٨ ) · الصحة النفسية والعلاج النفسى · (ط ٢ )· القاهرة : عالم الكتب ·
- حامد زهران ( ١٩٨٠ ) · التوجيه والارشاد النفسى · ( ط ٢ ) القاهرة عالم الكتب ·
- حامد زهران ( ١٩٨٠ ) · العلاج النفسى التربوى للاطفال · مجلة كلية التربية جامعة عين شمس · عدد ٣ ، ص ١٦٧ ـ ١٩٤ ·
- ضياء الدين أبو الحب ( ١٩٧٠ ) · الموسيقى وعلم النفس : دراسة تحليلية لاستجابات الفئات الكلينيكية ( الذهانيين والعصابيين )لاختبار استقاطى موسيقى مع مقارنتها باستجابات الأسوياء · بغداد : مطبعة التضامن · ( عن رسالة الدكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٧ ) ·
- عائشة صبرى وسمحة الخولى (١٩٥٨) · التربية الموسيقية ، القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ·
- فاطمة المصرى ( ١٩٧٥ ) الزار : دراسة نفسـية وأنثروبولوجية · القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ·
- فرج العنترى ( ١٩٧٥ ) · هذه هى الموسيقى · القاهرة : مكتبـة النهضة المصرية ·
- فرج العنترى ( ١٩٨٥ ) · الموسيقى والانسان · القـاهرة . وزارة الثقافة ·
- فؤاد زكريا ( ١٩٥٦ ) · التعبير الموسيقى · القاهرة : مكتبة مصر ·
- نبيلة ميخائيل ( ١٩٧٣ ) · أثر الموسيقى : الايقـاع والنغم فى تخفيف آلام المرضى · رسالة ماجستير · المعهد العالى للتربية الموسيقية ·
- نبيلة ميخائيل ( ١٩٧٨ ) · الموسيقى فى عـلاج الأمراض العضوية · رسالة دكتوراه ، كلية التربية الموسيقية جامعة حلوان ·

— ALBERT, Bruce M. (1980). The effects of sedative/stimulative music and experimenter presence/absence on auditory hallucinations. Dissertation Abstracts International (B), 41, 3, 1097.

— ASMUS, Edward P. and GILBERT, Janet P. (1981). A client-centered model of therapeutic intervention. Journal of Music Therapy, 18, 1, 41-51.

— BANKS, Martha E. (1981). Emotion and music : A correlation study. Dissertation Abstracts International (B), 41, 8, 3167.

— BEAN, Kenneth L. (1965). Scoring and interpreting to semi-structured sound-effect. Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, 29, 151-160.

— BYRNE, Linda A. (1982). Music therapy and reminiscence : A case study. Clinical Gerontologist, 1, 2, 76-77.

— CRITCHLEY, Macdonald and HENSON, R.A. (Eds.) (1977). Music and the Brain : Studies in the Neurology of Music. London : William Heinman.

— DEUTSCH, Diana (Ed.) (1982). The Psychology of Music. New York : Academic Press.

— FAGEN, Trudy S. (1982). Music therapy in the treatment of anxiety and fear in terminal pediatric patients. Music Therapy, 2, 1, 13-23.

— FAGEN, Trudy S. (1982). Music therapy in the treatment of anxiety and fear in terminal pediatric patients. Music Therapy, 2, 1, 13-23.

— GAGNON, John H. (1985). Gestalt therapy with musicians and musical metaphor : The use of musical Gestalten for diagnosis. Dissertation Abstracts International (B), 45, 11, 3606.

— GARMO, John C. (1984).An examination of the effects of tempo and meter upon anxiety reduction. Dissertation Abstracts International (B), 45, 5, 1427-1428.

— GASTON, Thayer (Ed.) (1968). Music in Therapy. New York : Macmillan.

HANSER, Suzanne B. (1983). Music therapy: A behavioral perspective. Behavior Therapist, 6, 1, 5-8.

— HARDING, Christine and BALLARD, Keith D. (1982). The effectiveness of music as a stimulus and as a contingent reward in promoting the spontaneous speech of three physically handicapped preschoolers. Journal of Music Therapy, 19, 2, 86-101.

— HOWARD, Bruce A. (1981). An investigation of the effects of music on self-discloure. Dissertation Abstracts International (B), 42, 5, 2059-2060.

— KIBLER, Virginia E. and RIDER, Mark S. (1983). Effects of progressive muscle relaxation and music on stress as measured by finger temperature response. Journal of Clinical Psychology, 39, 2, 213-215.

— KRAUSS, Tricia and GALLOWAY, Herb (1982). Melodic intonation therapy with language delayed apraxia children. Journal of Music Therapy, 19, 2, 102-113.

— LEVINE-GROSS, Jodi and SWARTZ, Robert (1982). The effects of music therapy on anxiety in chronically ill patients. Music Therapy, 2, 1, 43-52.

— MEMORY, Barbara C. (1985). Music therapy clinical supervision : The effect of planning and evaluating supervision sessions on satisfaction with supervisor skills. Dissertation Abstracts International (A), 45, 12, 3574.

— NORDOFF, Paul and ROBBINS, Clive (1975). Music Therapy in Special Education, London : Macdonald & Evans.

— NORDOFF, Paul and ROBBINS, Clive (1985). Therapy in Music for Handicapped Children. London : Victor Gollancz.

— PREBLMAYER, J.P. (1985). Emotional dimensions of musical expression-experience and their relations to attribute-dimensions of music- and emotion-experience. Dissertation Abstracts International (C), 46, 2, 2604-2605.

— PRIESTLY, Mary (1980). Analytical music therapy and "the

detour through fantasy". British Journal of Projective Psychology & Personality Study, 25, 1, 11-15.

— PROBST, Verner (1984). Instrumental lessons with handicapped children and youth. Tenth International Research Seminar, 28 June-5 July 1984, Canada.

— ROHNER, Stephen J. and MILLER, Richard (1980). Degrees of familiar and affective music and their effects on state anxiety. Journal of Music Therapy, 17, 1, 2-15.

— ROTHARY, Guy C. (n.d.). The Power of Music and the Healing Art (3rd Impression). London : Kegan Paul.

— SCHIPKOWENSKY, N. (1977). Musical therapy in the field of psychiatry and neurology. In CRITCHLEY & HENSON, pp. 433-445.

— SEASHORE, Carl E. (1967). Psychology of Music. New York : Dover.

— SHIVELY, Storne L. (1985). The effects of musical tempo and intensity on hyperactive children. Dissertation Abstracts International (B), 45, 9, 3085.

— SHUTER-DYSON, Rosamund and GABRIEL, Clive (1981). The Psychology of Musical Ability (2nd Ed.). London : Methuen.

— SKELLY, Clyde and HASLERUD, George (1952). Music and the general activity of apathetic schizophrenics. Journal of Abnormal & Social Psychology, 47, 188-192.

— SOPCHACK, Andrew L. (1955). Individual differences in response to different types of music in relation to sex and other variables. Psychological Monographs. 69, No. 396.

— STUBBS, Michael B. (1982). The effects of background music on self-disclosure. An interview analogue study. Dissertation Abstracts International (B), 43, 4, 1270.

— TYSON, Florence (1979). Child at the gate : Individual music therapy with a schizophrenic woman. Art Psychotherapy, 6, 2, 77-83.

— WEISSMAN, Judy A. (1982). Meeting selected needs and treatment goals of aged individuals in long-term care faci-

lities through the therapeutic use of music activities. Dissertation Abstracts International (B), 42, 12, 4757.

— WELLS, Nancy F. and STEVENS, Ted (1984). Music as a stimulus for creative fantasy in group psychotherapy with young adolescents. Art in Psychotherapy, 11, 2, 71-76.

— WHEELER, Barbara (1981). The relationship between music therapy and theories of psychotherapy. Music Therapy, 1, 9-16.

— WILLIAMS, Robert B. (1978). Music therapy : How it helps the child. Psychology of Music, 6, 1, 55-60.

# من هم السابقون ومن هم اللاحقون ؟

« فاستكبروا فى الأرض وما كانوا سابقين »
العنكبوت / ٣٩

**دكتور سعيد اسماعيل على**

صحيح أننا من نسل العرب المولعين بالتفاخر بالأنســـــاب وسالف الأمجاد لكن مالا يقل عن ذلك صحة أن حديثنا الحالى لا ينبغى أن « يصنف» فى هذه الفئة أو تلك ٠٠ فقط « الحقيقة التاريخية » التى يجب أن تبرز وتؤكد حتى لا ترتفع أعلام دولة على غير أرضها وحتى لا « تختلط الانساب » وتغم الرؤية فتضيع معالم الطريق !

ان الذى يؤرخ لحركة الفكر التربوى فى مصر المعـــاصرة منذ أول السبعينات يستطيع أن يلمس أن هذا الفكر باعتباره « غصنا » من شجرة كبيرة هى المجتمع المصرى ، فقد سرت عليه وفيه قواعد وقوانين واتجاهات حركة التطور الاجتماعى فى تلك الحقبة المفزعة حقا ٠٠

واذا كانت سياسة « الانفتاح » قد بدأت بشكل واضح بعد حرب رمضان ١٣٩٣ هـ ( أكتوبر ١٩٧٣ م ) ، فان ساحة الفكر التربوى قد عرفت الطريق اليها قبل ذلك ٠٠ فلا تمر شهور تشكل كسور العام الا وتفتح أبواب كليـة جديدة للتربية ٠٠ كان المهم هو « اللافتة » والطلاب ٠٠ أما المعامل والأجهزة والمدرجات والمكتبات وأعضاء هيئة التدريس والساحات وغير هذا وذاك من مقومات العملية التعليمية ، فقد كان غائبا تماما ٠٠٠

كان ظهور كليات ( المعلمين أولا ثم التربية بعد ذلك ) فىالاسكندرية ثم فى طنطا والمنصورة خطوة أسعدت القلوب ٠٠ لكن عندما تلتها خطوات الزحف التربوى « التتارى » بدأت الأيدى توضع على القلوب هلعا وخوفا٠٠ لم تكن المسألة خشية الخائفين من توسيع دائرة النفع التربوى بقدر ما كان هلعهم من « المسخ التربوى » ٠

انها قصة طويلة لا بحجم الزمن فهو قصير للغاية لكنها طويلة بحجم ما حملته من نكبات فكرية ونوائب أخلاقية - ولا نبالغ اذا قلنا و « فضائح » جامعية !! .. وليس هنا مكان روايتها ، فقط ما نريد الاشارة اليه هو أنه فى الوقت الذى شهدت فيه التربية فى مصر « ازدهارا كميا » فى أعـــداد الطلاب والكليات وبداية « تكاثر » أعضاء هيئة التدريس لم نشهد فى المقابل ازدهارا فكريا تربويا !

كانت قنوات التعبير عن الفكر التربوى تسير فى شعب ثلاث .

أولها : الكتب .

ثانيها : رسائل الماجستير والدكتوراه .

ثالثها : البحوث والدراسات .

استهدف الانتاج الفكرى فى الشعبة الأولى « الطلاب » ، ولم يكن هذا عيبا بطبيعة الحال ، بل انه ضرورة تعليمية لابد منها ، لكن الذى يقلب فى الكم الأكبر من هذا النوع - وخاصة فى السنوات الأخيرة وعندما غلب عليه شكل « المذكرات» - يستطيع أن يلمس بكل وضوح أن هذا النوع قد أصبح لا يستهدف «تعليم » الطلاب بقدر ما أصبح يستهدف « اثراء » أعضاء هيئة التدريس وحل مشكلاتهم الخاصة والأسرية كمثل الحصـــول على شقة أو سيارة أو الانفاق على الأبناء فى مدارس اللغات ذات المصروفات الباهظة أو ما شابه هذا أو ذاك !

من هنا كان « التدنى » .. ومن هنا كان التكرار واختفـــاء الابداع وغياب الابتكار .

أما الانتاج الفكرى فى الشعبة الثانية فله قصة أخرى سنمســـك عن الكلام منها الآن حتى لا « نحرق » الأوراق . ونرجئها لحديث آخر مستقل حتى نشبعها تحليلا وتفصيلا .

ونجىء الى الشعبة الثالثة ألا وهى البحوث والدراسات التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والتى تستهدف فى معظمها الحصول على مرتبة علمية أعلى كأستاذ مساعد أو أستاذ .

وهذا النوع من الانتاج الفكرى كانت له أشكال ثلاثة :

**الأول :** بحوث ودراسات تنشر منفصلة لدى ناشر أو على الآلة الكاتبة محدودة العدد لا يدرى بها أحد الا اللجنة الثلاثية التى تفحص الانتـــاج العلمى ٠

**الثانى :** أبحاث ودراسات تقدم الى مؤتمرات ، وتلك عادة مـا تنشر عن طريق الجهات المنظمة للمؤتمرات ٠

**الثالث :** بحوث ودراسات تنشر فى « دوريات متخصصة » ٠٠ وهذا الشكل هو بيت القصيدة فى مقالنا الذى نريد أن نتحدث عنه ٠٠ فماذا كان الموقف فى العام ١٩٧٠ / ١٩٧١ حينما ظهر لأول مرة الشكل الحالى لكليات التربية فى مصر بتوحيد كليتى التربية والمعلمين بجامعة عين شمس فى كلية واحدة باسم كلية التربية صارت نموذجا نمطيا سارت عليه كل الكليات بعد ذلك ؟

كانتهناك مجلة (التربية الحديثة) التىكانت تصدرها الجامعة الأمريكية أقدم مجلة تربوية ، وكان يشرف عليها د٠ أمير بقطر ،وبحكم موقع المجلة وجهة التمويل ، كانت بوقا للثقافة الأمريكية بصفة عامة والتربية الأمريكية بصفة خاصة ٠٠ كانت جزيرة منعزلة عنالمجتمع المصرى ٠٠ ولم يكن بها من « المصرية » الا الأسماء والحـــروف ، لكنها كانت غيرذلك فى الفلســـفة والأهداف ، ولمتكن بحكم حجمها مكانا لنشر الأبحاث والدراسات المطولة والمعمقة الا فى القليل النادر ٠

لكن الرجل الذى كان يقف وراءها كان قد توفى فى أواخر الستينات ولذا لم تعمر بعدذلك طويلا ، وكان عام ١٩٧٢ هو عام اختفائهامن الساحة٠

وكانت هناك « صحيفة التربية » التى تصدرها رابطة خريجى كليات ومعاهد التربية صاحب الثقل الأول فيها اســـماعيل القبانى ٠٠ ومنـــذ الأربعينات وهى تقوم بدورها كمدرسة لفكر القبانى بكل توجهاتهوأبعاده ٠٠ وحملت صفحاتها مقالات لأعلام التربية فى مصر اسماعيل القبانى ، عبد العزيز القوصى ، أبو الفتوح رضوان ، فريد أبو حديد ، محمد فؤاد جلال الهادى عفيفى ، محمد الغنام ٠٠٠ الى غير هؤلاء من أساتذة كرام ٠

وبفعل « ضيق ذات اليد » فى عدد الصفحات اضطرت المجلة فى فترات قصيرة الى نشر ما هو أقرب الى « المقالات » السريعة الخفيفة منها الى الدراسات والبحوث الطويلة المعمقة ٠

ثم كانت هناك كذلك مجلة « آراء » التى تطورت عن مجلة « تنمية المجتمع ، و «التربية الاساسية» وفقا لتغير اسم المؤسسة التى تصدرها وهى المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى بسرس الليان٠

كان حظ هذه المجلة متقدما للغاية عن سابقتيها ، فالتمويل مضمون وكبير ، والصفحات لا شح فيها وانما تكثر وتتسع لعديد من البحوث الجادة الجديدة ٠٠ كانت حقا نافذة مشرفة ٠٠

ولكن ٠٠ ولابد من ( لكن ) هنا ٠٠ هل يمكن أن يغيب عن نظر الملاحظ المدقق الصفة ( الأولية ) للمجلة ؟ وماذا يعنى هذا ؟ انها نفس الثغرة التى يستطيع القارىء أن يلمسها فى مطبوعات ومنشورات ( اليونسكو ) ، ففى غالب الأحوال هناك حرص واضح على ارضاء ( الجميع ) !!وهناك حرص واضح على تجنب المسائل الخلافية والقضايا الساخنة والموضوعات الحادة٠٠ وعندما يكون هذا هو ( التوجه ) الحاكم يجىء الكلام فى الغالب لا لون له ولا طعم ٠٠ فهنا محاولة ( الحياد ) ٠٠ والحياد فى الفكر ٠٠ ( هروب ) من المسئولية ٠٠لأن مسئولية المفكر أو الباحث هىأن يكون صاحب ( موقف) فكرى به يقيم ويحلل ، وفى ضوئه يشرح ويعلل ، وعلى هديه ينظر ويجرب !

ثم انها أيضا كانت محصورة فى تخصص معين بحكم تبعيتها لجهاز لمحو الأمية وتعليم الكبار ٠٠

ولم يكن لأية كلية أى دورية متخصصة باستثناء « حولية كلية البنات» التى كانت تظهر لماما وبحكم اتساع دائرة تخصصاتها ، لم تحظ التربية فيها الا بشعاع ضئيل للغاية ٠

ويجىء عام ١٩٧٢

فى ذلك العام بدأ كاتب هذه السطور يفكر فى استحداث قناة جديدة٠٠

نافذة لنشر البحوث المطولة المتخصصة العميقة ، وكان بذلك أن ظهر « الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس » عام ١٩٧٣ ٠

ظل هذا الكتاب وحده فى الساحة طوال عشر سنوات حيث نشر لعشرات من الأساتذة الكبار الآن منذ أن كانوا فى أوائل الطريق ـ أبو الفتوح رضوان، أحمد اللقانى ، آمال مختار ، حامدالفقى ، حامدزهران ، حسانمحمدحسان، طلعت منصور ، عبد السلام عبد الغفار ، عبد الغنى عبود ، محمود أبوالنيل، محمود الناقة ، نبيل عامر ، ، نبيل نوفل ، فؤاد أبو حطب وأحمد عبيد ٠٠ صف طويل لا تسعفنى الذاكرة بذكر أسماء أصحابه وهم والحمد لله كثر ٠٠

وكان هذا الكتاب بحكم الطبيعة التطوعية له متحررا من الضـــغوط الخارجية بعيدا عن الأغراض التجارية ٠

وبعد عام واحد من صدور الكتاب ، شهدت ســـاحة الفكر التربوى ظهور مجلة متخصصة فى محو الأمية وتعليم الكبار هى ( تعليم الجماهير ) ولكهنا لم تستمر طويلا فى مصر ففى سنة ١٩٧٨ على وجه التقريب انتقلت الى بغداد ٠٠

ولن أنسى أبدا تلك العبارة التى استقبلنى بها المرحوم الدكتور أحمـد زكى صالح عندما أهديته العدد الأول من الكتاب السنوى : « برافو » ٠٠ لقد حققت ما عجزنا نحن عن تحقيقه منذ عشرين سنة ٠٠

لقد كان يشير بذلك الى المشروع الذى حاوله الدكتور يوسف مراد بعد توقف المجلة التىكان يصدرها باسم ( علم النفس) فى أوائل الخمسينات ، حيث أصدر عام ١٩٥٤ « الكتاب السنوى فى علم النفس » فقد كان هو المجلد الأول والأخير ٠

وفى كلية التربية بمكة حيث تزاملنا أنا والدكتور محمد الجوهرى نائب رئيس جامعة القاهرة وأستاذ الاجتماع المعروف ، أبدى اعجابه بالكتاب ، فكان أن صدر بعد ذلك مشروع مماثل عن أساتذة الاجتماع وهو الكتاب السنوى فى علم الاجتماع ٠٠

وأيضا بعد صدور كتابنا بعامين ، بدأت جمعية علم النفس تصـــدر الكتاب السنوى فى علم النفس الذى سار بطيئا للغاية الى أن تولى أمره الصديق الحميم د٠ فؤاد أبو حطب فاستوى على عـــوده وانطلق بالكتاب عملاقا يدعو الى الفخر والتقدير ٠

وفى عام ١٩٧٨ بدأت كلية التربية بجامعة عين شمس تصدر مجلتها وبحكم تعبير المجلة عن التخصصات المتعددة بالكلية وكثير منها « أكاديمية » فقد احتلت الدراسات التربوية فيها مكانا صغيرا نسبيا٠

وفى أوائل الثمانينات بدأت مجلة كلية التربية بالمنصورة التى ظهرت متفرغة تماما للدراسات التربوية ٠

واذا كانت « التربية الحديثة » قد اختفت ٠
واذا كانت « تعليم الجماهير » قد هاجرت ٠
فان مجلة « آراء » قد اختفت هى الأخرى ٠

وفى عام ١٩٨٣ ـ وكما رويت فى العدد الأول ـ عاونت مجموعة من تلاميذى فى اخراج مجلة خاصة بهم ، فكان أن تحملت بكل السرور والارتياح مسئولية التجسيد العملى للمشروع فى العدد الأول من المجلة ، مسئولية كاملة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ، حتى اذا اطمأن قلبى الى وقوفها على قدميها تركتها لتسير فى الطريق الذى أرادوه لها أيضا بكل الترحيب ٠

وعندما أصدرنا « دراسات تربوية »سنة ١٩٨٥ كان لابد أن تتغير وظيفة شقيقها الأكبر « الكتاب السنوى » ، فكان أن بدأ يختص بقضية واحدة تدور حولها بحوث ودراسات الكتاب ، فكان مجلداه التاسع والعاشر عن ( ديمقراطية التعليم فى مصر ) ٠٠ وكان مجلداه الحادى عشر والثانى عشر عن ( التعليم فى المملكة العربية السعودية ) حيث وصل عدد صفحاته الى ما يقل قليلا عن الألف ( ١٠٠٠ ) صفحة ٠

وعندما اشترطت اللجنة العلمية الدائمة للترقيات أن يكون هناك حد أدنى من البحوث المنشورة بدوريات علمية متخصصة ، بدأ سوق الفكر يشهد

ازدهارا فجائيا فى المجلات التى تصدرها كليات التربية وان كان كثير منها يكاد يخرج فى شكل متواضع على الآلة الكاتبة ، لا يكاد يعلم به أحد الا فى دائرة محدودة للغاية ٠

٠٠ وهكذا تستمر المسيرة ٠٠ التى تحتاج الى تقويم حقيقى ، وحبذا لو نهض باحث يتفرغ لهذه المهمة ٠

- ٢ -

## من يحيى الأرض بعد موتها ؟

نحن نؤمن ايمانا لا تشوبه شائبة بأن الله هو الذى يحيى ويميت «ولئن سألتهم من نزل من السماء ماء فأحيا به الأرض بعد موتها ليقولن الله » ٠ العنكبوت آية ٦٣ ٠ لكن ما الأرض التى ندب فوقها ونسعى هى التى نريد ونقصد انها ٠٠ أرض الفكر التربوى ٠

اننا عندما أصدرنا هذه المجلة ، لم يكن هدفنا هو مجرد اضافة «كم » جديد من البحوث والدراسات الى ما هو موجود ٠٠ ولا حتى اضافة « نوع » آخر ، صحيح ان هذا وذاك هما بالضرورة فى قائمة الأهداف ، لكن مالا يقل عنهما أهمية ،بل لا نبالغ اذا قلنا ، انه يسبقهما فى الأولوية ، هو هدف « النقد التربوى » ٠

كم من مرة يكتب الكاتب كتابا أو بحثا أو مقالا ثم ينتهى الأمر وكأنه « يؤذن فى مالطة » بل وكأننا نمارس « حوار الطرشان »!!

لطالما يستبد بى التساؤل : ألم يحظ ما أكتبه - مثلا - بتقدير ورضا « س » أو « ص » من الزملاء ؟ فلماذا لا يسجل هذا التقدير ومبرراته وجوانبه حتى يتدعم رأى الكاتب وحتى يقتدى به الآخرون ؟ ألسنا نعلم طلابنا أن « الاثابة » طريق أساسى فى التعليم ؟ لماذا بالله لا نمارسه مع أنفسنا ؟

وكثيرا ما يستبد بى تساؤل آخر : ألم يحظ ما أكتبه - مثلا - بضيق وسخرية « س » أو « ص » من الزملاء ؟ فلماذا لا يسجل سبب ضيقه مما هو مكتوب وثغراته ومثالبه وعيوبه حتى يتلافاها الكاتب فيما بعد أو يعيد شرح

وجهة نظره فلعله أجمل حيث يجب التفصـــيل ولعله أغمض حيث يجب التوضيح ، ولعله أسرع حيث يجب التأنى ؟ وكذلك حتى يحذر كتاب آخرون من تكرار الخطأ والوقوع فى نفس المثالب والعيوب · ألسنا نعلم طلابنا أن « العقاب » ـ فى صوره المهذبة ـ وسيلة ناجحة للتعلم والتعليم ؟ فلماذا بالله لانمارسه مع أنفسنا ؟

ان المرء لا يجد أمامه الا عدة احتمالات كل واحد منها أسوأ من الآخر، ولا أملك الا الدعاء الى الله بأن تكون كلها خاطئة ·

فالاحتمال الأول ، أن أحدا لا يقرأ لأحد ·· حيث يظل ( الطالب ) هو الزبون الوحيد لأنه « مكتوب » عليه أن يقرأ ما يقدم له « مكتوبا » تحت تهديد الامتحان وسيفه البتار !

الاحتمال الثانى ، أن « الآخر » يقرأ ، ولا يملك من الفكر والقـدرة والثقافة ما يمكنه أن « ينفعل » بما يقرأ « بالمعية » أو « الضدية » فالألوان تستوى لديه الأبيض مثل الأسود ، والأخضر مثل الأحمر ·

الاحتمال الثالث ، أن « الآخر » يقرأ لكنه لا يملك الشجاعة الكافية لأن يكشف عما رآه من عيوب ·

والاحتمال الرابع ، أن « الآخر » يقرأ فيجد ما يستحق الاعجاب لكنه يحجم عن التعبير عنه حتى لا تتدعم مكانة الكاتب فيكبر ويظهر أكثر فأكثر ·

ترى ـ ما النتيجة التى تحدث عندما تكتب ثم لا تسمع صدى لما تكتبه ؟

الأخطاء تتكرر ·· الاحباط يزحف ·· وربما غير هذا وذاك ·· أن يتصور الكاتب أنه يأتى دائما بما لم تأت به الأوائل ، فيزداد غرورا ويعلو كبرا فى نظر نفسه فقط بينما يظل صغيرا أمام الآخرين مهما مرت به السنون والأعوام ومهما علت به مراكز الادارة ومواقعها !

ومالا يقل عن ذلك سوءا : ضعف قدرة الانتاج الفكرى على أن يحدث « تراكما معرفيا » حقيقيا الذى هو سبيل هام للتطور والتقدم ··

من هنا كان الحاحنا على النظرة النقدية ..

ومن هنا كان حرصنا على القول بأن الفكر الذى يصدر عن صاحبه ثم يقابل بالصمت الدائم ، هو فكر ميت .. أرض موات لا تنبت كلأ ولا عشبا ، ولا زيتونا ولا نخلا !

النظرة النقدية من شأنها أن تثير الحيوية ، وتحفز على الحوار ، ولعلنى لا أذيع سرا اذا صرحت للقارىء بأننى تعمدت أن تجىء مقالتى الأولى فى العدد الأول « درس فى أصول التربية » فى صورة « استفزازية » حتى يتحرك « الماء الآسن » .

ولا أنكر أننى تلقيت ردود فعل غير قليلة .. لكنها كلها كانت«شفوية» لقد انهيت المقال بتساؤل : ( هل من مبارز ) ؟ ولم يعلن عن أحد ، فهل يعلن الحكم عن فوزى بالضربة القاضية ؟ أو هل يعلن عن فوزى « بالتزكية»؟

ان هذا هو الفوز المكروه الذى لا أتمناه ولا أرغبه .. اننا نرنو الى النضال الفكرى ، وأننا لنسعى الى العراك العلمى .. هو فى حد ذاته متعة مهما كبدتنا من آلام ومشاق .. لقد قرأنا منذ سنوات عن مسلسل بعنوان « العسل المر » وأننا هنا نسمى هذا العراك المطلوب بالعكس من ذلك « الملح الحلو » اذا صح هذا التعبير أو ما شابه !

ومع ذلك فاننا لم نفقد الأمل بعد ..
بل ان هناك لبصيص من نور مهما كان خافتا ..

لقد نشرنا دراسة الأستاذ محمود أمين العالم ، وهو مفكر كبير تناول فيها كاتب هذه السطور بالنقد العنيف .. لكنه كان منهجيا ودقيقا وعلميا لنعلن بذلك للناس عمليا ، أننا نسعى وراء النقد حتى ولو على أنفسنا ، وأننا لا نغضب منه مادام منهجيا وعلميا لا يتناول الجوانب الشخصية ويلتزم بآداب الحوار .

وبنفس الدافعية كتبنا مقالنا فى العدد الثانى مناقشة لدراسة للدكتور

عبد السميع سيد أحمد فى العدد الأول ،وكان رد الفعل والحمد الله طيبا ٠٠ فلم يغضب الزميل ولم يحتج ، بل لقد وعد بمواصلة الحوار ونحن نسجل هذا هنا على الملأ حتى نحفزه على التنفيذ !!

وفى العدد القادم يجد القراء دراسة للدكتورا عبد الله محمد ابراهيم بتربية الاسكندرية ينتقد فيها دراسة الأستاذ العالم بالعدد الأول ٠٠

وقد وعدنا الأخ الكبير د٠ فؤاد أبو حطب بمناقشة الفكرة التى أوردها د٠ سيد عثمان فى العدد الأول ، كان من المقرر أن تنشر فى العدد الحالى ، لكن ظروفا قهرية حالت بين د٠ فؤاد وانجاز الدراسة ، وندعو الله أن يتمكن من ذلك فى العدد القادم باذن الله ٠٠

لكننا لا نقنع بهذا وحده ٠٠ اننا نطمع فى المزيد ، ان هنا بابا هاما للنقد التربوى تفتقده ساحة فكرنا نلح على الزملاء أن يلجوه ٠٠ ألا وهو ( نقد الكتب ) ٠٠٠

ان كثيرين يتساءلون : لماذا لا ننشر عما يسمى بـ ( المراجعـــات ) الخاصة بالكتب الجديدة ؟ وجوابنا هو أنا لا نريد أن نكرر ما يحدث حاليا من الوقوف بالأمر عند حدود « العرض والتلخيص » ، فتلك مهمة دور الكتب والمكتبات والناشرون ، أما عندما يكتب « باحثون » فلابد ألا تكون المسألة مجرد ( عرض وتلخيص ) ، بل لابد أن تتحول الى (نظرة نقدية ) ٠٠

وحتى العدد الثانى لم يتقدم الينا أحد بشىء من ذلك !
اننا نقدر ونفهم تماما العلة وراء ذلك !

فأنت اذا قلت أن الكتاب الذى كتبه فلان يعيبه كذا وكذا ، فسوف يعتبر ذلك « هجوما شخصيا » عليه ويخاصمك ، ويقاطعك !!

ولأن الجمهرة الكبرى من الممارســـين الحقيقيين للبحث هم ممن لم « يتأستذوا » فانهم يخشون على أنفسهم من غضبه الاخرين وخاصة الكبار!

لكننا نؤكد مرة أخرى ، أن النقد عندما يكون منهجيا علميا مدعما

بالوثائق والأدلة والبراهين ، فانه سيفرض نفسه بلا غضب ولا حساسية ، بل ان الذين سيغضبهم هذا ، سيسيئون الى أنفسهم ويخسرون كثيرا ..

وعند اقتحام مجال جديد لابد من تضحية .. والتاريخ عادة لا يسجل الا لهؤلاء الذين يرتادون الآفاق الجديدة ويتحملون المخاطر وتسيل من أيديهم الدماء ويتصبب من جلودهم العرق ..

أما هؤلاء الذين يكررن .. أما هؤلاء الذين يقنعون بدور الظل ، فالتاريخ يطويهم ولا يقف عندهم أبدا .

فمن يريد أن يقتحم الجديد ويطرق الحديد ؟

## دراسات فى المناهج وطرق التدريس

أصدرت ( الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ) العدد الأول من مجلتها ( دراسات فى المناهج وطرق التدريس ) حيث حوت مقالات ودراسات للدكاترة / أحمد المهدى عبد الحليم ) وليم عبيد - صبرى الدمرداش - حسين غريب - مجدى عزيز - نبيلة زكى - محمود أبو زيد - محمد سعد - عايدة عبد المقصود - مصطفى عبد السميع .

و ( دراسات تربوية ) تهنىء الزملاء الذين قادوا هذا العمل العلمى الممتاز فخرج بهذه الصورة المشرفة .

# التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى

## دراسة نقدية فى فكر بيير بوردو

دكتور حسن حسين البلاوى (*)

لم يعد مطلب القضاء على التفاوت الطبقى وتحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات المعاصرة مجرد مطلب يتبناه دعاة الاصلاح الاجتماعى أو مجرد هدف يتوخاه مخططو التنمية الراديكاليون · فلقد أصبح من المسلم به أمام كل المشتغلين بالعلوم الاجتماعية أن القضـــاء أو التقليل من حدة التفـــاوت الاجتماعى وتحقيق قدر كاف من العدالة فى اطارها الاجتماعى والسياسى هو من أهم الشروط الضرورية لانجاح أى خطة تنموية حقيقية تهدف الى تطوير أى مجتمع وتقدمه · ووضوح هذه الحقيقة هو الذى دفع بعلماء اجتماع التربية المعاصرين الى مزيد من الاهتمام بدراسة العـــلاقة بين التربية والتفـــاوت الاجتماعى الطبقى فى المجتمعات المعاصرة ـ المتقدمة منها والنامية عـلى السواء ـ فما هو دور النظم التربوية المعاصرة فى تحقيق العدالة الاجتماعية والتخفيف من حدة التفاوت الطبقى فى مجتمعاتها ؟ وهل هو دور معوق أم مساعد فى تحقيق ذلك ؟ وتحت أى الشروط التربوية والاجتماعية يتم هـذا الـدور ؟

ولقد جاءت الاجابة على هذا السؤال السابق من جانب أصـــحاب المدرسة الوظيفية فى علم اجتماع التربية المعاصرة بأن التربية لها دور كبير فى تحقيق العدالة الاجتماعية فى المجتمعات المعاصرة · بل ان بعض علماء هذه المدرسة اعتقدوا أن التربية هى المنوطة بتحقيق العدالة الاجتمـــاعية والتخفيف من حدة التفاوت الطبقى فى المجتمعات المعاصرة · وأصبحت هذه الاجابة هى المسيطرة فى الفكر التربوى التقليدى وهى الموجهة لكل جهـــود الاصلاح فى التربية والاجتماع ·

لكن ثمة اجابة مخالفة تماما جاءت من جانب أصحاب المدرسة النقدية

---

(*) مدرس علم الاجتماع التربوى بجامعتى الزقازيق ( مصر) وقطر

فى علم اجتماع التربية المعاصرة · وتمثلت الاجابة النقدية فى أن النظم التربوية فى المجتمعات المعاصرة انما تشكلت وبنيت بطريقة معينة بحيث ترسخ وتدعم التفاوت الطبقى الاجتماعى فى تلك المجتمعات · ومن شأن هذه الاجابة أن تثير التفكير مرة أخرى لدى دعاة العدالة والاصلاح الاجتماعى والتربوى حول حقيقة العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى ·

ولقد جاءت أهم اسهامات المدرسة النقدية فى هذه المسألة من جانب المفكر الفرنسى « بيير بوردو » (١) ، وقد قدم نظريته المعروفة فى علم اجتماع التربية بنظرية « رأس المال الثقافى » لتفسير دور التربية فى ترسيخ واعادة انتاج علاقات التفاوت الطبقى القائمة فى المجتمعات المعاصرة ، ولتوضيح آلياتها التى تقوم بها ومن خلالها فى تحقيق هذا الدور الاجتماعى الخطير · وتبدو لنا أهمية بوردو فيما يقدمه من أفكار ومقولات نظرية حول موضوع نحن فى حاجة الى استمرار اثارته فى ميدان تفكيرنا التربوى والاجتماعى ، وتكوين رأى نقدى فيه ·

ونظرية بوردو ، « رأس المال الثقافى » ، وان كانت قد نشأت وشيدت من خلال تحليلاته ودراساته الامبريقية لبنية النظام التربوى فى فرنسا ، ولمرحلة التعليم العالى منه بصفة خاصة ، فان هناك كثيرا من العلماء أمثال كينيث J. Kenneth (1973) ، ووليامز R. Williams (1977) يرون أن هذه النظرية جديرة بالدراسة لأنه يمكن الاستفادة منها فى تحليل النظم التربوية فى مجتمعات أخرى · ولقد حاول بوردو نفسه على حد قول «شارب» أن يقدم نظريته فى صياغة مجردة ليجعلها قابلة للتعميم قدر الامكان (Sharp, 1980 : 70)

ونرى من جانبنا أن نظرية بوردو وان كانت قد نشأت ونمت فى مجتمعات صناعية متقدمة ، الا أنها لا تخلو بالفعل من نفع فى مساعدتنا على فهم وتحليل واقع النظم التعليمية فى بلدان العالم الثالث ، والكشف عن العوامل والشروط الموضوعية التى تعمل هذه النظم التعليمية فى ظلها ، ومن ثم تجعل منها أداة لترسيخ التفاوت الطبقى بدلا من أن تكون عونا وأداة فى تحقيق حلم الانسانية فى بناء مجتمع العدل الانسانى ·

تحديد مشكلة الدراسة :

وبناء على ما سبق ، فانه طالما التزمنا بقضية التنمية والتقدم فى مجتمعنا ، فسوف تظل قضية تحقيق العدالة الاجتماعية هى القضية الجوهرية فى تفكيرنا الاجتماعى ، وسوف تظل بالتالى مسألة العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الاجتماعى الطبقى ، من أهم المسائل التى نهتم بها ونبحث فيها فى مجال عملنا فى علم اجتماع التربية • وفى اطار هذا السياق فالبحث الحالى هو بمثابة مساهمة فى حوار ، ينبغى أن يظل مثارا ، حول هذه المسألة ، وذلك من خلال دراسة نقدية لنظرية بيير بوردو ، تهدف الى تحديد الامكانات النظرية التى ينطوى عليها فكر هذا المفكر فى تفسير حقيقة الدور الذى تقوم به النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخ واعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعى فى مجتمعاتها ، ومن ثمة اعاقة جهود الاصلاح فى تقليل حدة هذا التفاوت ، والكشف عن الشروط الموضوعية المؤثرة فى تشكيل هذا الدور والآليات التى تستند عليها هذه النظم وتعمل بها ومن خلالها فى تحقيق هذا الدور الخطير •

وتتحدد مشكلة البحث المثارة فى الأسئلة الآتى :

- كيف بنى « بيير بوردو » نظريته حول العلاقة بين التربية والتفاوت الطبقى فى المجتمعات الحديثة ؟

- ما التفسير الذى قدمته نظرية بوردو لدور النظم التربوية فى عملية ترسيخ واعادة انتاج بنية المجتمعات الطبقية المعاصرة ؟ وما آليات هذه النظم فى تحقيقها لهذا الدور ؟

- كيف حدد « بوردو » أزمة النظم التربوية المعاصرة فى ترسيخها لبنية التفاوت الطبقى ؟ وكيف حدد مسار الاصلاح التربوى للخروج من تلك الأزمة ؟

- ما مدى الاسهامات التى تقدمها نظرية برودو الى علم اجتماع التربية المعاصرة - سواء على مستوى البحث أو التنظير - فى

معالجته لمسألة العدالة والديمقراطية فى النظـــم التربوية فى المجتمعات المعاصرة ؟

**منهج البحث :**

تستند دراستنا الحالية الى الاتجاه النقدى فى علم اجتماع المعرفة · ذلك الاتجاه الذى ينظر الى النظرية على أنها ذات بنية معيارية تقوم على أبعاد ثلاثة : مفاهيم ، وقيم ، وتعميمات امبريقية (٢) · والتحليل النقدى للنظرية يقتضى منا تناول كل بعد من أبعاد النظرية بما يتلاءم مع طبيعته ووظيفته داخل البنية الكلية للنظرية · فالمفاهيم هى محور النظرية ، فهى التى تربط بين القيم والتعميمات الامبريقية فى بناء فكرى متكامل يهدف الى تفسير الظـاهرة موضوع الدراسة وتوجيه البحث فيها · والتحليل النقدى لهذا البعد يعنى فحص جوانب المفهوم وتحديد مدى قدرته على توفير الروابط المنطقية لبناء النظرية ، ثم مدى قدرته على تقديم تفسير كاف ومفيد للظاهرة موضـــوع الدراسة · والكفاية هنا تعنى مدى شمول التفسير لكلية الظاهرة وكشف ديناميا تها المختلفة · أما الافادة فتتحدد ـ وفقا للاتجاه النقدى ـ بمدى ما تسهم به المفاهيم والتفسيرات النظرية فى تنمية فهمنا حول بنية الظروف الموضوعية التى تؤثر فى الظاهرة موضوع الدراسة · أما عن البعد الثانى، بعد القيم الاجتماعية ، فهو البعد الذى يحدد توجهات العالم الاجتماعى فى بحثه وتنظيره · والعالم الاجتماعى فى توجهاته اما انه يساند التغير الاجتمـاعى ويسعى الى تحقيق مجتمع انسانى أفضل تتحقق فيه مبادىء العدل الانسانى ، وأما أنه يعمل على المحافظة على الأوضاع الراهنة ومن ثم يساند القوى المسيطرة والاتجاهات السائدة فى المجتمع · والتحليل النقدى للقيم يهدف فى النهاية اما الى قبول القيم التى تنطوى عليها النظرية ، ومن ثم اقرار توجهـــاتها الاجتماعية ، واما الى رفض هذه القيم وما تنطوى عليه من توجهات القيم · اذن وفق منهج التحليل النقدى ، اما أن تقبل كلية أو ترفض كلية · أما البعد الثالث فى النظرية ، بعد التعميمات الامبريقية ، فالتحليل النقدى لها يتطلب نقدا امبريقيا يمكننا من الحكم على التعميم ببيان مدى كذبه أو صـــدقه فى وصفه لواقع امبريقى محدد · أو بعبارة أخرى نقول : ان التحليل النقدى لتعميم أمبريقى ما يتطلب القيـــام بدراســـات تقـــوم على القياس الامبريقى للحكم على التعميم موضوع الدراسة وبيان مدى صدقه أو كذبه ·

والدراسة الحالية من حيث اهتمامها بتفسير العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى لا تطرح النقد الامبريقى **للتعميمات الامبريقية فى نظرية** « بوردو » · كذلك فانها لا تطرح أيضا تحليل بعد القيم التى تنطوى عليها تلك النظرية : ذلك أننا نتفق من حيث التوجه مع **التوجه العام الذى تعمل تجاهه** النظرية لتحقيق مجتمع انسانى رحب ، **أكثر عدلا وأكثر ديمقراطية** · وعلى ذلك ينصب تحليلنا النقدى فى هذه الدراسة **على البعد الأول فى بناء النظرية** وهو بعد المفاهيم والمقولات النظرية · وسيتم ذلك أولا بعرض الأفكار النظرية لبيير بوردو حول المسألة موضوع البحث ، **ثم ثانيا بمحاولة توضيح** وبيان الامكانات النظرية التى تنطوى عليها **نظرية بوردو** ·

**خطة الدراسة :**

واتباعا لهذا المنهج النقدى وللاجابة على الأسئلة التى أثرناها فى تحديد مشكلة هذا البحث ، **تأتى الدراسة الحالية فى أربعة أجزاء كما يلى :**

١ ـ التوجه الاجتماعى والمفاهيم الرئيسية فى فكر « بيير بوردو » ·

٢ ـ التربية كأداة لترسيخ بنية التفاوت الطبقى ·

٣ ـ الاصلاح التربوى : تحقيق العدالة فى التربية ·· كيف ؟

٤ ـ وجهة نظر نقدية فى فكر « بوردو » ·

وفيما يلى تفصيل كل جـزء :

**١ ـ التوجيه الاجتماعى والمفـاهيم الرئيسـية عنـد « بوردو »**

قدم بيير بوردو Pierre Bourdieu نظرية رأس المال الثقـافى Cultural Capital Theory فى علم الاجتماع ، وعلم اجتماع التربية · وقد تجاوزت شهرة هذه النظرية فرنسا ـ موطن بوردو ـ وأثرت فى أعمال كثير من علماء العلوم الاجتماعية والتربوية ، أمثـال كولينز Randel Collins فى الولايات المتحـدة الأمريكيـة ، وبرنشـتين Basil Bernstein فى انجلترا (٣) ·

ويهدف « بوردو » أساسا الى تفسير دور الثقافة المسيطرة أو السائدة

فى مجتمع ما فى اعادة انتاج Reproducing ( أو ترسيخ ) بنية التفاوت الطبقى السائدة فى ذلك المجتمع · ويعرف « بوردو » نظريته « رأس المال الثقافى » بقوله :

> « انها العلم الذى يدرس الشروط الاجتماعية ، التاريخية التى تحدد العلاقة بين اعادة انتاج الثقافة السائدة والمسيطرة فى مجتمع ما ، واعادة انتاج وترسيخ البنى الاجتماعية السائدة والمسيطرة فى ذلك المجتمع · وذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية تزييف ادراك هذه الشروط التاريخية التى بها ومن خلالها يصبح للنسق الثقافى السائد فى المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الابقاء والمحافظة على المجتمع القائم ـ وعلاقاته المسيطرة (1981 : 9) » (٤) ·

والعلم عند بوردو يقوم على نهج « بنيوى » ، يتجه الى دراسة البنية الاجتماعية · « والبنية » عنده تعنى « نسق من علاقات موضوعية ذات خصائص تركيبية محددة ، تنقل الى الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية » (1977c :3) · ويرتكز هذا المنهج على اتجاهين نظريين فى علم الاجتماع · الاتجاه الأول ـ وهو اتجاه موضوعى ـ ويمدنا بمعرفة موضوعية عن البنى الاجتماعية فى المجتمع · ويتمثل هذا الاتجاه فى التقاليد النظرية المستمدة من البنيوية الوظيفية Functional Structuralism والبنيوية الألثوزيرية Althusserian Structuraiism (٥) · أما الاتجاه الثانى ـ فهو اتجاه ذاتى ـ يمدنا بالمعرفة عن العلاقات الذاتية مثل النزعات والمعانى والميول الملموسة ، التى بها ومن خلالها تتجسد البنى الاجتماعية وتدوم فى المجتمع · ويتمثل هذا الاتجاه الثانى فى التقاليد النظرية المستمدة من الفينومينولوجى Phenomenology والاثنوميثودولوجى Ethnomethodology (٦) ·

والارتكاز على هذين الاتجاهين النظريين معا ـ الموضوعى والذاتى ـ يتيح لعلماء الاجتماع ، من وجهة نظر بوردو ، امكانية اقامة علم قادر على دراسة العلاقة الديالكتيكية بين ما هو موضوعى وماهو ذاتى فى الظاهرة الاجتماعية (1977c : 3-9) .

وفى سياق هذا التوجه فان نظرية بوردو فى مجال علم اجتماع التربية،

انما تهدف الى تحليل النظام التربوى ، وكشف آلياته ، وتفسير دوره فى ترسيخ واعادة انتاج بنية التفاوت الاجتماعى الطبقى فى المجتمعات المعاصرة ·

والمقولة النظرية الرئيسة التى يبنى عليها بوردو نظريته هى : أن الثقافة وسط يتم به ومن خلاله عملية اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقى · ويستند بوردو فى اثبات هذه المقولة وتحليلها الى مفهومين نظريين · المفهوم الأول هو مفهوم « رأس المال الثقافى » The Cultural Capital · والمفهوم الثانى هو مفهوم الخصائص النفسية The Habitus · وهذان المفهومان هما المفهومان المحوريات فى نظريته ، ومن خلالهما استطاع بوردو أن يقدم لنا جملة تفسيرات وتحليلات للعلاقة بين الثقافة والبنى الاجتماعية القائمة في المجتمع · وسنناقش هذين المفهومين تفصيلا ·

**أولا : مفهوم رأس المال الثقافى :**

الثقافة عند بوردو نسق رمزى Symbolic System وقد حاول أن يقدم فكرته عن الثقافة فى دراسته الهامة بعنوان « القوة الرمزية » Symbolic Power (1977d) وجاءت هذه المحاولة كما يقول هو ذلك صراحة، كتركيب Synthesis لاتجاهين نظريين فى بناء مفهوم الثقافة : اتجاه دور كايم من جهة ، واتجاه ماركس وفيبر من جهة ثانية · فوفقا لاتجاه دوركايم ، نجد « بوردو » يقرر أن الثقافة كأنسقة رمزية هى قوالب أو أشكال رمزية يستخدمها الانسان كأدوات معرفية يبني بها واقعه · ومن حيث هى كذلك ، فالثقافة قوة بانية Structuring Power ، أى أنها قوة لبناء الواقع الاجتماعى (1977d : 114) · ووفقا لهذا الاتجاه أيضا - عند دوركايم - يقرر بوردو أن الأنسقة الرمزية ( الثقافية ) ، أنسقة قسرية arbitrary ذلك أن بنيتها ووظيفتها لا يمكن أن يستنتجا من أى مبادىء عامة (1977f : 8) فالنسق الثقافى لا يعكس ولا يمثل الواقع لكنه هو نفسه الذى يبنى هذا الواقع (1977d : 115) · لكن « بوردو » يعترض على هذا الاتجاه الدوركايمى الوظيفى ليس فيما وصل اليه من نتائج لكن فيما قد سكت هذا الاتجاه عن القول به · فالاتجاه الدوركايمى قد أكد الوظيفة المعرفية للثقافة وأماط اللثام عنها . الا أنه لم يقل لنا شيئا عن الجانب الاجتماعى لهذه الوظيفة ، بل

أهملها تماما · لذلك نجد « بوردو » يتجه الى ماركس وفيبر ليكشف ويؤكد الجانب الاجتماعى للثقافة · فيقول بوردو أن النسق الثقافى فى بنائه للوقائع الاجتماعية **Social Realities** ليس محايدا · ذلك أن الأنسقة الثقافية «رغم أنها قسرية فى ذاتها ،الا أنها ليست قسرية فى وظيفتها» (1977d : 115-6) فالثقافة عند ماركس وفيبر ذات وظيفة اجتماعية سياسية ،تتمكن بها ومن خلالها القوى الاجتماعية المسيطرة من فرض علاقات السيطرة فى المجتمع ، والمحافظة عليها · ويشرح بوردو ذلك بقوله : ان علاقات السيطرة القائمة فى المجتمع تميل دائما الى فرض أنسقة ثقافية معينة باعتبارها « الأنسقة الرمزية المشروعة » فى المجتمع · وهذه الأنسقة من حيث هى « قوة معرفية بانية » ، فانها هى نفسها التى تقوم باخفاء شكل علاقات السيطرة هذه التى فرضتها وأتت بها، وذلك بما تنتجه من ادراكات مزيفة Misrecognitions لهذه العلاقات (1977d : 117) . ومتى نجحت علاقات السيطرة فى فرض وغرس معانى ورموز تخفى من حقيقتها كعلاقات سيطرة ، فانها بذلك ـ أى علاقات السيطرة ـ تكون قد دعمت قوة سيطرتها فى المجتمع بقوة ثقافية ( رمزية ) اضافية خاصة أكثر مشروعية فى أعين جميع القوى الاجتماعية فى المجتمع (1977f : 4) . · وهذا هو المعنى الذى يقصده بوردو بقوله : ان الأنسقة الرمزية فى أى مجتمع هى أدوات للسيطرة الاجتماعية والسياسية ·

وقد استخلص بوردو من خلال دراساته الأنثروبولوجية ، أنه فى كل المجتمعات ـ البدائية والحديثة على السواء ـ نجد أن الأنسقة الرمزية المسيطرة تميل الى منع النظام الاقتصادى من أن يبدو أو يفهم على أنه نظام اقتصادى : أى على أنه نظام يقوم على حسابات المصلحة والمنافسة ، والاستغلال (1977c : 171-2) · فيقول أن علاقات السيطرة الطبقية والنفوذ فى المجتمع الديمقراطى ، لا يمكن أن يعاد انتاجها ولا يمكن أن تدوم أو تستمر الا من خلال عنف ثقافى (٧) ، أى من خلال عملية فرض معانى ورموز ثقافية، بحيث تبدو من خلالها هذه العلاقات فى أشكال موضوعية مؤكدة ، وطبيعية ، وثابتة ، وشرعية (1977c : 196) .

والى جانب خاصية الثقافة كقوة بانية تفرض مبادىء بناء الواقع الاجتماعى ، فثمة خاصية أخرى لا تقل عن هذه الخاصية الأولى أهمية وخطورة ، وهذه الخاصية تكمن فى أن الثقافة كأنسقة رمزية هى بمثابة رأس

مال ، قابل للتحول فى سوق الاقتصاد الى أى شكل آخر من رؤوس الأموال المختلفة · فبالنسبة لبوردو فان رأس المال يوجد فى أشكال متعددة : فهناك رأس المال الثقافى ، ورأس المال الاجتماعى ، ورأس المال الاقتصادى ··· وهكذا · وليس رأس المال الاقتصادى ( المادى ) سوى شكل واحد فقط من رأس المال · وأهم سمة للحياة الاجتماعية هى عملية تحول رأس المال المادى الى رأس مال ثقافى ( رمزى ) ، وبالعكس ، فرأس المال الثقافى هو نفسه قابل للتحول الى رأس مال مادى (1977c : 180) · وهذه السمة - فى رأى بوردو - عامة فى كل المجتمعات البدائية والحديثة على السواء ، ولا يوجد مجتمع بدونها مهما تغيرت فيه معدلات التحول ( أو التبادل ) بين أشكال الثروة نفسها · وامكانية التحول هذه بين رأس المال المادى ورأس المال الثقافى هى التى تمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال · والثقافة من حيث هى رأس مال فهى أداة ( أو ذريعة ) لكسب مزيد من رأس المال الثقافى أو الاقتصادى· وهذه الخاصية نفسها هى التى تجعل من الثقافة ( رأس المال غير المادى ) موضوع صراع بين القوى الاجتماعية فى خضم نضالها وتنافسها من أجل السيطرة والابقاء على مصالحها · ويصبح استمرار سيطرة قوة ما من القوى الاجتماعية ، طبقة كانت أو شريحة داخل طبقة ، على بقية القوى الاجتماعية الأخرى ، رهنا بقدرة هذه القوة على تحويل ما تملكه من رأس مال اقتصادى الى رأس مال ثقافى (1977c : 177) .

الثقافة اذن ، كأنسقة رمزية هى رأس مال ، وهى موضوع صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة · وتهدف كل قوة اجتماعية فى صراعها الاجتماعى الى السيطرة على حقل الثقافة وانتاج وتوزيع رأس المال الثقافى فيه · وذلك بغية احتكار العنف الثقافى المجتمع ، أى احتكار قدرة فرض معانى ومبادىء بناء الوقائع الاجتماعية وفق مصالح هذه القوة الاجتماعية من جهة ، واحتكار القدرة على تعمية المصالح الاقتصادية وتحويل ما تمتلكه من رأس مال مادى الى رأس مال ثقافى - كغطاء مقبول ومشروع تحمى به مصالحها الاقتصادية - من جهة أخرى ·

والنسق الثقافى أو الرمزى كرأس مال فانه يتمثل امبريقيا فى أشكال موضوعية Objective Forms مثل الكتب ، والأعمال الفنية والأدبية ، والشهادات العلمية، وفىمجموعة منالممارسات الثقافية Cultural Practices

مثل زيارة المتاحف ، وارتياد المسارح ، وحضور الندوات ، وغير ذلك من ممارسات مختلفة فى مجال الثقافة ، ويتمثل رأس المال الثقافى كذلك فى مجموعة التمكنات اللغوية والثقافية Linguistic and Cultural Competences التى تستخدم كأدوات Instruments لاستخلاص مزيد من رأس المال الثقافى (1977a : 489) .

وينتج رأس المال الثقافى ويوزع ويستهلك فى مجال خاص به ، يسميه بوردو بمجال الثقافة · وهذا المجال هو مجال فكرى متخصص له منطقه الخاص وعملياته المميزة وله مؤسساته الخاصة ، مثل النظم التعليمية ، والجمعيات العلمية ، والدوريات ، وله هويته وايديولوجيته فى التبعية والاستقلال عن المجالات الاجتماعية الأخرى · مجال الاقتصاد ، والسياسة ، والممارسات الاجتماعية الأخرى · لكن مجال الثقافة وان كان مستقلا استقلالا نسبيا عن المجالات الاجتماعية الأخرى ، الا أنه داخل فى علاقة تناظر مع مجال الصراع الطبقى الدائر فى المجتمع : ولذلك نجد أن مجال الثقافة ينتظم حول تناقض بين ثقافة وايديولوجية القوى المسيطرة فى المجتمع التى تسعى الى تحقيق الثبات والتوازن فيه وبين ثقافة وأيديولوجية القوى الأخرى فى المجتمع التى تسعى الى تحقيق التغير والتقدم ·

واذا كان مجال الثقافة هو مجال انتاج وتوزيع رأس المال الثقافى الذى تسعى القوى الاجتماعية السائدة الى السيطرة عليه واحتكاره ، فان النظم التربوية هى التى ترعى وتحافظ على بنية توزيع واستهلاك رأس المال الثقافى · ولذلك نجد أن النظم التربوية هى البؤرة الحقيقية لكل صراع اجتماعى فى أى مجتمع من المجتمعات المعاصرة ، المتقدمة والنامية على السواء ·

## ثانيا : مفهوم « الخصائص النفسية » The Habitus

ان مفهوم « الخصائص النفسية » ( أو « الطابع النفسى » ) (٨) هو المفهوم الثانى الى جانب مفهوم « رأس المال » عند بوردو · ويحاول بوردو بهذا المفهوم أن يفسر كيف تتجسد العلاقة الجدلية بين البنى الذاتية التى يطلق عليها البنى البانية Structuring Structure والبنى الموضوعية التى يطلق

عليها البنى المبنية Structured Structure في صورة ممارسات وتصورات تحافظ على بنية العلاقات القائمة وتعيد انتاجها ، ويعرف بوردو « الطـــابع النفسى » بقوله انه :

> « نسق من الميول والنزعات القـــوية التى يمكن أن تنتقل من فرد الى آخر ، فى شكل بنى مبنية لتصبح قوى بانية ، حينما تستخدم كمبادىء لانتـــاج وبناء التصـــورات والممارســـات التى يمـــكن أن تكون موضوعية ، ومنتظمة ، ودائمة ، دون أن تكـــون ـ فى أى حال من الأحوال ـ نتاج طاعة لقانون أو قاعدة ما : بمعنى أن تتم التصـــورات والممارسات بطريقة موضوعية ومتواترة وبصورة تلقائية وعفوية (1977c : 72) " .

والخصائص النفسية للفرد هى وليدة بنية الظروف المادية فى المجتمع، ويغرس نمط الخصائص لنفسية للفرد ـ مبدئيا ـ وبدون وعى منه خـــلال تنشئته الاجتماعية ، وخاصة فى المراحل الأولى من طفولته · فعن طريق تفاعل الفرد ـ خلال أسرته ـ مع الاحتمالات الموضوعية الموجودة فى المجتمع ( أى مع الفرص الممكنة من حوله للوصول الى أهداف معينة ) ، وكذلك عن طريق تفاعله مع الضرورات الخارجية ـ التى تتمثل فى وقائع اجتمـــاعية مثل تقسيم العمل ، والأخلاق الاجتماعية ، والنزعات والميول والرغبات ـ تتولد فى الفرد ، وبدون وعى منه ، تطلعات وممارسات تتكامل موضوعيا مع تلك العوامل الموضوعية الخارجية المحيطة به ، بحيث تستبعد فى النهاية التطلعات والممارسات الأقل احتمالا فى عملية التفاعل هـــــذه · وبذلك تتشكل وتبنى الخصائص النفسية للفرد ، تلك الخصائص التى تكون ادراكه وتفضيلاته لكل خبرة تالية بعد ذلك ·

« الخصائص النفسية » اذن هى ما يتم غرسه فى الفرد خلال تنشئته الاجتماعية وسط ظروف مادية ( موضوعية معينة ) · وهذه الظروف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية · والظروف الموضوعية لكل طبقة هى التى تكون فى النهاية للخصائص البنيوية للطبقة من الناحية النفسية ويطلق عليها بوردو ( دراسات تربوية )

« الخصائص النفسية » ، أو « الطابع النفسى » الطبقى Class Habitus أو روح الطبقة Class Ethos وبنية الطابع النفسى للطبقة ، أو الروح الطبقية اذن هى التى تغرس وتستدخل Internalized خـــلال التنشـــئة الاجتماعية للفرد · لكن ليس معنى ذلك أن بنية الطابع النفسى The habitus للفرد هى نسخة مطابقة لبنية الطـــــابع النفسى للطبقة The Class Habitus ان ما يمكن قوله أن **الطابع النفسى للفرد يتفرد عن روح الطبقة التى تنتمى** اليها أسرة الفرد نوعيا · **ومبدأ الاختلاف بين تفرد الفرد والطبقة التى ينتمى** اليها يرجع الى عاملين : العامل الأول ، **ويتمثل فى المسار الاجتماعى للفرد** نفسه Social Trajector (1977c : 86) . ويعنى بوردو بالمسار الاجتماعى: ذلك الحراك الطبقى الى أسفل أو الى أعلى ــ أى ذلك الحراك الذى قد تعانيه الاسرة ، أو الجماعة الاجتماعية أو الشريحة الطبقية أو الطبقة نفســها التى ينتمى اليها الفرد داخل هرم التدرج الاجتماعى فى المجتمع · والحـــــراك الاجتماعى لأعلى سوف يعطى ــ بالطبع ــ نظرة متفائلة حول وقائع المجتمع · والعكس صحيح ، فالحـــراك الى أســـفل يعطى نظرة متشائمة · اذن فكل حراك طبقى يعطى بالضرورة احتمالات موضـــــوعية ، لكل منها توجهاتها وممارساتها الاجتماعية المختلفة فى كل ميادين الصراع الاجتماعى المتعددة فى المجتمع ــ وهذه التوجهات والممارسات هى التى يستدخلها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية فى طفولته ·

أما العامل الثانى الذى يؤثر فى اختلاف نمط الخصائص النفســـية أو ( الطابع النفسى ) بين الأفراد فهو نمط الخبرة الأخيرة التى يتعرض لهـــا الفرد بما فيها من عوامل موضوعية خارجية ــ فالخصائص النفسية للفرد انما تنتج عبر سلسلة زمنية من المحددات البانية ، ومن ثم يصبح للخبرة الأخيرة تأثيرها فى تغيير بنية هذه الخصائص · أى فى تغيير نمط التوجهات والممارسات الصادرة عن الفرد · لكن هذه التغيرات فى التوجهات والممارسات الاجتماعية التى قد تحدث فى العمل أو المدرسة هى فى الوقت نفسه تقر وتفضل طبقا ووفقا لبنية الخصائص النفسية للفرد · فعلى سبيل المثال :

> « فان بنية الخصائص النفسية المكتسبة من الأسرة تميل الى أن تحدد عملية بناء الخبرات المدرسية ، وعلى وجه التحديد تقبل أو تمثل التوجهات التربوية

فيها ، وفى نفس الوقت فان الخصائص النفسية الجديدة التى تم تكونها من خلال المدرسة ، تؤثر على الخبرات التالية ، بمعنى تقبل وتمثل التوجهات الثقافية فى العمل ٠٠ وهكذا (1977c : 87)" .

على أنه ينبغى فهم التفاعل أو الممارسات التى يقوم بها الفرد فى موقف معين فى ضوء الخاصية الدينامية التى تتصف بها بنية الخصائص النفسية للفرد The Habitus ٠ وهذه الخاصية هى التى تتيح لها تفاعلا ديالكتيكيا يتم من خلاله استدخال Internalization مجموعة العلاقات البنيوية الخارجية ، فى صورة نسق أو بنية من السمات أو الخصائص الفردية ، واستخراج أو تجسيد هذه البنية فى الخارج Externalization فى صورة نسق من الممارسات تتفاعل بدورها مع بنية العلاقات البنيوية الخارجية ٠ وخلال هذا التفاعل الديالكتيكى ، فان الخصائص والممارسات الأكثر احتمالا هى التى تثبت وتبقى فى الزمن وتصبح أكثر فاعلية فى توجيه ممارسات الفرد فى مواقف الحياة : وبهذه الخاصية يصبح « الطابع النفسى » من وجهة نظر بوردو ـ مبدأ موحدا ـ بكسر الحاء ٠ فالطابع النفسى ، أو بنية الخصائص الفردية ، لشخص ما ، تلك التى استدخلت وتحددت فى صيغة سلوكيات فردية ، لا تنتظم فعله وممارساته فحسب ، بل تنتظم عملية التفاعل الاجتماعية بينه وبين الآخرين ، أيضا ٠ أكثر من ذلك ، فانها مبدأ موحد أيضا ـ بكسر الحاء ـ لممارسات الفرد فى عدة ميادين أو مجالات (1977c : 83) ذلك أنها تنتج روحا Ethos تربط كل ممارسات الفرد الصادرة عن خصائصه النفسية The Habitus (1977c : 77)

يبقى أن نؤكد « بعد ذلك ، أن بنية « الخصائص النفسية » ( أو الطابع النفسى ) عند بوردو ، لا تشير الى مسألة أو ظاهرة فردية « حتى ولو كانت لا تغرس فى النهاية الا فى فرد ٠٠ ولا تعلم الا لفرد (1977c : 8)". فبنية « الطابع النفسى ، انما هى فى الأساس ظاهرة أسرية اجتماعية ـ طبقية :

« ( فهى ) منطق مشتق من مجموع الظروف المادية

لوجود مجموعة معينـــة من الأفراد تنتظـــم وتنظم استجاباتهم وتفاعلاتهم مع هذه الظروف المشتركة بينهم (1977c : 87)" .

وينتقل بوردو بعد هذا التحديد لبنية « الطابع النفسى » للفرد الى محاولة لتحديد معنى الطبقة الاجتماعية فى نظريته · فيقول بوردو أنه من المفيد لعالم الاجتماع أن يعامل كطبقة كل هؤلاء الأفراد الذين يشـــتركون فى وجـــود اجتماعى معين ولهم نفس الطابع النفسى ، الذى يحدد ممارساتهم وتصوراتهم كاستجابة عامة لوجودهم الاجتماعى ذى الظروف الواحدة · معنى ذلك أن بوردو يعرف الطبقة على أساس الطابع النفسى أو الخصائص أو الموجهـات الشخصية الواحدة · فالطبقة الاجتماعية اذا فهمت بمعنى نسق من المحددات الموضوعية ، لا ينبغى أن تحدد بالفرد ، ولا بمجموعة من الناس أو أى عدد كلى من أفراد أحياء فى مستوى اقتصادى معين ، بل ينبغى أن تحدد « بالطابع النفسى » ـ أى نسق الميول والرغبات والموجهات الشائعة بين كل منتجـــات نفس البنى · وبالرغم من أنه من المستحيل أن يخبر جميع أفراد نفس الطبقـة ( أو حتى فردين اثنين منها ) نفس الخبرات وبنفس الطريقة أو النظام ، الا أنه من المؤكد أن كل عضو من أعضاء نفس الطبقة يتعرض لمواجهة نفس المواقف التى يتعرض لمواجهتها أعضاء طبقته ـ ربما بطريقة أكثر احتمالا ، وانتظاما ، وتكرارا ، من مواجهة أعضاء طبقة أخرى غير طبقته لها

## ٢ ـ التربية كأداة لترسيخ الطبقيـة

رأينا من عرضنا السابق لدينامية الثقافة فى نظرية « بيير بوردو » أن الأنسقة الرمزية الثقافية هى الآليات الأساسية الفاعلة فى عملية اعادة انتاج علاقات القوى أو النفوذ السائدة بين جماعات أو طبقات المجتمع · وتعمـــل هذه الأنسقة من خلال قواها القسرية ـ وقدرتها على العنف والتموضع وانتاج ادراكات مشوهة لعلاقات القوى المسيطرة ـ على قلب اللامساواة والهرمية الكامنة فى قلب هذه العلاقات السائدة لتصبح لا مساواة ثقافية · أى على تعمية التفاوت الاجتماعى السائد واخفائه واعادة اخراجه مرة أخرى أمام أنظار أعضاء المجتمع فى صورة تفاوت ثقافى · ومن ثم تبدو علاقات التفاوت

الاجتماعى بين القوى الاجتماعية المختلفة ـ كما يقول بوردو ـ كشىء طبيعى وشرعى وبعيدة نسبيا عن أى تحد اجتماعى لها ٠

وفى ضوء هذا الفهم لمعنى الثقافة ، فان وظيفة النظام التربوى ، كما تفهمه النظرية الوظيفية عند دوركايم على أنها « أداة لنقل الثقافة وتطبيع أفراد المجتمع بمعايير النظام الاجتماعى السائد » تصبح فى واقع الأمر وظيفة للمحافظة على بنية المجتمع القائم ، واعادة انتاج علاقات النفوذ الطبقى فيه » . (1977a : 488)

ومن هنا يقرر بوردو ، أن النظام التربوى فى المجتمعات ذات التفاوت الطبقى يعتبر أحد الآليات الأساسية الفعالة فى الابقاء على النمط الاجتماعى السائد فى تلك المجتمعات ، وذلك بما يقدمه من تسويغات أو تبريرات نظرية لواقع التفاوت الاجتماعى ، وبما يقدمه من ادراكات للتراث الثقافى السائد ، يبدو من خلالها هذا التراث وكأنه نسق طبيعى بدلا من كونه ـ فى حقيقة أمره ـ منتجا اجتماعيا ٠ وتستمد النظم التعليمية فى الواقع أهميتها الحيوية فى المجتمعات الحديثة من مدى قدرتها على تحقيق هذه الوظيفة ، التى تحقق استمرار وبقاء العلاقات السائدة فى تلك المجتمعات ٠ ذلك لأن اللجوء الى العنف الصريح ، فى المجتمعات الحديثة ، للمحافظة على بنية العلاقات المسيطرة فيها ، قد أصبح مستحيلا ازاء النهج الديمقراطى الذى تلتزم به تلك المجتمعات دستوريا ٠ ومن ثم فان القوى الاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة فى الابقاء على نسق علاقات السيطرة القائم ، لا تجد من سبيل أمامها الا اللجوء الى نوع آخر من العنف ، هو العنف الثقافى ، تحقق من خلاله مصالحها ، بطريقة صامتة لا تخرج عن قواعد النهج « الديمقراطى » المتفق عليه . (1977a : 487 & 1977f : 153)

والمظهر الشائع لنتائج هذا « العنف الثقافى » فى مجال التربية هو ذلك الذى يبدو بوضوح فى بنية الفرصة النسبية المتاحة لأبناء الطبقات المختلفة لدخول النظام التعليمى فى مراحله المختلفة ٠ ويقدم بوردو مثالا على ذلك يعرض فيه نسب الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات المختلفة فى فرنسا مثلا ، فيقول : ان نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا الى نسبة الفرص المتاحة أمام أبناء العمال الزراعيين هى ٨٠ : ١ ، ونسبة الفرص

المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا الى نسبة الفرص المتاحة الى أبناء الصناعة هى ٤٠ : ١ ، والنسبة بين الفرص المتاحة أمام أبناء الطبقات العليا وبين الفرص المتاحة أمام أبناء الاداريين هى ٢ : ١ (1974b : 30) .

وثمة مظهر آخر لنتائج « العنف » الثقافى ، الذى تمارسه القوى السائدة ، فى مجال التربية ، يتمثل فى تنوع المدارس فى المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الطبقية للطلاب الداخلين اليها · وابناء الطبقات العليا هم الذين يحتلون مدارس ذات نوعية ومستوى أرقى · وعلى ذلك فالتنوع فى المدارس واختلاف مستوياتها انما يعكس ويؤكد التفاوت الاجتماعى بين طبقات المجتمع ·· وهو تجسيد حى لأحد مظاهر « العنف الثقافى » فى المجتمعات الحديثة

وعلى ذلك يقول بوردو أن شعار « ديمقراطية التعليم » الذى رفعته المجتمعات الغربية الحديثة ، كان وهما صريحا ، ويهدف أول ما يهدف الى تأكيد عملية « العنف الثقافى » الذى تمارسه القوى المسيطرة من خلال النظم التعليمية القائمة ، وتغطى بها ما تقوم به هذه النظم من « انتقاء اجتماعى »· ان هذا العنف الثقافى هو الذى يسبب فشل كل جهود الاصلاح التربوى الذى يركز فقط على ازالة العقبات الاقتصادية التى تعوق تكافؤ الفرص التعليمية· ويضرب بوردو لنا مثالا على ذلك : فقد شهدت فرنسا فى الفترة ما بين ١٩٦١ ـ ١٩٦٢ اصلاحات ديمقراطية هائلة فى التعليم الجامعى ، ومع ذلك ـ ورغم الاتساع النسبى الذى حدث فى الفرص التعليمية أمام جميع أبناء طبقات المجتمع الفرنسى ، وارتفاع نسبة المقيدين فى ذلك التعليم من كل الطبقات ـ فان شكل التعليم فى علاقته بالبنية الطبقية لم يتغير : بمعنى ان زيادة المقيدين فى التعليم العالى قد وزعت بين طبقات الشعب بنسب تكاد تكون هى نفسها نفس النسب التى وزع فيها ابناء تلك الطبقات على الجامعات الفرنسية قبل عام ١٩٦٠ · (1977f : 91-93) .

وليس الهدف هنا من وراء البيانات الوكثيرة التى يقدمها لنا بوردو هو سرد الاحصائيات عن التفاوت الاجتماعى فى مجال التعليم : فالبيانات فى حد ذاتها ، كما يقول بوردو ، لا تقدم تفسيرا لما يحدث داخل النظام التعليمى· أن الهدف الذى يرمى اليه بوردو من وراء مشروعه النظرى كله ، فى نظرية

رأس المال الثقافى ، هو تفسير ووصف ما اسماه بظاهرة العنف الثقافى : أى تلك العمليات الموضوعية التى من خلالها وبها يطرد أو يستبعد ابنـــاء الطبقات الدنيا من النظم التعليمية · وهو فى صدد ذلك نراه يبذل جهوده العلمية فى كشف وتوضيح آليات النظام التربوى داخل المؤسسة التعليمية التى تقوم بالفعل بعملية الانتقاء الاجتماعى ، خلال ممارسة الحياة اليومية داخلهـــا ·

**آليات اعادة الانتاج داخل النظام التربوى :**

يؤكد بوردو ـ كما بينا سالفا ـ ان النظام التربوى يقوم بعمليـــة « الانتقاء الاجتماعى » Social Selection وفق معايير ثقافة الطبقة السائدة فى المجتمع · وفى دراسته الشهيرة Cultural Reproduction and Social Reproduction بدا بوردو بدراسة احصـــائية للعـــلاقة بين بعض الممارسات الثقافية مثل ارتياد المسارح والمتاحف وبين بعض المتغيرات مثل الطبقة ( أو الشريحة الطبقية ) ، والسن ، والدخل ، والاقامة ، وذلك لعينة عشوائية من بين الجمهور العريض الذى يرتاد المسارح والمتاحف · وقـد بينت الدراسة أن كل هذه العلاقات جاءت أقل ـ بشكل متفاوت ـ من مستوى العلاقةبين ممارسةهذين النوعين من الثقافةومستوى التعليم (1977a : 488) معنى ذلك ، كما يقول بوردو ، ان أرث الثروة الثقافية الذى نما وتراكم عبر العصور الماضية ، انما يخص فقط ـ رغم أنه نظريا مفتوح أمام كل فرد ـ هؤلاء الذين امتلكوا وسائل استخلاصه لأنفسهم · فامتلاك الخبرات الثقافية أو الرمزية يعتبر متاحا فقط لأولئك الذين يمتلكون المفاتيح أو الأدوات التى تمكنهم من استخلاصها وامتلاكها · فالثقافة ـ كما بينا سابقا ـ رأس مال · ورأس المال الثقافى لا يقدر على استخلاصه أو أمتلاكه الا هؤلاء الذين يملكون بالفعل رأس مال ثقافى · ويصيغ بوردو القانون الذى يحكم عملية اعادة انتاج الثقافة كما يلى :

« ان رأس المال الثقافى انما يضاف الى رأس المال الثقافى ، ولا يمتلك رأس مال ثقافى الا هؤلاء الذين يمتلكون رأس مال ثقافى (1977a : 488)".

وبذلك يوضح بوردو كيف يوزع رأس المال الثقافى بين طبقات المجتمع الواحد : فهؤلاء الذين يمتلكون رأس المال الثقافى هم الذين يحصلون على المزيد منه بالفعل · وعلى هذا الأساس نجده يؤكد أن الذين يفيدون من النظام التعليمى، الذى تسوده ثقافة الطبقة المسيطرة، هم فقط أبناء تلك الطبقات، وبذلك يحافظ النظام التعليمى على بنية الثقافة القائمة ، وعلاقاتها بالقوى السائدة فى المجتمع · لكن نجاح النظام التعليمى فى تحقيقه لهـذه المهمة يتوقف على حقيقة أساسية وهامة ، تتسم بها النظـم التربوية فى جميع المجتمعات الحديثة ، ذات التفاوت الاجتماعى · ويصف « بوردو » هـذه الحقيقة فى النقطتين الآتيتين :

**أولا :** أن النظام التربوى تسيطر عليه ثقافة القوى الاجتماعية السائدة، ولا يعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة ، تلك التى لا يستطيع أن يصل اليها الا هؤلاء الذين يمتلكونها من قبل ·

**ثانيا :** ان طرق التدريس والتـدريب The methods of inculcation التى يتبناها النظام التعليمى تظل هى نفس طريقة تعليم وغـرس الثقافة السائدة ، وبالتالى لا يمتلك شرائط فاعليتها الا أولئك الذين يمتلكون ثقافة الصفوة والفوا طرائق غرسها بالفعل (1977a : 493).

ويعلق « بوردو » على ذلك بقوله :

> « ان النظام التعليمى يطلب من طـلابه ما لم يعطهم اياه ·· بمعنى أن العلاقة باللغة والثقافة تنتج فقط من خلال طرائق معينة من التدريس ، أو التدريب · فاذا اتبعت المدرسة طرائق للتدريس تختلف ·· كلما أمكن ·· عن طرائق الأسر فى التعليم ، فان معنى ذلك أن التدريبات التى تعطيها المدرسة لطـلابها لا يمكن استيعابها بشكل كامل ، الا من قبل هؤلاء الطلاب الذين نالوا من قبل مثـل هذه التدريبات التى تقدمها المدرسة (1977f : 123)" .

وباكتشاف بوردو لحقيقة السيطرة الثقافية من قبل الطبقات المسيطرة

اجتماعيا على النظام التربوى ، وبمواصلة عملية التحليل البنيوى لبنيـــة العلاقات الثقافية داخل النظام التربوى نفسه استطاع بوردو أن يضع يده على آليات النظام التربوى التى بها ومن خلالها يقوم النظام التربوى بأداء وظيفته فى المحافظة على بنية الثقافة والمجتمع القائم : ومن أهم هذه الآليات أولا بنية العلاقات الاجتماعية التى تتم من خلالها عملية الاتصال التربوى ، وقد أطلق عليها بوردو « علاقة الاتصال البيداجوجى » ، وثانيا الســـلطة التربوية داخل المؤسسة التعليمية بوصفها صاحبة القـــرار المنفذ للعنف الثقافى ، ثم ثالثا ، الامتحانات وعمليات تقويم التلاميذ · وسنتناول وجهة نظرية بوردو فى ذلك تفصيلا ·

## أولا : علاقة الاتصال البيداجوجى :

يعتبر اكتشاف الدور الذى تقوم به « علاقة الاتصال البيداجوجى » فى اعادة انتاج بنية الثقافة السائدة ، وتحليل بينتها وتفســـير وظيفتهـــا من الاسهامات الهامة التى قدمها بوردو الى علم اجتماع التربية · وفى ضوء هذا الاكتشاف يوضح بوردو ان الآليات التى يعمـــل من خلالها النظـــام التعليمى على تثبيت واعادة انتاج بنية الثقافة والمجتمع القائم ، لا تكمن فى محتوى العملية التربوية ( أى المقررات الدراسية فى ذاتها ) ، لكنها بالأحرى تكمن فيما أسماه بوردو « العـــلاقة الاجتماعية للاتصـــــال البيداجوجى The Social Relations of the Pedagogical Communication أى فى طريقة غرس أو تدريس المحتوى الدراسى نفسه ، لذلك يقول بوردو انه اذا أردنا أن نحدد عوامل النجاح فى العمل التربوى فان علينا أن نتجه الى تحليل التنـــوعات الاجتمـــاعية والأكاديمية للمتلقى ـ أى التلميـــذ ـ (1977c : 71-72) .

ومصطلح « العلاقة الاجتماعية للاتصال البيداجوجى » ، عند بوردو ، يشير الى مركب من العلاقات ، يتكون من « رأس المال الثقافى » ( أى مجموعة التمكنات الثقافية واللغوية ، والمعانى التى تمثل الثقافة الســـائدة ، والتى اختيرت لكونها جديرة باعادة انتاجها واستمرارها ، ونقلها خلال العملية التربوية ) ، ومجموعة علاقات القوى السائدة بين الجماعات الاجتماعية ( كما تبدو فى بنية الفرص النسبية لكل طبقة اجتماعية ) · وهـــذا المـــركب

العلائقى ، الذى يتكون من رأس المال الثقافى وعلاقات القوى التى تتم من خلالها العملية التربوية ، هذا المركب الذى أطلق عليـــه بوردو « العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوى » هو ما يكـون بالفعـــل العـــلاقات البنيـوية الموضوعية داخل نظام تعليمى ما · وحينما أراد بوردو أن يحلل امبريقيـا « علاقات الاتصال التربوى » فى عملية تربوية معينة ، حاول صياغة هذه العلاقة فى مجموعتين من العلاقات المتداخلة المتفاعلة ديالكتيكيا مع بعضهما البعض (1977f : 97-102) :

أما المجموعة الأولى ، فتتكون من التمكنات الثقافية واللغوية المطلوبة لانجاز اتصال بيداجوجى فى مقرر دراسى محدد ، فى مرحلة تعليمية معينة · وقد صاغ هذه المجموعة من العلاقات فيما اسماه مفهوم أو مصطلح « رأس المال الثقافى » ·

وأما المجموعة الثانية من العلاقات فى عملية الاتصال التربوى ، فتتمثل فى درجة الاحتمال الموضوعية لتواجد أو لنجاح مجموعة معينة من الطلاب ذات أصل طبقى معين فى ذلك المقرر الدراسى ، وفى تلك المرحلة التعليمية بالذات · وقد صاغ بوردو هذه المجموعة من العلاقات ، التى أطلق عليهـا مجموعة « علاقات القوى » فى مصطلح الفرص « النسبية » أو « درجة الانتقاء الموضوعى » لمجموعة معينة من التلاميذ حسب أصولها الطبقية · وهـذه المجموعة من العلاقات ــ كما سيأتى شرحها بالتفصيل فيما بعد ــ هى التى تحمل الى التلميذ ، أو بالأحرى تغرس فيه أنماطا محـــددة من الاتجـاهات والرغبات والتوقعات · بعبارة أخرى فهذه المجموعة هى التى تمثل الخصائص النفسية لبنية النظام التربوى فى لحظة معينة، تلك الخصائص The Habitus التى يراد نقلها الى التلاميذ ، وغرسها فيهم ·

وهذه العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوى ، بما ينطوى عليه من متغيرات ( مثل رأس المال الثقافى وعلاقات القوى فى الحقل التربوى ) هى ما يشكل الظروف البنيوية المادية التى تتجسد من خلالها وبها قيود الأصول الطبقية فى العملية التربوية · أو بعبارة أخرى ، الظروف التى تعمـــل من خلالها ، وبها ، الأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب على رسوبهم أو

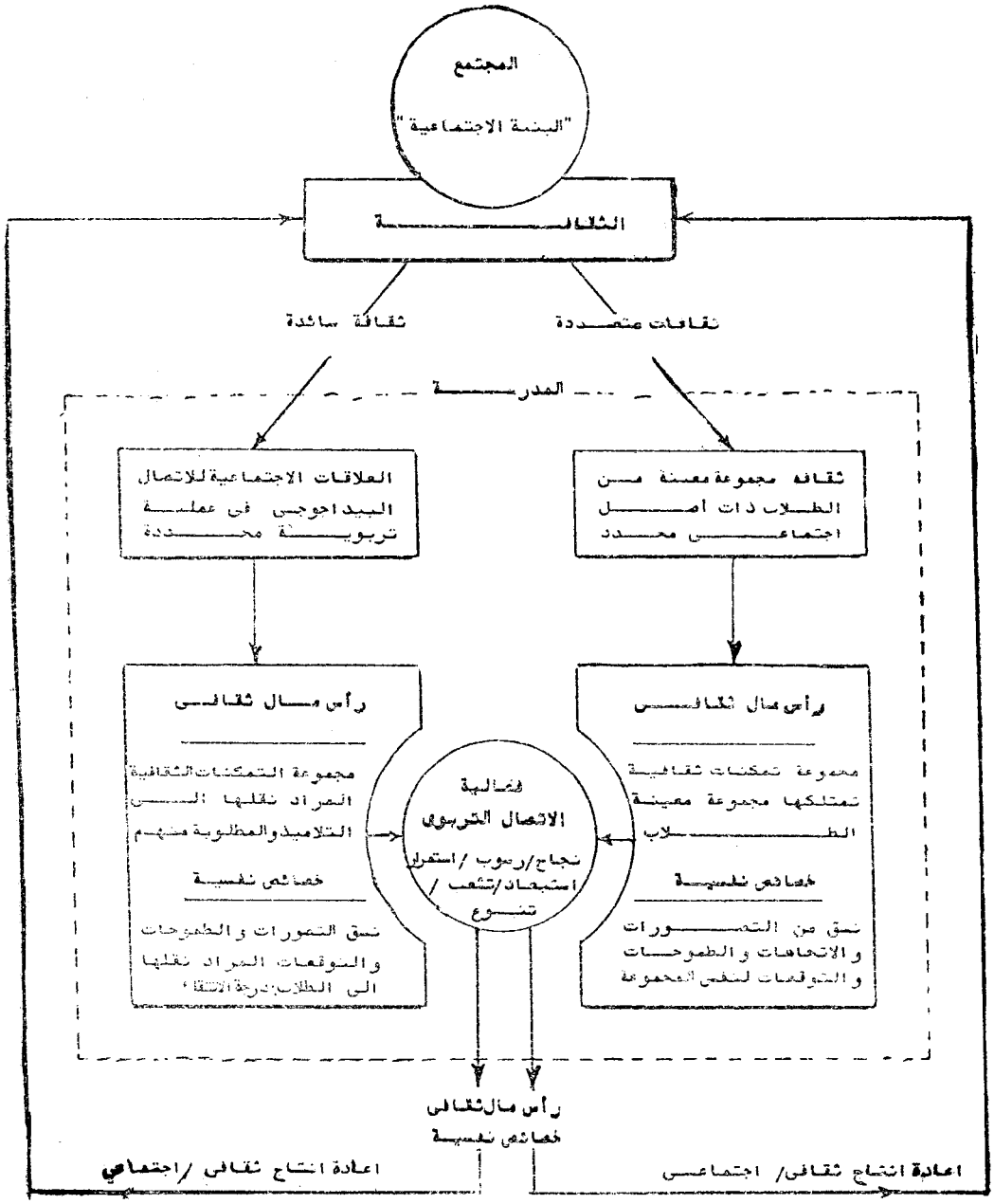
انجاحهم ، أو بالأحرى طردهم من النظام التعليمى أو استمرارهم فيه (1977c : 72).

والأصول الطبقية للطلاب ، كما أوضحنا سابقا - تلتحف وتختبىء بشيئين : رأس المال الثقافى ( أى التمكنات الثقافية واللغوية ) وبنية الخصائص النفسية The Habitus ( أى الاتجاهات والطموحات والرغبات ) ، اللذان يمتلكانهما بالفعل مجموعة معينة من الطلاب ، بفضل نشأتهم فى أسر ذات أصول طبقية معينة ٠

معنى ذلك أن فعالية الاتصال التربوى ، عند بوردو ، هى محصلة تفاعل ، أو بالأحرى علاقة دياليكتيكية ، بين بنية « العلاقات الاجتماعية للاتصال البيداجوجى » ( أى العلاقة البنيوية بين رأس المال الثقافى المراد نقله الى الطالب وبنية علاقة القوى أو الفرص النسبية للطبقة الاجتماعية داخل الفصل ) من جهة ، وبين الأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب ( كما تتبدى فى رأس المال الثقافى وبنية الخصائص النوعية لهؤلاء الطلاب) من جهة أخرى (1977e : 17) .

والشكل رقم ( ١ ) رسم توضيحى لعلاقة التفاعل بين العلاقات البنوية داخل النظام التعليمى والأصول الطبقية لمجموعة معينة من الطلاب ، وما ينتج عنه هذا التفاعل من تحديد لفعالية العملية التربوية بما يحقق اعادة انتاج بنية العلاقات الطبقية القائمة والمسيطرة فى المجتمع الكبير ٠

واذا كانت فعالية العملية التربوية هى محصلة التفاعل بين بنية علاقة الاتصال البيداجوجى داخل المدرسة والأصول الاجتماعية للتلاميذ كما تبدو فى رأس المال الثقافى والخصائص النفسية لهؤلاء الطلاب ، فانه يصعب علينا ايجاد علاقة مباشرة ، وان كنا سنجد هذه العلاقة واضحة وبشكل مباشر فى المراحل الأولى من النظام التعليمى ، وربما حتى المرحلة الثانوية ٠ لكن هذه العلاقة قد تضعف أو قد تخبو فى مرحلة التعليم العالى - بالرغم من استمرارية تأثير البنية الاجتماعية الطبقية داخل النظام التعليمى (1977f : 73-4) والسبب فى ذلك أن الأصول الاجتماعية الطبقية للتلاميذ




شكل رقم ( ١ )

رسم توضيحي لبنية التفاعل داخل المدرسة بين العلاقات البنيوية لعملية الاتصال البيداجوجي وبين الاصول الاجتماعية لمجموعة معينة من الطلاب ، وما ينتج عن هذا التفاعل من تشكيل للعملية التربوية وعائدها الثقافي والاجتماعي : كما تراه نظرية رأس المال الثقافي ·

تتزايد فى التخفى خلف العلاقات الثقافية التى يمتلكونها : رأس المال الثقافى وبيئة الخصائص النفسية • ذلك أن ابناء الطبقات الدنيا قد يحصلون على مثل هذه العلاقات التى تمكنهم من النجاح فى التعليم العالى عن طريق المعاناة والاجتهاد ، كما سنوضح ذلك فيما بعد •

وفى ضوء هذا الفهم لفعالية الاتصال التربوى نجد بوردو شديد الانتقاد لتلك الدراسات والبحوث التى تحاول تحديد سبب النجاح أو الاخفاق الدراسى ( فعالية العملية التربوية ) بعوامل منفصلة مثل الخلفية الاجتماعية للتلاميذ، أو الجنس ، أو الاقامة ، أو كفاءة المعلم •• أو غير ذلك من العوامل المختلفة• فبالنسبة لبوردو ، وكما هو واضح ، فان الفشل ، أو النجـــاح ، أو حتى الانخراط فى نوع ما من التعليم ، لا يمكن ارجاعه بطريقة ميكانيكية الى أى من هذه العوامل خارج اطار النظام التربوى ، أو داخله • ان عوامل النجاح أو الفشل انما ترجع الى جملة من العوامل التى تعمل جميعها فى كل واحد ، كنسق من العوامل السببية البنيوية التى تؤثر تأثيرا غير مرئى فى ســلوك الطلاب واتجاهاتهم ، ومن ثم فى نجاحهم أو رسوبهم أو انقطاعهم كلية عن مواصلة التعليم ، بعد فترة معينة (1977f : 72-87) .

## ( أ ) التمكنات الثقافية واللغوية فى علاقة الاتصال البيداجوجى :

اذا كانت الثقافة السائدة فى النظام التعليمى هى التى تتجســـد من خلالها الأصول الطبقية للطلاب ، ومن ثم تصبح أداة لطرد واستبعاد ابناء الطبقات الدنيا ، فما نوع رأس المال الثقافى واللغوى الذى يحمله معهم ابناء الطبقات العليا الى النظام التربوى ، فيتيح لهم النجاح والاستمرار فى التعليم، ولا يحمله ابناء الطبقات الدنيا ، فيطردون ويستبعدون ؟

حاول بوردو فى كتـــابه الشـــهير الذى قدمه مع باســـيزون The Inheritors (1979) ان يجيب على التســـاؤل السابق ، وذلك بدراسة الميراث الثقافى الذى يرثه ابناء الطبقات العليا ( الصفوة ) وكيف يساعدهم ذلك الميراث على تحقيق النجاح والتفوق داخل التعليم العالى •(٩) ويتضح منذ البداية أن الذهاب الى الجامعة فى حد ذاته لا يمثل شيئا جديدا عن نمط الحياة التى يألفها ابناء هذه الطبقات ، لذلك تجدهم أكثر ميلا ، من

غيرهم ابناء الطبقات الدنيا ، الى الشعور بالأمان مع كل ما يحيط بهم فى حياتهم الجامعية · وهم كذلك أكثر ميلا من غيرهم فى تكوين أصدقاء من بين زملائهم فى الجامعة · ولديهم شعور بالقدرة على الحصول على المزيد من البرامج الدراسية والثقافية خارج نطاق البرامج المقررة · أنهم دائمـــا يزورون المتاحف ، ويرتادون المسارح ، ويعزفون الموسيقى ، ويمارســـون ألونا مختلفة من الفنون ، وكل ذلك يكون لهم خلفيات ثقافية واسعة · وكثيرا ما يكافىء الاساتذة هذه الخلفيات الواسعة فى الثقافة والمعرفة · وذلك ما يؤكد معنى هاما لدى ابناء الطبقات العليا ، وهو : أن التربية ثقافة ومعرفة فى ذاتها ، وليست ببساطة وسيلة لغرض محدد · وعلى ذلك فان الحياة فى الجامعة جزء لا يتجزأ من نمط الحياة العام الذى يعيشونه · ان أبناء الطبقات العليا يملكون الاحساس أو التذوق لكثير من أنواع المعارف والفنون ، وهذا الاحساس أو التذوق هو نفسه الذى يتحول الى مكاسب أكاديمية ، فالاحساس بمعرفة أو بفن معين أداة لاستخلاص مزيد من هذه المعرفة أو ذاك الفن ·

ويؤكد بوردو ، كذلك ، أنه اذا كانت هناك اختلافات بين نمطى ثقافة الصفوة وثقافة الطبقات الدنيا ، فانه يوجد أيضا اختلافات بين طـــرق الحصول على كل نمط من أنماط الثقافة · فأبناء الصفوة يمتلكون ، أو هم قريبون من التجديدات الثقافية والمصـــادر الرفيعة الأصـــيلة للثقافة a-vant-grad Culture وهذه الأخيرة هى خير ما يميز ثقافة الصفـــوة عن الثقافة التقليدية ـ ثقافة العامة والطبقات الدنيا ـ فالثقافة التقليـــدية ميسورة ويمكن أن يتعلمها أبناء الطبقات الدنيا بسهولة ، سواء من الكتب أو من المدارس · لكن الثقافة الرفيعة a-vant-gard culture تظل حكرا على أبناء الصفوة · وحتى لو تمكن أبناءالطبقات الدنيا من الحصول على حصة متساوية من المعارف التجريدية ، نتيجة الجهد والمعاناة ، فانه ستوجد دائما اختلافات فى طرائق حصول كل منهم على هذه المعارف والمعلومات : وسوف يظل الفرق بينهم مثل الفرق بين من يشاهد مسرحية معينة ويناقش مؤلفها وممثليها وبين من يقرأ هذه المسرحية فى كتاب·

ان ما يود بوردو أن يقوله هو ، أن أبناء الطبقات الدنيا ، يمكنهم أن يحصلوا على ثقافة الصفوة ، تلك الثقافة التى تسود مدارسهم وجامعاتهم ، لكنحصولهم على هذهالثقافة ليست مسألة سهلة أو ميسورة أمامهم: ان ابناء

الطبقات الدنيا عليهم أن يبذلوا مزيدا من الجهد والمعاناة حتى يحصلوا على ثقافة الصفوة بالفعل ، ويمتلكون أدوات ( شفرات ) استخلاصها ، وتتراكم لديهم رؤوس الأموال منها ، حتى وهم فى وقت فراغهم ٠

ويؤكد بوردو فى دراساته عن الثقافة داخل الجامعة ، أنه كثيرا ما نجد الأساتذة فى المعاهد العليا والمدارس يعززون التفرقة بين الثقافتين حتى وهم يفرقون بين هؤلاء الموهوبين ، وبين مجرد المجتهدين من الطلاب ٠ وقد تلعب الامتحانات دورا كبيرا أيضا فى تعميق هذه التفرقة ، وخاصة فى تلكالانظمة التعليمية التى تعتمد بشدة على الامتحانات بأنواعها الشفهية ، والتحريرية٠ فتلك الأنظمة تكافىء الأذكياء والطلقاء ، وهذه ـ كما يقول بوردو ـ رهونات أو ملكيات الطبقات العليا التى يقدمونها ويستعرضـــــونها فى كل امتحان يحضرونه ٠ وتعطى المكافآت البسيطة جدا لهؤلاء الذين يجهدون ويعاونون من أجل امتلاك ما يطلب منهم أن يمتلكوه : والاجتهاد والمعاناة هو الاختيار الوحيد أمام أبناء الطبقات الدنيا ٠

أن التعليم بالنسبة لأبناء الصفوة ليس وسيلة ضيقة من أجل الحصول على وظيفة أو تحسين لمستقبل اجتماعى ٠وليست الدراسة بالنسبة لهم ضربا من التلمذة القاسية أو المعاناة ٠ والعكس فى ذلك تماما ، فالتعليم أمامهم عملية ممتعة ، تحمل قيمتها فى ذاتها ، وهو بالنسبة لهم كمن يلعب مباراة ، أما أبناء الطبقات الدنيا فليس أمامهم من خيار سوى بذل الجهد والمعاناة ، والعمل بانتظام لتخطى آليات استبعادهم عن « تلك الحقيقة القاســـية التى تجعل من التعليم ضرورة أعداد لمهنة وتحسين لمستقبل » ٠

والتمكنات اللغوية جزء من رأس المال ( المال الثقافى ) ، ويطلق عليها بوردو فى كثير من الأحيان رأس المال اللغوى Linguistic Capital وذلك لما لها من أهمية خاصة فى علاقة الاتصال البيداجوجى ٠ فالتمكنات اللغوية أو رأس المال اللغوى من الميكانيزمات المؤثرة جدا فى فعالية الاتصال التربوى ، وخاصة فى المراحل الأولى من النظام التعليمى ٠ ذلك أن فهماللغة واستعمالها منالابعاد الأساسية التى تقوم عليها عملية تقييم الطـــلاب ٠ فاللغة ليست مجرد أداة للاتصال ، اذ هى تمد التلميذ بمفردات ، غنية أو فقيرة ، ونسق من المقولات والمفاهيم ٠ ويقول بوردو :

« أن قدرة الطفل على الفهم والتعـــامل مع المعانى المعقدة ، سواء المجردة أو المحسوسة ، انما يتوقف جزئيا على تعقد الحصيلة اللغوية التى نقلت اليـه خلال تنشئته الاجتماعية فى الأسرة · ويتبع ذلك منطقيا أن معدل الفاقد التربوى يمكن فقط أن يتزايد كلما اتجهنا صوب الطبقات التى يتباعد نمط لغتها عن النمط اللغـــوى الأكاديمى السائد فى النظـام التعليمى – فى مرحلة معينة ومقرر معين . "(1977f : 73)

معنى ذلك أن التوزيع غير المتساوى لرأس المال اللغوى بين أبنـــاء الطبقات الاجتماعية المختلفة يعتبر أحد المعوقات التربوية أمامهم · فاذا كانت التمكنات اللغوية التى تسود النظام التعليمى ، والتى تعتبر شرطا لانجاز العملية التربوية تختلف أو بعيدة عن النمط اللغوى لمجموعة معينة من الطلاب فان التمكنات اللغوية نفسها ستصبح عامل طرد لهؤلاء الطلاب من العملية التربوية ·· فحينما تسيطر ثقافة الطبقات العليا على نظام تعليمى ما ، فان ذلك النظام التعليمى سيقوم حتما بطرد واستبعاد التلاميذ القـــادمين من أصول طبقة متواضعة ، هـــؤلاء الذين يمتلكون تمكنات ثقافيـــة ولغوية متواضعة ·

ان هذه العملية التى يتم بها ومن خلال طرد أبناء الطبقات الدنيـــا من النظام التعليمى واستبقاء أبناء الطبقات العليا هى بعينها ما اسماه بوردو بظاهرة « العنف الثقافى » فى المجتمعات الديمقراطية المعاصرة · تلك الظاهرة التى تحدث نتيجة التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافى واللغـــوى بين الطبقات الاجتماعية ، وسيطرة ثقافة الطبقات العليا على مؤسسات النظام التربوى فى المجتمعات الطبقية ·

**( ب ) درجة الانتقاء النسبى :**

أن مفهوم « درجة الانتقاء النسبى » The degree of rlative selection – فى نظرية رأس المال الثقافى – يصـــف أهم جوانب الخصائص النوعية للبنيـــة الاجتماعية التى يتم من خلالها الاتصـــال

البيداجوجى · ويعنى بوردو بهذا المفهوم على وجه التحديد : بنية الفرص الموضوعية داخل فصل دراسى معين كما تقاس بمعدل استبعاد مجموعة معينة من التلاميذ من النظام التعليمى ، فى مرحلة معينة (1977f : 91) · وتكمن أهمية درجة الانتقاء النسبى لمجموعة معينة من التلاميذ ، فيمـــا تمثله من شروط موضوعية بنيوية تلعب دوراهاما فى تحـديد الطموحات والتطلعات الفعلية لجميع الطلاب المتشابهين فى الأصول الطبقية · ذلك أن احصائيات النجاح والاستبعاد ( الرسوب والتسرب ، والتشعيب ) التى تخرج سنويا ، توضح لهؤلاء الطلاب ، بل وتأخذ على عاتقها أن تذكرهم دائما بما هـــو محتمل ، وما هو غير محتمل ، بالنسبة لهم فى المستقبل (1974b : 33) .

ويوضح بوردو أن الاطفال ( والآباء ) يصنعون اختياراتهم من خلال تفاعلهم مع بنية الفرص الموضوعية ، وبالرجوع الى خصائصهم النفســـية ( أى نسق التطلعات والاتجاهات والميول التى غرست فيهم من قبل ، خلال تنشئتهم الاجتماعية فى طفولتهم المبكرة أو خلال خبراتهم التربوية التى مروا بها فى مدارسهم مؤخرا ) · وما أن تبدو درجة الانتقاء النسبى العاليـــة لأطفال الطبقة العاملة طبيعية أمام أعينهم وأعين ابائهم ، حتى تلعب دورا مؤثرا فى تحديد ميولهم والابقاء على نمط تطلعاتهم واختياراتهم حيـــال المدرسة ·· وحيال مستقبلهم بعد المدرسة · وحتى لو كانت اختياراتهم تبدو لهم ببساطة على أنها تتبع أحاسيسهم أو تنبع من امزجتهم الخاصة :

> « فانه من خلال كل فعل من أفعال الاختيار يستبعد الطفل نفسه من الوصول الىمرحلة تعليمية تالية ، أو يروض نفسه لنمط متواضع من التعليم · ففعـل الاختيار هو نتاج للتفـــاعل بين بنية العـــلاقات الموضوعية ( الموجود قبل هذا الاختيار وتعمل على استمراره فى نفس الوقت ) وبين الأصـــول الطبقية الاجتماعية لهؤلاء الطلاب (1977f : 155)" .

ويوضح بوردو ، أنه اذا كان هناك تجانس بين النظام التعليمى والطبقة الاجتماعية للتلميذ ، فذلك لأن البنى الموضوعية تنتج خصائص نفسية طبقية Class Habitus ( عبارة عن نسق من التطلعات والميول والاتجاهات ) ،

ينتج عنها - بالتالى - ممارسات متوافقة مع هذه البنى الموضوعية · وهذه الممارسات هى التى تتيح لتلك البنى الموضوعية أن تبقى وان تستمر · فعلى سبيل المثال فان الطموحات والميول التى تفيد من المدرسة وتحقق نجاحا فيها تعتمد كلية على الفرصة الموضوعية التى تتاح للطبقات الاجتماعية بنسب مختلفة ، لاستعمال نفس الميول والطموحات داخل المدرسة التى تحقق النجاح والتفوق فيهما · أن نسق الميول والرغبات والطموحات ، أى بنية « الخصائص النفسية » ، هو الذى يشكل العامل الأكثر أهمية فى ديمومة بنية الفـــرص التربوية ، تلك التى تجسد موضوعيا العلاقة بين النظام التعليمى وبنيـــة العلاقات الطبقية فى المجتمع - خارج النظام التعليمى (1977f : 204) .

والتحليل السابق ، يعتمد ، كما هو واضح ، على مفهوم « الخصائص النفسية » The Habitus للفرد ، الذى سبق أن فصلناه فى الجزء الأول من هذه الدارسة · فالخصائص النفسية للفرد قد تشكلت من خلال عملية استدخال الظروف البنيوية الخارجية المحيطة فى صورة سمات سيكلوجية ( ميول ، واتجاهات ، ورغبات ) · وهذه الخصائص أو السمات هى التى تتجسد فى صورة ممارسات تتفاعل بدورها مع الظروف الخارجية فتحافظ عليها وتعيد انتاجها · ومفهـــوم الخصائص النفســـية The Habitus هو الذى ساعد بوردو على تفسير الدور الذى تلعبه « درجة الانتقاء النسبى» كعنصر من عناصر العلاقات الموضوعية للاتصال البيداجوجى فى تفاعله مع الأصول الاجتماعية لمجموعة التلاميذ من أجل اعادة انتـــاج بنية التفاوت الاجتماعى والطبقى فى المجتمع القائم - المحيط ·

ان التحليلات البنوية التى قام بها بوردو لفعالية الاتصال التربوى قد مكنته من كشف وتفسير عمليات الاستبعاد المباشر المتمثلة فى رسوب أبناء طبقات الدنيا داخل المؤسسة التربوية ، وكذلك عمليات الاستبعاد غير المباشر المتمثلة فى توزيع أبناء هذه الطبقات فى شعب وأنواع مختلفة من التعليم ، تختلف من حيث قيمتها الاجتماعية والتربوية عن تلك التى يدخل فيها أبناء الطبقات العليا · أن الاضرار التى تلحق دائما بالطبقات الدنيا انما تتخفى دائما وتلتحف بعمليات التشعيب والازدواج فى النظم التعليمية · فتشعب التلاميذ داخل النظام التعليمى الواحد ، أو توزيعهم على أنظمة تعليميـــة متنوعة ، داخل المجتمع الواحد ، انما يتم وفقا لرأس المال الذى يتطلبه النظام

التعليمى من كل تلميذ ليمر بنجاح فى شعبة معينة ومقررات دراسية محددة ، وكذلك وفقا لدرجة الانتقاء النسبى » التى تفترض تواجدا نسبيا محددا ، لكل فئة اجتماعية معينة من الطلاب ، فى شعبة معينة ، أو مقرر دراسى معين ٠

وبهذه الطريقة يفسر لنا بوردو الاختلافات التى تشاهدها بين الكليات الجامعية بعضها وبعض من حيث القيمة الاقتصادية والاجتماعية لكل منها ٠ وبنفس الطريقة أيضا يبين لنا أن ترتيب هذه الكليات فى شكل هرمى ، حسب أفضلية كل منها ، انما يعكس تماما هرمية علاقات القوى الاجتماعية بين طبقات وقوى المجتمع ٠ فيفسر بوردو ، بذلك ، لماذا ترتفع قيمة كلية عن كلية ، أو تخصص معين عن قيمة تخصص آخر (1977f : 93-97) .

**ثانيا : السلطة التربوية :**

اذا كانت البنية الثقافية بنية قسرية كما يقول بوردو "Cultural arbitrary" فكيف تسيطر ثقافة الصفوة على النظـــام التعليمى فى المجتمع الحديث ؟

يجيب بوردو : ان طبقة الصفوة فى المجتمع الحديث تفرض ثقافتها على النظام التعليمى من خلال « السلطة التربوية » داخل تلك النظم ٠ صحيح أن « السلطة التربوية » داخل النظم التعليمية هى سلطة المجموعات الاجتماعية السائدة ، لكن هذه السلطة لم تنقل الى داخل **النظام التعليمى من قبـــل** المجموعات المسيطرة ، مباشرة ٠

فالنظم التعليمية لها استقلالها النسبى ، وذلك بحكم ما لحقل الثقافة بصفة عامة من استقلال نسبى كذلك ٠ وهذا **الاستقلال النسبى هو نفســـه** الذى يعطى غطاءا لسيطرة علاقات القوى فى المجتمع على النظام التعليمى ٠ ويشرح ذلك بوردو وبقوله أنه يوجد اختلاف فى ثقافة كل مجموعة اجتماعية عن الأخرى ، وهذا شىء وارد فى أى تكوينات اجتماعية ٠ لكن ثقافة المجموعة الأقوى المسيطرة هى التى تبدو أكثر قيمة من غيرها أمام أعين الجميع فى المجتمع ٠ ومن ثم تتحقق للعاملين فى الحقل التربوى ـ هؤلاء الذين ينتمون الى ثقافة الصفوة ، باعتبارها أكثر قيمة من غيرها ، سلطة شرعية فى نقل

هذه الثقافة وغوسها فى النشء · ولأن المجموعات المسيطرة ، تميل بالطبع الى تأكيد قيمة ثقافتهما ، وبالتالى تأكيد قيمة نفسها ومصالحها كمجموعات مسيطرة ، فانها من ثم تسعى بالضرورة الى الاعتراف « بالسلطة التربوية » فى المجتمع كواقع « شرعى » (1977f : 9) · وذلك ما يفسر المعنى الكامن فى عبارة بوردو « أن الثقافة السـائدة فى المجتمع لا تفرض بالقوة ·· ( الصريحة ) » · واذا كانت الثقافة السائدة فى المدرسة ذات بنية قسرية بحكم تعريف بودرو للثقافة ، فمعنى ذلك أنه : ليس كل ما يحدث أو يتم داخل حقل التربية ، نتاج عقل صرف · فثمة حاجة دائمة الى « عنف ثقافى » ·· لفرض هذه الثقافية القسرية على المدرسة من جهة ، وأعمال هذه الثقافةلطرد أبناء الطبقات الدنيا من حقل التربية ، من جهة ثانية ·

وباختصار فان القسرية الثقافية تفرض على النظام التعليمى من خلال القائمين على « العمل التربوى » Pedagogical action الذين يحصلون على « السلطة » من خلال التشويه فى ادراك حقيقة هامة وهى : أن « الثقافة المشروعة » أى الثقافة « المشروع نقلها أو غرسها » بالتربية ، ليست سوى ثقافة المجموعات الاجتماعية المسيطرة على علاقات القوى المؤثرة فى تشكيل كل التكوينات الاجتماعية فى المجتمع · وهذه الحقيقة تصدق على كل المجتمعات وتزايد المدارس والمؤسسات التعليمية فى المجتمعات الحديثة ، انما يتم من خلال نسق من آليات اعادة انتاج علاقات القوة القائمة ، ومن ثم لا تحدث تغييرات جوهرية أو عميقة فى البنية الاجتماعية لهذه المجتمعات ·

قد رأينا أن « العنف الثقافى » انما يتحقق فى العمل التربوى من خلال «السلطة التربوية» التى يمارسها القائمون على العمل داخل النظام التعليمى · ويتضح هذا العنف فى علاقته بالسلطة التربوية فى صورة أوضح حينما يتصل الأمر باللغة · فاللغة عامل طرد وأداة من أدوات العنف الثقافى كما فصلنا ذلك سابقا · وقوتها لا تبلغ ذروتها المؤثرة فى عملية طرد ابناء الطبقـات الدنيا الا فى علاقة الاتصال البيداجوجى ، من خلال المعلم وبه ، أى « فى ذلك النسق الكلى لمجمل التعسفات المرئية وغير المرئية الذى يشكل فى كليته الفعل البيداجوجى الذى يفرض ويغرس «الثقافة المشروعة (1977d : 108)" .

والمعلم ليس صانعا للتعسفات الثقافية اللغوية فى عملية الاتصـال

التربوى ، لكنه هو الذى يقوم بها · فالمعلم يجد نفسه فى موقف تبدو فيه اللغة مع الخصائص الأخرى للعلاقة البيداجوجية ( مثل التنظيم المكانى للطلاب داخل الفصل ، المسافة بينه وبين طلابه ، درجة الانتقاء النسبى ) وقد حددت تحديدا دقيقا ، وقننت تقنينا عاليا داخل المؤسسة التعليمية · وهذا الموقف يحتم على المدرس أن يلعب بوعى أو بدون وعى منه دورا هاما فى طرد أبناء الطبقات الدنيا الذين يفتقرون الى تلك التمكنات اللغوية والثقافية التى تسود علاقة الاتصال البيداجوجى داخل المدرسة (1977f : 110) .

ومن هنا يقرر بودرو أن المعلمين ، من حيث علاقتهم باللغة ، أدوات فى عملية اعادة انتاج علاقة التفاوت الاجتماعى الطبقى داخل المدرسة : ذلك أنهم قد أعدوا مسبقا - سواء من خلال خبراتهم التربوية فى معاهد وكليات المعلمين ، أو من خلال عملية التطبيع التى مروا بها بالفعل نتيجة عملهم وتواجدهم فى تلك المؤسسات التربوية - ليقوموا بالحفاظ على نسق القيم ورأس المال الثقافى السائد ، الذى نشأوا من خلاله · ولذلك نجدهم يقدرون هؤلاء التلاميذ الذين يتشابهون فى نفس القيم ورأس المال الثقافى · « وباعداد كل عضو فى العمل البيداجوجى ، وتكريسه لغرس ونقل ما يغرسه وينقله كشىء هام ، فان المؤسسة التربوية تكون قد أضفت الى مهنة التربية هيبة وسلطة (1977f : 108) » · وهذه الهيبة أو السلطة هى بدورها التى تستبعد أى نقاش اجتماعى مع المعلم عن فعالية السيطرة الثقافية على علاقات الاتصال التربوى ·

**ثالثا : الامتحانات :**

الامتحانات عند بوردو لها وظيفة سياسية اجتماعية : اذ تقوم بدور فعال فى عملية اعادة انتاج نمط العلاقات الموضوعية للاتصال البيداجوجى · من جهة ، وفى عملية تعزيز واعادة انتاج بنية العلاقات الطبقية السائدة فى المجتمع ، من جهة أخرى · ويقول بوردو أن هناك ميلا كبيرا فى المجتمعات الحديثة تجاه تنوع أساليب الامتحانات والتوسع فى دورها وتعميق وظائفها داخل النظام التعليمى · والسبب فى ذلك يكمن فى الدور الذى تقوم به الامتحانات الخاصة بالآليات التى يعمل النظام التعليمى من خلالها وبها على اعادة انتاج علاقات التفاوت الطبقى فى المجتمع وتعزيز الغطاء الثقافى لها ، فالامتحانات دائما تعمل على غرس وتكريس القيم المرتبطة بالنظام التعليمى ،

بل والمرتبطة بكل نوع من أنواع المعرفة فى حقل الثقافة ، وبالتالى على غرس وتكريس القيم المرتبطة بنمط الثقـــافة السائدة والمســـيطرة فى المجتمع (1977f : 144) · ومن ثم تعمل على ابقاء واستمرارية العلاقات الهرمية داخل الحقل الأكاديمى ، وبالتالى على ابقاء واستمرارية العلاقات الهرمية الاجتماعية فى المجتمع ·

ان ما يعزز دور الامتحانات فى اعادة انتاج التفاوت الاجتماعى داخل النظم التعليمية ، هو تلك الاسطورة التى تولدت من حولها وأبرزتها فى صورة عمليات تكنيكية ·· « موضوعية » يتم من خلالها انتقاء وتصنيف الطلاب بطريقة « محايدة » · ووفقا لنظرية رأس المال الثقافى ، فان الامتحانات واقعيا لا تلعب دورا رئيسيا : ذلك أن الجزء الاكبر من عملية استبعاد هؤلاء التلاميذ انما يتم بمحض اختيارهم لنوع التعليم والشعبة والتخصص ، أو حتى اختيارهم الخروج من التعليم نهائيا · لذلك يوجد هناك دائما طرائق ذكية جدا من « الانتحار الأكاديمى » داخل النظـــم التعليمية فى المجتمعات الحديثة ، ويعبر بوردو عن هذه الحقيقة بقوله :

> « ان معظم هؤلاء الذين طردوا من المدرسة قـــد استبعدوا أنفسهم ·· قبل الامتحانات · وأن هؤلاء الذين كان استبعادهم عن طريق الانتقاء المبـــاشر ( الامتحانات ) انما يتوقف ـ أيضا ـ على مستوى طبقتهم الاجتماعية (1977f : 153)" .

ومن ثم فان الحديث عن « قلق الامتحانات » واستعماله كســـبب مفسر لنجاح أو فشل التلاميذ ، لا يستنفذ مشكلة الانتقاء : فهؤلاء الذين لهم الحق فى معاناة هذا القلق قد تم انتقـــاؤهم بالفعل من بين أترابهم الذين طردوا منتحرين خلال عمليات الاستبعاد الذاتى المستمرة ، أثناء مراحـــل التعليم المختلفة · ولذلك فان مسألة التفاوت الاجتماعى لا تظهر فى حجمها الصحيح داخل النظام التربوى اذا تم حسابها عن طريق مقارنة الطبقات الاجتماعية وفق نسب احتمالات النجاح والفشل فى امتحان ما ، ولهذا الســـبب يؤكد بوردو قائلا :

« ان اللامساواة بين الطبقات ٠٠ **لا تبدو فى حجمها** البشع ، الا حينما نقارن بين الطبقات على أساس حساب نسب أطفال كل طبقة الذين وصلوا الى مرحلة تعليمة معينة والذين لم يصلوا الى هذه المرحلة بعد أن حققوا جميعا - من قبل - مستوى متكافىء من الانجاز (1977f : 153)" .

وبعبارة أخرى فان التفاوت الطبقى لا يظهر اصلا فى حجمه الصحيح الا بمقارنة الأصول الطبقية لهؤلاء الأطفال داخل مرحلة تعليمية معينة مع الأصول الطبقية لاترابهم من نفس المجموعة العمرية الذين هم خارج النظام التعليمى ٠

ويقول بوردو ان الاهتمامات الزائدة التى تعطى للامتحانات كعملية انتقاء «موضوعية » ٠٠ « محايدة » تقوم على تحديد مستوى اكتساب المعرفة ، انما هو نوع من الوهم الضرورى الذى لا غنى عنه فى النظم التعليمية فى المجتمعات الحديثة ٠ لأنه وفق هذا الوهم ( أو الأسطورة ) تبدو المدرسة وكأنها أداة موضوعية لنقل المعرفة والتراث الثقافى ، وذات صبغة محايدة بين طبقات المجتمع ٠ ومثل هذه الايديولوجية - التى يروج لها أصحاب المدرسة الوظيفية - تخفى بالطبع ما تحاول نظرية رأس المال الثقافى كشفه : وهو الانتقـــاء الاجتماعى الذى يتم داخل النظم التعليمية فى المجتمعات الحديثة ، والذى تلعب الامتحانات دورا هاما فيه ، عن طريق تكريس وتدعيم بنية الثقـــافة المسيطرة داخل المؤسسة التربوية ، واضفاء الحيادية والشرعية عليها ، واخفائها لعملية التوزيع اللامتساوى لرأس المال الثقافى بين التلاميذ خـلال العملية التربوية ٠

## ٣ - الأزمة ٠٠ والاصلاح

ان أزمة النظام التعليمى فى المجتمعات المعاصرة ، انما تكمن فيما تقوم به من ممارسات لأفعال العنف الثقافى الذى تستبعد به أبناء الطبقات الدنيا ، وتعمل من خلاله على تعزيز واستمرار علاقات التفاوت الاجتماعى بين الطبقات ويقول بوردو ان اصلاح التعليم يتمثل بالطبع فى جعل التعليم أكثر ديمقراطية

Democratization of the eudcational System وأكبر تحقيقا للعدل والمساواة فى المجتمع · ان هؤلاء الذين يرفعون شعار ديمقراطية التعليم ثم يتجاهلون ، أو يجهلون بالفعل ، عملية اعادة انتاج العلاقات الطبقية التى تقوم بها هذه النظم ، انما يرفعون شعارات كاذبة جوفاء ، تستند على فهم ضيق المعنى « ديمقراطية التعليم » وكأنها مجرد اتساع للفرصة التعليمية حتى تشمل كل طبقات المجتمع · فطالما أن النظام التعليمى قد فشل فى توزيع رأس المال الثقافى واللغوى - المطلوب كشرط للنجاح داخل العملية التربوية - توزيعا عادلا وصريحا على جمهور الطلاب على السواء فانه سيظل ( أى النظام التعليمى) واضعا «العقبات التربوية» أمام هؤلاء القادمين من الطبقات الدنيا فى المجتمع ، وسيظل هذا النظام التعليمى خافيا لجوهر المشكلة التربوية التى تقع دائما بين المعلم وهؤلاء التلاميذ داخل الفصل · وستظل هذه المشكلة نتاجا « لأزمة تربوية » تكشف النقاب عن طبيعة الأيديولوجية الطبقية التى تحكم النظام التعليمى ، وتطوعه فى أيدى القوى المسيطرة كأداة أكاديمية تحافظ بها على مصالحها واستمرار وجودها كقوى مسيطرة فى المجتمع «الديمقراطى» الحديث ·

وبناء على ذلك يؤكد بوردو أن الاصلاحات التربوية التى تركز كل جهودها الاصلاحية والأكاديمية فى اصلاح ومعالجة الجوانب الفنية ، التكنيكية ، فى عملية الاتصال البيداجوجى ، دون أن تعالج بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداجوجى فانما تركز جهودها على الجوانب المزيفة والمصنعة فى العملية التربوية ، ولن تخدم هذه الجهود الا أصحاب المصلحة فى استمرار بنية علاقات السيطرة القائمة كما هى فى المجتمع · ان فشل كل الجهود الاصلاحية لرفع كفاية النظم التعليمية فى تحقيق مزيد من الديمقراطية فى الفرص التعليمية يكمن فى تجاهل أو جهل هذه الجهود لتلك العوامل البنيوية التى تربط النظام التعليمى بمصالح الطبقة ، أو المجموعات الاجتماعية السائدة ، من خلال سيطرتها الثقافية على الحقل التربوى · ويعبر بوردو عن ذلك صراحة بقوله :

> « ان أى نظام تعليمى يعهد اليه رسميا بنقل الثقافة السائدة فى المجتمع ، ثم يتناسى منهجيا نقل الأدوات اللازمة التى لا غنى عنها للنجاح فى مشروعه المكلف

به ، انما يضحى حكرا لتلك الطبقات القادرة على امتلاك هذه الأدوات ، واستخلاص الثقافة المطلوب نقلها - بطرائقها الخاصة (1977a : 494)" .

وحتى ينجح الاصلاح التربوى فى زيادة فعالية النظام التعليمى فى تحقيق الديقراطية والمساواة الحقيقية فى الفرصة التعليمية يؤكد بوردو على أنه لا بد من ملء الفجوة بين مستوى نقل المعـــــرفة ومستوى المستقبل لها (التلميذ) · ويتم ذلك اما - أولا - برفع مستوى التلميذ ، باعطائه كل من المحتوى والشفرة ( أو الاداة ) التى يستخلص بها هذا المحتوى ( المعرفة المنقولة ) ، سواء كان ذلك بالطرق اللفظية أو غير اللفظية من رســـومات ومجسمات ، يعرفها التلميذ بالفعل · أما - ثانيا - بخفض مستوى النقل - مؤقتا ، وذلك بصياغة المحتوى المطلوب نقله فى سلسلة من البرامج المتدرجة فى مستواها ، تدرجا مضبوطا ، بحيث يؤهل محتوى كل برنامج المتعلم ليستقبل البرنامج الأعلى الذى يليه ، حتى نهاية البرامج · وهذه الطريقة ترفع من مستوى المتلقى رفعا ثابتا وبانتظام وذلك بتمكينه من وسائل وأدوات استخلاص الثقـــافة ( أى بعبـــارة أخـــرى ، بتمكينـــه من امتـــلاك مستوى معين أرقى من رأس المال الثقافى والخصائص النفسية ) · وأساس ذلك كما يقول بوردو الممارسة والمعاودة (1977f : 126-127) .

وهنا يأتى دور تكنولوجيا التعليم المتقدمة ، فنجد بوردو يوليها ثقـــة كبيرة كأدوات مساعدة فى عملية الاصلاح الديمقراطى للتعليم وكوسائل فعالة فى عملية اعادة بناء بنية العلاقات التربوية · لكن تكنولوجيا التعليم ليست فى ذاتها هى المحدد أو المساعد فى عملية الاصلاح التعليمى · فالوســـائل التكنولوجية انما تعتمد فى عملها على نسق الوظائف الفنية والاجتمـــاعية للنظام التربوى القائم · فمثلا قد تعمل الدائرة التليفزيونية المتقدمة عـــلى تعزيز واستمرارية السمات التقليدية فى أساليب التدريس القديمة · لذا يؤكد بوردو أن فعالية تكنولوجيا التعليم تكمن فى مدى تأثيرها فى بنية علاقات الاتصال التربوى فى العملية التعليمية · كأن تكون مؤثرة فى تغيير أو ازالة معوقات المكان والزمان ، أو مؤثرة فى توجه العملية التعليمية بحيث تصبح مرتكزة حول المتعلم الذى يمكن أن يستخدم التكنولوجيا فى تعليمه فى الوقت الذى يشاءه ، أو مؤثرة فى خلق علاقات جديدة أكثر ديمقراطية لعملية الاتصال البيداجوجى ذاتها (1977f : 138 no. 1) .

## ٤ - وجهـــة نظـــر

من عرضنا السابق لنظرية « بيير بوردو » يتضح أنه نجح الى حـــد كبير فى تقديم نسق فكرى متسق من حيث البناء المنطقى · وقد لعبت مفاهيم بوردو النظرية دورا عظيما فى مساعدته على تقديم تفسيرات شاملة لعـلاقة النظام التربوى بالمجتمع الخارجى ، ودوره فى المحافظة على هذا المجتمـع واعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الطبقى السائدة فيه · وتتضح أهمية التفسيرات التى قدمها بيير بوردو فى نظريته هذه ومدى ما أسهمت به فى تنمية واثراء فهمنا النقدى لتلك العلاقة بين التربية وبنية التفاوت الطبقى فى مناقشتنا التالية للامكانات والصعوبات النظرية التى تنطوى عليها تلك التفسيرات والتحليلات ·

### أولا : الامكانات النظرية :

تنطوى نظرية بوردو على امكانات نظرية كبيرة فى توضيح واجـلاء العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمعات المعاصرة ويتضح ذلك فى النقاط الآتيـة :

١ - ان نظرية رأس المال الثقافى عند بوردو تبين أن عملية اعادة انتاج بنية التفاوت الاجتماعى فى المجتمع هى محصلة علاقة تفاعل بين العلاقات الموضوعية البنيوية داخل المدرسة وبين بنية العلاقات الطبقية خارج المدرسة· وان البحث التربوى ينبغى أن يسعى الى كشف آليات هذا التفاعل بين هاتين المجموعتين من العلاقات الداخلية والخارجية ·

والدراسات والبحوث التى تدور حول تلك العلاقة تبين أن علم اجتماع التربية المعاصر ينقسم الى اتجاهين نظريين فى معالجة هذه المسألة · فيرى الاتجاه الأول أن مشكلة التفاوت الطبقى هى مشكلة اجتماعية فى الأســاس الأول ولا دخـــل للنظام التعليمى فى أحـــداثها أو اســـتمرارها وان النظـــام التعليمى لا يملك - بالتـــالى - شـــيئا ازاءها · ومن ثم فحـل مشكلة التفاوت الطبقى انما يكمن أساسا فى وضع الحلول الاجتماعية التى تزيل هذه المشكلة من المجتمع · وانطلاقا عن هذا الاتجاه النظرى تمت أبحاث كولمان الشهيرة (Coleman 1966) · ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن التغيرات

التى تحدث فى مدخلات العملية التعليمية ( تحسن الظروف المادية ، زيادة الانفاق على التلميذ الواحد ، التدريب المتاح لكل مدرس ٠٠ الخ ) لا تؤدى بالضرورة الى تحسين فى أداء التلاميذ داخل المدرسة، ولا يعالج مسألة استمرارهم داخل المدرسة من عدمه ٠ ومثـال هذه الأبحاث (Coleman et al., 1966 and Jenchs et al 1972) ٠أكثر من ذلك فان هذه الدراسات قد بينت أن الاختلافات فى الخلفية الاجتماعية للطلاب هى العوامل الأساسية التى تؤدى الى حدوث اختلافات فى الأداء الأكاديمى للطلاب داخل المدرسة ٠

وبالرغم من أهمية هذا الاتجاه النظرى فى تبصيرنا بأهمية العـوامل الاجتماعية وتأثيرها فى فعالية العملية التربوية الا أنه ظل عاجزا عن تفسير وتوضيح كيف تعمل هذه العوامل الاجتماعية داخل المدرسة ولا كيف تؤثر فى فعالية العملية التربوية٠ ان عجز هذا الاتجاه عن كشف آليات العملية التربوية داخل المدرسة قد مهد لوهم ايديولوجى يوحى بأن المدرسة مؤسسة تربوية محايدة وغير ذات صلة بما يحدث حولها من تفاعلات اجتماعة بين قوى المجتمـــع المختلفة ، ان المشكلة فى مثل هذه الدراسات التى تمت فى اطار هذا الاتجـاه النظرى انها قد ركزت كل جهودها البحثية على دراسة احصاءات الفـرص التعليمية لأبناء الطبقات المختلفة ، كمظهر للعلاقة بين اداء التلاميذ ، كقيمة ظاهرية ـ وبين الأصول الاجتمـــاعية لهم ٠ ان النمـــاذج الرياضية التى استخدمت فى هذه الدراسات قد وجهت لتقييم حجم اللامساواة ، دون أن تستند الى اطار نظرى يفسر ويشرح كيف تحدث « عملية » اللامساواة فى المجتمع وكيف تبقى وتدوم على مر السنين ، رغم اتساع جهود الاصـــلاح الاجتماعى والتربوى ٠

أما الاتجاه الثانى فى علم اجتماع التربية ، فانه يرى أن اللامساواة فى المجتمع ، هى نتاج للمساواة التى تحدث داخل النظام التربوى ٠ فالنظام التربوى ينتج لا مساواة اجتماعية من خلال المؤسسة التربوية القومية ٠ وأن عملية « الانتقاء الاجتماعى » انما تتم داخل هذه المؤسسات من خلال ما تخلقه من مستويات وأنواع ذات تدرج هرمى أكاديمى ٠ ولكل مستوى ونوع من التعليم داخل البناء الهرمى الأكاديمى مكانته وتعزيزاته الخاصة به ٠ ومن أهم الدراسات التى تمت فى هذا الاتجاه ، وتؤكد عليه ، دراسات

W. Brookover et al (1970) و C.H. Persell (1977)

و B. Heyns (1978)

ولقد أسهم ذلك الاتجاه النظرى السابق فى كشف النقاب عن تأثير بنية المدرسة ( التشعيب والتنوع والازدواج ) على الناتج التربوى · لكن للاسف فان الدراسات التى تمت فى هذا الاطار قد تناست تماما علاقات التفـــاوت الاجتماعى فى مجتمع المدرسة ـ الكبير ـ نفسه · ومن ثم فشلت فى ادراك أن التشعيب والازدواج فى النظام التعليمى القومى ما هو الا أداة أو آليات النظام الاجتماعى القائم فى المحافظة على علاقاته السائدة واعادة انتاجها · وبالتالى يمكن القول ، ان هذه الدراسات رغم أهميتها فى كشف وتوضـيح ما يدور داخل النظام التربوى ، الا أنها تلعب دورا خطيرا فى تعمية حقيقة هامة وهى أن اللامساواة ، سواء كانت مساواة تربوية داخل النظام التربوى أو لا مساواة اجتماعية فى المجتمع خارج النظام التربوى ، انما تكمن أسبابها فى بنية المجتمع نفسه · ويوضح دوجيرتى الأمريكى هذه الحقيقة بقوله :

« ان نقص التربية ، أو الحصول على تعليم وضيع لا يمكن أن يفسر وجود عدد كبير فى مجتمعنا يقوم بأعمال هامشية ، أو حتى بدون عمل على الاطلاق · انه مجتمعنا ـ كما هو منظم الآن ـ هو الذى يعجز عن مد أعضائه بفرص العمل الجديدة التى تجعـلهم ســـعداء . (K. Daugherthy, 1981 : 307)

وانطلاقا من هذه المناقشة يمكن أن نؤكد أن نظرية رأس المال الثقـافى تستطيع أن توجه البحث التربوى وجهة جديدة مخـــالفة لوجهتى النظـــر السابقتين فى دراسة مشكلة التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات الحـــديثة والكشف عن أسبابها سواء داخل النظام التربوى أو خارجه فى المجتمـــع الكبير ، ذلك أنها ترى أن فهم مشكلة التفاوت الاجتماعى انما يتم من خلال فهم ذلك التفاعل المتبادل بين بنية النظام التربوى وبنية العلاقات الاجتماعية فى المجتمع · ومن ثم فالجهود الأكاديمية فى التربية التى تتجه الى بحث هذه المشكلة انما ينبغى أن تنصب على دراسة بنية هذا التفاعل وديناميته وآلياته المختلفة ·

٢ - ان نظرية رأس المال الثقافى تنطوى على امكانات كبيرة فى توجيه الدراسات النظرية والامبريقية فى بحث العلاقة بين النظام التربوى وبنية التفاوت الطبقى فى المجتمع · ولعل الدراسات الحديثة التى تمت فى اطار هذه النظرية وكذلك الحوار الدائر فى أوساط البحث التربوى حول نتائج هذه الدراسات قد يوضحان ذلك ·

فثمة دراسة حديثة قام بها هالسى مع مجموعة من زملائه (Halsey et al., 1980) لدراسة العلاقة بين التربية والتفاوت الاجتماعى فى بريطانيا · وقد صمم الباحثون أحد جوانب الدراسة الامبريقية وفق نظرية رأس المال الثقافى عند بيير بوردو · واستهدفوا ، على وجه التحديد فحص العلاقة بين « رأس المال الثقافى » والقابلية للتعلم ، ووضع الباحثون ثلاثة مقاييس لقياس « رأس المال الثقافى » : المقياس الأول وهو مقياس « تعليم الوالدين » ، ويهدف الى قياس المستوى الثقافى والتعليمى عند الوالدين · أما المقياس الثانى ، فيهدف الى قياس « الظروف المادية » · ويتكون هذا المقياس من خمس متغيرات مستقلة : طبقة الأب ، ممتلكاته ، وظيفته ، وضع المنزل ، عدد الأقارب · أما المقياس الثالث ، مقياس « المناخ العائلى » ، فيهدف الى قياس التشابهات بين المستجيب وأخوته داخل الأسرة كما تبينها الخلفية التعليمية لأخوة المستجيب · والنتائج التى حصل عليها هالسى وزملاؤه فى دراستهم هذه ، تؤكد صحة القضية الأساسية فى نظرية رأس المال الثقافى ، وهى علاقة الارتباط بين « رأس المال الثقافى » والقابلية للتعلم ·

لكن دراسة هالسى وزملائه قد تعرضت للانتقاد الشديد وخاصة فيما يتعلق بالتعريف الاجرائى « لمفهوم رأس المال » الذى قدمه الباحثون · وقد فجرت محاولة هالسى حوارا نظريا حول التعريف الاجرائى لمفهوم رأس المال الثقافى عند بوردو ، حوارا غاية فى الأهمية ، فنجد هاميرسلى وزملاؤه يحتجون على محاولة هالسى بأن مفهوم رأس المال الثقافى لا يمكن اختزاله الى هذه المقاييس التى استخدمها هالسى · ذلك أن مفهوم رأس المال الثقافى عند بوردو لا يمكن فصله على الاطلاق عن مفهوم نسق « الخصائص النفسية » The Habitus عنده الذى يشمل الميول والاستعدادات والاتجاهات والطموحات التى يحملها الفرد ، وقد غرست فيه خلال أسرة ذات أصول طبقية محددة (Hammersley et al., 1981 : 92) وتتفق مع هاميرسلى وزملائه تمام الاتفاق شارب ، حيث تقول أن مصدر الخطأ فى فهم بوردو يكمن

فى فصل مفهومى « رأس المال الثقافى » و « الخصائص النفسية » عن بعضهما البعض ، واستعمال أحدهما بمعـــزل عن الآخـــر (Sharp 1980 : 70-71) وينتهى هذا الحوار بشبه اتفاق على أن مفهوم رأس المال ينبغى استعماله فى أبحاث اثنوجرافية تقارن بين ثقافة المنزل وثقافة المدرسة لفهم التفاعل الدائر بين العلاقات الخارجية والداخلية للمدرسة وما ينتج عن هذا التفاعل من نجاح أو رسوب أو استبعاد للتلاميذ · وعلى أى الأحوال فان هذا الحوار يوضـــح جليا أن مفاهيم بوردو تنطوى على امكانات نظرية كبيرة فى توجيه البحث التربوى توجيها جديدا من ناحية المنهج والموضوع ·

٣ ـ ان نظرية رأس المال الثقافى تقدم اسهامات نظرية كبيرة فى تنمية الحوار النظرى الدائر فى مجال علم اجتماع التربية حول « المنهج الخفى » The Hidden Curriculum (١٠) لتحديد مفهومه النظرى ودوره فى عملية الانتقاء الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية داخل النظام التعليمى · فاكتشاف نظرية رأس المال الثقافى لآليات العملية التربوية داخل المدرسة ودورها فى ربط بنية النظام التعليمى بالأصول الاجتماعية لمجموعة معينة من التلاميذ ، يمكن أن يلعب دورا كبيرا فى اثراء هذا المفهوم وتوضيح جوانبه المختلفة ·فقد أصبح من أهم عناصر مفهوم المنهج الخفى فى ضوء نظرية بوردو هو بنية العلاقات الاجتماعية لعملية الاتصال البيداجوجى والسلطن التربوية ، وبنية الامتحانات والتقويم داخل المؤسسات التعليمية ·

## ثانيا : الصعوبات والمشكلات النظرية :

رغم تلك الامكانات النظرية التى استعرضناها سابقا ، التى تنطـــوى عليها نظرية بوردو فى تفسير العلاقة بين التربية والبنية الطبقية للمجتمع، فثمة مشكلات نظرية تنطوى عليها هذه النظرية ، وتحد من قدرتها على اعطاء مزيد من النقد والتفسير للعلاقة موضوع الدراسة · وتتمثل هذه المشكلات فى ثلاث نقاط رئيسية هى :

١ ـ اهمال دور المحتوى الدراسى فى عملية تعزيز علاقات التفاوت الاجتماعى فى المجتمعات المعاصرة واعادة انتاجها ·

٢ ـ اغفال دور الثقافات الأخرى ـ غير ثقافة الصفوة ـ وتواجدها داخل المؤسسات التعليمية ، وتأثيرها فى فعالية العملية التربوية

٣ - تقديم صورة سلبية للانسان تنطوى على قابلية فائقة للتطبيع

ولحسن الحظ فثمة أبحاث ودراسات كثيرة ، تمت فى اطار الحركة النقدية الجديدة فى علم اجتماع التربية · وهذه الدراسات تمكننا بالفعل من مناقشة مثل هذه المشكلات النظرية فى تفكير بوردو والتغلب علها ·

فبالنسبة للمشكلة الأولى: فهناك دراسات وأبحاث مايكل ابل وجان انيون M. Apple (1979), and J. Anyon (1978) وهذه الأعمال قد بينت أهمية الدور الذى يمكن أن يلعبه المحتوى الدراسى فى تعزيز المعانى والرموز السائدة فى المجتمع · فمن الواضح أن بوردو بتجاهله لدور المحتوى الدراسى قد ركز تركيزا كبيرا على مفهوم عملى للايديولوجية وللتطبيع الاجتماعى · ورغم أهمية المفهوم العملى للتطبيع الاجتماعى وللايديولوجية، ورغم أن أخطر الأشياء التى يتعلمها أولادنا فى نظمنا التعليمية هو ذلك النوع من التعليم الذى يتم فى صمت وبدون كلمة تقال - من خلال الممارسة اليومية والتفاعل مع بنية العلاقات الاجتماعية التى ينقل من خلالها وبواسطتها المحتوى الى التلميذ - الا أننا لا ينبغى أن نغفل اطلاقا دور المحتوى فى تكوين وعى الطلاب وتشكيل خصائصهم النفسية ·

ويوجد الآن ، مع ذلك ، اتجاه نظرى ناشىء ، يقوم على نفس نظرية رأس المال الثقافى عند بوردو ، ويهدف الى دراسة المحتوى الدراسى وكيفية توزيعه للمعارف وترتيبه لها فى شكل هرمى ، داخل المؤسسة التربوية ، وتأثير ذلك فى ترسيخ واعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعى ·

أما المشكلة الثانية ، والتى تتعلق باغفال بوردو لتواجد الثقافات الأخرى المختلفة داخل المؤسسة التربوية الى جانب الثقافة السائدة ، فهى مشكلة خطيرة · وقد سلطت الدراسات الأنثروبولوجية فى التربية أضواءا كثيرة على هذه المشكلة ، وذلك باكتشافها لظاهرة الصراع الثقافى داخل المدرسة والفصل الدراسى · ودراسات روبرت ايفرارت R. Everhart (1979) وبول ويليز P. Willis (1977) هى دراسات رائدة فى هذا المجال ·

أما المشكلة الثالثة ، وهى التى تتعلق بما قدمه بوردو ضمنيا من مفهوم سلبى للانسان ، فهى ترتبط بالمشكلة النظرية الثانية وتتسق معها

لتبين أن بوردو قد اهتم بآليات السيطرة على الانسان ، اهتماما شديدا جعله يغفل أشكال مقاومة الانسان لها فى نفس الوقت ، كما اغفل ايجابية الانسان وفعاليته فى تشكيل الحياة من حوله · وقد انتقد دينيسن رونج مثل هـــذه المفاهيم فى علم الاجتماع المعاصر التى تتجاهل كلية ارادة الانسان وتفرط فى تصوير امكانية تطبيعه ·· وكأنه مجرد متلقى سلبى : (D. Wrong. 1961 183-193) وهذا الانتقاد الذى قدمه رونج منذ زمن بعيد لمحاولات مشابهة لمحاولات بوردو ، ما زال قائما وينسحب على بوردو · لكن ينبغى أن ننوه أن أبحاث ويلز وايفرارت التى أشرنا اليها سابقا ، تلك الأبحاث التى استفادت من بوردو وحاولت تصحيح مسار النظرية قد أثارت اتجاها نظريا ما زال فى طور النشأة فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا يهتم بدراسة الثقـــافة من وجهة نظرية نقدية تستوعب نظرية رأس المال الثقافى وتحاول تجاوزها فى نفس الوقت · ومن أقطاب هذا الاتجـــاه مايكل أبل M. Apple وفيليب وكسلر P. Wexler وهنرى جيروكس H. Giroux فى الولايات المتحدة الأمريكية، وجون هويتى J. Whity ومايكل يونج M. Young وروبرت ديل R. Dale فى المملكة المتحدة ·

## خاتمـــة

لقد أصبحت مقولات الفكر التربوى القديم التى أكدت على الدور الذى تقوم به النظم التربوية فى تقليل حدة التفاوت الطبقى وتحقيق العـــدالة الاجتماعية فى المجتمعات الحديثة مقولات تفتقر الى الصحة والبرهان · وقد تعرضت هذه المقولات الى موجة نقد شديدة من جانب الحركة النقدية الجديدة فى علم اجتماع التربية · وفى اطار هذه الحركة لعبت نظرية بوردو دورا هاما فى كشف حقيقة العلاقة بين التربية والبنية الطبقية فى المجتمعات المعاصرة فالتربية أداة لاعادة انتاج بنية التفاوت الطبقى القـائم فى المجتمع المحيط بالنظام التربوى ·

وأوضحت لنا انه بدون فهم البنية الثقافية للنظم التربوية وكيفية تفاعلها مع البنية الثقافية والطبقية فى المجتمع تصبح جهودنا فى الاصلاح الديمقراطى للتعليم معرضة للضياع ، وتذهب دون جدوى · ومن ثم ، فان حصر دعاوى العدالة والديمقراطية ـ فى مجال التربية ـ فى دعاوى ازالة العـــوائق الاقتصادية فقط ، دون الدعوة الى تغيير واصلاح البنية الثقافية والاجتماعية التى تتم من خلالها العملية التعليمية داخل نظمنا التربوية ، تصبح دعاوى فارغة ، ومضللة ، تزيف الواقع أكثر من أن تصلحه حتى ولو صدقت النوايا ·

وفى ضوء الدراسة الحالية فان نظرية بيير بوردو يمكن أن تكون عونا لهؤلاء المهتمين بمسألة عدالة وديمقراطية النظـــام التربوى فى مجتمعنا · فنظرية بوردو يمكن أن توجه التفكير التربوى النقدى فى مجتمعنا الى :

- دراسة بنية العلاقات الاجتماعية التى تتم من خلالها وبها العملية التربوية داخل مؤسسات النظام التعليمى فى مراحله المختلفة ·

- دراسة البنية الثقافية للنظام التعليمى ، وعلاقاتها بالبنية الثقافية والطبقية فى المجتمع ·

- دراسة بنية التفاعل اليومى بين مجموعات التلاميذ ذوى الأصول الاجتماعية المختلفة مع البنية الثقافية ـ الاجتماعية فى المواقف

التعليمية اليومية ، لكشف آليات « الانتقاء الاجتماعى » داخل مؤسسات نظامنا التربوى ·

— دراسة سيسيولوجية اللغة لتفسير وكشف واقع التفاعل اللغوى داخل مدارسنا والى أى حد تلعب اللغة فى نظامنا التعليمى دورا فى عملية « الانتقاء الاجتماعى » فى مدارسنا ·

— دراسة الاحتياجات والمتطلبات الثقافية والتربوية للقوى الاجتماعية الجديدة التى ظهرت فى مجتمعنا خلال سنوات الانفتاح الاقتصادى فى السبعينات والثمانينات وعلاقة ذلك بالتغيرات والتوجهات التربوية الجديدة فى السياسة التعليمية فى مجتمعنا - فى كافة المراحل ·

واذا كان علماء الاجتماع والاقتصاد قد أوضحوا لنا - منذ زمن - أن مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية ليست مجرد مطلب انسانى بل هى شرط أساسى لانجاح خطط التنمية ، فان الدراسة الحالية وغيرها من دراسات الحركة النقدية المعاصرة فى علم اجتماع التربية توضح أن مسألة العدالة والديمقراطية فى التعليم ليست من المسائل البسيطة ، التى يتكفل بها مجرد أصحاب النوايا الحسنة · ان مسألة العدالة والديمقراطية فى التعليم من المسائل المعقدة التى تحتاج الى جهد علمى نقدى جاد من أولئك الباحثين فى الاجتماع والتربية ، الذين يتطلعون الى مجتمع انسانى أرحب يقوم على أساس متين من العدل والحرية ·

## هوامش الدراسة

(١) بيير بوردو هو مدير « مركز علم الاجتماع الأوربى » فى باريس Center de Sociologie European وتصدر عن المركز دورية بعنوان Acts de la Recherche en Science Social وفيها يتم نشر أبحاث بوردو وزملاؤه ، من أصحاب هذا الاتجاه النظرى المسمى برأس المال الثقافى · ومعظم أعمال بيير بوردو وأعمال زملائه فى المركز ، ان لم يكن جميعها ، قد تمت ترجمتها الى اللغة الانجليزية مع بداية السبعينات · ومازالت حـــركة الترجمة مستمرة لما ينتجه الباحثون فى هذا المركز ·

(٢) لمزيد من التفصيل فىوجهة النظر النقدية فى بناء النظرية وتقييمها أنظـــر M. Fay (1975)

(٣) لقد تأثر كل من كولينز Collins وبرنشـــتين Bernstein بأعمال بيير بوردو تأثيرا واضحا · لكن ما ينبغى أن ننوه اليه أن برنشتين يعتبر من المؤسسين لاتجاه نظرى آخر لدراسة الثقافة واللغة فى علم اجتماع التربوى فى انجلترا ·

(٤) ما لم يذكر اسم العلم ـ صاحب المرجع ـ فالمرجع من أعمال بيير بوردو ·

(٥) البنيوية الوظيفية اتجاه نظرى فى علم الاجتماع ، تطور على يد تالكوت بارسون · وهذا الاتجاه امتداد للمدرسة الوظيفية التى أسسها أميل دوركايم عالم الاجتماع الفرنسى · ويعتبر دون آدمز وروبرت دريبين من أهم ممثلى هذا الاتجاه فى علم اجتماع التربية ·

أما البنيوية الألثوزيرية فهو اتجاه نظرى أسسه لويس الثوزير المفكر الفرنسى الماركسى · فقد أدخل ألثوزير البنيوية وطرقها فى البحث والتفكير الى الفكر الماركسى · وأشتهرت هذه المزاوجة بين البنيوية والماركسية ونسبت الى لويس الثوزير ·

(٦) الفينومينولوجى ، أو كما يطلق عليها بالعربية الظاهراتية ، اتجاه

نظرى تطور على يد ألفريد شوتز · أما الاثنوميثودولوجى فهو اتجاه نظرى حديث ، نظر له وقدمه جارفنكل ·

والاتجاهان ، الفينومينولوجى والاثنوميثودولوجى ، متشابهان من حيث التوجه النظرى : فكل منهما يهتم بتحليل المعانى والرموز التى تبنى وقائع الحياة اليومية · والاتجاهان معا يشكلان ما يعرف الآن باسم « علم اجتماع التربية الجديد » ، الذى يتجه الى دراسة المعانى والافتراضات المسلم بها فى حقل التربية ، والتى تشكل اتجاهات النـــاس فى الموقف التربوى وتصنع سلوكهم فيه ·

(٧) يطلق بوردو مصطلح « العنف الثقافى » Culturalvoilence أو Symbolic Violence على العملية التى تقوم بها الطبقات العليا فى فرض ثقافتها على بقية القوى والطبقات العليا فى المجتمع : فالطبقات العليا المسيطرة تعمل على فرض وغرس المعانى والرموز التى تبنى الوقائع الاجتماعية بما يحافظ على بنية العلاقات القـــائمة فى المجتمع ويضـــمن مشروعيتها فى أعين الجميع · ونظرا لأن هذه المعانى قسرية ولا تغرس الا من خلال علاقات السيطرة والنفوذ فان بوردو يطلق على هذه العملية « العنف الثقافى » · وهذا النوع من العنف هو فقط العنف المشروع والمسموح به فى المجتمعات الديمقراطية · وهو لذلك ظاهرة متفشية فى المجتمعات المعاصرة ونجد العنف الثقافى واضحا فى مجال التربية فى عملية التشعيب والتنوع والازدواجية فى النظام التربوى ، وكذلك فرض ثقافة الصفوة على بنيـــة ومناهج النظام التعليمى ، وفى نمط التدريس السائد ، وفى شكل المعـــانى والرموز المسيطرة على العمل التربوى والموجهة له ·

(٨) ظهرت كلمة Habitus فى الترجمة الانجليزية كما هى فى النص الفرنسى الأصلى، والكلمة اسم لاتينى مذكر معناه بالفرنسية manière d'être أى « طريقة الحياة » · وتستعمل فى مجال الطب بمعنى مظهر عام للجســـم كدلالة على الحالة العامة للمرض أو الصحة · والكلمة فى اللغة الفرنسية الشائعة تعنى العادة · لكن ، على ما يبدو ، أنها عند بوردو أبعد من المعنى الشائع ، أى أبعد من معنى العادة · فهى عنده أقرب الى المعنى فى الأصل اللاتينى : طريقة الحياة · لذلك نرى أنه لا يمكن ترجمة كلمة The Habitus

بكلمة العادة أو التعود · فالكلمة عند بوردو يعنى بها أكثر من نسق سلوكى يعتاده شخص ما · أنها عند بوردو أقـــرب الى كلمة الروح Ethos التى تنتظم كل تصرف من تصرفات الفرد فتشكله وتوجهه وتربطه بنسق من التصورات والطموحات والرغبات ، سبق غرسه فى الفرد خلال نشأته فى أسرة معينة تنتمى الى طبقة معينة تتسم هى الأخرى بنسق عام من التصورات والطموحات يطلق عليها بوردو Class Habitus لذلك أثرنا ترجمة كلمة Habitus بالخصائص النفسية أو الطابع النفسى ، الذى ينتظم كـــل تصرفات الفرد فى المواقف اليومية التى يواجهها ، خاصـــــة وأن بوردو استخدم كلمة Habitus فى مواضع كثيرة من كتاباته كبديل لكلمـــة Ethos وعلى أى الأحوال فمناقشة المفهوم نظريا قد يساعدنا على فهم معنى الكلمة عند بوردو وتحديد اللفظ العربى المقابل لها ·

(٩) وضع بوردو وزملاؤه اختبارا لغويا ينطوى على بعض المفردات الوهمية ، ويطلب من المفحوص اعطاء معانى أو تعريفات لها · وطبق هذا الاختبار على عينة من طلاب التعليم العالى فى فرنسا · وقد وجد بوردو أن استجابات أبناء الطبقات الدنيا لكلمات الاختبار لا تخرج فى مجملها عن عبارات بسيطة مثل « لا أعرف » ·· أو « أننى مرهق » ·· أو ·· « لم أسمع عن هذه الكلمة من قبل » ·أما استجابة أبناء الطبقات العليا فجاءت فى شكل مسهب مكونة من جمل طويلة ومركبة توضح ( أو تهدف الى توضيح ) أصل اللفظ اللغوى ومعناه · والاستجابة بالطبع كاذبة ـ فالكلمات وهمية · لكن الاستجابة تدل فى النهاية على مدى التمكنات اللغوية التى يمتلكها أبنـــاء الطبقات العليا ويفتقر اليها أبناء الطبقات الدنيا ·

(١٠) ظهر مفهوم « المنهج الخفى » فى كتابات كثير من علماء الاجتماع التربوى فى مطلع السبعينات · وقد استخدمه P. Jackson (1969) ليشير به الى تأثير بنية التفاعل داخل الفصل فى تشكيل وعى التلاميذ تجاه التربية والحيـــــاة · واســـــتخدمه R. Dreeben 1967 وأيضـــــا S. Bowles & Gintis (1976) بمعنى بنية التنظيم الاجتماعى للتربيـــة وتأثيرها فى تشكيل وتكوين السمات الشخصية لدى التلاميذ · واستخدمه بوردو فى كتاباته التى عرضناها فى هذه الدراسة بمعنى البنيـــة الثقافية للمدرسة بما تنطوى عليها من تفاعل مع ثقافة التلاميذ أنفسهم وفق أصولهم الاجتماعية ·

## المراجع

Anyon, Jean. "Elementary Social Studies Textbooks and legitimating Knowledge". **Theory and Research in Social Education,** Vol. 6, No. 3 (Sept. 1978) : 40-55.

Apple, M. "The New Sociology of Education : Analyzing Cultural and Economic Reproduction". **Harvard Educational Review,** Vol. 49, No. 3 (Nov. 1978).

———— **Ideology and Curriculum,** London, Boston and Hanley : Routledge & Kegan Paul, 1979.

Bernstein, B. **Class, Codes and Control,** 3 Vols. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bernstein, R.J. **The Structuring of Social and Political Theory.** New York : Harcourt and Brace Javanovich, 1976.

Bourdieu, Pierre. "Intellectual Field and Creative Project". In M. Young (ed.), **Knowledge and Control.** London : Collier-Macmillan, 1971a, (161-189).

Bourdieu, Pierre and M. Martin. Scholastic Exellence and the Values of the Educational Systems". In J. Eggleston (ed.), **Contemporary Research in the Sociology of Education.** London : Methuen, 1974a.

Bourdieu, Pierre "The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities". J. Eggleston (ed.), **Contemporary Research in the Sociology of Education.** London : Methuen 1974,b (23-46).

Bourdieu, Pierre. "Cultural Reproduction and Social Reproduction". In A.H. Halsey and J. Karabel (eds), **Power and Ideology in Education,** New York : Oxford University Press, 1977 a, (à487-511).

Bourdieu, Pierre "The Economics of Linguistic Exchange". **Social Science Information.** Vol. 16, (Dec. 1977b) : 645-668.

Bourdieu, Pierre **Outline of a Theory of Practice,** Translated by Richard Nicc. Cambridge : Cambridge University Press, 1977c.

Bourdieu, Pierre. "Symbolic Power' ' in D. Glesson (ed.), **Identity and Structure.** Drifield : Natterton Books, 1977d (112-119).

Bourdieu, Pierre and Jean, Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture.** Trans. by Richard Nice. London: Sage Publications, 1977f.

Bourdieu, Pierre and Jean-Claud Passeron. **The Inheritors: French Students and their Relation to Culture.** Trans. by Richard Nice. Chicago : University of Chicago Press 1979.

Bowles, Sand H. Gintis. **Schooling in Capitalist America : Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.** New York : Basic Books, 1976.

Brookover, W. et al. **School Social System and Student Achievement : School Can Make a Difference.** New York : Preager, 1979.

Coleman, J.S. et al. **Equality of Educational Opportunity.** Washington, D.C. : Office of Ed., U.S. Department of Health, Education, Welfare, 1966.

Dimaggio, P. "Review Essay : On Pierre Bourdieu", **American Journal of Sociology,** Vol. 84, No. 6 (May 1979) : 1460-1476.

Dougherty, Kevin. "After the Fall : Research on School Effects Since The Coleman Report. **Harvard Educational Review,** Vol. 51, No. 2 (May 1981) : 301-307.

Everhart, R. **The In-Between Years : Student Life in a Junior High School.** Santa Barbara : University of California, 1979.

Fay, N. **Social Theory and Political Practice** New York : Holmes and Mier Publisher, 1975.

Halsey, A.H. **Origins and Destinations : Family, Class, and Education in Modern Britain,** Oxford, Clarendon Press, 1980.

Hammersley, M. et al. "Review Symposium on Origins and Distinations". **British Journal of Sociology of Education,** Vol. 2, No. 1, (1981) : 91-103.

Heyns, B. Summer Learning and the Effects of Schooling. New York. Academic Press, 1978.

Jackson, P. **Life in Classroom.** New York : Holt Rinehart and Winston, 1968.

Jencks, C. et al. **Inequality.** New York : Harper and Row, 1973.

Karabel, J. and A.H. Halsey. **Power and Ideology in Education.** New York : Oxford University Press, 1977.

Kenneth, J. The Sociology of Pierre Bourdieu **"Educational Review,** Vol. 5, No. 3 (June 1973) : 237-249.

Persell, C.H. **Education and Inequality: The Roots and Results of Stratification in American Schools.** New York : The Free Press, 1977.

Sharp, R. **Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling.** London : Routledge and Kegan Paul, 1980.

Squires, G."Education Job, and Inequality : Functional and Conflict Models of Social Stratification in the United States". **Social Problems,** 24 (April, 1977) : 436-456.

Swarts, D. "Pierre Bourdieu : The Cultural Transmission of Social Inequality". **Harvard Educational Review,** Vol. 47, No. 4 (Nov. 1977) 545-555.

Vogt, W.P. The Inheritance and Reproduction of Cultural Capital". **The Review of Education.** Vol. 4, No. 3 : 219-228.

Williams, R. "French Connection : Review of Bourdieu's Repro-

duction in Education". New Society, Vol. 5, (May 1977) : 239-240.

Willis, P. Learning to labor. England : Saxon House, 1977.

Wrong, D.H. "The Over-Socialized Conception of Man in Modern Sociology". American Sociological Review, Vol. 26, No. 2 (April, 1961) : 183-193.

## الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس

١ـصدر المجلدان التاسع والعاشر يعالجان قضية ( ديمقراطية التعليم فى مصر ) ، من خلال بحوث ودراسات للاساتذة والدكاترة سعيد اسماعيل ـ حليم جريس ـ عبد الغنى عبود ـ نبيل عامر ـ زينب حسن ـ عبد الرحمن النقيب ـ فيليب اسكاروس ـ اسماعيل دياب ـ على الشخيبى ـ مصطفى عبد القادر ـ محمد وجيه زكى ٠

( دار نشر الثقافة ، ٣٨ ش كامل صدقى ( الفجالة ) ، القاهرة) ٠

٢ ـ كما صدر المجلدان الحادى عشر والثانى عشر يعالجان التعليم فى المملكة العربية السعودية من خلال بحوثودراساتللدكاترة سعيد اسماعيل ـ محمود الناقة ـ على مدكور ـ محمد يوسف ـ حسن حسان ـ فارعة حسن ـ زينب حسن ـ مصطفى باهى ـ ابراهيم محمـــــد ـ فتحى الزيات ـ أمين الخولى ـ عدلى حسين ـ محمد فتحى ٠

( دار الفكر العربى ، ١١ ش جواد حسنى بالقاهرة ) ٠

# العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والصحة النفسية السليمة لطلاب كلية التربية

دكتور/صلاح أحمد مراد*　　دكتور/ نبيه ابراهيم اسماعيل**

## مقـــدمة :

يهتم التربويون بمساعدة النشء على النمو فى شتى المجالات ويبذلون كل ما فى وسعهم لمحاولة تطوير العملية التعليمية وتقديم الخبرات المناسبة للتلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة طبقا للاهداف التربوية المحددة · ومن أهم هذه الأهداف محاولة تنمية التفكير العلمى السليم لدى التلاميذ بالمدارس والطلاب بالجامعات · ومن ثم تقدم الخبرات لهم فى صور شتى للمساعدة فى تنمية القدرات والعمليات اللفظية والتحليلية والمنطقية والمكانية والتركيبية والابداعية فى المجالات المتعددة · ويعنى ذلك محاولة الاهتمام بتنمية قدرات النصفين الكرويين بالمخ دون التركيز على واحدة منها دون الأخرى، حتى يمكن التوصل الى أقصى استفادة ممكنه من التلاميذ والطلاب وتحقيق الأهداف المرجوة ·

وتقترح الدراسات الحديثة اختلاف التكوين الفرضى المتضح فى وظائف النصفين الكرويين حيث يهتم النصف الأيسر بالمدخل التحليلى لحل المشكلات، وعلى العكس من ذلك يهتم النصف الأيمن بالمفهوم الكلى التكاملى فى حل المشكلات · كما يهتم النصف الأيمن بالوظائف الانفعالية والوجدانية أكثر من النصف الأيسر · ولكن توكر (Tucker, 1981) يقترح أنه من غير المناسب ارجاع كل الوظائف الانفعالية للنصف الأيمن واغفال دور النصف الأيسر لأن كلا من النصفين مشتركان فى ذلك بطريقة عكسية تعاونية تؤدى الى احداث

---

(*) أستاذ مساعد علم النفس ، كلية التربية بجامعتى المنصورة والامارات العربية
(**) مدرس علم النفس بكلية التربية ، جامعة المنوفية ·

التوازن للانسان ، فكل نصف له دور عكس الآخر ويحاول اعادة التـــوازن الى وضعه الأصلى والتكيف مع الظروف الطارئة ٠

وتؤكد البحوث على الامكانات الانفعالية للنصف الأيمن مما يؤدى الى محاولة وصف النصف الأيسر بعدم الانفعالية ٠ وقد اهتمت المداخل الحديثة للنظريات بالدور المميز لكل من النصفين فى الشخصية ، حيث ترى أن النصف الأيسر ليس فقط غير انفعالى وانما يقوم بالحد من الدور الانفعالى للنصف الأيمن ( See Tucker, 1981 ).

وقد أكدت البحوث (Schwartz et al., 1975) قدرات النصف الأيمن على الوظائف الانفعالية وقصور النصف الأيسر فى ذلك ، أى عدم قدرته على القيام بالوظائف الوجدانية ، وانما يقوم بعمليات الضبط والاحباط لتلك الوظائف التى يقوم بها النصف الأيمن (Bakan, 1969) كما يقوم النصف الأيسر بمحاولة كبت الذات وقمعها ٠ الا أنه لا توجد دراسات كثيرة تدل على مدى توجيه نشاط النصف الأيسر لضبط وظائف النصف الأيمن ٠

ولكن جالين (Galin, 1974) يوضح مدى التساوى بين الامكانيات المعرفية للنصفين الأيمن والأيسر وبين العمليات المعرفية الأولية والثانوية ، بمعنى أن النصف الأيمن أساسى والأيسر مساعد فى تلك العمليات ٠ ويدل هذا على أهمية النصف الأيسر لعمليات احباط الذات بينما النصف الأيمن تلقائى وفعال وتظهر أهميته فى فهم وتوصيل الانفعالات ٠ وقد يوضح لنا ذلك مدى أهمية النصفين فى التعامل مع الآخـــرين من محـــاولة لشرح المشـــاعر والاحساسات وظهور الانفعالات المختلفة ، ومحاولة النصف الأيسر كبت تلك المشاعر أو توجيهها وربما ايقاع الفرد فى صراع نفسى وعدم قدرة على التكيف مع البيئـــة ٠

وقد درس تورانس (Torrance, 1982) الفروق بين مجموعات الانماط الثلاث ( أيسر ، أيمن ، متكامل ) حسب النمط المسيطر ، وذلك فى بعد التوافق (Conformity) كما يقيسه اختبار والاس (Wallace) ووجد أن ذوى النمط الأيسر أحسن من ذوى النمط الأيمن والمتكامل ، أما فى بعد الميل للاعمـــال الطفولية فكـــان النمط الأيمن أعلى من الأيسر ٠ كمـــا توصـــل أيضـــا

(Torrance, 1982) الى وجود علاقة موجبة بين درجات بعدى التكيف والتجديد فى اختبار كيرتون (Kirton) وبين النمط الأيمن (٥٣ ر ، ٣٥ر) ، وعلاقة سالبة مع النمط الأيسر ( ـ ٤٩ر٠ ـ ٦٨ر٠ ) ويدل هذا على اتساق الميل نحو العلاقة بين النمط الأيمن ونمط الاختراع أو التجديد ، وعلى العلاقة بين النمط الأيسر ونمط التكيف أو التوافق ٠

وقد فحص توكر وآخرون (Tucker et. al., 1978) مدى اشتراك النصف الأيسر فى القلق ، وتوصلوا الى أن طلاب الجامعة المرتفعون فى القلق كان أداؤهم ضعيفا على كل من المهام اللغوية والمكانية عندما قدمت لهم فى الجانب البصرى الأيمن ( أى عند استخدام النصف الكروى الأيسر ) ٠ كما أوضحت عدة دراسات أن المصابين بالشيزوفرانيا عادة ما يصابون بسوء عمل النصف الأيسر (In Tucker, 1981) ٠ وقد توصل فلور هنرى (Flor-henry, 1969; 1974) عند دراسته للمضطربين انفعاليا والمصابين بالصرع ، الى أن السلوك المضطرب للشيزوفرانيا غالبا ما يرتبط باصابة النصف الصدغى الأيسر بما يشبه الصراع ، بينما يشترك النصف الأيمن فى عيوب الشخصية المتصلة بالاضطراب الوجدانى ٠ وتعد نتائج فلور هنرى ذات أثر على البحوث الأخرى حيث اقترح (Flor-Henry, 1974, 1976) أن كثيرا من أعراض مرض الشيزوفرانيا ربما ترجع الى عدم كفاءة عمل النصف الأيسر المسيطر ٠

وقد أكدت جور (Gur, 1977) فى دراستها على عينة من المصابين بالشيزوفرانيا ، وجود ميل كبير لديهم نحو استخدام اليد اليسرى والعين اليسرى والرجل اليسرى أكثر مما هو متوقع ( أى استخدام وظائف النصف الأيمن ) ٠ وتضيف جور الى ذلك أن هذه الأدلة ترجع الى عدم قيام النصف الأيسر بوظائفه كما يجب ٠

ويعنى ذلك تأكيدا لنتائج فلور هنرى ودعوة الى مزيد من الدراسات فى هذا المجال ٠

ويتضح من العرض السابق مدى العلاقة بين وظائف النصفين الكرويين وبعض الجوانب المتعلقة بسلوك الفرد وتوافقه مع البيئة أو بمعنى آخر حالته النفسية والتى يتضح ارتباطها الكبير بوظائف النصفين الكرويين ٠ غير أن

الدراسات تشير الى أهمية النصف الكروى الأيمن فى الوظائف الانفعالية والوجدانية مع وجود دور للنصف الكروى الايسر فى ضبط السلوك بما يتفق وعادات وقيم المجتمع ٠

وتهتم الصحة النفسية للفرد بالتوافق النفسى والاجتماعى ومدى رضاؤه عن نفسه وعن عمله وعن مكانته فى المجتمع وتقبله للاخرين ٠ وبمعنى أدق فان الصحة النفسية للفرد هى حالته النفسية العامة ٠ والصحة النفسية السليمة هى حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدى الى حسن استثماره لها ومما يؤدى الى تحقيق وجوده اى تحقيق انسانيته ( عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٦ ، ص ٢٢٢ ) ٠ ويضيف عبد السلام عبد الغفار الى ان تلك الطاقات تتخذ صورا ثلاث : عقلية معرفية ، وانفعالية ، ودافعية ٠ ويؤثر تكامل تلك الطاقات معا على الصحة النفسية للفرد التى تتوقف على ما حدث من تمايز وتكامل فى تكوين الفرد العقلى ، وما حدث من تمايز وتكامل انفعالى، ثم فى النهاية ما حدث من تكامل بين تلك الجوانب الثلاث ٠

**تحديد المشكلة :**

وتتضح مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة ايجاد العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والمتمثلة فى وظائف النصفين الكرويين ( الأيسر والأيمن ) وابعاد الصحة النفسية السليمة ، وفى محاولة معرفة دور كل من هذه الأنماط الثلاث ( الأيسر ـ الأيمن ـ المتكامل ) فى أبعاد الصحة النفسية السليمة ٠

**فروض الدراسة :**

بناء على الدراسات السابقة فى مجال الوظائف الوجدانية للنصفين الكرويين يضع الباحثان الفروض التالية للدراسة والبحث :

١ ـ توجد علاقة سلبية وذات دلالة احصائية بين وظائف النمط الأيسر وأبعاد الصحة النفسية السليمة ٠

٢ ـ توجد علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين وظائف كل من النمط الأيمن المتكامل وأبعاد الصحة النفسية السليمة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأنماط الثلاث ( أيسر - أيمن - متكامل ) فى أبعاد الصحة النفسية السليمة لصالح النمط الأيمن ٠

**مصطلحات الدراسة :**

**أنماط التعلم والتفكير :** المقصود بأنماط التعلم والتفكير هو استخدام أحد النصفين الكرويين : الأيسر أو الأيمن ، أو كليهما معا ( المتكامل ) فى العمليات العقلية أو السلوك ٠

**النمط الأيسر :** ويعنى استخدام وظائف النصف الكروى الأيسر والتى تحدد كما يلى (Torrance et al., 1978) :

التعرف على / وتذكر الأسماء ، الاستجابة للتعليمات اللفظية ، الثبات والنظام فى التجريب والتعلم والتفكير ، كبت العواطف والشعور ، الاعتماد على الكلمات لفهم المعانى ، التفكير المنطقى ، التعامل مع المثيرات اللفظية ، الجدية والنظام والتخطيط لحل المشكلات ، التفكير المحسوس ، التعامل مع مشكلة واحدة فى الوقت الواحد ، النقد والتحليل فى القراءة والسمع ، المنطقية فى حل المشكلات ، اعطاء المعلومات بطريقة لفظية ، استخدام اللغة فى التذكر ، فهم الحقائق الواضحة ٠

**النمط الأيمن:** ويعنى القيام بالوظائف التالية (Torrance et al., 1978)

التعرف على / وتذكر الوجوه ، الاستجابة للتعليماتالمصورة والمتحركة، عدم الثبات (أى التجديد) فى التجريب والتعلم والتفكير ، الاستجابة العاطفية والشعورية ، تفسير لغة الأجسام بسهولة ، انتاج أفكار ساخرة ، التعامل مع المعلومات بطريقة ذاتية ، حل المشكلات بطريقة غير مباشرة ، المبادأة والتفكير المجرد ، حب التغيير ، استعمال الاستعارة والتناظر ، الاستجابة للمثيرات الوجدانية ، التعامل مع عدة مشكلات فى وقت واحد ، الابتكار فى حل المشكلات ، اعطاء معلومات كثيرة عن طريق التمثيل والحركة ، استخدام الخيال فى التذكر ، فهم الحقائق الجديدة وغير المحددة ٠

**النمط المتكامل :** ويعنى التساوى فى استخدام وظائف النصفين الأيسر والأيمن ٠

**الصحة النفسية السليمة** : ويقصد بها حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة، بما يؤدى الى حسن استثماره لها ، وبما يؤدى الى تحقيق وجوده ، أى تحقيق انسانيته ( عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٦ ) ٠

وتشمل الصحة النفسية السليمة على خمسة عشر بعدا ( نبيه اسماعيل، ١٩٨٠ ) هى :

١ـ تقبل الفرد لعمله وتحمسه واخلاصه فيه ٠

٢ ـ قدرة الفرد على الاستفادة مما لديه من قدرات وامكانات استفادة كاملة على نحو يتفق مع مبادىء الجماعة وعاداتها وتقاليدها ٠

٣ ـ احساس الفرد بالنجاح فيما يقوم به أو يسند اليه من أعمال ٠

٤ ـ تبنى الفرد لاطار مرجعى ذاتى يتخذ منه موجها لسلوكه ويحتكم اليه فى هذا الصدد ٠

٠ ـ تقبل الفرد لذاته ورضاؤه عنها بما تتضمنه هذه الذات من خصائص وقدرات وامكانات ٠

٨ ـ ضبط النفس تجاه مغريات الحياة أو ملذاتها ، والقدرة على التحكم فيها ازاء المواقف المثيرة ٠

٩ ـ قدرة الفرد على حب الآخرين ، والانخراط معهم فى علاقات متبادلة مشـــعبة ٠

١٠ ـ قدرة الفرد على اقامة نوع من التوازن بين مجالات الحياة أو جوانبها المختلفة ٠

١١ ـ صدق الفرد مع نفسه ، وفى التعامل مع الآخرين ٠

١٢ ـ قدرة الفرد على أن يضع لنفسه أهداف حياته ٠

١٣ احساس الفرد بالتفاؤل واقباله على الحياة بحيوية ونشاط ٠

١٤ ـ مثابرة الفرد فى سبيل تحقيق أهدافه ، وعدم الاستسلام لما يعوق طريقة من عوائق وعقبات ٠

١٥ ـ نجاح الفرد فى ممارسة ادوار القيادة ، والتبعية ٠

## اجـــراءات الدراسة

**عينة الدراسة :** اختير لهذه الدراسة عينة عشوائية قوامها ١١٢ (٤٦ طالب ، ٦٦ طالبة ) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة المنصورة شعبتى: علمى ( طبيعة وكيمياء ) ، وأدبى (تاريخ) بالسنة الثالثة ٠ وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ الى ٢٤ سنة بمتوسط قدره ١٨ر٢١ سنة أى ٢١ سنة وشهرين تقريبا، وانحراف معيارى ٧٨ر٠ سنة ( أى ٣ر٩ شهرا ) ٠ والجدول التالى يوضح توصيف العينة ٠ وقد طبق مقياس تورانس لانماط التعلم والتفكير وكذلك مقياس الصحة النفسية السليمة على جميع أفراد العينة ٠

| الشعبة/الجنس | ذكر | أنثى | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثالثـــة تاريخ | ١٥ | ٣٨ | ٥٣ |
| ثالثة طبيعة وكيمياء | ٣١ | ٢٨ | ٥٩ |
| المجمـــوع | ٤٦ | ٦٦ | ١١٢ |

**أدوات الدراسة :** استخدم الباحثان فى هذه الدراسات مقياسين هما : مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير ، ومقياس الصحة النفسية السليمة ٠ وفيما يلى توصيف للمقياسين :

**أولا :مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير :**

وهذا المقياس من اعداد تورانس ومساعديه سنة ١٩٧٨ ، وقد نقله الى العربية صلاح مراد ومحمد مصطفى (١٩٨٢) ٠ ويتكون المقياس من ٣٦

مجموعة من العبارات ، وكل مجموعة تحتوى على ثلاث عبارات متعلقة بوظائف النصفين الكرويين احداهما تتعلق بالنصف الأيسر ، والأخرى بالنصف الأيمن ، والثالثة بتساوى النصفين · ويطلب من المفحوص اختيار أحد تلك البدائل الثلاث والتى يرى أنها تنطبق عليه بدرجة أكبر من غيرها · وقد تم تقنين هذا المقياس فى صورته العربية على طلاب كلية التربية ، ( أما فى صورته الانجليزية فهو صالح للاستخدام مع طلاب المدارس الاعدادية والثانوية والجامعة ) ·

**صدق المقياس** : يتمتع المقياس بدرجة صدق عالية ، حيث أن عباراته تعتمد على ما توصلت اليه البحوث والدراسات من وظائف النصفين الكرويين كما قام واضعو المقياس فى صورته الانجليزية (Torrance, et. al., 1978) وغيرهم (Kaltsoumis, 1978; Aliotti, 1981) **باجراء العديد** من دراسات الصدق والتى تدل على أن للمقياس درجة صدق عالية · وقد أجريت عليه دراسة للصدق فى البيئة المصرية ( صلاح مراد ومحمد مصطفى ، ١٩٨٢ ) ·

**ثبات المقياس** : يتمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة ، حيث تتراوح معاملات ثباته فى صورته الانجليزية بين ٥٠ر٠ الى ٨٥ر٠ على عينات مختلفة من طلاب الاعدادية والثانوية والجامعة والدراسات العليا · أما فى صورته العربية فتتراوح معاملات الثبات بين ٧٠ر٠ الى ٨٣ر٠ على عينات من كلية التربية ، وهذا يعنى درجة ثبات مناسبة للمقياس ·

**ثانيا : مقياس الصحة النفسية السليمة :**

قام معدا المقياس ( عبد السلام عبد الغفار ، نبيه اسماعيل ، ١٩٨٠ ) بتحديد مظاهر الصحة النفسية السليمة على أساس ما ورد منها عند علماء النفس ، وبما يتفق وتعريف الصحة النفسية الذى ينادى به عبد السلام عبد الغفار ( ١٩٧٦ ) ، ثم حددا خمسة عشر بعدا تعبر عن التعريف الذى تبنياه كما هى موضحة سابقا · ثم قاما بوضع مجموعة من العبارات تعبر عن كل بعد من أبعاد المقياس ، وقد صيغت هذه العبارات بما يتلاءم ومستوى طلاب الجامعة وقد روعى أن تكون بعض الاجابات ( بنعم ) وبعضها بـ ( لا ) حتى لا يتمكن المفحوص من معرفة الاتجاه المرغوب قياسه ، ولتلافى ميل بعض الأفراد الى الاجابة بـ ( نعم ) أو بـ ( لا ) دون النظر الى مضمون السؤال ·

وقد بلغ مجموع العبارات المتبقية بعد حذف العبارات غير واضحة المعنى ( ٣٤٥ ) ثلاثمائة وخمس وأربعين عبارة ، كما تراوح عدد عبارات الأبعاد الفرعية المتضمنة فى المقياس ما بين ( ١٦ ) ، ( ٣٠ ) عبارة ٠

ويطلب من المفحوص أن يحدد موقفه من كل عبارة بحيث يضع علامة ( × ) فى خانة ( نعم ) اذا كان يوافق عليها ، أو يضع علامة ( × ) فى خانة ( لا )اذا كان لا يوافق عليها ، أو يضع علامة ( × ) فى خانة الاستفهام ( ؟ ) اذا لم يستطيع أن يحدد موقفه منها ٠ ويتم تقدير درجات الفرد وفقا لنظام معين للمقياس ( نبيه اسماعيل ، ١٩٨٠ ) ٠

**صدق المقياس:** اعتمد معدا المقياس للتحقق من صدقه على أسلوبين هما :

**( أ ) الصدق الظاهرى :** حيث عرض التعريف المتبنى ، ومجموعة الأبعاد ، والبنود والعبارات الخاصة بكل بعد منها على ثلاثة محكمين من أساتذة الصحة النفسية الذين يحملون درجة دكتوراه الفلسفة ، بهدف معرفة التطابق بين المفهوم والأبعاد المقترحة ، وصلاحية العبارات المقترحة لكل بعد من أبعاد المقياس ٠ وقد أشارت نسب الاتفاق بين المحكمين الى أن الاختبار على درجة مناسبة من الصدق الظاهرى ٠

**( ب ) الصدق العاملى :** وذلك بحساب معاملات الارتباط البينية بالنسبة للابعاد الخمسة عشر المتضمنة فى المقياس عن طريق اجراء المقياس على مجموعة من الطلاب قوامها ٣٠٠ طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية وحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ، وبين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ٠ وقد أشارت الارتباطات الى الاتساق الداخلى للابعاد المتضمنة فى المقياس حيث كانت موجبة وذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠ عدا معامل ارتباط واحد دال عند مستوى ٠٥ر٠ وهذا يشير الى اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى ٠

ثم استخدم أسلوب التحليل العاملى للتحقق من صدق هذا المقياس عامليا استنادا الى افتراض مؤداه أن المقاييس الفرعية تتشبع بعامل مشترك واحد ، وهو ما يمكن أن يطلق عليه عامل الصحة النفسية السليمة ٠ وقد أسفر التحليل العاملى عن عاملين ، حيث كانت تشبعات أبعاد المقياس مرتفعة

بالعامل الأول وتتراوح ما بين ٠٣٧ر ٠٨٢ر ، وهذا يشير الى صدق المقياس ومن ثم يمكن القول بأن هذا المقياس يقيس ما وضع لقياسه وهو الصحة النفسية السليمة ٠

**ثبات المقياس** : تم حساب ثبات المقياس عن طريق اعادة التطبيق على مجموعة قوامها ٨٠ طالب من طلاب الفرقة الرابعـــــة بكلية التربية جامعة المنوفية ، بفاصل زمنى قدره ( ١٥ ) يوما ٠ وكانت معاملات الثبات بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس فى التطبيق الأول ، ودرجاتهم فى التطبيق الثانى تتراوح ما بين ٠٦٧ر ، ٠٩٢ر ، كما بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية ٠٩٦ر ، وجميع هذه المعاملات مرتفعة مما يشير الى اتصاف المقياس بقدر مناسب من الثبات ٠

**نتائج الدراسة :**

ولاختبار صحة الفرضين الأول والثانى قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الصحة النفسية السليمة ( الخمسة عشر ) وأنماط التعلم والتفكير ( الايسر ـ الايمن ـ المتكامل ) والجدول التالى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتلك الابعاد ومعاملات الارتباط ٠

جدول رقم ( ١ )

**المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ( ن = ١١٢ )**

| المتغيـــــرات | المتوسط | الانحراف المعيارى | معاملات الارتباط مع الايسر | معاملات الارتباط مع الايمن | معاملات الارتباط مع المتكامل |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ ـ تقبل العمل والحماس له | ٢٢ر٦٤ | ٣ر٧٥ | ـ١٧٣ر٠ | ٠ر٠٧٧ | ٠ر٠٩٦ |
| ٢ ـ استفادة الفرد من قدراته | ١٧ر٦٥ | ٤ر٥٢ | ـ١٤٠ر٠ | ٠ر١٧١ | ٠ر٠٣٥ |
| ٣ ـ الاحساس بالنجاح | ٢٠ر٢٩ | ٤ر٥٤ | ـ١٠٥ر٠ | ٠ر١١٥ | ٠ر٠١٢ |
| ٤ ـ تبنى اطار مرجعى ذاتى | ٢٢ر٤٣ | ٥ر٢٤ | ـ٠٨٢ر٠ | ٠ر٠٩٥ | ـ٠٥٣ر٠ |
| ٥ ـ تقبل الفرد لذاته | ١٣ر٤٢ | ٣ر٤٤ | ـ١٤٤ر٠ | ٠ر٢٠٨ | ـ٠٥٧ر٠ |
| ٦ ـ الثقة بالنفس | ١٣ر٣٣ | ٣ر٣٦ | ـ٢٠٢ر٠ | ٠ر٢٨١ | ـ٠٥٨ر٠ |
| ٧ ـ القدرة على مواجهة الفشل | ١٧ر٠٠ | ٤ر٠٧ | ـ٠٥٦ر٠ | ٠ر١٨٦ | ـ٠٤٣ر٠ |
| ٨ ـ ضبط النفس والتحكم فيها | ١٣ر٨٣ | ٢ر٧٩ | ـ٠٨٥ر٠ | ٠ر٢٥٢ | ـ٢٤٩ر٠ |
| ٩ ـ حب الاخرين | ١٤ر٦٩ | ٣ر٨٨ | ـ٠٣٤ر٠ | ٠ر٠٧٢ | ـ٠٥٨ر٠ |
| ١٠ ـ القدرة على التوازن | ١٤ر٧٣ | ٣ر٦٠ | ٠ر٠٥٥ | ٠ر١٠٥ | ـ٠٧٥ر٠ |
| ١١ ـ الصدق مع النفس ومع الاخرين | ١٧ر٨٧ | ٣ر٨٨ | ـ١٢٤ر٠ | ٠ر١٢٤ | ٠ر٠٧٧ |
| ١٢ ـ القدرة على وضع أهداف الحياة | ١٦ر٦٧ | ٣ر٩٩ | ـ١٢٢ر٠ | ٠ر١١٧ | ـ٠١٢ر٠ |
| ١٣ ـ الاحساس بالتفاؤل والعمل بنشاط | ١٣ر٢٠ | ٤ر٦٠ | ـ١٣٣ر٠ | ٠ر٢٢٨ | ـ٠٦٥ر٠ |
| ١٤ ـ المثابرة لتحقيق الاهداف | ١٣ر٤٢ | ٣ر٩١ | ـ١٦٥ر٠ | ٠ر٢٥٨ | ٠ر٠١٣ |
| ١٥ ـ النجاح فى القيادة أو التبعية | ١٠ر٠٠ | ٢ر٨٤ | ـ١٢٢ر٠ | ٠ر١٢٦ | ٠ر٠٣٨ |
| المجموع : الصحة النفسية السليمة | ٢٤١ر١٦ | ٤٣ر٢٠ | ـ١٥٥ر٠ | ٠ر٢١٢ | ـ٠٥٢ر٠ |
| النمط الايسر | ١٣ر٢٠ | ٣ر٧٤ | ـــ | ـ١٥٨ر٠ | ـ٥٩٨ر٠ |
| النمط الايمن | ١٠ر٤٦ | ٣ر٨٩ | ـــ | ـــ | ـ٦٦٣ر٠ |
| النمط المتكامل | ١١ر٩٨ | ٤ر٧٩ | ـــ | ـــ | ـــ |

الارتباط الدال عند ٥٪ يبدأ من ١٨٥ر٠ فأكثر

الارتباط الدال عند ١٪ يبدأ من ٢٤٤ر٠ فأكثر

ويتضح من الجدول رقم ( ١ ) وجود معامل ارتباط سالب ( -٠٢٠٢ر٠ دال عند ٥٪ ) بين درجات النمط الايسر والبعد السادس فقط ( ثقة الفرد بنفسه ، وقدرته على الاستجابة بحسم للظروف المتغيرة ) ٠ وهذا يعد قبولا جزئيا للفرض الأول عن وجوود معاملات ارتباط سالبة بين أبعاد الصحة النفسية السليمة والنمط الايسر ٠

ويلاحظ أيضا وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة بين درجات النمط الايمن والابعاد التالية :

**الخامس :** ( تقبل الفرد لذاته ورضاؤه بما تتضمنه هذه الذات من خصائص وقدرات وامكانات ) ٠

**السادس :** ( ثقة الفرد بنفسه ، وقدرته على الاستجابة بحسم للظروف المتغيرة ) ٠

**السابع :** ( قدرة الفرد على مواجهة الفشل ، وتحمل الاحباط والاستفادة من نتائج ما يمر به أو يعيشه من خبرات ) ٠

**الثامن :** ( ضبط النفس تجاه مغريات الحياة أو ملذاتها ، والقدرة على التحكم فيها ازاء المواقف المثيرة ) ٠

**الثالث عشر :** ( احساس الفرد بالتفاؤل واقباله على الحياة بحيوية ونشاط ) ٠

**الرابع عشر :** ( مثابرة الفرد فى سبيل تحقيق أهدافه ، وعدم الاستسلام لما يعوق طريقه من عوامل وعقبات ) ٠

**المجموع الكلى :** وهو الصحة النفسية السليمة ٠ وهذه الارتباطات على على التوالى :

٠٢٠٨ر ، ٠٢٨١ر ، ٠١٨٦ر ، ٠٢٥٢ر ، ٠٢٨٨ر ، ٠٢٥٨ر ، ٠٢١٢ر وجميعها دالة عند مستوى ١٪ أو ٥٪ ٠ ويعنى هذا قبولا جزئيا أيضا للفرض الثانى فيما يتعلق بعلاقة أبعاد الصحة النفسية السليمة والنمط الايمن ٠

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين أبعاد الصحة النفسية السليمة والنمط المتكامل فلا يوجد سوى معامل ارتباط واحد سالب ( -٢٤٩ر٠ دال عند ١٪ ) بين النمط المتكامل والبعد الثامن ( ضبط النفس تجاه مغريات الحياة أو ملذاتها ، والقدرة على التحكم فيها ازاء المواقف المثيرة ) ٠ ويعنى ذلك عدم قبول الفرض المتعلق بعلاقة أبعاد الصحة النفسية السليمة والنمط المتكامل ٠

ولاختبار صحة الفرض الثالث والمتعلق بالفروق بين الأنماط الثلاث فى أبعاد الصحة النفسية السليمة ، فقد تم تقسيم العينة الى ثلاث مجموعات طبقا للنمط المسيطر ٠ وتم ذلك بحساب المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات كل نمط ( والموضحة بالجدول رقم ١ ) ثم تصنيف أفراد العينة الى المجموعات الثلاث على أساس النمط المسيطر طبقا لدرجة المتوسط + واحد انحراف معيارى ٠ فالنمط الايسر المسيطر يكون للافراد الحاصلين على درجة + ١٧ أو أكثر ، والنمط الايمن المسيطر ١ فأكثر ، والنمط المتكامل ١٧ فأكثر ٠ وقد وجد أن عدد الافراد ذوى النمط الايسر هم ٢٤ طالبا وطالبة ، وفى النمط الأيمن ٢٥ ، والنمط المتكامل ١٩ ٠ثم أجر تحليل التباين (Edwards, 1968) بين هذه المجموعات الثلاث فى أبعاد الصحة النفسية السليمة ٠ ويوضح الجدول رقم ( ٢ ) تلك التحليلات الاحصائية ( علما بأن درجات الحرية هى : ٢ ، ٦٥ لمصدرى التباين بين المجموعات ، والخطأ ) ٠

## جدول رقم ( ٢ )
## تحليل التباين بين مجموعات الانماط الثلاث المسيطرة

| البعـــد | مجموع المربعات | | متوسط المربعات | | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بين المجموعات | الخطأ | بين المجموعات | الخطأ | | |
| ١ ـ تقبل العمل والحماس له | ٣٨ر٩٣ | ١٠٥٩ر٨٣ | ١٩ر٤٧ | ١٦ر٣١ | ١ر١٩ | غير دال |
| ٢ ـ استفاد الفرد من قدراته | ٥٢ر٠٥ | ١٤٥٤ر٥٨ | ٢٦ر٠٣ | ٢٢ر٣٨ | ١ر١٦ | غير دال |
| ٣ ـ الاحساس بالنجاح | ٥٧ر٦٠ | ١٥٨١ر٣٩ | ٢٨ر٨٠ | ٢٤ر٣٣ | ١ر١٨ | غير دال |
| ٤ ـ تبنى اطار مرجعى ذاتى | ٢٧ر٠١ | ١٨٨٤ر٢٣ | ١٣ر٥٠ | ٢٨ر٩٩ | ٠ر٤٧ | غير دال |
| ٥ ـ تقبل الفرد لذاته | ٧٩ر٧٤ | ٥٧٧ر٢٦ | ٣٩ر٨٧ | ٨٨ر٨٠ | ٤ر٤٩ | دال عند ٥٪ |
| ٦ ـ الثقة بالنفس | ١٠١ر٠٠ | ٧١٦ر٢٢ | ٥٠ر٥٠ | ١١ر٠٢ | ٤ر٥٨ | دال عند ٥٪ |
| ٧ ـ القدرة على مواجهة الفشل | ٣٧ر٤٥ | ١٢٠٨ر٤٣ | ١٨ر٧٣ | ١٨ر٥٩ | ١ر٠١ | غير دال |
| ٨ ـ ضبط النفس والتحكم فيها | ٧١ر٤١ | ٩٣٣ر١٢ | ٣٥ر٧١ | ١٤ر٣٦ | ٢ر٤٩ | دال عند ١٪ |
| ٩ ـ حب الاخرين | ٥ر٣٤ | ١٢١٠ر٧٢ | ٢ر٦٧ | ١٨ر٦٣ | ٠ر١٤ | غير دال |
| ١٠ ـ القدرة على التوازن | ١٧ر٩١ | ٨٣١ر٦٢ | ٨ر٩٦ | ١٢ر٧٩ | ٠ر٧٠ | غير دال |
| ١١ ـ الصدق مع النفس ومع الاخرين | ٤٦ر٥٠ | ١١٤٠ر٥٦ | ٢٣ر٢٥ | ١٧ر٥٥ | ١ر٣٣ | غير دال |
| ١٢ ـ القدرة على وضع أهداف الحياة | ٢٣ر١٦ | ١١٩٨ر٩٠ | ١١ر٥٨ | ١٨ر٤٤ | ٠ر٦٣ | غير دال |
| ١٣ ـ الاحساس بالتفاؤل والعمل بنشاط | ١٧١ر٣١ | ١٤٧٦ر٥٧ | ٨٥ر٦٦ | ٢٢ر٧٢ | ٣ر٧٧ | دال عند ٥٪ |
| ١٤ ـ المثابرة لتحقيق الاهداف | ٦١ر٥٣ | ١٢٢٢ر٩٤ | ٣٠ر٧٧ | ١٨ر٨١ | ١ر٦٤ | غير دال |
| ١٥ ـ النجاح فى القيادة أو التبعية | ٢ر٤٣ | ٥٣٠ر٦٩ | ١ر٢٢ | ٨ر١٦ | ٠ر١٥ | غير دال |
| المجموع : الصحة النفسية السليمة | ٨٨٧٣ر٧٦ | ٤٣١٩٨ر٩٩ | ٤٤٣٦ر٨٨ | ٢٢٠٣ر٠٦ | ٢ر٠١ | غير دال |

ويتضح من الجدول رقم ( ٢ ) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات الانماط الثلاث فى الأبعاد : الخامس ، والسادس ، والثالث عشر عند مستوى ٥٪ كما يوجد ميل لوجود فروق فى البعد الثامن ( عند ٧٪ ) ٠

ولمعرفة أى الانماط أعلى من الاخرين فى درجات تلك الابعاد فقد قام الباحثان باستخدام طريقة دنكان المعدلة ( صلاح مراد ، ١٩٨١ ، Winer, 1972) لاختبار الفروق بين المجموعات الثلاث ، حيث تم حساب المدى بطريقة دنكان وهو : المدى المعدل ( دنكان ) = q

$$\times \frac{\text{متوسط مربعات الخطأ}}{2}\left(\frac{1}{ن_1}+\frac{1}{ن_2}\right)$$

حيث تشير q الى قيمة جدولية من جداول دنكان عند مستوى الدلالة المرغوب فيه (Winer, 1972) وتعرض الجداول التالية فروق المتوسطات ومدى دنكان ٠

جدول رقم ( ٣ )

فروق المتوسطات ومدى دنكان للبعد الخامس

| النمط المتوسط | الايسر ١٢ر٢١ | المتكامل ١٣ر٤٧ | الايمن ١٤ر٧٦ | مدى دنكان ٥٪ | مدى دنكان ١٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| الايسر | — | ١ر٢٦ | ٢ر٥٥ | ١ر٨١ | ٢ر٢٦ |
| المتكامل | — | — | ١ر٢٩ | ١ر٧٩ | |

ويوضح جدول ( ٣ ) فرق دال بين النمطين الايسر والايمن باستخدام طريقة دنكان عند مستوى ١٪ لصالح النمط الايمن فى درجات البعد الخامس ( تقبل الفرد لذاته ) ٠

جدول رقم ( ٤ )

فروق المتوسطات ومدى دنكان للبعد السادس

| النمط المتوسط | الايسر ١٢ر٢١ | المتكامل ١٣ر٦٣ | الايمن ١٥ر٠٨ | مدى دنكان ٥٪ | مدى دنكان ١٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| الايسر | — | ١ر٤٢ | ٢ر٨٧ | ٢ر٠٢ | ٢ر٥٢ |
| المتكامل | — | | ١ر٤٥ | ١ر٩٩ | |

يتضح وجود فرق دال بين النمطين الايسر والايمن عند مستوى ١٪ لصالح النمط الايمن فى درجات البعد السادس ( ثقة الفرد بنفسه ) ٠

جـدول رقم ( ٥ )

فروق المتوسطات ومدى دنكان للبعد الثامن

| النمط / المتوسط | المتكامل ١٢ر٨٩ | الايسر ١٣ر٨٣ | الايمن ١٥ر٤٠ | مدى دنكان ٥٪ |
|---|---|---|---|---|
| المتكامل | — | ٠ر٩٤ | ٢ر٥١ | ٢ر٤٤ |
| الايسر | — | — | ١ر٥٧ | ٢ر١٦ |

ويدل الجدول رقم ( ٥ ) على وجود فرق دال احصائيا بين مجموعتى النمط المتكامل والنمط الايمن عند مستوى ٥٪ لصالح مجموعة النمط الايمن فى درجات البعد الثامن ( ضبط النفس والتحكم فيها ) ٠

جـدول رقم ( ٦ )

فروق المتوسطات ومدى دنكان للبعد الثالث عشر

| النمط / المتوسط | الايسر ١١ر٥٨ | المتكامل ١٢ر٥٣ | الايمن ١٥ر٢٠ | مدى دنكان ٥٪ | مدى دنكان ١٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| الايسر | — | ٠ر٩٥ | ٣ر٦٢ | ٢ر٨٩ | ٣ر٦١ |
| المتكامل | — | — | ٢ر٦٧ | ٢ر٨٦ | |

من جدول ( ٦ ) يتضح وجود فرق دال بين مجموعتى النمطين الايسر والأيمن عند مستوى ١٪ لصالح النمط الأيمن فى البعد الثالث عشر (الاحساس بالتفاؤل والعمل بحيوية ونشاط ) ٠ كما يتضح وجـود ميل للفروق بين مجموعتى النمطين المتكامل والايمن لصالح الايمن أيضا ٠

وتدل نتائج تحليل التباين ومقارنة المتوسطات السابقة على قبول جزئى للفرض الثالث والمتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصـائية بين مجموعات الانماط الثلاث المسيطرة ، وذلك فى أبعاد الصحة النفسية السليمة لصالح النمط الايمن ٠

**تفسير نتائج الدراسة :**

تشير الدراسات السابقة فى مجال وظائف النصفين الكرويين الى أهمية النصف الايمن فى المجال الوجدانى حيث يقوم ( بدرجة كبيرة عن النصف الأيسر ) بالوظائف العاطفية والشورية والاستجابة للمثيرات الوجـــدانية وتفسير لغة الاجسام ٠

وقد توصلت الدراسة الحالية الى وجود بعض العـــلاقات الدالة بين أنماط التعلم والتفكير ( الايسر ــ الايمن ــ المتكامل ) وبين بعض أبعاد الصحة النفسية السليمة ٠ فنجد علاقة قوية سالبة بين النمط الايسر وبعد الثقة بالنفس وقدرة الفرد على الاستجابة بحسم للظـــروف المتغيرة ، ويعنى ذلك مدى السيطرة التى يقوم بها النمط الايسر على كبت المشاعر لدى الفرد وعـــدم الاستجابة للتغيرات ومحاولة ايجاد توازن انفعالى ٠ ويكمل ذلك التوضيح تلك العلاقة الموجبة بين النمط الايمن وبعد الثقة بالنفس ، ويتفق هذا مع ما توصلت اليه الدراســات الســـابقة (Flor-Henry, 74, 76; Gur, 1977) من أهمية النصـــف الايمن فى الوظائف الوجدانية وســـيطرة النصف الايسر لذلك ٠

ويتضح أيضا من نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة بين النصف الايمن وبعد تقبل الذات ، وهذا يعنى أن من وظائف النصف الايمن مساعدة الفرد على تقبل ذاته ورضائه ٠ ويؤكد ذلك النتائج التى توصل اليها تورانس (Torrance, 1982) عن العلاقة الموجبة بين بعد التكيف والنمط الايمن ٠ كما يؤكد هذه النتائج أيضا علاقة النمط الايمن فى الدراسة الحالية مع بعد الثقة بالنفس السابق الاشارة اليه ، حيث أن الثقة بالنفس وتقبـــل الذات بعدان هامان فى الصحة النفسية للفرد ويساعدان على احداث التكيف ٠

وقد وجد أيضا ارتباط النمط الايمن مع بعد ضبط النفس وعدم الانخراط فى مغريات الحياة وملذاتها ٠ ومعنى ذلك الاهتمام بالحياة الجادة وبأهداف الفرد فيها أكثر من الملذات ٠

ويتفق مع ذلك أيضا العلاقة الموجبة بين النمط الايمن وبعد القدرة على

مواجهة الفشل وتحمل الاحباط والاستفادة من نتائج الخبرات السابقة التى يمر بها الفرد ، وهذا يعنى قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة ومحاولة النجاح ·كما يؤكد ذلكأيضا العلاقة بين النمط الأيمن وبعد الاحساسبتالفاؤل والاقبال على الحياة بحيوية ونشاط ومن ثم محاولة التوصل للنجاح وتحقيق الاهداف وعدم الاستسلام للمعوقات أو العقبات ·

وفى المجموع يلاحظ أن النمط الايمن مرتبط ايجابيا مع عدة أبعاد تدل على نجاح الفرد ومثابرته وضبط النفس والثقة بها ومواجهة الفشل والاحباط والاستفادة من الخبرات السابقة وفهم المتغيرات الجـــديدة ، وبالتالى فان العلاقة قوية مع الصحة النفسية السليمة بصفة عامة ·

وقد وجدت علاقة وحيدة سالبة بين النمط المتكامل وبعد ضبط النفس والقدرة على التحكم فيها ازاء مغريات الحياة والمواقف المثيرة · وهذه العلاقة التى تعد شاذة فى مظهرها ، تدل على اتساق الدراسات السابقة فى العمل المضاد الذى يقوم به النصف الايسر لوظائف النصف الايمن لأن النمط المتكامل ما هو الا استخدام النصفين معا الايسر والايمن ومعنى ذلك أن النصـــفين مهتمان بهذا البعد الا أن كلا منهما فى اتجاه معاكس لمحاولة التوصل الى نقطة توازن للفرد ·

وتدل نتائج تحليل التباين على صحة العلاقات السابقة ، فقد توصل الباحثان الى وجود فروق بين مجموعات الانماط الثلاث فى بعض الابعاد · حيث وجد ذوو النمط الأيمن أعلى من ذوى النمط الأيسر فى تقبل الفـــرد لذاته ، وفى الثقة بالنفس ، وفى الاحساس بالتفاؤل والعمل بحيوية ونشاط · ويعنى هذا أن من وظائف النصف الايمن مساعدة الفرد على تقبل ذاته والثقة بنفسه والعمل المستمر بحيوية ونشاط فى المواقف المختلفة والمتغيرة · كما يتضح أيضا تفوق ذوى النمط الايمن على المتكامل فى بعد ضبط النفس تجاه مغريات الحياة وملذاتها ·

ويؤكد ذلك نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين والمبينة سابقا فى تعريف مصطلحات الدراسة ·

وتعنى نتائج الدراسة الحالية أن للنصف الايمن أهمية كبرى فى علاقة

الفرد بالبيئة وبأهدافه فى الحياة ، وبثقته بنفسه ومحاولته التكيف للظروف المتغيرة والعمل بجد ونشاط كما تدل أيضا على الدور الهام الذى يقوم به النصف الايسر من محاولة اعادة التوازن للفرد فى المواقف الشاذة أو الصعبة ويؤكد ذلك نتائج فلور هنرى عن المصابين بالشيزوفرانيا حيث وجد نقص فى نشاط النصف الايسر ٠

## المراجع


١ - صلاح أحمد مراد : المقارنات المتعددة للمتوسطات ، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، ١٩٨١ ، العدد الرابع ، ٥٧ - ٨٨ .

٢ - صلاح أحمد مراد ، محمد محمود مصطفى : اختبـــار تورانس لانماط التعلم والتفكير كراسة تعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ م .

٣ - عبد السلام عبد الغفار : مقدمة فى الصحة النفسية ، القاهرة ، النهضة المصرية ١٩٧٦ م .

٤ - نبيه ابراهيم اسماعيل : دراسة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بالصحة النفسية السليمة ، رسالة دكتوراة بكلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ م .

5. Aliotti, N.C. Intelligence, handedness, and Cerebral hemispheric reference in gifted adolescents. **Gifted Child Quarterly,** 1981, 25, 36-41.
6. Bakan, P. Hypnotizability of eye-movements and functional brain asymmetry. **Percepetual and Motor skills,** 1969, 28, 927-932.
7. Edwards, A.L. **Experimental design in Psychological research (3rd ed.)** : New York : Holt Rinehart and Winston, 1968.
8. Flor-Henry, P. Schizophrenic-like reactions and affective Psychoses associates with temporal lobe epilepsy, **American Journal of Psychiatry,** 1969, 126, 148-162.
9. Flor-Henry, P. Psychosis, neurosis, and epilepsy. **British Journal of Psychiatry,** 1974, 124, 144-150.
10. Flor-Henry, P. Lateralized temporal-limbic dysfunction and Psychopathology. **Annals of the New York Academy of Sciences,** 1976, 28, 777-797.
11. Galin, D. Implications for Psychiatry of left and right cerebral specialization. **Archives of General Psychiltry,** 1974, 31, 572-583.
12. Gur, R.E. Motoric laterality imbalance in schizophrenia **Archives of general Psychiatry,** 1977, 34, 33-37.

# تجـــربتى التربوية

## دكتور زكى نجيب محمود

**توطئـــة :**

على مدى يقرب من الستين عاما ، ظل ـ وما يزال ـ الدكتور زكى نجيب محمود طاقة فكرية هائلة تمد الثقافة العربية بزاد خصب متعـــدد الجوانب من الفكر ، حتى أصبح علامة على الطريق ·· خلق العالم ·· وعمق الفيلسوف ·· وبراعة الأديب ·· جمع على لسانه وقلمه الثقافتين : العربية، والغربية ، أستاذ جامعى فريد من نوعه التزاما ومنهجا وتعليما ··

ولما كان هو نفسه « نتاج تربية » تعددت عواملها ، كان لابد أن يدفعنا الفضول العلمى الى محاولة استكشاف جوانبها وتبين اتجاهاتها ·· ولاشك أن هذه التجربة ( التربوية ) عندما تجىء على لسان مفكرنا نفسه ، ولهـذه المجلة خصيصا ·· فان القيمة التاريخية والعلمية والتربوية لهذا العمل الذى بين يدى القارىء لا تحتاج الى دليل ··

حدثته تليفونيا بالفكرة ·· فرحب الرجل بها ·· وذهبت ومعى د· محمد وجيه زكى الصـــاوى ·· وأقول الحـق ، لقد أشفقت على الرجل عندما رأيته لأول مرة منذ سنوات طويلة ·· لقد أجهدته سنوات العمـــر الطويلة ـ مد الله له المزيد منها ـ وأصبح بصره ·· شاحبا الى أدنى حد ·· كان فى المنزل وحيدا حيث لم تكن رفيقة عمره ، د· منيرة حلمى موجـــودة فى ذلك الوقت ··

وبالرغم من كل هذا فقد انطلق الرجل يفيض من علمه وفكره ما يقرب من ساعتين ونصف !!

كانت هذه المقابلة فى يوم الأحد ١٩٨٦/٩/١٤ بدأت الساعة العاشرة صباحا ، وانتهت ما يقرب من الواحدة ظهرا الا قليل ··

انها بداية سلسلة من اللقاءات نرجو أن نقوم فى كل عدد بواحد منها مع واحد من كبار مفكرينا ، من هذه الزاوية التى نخصها بالذات ·· تجربته التربوية ··

« التحـرير »

## تلميذا فى التعليـــم العام

ـــ بماذا تميزت به المدرسة الانجليزية ( كلية غوردون ) التى التحقت بها أثناء فترة عمل الوالد بالسودان عما خبرته من قبل فى مدرسة السـلطان حسين بالقـــاهرة ؟

● أولا ، قبل أن ينتقل الوالد الى حكومة السودان عندئذ ويأخذ أسرته معه ونحن معه كنـا مانزال دون العـــاشرة ، وكان التعليم الذى مارسناه فى القاهرة ومن قبل القاهرة ، فى قريتنا فى محافظة دمياط الآن المدرسة الأولية ·

لما سافر الوالد وسافرنا معه الى الخرطوم سنة ١٩١٤ ، كان عمرى تسع سنوات وكنت قد فرغت من المدرسة الأولية بالقاهرة التى هى مدرسـة السلطان ( مصطفى * ·· ) فى ميدان السيدة زينب والتى ما تزال قائمـــة الى الآن ، لأننى أذكر أننى منذ بضع سنوات كنت أمر هناك ، وتعمدت المرور عليها فوجدت المبنى قائما ·· انه مبنى أثرى على هيئة سبيل وهو على ناحية حارة الكاشف فى ميدان السيدة زينب ·

المقارنة بين المدرسة الأولية بالقاهرة وكلية غوردون التى التحقنا بها غير ممكنة لأن المدرسة الأولية ، كانت تتعلق بالأوليات ، أما كلية غوردون، فكانت مركب من مدرسة ابتدائية وأخرى ثانوية فى آن واحد · وكانت هى المدرسة الوحيدة التى يؤمها الطلاب السودانيون من حيثما جاءوا من أقطار السودان ، كانت المدرسة مؤسسة على نظام انجليزى صرف ، يعنى لم تدرس

---

أنها السلطان مصطفى، وربما كان ذلك لطول العهد ،فهى بالفعل مدرسةالسلطانحسين·

أنها السلطان مصطفى . وكان ذلك لطول العهد . فهى بالفعل مدرسة السالطان حسين·

بالعربية الا دروس اللغة العربية ثم كانت هنالك فروق كبيرة جدا وبين ما أعرفه عن المدارس الابتدائية والثانوية فى مصر ٠٠ كان هنالك اهتمام شديد بما نسميه اليوم ( بدروس الأشغال ) أو دروس المعلومات العامة ٠٠ لأن دروس الأشغال هذه كانت تدرس لنا فى مدرسة الصنائع ، وكانت هناك أيضا مدرسة صنائع ضمن المركب التعليمى المسمى بكلية غورديون ٠٠

كان هنالك درسان ٠٠ ساعتان فى كل أسبوع نقضيهما فى مدرسة الصنائع نتعلم الحرف المختلفة ، النجارة فى مقرر ، الحدادة فى مقرر ، الكهرباء فى مقرر ٠٠ وهكذا والامتحان يكون فى فصل النجارة فى مقرر النجارة : اعمل منضدة ، مقاييسها كذا وكذا ٠٠ الى هذا الحد ، هذا جانب عملى صرف ، وأعتقد أنه كان مفيدا ومرحا مثل هذا غير موجود ٠٠

- ونحن فى حاجة اليه ٠٠

● لا ادرى اذا كنا فى حاجة اليه أم لا ،

مظهر آخر فى المقارنة أو هو سلبى ، تجنب تعليم أى مادة تغرس الشعور القومى فى النفوس ، فالتاريخ كان لا يكاد يعطى منه شيئا ، وكذلك دروس التربية الوطنية التى تبث عادة لغرس وتنمية هذا الشعور ، لم يكن هناك منها شىء ٠٠

الألعاب الرياضية ، كانت تنافس ، ان لم تكن أفضل من دروس المواد فكان كل تلاميذ المدرسة يقسمون الى درجات فى لعبة كرة القدم - مثلا - لا يفر واحد ، لأن المسألة لم تقم على الاختيار ٠٠

وكنا ندرس اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والجغرافيا ٠٠ وهكذا وكنا نلعب الكرة أقساما ، ولها حضور وغياب ٠

قسمت كلية غوردون الى أربعة بيوت أو ما نسميه هنا ( الأسر ) ثلاثة بيوت منها للطلاب الآتين من أقسام السودان المختلفة ، شرق السودان وغرب السودان ، وجنوبه ٠٠ وكنا نحن فى البيت الرابع ، التلاميذ ( الخارجية )

هؤلاء أصحاب الأقسام الثلاثة ، كانوا ( داخلية ) عكسنا ، وحتى ونحن ( خارجية ) كانت تقرر علينا ألعاب نلعبها فى العصر ، وبها حضور وغياب، ولها رئيس علينا ولها أيام مخصوصة ٠٠ هناك فى ساحة كبيرة فى المدينة ٠٠

مثل هذا لا أعتقد أنه وجد فى المدرسة المصرية ، ولا أدرى أيضا اذا كان من الخير أم لا أن يبالغ فى هذا الجانب ٠٠

ولأمر ما ، كان التلاميذ هناك أيامنا يقرءون قراءات خاصة فى الأدب العربى القديم ، الشعر العربى ، المعلقات وغيرها ، كنا مضطرين حتى ولو لم يكن فينا الرغبة الطبيعية فى أن نحفظ الشعر ونقرأ الكتب ونأتى لنناقش الآخرين فيما قرأناها ٠٠ كنا مضطرين أن نساير هؤلاء ٠٠ فعادة القراءة وبخاصة الأدب ، وبخاصة الخاصة قراءة الشعر وحفظه ٠

— كان هذا تعبيرا عن اهتمامات خاصـــة ، أم جـــزءا من نظام الدراســـة ؟

● لا لم يكن جزءا من نظام الدراسة ٠٠ هذه كلها وضعت فينا بذور ٠٠ وربما ظل هذا معنا الى الآن ٠٠

ثم لا ننسى النظام الدقيق جدا جدا فى المواعيد وفى الثواب والعقاب ، وهذا من مكونات الشخصية بالضرورة ٠٠ لكن لا أدرى بالنسبة للمجمـوع الكلى لحاصل هذا النـــوع من التعليم هل كان فى صـــالحى أو فى غير صالحى ربما تحتاج المسألة الى تحليل علمى دقيق ٠٠ فربما كان اندفاعى الى القراءة والى التحصيل فيما بعد نتيجة من النتائج ٠٠ وربما اهتمامى بالأدب ولو أنى لم أدرسه واهتمامى بالشعر ولو أنى لست شاعرا ٠٠ يجوز كل ذلك بقيمة من المناخ العام فى هذه المدرسة ٠٠ فلابد أن يكون لها تأثير ٠٠ فمثلا اهتمامى بدقة المواعيد الى الآن ٠٠ لا أذكر يوما واحدا تقريبا بلا مبالغة ، أفلت منى موعد ولو بدقيقة واحدة ٠٠ لقد درست ما يزيد على خمسين سنة ٠٠ لا أذكر أن تأخرت مرة واحدة دقيقة واحدة ٠٠ فى احـدى المحاضرات ، بل بالعكس ٠٠ كنت أذهب قبل المحاضرة دائما ، ثم انتظر الطلاب

من يدرى ويجوز جدا أن يكون هذا نتيجة لتربيتى ( الأسرية ) من جهة ، ومن جهة أخرى نتيجة للمدرسة ..

على كل حال أترك المسألة بعدئذ من حيث التقـــويم ، هل هى فى المحصـــلة النهائية خير أو خير منقوص .. ؟

## كيف جمعت بين الثقافتين ؟

ـــ ان هذا يجعلنا نناقش معكم تلك الملحوظة التى تبدو واضـــحة لكل من تابع انتاجكم الفكرى ، ألا وهى امتلاككم لناحيتى الثقافة العربية والثقافة الغربية فى آن واحد .. ان الذى يقرأ لكم يحسب أنه يقرأ لأستاذ من الدرجة الأولى فى اللغة العربية وفى الأدب ( العربى ) هذا على الرغم ممـــا عرفناه من أن تعليمكم الابتدائى وجزءا من الثانوى كان فى عقر دار الثقافة الانجليزية فى كلية غوردون ، وكذلك الأمر حيث انهيتم المرحلة الأخيـــرة فى البعثة فى قلب الثقافة الانجليزية فى لندن .. هل كان للتعليم أثر عليك فى ذلك ؟

● أنا ممن تأثروا ـ الى جانب المدرسة ـ بل ربما وأقوى جدا مما تأثرت به فى التعليم المنظم بالمدرسة ، من الحياة الثقافية العامة ، والاندفاع الى القراءة . فأنا لو سئلت : من هم الأساتذة الذين تأثرت بهم ؟ يصعب على جدا أن أذكر اسما واحدا ، بث فى شيئا من اهتماماتى الحقيقية ، ولكن الواقع الذى حدث ، هو أننا لما فرغنا من الدراسة فى كلية غوردون ، طبعا اضطررنا الى العودة الى مصر ، جئنا واللغة الانجليزية والقراءة بها ميسرة جدا .. جدا ، ثم جئنا حيث العشر سنوات التى أعدها سنوات النهضـــة الثقافية الحقيقية فى مصر وهى العشرينات ، بعد ثورة ١٩١٩ مباشرة الى الثلاثينات ودخولا فيها .. الى أن قامت الحرب العالمية الثانية ..

هذا الثلاثى : لطفى السيد ، وشوقى ، وحافظ ابراهيم ، وطه حسين ، والعقاد ، والمازنى ، وعلى عبد الرازق وأحمد حسن الزيات ، وســـلامة موسى .. ومصطفى عبد الرازق .. هذا الرعيل ، كان يصطخب به الجو الثقافى الى درجة لا مثيل لها .. لماذا ؟ لأنه بالطبع قبل ثورة ١٩١٩ ، كانت

هناك العوامل التى ستؤدى اليها بادئة من محمد عبده ، قاسم أمين ، عبد الله النديم ٠٠ الخ ٠ فهذا عهد كانت له قوته بالطبع لم نعشه نحن ٠٠ فلماذا فجرت ثورة ١٩١٩ ، كنتيجة للمد الثقافى والانشار الثقافى الذى امتد من بداية الاحتلال سنة ١٨٨٢ الى ١٩١٩ ، بدأنا نحن نتلقى ٠ نتلقى ممن ؟ من هؤلاء ٠٠

ثورة ١٩١٩ ، كانت ثورة سياسية ، ولكن لم يمض زمن حتى تفجرت منها عدة ثورات فى كل منحى وفى كل اتجاه من اتجاهات الحياة ، ثـورة فى الاقتصاد ٠٠ ثورة فى الفن التشكيلى ، ثورة فى النقد الأدبى ٠٠ الخ ٠٠ فى سنة ١٩١٩ كانت الثورة أو فى سنة ١٩٢٠ ، كان سيد درويش بموسيقاه الجديدة ، وكان طلعت حرب ببنك مصر ، وكان العقاد والمازنى بالنقد الأدبى الجديد ، محمود مختار بالفن الجديد ٠٠ وكذلك محمود سعيد ، وعلى عبد الرازق بالرؤية الجديدة للاسلام وأصول الحكم ٠٠ طه حسين بالرؤية الجديدة فى النقد الأدبى الجديد فى كتابه الأدب الجاهلى الذى كان اسمه ( فى الشعر الجاهلى ) ثم عدل ٠٠ أحمد شوقى الشاعر بمسرحياته الشعرية فلاول مرة تعرف اللغة العربية شيئا اسمه المسرح الشعرى ٠٠ وتوفيق الحكيم بمسرحيته النثرية ٠٠ أهل الكهف ٠٠ هذه المسرحيات كانت مسبوقة بمسرحيات عادية لكن أهمية هذه المسرحيات أنها كتبت بحيث تصبح جزءا من الأدب العربى ٠٠ اذ لم يكن أحد ليؤرخ للمسرحيات السابقة ممصرة أو غير ممصرة التى كانت تمثل فى روض الفرج ، وفى غير روض الفرج ٠٠ يؤمها الجمهور ، لكنها لم تكن جزءا من الأدب ٠٠ أما المسرحيات التى أشير اليها ، فلاول مرة تصبح جزءا من الأدب العربى ٠٠ شعرا على يد شوقى ونثرا على يد توفيق الحكيم ٠

هذه كلها تدلنا على أن المسألة لم تكن مسألة كتاب يكتبون ٠٠ ولـكن الكتاب يكتبون ليدقوا طرقا جديدة فى حياتنا الثقافية ٠٠ يكاد لا يمضى عام الا وهناك كتاب يشق طريقا جديدا ٠٠ على سبيل الثورة الفكرية أو الفنية فى هذا الطريق ٠٠ فنحن كنا فى هذا المعمعان ـ ونحن فى صدر الشباب مزودين بالاندفاع نحو القراءة ٠٠ وأنا أقولها دائما ، لا أظن أن واحدا من هؤلاء قد كتب صفحة واحدة ، ولم أقرأها ٠٠ هذا التتبع أعطانا نماذج : كيف نريد أن نكون فى المستقبل ٠٠ هذه نقطة مهمة جداً جدا فى تكوين الانسان ٠٠ ليست النقطة هنا أن أحاكى فلانا أو علانا ٠٠ كلا من هو المثل

الأعلى ؟ الى أين نسير ؟ فكان يمكن أن يكون هناك سياسيين ثائرين ياخذون بمناصب الوزارة فأتعلق بالوزارة ، أى بفكرة أن أكون وزيرا ٠٠ أن أكون من رجال السياسة ٠٠

كان هناك اقتصاد جديد على يد طلعت حرب ، ومشروعات ، وأموال فى مصطرع الحياة الجديدة ، فربما يتعلق خيالى بالمثل الأعلى بأن أكون غنيا ٠٠ وهكذا ولكن ، لأمر ما ، ما دام السلاح الذى عندى أن أقرأ ٠٠ وما دام هؤلاء هم الذين يقرأ لهم عندئذ ، فقد تعلق خيالى بمثل أعلى من هذا القبيل ٠٠ وهذه فى نظرى من أهم المهام على المربى ، سواء كان والدا ، أو كان معلما ٠٠ أن يحاول ربط ما عند الناشىء المتعلم من اتجاهات ، بمثل أعلى يتعلق به ٠٠ والا يجيىء السيف تائها فى خلاء ٠٠ أنا أتذكر تماما أن طه حسين والعقاد ، ومن اليهم رسموا لى : ما أريد أن أكون ؟٠٠ وعندى ٠٠ لا أقول الموهبة ٠٠ ولكن الرغبة فى القراءة فقط فالأسلحة اذن وجدت ٠٠

ولمعرفتى بالانجليزية ، وحبى للقراءة ، لم أقتصر على قراءة ما يكتبه الكتاب العرب ، وانما تعلقت بكثير مما كان يكتبه الكتاب الانجليز عندئذ ، وبعد ذلك أيضا ٠٠

وفى انجلترا ، كان هناك فريق من الكتاب والمفكرين تفخر به الحركة الفكرية فى انجلترا حتى اليوم ، وكانوا يسمون أنفسهم Bloom Sburg نسبة الى اسم الشارع المجاور للمتحف البريطانى ٠٠ فى هذا الشارع ، كان لهم نادى يلتقون فيه ٠٠ من هم ؟ معظم الأسماء اللامعة التى نسمع عنها : برتراند رسل ، هـ ٠ ج ٠ ويلز ، برنادشو ، بن ٠٠ الخ ٠٠ هؤلاء الناس هم الفكر الانجليزى فى ثورته من القرن التاسع عشر الى العشرين ٠٠ القرن التاسع عشر فى انجلترا يسمى الى الآن فى كتب الأدب وفى كتب التاريخ ( العصر الفكتورى ) ٠٠٠ لماذا وسم بهذه السمة ؟٠٠ لأنه كان ذا طابع غريب ٠ طابع التمسك الشديد جدا بالمظاهر ، حتى ولو خالفت هذه المظاهر حقائق الأشياء من الداخل ٠٠ شاع فيها : النفاق الاجتماعى ٠٠ عليك أن تظهر بملابس معينة ، تحيى بطريقة معينة ، تتنحى للسيدات فى الطريق ٠٠ هذه الشكليات انتشرت حتى عقدت الحياة ، وجعلت لها طابعا معينا ٠٠ لكن كان لابد من الثورة عليه ٠٠

لاحظ أن الحرب العالمية الأولى كانت بابا مغلقا من الناحية الحضارية ثم انفتح ٠٠ لأن التجديد الحقيقى جاء منذ هذه الحرب خروجا من الجمود الحضارى الذى أقصد به التمسك بالشكليات الى أقصى حد ٠٠ وحتى ولو كان اللب ضحيحا ٠٠

القرن التاسع عشر يجب ألا تتركه هكذا حتى لا يظن القارىء أنى أحبط من شأنه ٠٠ أبدا ٠٠ هذا القرن موقعه الاستراتيجى فى الفكر العالمى من أروع ما يمكن ، ومن أغرب ما يمكن ٠٠ لأنه هو القرن الذى أفرزت فيه الأفكار الكبيرة جدا ، والتى تركت للقرن العشرين لكى يبسطها ويشرحها ويهضمها وهو حتى يومنا هذا ، ما زال يؤدى هذه العملية ٠٠

القرن العشرين لم يفرز ٠٠ ولا فكرة كبيرة واحدة يعيشها الناس ٠٠

هناك أربع أفكار بصفة خاصة أفرزت فى القرن التاسع عشر ، وأفرزت ولم يكن هناك وقت للحضارة أو الثقافة الجديدة أن تهضمها ٠٠ أى تحولها من الشك الى اللاشعور ٠٠ أى من كونها وعيا الى كونها سلوكا معتادا ٠٠ وهذا هو التحول الحضارى ، أن يتحول ما هو وعى الى لا وعى لبيئة الناس وهم لا يشعرون أنهم قد تجددوا ٠

أول الأفكار الأربع ، هى فكرة التطور ، هذه الفكرة مكروهة عند الرأى العام عندما ٠٠ دائما يذكرون على أساسها ٠٠ التطور أن الانسان أصله قرد ٠٠ الخ وكل هذا تخريف فى تخريف ٠٠ ولكن التطور هذا فكرة ٠ واملاها انت بأى مادة تريد ٠٠ وبالفعل فكرة التطور عند داروين دخلت عليها تعديلات كثيرة ٠٠ هذا لا يهم ٠٠ ومن الناحية الفلسفية أيضا ، فكرة التطور بنيت على أساسها فلسفات كثيرة فى القرن العشرين ، لا شأن لها أبدا بالتطور البيولوجى الذى يتصل بالقرد وما الى ذلك، وانما تطور الكون٠٠ ثم المراحل الثقافة تطور الديانات ، تطور نظم الحكم ٠٠ وهكذا أصبح منهجا أصبح كل أستاذ جامعى يستشعر أهميته بحيث تجد أنه عندما يدرس موضوعا ، فالخطوة الأولى التى لابد أن يقوم بها ، هى أن ينظر اليه على أنه أطوار ٠٠ أى يسرد المراحل التى سار بها لم يكن هكذا الأمر بهذا الوضوح ٠٠ لكن فكرة التطور انبثت فى عقولنا حتى أصبحت منهج تناول لأى فكرة أريد أن

أبسطها وأشرحها ·· لابد من معرفة : كيف تطورت حتى وصلت الى المرحلة الراهنة ··

فكرة التطور هذه ، تجد أننا بسبب ضحالتنا الثقافية نأخذها بما أثير حولها من اشاعات فنرفضها دون تريث ·· فنلعنها ونلقى بها فى سلة المهملات ·· انها فكرة كبيرة جدا ·· أذكر تفريعة واحدة فقط منها كى يعرف القارىء ما أهمية أن تحتل فكرة التطور مركز السيادة فى المناخ الفكرى ، الا لأنها غير مسبوقة فى الماضى ·· أبدا انها مسبوقة ، ولكن هناك فرق بعيد جدا بين فكرة تأتى وتذهب عابرة ، وبين فكرة تضرب بجذورها فى الأرض لتكون هى العمود الذى ترتكز عليه أو بين العمد التى ترتكز عليها الحياة الثقافية ·· فالتطور فكرة تفرعت عنها أولوية التاريخ فى فهمنا للاشياء ··

لكى تفهم المناخ الثقافى فى عصر من العصور ، يحسن أن تبحث عن العلم الأساسى الذى طرح تصوره على الناس ليكون مفتاحا ·· أحيانا العلم الأساسى ·· مثلا ، خذ أفلاطون وأرسطو فى الثقافة اليونانية القديمة ·· هذان كانا عملاقين فى الحياة الفكرية اليونانية التى هى أصل أصيل للثقافة فى أوربا حتى اليوم ·· ولثقافتنا نسبيا ، لأن العرب الأسلاف أخذوهما ، وسكبوهما فى شرايين الثقافة العربية ·· من حيث لا ندرى · أصبحا فى الشعر العربى ، وفى النحو العربى ·· الخ ·

المهم ·· هما فى حياة واحدة ، ولكن أفلاطون سبق أرسطو ·· وجاء أرسطو ليطور ·· ليكون بداية انتقال الى عهد جديد بعد اليونان ·· فى الاسكندرية القديمة عندنا ·· كيف حدث هذا ؟

أفلاطون جعل المفتاح الذى يفكر على أساسه هو : الرياضة والهندسة بصفة خاصة ، ولذلك كتب على الأكاديمية : من لم يدرس الهندسة فلا مكان له هنا ·· لماذا ؟ لأنه يريد أن يعتمد على ( الاستنباط ) أساسا ·· على أن تكون هناك فكرة ( أم ) نعثر عليها ونجعلها المبدأ الأول ، ثم نعتصر منها الأفكار الفرعية ، فاذا بنا أمام النسق الفكرى كله ·· هذه طريقته ·· الفكرة الأم هذه يجب أن نتصورها رياضيا ·· لا حركة فيها ·· كما نتصور

٢ + ٣ = ٥ أو كما نتصور حقيقة المثلث ٠٠ أنت لا تتصور حياة ٠٠ تتطور ٠٠ أنت تتصور حياة تثبت ٠٠ صورة خالدة ، يتغير الزمن ولا تتغير ٠٠ تتغير الحضارات ولا تتغير ٠٠ تتغير الأكوان ولا تتغير ٠٠ الحقيقة الرياضية ٠

من هنا جعل أفلاطون المثل التى نترجمها هكذا بالعربية وان كنت لا أدرى لماذا ترجمناها هكذا ، فهى ترجمة خاطئة لأنها بالانجليزية ideas وليس ideals أفكار نموذجية ٠٠ أفكار لها ثبات وخلود ٠٠ أفكار رياضية ، حتى بعد ذلك عندما أستولد منها نتائجها ، تكون هذه النتائج صحيحة ٠ بمقدار ما تكون مقتربة من هذا النموذج ٠٠ اذن لابد أن تكون رياضى المنهج ، هندسى المنهج ، مثل اقليدس عندما ولد نظرياته الهندسية من مقدمات ٠

لما جاء ارسطو لم يعجبه هذا المفتاح ٠٠ وأخذ الـ Biology مفتاحا يفهم به الفكر ، فالفكر ليس بهذا الثبات ٠٠ الفكر فيه تطور ٠٠ كيف؟ كما تنمو الشجرة ٠٠ الشجرة أحوال ٠٠ والطائر أحـــوال ٠٠ والآدمى أحوال ٠٠ تطورات تصنع الانسان وغيره ٠٠ اذن حقيقة الانسان ، تاريخه اذن ، فما الموقف من الحقائق الرياضية ؟ هل تترك ؟ كلا انه قسم المعرفة الى شقين : شق فيه التعاريف : تعريف الحصان وتعريف الطائر ٠٠ الخ هذه التعاريف ثابتة ٠٠ ولكن هذه التعاريف ليست رياضية ، بل هى بيولوجية لأنك تضع فى تعريف الشىء : الوظيفة ، ولا تضع فيه التكوين ٠٠

ان الفرق كبير بين أن تصف قيثارة كيف بنيت ؟ وبين أن تشير الى وظيفتها كباعثة أنغام ٠٠ بالانجليزية ، الكلمتين الفـــرق بينهما أوضـــح functions structure ، ٠٠ الآدمى منا له ( بنية ) التى تتمثل فى (السقالات) ٠٠ الهيكل العظمى ٠٠ أشبه بالهيكل المسلح الذى تقدم عليه العمارات ٠٠ ثم بعد ذلك تملا هذا الهيكل بما تريد ٠٠ هو شقق ٠٠ دكاكين ٠٠ جراج ٠٠ فالانسان cture ثم تأتى الوظيفة ولذلك يقولون ٠ هل الذراع اذا شلت تصبح ذراعا ؟ كلا لو وضعت مكانها ذراع جـــديد يتحرك ٠٠ ذراع صناعى ٠٠ هنا ينطبق عليه تعريف الذراع ( بالوظيفة ) أكثر مما ينطبق على ذراع الانسان الطبيعى عندما يكون مشلولا ٠٠ المسألة وظيفـــة ٠٠

هذه الرؤية التى تجعل حقيقة الشىء تاريخه ٠٠ أطواره ٠٠ كانت أفكارا غابرة فيما مضى لكنها رسخت الآن فى عصرنا لتكون من أقوى العمد التى تستند عليها ثقافة العصر ٠٠ ومن هنا تأتى قضية التغير ٠٠ التغير والثبات شغلا العقل طوال حياته : هل تنشد ما هو ثابت : أم تنشد التغير ؟ كـــلا الأمرين ٠٠ ولكن الذى ينشد ما هو ثابت ، ويقذف فى البحر ما هو متغير ٠٠ يبقى يبقى لا ينوى أن يعيش ٠٠ هذه المتغيرات جاءت ؟ جاءت لتكون الوظيفة لهيكل الثبات كل هذه التفريعات جاءت نتيجة لفكرة التطور اذا كانت هى عمود فقرى للحياة الثقافية ، وهى أحد العمد الأربعة ، أى الأفكار الأربعة التى أفرزها القرن ١٩ ولا نزال نعيشها ٠٠ حتى يومنا هذا بالطبع ٠

الفكرة الثانية ، **فكرة ماركس** ٠٠ هذه الفكرة بنيت على فلسفة هيجل ٠٠ لا يهمنى ما اذا كانت هذه الفكرة صواب أو خطأ ، وانما يهمنى أنهـا شغلت العالم ولاتزال تشغله ٠٠ وفكرة التطور ، وفكرة ماركس عن المادية الجدلية أفرزتا فى أواسط القرن ١٩ ، بعد ذلك بقليل جدا ، جاءت **فكرة فرويد**، كان معاصرا لهما ٠٠ نظر فرويد للانسان نظرة جديدة جدا ٠٠

كان العالم كله ٠٠ منذ أرسطو الى وقت قريب تعريف الانسان بأنه حيوان ناطق ٠٠ أى اذا سألت : بماذا يتميز الانسان ؟ فتكون الاجابة : بعقله ٠٠ لكن ما هو العقل ؟ فى نظر أرسطو هو التفكير المنطقى بالاستنباط وقواعده التى نعرفها من المنطق ٠٠ فلما جاء فرويد ، انفتح له باب جديد ، العقـل موجود ٠٠ نعم ، لكن : هل هو الموجه ؟ أم هو الخادم ؟ الموجه ليس هو ، انما المطلوب منه أن يخدم ٠٠ يخدم ماذا ؟ الطريق الذى يريده الانسان ٠٠ وكيف يريده ؟ يريده بعقله الباطن ، حتى ولو لم يكن على وعى به ٠٠ ان العقل الباطن هو ( الدفة ) التى تسير مركب الانسان وهو لا يدرى ٠٠ لكن ما وظيفة العقل بالمعنى المعروف ٠٠ العقل الظاهر ٠٠ ان العقل الباطن هو الذى يضع الهدف لأنه هو الذى يكون الارادة ، الارادة ليست كلمة ٠٠ انها اتجاه نحو فعل معين ٠٠ افرض أننى أرغب السفر الى الاسكندرية ، لو تركت العقل الباطن وحده ، فسأظل جالسا على الكرسى ٠٠ سيظل العقل الباطن (يرغب) فى أن يذهب الى الاسكندرية ٠٠ فيجىء العقل الواعى ليرسم له الخطة ٠٠ تستطيع أن تذهب بالسيارة على الطريق الزراعى أو الصحراوى أو بالقطار

.. الخ .. والسيارة هنا التى صنعها هذا العقل .. والطريق هو أيضا الذى رصفه .. وهكذا ..

اذن الوسائل التى تحقق للرغبة أو الارادة ما تشعر به ، يقوم بها العقل الناطق بالتعريف الأرسطى ، لكن ليس هو الانسان فى حقيقته التى تريد ، وحقيقة الانسان ارادة قبل أن تكون عقلا ، لأن العقل يأتى ليرسم الطريقة أمام الانسان ..

ولحسن الحظ أن الاسلام يرى هذا .. وأنا تنبهت لذلك تنبهت لها من خلال الفيلسوف الانجليزى ( هوايتهد ) ذكر هذا .. فالاسلام يجعل الأولوية للارادة ، وتأتى بعد ذلك الصفات الأخرى لتخدم الارادة ، فالارادة خلق .. ابداع .. انها هى التى تجعل الانسان مسئولا ، وليس عقله ، لأننى لو سرت - مثلا - من أول حياتى لآخرها حياة عقلية صرف .. فلن أكون مسئولا عن شىء ، لأن الطريق الرياضى الذى يسير عليه العقل خطوات تنبسط بعضها من بعض بقواعد فطرية فى الانسان ، ولا فضل لى ، كل المطلوب أن تكون لدى القدرة على هذا .. أما الارادة ، ففيها شخصية الانسان ، تريد ( أ ) أو تريد ( ب ) ، ومن ثم فأنت مسئولا عن اختيارك .. فالارادة لها أولوية .. وبالتالى ، فالرغبة التى تلبس لبوس الارادة ، أو ما يسمى بالعقل الباطن أو اللاشعور .. هذا كشف .. لو وقف عند حد ذاته لأصبحت فكرة عابرة .. لكنها انتقلت لتصبح منهجا .. وهذا هو الذى جعلها ركيزة أساسية ن ركائز هذا العصر .. خذ الأدب كله .. شعرا ورواية ومسرحية ، وخذ النقد الأدبى والنقد الفنى ، وانظر كم تأثر بفكره أن الانسان منبعث فيما يبدعه عن عقله الباطن .. هذا لم يكن يتنبه اليه أحد .. مثلا لو أخذنا نقاد العرب الأقدمين وأنا طبعا أعدهم نقادا من الدرجة الأولى التى شهدها النقد .. ولكن على كل حال لم يكن يطرأ على باله بأى حال من الأحوال ، أن يبحث فى القصيدة عن نفسية الشاعر .. هذا لم يرد الى ذهنه ، فاذا جاء رجل كالعقاد ليقول ان ابن الرومى من شعره ، فى الكتاب المشهور له بهذا العنوان، ليحلل شعر ابن الرومى متعقبا فى شعره ليدل على نفسية ابن الرومى وكيف ركبت .. فهذا نقد جديد مبنى على فكرة جديدة ، أن الانسان صادر فيما يبدعه عن عقله الباطن ..

الفكرة الرابعة ، هى فكرة أينشتين .. انها لم تكن مجرد فكرة رياضية جديدة ، وانما كانت رؤية جديدة للكون .. لو كنا ما نزال على رؤية نيوتن لما استطعنا أن نرسل صاروخا الى القمر .. لماذا ؟ لأن نيوتن ، بنى تصـــوره للكون على المسطحات .. على نفس الأساس الذى أقام عليه اقليدس هندسته فاذا سار ضوء ، فلابد أن يسير فى خط مستقيم .. وسرنا على هذا الظن .. لكن فرعا من فروع فكرة اينشتين أن أشعة الضوء تسير مقوسة .. منحنية .. قد لا نرى هذا على المساحات الضيقة .. لذلك ففكرة نيوتن فى الجاذبية وفكرة اقليدس تصدقان على المساحات الأرضية المحدودة .. لكن لما ننتقل الى المسافات الفلكية ، نجد الأمر يختلف ، فكونى أنى أنا أدركت ؟ كيف يكون الخط منحنيا ؟ هنا على رأى برتراند رسل : لا تحاول أن تتصور، لأنها كلها أفكار رياضية .. يعنى نفس اينشتاين وغيره .. كيف جاءوا الى هذه الحقيقة العلمية ؟ جاءوا اليها من حيث هى تصور رياضى .. ثم طبقوها .. انك اذا أردت أن تتصور كيف يكون خط الضوء منحنيا ؟ فلن تستطيع .. لأن تصوراتك وليدة هذه الأرض وما عليها .. أنت لا تتصور الا ما رأيته ناضجا مما رأيته ومما خبرته .. وأنت لم تخبر خط ضوئى بكذا مليـــون سنة ضوئية .. ولذلك لا تستطيع أن تتصوره ..

ان عبقرية اينشتين وغيره من هؤلاء العلماء .. أن يتصور رياضيا .. ولذلك فى فلسفة العلوم هذه الأيام أضافوا : ( التخمينات ) الى (الفروض) .. كنا احنا حتى بعد أن انتهينا من مراحل التعليم ، كان تصورنا للمنهج العلمى أن أجمع معلومات وأبوابها وأصنفها وأفرض لها فرض يفسرها .. فاذا نجح يتحول الى قانون أو نظرية ، فاذا لم ينجح ، ابحث عن فرض آخر .. لكننا نسينا أمرا هاما من حيث ادراك الحقيقة .. وهو : البصيرة .. اللمعة .. كيف تأتى ؟ لا ندرى .. فاذا جاءت لمعة عقلية الى عقل بشرى كبير ، وبالطبع هى دائما لا تأتى من فراغ ، انه يكون معدا .. مشحون بالمادة التى سيلمع اللمعة العقلية أو يتم ذلك فى حدودها .. انها لا تأتى عن طريق التخمين conjecture ..يصوغها رياضيا ، ولا يعرف كيف يتصورها .. المهم أنه يطبقها ، فاذا انطبقت يستطيع أن يبنى على أساسها .. فاذا بنى شىء .. انتهينا .. انهم فى ادراكهم للذرة النووية ، نجد أن أحـــدا ، يأتى ميكروسكوب ، لم يرى درة .. ولكنه يصور conjecture بدلا ما كانت فكرة الذرة زمان أنها صماء .. أيضا تصور .. فى الماضى كنا نقول

أن الذرة أبسط الأجسام ، والذرة جسم مصمت بسيط ، لا ينفذ منه ٠٠ كذا ٠٠ الى آخره ٠٠ هل رأينا هذا الحد الأدنى ؟ كلا لم نره ٠٠ وانها فكـــرة عقلية ٠٠ اننى اذا حللت ثم حللت ٠٠ فلابد أن أصل الى جزىء ٠٠ هو حد أدنى لا يحلل ٠٠ طيب أين هو ؟ لم يره أحد ٠٠ مثل النقطة فى الهندسة ٠٠ ما هى ؟ هى ما ليس له أبعاد ٠٠ لكن هناك شىء فى الدنيا ليس له أبعاد ؟ أبدا ٠٠ هذا تصور رياضى تبنى عليه ، لكن لا تبحث عنه على الأرض ، لأن كل ما فوق الأرض له أبعاد ٠٠

التصورات التى من هذا النوع بنيت عليها علوم ، لكننا كنا غافلين عن أهميتها ، فدخلت كجزء على المنهج العلمى ٠٠ وعلى سبيل الاستطراء ٠٠ هناك عالم هندى كبير لا أذكر اسمه الآن ، له مايقرب من أربعمائة «تخمينه» رياضية conjecture ، وأنا أعلم علم اليقين أن هذه التخمينات التى. تحولت اليها رسائل دكتوراه فى الولايات المتحدة وانجلترا ٠٠ الرجل لديه المخ الذى يلمع بالرياضة انه يضع معادلة ٠٠ تنطبق كيف ؟ ينطبق عليها ايه؟ انها جاءته كـ ( تكوينة ) ( تركيبية ) أعطاها صياغتها الرياضية ، ثم يأتى طالب فى رسالة دكتوراه يحاول أن يتبين حقيقة هذه المعادلة أو هل هى ( تخمينة ) مما يصح للتطبيق أم لا ؟ فكثيرا جدا من تخميناته وجد أنهـــا بالتحليل ، وجد أنها تخمينات صادقة ٠٠

التخمينات التى من هذا النوع كثيرة جدا ٠٠ لا نريد الاستطراد أكثر من ذلك ٠٠

هذه هى الفكـرة الرابعة ٠٠٠

جاء القرن العشرين هذا ، وفتح أبوابه بحادثة العرب الالمية الأولى ٠٠ أما ما بين الحرب الأولى والثانية ٠٠ أى من ١٩١٨ ـ ١٩٣٨ ، كانت هناك ارهاصات للعالم الجديد ٠٠ ارهاصات تبدت فى بعض الثورات والحروب الأهلية : ثورة روسيا ، الحرب الأهلية فى أسبانيا ٠٠ الفاشية فى ايطاليا، النازية فى ألمانيا ٠٠ الخ ٠

لما انتهت الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٥ ، بدأ العالم حقيقة عصرا جديدا ٠٠ ونحن لا نزال حتى يومنا هذا نتخبط فى تطبيق هذه الأفكار الكبرى

٠٠ فمثلا : كيف يقام الحكم ؟ ما العلاقة بين الحاكم والمحكوم ؟ كيف تكون الحرية ؟ كل هذه تفريعات لا نهاية لها لا اجابة محددة لها ٠٠ انظر الى صور الحكم وكم هى متعددة ٠٠ تعدد الصور هذا بمثابة بحث عن صورة ملائمة ٠٠كل واحد يحاول يجرب : هذه جمهورية برلمانية وهذه جمهورية رئاسية، وهذه سلطنة٠٠ الخ٠٠ الى أى حد يكون الشعب حرا ؟ مامعنى الحرية ؟ لقد اختلفنا ٠٠ منا من يقول انها حرية الفرد ، ومنا من يقول انها حرية المجموع حتى ولو ديس على عنق الفرد ٠٠ الاقتصاد : ما صورته ؟ لا توجد اجابة واحدة متفق عليها ٠٠ لا زلنا نتخبط ٠٠ ونبحث ٠٠ فما معنى هذا ؟ معناه محاولة الاجابة ٠٠ الوصول الى شكل نستقر عليه فى النقاط الأربعة التى أفرزت فى القرن الماضى ٠٠

اذن نعود الى ما قلته ، أن القرن العشرين قد جاء بثورات كبرى : ثورة اللون مثلا : ( العصر الفيكتورى ) فى القرن ١٩ ، كانت السيادة للـــون الأبيض وكان هناك تكليف للون الأبيض أن يحضر العالم ويثقف العالم ، انه قدره ٠٠ White man's burden ٠٠ الآن هناك ألوان أخرى : أسود وأصفر وغيره ٠٠ كل منها يقف للابيض قائلا : على رسلك : لست وحدك !

ومع هذه الثورة ، جاءت ثورة الثقافات ٠٠ فمع وحدانية اللون ، كانت هناك وحدانية الثقافة ٠٠ الثقافة هى ثقافة الرجل الأبيض ، فاذا أردت أن تعرف : كم أنت مثقف ، فما كان عليك الا أن تنظر : كم أخذت من ثقافة الرجل الأبيض ؟ فلما تحررت الألوان ، تحررت الثقافات ٠٠ كل لون له فنه وأدبه ، ولغته وموسيقاه ٠٠

لقد استطردنا كثيرا ٠٠

نعود الى البداية ٠٠ فى العشرينات ، كان الرواد الأوائل ينقـــلون الينا هذه الأفكار الجديدة ٠٠ كل فكرة كنا نسمعها للمرة الأولى ، أنت تسألنى ممن تعلمت ؟ أجيبك بأنى كنت أقرأ كل ماكتب رواد الثقافة العربية الحديثة فى مصر ، كما كنت أقرأ أيضا لرواد الثقافة فى انجلترا وخاصة على يد فريق Bloom Sburg ٠٠ من هنا تكونت على هذا النحو ٠

**مدرسة المعلمين العليا :**

ـــ هل كان اختيارك لمدرسة المعلمين لأسباب معينة أم أن المسألة كانت « صدفة » ؟

● والله لسبب كبير .. وآخر صغير ، ولو كانت الصدف قد انحرفت قليلا ، لانحرف الاختيار .. أما السبب الكبير أن تصورنا فى عائلتنا كان تصور موظفين .. بلدنا بالذات ( ميت الخولى ) ، كان هناك توجه عام نحو التعليم فيها بدرجة ظاهرة ، والذى يتعلم .. يتوظف .. ولا يعود الى البلد الا زائرا .. ففكرة الوظيفة ملات رؤوسنا .. فما هى المدرسة أو الكلية أو المعهد الذى يضمن لنا وظيفة ؟ انها المعلمين ! ولذلك فى سنة حصولنا على البكالوريا دخلنا ١٥٠ طالبا ، وأكثر من مائة من أوائل البكالوريا دخلوا المعلمين العليا ، لأن التصور الذى كان عندى كان لدى غيرى وهو ضمان الوظيفة ..

فى السنة التى دخلنا فيها المعلمين كانت هى السنة التى نشأت فيها الجامعة بشكل جديد ، انجذب اليه أفراد قليلون ، لأنها كانت مجهولة ، وخصوصا كلية الآداب وعلى سبيل التفكه .. كنا نسأل : ماذا تخرج هذه الكلية ؟ يقولون : أدباء !! ونحن كنا نريد وظيفة ..

هذا هو السبب الكبير .. أما السبب الصغير فانه يبين لك كيف تنحرف حياة الانسان بصغائر .. كان لى ابن خال مدرس علوم بالاسكندرية .. ولهذا كان يعرف حقيقة : كيف يعيش ، عندما يأتى صيفا الى القاهرة حيث كان يأتى فى تصحيح الامتحانات العامة ، ينزل فى لوكاندة نجمة ، ويلبس ملبسا فخما ، ويجلس على المقاهى الغالية فى وسط البلد .. فلما كان يزورنا ويأخذ واحدا منا معه فى واحد من هذه الأماكن ، كان ينبهر بحياته .. وهذا مدرس خريج معلمين عليا .. اذن هو الطريق .. أفتكر هذا كان له تأثيرا أكيدا على اختيارى للمعلمين العليا ..

ـــ ما تشخيص سيادتكم للصراع الذى كنا نسمع عنه دائما بين الجامعة والمعلمين العليا ؟

● المعلمين كان يدخلها تقريبا كل أوائل البكالوريا ( الثانوية العامة ) . فلما رأت كلية الآداب أن المتقدمين اليها قليلون ، بـــل ان كثيرين منهم لم يكونوا على المستوى المطلوب بدليل أن كثيرين من الدفعات الأولى أرسلوا فى بعثات الى أوربا ولم يستطيعوا الحصول على الدكتوراه وعادوا .. أين هذا ممن كانوا بالمعلمين .. فكلية الآداب فتحت الأبواب لمن يشاء أن يحول لها من مدرسة المعلمين ( وكذلك العلوم ) باغراء شديد جدا .. وقليلون جدا ذهبوا .. أذكر منهم : د. عباس عمار ، وزكى محمد حسن .. كانا زميلان لى وذهبا .. الفكرة كانت غامضة بالنسبة لى ولذلك لم أفعل مثلهما ..

من الاغراء الذين قدموا أن الذى يحول ! يستطيع أن يبقى فى المعلمين، وفتحوا فصول ليلية لذلك ... فهؤلاء تنبهوا وقالوا لنأخذ الاثنين .. لكن لسيطرة فكر الوظيفة لدينا ، سرنا فى طريق المعلمين .

— طب سيادتك مارست التدريس كم سنة ؟

● والله نحو عشر سنوات ..

— هل لديك انطباعات معينة يمكن أن نسمعها عن خبرتك التعليمية فى المدارس ؟

● نعم .. لحسن الحظ أو لســـوئه .. كنت من بين الذين اختيروا للتدريس فى مدارس الأوقاف الملكية ، فما هى هذه المدارس ؟ كانت هناك خمس مدارس ثلاثة ابتدائى واثنين ثانوى .. هنا بالقاهرة ، ينفق عليها الملك أولها ادارة خاصة فى القصر الملكى .. ولذلك .. اعتزازا لانتمائها للملك ، كانوا يختارون مدرسيها بالتكليف ممن يعتقدون أنهم ممتازون .. فضلا عن أننا عندما تخرجنا ، كانت هناك الأزمة الاقتصادية العالمية الطاحنة سنة ١٩٣٠ .. لذلك لم تكن هناك ولا وظيفة .. فلم يكن أمامنا مجـــال للاختيار ..

بعد ذلك ضمت هذه المدارس الى وزارة المعارف سنة ١٩٣٥ ، فانتقلنا طبعا معها الى هذه الوزارة ، فخبرت بذلك نمطين مختلفين جدا جدا أحدهما

عن الآخر ٠٠ والى الآن لا أستطيع أن أجد الجواب الصحيح ٠٠ عما كان هو الأفضل ٠٠ أما مدارس الأوقاف ، فكانت تختار الطـــلاب ٠٠ وتختار التلاميذ ٠٠ من الممتازين أيضا ٠٠ وكانوا يكلفونهم بأعمال شاقة كثيرة بحيث لا يجد الطالب لديه فراغا من الوقت ، وكانوا يحاسبون المدرس على نتائج الطلاب حسابا عسيرا ٠٠

فلما تأتى السنة السابقة على الشهادة ، كانوا لا ينقلون الا الطالب المضمون نجاحه ، ولذلك كان القصر الملكى بنفسه حريص على أن نتائج هذه المدارس تكون ١٠٠٪ لالا اهتزت كرامة الملك ، تصور الطاحونة التى كان ينبغى أن تعمل ٠٠ على أى حال كانت لكى تصل الى هذه النتيجة التى اذا لم تحدث فكان هذا هو نهاية العالم ٠٠ فكان الأوائل كانوا منها دائما ٠٠ وكان يقال أن هؤلاء تفوقوا بالشغل الشاق ، لكنهم عندما انتقلوا الى الجامعة كثير منهم فشلوا ٠٠ هل كان هذا حقيقة ، أم حقد من المدارس الأخرى ؟ لا أدرى !

أما مدارس المعارف فكانت تسير بهوادة ، طبعا مع الاختلاف الشديد بينها فى ذلك الوقت وبينها فى ذلك الزمن ٠٠ ولكن على أية حال ، لم يكن هنالك حقدا ( الكرباج ) وراء الطالب أو وراء المدرس ٠٠٠

الآن أقول ان مدارس المعارف أفضل ، ولو كانت النتيجة أقل لأنى أميل الى أن تترك مساحة كافية لجهد الطالب الذاتى وحريته ٠٠ لفطرته وميوله ٠ لا يصب فى قالب من حديد ٠

**البعثة :**

سافرت سنة ١٩٤٣ فى بعثة الى لندن قررت هناك مختارا حيث كان باستطاعتى أن أحصل على اعفاء من الـ ( الدرجة الجامعة ) ، ولكنى أعلم أن الدكتوراه لا تفيد كثيرا ٠٠ أنها بحث لا تضـــيف كثيرا ٠٠ ان الذين يذهبون الى انجلترا لا يمكنهم نظام ٠٠ « الرسائل » من الاستفادة كثيرا ٠٠ الفائدة تكون فى دراسة المقررات ٠٠ لقد ذهبت كبيرا فى الســـن ٠٠ فى سبتمبر ٠٠ قلت لرئيس القسم أننى سألتحق بالـ B.A. فى الصيف ٠٠

قال : لن تستطيع ·· قلت له ·· اننى كبير فى السن ·· قال : ولو ·· أننى نفسى لا أستطيع ·· أنها مسألة عدد من الكتب مقررة لن تسمح لك هذه الفترة باستيعابها ·· وبالفعل ، كان مقررا علينا فى الفلسفة ١٤ كتابا مرحبا ·· وكانت الامتحانات شاقة ·· تفصيلية · كان يجىء سؤال مثلا كما يلى : ما هى أهم النقاط التى وردت فى الفصل التاسع من كتاب الأحلام لأرسطو ؟ · فاما أن تكون حافظا لهذا الكتاب ، والا فلن تستطيع اجتياز هذا الامتحان ·· كان يسأل فى تفصيلات الكتب ·· أسئلتنا هنا مقالات ·· ومن هنا يمكن اللف والدوران ، أما هناك فهى تحصيل التحصيل ·· لكن ربنا وفقنى وحصلت على درجة first degree honot ولم يكن يحصل عليها الا عدد قليل جدا ·· فاعتبرت حاصلا على الماجستير ، وكان لى الحق فى التسجيل للدكتوراه فورا ··· فسجلت بالفعل ·· واخترت أولا موضوعا عن أفلوطين بالاسكندرية ، فاخبرنى الأستاذ بأنه غير كفء للاشراف على هذا الموضوع والأفضل أن يدرسه فى مدرسة الدراسات الشرقية والافريقية بنفس جامعة لندن ·· لكننى لم أرغب فى الدراسة بهذه المدرسة لتعدد وتنوع طلابها حيث لم أرغب فى هذا ، فقلت : أغير الموضوع ، فكان أن اخترت موضوع self determination ( الجبر الذاتى ) ·· ثم عدت الى الجامعة المصرية ···

**التدريس بالجامعة :**

ـــ عندما عدت الى الجامعة وبدأت تتبنى اتجاه الوضعية المنطقية ·· هل صادفتك عقبات ومشكلات على المستوى العملى ؟

● ·· والى الآن ·· بس أنا كنت فى بداية حياتى ملىء بالحماس لدرجة لا أستطيع أن أصفها لك ·· فلو كان كل مصر ستقف لى بالحراب ، كنت أصر على تبليغ الفكرة ··· ومن حسن الحظ ، أنهم أعطونى مادة المنطق التى لم أكن فى ذلك الوقت متخصصا بدرجة الدكتوراه فيها ، اذ لو تأملنا موضوعها ، فهو أدخل فى باب الأخلاق · ·لكنهم أرادوا أن يتخلصوا من هذه المادة ، فقلت : أهلا وسهلا ··

وأى مادة كنت سأدرسها ، كنت سألتمس فيها الطريقة التى أومن

بضرورة عرضها ، طبعا مع الالتزام بالنقاط التى كانت المادة تحتوى عليها فى العادة ..

الفكرة فى كلمتين .. لا أدرى لماذا المعارضة ، وخاصة هنا فى العالم العربى ، نحن نشعر بمسئولية الكلمة .. بمسئولية الجملة ، حتى فى المجال العلمى .. يعنى لو كان الأمر أديب يزخرف ، فليزخرف أدبه ولكن فى المجال العلمى .. لا .. ان العبارة التى تقولها لابد أن تكون قابلة لأن تخضع لمحك التجربة ، ولمحك النقد الموضوعى للاخرين ، بحيث لا تكتب هكـــذا على مزاجك .. اذا أردت أن تكتب على مزاجك ، أكتب قصيدة شعر ، ونحن منحصرون فى منهجنا بدائرة العلم ، ولا شأن لنا ببقية أنواع الكلام وهى كثيرة .. اذا أردت أن تكون محسوبا على العلم وعلى التعبير العلمى ، فلابد أن تخضع لشروط العلم ، وأبسط شرط فيه ، أن يكون الزعم خاضعا لأن يحقق : اما يقبل أو يرفض .. فما لا يقبل التحقيق يرفض .. لأنه لا يملك جواز المرور ..

واذا أردت أن تعرف كم نحن محتاجون الى هذا النهج العلمى ، أنظر فى المذكرات الرسمية ؛ وحتى فيما يكتبه الأساتذة ، البيانات ، الخطب .. فلا وعى هناك بأنها غير علمية فى تعبيرها .. هذه مسألة طويلة .. عريضة جدا .. ياه ... وللان يسألونى : هل مازلت بـ أقول : نعم ، فيقولون أن وطأتها خفت فى الغرب ، لكن جوابى ، أن ذلك تم هناك لأنها تشكلت بشكل جديد . ولكن فكرة اللغة التى تستخدمها لأداء الفكر ماذا ينبغى أن تكون خاضعة له ؟ هذه مسألة لا ينتهى زمانها .. أنها فتح من الفتوح .. أن يتبنه الفكر فى هذه الفترة لذلك ..

ـــ والغريب ، أن ( التحليلية ) فى السنوات الأخيرة قد غزت الفكر التربوى بشكل ملحوظ . .

● والذين كانوا يتهكمون على فى الجامعة .. الآن أسمع أن معظم الرسائل من هذا المجال .. !!

ـــ هل نستطيع أن نقول أنك قد استطعت أن تحفر فى الفكر الجامعى فى مصر اتجاها يشكل مدرسة لهذا اللون من الفكر ؟
( الدراسات التربوية )

● أعتقد ذلك ، ولكن بتحفظات ·· فهناك من أخذوا هـــذا الخط وتشبعوا بى ، ولكن من غير الايمان بضرورة تشكيله بالطريقة التى تنتقل به من داخل أسوار الجامعة ، الى خارجها · طبعا اذا انتقلت بهذا الفكر الى خارج أسوار الجامعة يلزمنى نوع آخر من العرض ، واذا مرة كتبت مقالا أغضب كثيرين ·· عن ( الفلسفة خارج الأسورا ) ·· هنا منهج هذا الاتجاه من أهم ركائزه : أن الفلسفة منهج بغير موضوع ! مامعنى ذلك ؟ معنـاه أنك فاتح معمل تحليل ·· معمل التحاليل : لديه أجهزة تحلل ·· تحلل ماذا؟ تنتظر المادة التى تجىء لك : دم ·· بول ·· أجسام ·· الأجهزة قبل ان تجيئها المادة ، مستعدة للتحليل ، فالفلسفة فى تصورى ·· وفى تصـــور سقراط ـ لأن التصويرين متشابهان جدا ـ هى نظارة ·· النظارة عندما أشتريها من ( النظراتى ) لا تقل لى : هذه النظارة لابد أن تقرأ بها الكتاب الفلانى ، أنها طريقة رؤية ·· بماذا ترى بها ؟ هذه مسألة تترك لك ···

هذا المنهج كل همه أن يجعل الجملة صالحة أن تكون علما ، وهذا لا يتأتى لها الا اذا راعت مواصفات القول الموضوعى : ماذا شروطه ، فاذا رأينا جملة ·· دخلت بها وجدانيا توسائل عاطفية ·· نضبطها ··

فلكى يصبح لمدرسة الفلسفة جدوى « فلابد من تدريب عملى للطالب » فضلا عن المقرات التى يتلقاها ·· تدريب على كيف : يحلل الفكرة ؟ انه لن يخرج عن مجاله ، لأن الفلسفة كلها بها عنصر التحليل واضح جدا ·· كل ما هنالك أشد انتباه الطالب الى المنهج الذى يستخدمه الفيلسوف ليحلل الأفكار ·· هنا يخرج مسلحا ، فاذا كان لديه شىء من الموهبة التى يشارك بها فى الحياة الفكرية العامة ، سيجد وفرة من الأفكار الغامضة ، الناس يدورون فى دوامة من الأفكار الغامضة ، وهم لا يشعرون ، ويتعاركون حول أفكار هى غامضة ، لو طلب منهم علميا أن يحددوا ماذا يريدون بها ، لن يستطيعوا الجواب ·· فهنا فرصة هائلة لدارس الفلسفة ليخل بقلمه وبفكره لتوضيح المعانى ··

لو تأملت فى الكم الأكبر مما أكتبه فسوف تجد أنه ( توضيح معان ) !

ـــ كيف كانت العلاقات بينك وبين الزملاء من الأساتذة فى الجامعة ؟

● حقيقة كان لها وجهان : الوجه الأهم هو أننى بسبب انجذابى نحو بيتى دائما · فأنا الآن لا أخرج من البيت ·· وكنت طوال حياتى أخرج مضطرا الى العمل · ولكنى أحب البقاء فى البيت · ·فكنت اذهب الى الجامعة بمقدار ما هنالك من عمل بالضبط ·· أذهب فى الدقيقة الأولى وأخرج فى الدقيقة الأخيرة الى البيت ، فكانت الفرصة كبيرة أمامى كى أكون محايدا ·· فلا تنتفتح أمامى المشكلات التى تكون موضع عراك بين الزملاء ·· ولكن لا يخلو الأمر برغم هذا من أننى وجدت مقاومة شديدة جدا ، ظاهرة أحيانا وخافية أحيانا أخرى ·· وتشويه سمعة كان يخفى أحيانا ويظهر أحيانا على أساس أننى سائر على الشاطىء غير المشروع للفلسفة كما يتصورون ·· كان هذا يحدث علنا أحيانا عند من يشجعون على الاعلان ·· وخفاء أحيانا أخرى عند من لم يكونوا يشجعون ··

ـــ أنا كشاهد على الفترة من ١٩٥٥ ـ ١٩٥٩ ، لا أذكر أنك ولو مرة واحدة ذكرت أمامنا نحن الطلاب زميلا لك بسوء ، على عكس ما كان يحدث من بعض هؤلاء تجاهك حيث كانوا يغمزون ويلمزون عليك وكنا نفهم أنهم يقصدونك بهذا ·· ونحن كطلاب فى ذلك الوقت ، بل وفى كل وقت دائما نحترم أكثر ، هذا الأستاذ الذى يحترم زملاءه لأن هذا جزء مما يجب أن يكون عليه أستاذ الجامعة ··

·· وفى النهاية نشكر لأستاذنا هذا الجهد الذى كلفناه ·· لكن هكذا طالب العلم منهوم لا يشبع ···

**أستاذ الجامعة ودوره خارج أسوارها :**

ـــ ان هذا يجعلنا ننتقل الى قضية أخرى يطرحها البعض ، وهى أن أستاذ الجامعة عندما يترك أسوارها ويكتب فى الصحف والمجلات العامة ، يتصورون أنه خرج عن وظيفته الأكاديمية ، وأن كتاباته لعامة الناس تخرجه عن العمق الأكاديمى ليغرق فى التبسيط الشديد ·· ما رأيك ؟

● نعم هذا صحيح ·· ولكن الأستاذ يستطيع أن يلتف فقط فى نصوصه الأكاديمية ، فيصبح أستاذا فى الجامعة فقط ، ولكنه ـ أى مثل

د٠ زكى - لم يلغ وظيفته الأكاديمية ، وانما أضاف اليها ٠٠ مثل واحد عنده ورقة بعشرة جنيهات ٠٠ اما أن تظل معه هكذا ، أو يفكهـــا جنيهات ٠٠ الاثنين عشرة جنيه ، لكن هذه مجمدة ، وتلك فكة ، فاما أن تأخذ النص بأكاديميته وتحلله أكاديميا ، فلا يسرى فى السوق ٠٠ اذا أردت أن يسرى فى السوق ، فلابد من أن تفكه ، لأن الدكاكين التى تتعامل معهـــا تتعامل بالخمس قروش والعشرة ٠٠ وهكذا ٠

الأكاديمى الذى يعرف كيف ينتقل بمادته الى جمهور المثقفين هو لم يلغ أكاديميته ، وانما عرف كيف يذيبها ، الذوبان الذى يجعلها شرابا يمكن شربه ٠٠ طه حسين عندما كتب حديث الأربعاء ٠٠ أنها من أحسن كتبه فى النقد الأدبى ٠٠ وهى تجميع لأحاديثه فى جريدة السياسة : هل ترك أكاديميته أبدا ، وانما عندما عرض موضوعه ، اصطبغ طريقة فى العرض لا يملها الطبيب أو المهندس الذى يقرأ ، فاذا انتقل بهذا الموضوع الى طلابه فى كلية الآداب ، فربما كثف كلامه بأكثر من ذلك ٠٠ فهناك كسب وليست هنـــاك خسارة ٠٠٠ أنها قدرة تضاف ٠٠ لا قدرة تحذف ٠٠٠

وقد تحدث د٠ زكى بعد ذلك عن مسائل تخص طريقته فى الكتابة ٠٠ فهو لم يكتب مسودة لما يكتب سواء رسالة أو بحثا أو مقـالا أو كتابا ٠٠ ولا يكاد يشطب كلمة مما يكتب ٠٠٠ ثم تحدث عن كيفية تغلبه على الحالة التى ظل يعانى منها فى السنوات الأخيرة ، وهى الضعف الشديد فى النظر ، الى الدرجة التى يرى فيها ما يكتبه من كلمات ٠٠ مجرد أشباح ٠٠٠ وحاليا يمسك عدسة بيده الشمال والقلم بيده اليمين حتى يمكن له أن يرى السطر٠٠٠

**الجامعة والسياسة :**

— اذا سمح لنا أستاذنا الجليل ، هنا لك علامة استفهام تلح على٠٠ فعندما التحقتم بالجامعة فى أواخر الأربعينات ، كان المجتمع الجامعى مواكبا للمجتمع المصرى ، يصطخب بكم كبيرا من صور الصراع السياسى والاجتماعى ٠٠ فأين كان د٠ زكى نجيب من هذا ؟

● الحقيقة ٠٠ لك حق أن تسأل هذا السؤال ، ان السياسة لم تمسنى

الا كمواطن يتأثر بالعالم الذى حوله ثم لا يتخذ خطوة ايجابية بعد ذلك ٠٠ هنالك فرق بين موقفين : أن تحصل الفكرة أو تتأثر بالانطبـــاع المعين أو غيره ٠٠ هذا خطوة ٠٠ ثم هناك خطوة أخرى وهى أن تنفعل بهذا فتتخذ هذا الاجراء أو غيره ، وهذه الخطوة قد تأتى وقد لا تأتى ٠٠ يختلف الناس فى هذا فأنا مثلا فى نواحى الفكر العام من النوع الأول ٠٠ أى أحب الأفكار ٠٠ عقلى شوكة رنانة لاقطة للافكار ومغربلة لها ونافذة لها ، وأنسج منها القماشة التى أريد أن أنسجها ، وأحب أن أتجه بها نحو الناس ولذلك تجد كتاباتى كلها متجهة نحو هدف ، هو الحياة الجديدة ٠٠

لكن فى المجال السياسى أتلقى وأتشرب وأقف عند هذا الحد ٠

ـــ هل نفهم من ذلك أنك لم تتعرض فى فترة ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ، خاصة وأنك كنت صاحب فكر معين يختلف مع الفكر السائد ٠٠ لم تتعرض الى أى مضايقات سياسية ؟

● كلا ٠٠ حقيقة لم تحدث لى مضايقات ٠٠

ـــ حتى عندما ترأست تحرير مجلة ( الفكر المعاصر ) والتى اتجهت بها اتجاها يختلف عما ساد فى مجلة الطليعة ، ومجلة الكاتب ٠٠ وعموما ٠٠ كان التيار اليسارى هو السائد ٠٠٠

● قبل صدور العدد الأول ، أعلنت فى الصحف أنها « مجلة لا تعرف اليمين واليسار ، هى للفكر الجيد ٠٠ ، فقامت ضجة : لا ، نحن بلد يسارى ٠٠ لكن لم تأت لى معارضة من الجهة المسئولة ٠٠ الا ربما مرة ٠٠ لم تكن ذات أثر من وزير الثقافة ٠٠ لماذا لا تخدم المجلة أغراضنا ؟ فقلت : والله أنا لا أخدم الا الفكر ٠٠ اذا كنتم تريدون غير هذا ، فتستطيعون أن تبحثوا عن رئيس تحرير غيرى ٠٠٠

أما كيف سرت بالمجلة وسط هذه التيارات التى تقول عنها ، فوالله ( بقدرة قادر ) ٠٠ أنا هاوى ٠٠ بمعنى أن لى هدف ٠٠ فاذا وجدت الأداة التى تخدم هدفى زى مجلة ، أوحب ، وهذا هدف نبيل ٠٠ ان هذا البلد لابد

أن يستنير ٠٠ فما هى المصابيح التى تنير ؟ ان عصور التنوير كلها محورها واحد ، وهو مزيد من المعرفة ٠٠ ومزيد من زمام العقل !

— ثم توجهنا الى مفكرنا بسؤال عن كتاب « مسائل فلسفية » الذى اشترك معه فى تأليفه لطلاب الثانوية العامة د٠ نازلى اسماعيل ، ود٠ عزمى اسلام ، فقال ٠

● لقد جاءنى د٠ مصطفى كمال حلمى داعيا لى أن أشترك فى تأليف الكتاب ٠ وفقا لمناهج التى استجدت فحاولت أن أعتذر له ٠٠ المهم جمعنا عدد كبير من المشتغلين بالفلسفة فى الجامعة وفى الوزارة لنناقش خطة العمل ، وأنا أعددت خطة ، بسرعة البرق ، الخطة ووفق عليها ألتى تتلخص فى ألا تبقى تاريخ متصل لأنه قال لى أن القسم العلمى سوف يشارك فى تعلمها ، فأنا قلت ، أحنا نأخذ مسائل تعبر عن العصور الفلسفية ويستسيغها أى متعلم ، أدبى أو علمى ٠٠ كان جيدا جدا ٠٠ لكن لما ألفت على أساسه الكتب ، أنت تعلم أن أصحاب الاختصاص لا يستطيعون دائما أن يتخيلوا الصورة التى تعرض بها المادة للفئات المختلفة ، مثلا أنا أحيانا بالنسبة للمقالات التى أنشرها فى الأهرام أضع فيها فلسفة ، لكنها تناسب القارىء عادة ، فلكل مقام مقال ، لكنهم فى الكتاب المشار اليه ، لم يحسنوا العرض، ولكن ماذا تصنع ؟ لقد هوجمت هذه الكتب ، ان المادة العلمية التى بها من حيث الصواب والخطأ لا أحد يستطيع أنيقول عليها شيءالمؤلفون متخصصون، الصواب والخطأ لا أحد يستطيع أن يقول عليها شيء المؤلفون متخصصون ، ومنهم من تعلم بالسربون ، ولكن المسألة أيضا ، هى مسألة الـ sence الاحساس بالطريقة التى تعرض بها المادة للفئات المختلفة يعنى لو جاءتنى مجموعة من الأطباء والمنهدسين لأتحدث معهم فى الفلسفة ، فلابد أن أشكل الكلام ليناسبهم ٠٠ سوف تكون المادة هى هى ٠ ولكن الطريقة تختلف ٠٠ نحن فى هذا كمثل الصائغ لديه قطعة ذهب ، تقول له : اصنع حلقا ، اصنع منها أسورة ، يصنعها لك كما تريد ٠ ٠المادة هى هى ، والصياغة يجب أن تناسب المطلوب ٠ ٠لكن مع الأسف الكتب كما خرجت الى التنفيذ ـ فى رأيى ـ سيئة جدا !

اذن فللاستاذ العالم حق فى نقده ( فى الدراسة التى نشرت بالعدد

الأول ) أما اذا كان يهاجم الكتب بسبب النظريات الاجتماعية التى يقول بها ، فهذا هوس ٠٠ دول ناس ٠٠ محمود أمين العالم أنا احترمه جدا ، لقد امتحنته فى الماجستير ، وأقدر أقول أن رسالته كانت من أحسن الرسائل التى رأيتها ، كانت جيدا جدا ، وأعلم أن عقله جيد ومستنير ، ولكنه متسلط عليه فكرة مسبقة ، وأعوذ بالله ممن تركبهم أفكار مسبقة ٠

# اهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الاسلامية
## « دراسة ميدانية للطلاب فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية »

دكتور/ رشدى أحمد طعيمه (*)

### مقـــدمة :

اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة · فحسبك أن تتعلم لغة قوم حتى تنفتح على ثقافتهم ، أو أن تقرأ عن ثقافة قوم حتى تتشوق لتعلم لغتهم ·

هذه حقيقة لم يعد يمارى فيها أحد · أو يجادل حولها متخصص ، بل لقد أدى التسليم بها الى اعتبار الثقافة عند بعض المتخصـــصين فى تعليم اللغات بالجامعات الأمريكية ، مهارة خامسة تقف على نفس المستوى الذى تقف عليه المهارات الأربع الأخرى من استماع الى كـــلام ، الى قراءة الى كتابة ، وتحظى بنفس الاهتمام الذى تحظى به كل منها فخصصت لها ساعات بين قاعات الدرس ، وألفت لها أنواع من المواد التعليمية وصممت لها أسئلة فى الاختبارات اللغوية ·· وأقيمت لها مؤتمرات وحلقات ··

والصفحات التالية تشتمل على احدى الدراسات المتصلة بتعليم الثقافة العربية الاسلامية للناطقين بلغات غير عربية · وتنقسم الى خمسة أقسام ·

### القسم الأول حول مشكلة البحث

#### مشكلة البحث :

السؤال الذى يطرح كثيرا بين المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو : ما الذى ينبغى تقديمه من محتوى ثقافى فى هذه البرامج ؟ ·

وتمثل الاجابة الموضوعية عن هذا السؤال فى واقع الأمر « مشكلة » ولقد خصصنا اشكالية الأمر بالاجابة الموضوعية وليس بأية اجابة أخرى ان

---

(*) رئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة المنصورة ·

ما أيسر أن يجلس المرء بمفرده فيسجل ما يرد على ذهنه من رؤوس موضوعات يتصور أهميتها ويرى ضرورة تعليمها للدارسين فى هذه البرامج · والموضوعية عن مثل هذا السلوك بعيدة كل البعد ··

ومن دواعى الأسف أن هذا ما يجرى فى معظم ان لم يكن كل البرامج التى اتصل بها الكاتب عن كثب فى هذه البرامج · ·يجتمع قوم لتأليف كتاب لتعليم العربية ، فيقترحون مجموعة من الموضوعات ، ويوزعونها بينهم وينصرفون · ثم يلتفون بعد ذلك وقد كتب كل منهم ما كلف به ولهم فى ذلك العذر ·· اذ مازال الميدان جديدا ·· والأرض بكرا ·

ولم يشهد المجال بعد دراسات علمية حول تعليم الثقافة العربية الاسلامية بمثل ما يزخر به من دراسات حول تعليم اللغة بفروعها المختلفة ·

وتحديد موضوعات الثقافة العربية الاسلامية التى يجب تعليمها للدارسين يمكن أن يتم بأكثر من أسلوب · ·من هذه الأساليب الرجوع الى المحطة التى ينتهى اليها جهدنا · وتقف عندها مسيرتنا ·· فتكون بذلك المنبع والمصب فالدارسين أنفسهم نسأل ·· ماذا تحبون أن تعرفوا من أمر الثقافة العربية الاسلامية ؟ ما الذى يشغلكم من قضايا تودون معرفة رأى الثقافة العربية الاسلامية فيها ؟

والرجوع الى الدارسين أنفسهم يختصر لنا الطريق ويوفر علينا الجهد، ويضمن لنا عملية العمل واقبال الدارسين (١) ·· فهم الغاية التى اليها نقصد ·· والهدف الذى من أجله نخطط ··

وفى دراسة مماثلة تبدأ وليجارلثورز حديثها قائلة : أعرف نفسك Know yourself شعار كتب على معهد دلف أود أن أستعير هذا الشعار قائلة : أعرف طلابك Know your students اذ ينبغى أن نسأل أنفسنا : ماذا نعرف حقيقة عن طلابنا ؟ ما الخلفية التى تكمن وراءهم ؟ ما هى اهتماماتهم ؟ ما حاجاتهم ؟ ما الأحكام المسبقة التى تسيطر على أذهانهم ؟ ما اتجاهاتهم نحو اللغات الأجنبية وتعليمها ؟ (٢) ·

وفى دراسة أخرى اشار تاكر الى أن من أولى البحوث التى يجب أن نوليها اهتمامنا فى برامج تعليم اللغات الأجنبية تعرف حاجات الطلاب فى تعلم هذه اللغات ودراسة اهتماماتهم الثقافية وبنـاء البرامج على أساس ما تنتهى اليه هذه البحوث من نتاج (٣) ٠

وفى مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قصور شديد فى هذا الجانب وكما سبقت الاشارة فى المقدمة مازلنا نفتقر الى بحث علمى نقف من خلاله على حاجات الطلاب اللغوية فى هذه البرامج ونتعرف على مواطن الاهتمام الثقافى عندهم ٠٠

ولهذا التصور بلا ريب آثار تنعكس على برامج تعليم العربيـــة وما أحرانا أن نتجنب هذه الآثار وذلك بأن نتجنب أسبابها ومن هنا ظهرت الحاجة الى هذه الدراسة ٠٠٠

**تحديد المشكلة :**

يحاول هذا البحث الاجابة عن السؤالين الآتيين :

١ ـ ما موضوعات الثقافة العربية الاسلامية التى يميل الطلاب فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية الى القراءة حولها ؟

٢ ـ ما العلاقة بين هذه الميول وبعض المتغيرات الأخرى الخاصة بهؤلاء الطلاب ؟

**أهمية البحث :**

يتوقع لنتائج هذا البحث أن تفيد فى كل من :

ـــ تزويد الباحثين بقائمة بالموضوعات والعناصر التى يجب أن يلتفتوا اليها عند تحليلهم أو نقدهم لكتب وبرامج تعـليم العربية للناطقين بلغات أخرى ٠

— المساعدة فى توجيه برامج اعلامية مناسبة لجمهور المسلمين فى بلاد العالم المختلفة فى ضوء اهتماماتهم الثقافية كأساس لوحدة ثقافية بين شعوب العالم العربى والاسلامى ٠

— وضع أساس لاطار ثقافى لبرامج تعليم العربية ASL (*) مما يجعل لهذه البرامج خصائصها المميزة وملامحها الخاصة بعد أن ظل هذا المجال عالة على برامج تعليم اللغات الأجنبية ٠

— تزويد مؤلفى كتب تعليم العربية كلغة ثانية بقائمة بالموضوعات التى يميل الدارسون الى القراءة حولها حتى تكون محورا للدروس التى يتم تقديمها فى هذه الكتب ٠ مما يساعد على التحرر من الموضوعات النمطية التى لا تستثير دافعية الطلاب على الانتظام فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية ٠

— فتح الباب أمام الباحثين لاجراء دراسات مستقبلية تتناول قضية تعليم الثقافة للطلاب فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية بعد أن كان مجال البحث قاصرا على قضايا تعليم المهارات اللغوية ٠

**حدود البحث :**

يتحرك هذا البحث فى اطار الحدود التالية : —

١ — **من حيث عينة الدراسة :** اقتصر اجراء البحث على الطلاب المسلمين الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية بمعاهد تعليم اللغة العربية فى الجامعات الثلاث الآتية : جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وجامعة الامام محمد ابن سعود وجامعة الملك سعود بالرياض٠ بالمملكة العربية السعودية٠ ويدرس هؤلاء الطلاب فى قسمين احدهما اللغة العربية وثانيهما التخصص التربوى٠

٢ — **من حيث أداة الدراسة :** اقتصرت الدراسة الميدانية على تطبيق

---

(*) ASL "Arabic as a Second Language.

استبيان لجمع البيانات الخاصة باهتمامات الطلاب ، بينما تعددت أدوات الدراسة الاستطلاعية من استبيان الى مقابلة الى تحليل محتوى ٠

٢ ـ **من حيث المتغيرات المقيسة** : اقتصر البحث على بيان العلاقة بين اهتمامات الطلاب نحو الثقافة العربية الاسلامية وسبعة متغيرات رئيسية هى : نوع البرنامج ، التخصص الاكاديمى أو نوع الدراسة ، الخبرة السابقة بالعربية ، جنسية الطلاب ، لغاتهم الأم ، زياراتهم السابقة الدول العربية ، وأخيرا صداقاتهم مع العرب ٠

٤ ـ **من حيث نوع الموضوعات** : ركز الاستبيان على اهتمامات الطلاب نحو الموضوعات العامة للثقافة العربية الاسلامية دون موضاعات الحياة اليومية الخاصة بتعامل الطلاب اليومى مع العرب ٠

٥ ـ **من حيث مستوى التحليل** : اقتصر البحث على التحليل العام Macro analysis الذى يبين العلاقة بين اهتمامات الطلاب من بلدان ولغات مختلفة اذ لا يتسع المجال ، ولم تسمح امكانات البحث ، بدراسة العلاقة بين هذه الاهتمامات وكل جنسية أو لغة على حدة أو غير ذلك من تفصيلات ٠

**فروض البحث :**

**١ ـ يميل الطلاب المسلمون الى القراءة فى موضوعات الثقافة الاسلامية ذات المضمون الاسلامى العام أكثر من ميلهم الى القراءة فى موضوعات الثقافة العربية ذات المضمون القومى الخاص ٠**

ولقد صاغ الباحث هذا الفرض فى شكل فرض موجه لما لاحظه أثناء اتصاله بالمسلمين من غير العرب سواء فى زياراته لبلادهم أو تدريسه لهم فى معاهد تعليم العربية بالسعودية ٠ فلقد كانت اهتمامات هؤلاء الدارسين موجهة نحو الاسلام وقضاياه ٠ فضلا عن نتائج الدراسة الاستطلاعية التى أجراها الكاتب على الدارسين فى معهد مكة المكرمة اذ سيطرت الموضوعات الاسلامية على غيرها عندما سئل هؤلاء الدارسون عما يريدون القراءة حوله أو معرفة اجابته من أسئلة كما كشفت نتائج التحليل المبدئى لمحتوى

كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عن أن الموضوعات الاسلامية ذات النصيب الأوفر من الاهتمام فى هذه الكتب ٠

**٢ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية من اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الاسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب ٠**

ولقد صاغ الباحث هذا الفرض فى شكل فرض صفرى لاعتبارين :

أولهما تضارب نتائج الأبحاث فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية فيما يخص أشكال العلاقة بين الاهتمامات الثقافية للطلاب وبين المتغيرات الشخصية ، وثانيهما عدم توفر دراسة مماثلة فى ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ومن ثم فليس بين يدى الباحث ما يبرر صياغة هذا الفرض فى شكل فرض موجه ٠

**منطلقات البحث :**

يستند هذا البحث الى عدد من المنطلقات assumptions ، من أهمها :

١ ـ يعتبر اختيار الطلاب لأحد البدائل الآتية ( أرغب بشدة / أرغب/ لا أرغب ) تعبيرا موضوعيا لمدى تقبلهم للموضوع أو رفضهم له ، واستجابة ظاهرة لاهتماماتهم نحو الثقافة العربية الاسلامية ٠

٢ ـ تعتبر آراء الطلاب حول الموضوعات التى يميلون الى القراءة حولها مؤشرا يمكن الاستناد اليه ضمن مؤشرات أخرى ، فى اختيار المحتوى الثقافى المناسب لهم ٠

**تعريف المصطلحات :**

سوف نقتصر فى هذا البحث على تعريف المصطلحات التى تمثل المحاور الرئيسية فيه :

( أ ) **الاهتمام :** Interest يعرفه قاموس علم الاجتماع بأنه

« ميل واضح الى موضوع أو نشاط معين وتفضيله على سائر الموضوعات أو الأنشطة الأخرى · وتنطوى المصلحة بهـــذا المعنى على التأكيـد بأن موضوعها أو الأنشطة المتصلة بها تمثل عند الفرد بؤرة اهتمامه (٤) ·

( ب ) **الثقافة العربية** Arabic Culture اتفق خبراء اليونسكو فى مؤتمرهم الذى عقد من ٢٩ مايو الى ٤ يونيه سنة ١٩٦٩ على تعريف الثقافة العربية بأنها « مجموع الحقائق والنشاطات الفكـــرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية الى الحضارة العربية ، كما تتمثل هذه الثقافة فى استخدام ـ الوسائل التى تعبر بها هـــذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها الى أبنائها والى سائر العالم وتلقى رسالة العالم وأدائها فى بلادها » ·

( جـ ) **الثقافة الاسلامية :** Islamic Culture يقصد بالثقافة الاسلامية مجموع المعتقدات والمفاهيم والمبادىء والقيم وأنماط السلوك التى تقرها مصادر التشريع الاسلامى من قرآن الى سنة الى قياس الى ·· غيرها · ونستعيد بذلك أشكال السلوك والعادات الدينية التى تشـــيع فى المجتمعات الاسلامية مما لا سند له فى هذه المصادر ··

**( د ) الفرق بين الثقافة العربية والاسلامية ( * ) :**

عبر الدكور تمام حسان عن هذا الفرق تعبيرا جيدا نوجزه فيما يلى :

| الثقافة العربية | الثقافة الاسلامية |
|---|---|
| ١ ـ وصفية (تصور ما هو كائن) | ١ ـ معيارية ( تصف ماينبغى أن يكون ) |
| ٢ ـ تقبل عناصرها الجاهلية | ٢ ـ ترفض العناصر الجاهلية |
| ٣ ـ ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب | ٣ ـ ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الاسلامية |
| ٤ ـ محلية | |

---

( * ) كان هذا الحديث فى احدى حلقات برنامج « فى مدرسة القرآن » الذى يقدمه الدكتور حسن باجوده بالتليفزيون السعودى ، وكان البـــاحث قد اشترك مع الدكتور تمام حسن فى هذه الحلقة التى أذيعت فى فبراير ١٩٨٣ ·

| | |
|---|---|
| ٥ ـ جذورها من العرف | ٤ ـ عالمية |
| ٦ ـ يقبلها الانسان للاعتزاز القومى | ٥ ـ جذورها من القرآن والسنة |
| | ٦ ـ يقبلها الانسان للاعتزاز الدينى |

( ٨ ) **الأجانب** : يقصد بالأجانب فى هذا البحث الطلاب الذين يدرسون العربية كلغة ثانية ممن وفدوا للدراسة من بلاد تنطق شعوبها لغات غير عربية · والباحث اذ يتبنى هذا التعريف لطبيعة البحث فانما يؤكد ايمانه بقوة الروابط الثقافية التى تربط بين المسلمين فى مختلف بقاع العالم مما يجعلنا نقبل اصطلاح « الأجانب » هنا على استحياء ·· !!

## القسم الثانى : الدراسة النظرية

### أساليب تحديد الاهتمامات الثقافية :

بمراجعة الدراسات السابقة والكتابات الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية وجد أن أكثر الأساليب شيوعا لتعرف حاجات الدارسين وتحديد اهتماماتهم الثقافية ما يلى :

١ ـ **الاستبيان** : وذلك بسؤال الطلاب أنفسهم عما يميلون القراءة فيه· ويتم ذلك بأحد طريقين · اما بطرح مجموعة من القضايا التى تمثل موضوعات ثقافية يحدد الطالب مدى رغبته فى القراءة حولها أو بتكليف الطلاب أنفسهم بكتابة الموضوعات التى يرغبون فى قراءتها أو كتابة عدد من الأسئلة التى يريدون الاجابة عليها من واقع الثقافة الأخرى · ويمتاز الاستبيان عن غيره من أدوات البحث الأخرى بامكانية تطبيقه على نطاق واسع وتغطية موضوعات كثيرة ·

٢ ـ **المقابلة**: وهى أسلوب آخر يتم مباشرة مع الطلاب وفيه تتم مواجهة الطالب ومناقشته بما يحب أن يعرف من أمر الثقافة الأخرى ، وتمتاز المقابلة عن غيرها بامكانية التعمق مع الدارسين ، فضلا عن مراعاة مستواهم اللغوى عند المناقشة ·

٣ - **التحليل التقابلى :** وهو أسلوب يتم بواسطته تعرف الفروق بين ثقافتين ثقافة الدارسين الأصلية وثقافة اللغة التى ينشدون تعلمها ( وهى هنا العربية الاسلامية ) وفى ضوء تعرف هذه الفروق يمكن استنتاج المجالات التى نتوقع أنها تمثل مواطن الاهتمام الثقافى عند الدارسين · وقد عرض لادو فى كتابه القيم « **اللغة عبر الثقافات** » Language across Culture منهج التحليل التقابلى بين ثقافتين ·

ولئن كان هذا الأسلوب يتميز بالشمول الى حد ما ، الا أن نتائجه تظل فى منطقة التوقعات · فضلا عن أنه يعتقد النظر الى متغيرات أخرى كثيرة خاصة بالدارسين ·

٤ - **استطلاع آراء الخبراء :** سواء أكانوا مدرسين أو معدى مواد تعليمية أو مخططى برامج أو غيرهم ممن له صلة بتعليم اللغات الأجنبية وذلك بسؤالهم حول الموضوعات التي يتوقعون أنها تمثل مواطن اهتمام عند الدارسين · ولقد استخدم هذا الأسلوب فى عدد من الرسائل الجامعية ، من أشهرها رسالة جرى لاسون التى حصل بها على درجة الدكتوراه من جامعة مينسوتا (٥) ·

٥ - **الاسترشاد بدراسات عن ميول الدارسين** أنفسهم فى ثقافاتهم الأصلية أو ميول أقرانهم فى الثقافة الجديدة واستنتاج مجموعة من الموضوعات التى يتوقع أن تمثل مواطن الاهتمام الثقافى عند الدارسين نحو الثقافة الأجنبية · فاذا كنا مثلا نعد برنامجا لتعليم العربية للصغار من المسلمين فى ماليزيا أمكن تحديد مواطن اهتماماتهم نحو الثقافة العربية الاسلامية فى ضوء ميولهم الخاصة فى الثقافة الماليزية نفسها ·

## مجالات الاهتمام الثقافى فى البحث :

تنقسم موضوعات الاستبيان وعددها ١٥٧ موضوعا الى عشرين مجالا بيانها كالتالى :

١ - **انتشار الاسلام :** ويضم هذا المجال أربعة موضوعات تتبادل بطريقة دخول الاسلام فى بلدان العالم وأساليب الدعوة اليه ·

٢ ـ **الثقافة العربية والثقافات :** ويضم هذا المجال ١٢ موضوعا تتناول علاقة الثقافة العربية الاسلامية بالثقافات الأخرى ، شرقية وغربية مثل موقف الاسلام من بعض المذاهب والاتجاهات المعاصرة وتأثير الثقافة العربية فى غيرها من الثقافات وقضايا الغزو الفكرى والتحديات التى تواجهها الثقافة العربية الاسلامية والاستشراق وغيرها ٠

٣ ـ **التنمية والطاقة :** ويضم هذا المجال ٩ موضوعات تتناول قضايا التنمية العربية ومصادر الطاقة بكافة أشكالها ، مائية ولفظية ونووية فضلا عن قضايا العمالة العربية والأجنبية ومشكلات التنمية فى بعض المجتمعات المسلمة ٠

٤ ـ **شخصيات عربية واسلامية :** ويضم هذا المجال ٦ موضوعات تتناول سيرة بعض القادة والملوك والزعماء والعلماء والرحالة ورجال الدين وغيرهم من الشخصيات المؤثرة فى حركة التاريخ العربى والاسلامى فضلا عن النساء الشهيرات على امتداد هذا التاريخ ٠

٥ ـ **التاريخ والآثار :** ويضم هذا المجال ٨ موضوعات تتناول قضايا الحضارة الاسلامية ـ وأسباب ركودها ، وتاريخ المدن ذات الأثر فى هذه الحضارة وكذلك المتاحف والآثار الاسلامية ٠

٦ ـ **المرأة والأسرة :** ويضم هذا المجال ٩ موضوعات تتناول القضايا الخاصة بالمرأة فى المجتمع العربى والاسلامى مثل قضايا الزواج والطلاق ونظام الأسرة ودور المرأة فى الحياة العامة ٠

٧ ـ **المذاهب والفروق :** ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول الحركات الاسلامية والأئمة الأربعة والفرق الاسلامية المختلفة ٠

٨ ـ **دور العبادة :** ويضم هذا المجال ٥ موضوعات تتناول قصة بناء المساجد الاسلامية الشهيرة مثل الحرمين الشريفين والمسجد الأقصى ودور العبادة فى الأديان الأخرى ٠

٩ ـ **التربية الاسلامية :** ويضم هذا المجال ١٢ موضوعا تتناول قضايا

الأخلاق الاسلامية والمؤسسات وتاريخ العلوم وحقوق الإنسان ومناهج البحث العلمى ٠

١٠ - **التعليم فى البلاد العربية** : ويضم هذا المجال ٨ موضـــوعات تتناول قضايا النظام التعليمى الرسمى في المدارس والجامعات ، أو غيـر الرسمى مثل محو الأمية وتعليم الكبار ٠

١١ - **علوم القرآن والحديث** : ويضم هذا المجال ١٢ موضوعا تتناول القرآن الكريم ٠ نزوله ، وجمعه وتفسيره واعجازه وقصصه والسنة النبوية الشريفة باعتبارهما ( القرآن والحديث ) المصدرين الأســـاسيين للتشريع الاسلامى ٠

١٢ - **العادات والتقاليد العربية** : ويضم هذا المجال ١٠ موضـوعات تتناول أشكال العلاقات الاجتماعية فى الثقافة العربية أو حسب التصـــور الاسلامى وكذلك تقاليد الشعوب العربية والاسلامية فى مختلف المناسـبات أو مواقف الحياة القومية ( السوق ، الزواج ، الأزياء ، الأعياد ٠٠ الخ ) ٠

١٣ - **العربية فى المجتمع المعاصر** : ويضم هذا المجال ١٠ موضـوعات تتناول موقع اللغة العربية فى الثقافة الاسلامية وخصائص هذه اللغة وطرق تدريسها ومشكلات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وقضايا نشرها فى المجتمع العالمى المعاصر ٠٠

١٤ - **الاقتصاد الاسلامى** : ويضم هذا المجال ٦ موضوعات تتناول قضايا تحصيل الثروة وسبل انفاقها فى الثقافة الاسلامية ، ودور البنـــوك فى المجتمع العربى والاسلامى ونظام الميراث والنظام الاقتصادى فى الاسلام بشكل عام ٠

١٥ - **الأدب العربى والاسلامى** : ويضم هذا المجال ٧ موضـــوعات تتناول قضايا الشعر العربى والنثر والأمثال العربية والتراث ٠

١٦ - **الفن العربى والاسلامى** : ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول

أشكال الفن العربي من موسيقي وموشحات ورسم وتصوير وعمارة ودور هذا كله في الثقافة العربية الإسلامية ٠

١٧ ـ **الطفل فى الثقافة العربية** : ويضم هذا المجـــال ٧ موضوعات تتناول قضايا الطفولة فى الثقافة العربية الاسلامية مثل التنشـــئة والتبنى وحقوق الطفل وثقافته ٠

١٨ ـ **الرياضة العربية والسياحة** : ويضم هذا المجال ٨ موضوعات تتناول أساليب شغل الفراغ فى الثقافة العربية وأنواع الرياضة المختلفـــة ومجالات النشاط السياحى فى البلاد العربية ٠

١٩ ـ **الاعلام العربى** : ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول أشكال الاعلام العربى وأجهزته من اذاعة الى تليفزيون الى صحف الى قمر صناعى٠

٢٠ ـ **قضايا وشئون سياسية** : ويضم هذا المجال الأخير ١١ موضوعا تتناول النظام السياسى فى الاسلام وأشكال العلاقات السياسية بين الدول العربية والاسلامية والمشكلات السياسية فى هذه الدول ٠

## القسم الثالث : الدراسة الميدانية

### الدراسة الاستطلاعية :

استهدفت اجراء الدراسة الاستطلاعية تحـديد مجـــالات اهتمامات الدارسين نحو الثقافة العربية الاسلامية وجمع عدد من رؤوس الموضوعات التى يمكن فى ضوئها بناء الاستبيان ولقد سار اجراء هذه الدراسة فى عدة اتجاهات :

### ( أ ) استطلاع آراء الطلاب :

ولقد أجريت الدراسة على كل من : ـ

١ ـ طلاب قسم الاعداد التربوى بمعهد اللغة العربية بجامعة الامـام

محمد بن سعود بالرياض ممن يدرسون بدبلوم الماجستير فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مارس سنة ١٩٨٣ · وكان عددهم ٢١ طالبا وهم جميعا عرب ولقد كلفهم الباحث بكتابة أكبر عدد من موضوعات الثقافة العربية الاسلامية مما سبق لهم دراسته بكلياتهم أو قرأوه فى كتب الثقافة العربية الاسلامية ·

٢ - طلاب قسم التخصص التربوى بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة مايو سنة ١٩٨٣ · ممن يدرسون بالمستويات الأول والثانى والثالث بالدبلوم العامة وكان عدد من أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية ٣٧ طالبا من غير الناطقين بالعربية ، ولقد كلفهم الباحث بكتابة عدد من الأسئلة التى يريدون معرفة الاجابة عنها حول الثقافة العربية الاسلامية على أن يحددوا أمام كل سؤال مدى حاجتهم الى ذلك وذلك· بوضع علامة ( √ ) أمام ما يريدون معرفة الاجابة عنه بشدة وعلامة ( × ) أمام ما يريدون الالمام به فقط ··

٣ - طلاب قسم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بمكة المكرمة مايو سنة ١٩٨٣ ممن يدرسون بالمستوى المتقدم · وكان عدد من أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية ٢٧ طالبا فقط من غير الناطقين بالعربية ولقد كلفهم الباحث بكتابة أسماء الموضوعات التى يرغبون فى القراءة عنها حول الثقافة العربية الاسلامية على أن يحددوا أمام كل موضوع مدى حاجتهم للقراءة فيه وذلك بوضع علامة ( √ ) أمام ما يريدون القراءة حوله بشدة وعلامة ( × ) أمام ما يريدون الالمام به فقط ··

**( ب ) تحليل المحتوى :**

قام الباحث باجراء تحليل مبسط لمحتوى عينة من نوعين من الكتب :

١ - كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى · وقد بلغ عددها مائة كتاب · ولقد أشير الى هذا التحليل فى الدراسة التى قام الباحث بها بالاشتراك مع د· محمود كامل الناقة · وذلك بهدف تعرف الموضوعات التى تدور حولها دروس تعليم العربية ·

٢ - كتب الثقافة العربية الاسلامية : أى تلك التى تحمل هذا العنوان ، وذلك بهدف تعرف الموضوعات والقضايا التى تعالجها الكتب فى هذا المجال .

ولقد أمكن للباحث اعداد قائمة موسعة بموضوعات الثقافة العربية الإسلامية فى ضوء استجابات الطلاب ونتائج تحليل المحتوى .

وهذه القائمة ذاتها كانت منطلقا لاختيار رؤوس الموضوعات التى يجب أن يشملها الاستبيان .

**أداة البحث :**

فى مؤتمر الشمال الشرقى North east Conference المنعقد سنة ١٩٧٠ كان محور الحديث فيه أساليب جمع بيانات عن الدارسين فى برامج تعليم اللغات الأجنبية وكيفية الاستفادة منها . ولقد كان من اسهامات هذا المؤتمر اعداد أداتين أحداهما لقياس اتجاهات الدارسين نحو اللغة الأجنبية . الأخرى استبيان لقياس اتجاهاتهم نحو ثقافة هذه اللغة . ولقد انتهى تقرير المؤتمر الى أن الاستبيان أداة صالحة لتعرف اهتمامات الدارسين ودراسة المتغيرات الخاصة بهم . اذ يساعد فى :

- الوقوف على ما يشعر به الطلاب حقيقة نحو مناهج تعليم اللغات الأجنبية .

- المساعدة فى تطوير أساليب التدريس بالشكل الذى يتناسب مع احتياجات الدارسين .

- تصحيح ما يشيع بين المعلمين من أخطاء حول خصائص الدارسين واهتماماتهم وحاجاتهم وجعل توقعات المعلمين لمستويات أداء هؤلاء الدارسين أكثر واقعية . فضلا عن أنه يصحح اتجاهاتهم نحوهم (٧) .

ولقد استخدم الاستبيان فى عدة دراسات فى مجال تعليم اللغات الأجنبية وكان أساس دراسة موسعة قامت بها جامعة اللينوى سنة ١٩٧٣/٧٢ لتعرف حاجات الدارسين الاغوية واهتماماتهم الثقافية وطبق على ١٨٢١

طالبا أمريكيا ممن يدرسون الفرنسية والألمانية والأسبانية والروسية واللاتينية والعبرية والفارسية وأسفر عن نتائج قيمة (٨) ٠

كما استخدم فى دراسة قام بها فتحى يونس لتعرف الحاجات اللغوية للطلاب فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى فى كتابه عن « تصميم منهج لتعليم العربية » ٠

واستخدم محمود الناقة الاستبيان أيضا لتعرف دوافع الطلاب المسلمين نحو تعلم العربية كلغة ثانية فى كتابه عن « برامج تعليم العربية للمسلمين فى ضوء دوافعهم » ٠

واستخدمه الباحث فى دراسة موسعة حول اتجاهات تعليم العربية كلغة ثانية فى عدد من بلدان العالم فى كتابه « تعليم العربية عبر الثقافات » ٠

ومع هذه الامكانات التى تعزى للاستبيان ٠ وقدرته على جمع بيانات متنوعة الاتجاه ، وتطبيقه على اعداد كبيرة من الدارسين الا أن له حدودا ينبغى أن نقف عندها ٠٠

وتقرر ريفرز وميلفن أن الاستبيان يصلح كنقطة بداية فى تعرف حاجات الدارسين واهتماماتهم الثقافية فى برامج تعليم اللغات الأجنبية الا أنه من الأفضل تدعيم نتائجه بنتائج أسلمت بحثة أخرى اذ يعجز الاستبيان منفردا عن تقديم كل ما نحتاج اليه أو الاجابة عن كل سؤال لدينا ٠ فالباحث عند بناء الاستبيان ينطلق من عبارات حددها بنفسه ، وأسئلة صاغها عن عمد، ومحاور اهتمام خاصة تشده وقد لا يتفق هذا كله مع ما لدى الطلاب (٩) ٠

وحسب دراستنا الحالية باستخدام الاستبيان وحده اننا نفتح الطريق لاستخدام أدوات أخرى وأساليب علمية مختلفة ٠ فى سبيل متابعة ما ننتهى اليه من نتائج ٠٠

## خطوات اعداد الاستبيان :

مر اعداد الاستبيان بالخطوات الآتية : -

١ - تنقية قائمة الموضوعات الموسعة التي انتهت اليها الدراسة الاستطلاعية واختيار عدد من الموضوعات معطيا الأولوية لتلك التى وردت الاشارة اليها في أكثر من مصدر ، ثم تلك التى أجمع عليها الدارسون ، وأخيرا تلك التى وردت فى كتب تعليم العربية وكتب الثقافة العربية الاسلامية.

٢ - تصنيف هذه الموضوعات فى مجالات تغطى معظم جوانب الاهتمام بالثقافة .

٣ - اعادة الباحث ترتيب هذه الموضوعات بحيث لا تتوالى موضوعات المجال الواحد بما قد يهيىء الدارس لموقف ما .

٤ - حدد الباحث ثلاثة بدائل يختار الطالب منها ما يعبر عن مدى رغبته فى قراءة الموضوع ( أرغب بشدة / أرغب / لا أرغب ) كما أضاف الباحث بديلا رابعا يختاره الطالب فى موقف الحيرة من أمره ( لا أدرى ) .

٥ - كتب الباحث مقدمة للاستبيان وصمم له غلافة وأعده فى شكل نهائى يصلح بعده للتطبيق .

٦ - عرض الاستبيان على عدد من المحكمين ممن له صلة بمجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وذلك للتأكد من صلاحية الاستبيان ومناسبته لهدف الدراسة ..

٧ - أجرى المحكمون بعض التعديلات على عبارات الاستبيان فأضيفت اليه عبارات جديدة ، وحذفت منه عبارات ، وعدلت صياغة عبارات أخرى .

٨ - فى ضوء آراء المحكمين أجرى الباحث التعديلات المطلوبة ثم أخرج الاستبيان فى صورة نهائية تصلح بعدها للتطبيق على عينة الدراسة ولقد انتهى الاستبيان الى ١٥٧ موضوعا تتوزع على عشرين مجالا .

ومن تأمل الوزن النسبى لما احتواه كل مجال من موضوعات تتضح لنا عدة ظواهر منها ، تفاوت عدد الموضوعات التى تنتمى لمجالات الاهتمـــام الثقافى ، وليس ثمة ، فى رأينا ، مايفرض تساوى عدد الموضوعات تحت كل مجال · كما يتضح لنا أن هذه المجالات تغطى معظم جوانب الاهتمام الثقافى· ولعل القارىء يذكر ما أشرنا اليه عند الحديث عن حدود البحث من أنه قد اقتصر على تعرف اهتمامات الدارسين نحو الموضوعات العامة للثقافة العربية الاسلامية وليس موضوعات الحياة اليومية الخاصة بتعامل الدارسين اليومى مع العرب ·

**ثبات الاستبيان :**

نعرض فى هذا القسم لثلاثة أنواع من الثبات ، أولها ثبات التصنيف· وثانيها ثبات الاستبيان ككل وثالثها ثبات المجالات ·

**( أ ) ثبات التصنيف :** حرصا من الباحث على ضمان أكبر قدر من الموضوعية فى تقسيم موضوعات الاستبيان على مجالات فقد طلب الباحث من أحد أصدقائه المتخصصين فى التربية الاسلامية ( وهو الأستاذ الدكتـــور سعيد اسماعيل على * ) بأن يصنف موضوعات الاستبيان وهى عن الثقافة العربية الاسلامية الى مجالات · فقام بتوزيعها ، ثم طابق الباحث توزيعه بتوزيع صديقه واستخدم فى ذلك المعادلة الآتية لتحديد درجة الثبات بين التوزيعين :

$$R = \frac{2\ (C_{1,2})}{C_1 + C_2}$$

حيث R = = ثبات الأداة (reliability)

---

( * ) كان ذلك أثناء تواجدنا معا كأستاذين زائرين بجامعة أم القرى فى الفصل الدراسى الثانى للعام ١٩٨٥ ( ١٤٠٥ هـ ) - ١٩٨٦ ( ١٤٠٦ هـ ) ·

و $C_{1,2}$ = عدد الفئات Categories (هى هنا الموضوعات) التى اتفق الباحثان فى توزيعها ٠

و $C_1 + C_2$ = مجموع عدد الفئات ( الموضوعات ) التى قام الباحثان بتوزيعها (Buded, R. et al., + p. 68) .

وقد بلغ معامل الثبات بين البـــاحثين ٩٢ر٠ مما ينبىء عن كفاءة التصنيف هذا ولقد أجرى الباحث مع صديقه مناقشة موسعة حول الموضوعات التى اختلفا فى تصنيفها حتى اتفقا فى نهاية الأمر على التصنيف الحالى ٠ ومعامل صحة التصنيف هذا ، يستخدم فى دراسات تحليل المحتوى عنـدما يطابق باحث بين تصنيفين للفئات ٠

**( ب ) ثبات الاستبيان :** أمكن اعادة تطبيق الاستبيان على ٢٨٠ طالبا مرة واحدة ٠ أى لم يستخدم الباحث أسلوب اعادة تطبيق الاختبار لتحديد ثباته ٠ من أجل هذا فقد استخدم الباحث بواسطة الحاسب الآلى معادلة كرونباك "Gronbach Alph" لبيان ثبات الاستبيان وقد بلغ ٩٧ر٠ وهذا معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث الى حد كبير لما يسفر عنه التطبيق من نتـــائج ٠

**( ج ) ثبات المجالات :** قام الحاسب الآلى أيضا بحساب معامل ثبـات كل مجال على حدة وقد تراوح معامل ثبات المجالات بين ٤٤ر٠ وهو معامل ثبات المجال رقم ١٦ الخاص بالفن العربى والاسلامى ، ٨٣ر٠ وهو معـامل ثبات المجال رقم ١٣ الخاص باللغة العربية فى المجتمع المعاصر ٠ ومعاملات الثبات عالية بشكل عام باستثناء معامل ثبات المجالات أرقام ٧ ( المذاهب والفرق ) و ١٦ ( الفن العربى والاسلامى ) و ١٩ ( الاعلام العربى ) ٠ ولقد يكون تفسير ذلك ما يوجد من تباين كبير بين ثقافات الشعوب حول قضـايا الفن والاعلام ، فضلا عما تشهده الساحة الاسلامية من تفاوت بين المذاهب ولقد انعكس هذا بطبيعة الحال على استجابات الطلاب للاستبيان ٠

**عينة الدراسة :**

طبق الاستبيان عام ١٩٨٤ على ٢٨٠ من طلاب معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى فى المملكة العربية السعودية ولهذه العينة خصائص نجملها فيما يلى :

١ - **من حيث المعاهد التى يدرسون بها :** طبق الاستبيان على ٢٣٨ طالبا من معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بنسبة ٨٥٪ من المجموع الكلى لأفراد العينة · وكان عدد الطلاب من معهد اللغة العربية جامعة الامام محمد بن سعود بالرياض ٢٣ طالبا بنسبة ٨٪ تقريبا وأخيرا بلغ عدد الطلاب من معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ١٩ طالبا بنسبة ٧٪ تقريبا ·

٢ - **من حيث نوع الدراسة :** ينقسم أفراد العينة الى قسمين · القسم الأول وهم طلاب المستوى المتقدم بأقسام اللغة العربية ويبلغ عدد أفراده ١٩٩ بنسبة ٧١٪ تقريبا بينما يدرس أفراد القسم الثانى · الدراسات التربوية بأقسام التخصص التربوى وهى تالية لمرحلة دراسة اللغة العربية · ويبلغ عدد أفراده ٨١ بنسبة ٢٩٪ تقريبا ·

٣ - **من حيث جنسيات الدارسين :** ينتمى أفراد العينة فى هذه الدراسة لاثنتين وثلاثين دولة ، نذكر فيما يلى أسماءها وعدد من ينتسبون اليها من أفراد العينة : أثيوبيا ٢ - أمريكا ٥ - اندونيسيا ٢٨ - أفغانستان ١٦ - أوغنده ٦ - باكستان ٢٠ - بنجلاديش ٢٢ - بورما ٢ - تايلاند ١٩ - تركيا ٢٣ - تنزانيا ١٢ - جامبيا ١ - جنوب افريقيا ٢ - جيبوتى ٣ - ساحل العاج ٥ - سنغافورة ٢ - السنغال ٢ - سيراليون ٨ - الصومال ١٤ - الصين ١ - غينيا ٦ - الفلبين ١٤ - قبرص ١ - كمبوديا ٣ - ليبيريا ١ - مالديف ٢ - مالى ٢ - ماليزيا ٩ - موريشوس ٧ - نيجيريا ١٥ - الهند ١٦ - غانا ١ ·

٤ - **من حيث لغات الدارسين :** يقصد بلغات الدارسين هنا ، لغاتهم الأم Mother Tengue ولقد تفاوت فهم الدارسين للمقصود باللغة الأم · فكتب بعضهم اسم اللغة المحلية الخاصة التى يتكلمها أفراد قبيلته أو المنطقة

التى يسكنها ، فى حين كتب بعضهم اسم اللغة القومية التى تعلمها فى المدرسة والتى تربط بين أبناء القبائل أو المناطق المختلفة . فعلى سبيل المثال ، كتب عشرة دارسين أنهم يتكلمون المارانار وهى لغة مدينة مراوى Marawi City بجزيرة مندناو Mandanu بالفلبين بينما كتب دارسان أنهما يتكلمان الماجندوناو وهى لغة مدينة كوتاباتو Cotabato City بنفس الجزيرة بالفلبين فى الوقت الذى كتب فيه أحد الدارسين أنه ينطبق التغالغ Tagalog وهى اللغة القومية بالفلبين مع أنه كما تبين من فحص استبيانه ، أنه من مدينة مراوى ..

على أية حال سوف نسجل هنا ما ذكره الطلاب من لغات وعددها ٤٣ لغة وعدد أفراد العينة الذين ينطقونها ( مرتبة حسب دخولها الحاسب الآلى ) :

الأمهرية ١ ـ الانجليزية ٢١ ـ الفارسية ٧ ـ الأندونيسية ٢٦ ، الشلو ٢١ ـ لغندى ٦ ـ أردية ٢٨ ـ بنغالية ٢١ ـ بورمية ٢ ـ تايلاندية ٥ ـ تركية ٣٣ ـ سواحلية ١٢ ـ ملبارية ٢ ـ مارانار ١٠ ـ ماجندناو ٢ ـ التمنى ٣ ـ سمبا ١ ـ ألف ١ ـ فلاته ١ ـ الصومالية ١٧ ـ الصينية ٢ ـ جولا ٧ ـ مدنك ٢ ـ فرنسية ٦ ـ تغالغ ١ ـ السولوى ١ ـ كمبودية ٢ ـ ميالم ١ ـ مالديفى ٣ ـ مندنقر ٤ ـ ملايوية ٤٧ ـ كروبولية ٣ ـ يوربا ١١ ـ هندية ٢ ـ أفيما ١ ـ أرمو ١ ـ منديلى ١ ـ الديولا ١ ـ غيانى ١ ـ الهوسا ٣ ـ غولون ١ ـ أركانى ١ التاميلية ١ .

٥ ـ **من حيث الخبرة السابقة بالعربية** : تفاوتت الخبرات السابقة للطلاب باللغة العربية فمنهم من درسها قبل حضوره للسعودية لمدة سنة . ومنهم من درسها لمدة ٢٢ سنة ولتيسير عمليات التحليل الاحصائى اقتصر على ادخال ست فئات فى الحاسب الآلى خاصة بعدد سنوات دراسة العربية عند أفراد العينة ، بيانها كالتالى : سنة واحدة ١٠ ـ سنتان ٦١ ـ ثلاث سنوات ١٣٣ ـ أربع سنوات ٢٨ ـ خمس سنوات ٨ ـ أكثر من خمس سنوات ٤٠ طالبا ( منهم طالب واحد درس العربية مدة ٢٢ سنة ) !

٦ ـ **من حيث زيادة الدول العربية** : ذكر ٨٦ طالبا بنسبة ٧ر٣٠٪ بأنهم

زاروا بعض الدول العربية قبل مجيئهم للسعودية وذكر ١٩٣ بنسبة ٩ر٦٨٪ بأنهم لم يقوموا بذلك من قبل ولم يحدد طالب واحد بنسبة ٤٪ موقفه من ذلك ٠

٧ ـ **من حيث الصداقة مع العرب :** ذكر ١٥٦ طالب بنسبة ٧ر٥٥٪ بأنه كانت لهم صداقات مع بعض الناطقين بالعربية ، بينما ذكر ١٢٣ طالبا بنسبة ٩ر٤٣٪ بأنه لم تتكون بينهم هذه الصداقات قبل مجيئهم للسعودية ٠ ولم يحدد طالب واحد بنسبة ٤ر٠ موقفه من ذلك ٠

## القسم الرابع : تحليل البيانات

فى ضوء السؤالين الذين سبق ذكرهما فى مشكلة البحث ، يمكن القول ان الهدفين الرئيسيين له هما : تحديد موضوعات الثقافة العربية الاسلامية التى يميل الطلاب الى القراءة حولها ، وبيان العلاقة بين هذه الموضوعات وبعض المتغيرات الأخرى ٠ ولقد صاغ الباحث ثمانية فروض تعالج مختلف أشكال العلاقة ٠

من أجل هذا سوف ينقسم الحديث هنا الى قسمين رئيسيين ٠ أولهما عن موضوعات الثقافة العربية الاسلامية وثانيهما عن فروض البحث ٠

١ ـ **موضوعات الثقافة العربية الاسلامية :** لتحديد هذه الموضوعات قام الباحث بمجموعة من الاجراءات التى نجملها فيما يلى :

١ ـ حصر تكرارات استجابات الطلاب فى البدائل الأربعة المطروحة فى الاستبيان ( أرغب بشدة / أرغب / لا أرغب / لا أدرى ) ( ملحق رقم ( ١ ) ٠

٢ ـ اعطاء قيمة عددية لكل خانة تعبر عن أحد البدائل الأربعة ، فلقد أعطيت خانة « أرغب بشدة » ثلاث درجات وأعطيت خانة « أرغب » درجتين وأعطيت خانة « لا أرغب » درجة واحدة بينما أعطيت خانة « لا أدرى » صفراء أى خصم تكرارها ٠

٣ ـ تم استخراج الوزن النسبي لكل موضوع عن طريق ضرب عدد التكرارات فى كل خانة × القيمة العددية المحددة لها ، ثم جمع ما تنتهى اليه كل خانة ليعبر عن المدى الكلى للاستجابات وكمثـــال على ذلك نذكر ماحدث للموضوع الأول ٠

( مفهوم الاسلام وأركانه ) ٠

تكرارات «أرغب بشدة» ٢٢٤ × ٣ ( القيمة العددية المحددة لها ) = ٦٧٢
تكرارات « أرغب » ٤٥ × ٢ ( القيمـــة العددية المحددة لها ) = ٩٠
تكرارات « لا أرغب » ٣ × ١ ( القيمـــة العـــددية المحددة لها ) = ٣
تكرارات « لا أدرى » ٢ × صفر ( القيمة العددية المحددة لها ) = صفر
المجمـــوع = ٧٦٥

٤ ـ بعد تحديد المدى الكلى للاستجابات قام الباحث باختيار أعلى قيمة وهى ٧٦٩ الخاصة بالموضوع الثالث واختيار أقل قيمة أيضـــا وهى ٢٩١ الخاصة بالموضوع رقم ٧٤ ثم حساب الفرق بينهما وقسمته على ثلاثة وذلك لبيان مدى الفرق ٠ وكان كالتالى :
مدى الفرق بين الأوزان النسبية ٧٦٩ ـ ٢٩١ = ٤٧٨ ÷ ٣ = ١٥٩ تقريبا

٥ ـ بعد ذلك قام الباحث بحساب مدى المرتبة الأولى للموضوعات وذلك بطرح مدى الفرق بين الأوزان النسبية (١٥٩) من أعلى درجة للمدى الـــكلى للاستجابات لبيان الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الأولى ٠ وكان كالتالى :

الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الأولى = ٧٦٩ ـ ١٥٩ = ٦١٠

مدى المرتبة الأولى من الموضوعات = ٦١٠ / ٧٦٩

٦ ـ أمكن بعد ذلك حساب مدى المرتبة الثانية من الموضوعات وكان كالتـــالى :

الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الثانية = ٦٠٩ ـ ١٥٩ = ٤٥٠
مدى المرتبة الثانية = ٤٥٠ / ٦٠٩

٧ - فى ضوء الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الثانية تحدد مدى المرتبة الثالثة من الموضوعات ، وهو ٤٤٩ فأقل ٠

٨ - بتطبيق الأسلوب الاحصائى أمكن تصنيف موضوعات القراءة التى يميل الطلاب الى القراءة حولها الى ثلاث مراتب بيانها كالتالى : **

( ١ ) موضوعات المرتبة الأولى : ويقصد بذلك الموضوعات التى حظت بأعلى درجة فى الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى قراءتها ، هذه الموضوعات التى يجب أن تحظى بالاهتمام الأكبر فى برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، اذ أنها هى التى يرغب فى القراءة حولها بشدة ٠ وعدد موضوعات المرتبة الأولى ٥١ موضوعا بنسبة ٣٢٪ من العدد الكلى للموضوعات ٠

٢ - موضوعات المرتبة الثانية : ويقصد بذلك الموضوعات التى حصلت على درجات أقل من درجات موضوعات المرتبة الأولى من حيث الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى القراءة ٠ وعدد موضوعات المرتبة الثانية ٦٩ موضوعا بنسبة ٤٤٪ من العدد الكلى للموضوعات ٠ وهى أعلى نسبة من كل من المرتبتين الأولى والثالثة ٠

٣ - موضوعات المرتبة الثالثة : ويقصد بذلك الموضوعات التى حصلت على أقل درجة فى الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى قراءتها ٠ هذه الموضوعات هى التى يقل اهتمام الطلاب حولها وبذلك تحتل مكانة دون زميلاتها فى المرتبتين السابقتين ٠ وعدد موضوعات المرتبة الثالثة ٣٧ موضوعا بنسبة ٢٤٪ من العدد الكلى للموضوعات وهى أقل نسبة من سابقتها ٠

**( ب ) فروض البحث :**

**الفروض الأول : يميل الطلاب المسلمون الى القراءة فى موضوعات الثقافة الاسلامية ذات المضمون الاسلامى العام أكثر من ميلهم الى القراءة فى موضوعات الثقافة العربية ذات المضمون القومى الخاص ٠**

للتحقق من هذا الفرض أجرى الباحث مجموعة من العمليات الاحصائية هى :

---

( ** ) ذكرنا هذه الموضوعات بالتفصيل عند الحديث عن نتائج الدراسة ٠

١ - اعادة النظر فى موضوعات الاستبيان وتصنيفها الى نوعين : موضوعات تنتمى للثقافة الاسلامية العامة ، وقد بلغت ٨٠ موضوعا بنسبة ٥١٪ وموضوعات تنتمى للثقافة العربية الخاصة وقد بلغت ٧٧ موضوعا بنسبة ٤٩٪ ٠

٢ - بيان موقع هذه الموضوعات فى كل مرتبة ٠ وذلك بتقسيمها الى موضوعات المرتبة الأولى والثانية والثالثة ، فى ضوء التصنيف النوعى ( اسلامى / عربى ) السابق ٠ والجدول رقم (١) يبين نسبة الموضوعات الاسلامية والعربية فى كل مرتبة ٠

- ٢٢ -

جـدول رقـم ( )

نسبة الموضوعات الاصلية والمبينة فى كل مرتبة

| م | المرتبة | | الموضوعات الاصلية | الموضوعات المبينة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الأولى | أرقامها | ١/٢/٣/٤/٥/٦/٧/٨/٩/١٠/١٢/١٥/١٨/٢٥/٢٦/٢٧/٢٩/٣٠/٣١/٣٢/٣٣/٤٥/٤٨/٤٩/٥٠/٥١/٦٠/٦١/٦٣/٦٤/٨٣/٨٥/٨٧/٨٩/٩٠/٩٦/٩٧/١١٧/١١٨/١٢٦/١٢٨/١٤٣/١٥١/١٥٢/١٥٣/١٥٦/١٥٧ | ٣٥/٣٨/١٢٦/١٣٥ |
| | | عددها | ٤٧ | ٤ |
| | | ٪ | ٥٩٪ ( ٣٠٪ )* | ٥٪ ( ٣٪ )* |
| ٢ | الثانية | أرقامها | ١١/١٢/١٣/١٦/١٨/٤٦/٤٧/٥٢/٥٣/٥٤/٥٥/٥٦/٥٧/٦٢/٦٨/٦٩/٧٠/٩١/٩٢/٩٤/١٠٢/١١١/١١٥/١٢٧/١٢٩/١٣٤/١٣٧/١٣٨/١٤٥/١٤٨/١٥٤/١٥٥ | ٣٤/٣٦/٣٧/٣٩/٤٠/٤١/٤٢/٤٣/٤٤/٥٨/٥٩/٦٥/٦٧/٨٤/٨٦/٨٨/٩٣/٩٩/١٠٨/١١٠/١١٢/١١٣/١١٤/١١٩/١٣١/١٣٢/١٣٤/١٣٦/١٣٩/١٤٠/١٤١/١٤٢/١٤٧/١٥٠ |
| | | عددها | ٣٣ | ٣٦ |
| | | ٪ | ٤١٪ ( ٢١٪ )* | ٤٧٪ ( ٢٣٪ )* |
| ٣ | الثالثة | أرقامها | ——— | ١٩/٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/٢٦/٧١/٧٢/٧٣/٧٤/٧٥/٧٦/٧٧/٧٩/٨٠/٨١/٨٢/٩٨/١٠٠/١٠١/١٠٣/١٠٤/١٠٥/١٠٦/١٠٧/١٠٩/١١٠/١٢١/١٢٢/١٢٣/١٢٤/١٢٥/١٣٠/١٤٤/١٤٦/١٤٩ |
| | | عددها | ——— | ٣٧ |
| | | ٪ | ——— | ٤٨٪ ( ٢٣٪ )* |
| المجموع | | العدد | ٨٠ | ٧٧ |
| | | ٪ | ١٠٠٪ ( ٥١٪ )* | ١٠٠٪ ( ٤٩٪ )* |

* تشير النسب المئوية بين القوسين إلى نسبة الأرقام ١٥٧ وهو العدد الكلى لموضوعات الاستبيان ( أى ٤٧ ÷ ١٥٧ = ٣٠٪ تقريبا ) . بينما تشير النسب الأخرى الى نسبة الأرقام الى المجموع فى كل نوع من الموضوعات ( ٤٧ ÷ ٨٠ = ٥٩ ٪ تقريبا )

من هذا الجدول تتضح عدة ظواهر منها :

١ - تقارب نسبة الموضوعات الاسلامية والعربية فى الاستبيان اذ تبلغ الاسلامية ٥١٪ بينما تبلغ العربية ٤٩٪ ٠

٢ - يقع ما يزيد على نصف الموضوعات الاسلامية فى المرتبة الأولى وبنظرة أخرى للرقم نفسه نلحظ أن عدد موضوعات المرتبة الأولى ٥١ موضوعا منها ٤٧ موضوعا بنسبه ٩٢٪ تنتمى للثقافة الاسلامية بينما يقع فى هذه المرتبة ٤ موضوعات فقط بنسبة ٨٪ تنتمى للثقافة العربية ٠

٣ - لا يقع من الموضوعات الاسلامية شىء فى المرتبة الثالثة بينما يقع ٤٨٪ من الموضوعات العربية فى هذه المرتبة !

٤ - فى الوقت نفسه لا يقع من الموضوعات العربية فى المرتبة الأولى سوى ٤ موضوعات بنسبة ٨٪ من الموضوعات العربية وبنسبة ٣٪ من العدد الكلى لموضوعات الاستبيان !

٥ - من هذا يتضح أن الاهتمام الأكبر عند الطلاب خاص بموضوعات الثقافة الاسلامية بينما تضعف اهتماماتهم بموضوعات الثقافة العربية الخاصة ومن دلائل هذا :

- ورود الموضوعات الخاصة بالاقتصاد الاسلامى ( ١٥/١٧/١٨) فى المرتبة الأولى بينما ترد الموضوعات الخاصة بالاقتصاد العربى ( ٢٠/ ٢١/٢٢/٢٣/٢٤ ) فى المرتبة الثالثة !

- موضوع تأثير الاسلام فى الثقافات الأخرى ( رقم ٦١ ) يأتى فى المرتبة الأولى بينما يرد موضوع تأثير الثقافة العربية فى الثقافات الأخرى ( رقم ١٤ ) فى المرتبة الثانية !

- الآداب والعادات والتقاليد الاسلامية ( ٥٤/٥٥ ) تأتى فى المرتبة الثانية بينما تأتى العادات والتقاليد العربية ( ٧٦/٧٧/٨٠/٨٢ ) فى المرتبة الثالثة ٠

— تأتى قضية المسجد الأقصى ( ٧٨ ) فى المرتبة الأولى بينما تأتى قضية فلسطين ( ٨٦ ) فى المرتبة الثانية من اهتمامات الطلاب ..

— حقوق الطفل فى الاسلام ( ٦٨ ) تأتى فى المرتبة الثانية بينما تأتى شخصية الطفل العربى والفنون الخاصة به ( ١٠٠/١٠١/١٠٣/١٠٤/ ١٠٥ ) فى المرتبة الثالثة من اهتمامات الطلاب !

— تنمية المجتمعات الاسلامية ( ١٣٤ ) تأتى فى المرتبة الأولى بينما تأتى قضايا التنمية فى البلاد العربية ( ١٩ ) فى المرتبة الثالثة .

— حتى اللغة العربية ذاتها .. لم تسلم من التمييز بين موقفين : أحدهما عندما تكون متصلة بالاسلام ، والآخرى عندما تكون وسيلة تعبير أو اتصال فحسب ، فاذا كانت متصلة بالاسلام احتلت عند الطلاب المسلمين المرتبة الأولى فى اهتماماتهم . وهذا ما يدل عليه موقع الموضوع رقم ٣٥ ويختص بالعلاقة بين اللغة العربية والاسلام . فاذا اقتصر الأمر على دراسة العربية كوسيلة اتصال وكلمة ذات خصائص معينة ينزل اهتمام الطلاب بها الى المرتبة الثانية ( ٣٤ ـ ٣٦ ـ ٣٧ ـ ٣٩ ـ ٤٠ ـ ٤١ ـ ٤٢ ) وهذه موضوعات تختص بنشر العربية فى العالم المعاصر وبعوامل تطورها ودور الاستعمار فى محاربتها وكذلك الكتابة العربية والمعاجم وهى موضوعات ليس فيها البعد الاسلامى الذى يشد الطلاب اليه .

أن العربية هى الباب الصحيح لدراسة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتراث الاسلامى كله . ولا تستمد هذه اللغة قداستها الا بارتباطها بهذا المصدر . فاذا بعدت عنه لم تعد لها تلك القداسة بل أصبحت لغة كأى لغة .. بل لقد يحارب الملحدون الاسلام بها !

ولقد يلفت النظر أن الموضوعين رقم ٣٨/ ١١٦ قد احتلا المرتبة الأولى فى اهتمامات الطلاب مع أنهما خاصان بالعربية كلغة .. والسبب جد واضح اذ أنهما يتعلقان بطرق ومشكلات تدريس العربية لغير الناطقين بها . وهو أمر يشغل بلا ريب أذهان الطلاب المسلمين من الشعوب غير العربية والدافع الى ذلك دافع غرضى instrumental .

٣ - والعملية الاحصائية الثالثة التى قام الباحث بهـــا للتحقق من الفرض الأول هى توزيع الموضـــــوعات على مجالاتها فى ضـــــوء المراتب الثلاث ٠٠ والجدول رقم (٢) يوضح الوزن النسبى لمجالات الاهتمام الثقافى عند الطلاب ٠

جدول رقم (٣)

الوزن النسبي لمجالات الاهتمام الثقافي وموضوعاتها

| رقم مسلسل | المجال | المرتبة الأولى | | | المرتبة الثانية | | | المرتبة الثالثة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أرقامها | ت | ٪ | أرقامها | ت | ٪ | أرقامها | ت | ٪ |
| ١ | انتشار الاسلام | ٨٥/١٥١/١٥٢ | ٣ | ٦٪ | ١٣٧ | ١ | ١٪ | — | | |
| ٢ | الثقافة العربية والثقافات | ٦٠/٦١/٦٣/ ١٢٨/٦٤ | ٥ | ١٠٪ | ١١/١٢/١٤/ ٥٦/٥٩/٦٢/ ١٢٩/١٥٥ | ٨ | ١١٪ | — | | |
| ٣ | التنمية والطاقة | — | | | ١٣٤/١٤٢ | ٢ | ٣٪ | ١١/٢١/٨٦/ ٢٣/٢٤/٩٨/ ١٠٩ | ٧ | ١٨٪ |
| ٤ | شخصيات عربية واسلامية | — | | | ٢٨/٧٠/١٣١/ ١١٠/١٤١ | ٥ | ٧٪ | ١٤١ | ١ | ٣٪ |
| ٥ | التاريخ والآثار | ١٣٥/١٥٣ | ٢ | ٤٪ | ٥٧/١٢٧/ ١٥٤ | ١ | ٣٪ | ٢٠/١٣٠ | ٢ | ٥٪ |
| ٦ | المرأة والأسرة | ١٥/١٨/٤٩/ ٥٠/٥١ | ٥ | ١٠٪ | ٤٤/٤٦/٤٧/ ٥٢ | ٤ | ٦٪ | — | | |
| ٧ | المذاهب والفرق | ١٢١ | ١ | ٢٪ | ٩١/٩٢/١٢٧ | ٣ | ٤٪ | — | | |
| ٨ | دور العبادة | ٢٥/٢٦/٢٧/ ٣٠/٨٧ | ٥ | ١٠٪ | — | | | — | | |
| ٩ ب | التربية الاسلامية | ١/٩/٣٢/٣٣/ ١١٧/١١٨/ ١٤٣/١٥٦/ ١٥٧ | ٩ | ٧٪ | ١/٥/١١٥/ ١٤٨ | ٣ | ٤٪ | | | |
| ١٠ | التعليم في البلاد العربية | — | | | ٩٩/١٠٨/١١٠/ ١١١/١١٢/ ١١٣/١١٤/ ١١٩ | ٨ | ١١٪ | — | | |
| ١١ | علم القرآن والحديث | ٢/٣/٤/٥/٧/ ٨/١٠/٢٧/ ٣١/٩٧ | ١١ | ٢١٪ | ١٠٢ | ١ | ١٪ | — | | |
| ١٢ | العادات والتقاليد العربية | — | | | ٥٥/٥٨/٧٨ | ٣ | ٤٪ | ٧٦/٧٧/٧٩/ ٨٠/٨٢/ ١٤٤/١٤٩ | ٧ | ١٨٪ |
| ١٣ | العربية في المجتمع المعاصر | ٣٥/٣٨/١١٦ | ٣ | ٦٪ | ٣١/٣٦/٣٧/ ٣٩/٤٠/٤١/ ٤٢ | ٧ | ١٠٪ | | | |
| ١٤ | الاقتصاد الاسلامي | ١٥/١٧/١٨/ ٩٠ | ٤ | ٨٪ | ١٣/١٦ | ٢ | ٣٪ | — | | |
| ١٥ | الأدب العربي والاسلامي | — | | | ٤٣/٦٩/١٣٢/ ١٤٧ | ٤ | ٦٪ | ٧١/٧٢/٧٥ | ٣ | ٨٪ |
| ١٦ | الفن العربي والاسلامي | — | | | ١٣٨/١٤٥ | ٢ | ٣٪ | ٧٣/٧٤ | ٢ | ٥٪ |
| ١٧ | العمل في الثقافة العربية | — | | | ٥٣/٦٨ | ٢ | ٣٪ | ١٠٠/١٠١/ ١٠٣/١٠٤/ ١٠٥ | ٥ | ١٤٪ |

تابع جدول رقم ( ٢ )

| رقم مسلسل | مجـــــال | المرتبة الأولى | | | المرتبة الثانية | | | المرتبة الثالثة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أرقامها | ت | ٪ | أرقامها | ت | ٪ | أرقامها | ت | ٪ |
| ١٨ | الرياضة البدنية والسياحة | — | | | ١٥٠ | ١ | ٪١ | ٨١/١٢٠ ١٢١/١٢٢ ١٢٣/١٢٤ ١٢٥ | ٧ | ٪١١ |
| ١٩ | الاعـــلام الميـــدانى | — | | | ١٣٣/١٧/٦٥ | ٣ | ٪٤ | ٦٦ | ١ | ٪٣ |
| ٢٠ | قضايا وشئون سياسيـــة | ٨٣/٨١/٩٦ | ٣ | ٪٦ | ٨٤/٨١/٨٨ ٩٣/٩٤/٩٥ | ٦ | ٪٨ | ١٠٦/١٠٧ | ٢ | ٪٥ |
| | المجمـــــوع | | ٥١ | ٪١٠٠ | | ٦٩ | ٪١٠٠ | | ٣٧ | ٪١٠٠ |

ومن هذا الجدول تتضح عدة حقائق نجملها فيما يلى :

ـــ تحظى موضوعات المرتبة الثانية بأعلى نسبة مئوية من موضوعات الاستبيان ( ٤٤٪ ) تليها موضوعات المرتبة الأولى ( ٣٢٪ ) وأخيرا تأتى موضوعات المرتبة الأولى ( ٢٤٪ ) ٠

ـــ تختلف ترتيب مجالات الاهتمام الثقافى بين المجالات ٠ ولقد تم حساب النسبة المئوية لتكرار موضوعات كل مجال فى كل مرتبة ٠ ففى المجال الأول « انتشار الاسلام » يتضح أن ٣ موضوعات للمرتبة الأولى بينما تجد موضوعا واحدا للمرتبة الثانية ٠ وبذلك تكون النسبة المئوية لموضوعات أنتشار الاسلام فى المرتبة الأولى ٧٥٪ بينما تكون النسبة الباقية ( ٢٥٪ ) لموضوعات هذا المجال فى المرتبة الثانية ٠ وقد تم ترتيب المجالات تنازليا فى كل مرتبة فى ضوء هذه النسب المئوية ٠ وذلك لبيان موقع كل منها من غيره ٠ والجدول رقم ( ٤ ) يوضح ذلك ٠

**جدول رقم ( ٣ )**

ترتيب المجالات تنازليا فى كل مرتبة

| مسلسل | مجالات المرتبة الأولى | مجالات المرتبة الثانية | مجالات المرتبة الثالثة |
|---|---|---|---|
| ١ | دور العبادة | التعليم فى البلاد العربية | الرياضة العربية والسياحة |
| ٢ | علوم القرآن والحديث | شخصيات عربية واسلامية | التنمية والطاقة |
| ٣ | أنتشار الاسلام | المذاهب والفرق | الطفل فى الثقافة العربية |
| ٤ | التربية الاسلامية | الاعلام العربى | العادات والتقاليد العربية |
| ٥ | الاقتصاد الاسلامى | العربية فى المجتمع المعاصر | الفن العربى والاسلامى |
| ٦ | المرأة والأسرة | الثقافة العربية والثقافات | الأدب العربى والاسلامى |
| ٧ | الثقافة العربية والثقافات | الأدب العربى والاسلامى | التاريخ والآثار |
| ٨ | العربية فى المجتمع المعاصر | قضايا وشئون سياسية | الاعلام العربى |
| ٩ | قضايا وشئون سياسية | التاريخ والآثار | قضايا وشئون سياسية |
| ١٠ | التاريخ والآثار | الفن العربى والاسلامى | شخصيات عربية واسلامية |
| ١١ | المذاهب والفرق | المرأة والأسرة | |
| ١٢ | | الاقتصاد الاسلامى | |
| ١٣ | | العادات والتقاليد العربية | |
| ١٤ | | الطفل فى الثقافة العربية | |
| ١٥ | | أنتشار الاسلام | |
| ١٦ | | التربية الاسلامية | |
| ١٧ | | التنمية والطاقة | |
| ١٨ | | الرياضة العربية والسياحة | |
| ١٩ | | علوم القرآن والحديث | |
| ٢٠ | | – | |

ويتضح من هذا الجدول عدة حقائق منها أن مجالات الثقافة الاسلامية ذات الوزن الاكبر فى المرتبة الأولى بينما تخلو المرتبـــة الثالثة من هذه المجالات · ولقد وردت بعض هذه المجالات الاسلامية فى درجات متأخرة فى المرتبة الثانية وذلك بسبب انخفاض النسب المئوية لموضوعاتها مما يؤكـد ظاهرة تفوق المجالات الاسلامية وتتركز مجالات الثقافة العربية فى المرتبة الثالثة بينما تخلو المرتبة الأولى من معظم مجالات الثقافة العربية ·

وفى ضوء الاستنتاجات التى تكشف عنها بيانات الجدولين السابقين ( ٢ ) ، ( ٣ ) تتضح أمامنا ظاهرة مؤداها أن الطـلاب المسلمين النـاطقين بلغات غير العربية لا تشغلهم قضايا المجتمع العربى ، أو ثقافته بالمفهـوم الواسع قدر ما تشغلهم القضايا الاسلامية العامة ·

وتميل بنا هذه الظاهرة الى قبول الفرض الأول ، ومن ثم نرجح قبوله · ولعل هذا يفتح الباب الى دراسات أخرى تتحقق من هذا الفرض من خلال التطبيق على عينات أكبر وباستخدام أساليب احصائية أخرى ·

**الفرض الثانى : لا توجد علاقة ذات دلالة احصـائية بين اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الاسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب ·**

والمتغيرات التى أستهدف البحث بيان العـلاقة بينها وبين الاهتمامات الثقافية للطلاب سبعة هى :

برامج تعليم العربية ( المعاهد الثلاثة ) ونوع الدراسة ( لغة عربية وتخصص تربوى ) والخبرة السابقة بالعربية ( سنوات الدراسة السابقة )، وجنسيات الطـلاب ولغـاتهم الأم ـ وزياراتهم السـابقة للدول العـــربية وصداقاتهم مع العرب ··

ولقد تم اختيار هذا الفرض من خلال برنامج لتحليـــل التباين فى الحاسب الآلى بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ( مارس ١٩٨٦ ) جاعلا من مستوى الدلالة ٠٥ر معيارا لقبول الفرض أو رفضه ·

ولقد اقتضى الأمر اعداد ١٤٠ جدولا لتحليل التباين لبيان العلاقة بين المجالات ( وعددها ٢٠ والمتغيرات ( وعددها ٧ ) ٠ وكشفت النتائج عن أن النسبة الفائية F. Ratio ذات دلالة فى بعض أشكال العلاقة وليست ذات دلالة فى بعضها الآخر ٠ يوضح الجدول ( ٤ ) خلاصة نتائج ما أمكن اجراؤه من جداول تحليل التباين ٠

من هذا الجدول يتضح لنا تفاوت النسبة الفائية ومستوى الدلالة بين المجالات والمتغيرات ٠ مما يجعلنا نميل الى قبول الفرض فى بعض أشكال العلاقة والى رفضه فى بعضها الآخر ٠ وفيما يلى بيان ذلك :

١ ـ من حيث العلاقة بين نوع البرنامج والمجالات : نميل الى قبول الفرض أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين نوع البرامج التى يدرس الطلاب العربية فيها ٠ ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الفائية ليس ذا دلالة باستثناء نسبة واحدة وهى الخاصة بالمجال رقم ٨ ( دور العبادة ) اذ يبلغ مستوى الدلالة ٠١ر ٠

٢ ـ من حيث العلاقة بين نوع الدراسة والمجالات : نميل أيضا الى قبول الفرض ، أى ـ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين نوع الدراسة التى ينتظمون فيها سواء أكانت لغة عربية أم دراسة تربوية ٠ ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الغائية ليس ذا دلالة ، اذ أن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ٧ مجالات أرقامها كالتالى : ٣ ـ ٤ ـ ٥ ـ ٨ ـ ١٢ ـ ١٨ ـ ١٩ ٠

٣ ـ من حيث العلاقة بين الخبرة السابقة بالعربية وبين المجالات : نميل كذلك الى قبول الفرض ، أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين خبرتهم السابقة باللغة العربية ٠ ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الفائية ذا دلالة باستثناء نسبة واحدة وهى الخاصة بالمجال رقم ١٩ ( الاعلام العربى ) اذ يبلغ مستوى الدلالة ٠٥ر ٠

٤ ـ من حيث العلاقة بين جنسية الطلاب والمجالات : نميل الى قبول الفرض ، أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين جنسياتهم ، ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الفائية

# جدول رقم ( ٤ )

تحليل تباين العلاقة بين المجالات والمتغيرات المختلفة
( قيمة ف ومستوى الدلالة )

| رقم المجال | المتغيرات / المجالات | البرامج (أ) | | نوع الدراسة | | الخبرة | | الجنسية | | اللغة الأم | | الزيارة | | الصداقة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ف | د | ف | د | ف | د | ف | د | ف | د | ف | د | ف | د |
| ١ | انتشار الاسلام | ١ر٦١ | * | ٠ر٠٠٦ | * | ١ر١٤ | * | ١ر٣١ | * | ٢ر١٥ | ٠ر٠٧ | ٠ر٣٨ | * | ٠ر٠٠٤ | * |
| ٢ | الثقافة العربية والثقافات | ٠ر٨٥ | * | ٢ر٤٤ | * | ١ر٢٣ | * | ١ر٧ | * | ١ر٥٤ | * | ٠ر٤٨ | * | ١ر٢٧ | * |
| ٣ | النظافة والنظافة | ٠ر٥٣ | * | ٤ر٨٤ | ٠ر٠٠٩ | ٠ر٢٤ | * | ١ر٢٥ | * | ١ر٦١ | * | ١ر٣١ | * | ٢ر٥٨ | * |
| ٤ | شخصيات عربية وإسلامية | ١ر٧٢ | * | ٤ر٥٦ | ٠ر٠٣ | ١ر٥٥ | * | ١ر٤٥ | ٠ر٠١ | ٢ر١٥ | ٠ر٠٠٤ | ٢ر١٧ | * | ١ر٣٨ | * |
| ٥ | التاريخ والآثار | ٢ر٤٦ | * | ٦ر٢٧ | ٠ر٠٠٩ | ١ر٤٢ | * | ٢ر٤٤ | ٠ر٠٠٦ | ٢ر٨٩ | ٠ر٠٠١ | ٠ر٥٨ | * | ١ر٧٢ | * |
| ٦ | المرأة والأسرة | ٠ر٦٤ | * | ٠ر٠٩ | * | ١ر٤٨ | * | ٠ر٧٦ | * | ١ر٢٧ | * | ١ر٥٥ | * | ٠ر٢٠ | * |
| ٧ | المذاهب والفرق | ٠ر٥٤ | * | ٠ر٦٩ | * | ١ر٢٣ | * | ١ر٥٥ | * | ٢ر٠٧ | ٠ر٠ | ٠ر٤ | * | ٢ر٦٣ | * |
| ٨ | دور العبادة | ٤ر٢١ | ٠ر٠١ | ٥ر٧٢ | ٠ر٠١ | ٢ر١٠ | * | ٤ر٦٣ | ٠ر٠٥ | ٣ر٤٧ | ٠ر٠٠١ | ٠ر٤١ | * | ٠ر٠٧ | * |
| ٩ | الفريضة الاسلامية | ١ر٠٤ | * | ٠ر٠٦ | * | ١ر١٨ | * | ٤ر٠٥ | * | ٢ر١٠ | ٠ر٠٠٨ | ٥ر١٥ | ٠ر٠٠٥ | ٢ر٦٤ | * |
| ١٠ | التعليم في البلاد العربية | ٢ر٧٧ | * | ٢ر٦٩ | * | ٠ر٠٢ | * | ٤ر١٩ | ٠ر٠٠٥ | ٢ر٦١ | ٠ر٠٠٩ | ٢ر١٦ | * | ١ر٢٦ | * |
| ١١ | علوم القرآن والحديث | ١ر٦٧ | * | ٠ر٠٢ | * | ٠ر٢٣ | * | ٠ر٩٧ | * | ١ر٨٤ | ٠ر٠٢ | ٤ر٢٢ | ٠ر٠٤ | ٢ر٤٣ | * |
| ١٢ | العبادات والتقاليد | ٠ر١١ | * | ٧ر٩١ | ٠ر٠٠٥ | ١ر١١ | * | ١ر٦١ | * | ١ر٨١ | ٠ر٠٢ | ٤ر٣١ | ٠ر٠٣ | ٠ر١٠ | * |
| ١٣ | المرأة في المجتمع المعاصر | ٢ر٤٠ | * | ٠ر١٧ | * | ٠ر٨٦ | * | ٠ر٧٨ | * | ١ر٣٢ | * | ٥ر٢٩ | ٠ر٠٢ | ٢ر٠٤ | * |
| ١٤ | الاقتصاد الاسلامي | ٠ر٥١ | * | ٠ر٠٧ | * | ٠ر٦٢ | * | ١ر١ | * | ١ر٦٧ | * | ٢ر٢٣ | * | ٠ر٠٢ | * |
| ١٥ | الأدب العربي والاسلامي | ٠ر٩ | * | ١ر١٥ | * | ٥ر٩٨ | * | ١ر٦٣ | * | ٢ر٢٨ | ٠ر٠٣ | ٦ر٦٢ | ٠ر٠٢ | ٠ر١٣ | ٠ر٠٢ |
| ١٦ | الفن العربي والاسلامي | ٠ر٥٣ | * | ١ر٩٩ | * | ١ر٥٥ | * | ١ر٠٦ | * | ١ر٥٣ | * | ٣ر٥٦ | * | ٢ر٧٨ | * |
| ١٧ | الطفل والثقافة العربية | ٠ر٦٦ | * | ٢ر١٧ | * | ١ر٢٧ | * | ١ر٢٦ | * | ١ر١٢ | * | ٢ر٢٦ | * | ٠ر٠٥ | * |
| ١٨ | الرياضة العربية والسباحة | ٠ر٠٧ | * | ٤ر٨ | ٠ر٠٢ | ١ر٤٩ | * | ١ر٦٦ | ٠ر٠٠٥ | ١ر٦٩ | ٠ر٠٤ | ٢ر٧٦ | * | ٠ر١٥ | * |
| ١٩ | الاعلام العربي | ٠ر٥٣ | * | ٥ر٣١ | ٠ر٠٢ | ٢ر١٩ | ٠ر٠٥ | ٠ر٧٤ | * | ١ر٥٥ | * | ١ر٨٨ | * | ٥ر٨٣ | ٠ر٠١ |
| ٢٠ | قضايا وشئون سياسية | ١ر١١ | * | ١ر٦٣ | * | ٠ر٩٢ | * | ١ر٥٧ | * | ١ر٩٥ | ٠ر٠١ | ٣ر٧٢ | ٠ر٠٥ | ٠ر٠٧ | * |

* ليست ذات دلالة .

(أ) ف = F Ratio

مستوى الدلالة

ليس ذا دلالة اذ أن عدد المجالات - التى تحظى بدلالة هو ٥ مجالات أرقامها كالتالى : ٤ - ٥ - ٨ - ١٠ - ١٨ ٠

٥ - من حيث العلاقة بين اللغات الأم للطلاب وبين المجالات : نميل هنا الى رفض الفرض ٠ أى توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين لغات الطلاب وبين اهتماماتهم الثقافية ٠ ومصدر هذا الفـــرض هو أن أكثر من نصف النسب الفائية ذو دلالة ٠ اذ أن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ١٣ مجالا أرقامها كالتالى : ١ - ٤ - ٥ - ٧ - ٨ ٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٤ - ١٥ - ١٨ - ٢٠ ٠

٦ - من حيث العلاقة بين زيارات الطلاب للبلاد العربية وبين المجالات نميل الى قبول الفرض ٠ أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين زيارات الطلاب للبلاد العربية وبين اهتماماتهم الثقافية ٠ ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الفائية ليس ذا دلالة ٠ اذ أن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ٦ مجالات أرقامها كاتالى : ٩ - ١١ - ١٢ - ١٣ -١٥-٢٠٠

٧ - من حيث العلاقة بين صداقات الطلاب مع العرب وبين المجالات : نميل الى قبول الفرض أيضا ٠ أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين صداقات الطلاب مع العرب ( الناطقين بالعربية ) وبين اهتماماتهم الثقافية٠ ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الفائيـــة ليس ذا دلالة باستثناء نسبتين ويختصان بالمجال رقم ١٥ ( الأدب العربى والاســـلامى ) اذ يبلغ مستوى الدلالة ٠٢ر والمجال رقم ١٩ ( الاعلام العربى ) اذ يبلغ مســتوى الدلالة ٠١ر ٠

ماذا نخرج من هذا كله ؟ نخرج باستعداد لقبول الفرض الصفرى الذى طرحه البحث والخاص بالعلاقة بين الاهتمامات الثقافية والمتغيرات الخاصة بالطلاب باستثناء ما يتصل بالعلاقة بين اللغة الأم للطـــالب واهتماماته الثقافية ٠ ولعل ما يبرر ميلنا لقبول هذا الفرض هو ما أسفرت عنه نتائج برنامج تحليل التباين ، تلك النتائج التى كشفت عن أن من بين ١٤٠ جدولا لتحليل التباين نتناول مختلف أشكال العلاقة بين المجالاتالثقافية والمتغيرات، حظيت النسبة الفائية فى ٣٥ جدولا فقط بدلالة ٠ أى بنسبة ٢٥٪ من بين

المجموع الكلى لنسب الفائية · كما تكشف لنا هذه النتائج عن أن اللغة الأم هى العامل الرئيسى فى تشكيل الاهتمامات الثقافية للطـــلاب ·· فهى أداة اتصالهم بالثقافات فى الوقت الذى يتضاءل فيه تأثير المتغيرات الأخرى ·

وأخيرا نخرج بأن برامج تعليم العربية فى المملكة العربية السعودية ، على الخصوص ، متشابهة الى الدرجة التى لا يتوقع فيها لهذه البرامج تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب ··

## القسم الخامس : نتائج الدراسة وتوصياتها

استهدفت هذه الدراسة أمرين : أولهما تحديد درجة اهتمام الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية الاسلامية ، وثانيهما التحقق من العلاقة بين هذه الاهتمامات وبعض المتغيرات مثل نوع البرنامج والتخصص والخبرة السابقة وغيـــرها ٠

٠ ولقد أسفرت البيانات التى أمكن جمعها عن مجموعة من النتـائج التى تشتق منها مجموعة من التوصيات وفيما يلى بيان كل منهما :

### ( أ ) نتائج الدراسة :

### ١ - موضوعات الثقافة العربية الاسلامية :

تفاوتت درجة اهتمام الطلاب نحو موضوعاتالثقافة العربية الاسلامية، اذ يأتى بعضها فى المرتبة الأولى وبعضها فى المرتبة الثـانية ٠ بينما يتأخر البعض الآخر للمرتبة الثالثة ٠ وفيما يلى حصر لهذه الموضوعات :
المرفق ) :

١ - مفهوم الاسلام وأركانه ٠
٢ - حول القرآن الكريم ( نزوله ، سوره ، جمعه ٠٠٠ الخ ٠
٣ - تفسير القرآن الكريم ٠

**موضوعات المرتبة الأولى :** حظيت الموضـوعات الآتية بأعلى درجة من الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى قراءتها عند الطلاب المســـلمين الذين ديرسون العربية كلغة ثانية : ( يشير الرقم الى موقع الموضوع من الاستبيان

٥ - القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم ٠
٦ - ترجمات معانى القرآن الكريم ٠
٧ - السنة النبوية ( تعريفها ، تدوينها ، مكانتها فى الاسلام ٠٠٠٠الخ)٠
٨ - سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ٠
٩ - صور من أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم ٠
١٠ - مصادر التشريع الاسلامى ٠

١٥ - نظام العمل فى الاسلام ( شروط العمل ، حقوق العامل وصاحب العمل ... الخ ) .
١٧ - موقف الاسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة .
١٨ - النظام الاقتصادى فى الاسلام .
٢٥ - تاريخ المساجد فى بعض البلاد الاسلامية .
٢٦ - المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه .
٢٧ - المسجد النبوى وقصة بنائه .
٢٩ - أسس العقيدة فى الاسلام .
٣٠ - دور العبادة فى الأديان الأخرى .
٣١ - ظاهرة الوحى فى الاسلام .
٣٢ - نظرة الاسلام الى النفس الانسانية .
٣٣ - أسس الاخلاق فى الاسلام .
٣٥ - العلاقة بين اللغة العربية والاسلام .
٣٨ - مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقية بها .
٤٥ - تعدد زوجات الرسول صلى الله عليه وسلم .
٤٨ - حقوق الزوج والزوجة فى الاسلام .
٤٩ - الطلاق فى الاسلام .
٥٠ - نظام الأسرة فى الاسلام .
٥١ - حقوق وواجبات المرأة فى الاسلام .
٦٠ - دور العلماء والمفكرين المسلمين فى صنع الحضارة العالمية .
٦١ - تأثير الاسلام فى ثقافات الشعوب الأخرى .
٦٣ - حركات التبشير ضد الاسلام .
٦٤ - خصائص الحضارة الاسلامية ومستقبلها .
٨٣ - النظام السياسى فى الاسلام .
٨٥ - كيف أنتشر الاسلام .
٨٧ - المسجد الأقصى ( تاريخه ، مكانته فى الاسلام .. الخ ) .
٨٩ - نظرة الاسلام الى الحرب ( أغراضها ، قواعدها ... الخ ) .
٩٠ - رأى الاسلام فى مشكلات العصر ( الفقر ، البطالة .. الخ ) .
٩٦ - صور من الجهاد الاسلامى اليوم ( كما فى أفغانستان ) .
٩٧ - قصص القرآن الكريم .
١١٦ - طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

١١٧ - موقف الاسلام من قضايا العلم الحديث ٠
١١٨ - نظرة الاسلام الى العلم ٠
١٢٦ - المذاهب الأربعة وأئمتها (ابن حنبل ، أبو حنيفة ، مالك ، الشافعى)٠
١٢٨ - موقف الاسلام من الأديان الأخرى ٠
١٣٥ - مدينة القدس بين الاسلام والديانات الأخرى ٠
١٤٣ - لماذا حرم الاسلام الزنا ، والربا والقمار والخمر ٠
١٥١ - أساليب ووسائل الدعوة الاسلامية ٠
١٥٢ - كيف دعا الرسول صلى الله عليه وسلم الملوك الى الاسلام ٠
١٥٣ - الآثار الاسلامية فى مكة والمدينة ٠
١٥٦ - الحرية فى الاسلام ٠
١٥٧ - حقوق الانسان فى الاسلام ٠

**موضوعات المرتبة الثانية :** حصلت الموضوعات الآتية على درجات أقل من درجات موضوعات المرتبة الأولى من حيث الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى القراءة عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية :

١١ - موقف الاسلام من الماركسية Marxism ٠
١٢ - موقف الاسلام من الرأسمالية Capitalism ٠
١٣ - أساليب تحصيل الثروة وتنميتها فى الاسلام ٠
١٤ - تأثير الثقافة العربية فى الثقافة الغربية ٠
١٦ - موقف الاسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة ٠
٢٨ - نساء شهيدات فى الاسلام ٠
٣٤ - مشكلات نشر اللغة العربية فى العالم المعاصر ٠
٣٦ - تأثير اللغة العربية فى لغات بعض الشعوب المسلمة ٠
٣٧ - الخط العربى ( تاريخه ، أنواعه ، مشكلاته Arabic Script
٣٩ - عوامل التطور فى اللغة العربية ٠
٤٠ - دور الاستعمار فى محاربة اللغة العربية ٠
٤١ - خصائص الكتابة العربية ٠
٤٢ - أنواع المعاجم والقواميس العربية ٠
٤٣ - شعر الرثاء فى الأدب العربى ٠
٤٤ - المرأة العربية فى الحياة العامة ٠

٤٦ - قضية الزواج من المرأة غير المسلمة ٠
٤٧ - أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة ٠
٥٢ - تنظيم النسل فى الاسلام ٠ Birth Control
٥٣ - التبنى فى الاسلام ٠ Adoption
٥٤ - أداب وتقاليد الزيارة فى الثقافة الاسلامية ٠
٥٥ - تقاليد العلاقة بين الكبير والصغير فى الاسلام ٠
٥٦ - التحديات Challangs التى تواجهها الثقافة الاسلامية اليوم٠
٥٧ - أسباب ركود الحضارة الاسلامية ٠
٥٨ - مكانة المكتبة فى الحضارة العربية ( مكتبة بغداد ، وقرطبة ٠٠الخ)٠
٥٩ - الغزو الفكرى ، أبعاده وأساليب مواجهته ٠
٦٢ - المستشرقون وموقفهم من الاسلام ٠
٦٥ - الاذعات العربية وبرامجها ٠
٦٧ - الصحف العربية ( أنواعها ، اهتماماتها ٠٠٠ الخ ) ٠
٦٨ - حقوق الطفل فى الاسلام ٠
٦٩ - موقف الاسلام من الشعر ٠
٧٠ - أشهر الخطباء فى الاسلام ٠
٧٨ - تقاليد الشعوب العربية فى رمضان ٠
٨٤ - جامعة الدول العربية ٠
٨٦ - قضية فلسطين ٠
٨٨ - دور المرأة العربية فى النشاط السياسى ٠
٩١ - دعوة الامام محمد بن عبد الوهاب ٠
٩٢ - بعض الحركات الاسلامية ( مثل السنوسية ، والمهدية ٠٠ الخ ) ٠
٩٣ - العلاقات بين الدول العربية والعالم ٠
٩٤ - الأقليات الاسلامية فى العالم ومشكلاتها ٠
٩٥ - فكرة الجامعة الاسلامية ٠
٩٩ - تاريخ الطب فى الحضارة العربية الاسلامية ٠
١٠٢ - مسرح الأطفال فى البلاد العربية ٠
١٠٨ - الدرجات العلمية فى البلاد العربية ( أنواعها ، شروط الحصول عليها ) ٠
١١٠ - مشكلة الأمية فى البلاد العربية ٠

١١١ - الجامعات الاسلامية الكبرى ( الأزهر ، الزيتونة ، عليكرة ٠٠٠الخ ٠
١١٢ - الجامعات العربية ونظم الدراسة فيها ٠
١١٣ - نظم التعليم العام فى البلاد العربية ٠
١١٤ - تعليم البنات فى البلاد العربية ٠
١١٥ - أهداف التربية الاسلامية وميادينها ٠
١١٩ - مشكلة هجرة العقول العربية الى أوربا وأمريكا ٠
١٢٧ - الفرق المختلفة ( الشيعة ، المعتزلة ، الخوارج ٠٠٠ الخ ) ٠
١٢٩ - حقوق أهل الكتاب فى الاسلام ٠
١٣١ - قصص عن الرحالة العـــرب والمســـلمين ( ابن جبير ، ابن بطوطة ٠٠ الخ ٠
١٣٢ - نصوص من أمهات الأدب العربى ( البيـــان والتبين ، الكامـــل للمبرد ٠٠ الخ ) ٠
١٣٣ - القمر الصناعى العربى ٠
١٣٤ - مشكلات التنمية فى بعض المجتمعات المسلمة (باكستان ، أندونيسيا ، ماليزيا ، مصر ٠٠٠ الخ ) ٠
١٣٦ - المدن العربية القديمة ٠
١٣٧ - تاريخ دخول الاسلام فى بعض البلاد ٠
١٣٨ - موقف الاسلام من الرسم والتصوير ٠
١٣٩ - تاريخ المجتمع العربى قبل الاسلام ( الجاهلية ) ٠
١٤٠ - الحسن بن الهيثم وعلم الفيزياء ٠
١٤١ - هارون الرشيد ٠
١٤٢ - مصادر الثروة الطبيعية فى العالم العربى ٠
١٤٥ - خصائص العمارة الاسلامية ٠
١٤٧ - الأمثال العربية ٠
١٤٨ - موقف الاسلام من مناهج البحث العلمى المعاصر ٠
١٥٠ - صيد الطيور العربية ٠
١٥٤ - المتاحف الاسلامية والعربية ٠
١٥٥ - التقويم الهجرى والفرق بينه وبين التقويم الميلادى ٠

**موضوعات المرتبة الثالثة :** حصلت الموضوعات الآتية على أقل درجة

فى الوزن النسبى لدرجة الرغبة فى قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية :

١٩ - التنمية الزراعية فى البلاد العربية ٠
٢٠ - النقود العربية ، أنواعها وتاريخها ٠
٢١ - دور النفط فى المجتمع العربى ٠
٢٢ - الثروة المائية فى البلاد العربية ٠
٢٣ - الطاقة الذرية فى البلاد العربية ٠
٢٤ - مشكلات التنمية فى البلاد العربية ٠
٦٦ - التليفزيون العربى ( تاريخه ، وقنواته ، برامجه ٠٠ الخ ) ٠
٧١ - الغزل العذرى فى الآدب العربى ٠
٧٢ - خصائص الشعر العربى ومكانته فى الثقافة العربية ٠
٧٣ - الموسيقى العربية ( خصائصها ، وأهم شخصياتها ٠٠ الخ ) ٠
٧٤ - الموشحات الأندلسية ٠
٧٥ - خصائص الأدب العربى فى عصوره المختلفة ٠
٧٦ - نظام وتقاليد البيع والشراء فى الأسواق العربية ٠
٧٧ - الأعياد والاحتفالات فى المجتمعات العربية ٠
٧٩ - الأزياء العربية فى مختلف العصور ٠
٨٠ - تقاليد الزواج فى الأسرة العربية ٠
٨١ - الشباب العربى ووقت الفراغ ٠
٨٢ - الفلاح والقرية العربية ٠
٩٨ - الظروف الصحية فى البلاد العربية ٠
١٠٠ - أساليب تنشئة الطفل العربى ٠
١٠١ - ألعاب الأطفال فى البلاد العربية ٠
١٠٣ - مسرح الأطفال فى البلاد العربية ٠
١٠٤ - برامج الأطفال فى التليفزيون العربى ٠
١٠٥ - أدب الأطفال وقصصهم فى البلاد العربية ٠
١٠٦ - نظام الهجرة واكتساب الجنسية فى البلاد العربية ٠
١٠٧ - نظام الشرطة فى البلاد العربية ٠
١٠٩ - احتياجات الدول العربية من العمالة الأجنبية ٠
١٢٠ - الألعاب الرياضية الشائعة فى البلاد العربية ٠

١٢١ ـ المعالم السياحية فى البلاد العربية ٠
١٢٢ ـ الفنادق فى البلاد العربية ٠
١٢٣ ـ سباق الخيل والهجن ( الجمال ) ٠
١٢٤ ـ المبارزة بالسيوف فى البلاد العربية ٠
١٢٥ ـ الفروسية فى الحياة العربيّة ٠
١٣٠ ـ تاريخ الموانى العربية ( الجوية ، البحرية ، البرية ) ٠
١٤٤ ـ الآثاث العربى ٠
١٤٦ ـ ظرفاء العرب ٠
١٤٩ ـ عادات الطعام وقيمة فى المجتمع العربى ٠

٢ ـ **مستوى دلالة الموضوعات** : استخدم الباحث اختبار الدلالة كا٢ ( مربع كاى للكشف عن دلالة الفروق فى الاتجاهات بين مستويات الرغبة فى قراءة الموضوعات والملحق رقم ( ٢ ) يتضمن موضوعات الاستبيان ، وتكرارات الاستجابات والوزن النسبى وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة ٠ وجدير بالذكر أن جميعْ الموضوعات ذات دلالة وان تفاوت مستوى الدلالة بين ٠١ر/١٠٠ر ٠

٣ ـ **فروض البحث** : صاغ الباحث فرضين أساسيين لهذه الدراسة أحدهما فرض موجه والآخر فرض صفرى ٠ وأخضع كلا منهما للمعالجة الاحصائية وفيما يلى ما أسفرت عنه نتيجة الدراسة :

**الفرض الأول** : يميل البْحث الى قبول هذا الفرض ( الموجه ) والذى يعالج الفرق بين اهتمامات الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية واهتماماتهم نحو موضوعات الثقافة الاسلامية ٠ اذ تبين لنا أن الطلاب المسلمين الناطقين بلغات غير العْربية لا تشغلهم موضوعات الثقافة العربية الخاصة قدر ما تشغلهم موضوعات الثقافة الاسلامية العامة ٠

**الفرض الثانى** : نميل أيضا الى قبول هذا الفرض ( الصفرى ) والذى يتناول العلاقة بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبعض المتغيرات ، اذ تبين احصائيا أنه من بين أشكال العلاقة المختلفة والتى تبلغ ١٤٠ شكلا توجد دلالة احصائية لخمس وثلاثين منها فقط بنسبة ٢٥٪ من العدد الكلى لأشكال العلاقة ٠

من أجل هذا نقبل الفرض القـــائل بأنه لا توجد عـــلاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الاسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب باستثناء العلاقة بين اللغات الأم للطلاب واهتماماتهم الثقافية · ويشتمل الملحق رقم ( ١ ) على جداول تحليل التباين الخاصة بهذه العلاقة ·

والذى نود أن تقف عنده الآن بعض أهم النتائج التى انتهت اليها هذه الدراسة فيمايتصل بالعلاقة بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبعض المتغيرات :

١ ـ لا يبدو لاختلاف طبيعة البرامج التى تقدمها معاهد تعليم العربية تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب اذ تتشابه هذه البرامج الى درجة كبيرة خاصة وأن عينة الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة كانوا يدرسون فى معاهد تعليم العربية بالسعودية ، والمجال الوحيد الذى ظهرت له دلالة احصائية هو المجال الثامن الذى يتناول اهتمامات الطلاب نحو دور العبادة فى الأديان · ولعل أحد المعاهد الثـــلاثة يركز فى برنامجه على هـــذه الموضوعات ·

٢ ـ لا يبـدو أيضا لاختـلاف نوع الدراســـة الأكاديمية تأثير على الاهتمامات الثقـافية عند الطلاب ، ولقـد طبقت الدراسة على صنفين من الطلاب · طلاب يدرسون اللغة العربية وطلاب يدرسون فى الدبلوم التربوى ولم نلحظ فروقا ذات دلالة بين اهتمامات الصفين الا فيما يتعلق بالمجالات الآتيـــة :

- التنمية والطاقة ( ٠٫٠٠٩ ) ·
- الشخصيات العربية والاسلامية ( ٠٫٠٣ ) ·
- التاريخ والآثار ( ٠٫٠٠٩ ) ·
- دور العبادة ( ٠٫٠١ ) ·
- العادات والتقاليد ( ٠٫٠٠٥ ) ·
- الرياضة العربية والسياحة ( ٠٫٠٢ ) ·
- الاعلام العربى ( ٠٫٠٢ ) ·

٣ - لايبدو أيضا للخبرة السابقة باللغة العربية تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب · ليست العبرة بالكم الذى تلقاه الطـــالب من دروس فى العربية بقدر ماهى فى نوع ماتعلمه ودرجة اســتفادته منه ولا فـــرق فى مجالات الاهتمام الثقافى بين دارس تعلم العـــربية فى بلده قبـــل مجيئه للسعودية أو لم يتعلمها باستثناء المجال التاسع عشر الخاص بالأعـــلام العربى · اذ يبلغ مستوى دلالته ٠٢ر٠ وتفسير ذلك يسير فى رأينا · اذ أن الخبرة السابقة بالعربية تساعد صاحبها على الاتصال بأجهـــزة الاعـلام العربى ، اذاعة ، تليفزيون ، صحف ·· وغيرها ·

٤ - لا يبدو كذلك لجنسية الطلاب تأثير على اهتماماتهم الثقافية · فلا عبرة بأن نعرف أن هذا الطالب أمريكى أو فلبينى حتى نحدد على وجه الدقة اهتماداته الثقافية اذ سنشترك مع ذلك متغيرات أخرى مثل ديانته / ولغته الأم التى يتصل من خلالها بالثقافات الأخرى وغيرهما من متغيرات · ولم نلحظ فروقا ذات دلالة بين اهتمامات الطلاب من الجنسيات المختلفة الا فيما يتعلق بالمجالات الآتية :

- شخصيات عربية واسلامية ( ٠١ر٠ ) ·
- التاريخ والآثار ( ٠٠١ر٠ ) ·
- دور العبادة ( ٠٥ر٠ ) ·
- التعليم فى البلاد العربية ( ٠٠٥ر٠ ) ·
- الرياضة العربية والسياحة ( ٠٥ر٠ ) ·

٥ - الموقف هنا مختلف مع اللغة الأم ·· اذ نميل الى ايجاد علاقة ذات دلالة احصائية بين اللغة الأم للطالب واهتماماته الثقافية · ان اللغة أداة الاتصال والنافذة التى يطل من خلالها على العالم كله ·· قريبة وبعيدة ·· ولقد لاحظنا علاقة ذات دلالة احصائية بين اللغة الأم للطالب والمجالات الآتية:

- أنتشار الاسلام ( ٠٠٧ر٠ ) ·
- شخصيات عربية واسلامية ( ٠٠٤ر٠ ) ·
- التاريخ والآثار ( ٠٠٠٢ر٠ ) ·
- المذاهب والفرق ( ٠١ر٠ ) ·

- دور العبادة ( ٠٠١ر٠ ) ٠
- التربية الاسلامية ( ٠٠٨ر٠ ) ٠
- التعليم فى البلاد العربية ( ٠٠٠٩ر٠ ) ٠
- علوم القرآن والحديث ( ٠٢ر٠ ) ٠
- العادات والتقاليد ( ٠٢ر٠ ) ٠
- الاقتصاد الاسلامى ( ٠٥ر٠ ) ٠
- الأدب العربى الاسلامى ( ٠٠٣ر٠ ) ٠
- الرياضة العربية والسياحة ( ٠٤ر٠ ) ٠
- قضايا وشئون سياسية ( ٠١ر٠ ) ٠

٦ - لايبدو للزيارة السابقة للبلاد العربية ، والتى قام بها الطلاب قبل مجيئهم للسعودية تأثير على اهتماماتهم الثقافية اذ لم نلحظ علاقة ذات دلالة احصائية بين سنوات الزيارة السابقة للبـــلاد العربية والاهتمامات الثقافية الا فى المجالات الآتية : -

- التربية الاسلامية ( ٠٢ر٠ ) ٠
- علوم القرآن والحديث ( ٠٤ر٠ ) ٠
- العادات والتقاليد ( ٠٣ر٠ ) ٠
- العربية فى المجتمع المعاصر ( ٠٢ر٠ ) ٠
- الأدب العربى والاسلامى ( ٠١ر٠ ) ٠
- قضايا وشئون سياسية ( ٠٥ر٠ ) ٠

٧ - وأخيرا فلا يبدو أيضا للصداقة مع الناطقين بالعربية تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب ولم نلحظ علاقة ذات دلالة احصائية بين الصداقة مع الناطقين بالعربية واهتمامات الطلاب الا فى مجالين اثنين فقط هما :

- الآدب العربى والاسلامى ( ٠٢ر٠ ) ٠
- الاعلام العربى ( ٠١ر٠ ) ٠

**( ب ) توصيات الدراسة :**

١ - ان احساس الطلاب المسلمين بالانتماء للثقافة الاســـلامية يغلب

بلا ريب ، دوافعهم لدراسة الثقافة العربية أو تبنى اتجاهاتها · وهذا أمر متوقع اذ أن مظلة الاسلام هى التى تقرب بين المسلمين على اختلاف بلادهم وتباين ثقافاتهم وتعدد لغاتهم · وتوقع مثل هذا الاتجاه يفرض علينا التركيز ( وليس الاقتصار ) على لغة واحدة فى التخاطب مع هؤلاء الطلاب هى لغة الثقافة الاسلامية · لذا نوصى بأن تتحرر برامج تعليم العربية وكتبها من النظرة المحلية الضيقة أو الموضوعات التى تود نشر اتجاهات حـــزبية أو دعوات قومية خالصة ··

٢ ـ ينبغى تقديم الموضوعات الثقافية ذات المرتبة الأولى فى المستوى الابتدائى لبرامج تعليم العربية كلغة ثانية ، وتقديم الموضوعات ذات المرتبة الثانية فى المستوى المتوسط لهذه البرامج حتى نضمن اقبال الطـلاب على هذه البرامج فى المستويين الابتدائى والمتوسط اذ يقف جهد كثير من الطلاب عند هذين المستويين دون مواصلة لتعلم العربية فى المستوى المتقدم ·

٣ ـ من الممكن معالجة الموضوعات الثقافية ذات المرتبـة الثـانية فى البرامج الحرة أو كتب القراءة الاضافية ·

٤ ـ من الممكن أيضا الاستعانة بهذه الموضوعات فى وضع تصور لاطار ثقافى عربى اسلامى لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من الشـــعوب المسلمة ·

٥ ـ ينبغى على مؤلفى كتب تعليم العربية كلغة ثانية ومعدى المواد التعليمية لها التفكير فى اعداد وحدات صغيرة Modules لتـــدريس مفاهيم الثقافة العربية الاسلامية والاستعانة بالأساليب الحديثة لاعداد مواد تعليم الثقافات الأجنبية مثل

Culture assimilators
Culture Copsules , Culture Clusters

٦ ـ ينبغى تخصيص ساعات لتدريس الثقافة العربية الاسلامية · ان من الشائع فى برامج تعليم العربية كلغة ثانية معالجة المفاهيم الثقافية من خلال موضوعات القراءة والأدب والنصوص دون افراد موقف لمعالجة هذه المفاهيم ولهذه الظاهرة أسباب منها ضيق الوقت المخصص لتعليم العربية ،

سيادة الفكرة القائلة بأن الطلاب سوف يتعلمون الثقافة العربية تلقائيا بمجرد معايشتهم للعرب ـ وتعلمهم لغتهم ، والنظرة الى اللغة كوسيلة اتصال يمكن تعليمها فى شكل مجرد بعيد عن سياقه الثقافى ..

هذه العلل كلها غير مقنعة فى رأينا .. فلقد آن لنا أن نهتم بثقافتنا وأن ننشرها مواكبة مع لغتنا ، فهى المدخل الطبيعى لبناء جسور العلاقة بين الشعوب ..

٧ ـ ينبغى أن تشتمل برامج اعداد وتدريب معلمى العربية كلغة ثانية على مقررات حول تدريس الثقافة العربية الاسلامية فيعرفون كيف يصوغون هدفا سلوكيا ، ويختارون محتـــوى مناسبا ، وطريقة جيـــــدة ثم تقويما موضوعيا ..

٨ ـ وأخيرا فان أجهزة الاعلام العربى ، صـــحفا واذاعة وتلفازا ، تستطيع الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة فى تعرف مواطن اهتمامات الشعوب المسلمة غير العربية فتوجه لها من البرامج ما يناسبها .

وبالله التوفيق ،،،

## ملحق رقم ( ١ )

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية
مكة المكرمة

# استبيان

## حول موضوعات القراءة التى تهم الدارسين فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

اعداد

**دكتور رشدى أحمد طعيمة**

بيانات عامة

اسم المعهد الدراسى أو المركز

مستوى الدارس : متوسط ( ) متقدم ( ) تخصص تربوى ( )
مستوى آخر ( )

جنسيته لغته الأولى :

عدد سنوات دراسة اللغة العربية :

هل سبق أن زار دولا عربية ؟ نعم : ( ما هى ) ؟
لا :

هل له أصدقاء عرب ؟ : نعم ( ) لا ( )

تاريخ ملء الاستبيان :

مكة المكرمة
ربيع الأول ١٤٠٤ هـ / ديسمبر ١٩٨٣ م

---

**ملحوظة** : رأينا أن نورد الاستبيان الذى تم تطبيقه فى هذه الدراسة مصحوبا بالبيانات الأولية ، أى عدد تكرارات الاستجابات والوزن النسبى ومربع كاى ومستوى الدلالة فنصيب بذلك هدفين .

**بسم الله الرحمن الرحيم**

الأخ الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،

فيما يلى مجموعة من الموضوعات المتصلة بالثقافة العربية والاسلامية وأمام كل منها أربع خانات ، ثلاث منها تعبر عن درجات الاهتمام بها والرغبة فى القراءة عنها • هذه الخانات الثلاث هى : أرغب بشدة ، أرغب ، لاأرغب أما الخانة الرابعة فهى : لا أدرى •

والمرجو منك أن تقرأ هذه الموضوعات بدقة ، ثم تضع علامة ( × ) تحت الخانة التى تعبر عن درجة اهتمامك بكل موضوع منهـــا ورغبتك فى القراءة عنه •

أما فى حالة العجز عن تحديد مدى رغبتك فى القراءة حول موضوع ما فالمرجو أن تضع علامة ( × ) أمام هذا الموضوع تحت خانة لا أدرى •

ولعلك تعرف أن نتائج هذه الدراسة سوف يســـــتفاد بها فى اختيار الموضوعات الثقافية التى تهم الطلاب فى برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها •

وننتهز هذه الفرصة لنقدم لك أجزل الشكر على تعاونك معنا فى هذا البحث خدمة للغة العربية والثقافة الاسلامية •

وبالله التوفيق ؟

دكتور

**رشدى أحمد طعيمة**

ربيع الأول ١٤٠٤ هـ

ديســـــمبر ١٩٨٣ م

| رقم متسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة ١ | ٢ | ٣ | ٤ | الوزن النسبي | كا ٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مفهوم الاسلام وأركانه | ٢٢٤ | ٢٥ | ٣ | ٢ | ٧٦٥ | ٤٨٨ر٢ |
| ٢ | حول القرآن الكريم ( نزوله ، سوره ، جمعه ... الخ ) . | ٢٠٥ | ٦٢ | ٣ | ٣ | ٧٤٢ | ٣٩٩ر٣ |
| ٣ | تفسير القرآن الكريم . | ٢٢٢ | ٥٠ | ٣ | ٠ | ٧٦٩ | ٤٧٨ر٤ |
| ٤ | اعجاز القرآن الكريم ( البياني والعلمي ... الخ ) . | ١٨٦ | ٧٦ | ٦ | ٤ | ٧١٦ | ٣٢٢ر٥ |
| ٥ | القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم . | ١٦٣ | ٩٤ | ١٠ | ٦ | ٦٨٧ | ٢٤٧ر٧ |
| ٦ | ترجمات معاني القرآن الكريم . | ١٥٤ | ١٠٢ | ١٢ | ٥ | ٦٧٨ | ٢٢٩ر٤ |
| ٧ | السنة النبوية ( تعريفها ، تدوينها ، مكانتها في الاسلام ،الخ | ١٦٥ | ٦٦ | ٦ | ٤ | ٧٢٣ | ٣٥٥ر٣ |
| ٨ | سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم | ٢١٢ | ٦٢ | ٣ | ٠ | ٧٦٣ | ٤٢٧ر٦ |
| ٩ | صور من أخلاق الرسول صلى الله عليه وسلم | ١٩٤ | ٦٥ | ٩ | ٦ | ٧٢١ | ٣٣٨ر٨ |
| ١٠ | مصادر التشريع الاسلامي | ١٥٩ | ٩١ | ١٣ | ١٠ | ٦٧٢ | ٢٢٢ر٧ |
| ١١ | موقف الاسلام من الماركسية | ٩٤ | ١٢١ | ٢١ | ٤٠ | ٥٤٥ | ٩٣ر٨ |
| ١٢ | موقف الاسلام من الرأسمالية | ٨٢ | ١٣٧ | ٢١ | ٣٧ | ٥٤١ | ١١٧ر٣ |
| ١٣ | أساليب تحصيل الثروة وتنميتها في الاسلام | ٧١ | ١٣٠ | ٢٩ | ٣٩ | ٥٠٢ | ٩٢ر٤ |
| ١٤ | تأثير الثقافة الغربية في الثقافة العربية | ٦٢ | ١٤٢ | ٤٣ | ٢٧ | ٥١٣ | ١١٤ر١ |
| ١٥ | نظام العمل في الاسلام ( شروط العمل ، حقوق العمل وصاحب العمل ... الخ ) . | ١١٧ | ١١٩ | ٢١ | ١٧ | ٦١٠ | ١٤٣ر٢ |
| ١٦ | موقف الاسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة | ٩٦ | ١٢٢ | ٣٥ | ٢٧ | ٥٦٧ | ٩٢ر٢ |
| ١٧ | النظام الاقتصادي في الاسلام | ١١٧ | ١٦٧ | ١٩ | ١٥ | ٦٢٤ | ١٥٩ر٥ |
| ١٨ | نظام الميراث في الاسلام | ١٢٢ | ١٢٤ | ١٨ | ١٥ | ٦٣٢ | ١٦٢ر٧ |
| ١٩ | التنمية الزراعية في البلاد العربية | ٢٥ | ٩٥ | ١٠٨ | ٥٠ | ٣٧٣ | ٦٤ر٦ |
| ٢٠ | النقود العربية ، أنواعها وتاريخها | ٢١ | ٩٤ | ١١٢ | ٥٢ | ٣٦٣ | ٧٢ر٦ |
| ٢١ | دور النقد في المجتمع العربي | ٢٢ | ١٠٦ | ٩٠ | ٥٧ | ٣٦٨ | ٦٠ر٥ |
| ٢٢ | الثروة الحائية في البلاد العربية | ٢٥ | ٩٠ | ١٠٢ | ٥٨ | ٣٥٧ | ٥٢ر٢ |
| ٢٣ | الطاقة الذرية في البلاد العربية | ٢٢ | ٩٨ | ٨٢ | ٦٥ | ٣٧٤ | ٣٤ر٦ |
| ٢٤ | مشكلات التنمية في البلاد العربية | ٢٨ | ١٠٩ | ٨٢ | ٥٥ | ٣٨٤ | ٥٣ر٢ |
| ٢٥ | تاريخ المساجد في بعض البلاد الاسلامية | ١٠٦ | ١٤١ | ١٩ | ١٣ | ٦١٩ | ١٧٤ر٧ |
| ٢٦ | المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه | ١٧١ | ٩٣ | ١٠ | ٥ | ٧٠٩ | ٢٦٦ |
| ٢٧ | المسجد النبوي وقصة بنائه | ١٧٦ | ٨٣ | ٩ | ١١ | ٧٠٣ | ٢٦٦ر٨ |
| ٢٨ | نساء شهيدات في تاريخ الإسلام | ١٠٨ | ١٣١ | ١٤ | ٢٥ | ٦٠٠ | ١٤٨ر٦ |

١ ـ أرغب بشدة ٢ ـ أرغب ٣ ـ لا أرغب ٤ ـ لا أدري

* قيمة كا ٢ في جميع الموضوعات ذات دلالة عند ٠,٠١

- ٤٨ -

| رقم متسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة | | | | الوزن النسبي | كا ٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |
| ٢٩ | أسس العقيدة في الاسلام | ١٧٧ | ٨٨ | ٥ | ٩ | ٧١٢ | ٢٨٢,٧ |
| ٣٠ | دور العبادة في الأديان الأخرى | ١٧٦ | ٨٩ | ٩ | ٦ | ٧١٥ | ٢٧٧,٣ |
| ٣١ | ظاهرة الوحي في الاسلام | ١٥٠ | ١٠٧ | ٥ | ١٧ | ٦٦٩ | ٢١٢,٦ |
| ٣٢ | نظرة الاسلام الى النفس الانسانية | ١٣٦ | ١٢٠ | ٧ | ١٦ | ٦٦٥ | ١٩٧ |
| ٣٣ | أسس الأخلاق في الاسلام | ١٧٣ | ٨٩ | ٩ | ٩ | ٧٠٦ | ٢٦٣ |
| ٣٤ | مشكلات نشر اللغة العربية في العالم المعاصر | ١١٠ | ١١٩ | ٢١ | ٢٨ | ٥٨٩ | ١١٧,٥ |
| ٣٥ | العلاقة بين اللغة العربية والاسلام | ١١٨ | ١٢٥ | ١٥ | ١٦ | ٦١٩ | ١٦٤,٤ |
| ٣٦ | تأثير اللغة العربية في لغات بعض الشعوب المسلمة | ٧١ | ١٥٠ | ٢٦ | ٢٩ | ٥٣٩ | ١٤٥,١ |
| ٣٧ | الخط العربي ( تاريخه ، أنواعه ، مشكلاته ) . | ٦٣ | ١٣٣ | ٤٠ | ٣٩ | ٤٩٥ | ٨٥,٤ |
| ٣٨ | مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها | ١٣٥ | ١٠٧ | ١٧ | ١٨ | ٦٣٦ | ١٦٠,٤ |
| ٣٩ | عوامل التطور في اللغة العربية | ٧٢ | ١٣٧ | ٦٩ | ٣٩ | ٥١٩ | ١٠٣ |
| ٤٠ | دور الاستعمار في محاربة اللغة العربية | ٧٧ | ١١٥ | ٣٦ | ٤٨ | ٤٨٧ | ٥٣,٨ |
| ٤١ | خصائص الكتابة العربية | ٥٢ | ١٤٦ | ٤٤ | ٣٥ | ٤٩٢ | ١١٥,٥ |
| ٤٢ | أنواع المعاجم ، القواميس العربية . | ٦٧ | ١٥٥ | ٤٠ | ١٨ | ٥٥١ | ١٥٤,٨ |
| ٤٣ | شعر الرثاء في الأدب العربي | ٤٢ | ١١٩ | ٨٦ | ٢٨ | ٤٥٠ | ٧٥,٦ |
| ٤٤ | المرأة العربية في الحياة العامة | ٤٥ | ١٣١ | ٦٤ | ٣٦ | ٤٦١ | ٨٠,٢ |
| ٤٥ | تعدد زوجات الرسول صلى الله عليه وسلم | ١١٧ | ١٢٤ | ٢١ | ١٧ | ٦٢٠ | ١٤٨,١ |
| ٤٦ | قصة الزواج من المرأة غير المسلمة | ٩٤ | ١١٦ | ٤٣ | ٢١ | ٥٥٧ | ٨٤,٩ |
| ٤٧ | أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة | ١٠٠ | ١٢٣ | ٣٢ | ٢٤ | ٥٧٨ | ١٠٤,٢ |
| ٤٨ | حقوق الزوج والزوجة في الاسلام | ١٧١ | ٩٣ | ٨ | ٨ | ٧٠٧ | ٢٦٣,١ |
| ٤٩ | الطلاق في الاسلام divorce | ١٣٣ | ١١٨ | ١٩ | ٩ | ٦٥٤ | ١٨٠,٦ |
| ٥٠ | نظام الأسرة في الاسلام | ١٥٩ | ١٠٦ | ٣ | ١١ | ٦٩٢ | ٢٤٦,٤ |
| ٥١ | حقوق وواجبات المرأة في الاسلام | ١٥٠ | ١٠٨ | ١١ | ١٠ | ٦٧٧ | ٢١٣,٩ |
| ٥٢ | تنظيم النسل في الاسلام | ١١٨ | ١١١ | ٢٣ | ٢٤ | ٥٩٩ | ١٢٠,٤ |
| ٥٣ | التبني في الاسلام adoption | ٨٣ | ١١٧ | ٣٦ | ٤٠ | ٥١٩ | ٦٤,٢ |
| ٥٤ | آداب وتقاليد الزيارة في الثقافة الاسلامية | ٧٧ | ١٥٤ | ١٩ | ٢٧ | ٥٥٨ | ١٦٦,٨ |
| ٥٥ | تقاليد العلاقة بين الكبير والصغير في الاسلام | ٩٢ | ١٣٩ | ٢٢ | ٢١ | ٥٧٦ | ١٤٥,١ |
| ٥٦ | التحديات التي تواجهها الثقافة الاسلامية اليوم | ٨٥ | ١٢٠ | ٣١ | ٣٧ | ٥٢٩ | ٧٨,٢ |
| ٥٧ | أسباب ركود الحضارة الاسلامية | ١٠٠ | ١١٠ | ٣٢ | ٣٢ | ٥٥٢ | ٧٨,٥ |

| رقم مسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة ١ | ٢ | ٣ | ٤ | الوزن النسبي | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥٨ | مكانة المكتبة في الحضارة العربية ( مكتبة بغداد ، وقرطبة ، الخ | ٥٣ | ١٤١ | ٤٨ | ٣٣ | ٤٨٩ | ١٠٥ر٤ |
| ٥٩ | الغزو الفكري ، أبعاده ، وأساليب مواجهته | ١١٠ | ٨٥ | ٣٨ | ٤٣ | ٥٣٨ | ٥١ر٨ |
| ٦٠ | دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العالمية | ١٢٢ | ١١٩ | ١٦ | ١٩ | ٦٢٠ | ١٥٣ر٩ |
| ٦١ | تأثير الاسلام في ثقافات الشعوب الأخرى | ١١٤ | ١٢٣ | ٢٥ | ١٥ | ٦١٣ | ١٤١ر٤ |
| ٦٢ | المستشرقون وموقفهم من الاسلام | ١٢٠ | ١٠٨ | ٢٩ | ٢٠ | ٦٠٥ | ١١٧ر٣ |
| ٦٣ | حركات التبشير ضد الاسلام | ١٢٩ | ١٠٤ | ٢٧ | ١٨ | ٦٢٢ | ١٣٢ر٢ |
| ٦٤ | خصائص الحضارة الاسلامية ومستقبلها | ١١٩ | ١٢٠ | ١٨ | ١٩ | ٦١٥ | ١٤٧ر٩ |
| ٦٥ | الاذاعات العربية وبرامجها | ٤١ | ١٢٧ | ٦٩ | ٣٢ | ٤٧٠ | ٧٤ر١ |
| ٦٦ | التليفزيون العربي ( تاريخه ، قنواته ، برامجه ... الخ ) | ٣٥ | ١١٤ | ٩٥ | ٣٠ | ٤٢٨ | ٧٨ر٥ |
| ٦٧ | الصحف العربية ( أنواعها ، أهتماماتها ... الخ ) . | ٤٨ | ١٥٣ | ٥١ | ٢٤ | ٥٠١ | ١٤٢ر٧ |
| ٦٨ | حقوق الطفل في الاسلام | ٩٥ | ١٤٣ | ٢٥ | ١٥ | ٥٩٦ | ١٥٨ر٣ |
| ٦٩ | موقف الاسلام من الشعر | ٥٩ | ١٤٠ | ٥٣ | ٢٦ | ٥١٠ | ١٠٤ر٢ |
| ٧٠ | أشهر الخطباء في الاسلام | ٧٤ | ١٣٢ | ٤١ | ٢٨ | ٥٢٧ | ٩٣ر٩ |
| ٧١ | الغزل العذري في الأدب العربي | ٢٨ | ١٠٦ | ٩٨ | ٤٥ | ٣٩٤ | ٤٠ر٥ |
| ٧٢ | خصائص الشعر العربي ومكانته في الثقافة العربية | ٢٧ | ١٣٢ | ٨١ | ٣٤ | ٤٢٦ | ١٠٣ر٧ |
| ٧٣ | الموسيقى العربية ( خصائصها ، وأهم شخصياتها .. الخ ) | ١٦ | ٧٥ | ١٣٥ | ٥٠ | ٣٣٣ | ١٠٩ر٦ |
| ٧٤ | الموشحات الأندلسية | ١٤ | ٧٨ | ٩٣ | ٨٩ | ٢٩١ | ٥٩ر٦ |
| ٧٥ | خصائص الأدب العربي في عصوره المختلفة . | ٢٧ | ١٢٨ | ٧٤ | ٤٧ | ٤١١ | ٨٣ر٤ |
| ٧٦ | نظام وتقاليد البيع والشراء في الأسواق العربية | ٤٢ | ١٠٨ | ٨١ | ٤٥ | ٤٢٣ | ٤٣ |
| ٧٧ | الاعياد والاحتفالات في المجتمعات العربية | ٣٢ | ١١٢ | ٧٦ | ٦٠ | ٣٩٦ | ٤٧ر٨ |
| ٧٨ | تقاليد الشعوب العربية في شهر رمضان | ٣٧ | ١٤٠ | ٦١ | ٤٠ | ٤٥٢ | ١٠٠ر٣ |
| ٧٩ | الأزياء العربية في مختلف العصور . | ٢٧ | ٩٢ | ٨٩ | ٦٦ | ٣٥٤ | ٣٩ر٠ |
| ٨٠ | تقاليد الزواج في الأسرة العربية | ٤٧ | ١١١ | ٧١ | ٤٨ | ٤٣٤ | ٣٨ر٩ |
| ٨١ | الشباب العربي وقت الفراغ | ٣٥ | ١٠٥ | ٧٨ | ٦٠ | ٣٩٣ | ٣٧ر٦ |
| ٨٢ | العلاقات الاجتماعية في الريف العربي | ٤٠ | ١٠٤ | ٩١ | ٤١ | ٤١٩ | ٤٨ر٣ |
| ٨٣ | النظام السياسي في الاسلام | ١٣٥ | ١٠٥ | ٢٣ | ١٤ | ٦٣٨ | ١٥٥ر٩ |
| ٨٤ | جامعة الدول العربية | ٧٤ | ١٣٧ | ٤١ | ٢٨ | ٥٣٧ | ١٠٣ر٦ |
| ٨٥ | كيف انتشر الاسلام | ١٥٠ | ١٠٩ | ١٣ | ٧ | ٦٨١ | ٢١٧ |
| ٨٦ | قضية فلسطين | ١٠٤ | ١٢٩ | ٢٢ | ٢٣ | ٥٩٢ | ١٣١ر٥ |

- ٥٠ -

| رقم مسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة | | | | الوزن النسبي | كا٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ٢ | ٣ | ٤ | | |
| ٨٧ | المسجد الأقصى ( تاريخه ، ومكانته في الاسلام ... الخ ) | ١٥٣ | ٩٣ | ٢٢ | ١١ | ٦٦٧ | ١٨٩ر٣ |
| ٨٨ | دور المرأة العربية في النشاط السياسي | ٧٤ | ١١٠ | ٦٤ | ٣٤ | ٥٠٦ | ٤٥ر٥ |
| ٨٩ | نظرة الاسلام الى الحرب ( أغراضها ، قواعدها ... الخ ) | ١١٨ | ١٢١ | ٢١ | ٢٠ | ٦١٧ | ١٤٠ |
| ٩٠ | رأى الاسلام في مشكلات العصر ( الفقر ، البطالة ... الخ ) | ١٢٣ | ١١٢ | ٢٤ | ٢٠ | ٦١٧ | ١٣١ر٧ |
| ٩١ | دعوة الاسلام محمد بن عبد الوهاب | ٨٩ | ١٣٣ | ٣٠ | ٢٦ | ٥٦٣ | ١١٣ر٢ |
| ٩٢ | بعض الحركات الاسلامية ( مثل السنوسية والمهدية ... الخ | ٧١ | ١٢٥ | ٣٦ | ٤٥ | ٤٩٩ | ٦٩ر٤ |
| ٩٣ | العلاقات بين الدول العربية والعالم | ٦٢ | ١٣٨ | ٤٠ | ٤٠ | ٥٠٢ | ٩٢ر٧ |
| ٩٤ | الاقليات الاسلامية في العالم ومشكلاتها | ١١١ | ١٠٨ | ٢٦ | ٢٩ | ٥٧٥ | ٩٨ر٣ |
| ٩٥ | فكرة الجامعة الاسلامية | ٩٨ | ١٢٣ | ٢٢ | ٣٣ | ٥٦٢ | ١٠٥ر٢ |
| ٩٦ | صور من الجهاد الاسلامي اليوم ( كما في أفغانستان ) | ١٣٦ | ١٠٣ | ١٦ | ٢٠ | ٦٣٠ | ١٥٧ر١ |
| ٩٧ | تخصص القرآن الكريم | ١٧١ | ٧٤ | ١٨ | ١٥ | ٦٧٩ | ٢٢١ر٤ |
| ٩٨ | الظروف الصحية في البلاد العربية | ٤٩ | ١١٧ | ٩٠ | ٥٢ | ٤٤١ | ٤٤ر٢ |
| ٩٩ | تاريخ الطب في الحضارة العربية الاسلامية | ٥٩ | ١٣٨ | ٣٨ | ٤٠ | ٤٩١ | ٩٦ر١ |
| ١٠٠ | أساليب تنشئة الطفل العربي | ٣٨ | ١٢١ | ٧٤ | ٤٣ | ٤٣٠ | ٦٣ر٣ |
| ١٠١ | الصاب الأطفال في البلاد العربية | ٤٠ | ٨٧ | ٩٦ | ٥٢ | ٣٩٠ | ٣١ر٧ |
| ١٠٢ | التفسير العلمي للقرآن الكريم | ١٣٨ | ٧٤ | ٤٤ | ٢١ | ٦٠٦ | ١١١ر٤ |
| ١٠٣ | سن الأطفال في البلاد العربية | ٢٧ | ٩٠ | ١١٠ | ٤٨ | ٣٧١ | ٢٢ر١ |
| ١٠٤ | برامج الأطفال في التليفزيون العربي | ٣٢ | ٩٩ | ١٠٠ | ٤٤ | ٣٩٤ | ٥٦ |
| ١٠٥ | أدب الأطفال وقصصهم في البلاد العربية | ٢٩ | ١٠٤ | ٨٧ | ٥٥ | ٣٨٢ | ٤٨ر٧ |
| ١٠٦ | نظم الهجرة واكتساب الجنسية في البلاد العربية | ٣١ | ١٢٠ | ٧٧ | ٤٨ | ٤١٠ | ٦٥ر١ |
| ١٠٧ | الشرطة والقضاء في البلاد العربية | ٤١ | ١٠٨ | ٨٢ | ٤٨ | ٤٢١ | ٤١ر٨ |
| ١٠٨ | الدرجات العلمية في البلاد العربية ( أنواعها ، شروط الحصول عليها ) . | ٤٨ | ١٢٦ | ٥٤ | ٤٧ | ٤٥٠ | ٦٣ر١ |
| ١٠٩ | احتياجات الدول العربية من الصالة الأجنبية | ٣٦ | ١٢٨ | ٦٦ | ٤١ | ٤٣٠ | ٧١ر٤ |
| ١١٠ | مشكلة الأمية في البلاد العربية | ٤٧ | ١٣٣ | ٥٢ | ٤٧ | ٤٥٩ | ٧٦ر٧ |
| ١١١ | الجامعات الاسلامية الكبرى ( الأزهر ، الزيتونة الملحقة ) | ٩٥ | ١٢٦ | ٢٩ | ٢٩ | ٥٦٦ | ١٠٢ر١ |
| ١١٢ | الجامعات العربية ونظم الدراسة فيها . | ٨٠ | ١٢٧ | ٤٠ | ٣٣ | ٥٣٤ | ٨٠ر٣ |
| ١١٣ | نظم التعليم العام في البلاد العربية | ٦٣ | ١٤٦ | ٣٧ | ٣٢ | ٥١٨ | ٢ر٠ |
| ١١٤ | تعليم البنات في البلاد العربية | ٧٧ | ١٣٤ | ٤١ | ٢٦ | ٥٤٠ | ٦٩ر٦ |

| رقم مسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة ١ | ٢ | ٣ | ٤ | الوزن النسبي | كا ٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١٥ | أهداف التربية الاسلامية ومبادئها | ١١١ | ١٢٨ | ٢٠ | ٢٠ | ٦٠٩ | ١٤٤ |
| ١١٦ | طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها | ١٤٩ | ١٠٢ | ١٨ | ١٠ | ٦٦٩ | ١١٤٫٥ |
| ١١٧ | موقف الاسلام من قضايا العاصر الحديث | ١٣٩ | ١٠٤ | ١٩ | ١٥ | ٦٤٤ | ١٦٦٫٧ |
| ١١٨ | نظرة الاسلام الى العلم | ١٤٠ | ٩٩ | ٢٤ | ١٥ | ٦٤٢ | ١٥٦٫٦ |
| ١١٩ | مشكلة هجرة العقول العربية الى أوربا وأمريكا | ٧٤ | ١١١ | ٥٦ | ٣٩ | ٥٠٠ | ٤٠٫٨ |
| ١٢٠ | العاب الرياضة الناشئة في البلاد العربية | ٣٥ | ١٠٧ | ٩٤ | ٤١ | ٤١٣ | ٥٧٫٩ |
| ١٢١ | المعالم السياحية في البلاد العربية | ٢٥ | ١١٩ | ٨٨ | ٤٩ | ٤٠١ | ٧٦٫٦ |
| ١٢٢ | الفنادق في البلاد العربية | ٢٣ | ٨٣ | ١٢١ | ٥٣ | ٣٥٩ | ١٨٤٫٣ |
| ١٢٣ | مهاوى الخيل والرياضة (الجمال) | ٢٦ | ٨١ | ١٢٢ | ٤٩ | ٣٦٢ | ٧٤٫٨ |
| ١٢٤ | البهارة بالسيوف في البلاد العربية | ٣٠ | ٩٥ | ١١٠ | ٤٣ | ٣٩٠ | ٦٥٫٥ |
| ١٢٥ | الفروسية في الحياة العربية | ٤٢ | ١١٠ | ٧٢ | ٥٠ | ٤١٨ | ٤٠٫٦ |
| ١٢٦ | المذاهب الأربعة وأئمتها | ١٤٦ | ٨٩ | ٢٩ | ١٤ | ٦٤٥ | ١٥٩٫٨ |
| ١٢٧ | الفرق المختلفة (الشيعة والمعتزلة والخوارج ... الخ) | ١٢٥ | ٩٦ | ٣١ | ٢٥ | ٥٩٨ | ١٠٤٫٦ |
| ١٢٨ | موقف الاسلام من الأديان الأخرى | ١٣١ | ١١٥ | ١٨ | ١٣ | ٦٤١ | ١٦٨٫٩ |
| ١٢٩ | حقوق أهل الكتاب في الاسلام | ١٠٥ | ١٢١ | ٢٢ | ٢٥ | ٥٧٩ | ١١٦٫٣ |
| ١٣٠ | تاريخ الحياني العربية (الجوية والبحرية والبرية) | ٤١ | ١٢٧ | ٦٣ | ٤٧ | ٤٤٠ | ٦٧٫٢ |
| ١٣١ | قصص من الرحالة العرب والمسلمين (ابن جبير ابن بطوطة ... الخ) | ٦٢ | ١٤٥ | ٣٨ | ٣٢ | ٥١٤ | ١١٧٫٨ |
| ١٣٢ | نصوص من أمهات الأدب العربي (البيان والتبيين الكامل للمبرد والأغاني للأصفهاني ... الخ) | ٥٢ | ١٤١ | ٥١ | ٣٣ | ٤٨٦ | ١٠٢٫٤ |
| ١٣٣ | القصر الصناعي العربي | ٨١ | ١٣٩ | ٣٤ | ٢٥ | ٥٥٥ | ١١٧٫٦ |
| ١٣٤ | مشكلات التنمية في بعض المجتمعات المسلمة (باكستان، اندونيسيا، ماليزيا، مصر ... الخ) | ١١٣ | ١٢٢ | ٢٢ | ١٩ | ٦٠٥ | ١٣٧ |
| ١٣٥ | مدينة القدس بين الاسلام والأديان الأخرى | ١١٧ | ١٢٠ | ٢١ | ١٦ | ٦١٢ | ١٤٦٫٢ |
| ١٣٦ | المدن العربية القديمة | ٢٥ | ١٣٧ | ٣٧ | ٢٨ | ٥٣٦ | ١٠٦٫٤ |
| ١٣٧ | تاريخ وطريقة دخول الاسلام في بعض البلاد | ١٠٠ | ١٤٠ | ٢٠ | ١٥ | ٦٠٠ | ١٦٤٫٦ |
| ١٣٨ | موقف الاسلام من الرسم والتصوير | ٩٥ | ١٤٥ | ٢٠ | ١٩ | ٥٩٥ | ١٦٢٫٧ |
| ١٣٩ | تاريخ المجتمع العربي قبل الاسلام (الجاهلية) | ٦٤ | ١٥١ | ٤١ | ٢٤ | ٥٣٥ | ١٣٦٫٥ |
| ١٤٠ | الحسن بن الهيثم وبحوثه الفيزيائية | ٥٤ | ١٥٣ | ٣٨ | ٣٢ | ٥٠٦ | ١٣٨٫٨ |
| ١٤١ | هارون الرشيد | ٦٩ | ١٥٤ | ٣٢ | ٢٤ | ٥٤٧ | ١٥٢٫٢ |

- ٥٢ -

| رقم مسلسل | الموضوع | مدى الرغبة في القراءة ١ | ٢ | ٣ | ٤ | الوزن النسبي | كا ٢ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤٢ | مصادر الثروة الطبيعية في العالم العربي | ٥٩ | ١١٥ | ٥٢ | ٥٠ | ٤٥٩ | ٤١,٥ |
| ١٤٣ | لماذا حرم الاسلام الزنا والربا والقمار والخمر .. | ١٥٠ | ٧٦ | ٢٣ | ٣٠ | ٦٢٥ | ١٤٦,١ |
| ١٤٤ | الأنشطة العربية | ٦٠ | ١٠٦ | ٦٤ | ٥٣ | ٤٤٦ | ١٩,٩ |
| ١٤٥ | خصائص العمارة الاسلامية | ٦٢ | ١٢٧ | ٤٣ | ٤٨ | ٤٨٣ | ٦٤,٧ |
| ١٤٦ | طرفاء الحوب | ٤٠ | ١٢٥ | ٦٣ | ٥١ | ٤٣٣ | ٦٢,١ |
| ١٤٧ | الأمثال العربية | ٦٦ | ١٢٨ | ٤٥ | ٤٣ | ٤٨٧ | ٦٨,٨ |
| ١٤٨ | موقف الاسلام من مناهج البحث العلمي المعاصر | ٩٣ | ١١٢ | ٣٩ | ٣٥ | ٥٤٢ | ٦٤,٢ |
| ١٤٩ | عادات الطعام وقيمة في المجتمع العربي | ٣٤ | ١١٢ | ٩٥ | ٣٩ | ٤٢١ | ٦٥,٤ |
| ١٥٠ | صيد الطيور العربية | ٦٠ | ٩٥ | ٨٥ | ٣٥ | ٤٥٥ | ٣١,٥ |
| ١٥١ | أساليب ووسائل الدعوة الاسلامية | ١٦٢ | ٨٠ | ٢٢ | ١٤ | ٦٦٨ | ٢٠١,٥ |
| ١٥٢ | كيف دخل الرسول صلى الله عليه وسلم الملوك الى الاسلام | ١٨٤ | ٧٤ | ١١ | ١١ | ٧١١ | ٢٨٥,٣ |
| ١٥٣ | الآثار الاسلامية في مكة والمدينة | ١٦٦ | ٨٤ | ١٤ | ١٣ | ٦٨٠ | ٢٢٨ |
| ١٥٤ | المتاحف الاسلامية والعربية | ٨٩ | ١٢٩ | ١٥ | ٤٠ | ٥٤٠ | ١١٣,١ |
| ١٥٥ | التقويم الهجري والفرق بينه وبين التقويم الميلادي | ٨٨ | ١٣٩ | ٢٤ | ٢٦ | ٥٦٦ | ١٣١,٩ |
| ١٥٦ | الحرية في الاسلام . | ١٣٧ | ٩٥ | ١٢ | ٣٢ | ٦١٣ | ١٤٣,٧ |
| ١٥٧ | حقوق الانسان في الاسلام | ١٧٦ | ٦١ | ٥ | ١١ | ٦٥٥ | ٢٩٧,١ |
| ١٥٨ | موضوعات أخرى ترجو كتابتها هنا ( ومن الممكن أن تكتب في ظهر هذه الصفحة .. ) | — | — | — | — | — | — |

## الهـــوامش

1. Rivers, W. & B. Meulin, Language learners as individuals discovering Their needs, wants and learning styles in Alatis, B. et al. (eds) **The second language classroom** N. Oxford Univ. Press (oup), 1981. p. 87.

2. Rivers, W. **Speaking in Many Tongues,** 2rd ed, New bury Hous Publishers Inc., 1976, p. 169.

3. Tucker, C.R. The relationship of second language learning to second language teaching in Alatis, J.E. et al. (eds.) **The second Language classroom,** New York, oup, 1981, p. 43.

(٤) محمد عاطف غيث : **قاموس علم الاجتماع** ، القاهرة ، الهيئـــة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥٣ .

5. Larson, Jerry W. An Examination of student interest and teacher perception of student interest with respect to the target culture in second language classes. Ph.D. Dissertation, University of Minnesato; 1978.

(٦) محمود كامل الناقة ورشدى أحمد طعيمه : « **الكتاب الأســـاسى لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، اعداده ، تحليله ، تقويمه** » ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٣ ،

7. Hancock, C.R. "Student aptitude, attitude and motivation" in **ACTFL Review of foreign Language Education,** Vol. 4, Skokia, Illinois, National Textbook company, 1972, p. 136.
— Serafino, R.P., ed. "Relevant curriculum : An instrument for palling student opinion" 7-30 in Joseph, A. Turki, ed., **Foreign Language and The New Student** Reperts of the working committees of the northast conference on the Teaching of foreign languages. New York, Modern language Association Material Center, 1970, p. 10.

وأيضـــا :

8. Rivers, W., **op. cit.,** p. 184.

9. Rivers, W. & B. Melvin, **op. cit.,** p. 85.

## مصـــادر أخـــــرى

10. Altman, Hand V. Hanzeti, Esseys in the teaching of Culture, Detrait, Advancement Press of America, Inc. 1974.

11. Budd, R.W., et al., **Content Analysis of Communication,** New York, The Macmillan Company, 1967.

12. Seelye, H. Ned, **Teaching Culture,** Skokic, National Textbook Company, 1975.

13. Toiemah, Roushdy. A "Designing aunit for Teaching a foreign culture" in the **Journal of the faculty of Education.** Mansoura Univ., vol. 2, No. 2, 1978.

14. Toiemah, Roushdy. A. **The use of cloze to measure the proficiency of students of Arabic as a second language in some universities in the United States,** Ph.D. Dissertation, Univ. of Minnesota, 1978.

15. Widdoueson, H. G. **Teaching language as Communication,** Oxford, oup. 1978.

# دراسة ناقدة لدراسة ( العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، فى ضوء الموقف النظرى للمنهج المدرسى )

دكتور / عبد الله محمد ابراهيم (*)

تمهيـــد :

أن أول ما دفع الى هذه الدراسة هو السياسة التى تنطلق منها مجلة دراسات تربوية (١) ، تلك السياسة التى تقوم على الكلمـــة ذات الطابع العلمى والمغزى التربوى بغية تحقيق الوعى التربوى كشرط للاصلاح والتطور ذلك الوعى الذى لن يتحقق ـ كما ذهبت سياسة المجلة ـ الا بالحوار الملتزم بالمنهج العلمى ٠

ولقد حملت صفحات المجلة دراسات تثير الجدل وتســـتفزنى كقارىء وكباحث للحوار والمناقشة وان كنت أقصد بالذات ما يقع فى مجال تخصصى فكان موضعا للنقد ، وكانت هذه الدراسة التى أتقدم بها وفقا لسياسة المجلة التى تستهدف افساح المجال للكتابات النقدية من أجل اثراء الفكر التربوى ٠

والدخول فى مجال النقد عملية صعبة ومعقدة لكنها ممتعة للعقـــول ومنيرة للسبل ومهمة بالفعل فى الأثراء الفكرى والاصلاح التربوى ٠

ويتحدد مجال الدراسة الناقدة بالنسبة للدراسة ـ موضوع النقد ـ (٢) فى بعدين أحدهما خارجى والآخر داخلى ، أما عن البعد الخارجى فيراد به الموقف النظرى فى ميدان المناهج الذى يجب مراعاته عند بناء المنهج المدرسى عامة ومنهج الفلسفة خاصة فى المرحلة الثانوية العامة ٠ وأما عن البعد

---

(١) دراسات تربوية ـ كتاب غير دورى للدراسات والابحاث التربوية والنفسية الجزء الاول ، نوفمبر ١٩٨٥ ٠

(٢) محمود أمين العالم : ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة فى المرجع السابق ، صص ٣٩ ـ ٧٤ ٠

(*) قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الاسكندرية ٠

الداخلى فيقصد به موضع الدراسة التربوية - موضوع النقد - من الموقف النظرى للمنهج ٠

مشكلة الدراسة :

فى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى الاجـــابة عن السؤالين الرئيسيين الآتيين :

١ - ما طبيعة الموقف النظرى الذى يجب مراعاته عنـــد بناء المنهج المدرسى ؟

٢ - ما موضع الدراسة التربوية - محل النقد - بالنســـبة للموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

ان الاجابة عن التساؤل الأول من هذه الدراسة يدفعنا الى استيضاح طبيعة ومغزى الموقف النظرى للمنهج بشكل عام وكيفية توظيفه هنا - فى هذا المقام - على وجه الخصوص ٠

**الموقف النظرى للمنهج : طبيعته ومغزاه :**

ينطلق الموقف النظرى للمنهج من فكرة مؤداها أنه عند معالجة المنهج المدرسى من خلال البحث العلمى يجب أن تتسم تلك المعالجة بالنظرة الشمولية المتزنة دون تحيز أيديولوجى غريب عنـــا ولا تقتصر فى رؤيتها على زاوية واحدة فقط دون الأخذ فى الحسبان أو النظر بعين الاعتبار لبقية الزاويا أو الجوانب الأخرى حتى لا تكون المعالجة فيها ظلم أو افتراء أو تحميل المنهج المدرسى بمهام لا مبرر ولا معنى لها ٠

ويهدف الموقف النظرى للمنهج الذى يتبناه الباحث الى تحديد وتمييز شخصية البحث التربوى فى ميدان المناهج فى منطلقاته الفكرية بما لا يعنى الدعوة الى الجمود أو الى النمطية أو طمس ثقافتنا وتراثنا المصرى العربى الاسلامى ، وبعبارة أوضح لا معنى ولا مبرر أن نستورد فكرا يحمـــل فى طياته أو فى مضامينه اتجاهات أو أيديولوجيات أخرى غاضين النظر عن

ظروفنا وواقعنا وقيمنا الأصلية فليس من المنطق التحيز لفكر شرقى أو فكر غربى يعد هذا أو ذاك انعكاسا لواقعه ودفاعا عنه ثم نحاول اقحامه وتطبيقه فى واقعنا التربوى - على مستوى الأبحاث العلمية فقط - ثم لا يتعدى هذا التطبيق مجرد الحصول على الدرجة العلمية ولا يترجم فى واقعنا لأن ذلك الواقع يختلف ويغاير واقع الفكر الذى انطلق منه ٠

وتأسيسا على ذلك يتحدد الموقف النظرى فى هذه الدراسة من خلال معالجة المنطلقات الأساسية للمنهج المدرسى والتى تدور حول ثلاثية أساسية ممثلة فى كل من المجتمع ، والمتعلم ، والمعرفة ، تلك الثلاثية التى تتأثربها كل أبعاد المنهج على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم وفقا لنوعية الفهم وطبيعته بالنسبة لتلك الثلاثية ٠

ونسوق - على سبيل المثال لا الحصر - أربعة اتجاهات نظرية تتفاوت فيما بينها فى درجة التركيز على أحد أبعاد هذه الثلاثية ( المجتمع أو المتعلم أو المعرفة ) وينعكس هذا التركيز على تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه على حساب البعدين الاخرين لتلك الثلاثية ثم نحاول الاستفادة من ذلك فى تحديد الموقف النظرى فى تطوير مناهجنا الدراسية تمشيا مع الرأى القائل « بأنه عند النظر الى تطوير المناهج لابد من تحديد المواقف ازاء النظريات الرئيسية التى يمكن أن توجه عملا مثل هذا » (١) ٠ كما أنه ليس من الضرورى أن الباحث الى نظرية واحدة بل من الأفضل له التعرف على جوانب التكامل بين مختلف النظريات حتى يمكنه فهمها من جانب ، واستخدامها بصورة أدق فى تفسير المعلومات وتوجيه البحوث التطبيقية من جانب آخر (٢) ٠

---

(١) سعيد اسماعيل على : **أنهم يخربون التعليم** ( القاهرة ، كتاب الاهالى يناير، العدد ٩ ، ١٩٨٦ ) ص ١٣٠ ٠

2. Kaplan Kaplan, Abraham, The conduct of Inquiry (San-Francisco. Chandler, 1964). p. 310.

ويمكن توضيح ذلك كما يلى (١) :

١ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول المعرفة الشاملة «الاتجاه الموسوعى»

ينطلق هذا الاتجاه من المعرفة الشـــاملة التى نادى بهـــا كومينوس Comenius كما يستند الى آراء ومقترحات الموسوعيين بفرنسا (٢) ٠

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه الى أنه يمكن تحقيق تقدم البشرية من خلال الاستخدام الصحيح للعقل عن طريق نشر المعرفة (٣) ٠ كما أنه يمكن تحقيق تكاملها واباحتها لكل انسان حتى يكون الجميع مستنيرين بمعنى أنهم يستطيعون ادراك منطق الأشياء والافكار والكلمات وفهم الأهداف والوسائل وكيفية تنفيذ الأعمال أو القيام بها والقـــدرة على التمييز بين الأســـاسى والعرضى ٠٠٠٠ الخ (٤) ٠

ويمكن القول باختصار أن أصحاب هذا الاتجاه ذهبـــوا الى أن كل معارف العالم الحقيقى مفيدة وينبغى أن يتضمنها المنهج على أساس أنها تنمى العقل ، وكان من الطبيعى أن تتحول التربية الى نشاط ذهنى من جانب كل من المعلم والمتعلم (٥) يكون دور المعلم فيها نقل المعرفة ودور التلميذفيها

---

(١)لمزيد من التفسير انظر :

عبد الله ابراهيم : نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء التربيـــة القوميـــة والاجتماعية بالتعليم الثانوى الفنى، رسالة دكتوراة غير منشورة ( جامعة الاسكندرية كلية التربية يناير ١٩٨٤ ) ٠

1. Holmes. B., "Some General Issues and Proposer Solutions in Curriculum Development : "Educational Documentation and information Bulletin of the international Bureau of Education, No. 19, Year 48, UNESCO, 1974, p. 23.
2. Hubert, R. "Encyclopaedists" Encyclopaedia of the social Sciences vol. 5, edited by E.R.A. Seligman & A Johnson, (New York, the Macmillan company 1953), pp. 527-530.
3. Piaget, J. (ed.). "John Amos Comenius"; Selections Paris, UNESCO, 1957), pp. 99-100.

(٥) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ١٩٦٤ ، ص ٣١ ٠

استيعابها وحفظها بعد أن تقدم له فى شكل منطقى ويهتم فيها التقويم بقياس الكم المعرفى الذى وعته ذاكرة المتعلم ٠

وقد أدى الاعتقاد فى أن المعرفة قوة الى الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلاميذ ودون عناية بتوجيههم الى ما قد يكون لها من فائدة فى مواجهة مشكلات فى حياتهم (١) ٠

والمتأمل لذلك الاتجاه النظرى الموسوعى المتمركز حول المعرفة الشاملة التى تسهم فى تنوير العقل يستطيع أن يتبين أنه كان اتجاها فكريا مضادا لسيطرة رجال الكنيسة فى العصر الوسيط على مجريات الأمور فى تلك المجتمعات اذ كان العامل اللاهوتى يتضمن دعوة صريحة الى الزهد والابتعاد عن العالم الأرضى المادى الزائل (٢) ٠

ويتضح مما سبق أن الاتجاه الموسوعى فى المناهج الدراسية يركز على المعرفة الشاملة ظنا منه أنها قادرة على تحقيق استنارة العقل ولم يتعرض لطبيعة المتعلم ومطالبه وكذلك طبيعة المجتمع ومطالبه وذلك ليس من المنطق اغفاله ٠ واذا كان هذا الاتجاه له ما يبرره فى عصره فان عصرنا يختلف عنه ومن ثم فلا مبرر لتبنيه فقط أو بمفرده فى عصرنا ٠

### ٢ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول أساسيات المعرفة :

يذهب هذا الاتجاه الى أن ثمة جوانب أساسية أو عناصر جوهرية يجب أن ننتقيها من المعرفة التاريخية والمعاصرة ونضمنها المنهج حتى يعرفها كل الناس اذا أردنا لهم أن يكونوا متعلمين (٣)٠

---

(١) عبداللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج ، أسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها** ط ٤ ( القاهرة ، مكتبة مصر ـ ١٩٧٦ ) ص ٣٠٥ ٠

(٢) فؤاد زكريا : **آراء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ( القاهرة ، الهيئة المصرية** العامة للكتاب ، ١٩٧٥ ) ص ٢٩٩ ٠

3. Johnson, James A. et al., "Traditional and Contemporary Educational Views", in Louis Rubin, Curriculum Handbook (U.S.A. Allyn and Bacon Inc. 1977), pp. 504-505.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن دور المدرسة يتحدد فى تنمية القـوى العقلية والفكرية لدى طلابها (١) · أو بعبارة أخرى تعتبر المدرسة مؤسسة ذات وظيفة ممثلة فى نقل أساسيات المعرفة فقط بعيدا عن الآراء والمناقشة السياسية والدينية (٢) ·

وبشكل عام يمكن القول أن ذلك الاتجاه النظرى قد شارك فى تشكيل ما يسمى بالطريقة التقليدية فى التدريس وتنظيم المنهج على أسـاس المواد الدراسية مما يجعل اكتساب المعرفة والمعلومات هدفه الهام ( ٣) ·

واذا كان الاتجاه الموسوعى يركز على المعرفة الشاملة فان ذلك الاتجاه الأخير يركز على عناصر أساسية فى المعرفة وكلاهما يهتم بالمعرفة ويركـز عليها على حساب مطالب المتعلم ومجتمعه ·

ومثل تلك الرؤية تصدق عند معالجة المعرفة فى شـكلها الأكاديمى التخصصى كما هو الحال فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ولكن الأمر جد مختلف عندما نعالج المعرفة ونقدمها كمادة دراسية فى مناهج المراحـل التعليمية التى تسبق مرحلة التعليم العالى والجامعى ·

وتتفق الدراسة الحالية مع الرأى الذى يتساءل « هل نقل المعرفة يحقق للمجتمع تكوين أو بناء مواطنين صالحين قادرين على الاسهام والعطاء فى كل مواقع العمل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فيه ؟! » (٤) ·

ويجب التنويه الى أن المعرفة فى ذاتها محايدة بالنسبة للمتعلم ويتوقف

---

1. Bestor, A., The restoration of learning (New York : Alfred A. Knopf, Inc., 1956), p. 120.

(٢) رجب أحمد الكلزة : **دور النظرية فى تطور تنظيم المنهج** ( الاسكندرية مطبعة نور للالة الكاتبة : ١٩٨٣ ) ص ٧ ·

(٣) على شلتوت : **موضوعات جديدة فى ميدان التربيـة** ( الكويت دار القلم ١٩٨٠ ) ص ٣٧ ·

(٤) المرجع السابق ص ٦٦ ·

تأثيرها ومدى فاعليتها على كيفية عرضها داخل المحتوى الدراسى وأسلوب معالجتها من جانب المعلم أو فى الموقف التعليمى بشكل عام ٠

**٣ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول المتعلم :**

يعبر هذا الاتجاه عن الفكر البرجماتى الذى يرى أن حاجات التلميذ نفسه ينبغى أن تحدد ما يجب أن يتعلمه وأن يبنى الموقف التعليمى حـــول مشكلات معينة ذات أهمية حقيقية بالنسبة للتلميذ بحيث تؤدى به الى أفضل فهم لبيئته الاجتماعية والطبيعية مع التركيز القوى على ميوله (١) ٠

وثمة تركيز كبير فى ذلك الاتجاه على عمليات التعلم بدلا من غاياته كما أنه يفضل الطريقة أو الأسلوب العملى فى التعليم لأنه يسهم فى تنمية التفكير لدى المتعلم بدلا من حفظ الحقائق ٠ ولذلك ينادى هذا الاتجاه بمدخل يدور حول المتعلم بدلا من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج (٢) ، ولقد أكد ديوى على عملية الاستقصاء فى التعليم بدلا من استيعاب المعلومات بصورة سلبية اعتمادا على الآخرين فى شكل منبوذ ومبتذل نظرا لأنه يتم تقديم الحلول الجاهزة عن طريق الكتاب أو المعلم (٣) ٠

والمتأمل لتلك الرؤية يتضح له مدى المجازفة فى الســـماح لاهتمامات المتعلم أن يكون لها هذا التأثير الكبير على ما يتعلمه ، ولا يفوتنا أن ذلك الاتجاه البرجماتى يعبر فى فحواه عن فلسفة المجتمع الأمريكى التى تقوم على الديمقراطية والتأكيد الكبير على روحها ممثلة فى الحرية ٠

وتتفق الدراسة الحالية مع الرأى القائل « بأنه اذا كانت حرية التعلم

---

1. Brameld, T., Philosophies of Education in cultural perspective, (New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1955), p. 199.
2. Kneller, G.F., Introduction to the philosophy of Education 2nd ed. (New York), John Wiley and Sons Inc., 1977), p. 102.
3. Dewey, J., Democracy and Education (New York, the Macmillan Co., 1916), pp. 189-186.

أو التعليم مبدأ تربويا هاما فهذا يصدق بدرجة كبيرة على طالب الدراسات العليا على أساس أن الحرية فى التعلم مرتبطة بالنضج الذهنى للمتعلم»(١)·

## ٤ ـ الاتجاه النظرى المتمركز حول المجتمع :

ينظر هذا الاتجاه الى الموقف التعليمى فى ضـــوء علاقته بالحيـــاة الانتاجية للمجتمع (٢) ومن ثم يستهدف تقديم المعرفة المرتبطـــة بالفروع الرئيسية للانتاج وكذلك المبادىء العلمية التى تعتمد عليها واكساب التلاميذ القدرات الفنية المنتجة واكسابهم حب واحترام العمل اليدوى (٣) ·

وعموما يتم تنظيم المنهج المدرسى ـ من منظور هذا الاتجاه ـ بأسلوب يسهم فى مساعدة التلاميذ على معرفة المبادىء النظرية الأساسية والمبادىء العلمية للانتاج الحديث والمشاركة فى العمل النافع اجتماعيا ومن ثم تنظيم المواد الاجبارية والمقررات الاختيارية وأنواع النشاط الزائد ، بحيث تحقق الوحدة بين النواحى النظرية والعملية أو بين العلم والتكنولوجيا حتى يأتى فى النهاية مفيدا للمجتمع ·

ويمكن القول بأن جوهر الموقف يترجمه الاتجاه البولتيكنيكى فى التعليم السوفيتى ومن على شاكلته : ولذلك لا عجب أن يأتى هذا الموقف هكذا معبرا عن الفلسفة الماركسية أو الايديولوجية الماركسية التى تضع المجتمع فى المقام الأول قبل الفرد ، وغلبة الاتجاه الاجتماعى على ذلك الموقف يطوع المعرفة لخدمة المجتمع على حساب المتعلم ·

فى ضوء العرض المختصر للاتجاهات النظرية السابقة يتضح أنهـــا تفاوتت فى تركيزها على قضايا ثلاث فى انطلاقاتها بالنسبة للمنهج المدرسى ممثلة فى المعرفة والمتعلم والمجتمع فبينما ركز كل من الاتجاه المتمركز حول

---

(١) جورج ·· نيللر : مقدمة فى فلسفة التربية ، ترجمة نظمى لوقا ( القاهرة ، الانجلو المصرية ) ص ٦١ ·

2. Holmes, B., op. cit., p. 25.
3. Skatkin, M.N. "Marxist, Leninest ideas on polytechical education," in Shapovalenko, S.G., polytechnical education in the USSR, Amsterdam, UNESCO, 1963, p. 17.

المعرفة فيشموليتها والاتجاه المتمركز حولأساسياتالمعرفة - نجد أنالاتجاه البرجماتى قد ركز على المتعلم على عكس الاتجاه البولتيكنيكى الذى ركز على المجتمع فى المقام الأول ٠

مثل هذه الرؤى المتباينة فى منطلقاتها بالنسبة للمنهج المدرسى تجعلنى أتصوره عند مفترق الطرق بدرجة تستلزمنى أن أحـــدد اتجاهى أو موقفى بشكل يتسق مع واقعنا وتراثنا الثقافى العربى الاسلامى وهذا مأريد به الموقف النظرى للمنهج المدرسى الذى تتحدد معالمه فى ركائزه الأساســية الثلاث ( المعرفة والمتعلم والمجتمع ) فى اطار جوهر وروح ثقافتنا العربية الاسلامية الذى يقوم على فكرة « الوسط العـــدل » بمعنى عدم المغـــالاة فى جانب والتقصير فى جانب آخر ذلك لأن فى الغلو مبالغة فى علاج الأمور المـادية أو العقلية أو الروحية كما أن فى التقصير اهمالا لمعالجة هذه الأمور (١) ٠

واذا تأملنا الاتجاهات الأربع السابقة يتضح أنها غالت فى جانب واحد فقط « المعرفة أو المجتمع أو المتعلم » وقصرت فى بقية الجوانب ويرجع ذلك الى افتقار كل مذهم الى منطق « الوسط العدل » الذى تقوم عليه ثقافتنا أو يجب أن تقوم عليه اتفاقا مع قـــول الله عز وجـــل « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » (٢) ٠

ومع حديث الرسول صلى الله عليه وسلم « لا ضرر ولا ضرار » (٣) فلا تظلم الأغلبية الفرد كما هو جارى العمل به فى المجتمعات الشيوعية ، ولا يظلم الفرد الأغلبية كما هو الحال فى المجتمعات الرأســمالية ، انما يربط الاسلام بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة ، برباط من الايثار والألفـــة والمودة والمحبة ، مما لا نجده فى أى من النظم والشرائع الوضعية وما دامت القواعد الاسلامية تستهدف خير الفرد والجماعة فانها تنشـــد المساواة الحقه (٤) ٠

---

(١) حسن محمد الشرقاوى :**نحو منهج علمى اسلامى** ( الاسكندرية دار المعرف ١٩٧٨ ) ص ١٥٩ ٠

(٢) سورة البقرة : آية ١٤٣ ٠

(٣) جلال الدين السيوطى : **الجامع الصغير (القاهرة : دار العلم١٩٦٦)** ص٣٣٨

(٤) حسن الشرقاوى : مرجع سابق ٠ ص ١٩٨ ٠

ومن ثم يجب أن يهدف التعليم لأعضاء المجتمع - من خـــلال المنهج الدراسى - تحقيق المصلحة والنفع للجماعة والفرد جميعا ، لأن أى تعارض بين مصلحة الجماعة ومصلحة الفرد يؤدى الى فقدان التوازن والدفع ، وهما صمام الأمان فى أى مجتمع ، ومن ثم فان تغليب مصلحة الفرد على الجماعة أو تغليب مصلحة الجماعة على الفرد يعد اسرافا وغلوا عن منطق الوسط العدل الاسلامى ٠

وعموما يمكن تحديد ملامح الموقف النظـــرى للمنهج المدرسى فى الجوانب الآتية :

١ - شمولية المعرفة الموجهة للاسهام فى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وليس العقل وحده بحيث لا تكون المعرفة غاية فى ذاتها بقدر ما تكون وسيلة لاكساب المتعلم اتجاهات ايجابية نحو قيم مرغوب فيها فى اطار من الوسط العدل - ليسترشد بها المتعلم فى حياته ٠

٢ - تحرير العقل من الأوهام والخرافات والأباطيل وذلك بمعالجة المادة الدراسية داخل المنهج المدرسى بشكل يحقق ذلك وكذلك معالجاتها من جانب المعلم بأسلوب علمى يقوم على الاقناع والاقتناع والانطـــلاق من ذلك الى الاسهام فى تحرر النفس من الخوف أو الجبن ، وتحرر الجسم من الخضوع للذات أو الشهوات بحيث لا يكون التنوير قاصرا على العقل فقط وانما يشمل النفس أيضا لينعكس فى سلوك المتعلم وفى ذلك عمق وشمول لمعنى التنوير الذى استهدفه الاتجاه الشمولى ( الموسوعى ) فى المعرفة ٠

٣ - احياء تراثنا الثقافى وليس المحافظة عليه فقط وذلك بأخذ الأصيل منه فى جانب المعرفة وجانب القيم بحيث يكون ذلك الأخذ « متحررا من قيود الزمن حتى يكون الماضى حاضرا حيـــا فيما نأخذ وما ندع من شـــئون الحياة ، بحيث يستمد المتعلم من هذا التراث روحا تكسبه نظرة جديدة من شأنها أن تعقد الأواصر بينه وبين السلف الذى أحيينا تراثه (١) وهذا أشمل

---

(١) زكى نجيب محمود : « احياء التراث وكيف أفهمه » فى **مجلة العربى** ، اصدار وزارة الاعلام بالكويت ، ديسمبر ١٩٨٠ ، ص ١٢ ٠

مما يستهدفه الاتجاه المتعلق بأساسيات المعرفة من محافظـــة على التراث الثقـــافى ٠

٤ - القدوة فى الموقف التعليمى من جانب المعلم بحيث لا يكون ناقلا للمعرفة كما ذهب كل من الاتجاه الموسوعى ( المتمركز حول المعرفة الشاملة ) وكذلك الاتجاه المتمركز حول أساسيات المعرفة ، ولا يكون موجها فى حدود المعرفة كما يحدد له الاتجاه البولتيكنيكى والاتجاه البرجماتى بل يجب أن يكون معالجا للمعرفة وموجها للسلوك فى اطار قيمى حتى نتحرر فى مجال التربية من القوالب والصيغ الى الأسلوب العملى فى استخدام الارشاد والتوعية بالقيم والمبادىء ٠

٥ - الاهتمام بالعمل الانتاجى فى اطار من القيم الدينية حتى لا يكون مدعاة للاخذ بالاتجاه المادى بالنسبة للمتعلم ،وذلكبمعالجة موضوعاتتتعلق بابراز أهمية العمل بالنسبة للفرد والجماعة بشكل عام ، والعمل الانتاجى على وجه الخصوص مع تحقيق الترابط بين المواد الدراسية داخل المنهـــج المدرسى منجانب وبيئة المتعلم من جانب آخر ٠ وذلك أكثر منطقية بالنســـبة لتراثنا العربى الاسلامى مما ينشده الاتجاه البولتيكنيكى ٠

ما سبق يمثل طبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى ويدور أساسا حول قضايا ثلاث ( المجتمع ، الفرد ، المعرفة ) لا يضع المجتمع فى المقام الأول على حساب الفرد أو العكس كما لا يجعل من المعرفة الهدف الأسمى ولكنه يعالجها من منظور فائدتها بالنسبة لكل من الفرد والمجتمع معا أى على أساس من الوسط العدل ٠

**تأتى بد ذلك لمحاولة الاجابة عن التساؤل الثانى من الدراسة لمعـــرفة موضع الدراسة التربوية - محل النقد - بالنسبة للموقف النظرى للمنهج ٠**

من القراءة المتأنية للدراسة تبين للباحث انها تبنت المدخل الايديولوجى ووقفت عنده فى نقدها أو فى تحليلها لتدريس الفلسفة فى المرحلة الثـانوية

فى مصر خلال السنوات الثلاثين الماضية ولا أدل على ذلك من محـــاولتها الاجابة عن تساؤلين رئيسيين هما : (١ )

ـــ الى أى حد كان تدريس الفلسفة فى المدرسة الثانوية تعبيرا نظريا وأيديولوجيا عن كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث من تاريخ مصر ؟

ـــ ما مدى الاختلاف النظرى والأيديولوجى بين هذه النصـــوص الثلاثة أو ما مدى الاتفاق بينها ان كان ثمة اتفاق ؟

وواضح من الصياغة أن الدراسة منذ البداية تقع فى أحد أبعاد الموقف النظرى للمنهج ممثلا فى بعد « المجتمع » من المنظور الأيديولوجى فقط دون الأخذ فى الحسبان طبيعة المتعـــلم فى المرحلة الثـــانوية من حيث حاجته وخصائص نموه العقلى والانفعالى والاجتماعى وامكانيات المعرفة الفلســفية التى تقدم له لاشباع مثل تلك الحاجات أو الاسهام فى اشباعها ٠

ان الوقوف عند حد المدخل الأيديولوجى فى نقد مقرر الفلسفة سوف يحمله ما لا يطيق لأنه سيكون موجها توجيها أيديولوجيا فى المقام الأول على حساب طبيعة المتعلم فى هذه المرحلة وما يمكن أن تقدمه له الفلسفة من خلال منهجها وفقا لطبيعتها الابستمولوجية ( المعرفية ) ٠

ولتباين مدى صحة هذا الرأى نقدم بعض الأمثلة على ذلك من واقع ما قدمته الدراسة نفسها ٠

---

(١) محمود أمين العالم : ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٢ ٠

المراحل الثلاث تمثلها ثلاثة كتب وهى :

ـ المرحلة السياسية والاجتماعية السابقة على ثورة ١٩٥٢ يمثلها كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة لطلاب السنة التوجيهية تأليف د٠ ابراهيم مدكور ويوسف كرم ،طبعة ١٩٥٣ ٠

ـ اخر المرحلة الناصرية يمثلها كتاب « الفلسفة » تأليف د٠ سعيد اسماعيل على الصادر عام ١٩٧٠ ٠

ـ آخر المرحلة الساداتية يمثلها كتاب مسائل فلسفية تأليف د٠ زكى نجيب محمود وآخرون الصادر عام ١٩٨٢ ٠

**أولا : أمثلة من تعليقات الدراسة على كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة لتلاميذ السنة التوجيهيه :**

١ ـ تذهب الدراسة ـ موضوع النقد ـ فى تعليقها على ذلك الكتاب الى « ان العرض التاريخى له هو أقرب الى التتابع الزمنى للمذاهب الفكرية المختلفة فقد يبرز تفاعلا أو اختلافا بين هذا الفكر أو ذاك ولكن فى اطار تعاقب زمنى أكثر منه رؤية تاريخية تربط الظواهر الفلسفية أو الفكرية بسياقها الاجتماعى ٠٠ » (١)

يتضح من ذلك مدى محاولة تحميل المادة الدراسية « المعرفة الفلسفية » بأمور لا داعى لها وذلك بابراز الجانب الأيديولوجى أو السياق الاجتماعى لتلك المعرفة مع طالب فى مرحلة عمرية له خصائص نمو وحاجات تتطلب اشباعا غير ذلك ٠

٢ ـ علقت الدراسة ـ موضوع النقد ـ على نص فى كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة » ورد فيه بين ما ورد « ٠٠٠ وكم يطمئن الرجل العادى الى آية قرآنية تتحدث عن قدرة الله وعظمته أكثر من اطمئنانه الى نظرية فلسفية توضح ذلك توضيحا دقيقا » ، تقول فى ذلك «ان الدلالة الحقيقية لهذا النص فى كتاب عن الفلسفة هو تأكيد الدين على حساب العقلانية الفلسفية والدعوة الى استبعاد الفكر النظرى عن الجماهير (٢) ٠٠

يوحى المعنى العام لهذا التعليق أن ثمة انفصالا بين الدين والفلسفة وذلك على أساس انه اذا تم التأكيد على الدين يكون ذلك على حساب العقلانية الفلسفية فى حين تؤكد الكتابات المتخصصة وجود ارتباط كبير بين الفلسفة والدين « فقد مهدت الديانات القديمة ـ المصرية والبابلية والآشورية ـ لظهور

---

(*) ابراهيم مدكور ، يوسف كرم : « دروس فى تاريخ الفلسفة » القاهرة ٠ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٣ ٠

(١) محمود أمين العالم : ( مرجع سابق ) ص ٤٣ ٠

(٢) المرجع السابق ٠

الفلسفة فى بلاد اليونان لأول مرة ، كما أن الدين لا يعارض الفكر النظرى أو التأمل العقلى بل على العكس يدعو الى التأمل فى ظواهر الكون ، ويحث على النظر العقلى واعمال الفكر » (١) ٠

كما أن الفلسفة استخدمت بالفعل عند قدماء الشرقيين كأداة لخـــدمة الدين ، واستخدمت فى العصور الوسطى كأداة للتوفيق بين العقل والنقل (٢) ونجد نموذجا لذلك عند القديس أنسلم فى الفلسفة المسيحية وابن خـلدون فى الفلسفة الاسلامية حيث يذهبان الى أن الايمان ضرورى للعقل وشرط أساسى لصحة التفكير ، لأن الفلسفة لا تصلح وحدها لتفسير الوجود بل يجب أن تقوم على الايمان (٣) ٠

ويسير مع هذا الاتجاه مذهب الجوانية فى رؤيته للفلسفة بصدد علاقتها بالدين بأنها تقف موقفا وسطا بين القبول والرفض ، فهى لا تصدق كل شىء دون فحص أو نظر ، كما لا ترفض كل اعتقاد لا يمكن البرهنة عليه وذلك من منطلق اعتمادها على العقل والايمان معا (٤) ٠

هذا وقد حاول كتاب « دروس فى تاريخ الفلسفة ٠٠ » ـ على حد قول الدراسة موضوع النقد ـ اقامة توازن وتوافق بين الدين والفلسفة ، بين العقل والنقل ٠ بل يكاد التوفيق بين هذين الطرفين أن يكون جوهر أيديولوجية الكتاب ٠٠ (٥) معنى ذلك أن الكتاب يتفق مع الفكر المتخصص فى مجـال الفلسفة كما تقدم فى العلاقة بين الفلسفة والدين ولا يعنى القول بأنه محاولة للتأكيد للدين على حساب العقلانية الفلسفية ، أنه يعمل على تغييب الأشكال الفلسفى أو يغيبه فعلا ٠

٣ ـ ذهبت الدراسة ـ موضوع النقد ـ الى أن كتاب « دروس فى تاريخ

---

(١) امام عبد الفتاح امام : مدخل الى الفلسفة ، الطبعة الرابعة ( القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ ، صص ١١١ ـ ١١٣ ٠

(٢) يحيى هويدى : **مقدمة فى الفلسفة العامة** ، الطبعة التاسعة ( القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ) ص ٥٥ ٠

(٣) محمد على أبو ريان : **الفلسفة ومباحثها** ، الطبعة الثالثة ( الاسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، ١٩٧٢ ) ص ص ٢٦ ـ ٢٧ ٠

(٤) عثمان أمين : « فلسفة الجوانية » مجلة المجلة ( القاهرة : يناير ١٩٦٠ ) ص٢٨

(٥) دراسات تربوية ص ٤٨ ٠

الفلسفة يغيب الاشكال الفلسفى الخاص بمسألة عدم حشر الأجساد حتى لا يمس المسلمات الدينية السائدة ٠٠ ولكن ماذا يتبقى من الفلسفة فى كتـــاب عن تاريخ الفلسفة اذا استبعدنا اشكالاتها الفكرية » ؟ (١) ٠

الرد على ذلك يتمثل فى أن طبيعة وخصائص نمو المتعلم فى تلك المرحلة العمرية لا تسمح للكتاب المدرسى أن يخوض فى اشكالات فكرية تزيده حيرة على حيرته أو تكون سببا فى مزيد من البلبلة الفكرية لديه خاصة وأنه يمـر فى تلك المرحلة بأزمة روحية نتيجة لليقظة الدينية عنده وسيادة روح التأمل والاتجاه الى الله والتفكير فيه والشك فى كل العقائد مما يترتب على ذلك من صراع وقلق » (٢) ٠

كما يجب ألا ننسى طبيعة المتعلم فى تلك المرحلة العمرية انه دارس لمقرر فى الفلسفة فى مرحلة ثانوية وليس متخصصا فى دراسات فلسفية فى التعليم الجامعى ومن ثم فعقليته لا تسمح باثارة اشكالات فلسفية بالدرجة التى تنادى بها الدراسة التربوية ـ محل النقد ٠

٤ ـ انتهت الدراسة ـ محل النقد ـ فى تعليقها الختامى على كتـــاب دروس فى تاريخ الفلسفة الى أنه « كتاب فى الفلسفة يلغى الاشكال الفلسفى، ويكاد أن يكون دعوة الى التماثلية التاريخية والفكرية والامتثالية الدينية أو بتعبير آخر ، دعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى ٠ فهل تطمع المؤسسة المدرسية فى ظل النظام السياسى ـ الاجتماعى السائد قبل ١٩٥٢ فى الحصول على سلاح فكرى أفضل من هذا الكتاب دعما وتكريسا للايديولوجية السائدة لذلك النظام » ؟ (٣) ٠

ـــ يؤخذ على ذلك التعليق ، أن التماثلية التـــاريخية والفـــكرية والامتثالية الدينية لا تعنى الدعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى

---

(١) المرجع السابق ٠ ص ٥٠ ٠

(٢) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ـ الطفولة والمراهقة ـ الطبعة الرابعة ( القاهرة ) عالم الكتب ، ١٩٧٧ ) ص ص ٣٩٤ ـ ٣٩٦ ٠

(٣) محمود أمين العالم ( مرجع سابق ) ص ٥١ ٠

وذلك لأن التاريخ لا يعيد نفسه أو لا يكرر نفسه ومن ثم فلا معنى للقـــول بالتماثلية التاريخية فى مجال عرض موضوعات من تاريخ الفلسفة حيث ان عرض تلك الموضوعات يعنى استيضاح مواقف من قضايا فلسفية عبر مراحل الفكر الفلسفى ٠

ـــ كذلك اذا كان الكتاب دعوة الى الامتثال الدينى فان ذلك لا يعنى أنه يحمل فى مضمونه الدعوة الى الجمود الفكرى والخنوع الاجتماعى ولكن الامتثال الدينى هنا لقضايا تعد مسلمات دينية مثل الخلق والبعث والروح ٠٠ الخ والخوض فى مثل هذه المسلمات من منظور فلسفى بحت دون تطويعه أو ربطه بالدين ـ خاصة فى مثل تلك المرحلة العمرية للطلاب ـ سوف يسهم فى مزيد من البلبلة الفكرية لديهم ويضعف من اليقظة الدينية عندهم كما أن المراهق « الدارس لذلك الكتاب » يلتمس فى الدين مخرجا يحقق له الشعور بالأمن الذى فقده بسبب ما يعانيه من أزمات نفسية واضطرابات انفعالية (١)

ـــ واذا كان كتاب« دروس فى تاريخ الفلسفة » قد اتخذ الطابع الدينى قبل الثورة فهذا يتفق مع الاطار الفكرى الذى استمد أسسه من الفكر الاسلامى الذى يمثل العنصر المحورى فى ثقافة هذا المجتمع ، كما دارت معظم التيارات الفكرية قبل الثورة فى دائرة الدين (٢) ، ومن ثم فلا عجب أن يأتى الكتاب هكذا انعكاسا للتيارات الفكرية السائدة قبل الثورة ٠ ومن ثم فلا معنى للقول ـ كما ذهبت الدراسة موضوع النقد « هل تطمع المؤسسة المدرسية فى ظل النظام السياسى ـ الاجتماعى السائد قبل ١٩٥٢ ـ فى الحصول على سلاح فكرى أفضل من هذا الكتاب دعما وتكـــريسا للايديولوجية السائدة لذلك النظام » ؟ ٠٠

---

(١) مصطفى فهمى : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ( القاهرة : مكتبة مصر١٩٧٩) ص ٢٨٠ ٠

(٢) مريم أحمد مصطفى : **التحليل السوسيولوجى لتاريخ مصر الاجتمـــاعى** ( الاسكندرية دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٦ ) ص ص ٢١٤ ، ٢٢٩ ٠

**ثانيا : امثلة من تعليقات الدراسة على كتاب « الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى » (*) :**

١ - ترى الدراسة - موضوع النقد - فى تعليقها على ذلك الكتاب « ان ربط الفكر بالواقع فى الكتاب يغلب عليه جانب البحث عن تأثير الفكر فى الواقع أكثر من البحث عن تعبير الفكر عن هذا الواقع · وبرغم توفر المعرفة بهذا المفهوم بشكل عام فى الكتاب فى بعض أسطر سريعة ··

الا أن هذه المعرفة لم توظف فى الكتاب توظيفا منهجيا لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى ··· الخ (١) ·

**الرد على ذلك :**

ان الكتاب يرمى فى المقام الأول الى ابراز مدى تأثير الفكر فى الواقع توضيحا للدور الايجابى والوظيفى للفلسفة فى الحياة باعتبارها - كما ذهب - موقفا من الحياة ومن ثم يدرك الطالب الدور القيادى للفكر فى تغيير الواقع · هذا عن ربط الفكر بالواقع ·

أما عن عدم توظيف المعرفة فى الكتاب بشكل منهجى لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى ·· فيمكن القول أن وظيفة المعرفة الفلسفية فى هذا المقام لا تبغى تحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى بقدر ما تبغى ابراز مدى تأثير الفكر الفلسفى فى الواقع تمشيا مع الاتجاه الوظيفى فى المعرفة ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر - يجب ألا ننسى أن تأليف كتاب فى الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوى يختلف عن نظيره فى المرحلة الجامعية لأنه فى المرحلة الثانوية يستخلص من المعرفة فى مجال الفلسفة بقدر ما يخدم ويفيد المتعلم ومجتمعه ، لكنه فى المرحلة الجامعية من المنطقى المحافظة على منهجيةالمعرفة الفلسفية فى الدراسات المتخصصة لتحديد الدلالة التاريخية للفكر الفلسفى

---

(*) سعيد اسماعيل على : الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى · القاهرة ١٩٧٠ ·

(١) محمود أمين العالم : ( مرجع سابق ) ص ص ٥٣ ، ٥٤ ·

لأنه يتم التعامل مع المعرفة فى ذاتها فى المقام الأول دون تطويعها لخدمة المتعلم بينما يختلف الأمر مع طالب الثانوية العامة حيث توظف المعرفة هنا بما يخدم المتعلم ومجتمعه وبالتالى تكون المعرفة وسيلة وليست غاية فى ذاتها ٠

٢ ـ علقت الدراسة ـ موضوع النقد ـ على اتخاذ كتاب الفلسفة لميثاق العمل الوطنى كمعيار أساسى للحكم على مختلف المشاكل والمسائل الفلسفية قائلة « ٠٠٠ لا يمكن اعتباره ـ ميثاق العمل الوطنى ـ خطابا نظريا فلسفيا ولا يجوز اتخاذه معيارا للحكم وتقييم مذاهب فلسفية أخرى ٠٠ » (١)

**الرد على ذلك :**

من المنطقى عند معالجة قضايا فلسفية من منظور مدارس فلسفية مختلفة أن ننظر اليها من زاوية مجتمعنا أى بمعنى آخر « يجب أن نعود الى أنفسنا » والى تراثنا العربى الاسلامى وعلى أساسه تأخذ من الغرب والشرق على السواء ما يناسبنا ، ويناسب ذلك التراث » (٢) ٠ ومن ثم فليس من المنطقى القول بأنه لا يجوز اتخاذ ميثاق العمل الوطنى معيارا للحكم وتقييم مذاهب فلسفية أخرى ـ كما ذهبت الدراسة موضوع النقد ـ وذلك لأن ميثاق العمل الوطنى حينذاك كان يمثل الاطار الفكرى والثقافى لمجتمعنا ولتراثنا العربى الاسلامى ٠٠ ومما يدل على ذلك ما يلى :

« ان فلسفة الميثاق تستمد أصالتها من أنها أتت انعكاسا لقيمنا ومبادئنا وتجاربنا التى استلهمها العمل الثورى وبلورها ٠٠ هذا العمل الذى استمد منابعه من شريعة العدل ، شريعة الله ٠ ان الميثاق بذلك كله وثيقة تاريخية ذات أثر كبير ٠انه وثيقة تسجل تحول التاريخ فى حياة الشعب العربى فى مصر ، بل فى حياة الأمة العربية كلها » (١) ٠

أضف الى ذلك أن « الميثاق نقطة الالتقاء ودليل العمل الثورى للشعب

---

(١) المرجع السابق ٠ ص ص ٥٦ ـ ٥٧ ٠

(٢) عبد الغنى النورى ، عبدالغنى عبود : **نحو فلسفةعربية للتربية** ( القاهرة دار الفكر العربى ، ١٩٧٦ ) ص ٣٣٧ ٠

(٣) الجمهورية العربية المتحدة ٠ الميثاق ٣٠ يونيو ١٩٦٢ ص ١٢٤ ٠

العربى كله ، سعيا الى الحرية والكفاية والعدل والوحدة · كما أن المغـزى التاريخى للميثاق يمتد الى ما وراء حدود الوطن العربى ·· الى آفاق البشرية الواسعة (١) ··

٣ ـ ذهبت الدراسة ـ موضوع النقد ـ فى حكمها على كتاب الفلسفة أيضا بأنه « دعوة قومية تبشيرية مثالية ، لا يسهم فى تعميق الفـكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة من ناحية ، ولا فى التوعية الموضوعية بالدلالة الحقيقية للميثاق من ناحية أخرى » (٢) ·

**الرد على ذلك : ـ**

ان ذلك الحكم يجعل من المادة الدراسية ( الفلسفة ) غاية فى ذاتها حيث تتوقف عند حد تعميق الفكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة ومثل هذا التوقف يفقد المادة الدراسية معناها ووظيفتها العملية فى الحياة · واذا كان الأمر هكذا فأين نحن من الوظيفة التحليلية للفلسفة التى تقوم على اسـتخلاص ما هو مضمر فى أفكارنا واعتقاداتنا وحياتنا لنقلها من حالة الكمون الى حالة العلن من أجل أن نرى الأسس التى وراءها بصورة واضحة وصريحة؟(٣)هذا من جانب ومن جانب آخر لماذا نغفل الوظيفة التركيبية للفلسفة التى تحـاول فيها ـ الفلسفة ـ « اقامة بناء تركيبى عن طبيعة الواقع ومعنى الحياة وهدفها وحرية الارادة والأخلاق ·· » الخ ؟ (٤) ·

ثم أين وظيفة الفلسفة كمادة مدرسية « فى اعداد الطالب قوميا وعقائديا تأكيدا لانتمائه للمجتمع الذى نعيش فيه » (٥) ؟

---

(١) نفس المرجع السابق · ص ١٢٥ ·

(٢) محمود أمين العالم : ( مرجع سابق ) ص ٥٧٠ ·

(٣) زكى نجيب محمود : **تجديد الفكر العربى** ، الطبعة الرابعـة ( القاهرة ، دار الشـروق ١٩٧٨ ) ص ٢٦٢ ·

(٤) امام عبد الفتاح أمام : **مدخل الفلسفة** ، الطبعة الرابعـة ( القاهرة ، دار الثقـافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ) ص ٦٥ ·

(٥)سماح رافع محمد : **تدريس المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى** ( دار المعارف بمصر ١٩٧٦ ) ص ٤٣ ·

ان تعميق الفكر الفلسفى النظرى لدى الطلبة يصلح فى المرحلة الجامعية ولا يتمشى مع طبيعة المتعلم فى آخر المرحلة الثانوية من خلال مقـــرر دراسى محدود ٠

كما أن كتاب الفلسفة لا يستهدف التوعية الموضوعية بالدلالة الحقيقية للميثاق بقدر ما يستهدف اتخاذ الميثاق كاطار فكرى للرد على بعض المواقف الفلسفية التى تطرق لها والتى أدلى الميثاق فيها بدلوه ٠٠

٤ ـ انتقدت الدراسة ـ محل النقد ـ كتاب الفلسفة فى قوله بأنه على الفلسفة المحافظة على هذه القيم ـ القيم الروحية ـ وتأكيدها حيث ذهبت الى أن « الحديث عن المحافظة على هذا النحو يكاد يلغى كل امكانية للاجتهـاد والنقد والتجديد والحرية مما يكاد يلغى الدور العقلانى الابداعى للفلســفة وللفكر عامة ٠٠ » (١) ٠

**الـرد على ذلك : ـ**

ان المحافظة على القيم وتأكيدها لا يتعارض مع الدور العقلانى الابداعى للفلسفة وللفكر عامة لأن المحافظة هنا تقوم على الاقناع والاقتناع ولا تقـوم على التسلط والاستعلاء ٠٠ هذا من جانب ومن جانب آخر يعد تأكيد القيم فى مجال منهج الفلسفة متفقا مع ما ذهب اليه المتخصصون فى تصميم المنهج وتخطيطه حيث أكدوا على أن « قلب الثقافة يتركز فى عمومياتها ، وقلب العموميات يتركز فى القيم ، ومن ثم فان قلب المنهج التربوى الكافى يتكون من تلك القيم التى تعطى معنى للحياة التى يعيشها الفرد فى المجتمع » (٢) ٠

ومن هنا فانه من المنطقى ومن المعقول التأكيد فى منهج الفلسفة على القيم بصفة عامة والروحية منها بشكل خاص لأنها بطبيعتها تتفق والفطـرة الانسانية كما أن طبيعة المتعلم فى تلك المرحلة العمرية تجعله يمر بأزمة روحية

---

(١) محمود أمين العالم ( مرجع مسابق ) ص ٥٩ ٠

3. Smith B. Othanel, et. al., Fundamentals of Curriculum Development Vonkers — on — Hudson : World book company, 1957), p. 85.

نتيجة لليقظة الدينية عنده (١) وهذا يحتم على الفلسفة من خلال معالجتها فى منهج مدرسى أن تسهم فى المحافظة على القيم الروحية وتؤكدها لدى المتعلم كى تساعده على أن يجتاز الأزمة الروحية التى يمر بها بسلام · ومن ثم فلا مبرر للاعتراض على ذلك من جانب الدراسة - موضوع النقد - كما أن كتاب الفلسفة فى تبنيه للميثاق الوطنى لا يغفل الجانب الاجتماعى فى المنهج طالما أنه يعبر عن فلسفة المجتمع التى تحكم مسار حياته فى فترة زمنية معينة ·

**ثالثا : تعليقات الدراسة على كتاب «مسائل فلسفية للصف الثالث الأدبى » (*) ·**

١ - ذهبت الدراسة - موضوع النقد - فى بعض تعليقاتها على ذلك الكتاب أنه « فيما يتعلق بفلسفة ابن سينا ·· ( مسألة الصدور أو الفيض ومسألة العلم الالهى ومسألة خلود النفس ) ·· غيب الكتاب الاشكالية الفلسفية بالنسبة لتلك المسائل » (٢) ·

**الرد على ذلك : -**

سبق التأكيد فى الدراسة الحالية على أن طبيعة وخصائص نمو المتعلم فى تلك المرحلة العمرية لا تسمح للكتاب المدرسى أن يخوض فى اشكالات فلسفية تمس مسائل غير عادية بالنسبة للمتعلم الذى يمر بأزمة روحية تتطلب مساعدته على مواجهتها وليس الدخول به فى اشكالات بالمعنى الفلسفى التخصصى حيث أنه دارس لمقرر فى الفلسفة فى مرحلة ثانوية وليس متخصصا فى دراسات فلسفية فى المرحلة الجامعية ومن ثم فعقليته لا تساعد على اثارة اشكالات فلسفية بالشكل الذى نريده الدراسة - موضوع النقد - هنا يتضح مدى التزام تلك الدراسة بأحد أبعاد الموقف النظرى للمنهج فقط وهو البعد المعرفى فى مجال الفلسفة دون تطويعه أو معالجته بشكل يناسب طبيعة نمو المتعلم ·

---

(١) حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ( مرجع سابق ) ص٢٩٤ ·

(*) زكى نجيب محمود وآخرون : مسائل فلسفية للصف الثالث الادبى ، القاهرة ١٩٨١ - ١٩٨٢ ·

(٢) محمود أمين العالم : ( مرجع سابق ) ص ٦٥ ·

٢ ـ علقت الدراسة على نقد الكتاب للماركسية فى قوله « بأنه من الخطأ التسليم بأن العامل المادى هو العامل الوحيد والأوحد لهذا التطور الحضارى ( دون أن يحدد مفهوم الماركسية للعامل المادى وأن يتحقق من مدى صحة هذا القول به كعامل وحيد أو جد ) (١) ٠

**الـرد على ذلك : ـ**

هل يحتاج القول بأن العامل المادى هو العامل الوحيد للتطور الحضارى عند الماركسية الى تحقق ؟ مما لا شك فيه أن صاحب الدراسة موضوع النقد يعلم جيدا المادية الجدلية والمادية التاريخية الماركسية والعلاقة بين البناء التحتى ( البناء الاقتصادى ) والبناء الفوقى ( البناء الاجتماعى ) تلك العلاقة التى تحكم طبيعة ونوع الحياة وفقا لطبيعة ونوع البناء الاقتصادى ، أى أن البناء الاقتصادى هو الذى يتحكم فى الحياة الاجتماعية ، والصراع الطبقى الذى يعتمد بشكل رئيسى عل ىالملكية ٠٠ الخ ، صحيح أن الكتاب لم يتعرض لذلك تفصيلا ، ولكنه وفر على المتعلم ذلك وقدم له حقيقة ومغزى الماركسية فى شكل نقدى وذلك لكى ينمى عنده اتجاها سلبيا بالنسبة للنظرة المادية أو الاتجاه المادى الصرف فى الحياة ٠ ولكن يؤخذ على الكتاب تفرده بالنقد للماركسية فقط دون الفلسفات الأخرى ٠

٣ ـ ذهبت الدراسة أيضا فى نقدها للكتاب على أنه « يسقط فى مغالطة فكرية غير لائقة وهو يقول منتقدا الماركسية « اذا كان الفرد فى الدولة الرأسمالية يقع تحت استغلال آخرين ، فانه فى الدولة الشيوعية يقع تحت استغلال الدولة واحتكار مؤسساتها » علقت الدراسة على ذلك قائلة «٠٠كأنما يريد هذا الكتاب فى الفلسفة أن يقنع الطلبة بأن استغلال الفرد فى الدولة الرأسمالية أهون وأخف وطأة من استغلاله فى الدولة الشيوعية ٠٠ كذلك يريد أن يؤكد أن ثمة استغلالا هنا كما أن ثمة استغلالا هناك ولا فرق بينهما اللهم الا الفرق بين استغلال « الآخرين » للفرد فى الدولة الرأسمالية واستغلال الدولة الشيوعية للفرد ٠٠ » (١) ٠

---

(١) المرجع نفسه ص ٦٦ ٠

(٢) المراجع السابق صص ٦٦ ـ ٦٧ ٠

**الـرد على ذلك : ـ**

ان جوهر اعتراض الدراسة ـ محل النقد ـ يكمن فى قول الكتاب بوقوع الفرد تحت استغلال الآخرين فى الدولة الرأسمالية ووقوعه تحت استغلال الدولة الشيوعية أو بعبارة أخرى لماذا لم يقل الكتاب استغلال الدولة الرأسمالية للفرد كما قال استغلال الدولة الشيوعية للفرد ٠٠ طبعا الذى يحكم الصياغة هنا طبيعة النظام الرأسمالى المختلفة عن طبيعة النظام الشيوعى لكن الفرد يقع تحت الاستغلال فى كل من النظامين ، فالحرية الزائدة الممنوحة للفرد فى النظام الرأسمالى كانت على حساب بقية الأفراد سعيا وراء تحقيق أقصى ربح ممكن فالاستغلال هنا استغلال أفراد ناجم عن الحرية الزائدة التى منحها النظام الرأسمالى لأفراده ، والاستغلال فى الدولة الشيوعية استغلال نظام بأكمله من خلال تدخله فى صياغة حياة اجتماعية معينة لا يخرج عن نطاقها أفراده ٠٠ وكلاهما يستغل الفرد وان كانت صور الاستغلال مختلفة باختلاف النظامين وهذا أدى الى تعبير الكتاب بالصياغة التى اعترضت عليها الدراسة ـ محل النقد ـ وان كان الكتاب لم يتعرض بالنقد للبرجماتية كما تعرض للماركسية ٠

وعموما يتضح من ذلك أيضا أن الدراسة ـ موضوع النقد ـ شاغلها الأوحد فى نقد الكتاب الجانب الأيديولوجى فقط ٠

**متناقضـــات :**

ـــ ثمة تناقض فى الدراسة ـ موضوع النقد ـ بين قولها : « هناك اختلاف بين النصوص الثلاثة : فالنص الأول يغلب عليه الطابع الدينى ٠٠ ، والنص الثانى يغلب عليه طابع الاستعلاء القومى ،والنص الثالث يغلب عليه الطابع كبرجماتى » (١) هذا الحكم يتناقض مع حكم آخر ذهبت اليه الدراسة فى قولها : « هناك اتفاق واضح بين النص الأول والنص الثالث خاصة فيما يتعلق ببروز الرؤية الدينية والنزعة التوفيقية ٠٠٠ والتمسك بموقف محافظ بالنسبة الى القيم الدينية والاجتماعية والاخلاقية السائدة » (١) فكيف يستقيم

---

(١) المرجع السابق ص ٦٩ ٠

هذا الحكم الأخير على النص الثالث « كتاب مسائل فلسفية » بأنه يتمسك بموقف محافظ بالنسبة الى القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية السائدة مع الحكم عليه فى قول آخر بأنه يمثل دعوة تبشيرية للبرجماتية ؟

قد يرجع هذا التناقض الى سيطرة فكـــرة معينة على الدراســـة ـ موضوع النقد ـ جعلها تتوقف بشكل ظاهر عند حكم الكتاب « مســـائل فلسفية » على كل من الماركسية والبرجماتية فتخيلت الدراسة أن الكتاب يمثل دعوة تبشيرية للبرجماتية على حساب الماركسية وهذا الحكم يكون صـادقا اذا كان الكتاب بالفعل يتعرض بالدراسة لهاتين الفلسفتين فقط ولكنه قدمهما ضمن فلسفات أخرى ، والأمر هنا ليس دفاعا عن الماركسية أو البرجماتية ولكنه استجلاء للحقيقة ٠

ـــ يوجـــد تناقض فى حكم الدراسة ـ محل النقـــد ـ على كتاب « الفلسفة » أو النص الثانى كما أسمته فى قولها : « جاء الكتاب فى مجمله انتقائيا توفيقيا بين النزعة القومية والايقـــاعية الدينية بين الموضـــــوعية والاستعلاء الذاتى ٠٠ الخ » (٢) وحكمها عليه فى قول آخر بأنه « يغلب عليه طابع الاستعلاء القومى » (٣) بالطبع لا يستقيم الحكم بالاستعلاء القومى مع الحكم بالتوفيق بين النزعة القومية والايقاعية الدينية والمسألة هنا ليست ثنائية بين النزعة القومية والايقاعية الدينية خاصة وأن كتاب الفلسفة تبنى الميثاق كوثيقة تعبر عن الأيديولوجية التى تحكم مسار حياة مجتمعنا فى تلك الفترة ، كما أن فلسفة الميثاق أتت انعكاسا لقيمنا ومبادئنا وتجاربنا التى استلهمها العمل الثورى وبلورها » (١) ٠

فالمسألة هنا ليست مسألة استعلاء قومى ولكنها معالجة لقضـــايا ومشكلات فلسفية من منظور حياتنا الاجتماعية كما عبر عنها الميثاق فى فترته

---

(١) نفس المرجع ص ، ٧١ ٠
(٢) نفس المرجع ص ٥٩ ٠
(٣) نفس المرجع ص ٦٩ ٠
(٤) الميثاق ( مرجع سابق ) ص ١٧٤ ٠

وتمت تلك المعالجة بشكل تطويعى وليس تلقيقى كما ذهبت الدراسة ـ موضوع النقد ـ ولا معنى اطلاقا للقول بالاستعلاء القومى ٠

مما تقدم يمكن القول أن الدراسة التربوية ـ موضوع النقد ـ تبنت فى معالجتها جانبا واحدا فقط ـ هو الجانب الأيديولوجى ـ من جوانب الموقف النظرى للمنهج المدرسى ذلك الموقف الذى لايتوقف فى معالجته أو نظرته للمنهج المدرسى عند حد الجانب الايديولوجىولكنه يأخذ فى الحسبانكلا من ( المجتمع والمتعلم والمعرفة ) عند بناء المنهج المدرسى أو معالجته ٠ والقضية هنا تكمن فى كيفية معالجة المعرفة فى مجال الفلسفة بشكل يخدم كلا من المتعلم والمجتمع معا بمعنى ألا تخاطب المعرفة فى المنهج المدرسى منطق المتعلم فقط فى انعزال أو غيبة عن واقع مجتمعه الذى يعيشه ويتفاعل معه أو العكس ٠ كذلك لا تقـدم المعرفة كغاية فى ذاتها خاصة فى مجال المواد الفلسفية والاجتماعية بمراحل التعليم قبل الجامعى : ونظرا لأن الدراسة ـ محل النقد ـ أغفلت هذا من منطقها فجاء حكمها ـ على الكتب الثلاثة فى مجال منهج الفلسفة بالثانوية العامة ـ بتغييب الاشكال الفلسفى وتسطيح الخلافات الفكرية ٠ وان كان هذا الحكم يصدق على تدريس الفلسفة فى أقسامها بالكليـــات الجامعية حيث الدراسة المتخصصة المتعمقة ٠

**اســـتخلاصات :**

فى ضوء ما سبق يمكن تقديم أهم الاستخلاصات الآتية :

١ ـ عدم الاقتصار فى الحكم على المنهج المدرسى ـ فى مجال الفلسفة ـ على جانب ايديولوجى بعينه من تلك الايديولوجيات المعروفة فى ساحة الفكر الأجنبى فقط لأن ذلك يؤدى الى الحكم على المنهج بما لا يحتمل ومن ثم تكثر الافتراءات عليه دون مبرر قوى ٠

٢ ـ أن ينطلق المنهج المدرسى ـ فى مجال الفلسفة ـ من موقف نظرى واضح ومحدد يقوم على تطويع المعرفة فى ذلك الميـــــدان لخدمة كل المتعلم والمجتمع معا دون النظر اليها على أنها غاية فى ذاتها ٠

٣ ـ معالجة الفلسفات المختلفة التى يقـدمها كتاب الفلسفة المقرر على الثانوية العامة من منظور ثقافتنا الاسلامية دون تقديمها للطلاب على اطلاقها بقصد توعيتها وحمايتهم من التيارات الفكرية المتضاربة ٠

٤ ـ التأكيد على جانب القيم الخلقية فى موضوعات الفلسفة لمساعدة الطلاب على اجتياز الأزمة الروحية التى يمرون بها فى تلك المرحلة العمـرية عند معالجة مشكلات مثل : الحرية والجبر والاختيار والخلق والبعث والله والكون وذلك بأسلوب سهل يقوم على الاقناع دون الدخول فى اشكالات فلسفية تزيد الأزمة تعقيدا عند الطلاب ٠

# نقد الكتب

## د٠ حسان محمد حسان

### أنثروبولوجيا التربية ، ومشكلات تعليم المدن الكبرى
### القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٥ ، ٨٠ صفحة

الأنثروبولوجيا والتربية ، يدوران حول محور واحد هو الانسان من حيث : نشأته وتنشئته وتطبيعه ، ودراسته وتدريسه ، وفهمه والتعـــريف به ٠٠ ولهذا ليس غريبا أن تكون هناك « قرابة وظيفية » بين الانثروبولوجيا والتربية ٠

ولذا كانت بعض أقسام الانثروبولوجيا التفتت فى دراستها الحقلية الى النسق التربوى وتفاعلاته مع الثقافة ، كما أن بعض رسائل ركزت على التطبيع الثقافى ونتائجه التـــربوية ، الا أن كليات التربيـــــة ــ المصرية والعربية ــ ظلت بعيدة الى حد كبير فى برامجها ومناهجها عن الانثروبولوجيا التربوية بصفة خاصة ٠

لذا كانت خطوة طيبة من الدكتور حسان أن يقتحم هذا المجال « الجيد» بالنسبة للتربويين العرب ، باصدار هذه الدراسة على صغر حجمها ٠

والخطوات الأولى التى ترد مجالا جديدا ، يعسر أن تخلو من هنات ويستحيل أن تحيط بالموضوع من جميع أطرافه ، ويظهر لنا ذلك جليا ٠٠ فيما يلى :

١ ــ فمع اعتراف المؤلف ( ص ٦ ) « أن بالمكتبة العربية عدة كتب فى أنثروبولوجيا التربية » الا أن ذلك لا يعنى فى نظره اهتماما من قبل التربويين بالموضوع حيث أن واحدا فقط هو الدكتور أحمد أبو هلال الاستاذ بالجامعة الأردنية هو الذى ألف فيها كتابا ٠٠

لكنا نتساءل : هل لابد وأن يتمثل الاهتمام فى كتاب يحمل نفس عنوان

المجال ؟ لا نظن ذلك ، ومن ثم ، فالاهتمام قائم منذ فترة وآية ذلك أن الكم الاكبر من الأدب التربوى فى مصر مما كتب بالذات عن ( الثقافة ) انما كان من منظور أنثروبولوجى ٠

٢ ـ والمؤلف لكى يبين للقارىء كيف زحفت الانثروبولوجيا على التربية يفصل القول ـ بالقياس الى حجم الدراسة ـ فيما أدت اليه ظـــــروف من ضرورة مراجعة ذلك من الزحف الاقتصادى ـ الذى حدث فى مجال التعليم طوال الستينات الى منتصف السبعينات على وجه التقريب ٠

والحق أن المسألة لم تكن مجرد بروز ( أصول اقتصادية ) على حساب ( أصول نفسية ) ، أو تلك على حساب ( أصول فلسفية ) ٠٠ وهـــكذا ٠٠ وانما يتعلق الأمر ( بمرض عربى ) شهير يجعل البعض اذ يقرءون كتابا أو أكثر فى هذا الجانب أو ذاك لدى علماء التربية الأجانب يملأون الســاحة العربية صياحا بأن ( العلم ) قد أصبح يتجه الى هذا الموضوع أو ذاك ٠٠ وعلماء التربية الأجانب أبرياء من ( نتاج ) هذا فى ساحة التربية العربية ، اذ ان اهتمام فريق منهم بمجال أو بموضوع لم يكن يعنى أبدا ( انصرافا ) عن مجالات وموضوعات أخرى ٠٠ ففى وسط الضجيج الذى حـــدث فى الستينات والسبعينات حول ( الأصول الاقتصادية ) ، كان الانتاج الفكرى التربوى الأجنبى فى الأصول الفلسفية والتاريخية والاجتماعية والنفسية قائما على قدم وساق ، فكأن المسألة بالنسبة الينا كانت أشبه بما يحدث عادة ( للاطفال ) عندما نجىء للواحد منهم بلعبة أو ملبس جديد ، نجده ( ينسى ) مالديه سابقا ويتجه بكل حواسه ووجدانه الى الجديد ، ولا نجد شيئا من هذا لدى ( الكبار ) الناضجين !!

وان الدكتور حسان لربما يذكر كيف كنا نصيح محذرين من هـــذا الاغراق الاقتصادى الكمى ، والاهمال الزاحف للاصول الأخرى فكانوا يردون علينا بأننا نقول ما نقول لأننا لا نعرف هذا المجال الجـــديد ونخشى على مصالحنا ( التاريخية والفلسفية ) ، بل لقد دونا ذلك فى مقدمة الطبعة الثانية من كتاب تاريخ التربية والتعليم (١٩٧٣) وجرت علينا ماجرت من الويلات !!

ولهذا فنحن ـ على الرغم من الابتسامة التى بعثتها تلك التشـبيهات

الطريفة (ص ١) الخاصة بـ (اعادة توزيع الآصول) و (الابرار الجوى) ٠٠ وما الى ذلك ، لا نرى فيها تصويرا دقيقا لما يحدث فى المجال العلمى التربوى على المستوى العالمى ، وان كان يصدق على المجال المصرى ٠ ونخشى أن ( تجر ) مثل هذه التشبيهات الطريفة عزيزنا د٠ حسان الى « الخروج على النص » !!

٣ - وبقدر فرحتى بظهور مثل هذه الدراسة ، بقدر ما صدمتنى عند ( الحدود ) ! حيث كانت اللافتة المعلقة أنها « اقتصرت على مشكلات تعليم المدن الكبرى داخل المجتمعات المتقدمة الغربية لا سيما الولايات المتحـــدة والمملكة المتحدة !!

هل ينتظر هؤلاء منا أن ندرس مشكلاتهم ؟ بالطبع لا ٠٠٠ فلديهم من الدراسات ما يكون تلا كبيرا ٠٠ اذن ما الغرض من مثل هذه الدراسة ؟ أن ( نعرف ) مشكلاتهم ؟ وبيننا يا دكتور حسان ؟ عشيرتنا ! أليسوا أولى بأن ( نعرف ) و ( وندرس ) مشكلاتهم ؟ لقد قالها سقراط منذ آلاف السنين ( اعرف نفسك أولا ) ، فهل نحن بحاجة الى سقراط جديد ليذكرنا بهذه المقولة الأساسية ؟

نحن نعلم ( العلة الأساسية ) وراء هذا ، انها « وفرة المصادر » ، لكننا نقول أيضا اذا لم يتم هذا الاقتحام للاراض البكر على يد باحثين جادين مثل الدكتور حسان ومن سار على نفس طريق الجدية ، فعلى يد من يمكن أن يتم ؟

٤ - ونأتى بعد ذلك لقضية المنهج ٠٠ مهما حدث من تطوير ، فمازال منهج الباحث فى هذا المجال يعتمد على أدوات بعينها مشهورة ، مثل دراسة الحالة ، والاقامة فى مجتمع البحث لمعايشتها ، وتسجيل المحادثات والمناقشات وتسجيل تاريخ الحياة ٠٠ الخ واستخدام الباحث لمثل هذه الأدوات ومـــا شابهها هو الذى يعطى بحثه الصفة الانتروبولوجية ، فهل استخدم مؤلفنا هذا فى دراسته تلك ؟ أبدا ٠٠ وأما كان الاعتماد على جمع مادة دراسته من بطون الكتب والمراجع ٠

.ومن الأمانة ، أنه قد اعترف بذلك ( ص ١٥ ) ولكن هل هذا يعفيه من المسئولية ؟ كلا ، واذن فلا نستطيع أن نصف دراسته بأنها ( فى ) أنثروبولوجيا التربية ، وانما هى ( عن ) أنثروبولوجيا التربية !

وعلى الرغم من أن الباحث يسجل ( ص ١٥ ) أنه « لا ينتمى الى واحدة من هذه المدارس .. - يقصد مدارس الانثروبولوجيا - الا أنه فى السطر التالى لهذه العبارة مباشرة يستطرد « الا أن الصفة الغالبة عليه هى المدرسة البنائية .. » كيف يتفق لهذين المعنيين المتناقضين أن يجتمعا معا فى عبارة واحدة ؟

والكاتب يكتفى بذكر أسماء هذه المدارس ( البنائية - الوظيفية - الماركسية الجديدة - وكان من المفضل أن يعطى قارئه فكرة بسيطة عن كل منها .

ومن العجيب حقا أن يذكر الكاتب ( ص ٤٣ ) ، أن من أهم الصعوبات المنهجية « صعوبة دراسة مجتمعات حضرية كبيرة » ، ومن هنا « يتم التركيز غالبا - على مدن صغيرة نسبية » !! ووجه العجب أن العنوان الرئيسى للدراسة والمدون على الغلاف يؤكد أنها دراسة فى « مشكلات تعليم المدن الكبرى » ؟ كيف يستقيم المعنيان معا ؟!

٥ - ولعل الدارس لاجتماعيات التربية عندما **يقرأ تعريف الكاتب** لأنثروبولوجيا التربية ( ص ٢٩ ) يمكن أن يتساءل بينه وبين نفسه : وما الفرق بين مهمة هذا العلم وذاك ؟ الحق أننا لو قلبنا بعض ما كتب فى اجتماعيات التربية لأدركنا أن الاختلاف طفيف ، ولعل تفسير هذا مرده القول بأن (الانثروبولوجيا ) هى فرع من ( الاجتماعيات ) ، فاذا كان هذا صحيحا فلابد وأن ترتسم علامة استفهام بل وتعجب أمام قول سابق للمؤلف بأن واحدا فقط فى العالم العربى هو الذى كتب فى هذا المجال ( الجديد ) !!

ويتأكد هذا عندما نفحص مع الكاتب الاهداف التى راح يعددها ويشرحها لأنثروبولوجيا التربية ابتداء من ص ٣١ وحتى ص ٤١ ، فكل هذه الأهداف والوظائف لا يقتصر على هذا المجال وحده ، ويتكرر السؤال مرة أخرى : اذن ففيم الجدة ؟ وفيم الندرة ؟

٦ - وكم من مرة يشعر القارىء بقدر غير يسير من الأسى ، أن تفوت المؤلف فرصة الحديث عن المجتمع المصرى والتعـــليم المصرى ، فى بعض المواضع على الرغم هذه ( الحدود ) التى حدد نفسه بها .

أنه فى ص ٣٣ يتحدث عن الثقافة الأمريكية والألمانية وكذلك ص ٣٤ ، ٣٥ وهكذا ٣٦ ، ٣٧ وفى سطور تعد على أصابع اليد ص ٣٨ يتذكر الثقافة المصرية ؟!

وكم يتمنى القارىء والمؤلف وهو يدرس مشكلات التكدس الحضرى ص(٦) ولا سيما فى الولايات المتحدة - أنه لو الحق بمثل هذا الموضوع احصاءات عن تكدس التلاميذ داخل الفصول المصرية .. وكذلك بالنسبة لسوء معـاملة المدرسين ( ص ٦٣ ) ، وانخفاض مستوى التحصيل ( ص ٦٥ ) ... الخ .

وتتضح ( غربة ) الدراسة من حرص صاحبها على ابراز مشكلات لا تظهر عادة فى المجتمع المصرى ، مثل ( المشـــكلات التربوية للاقليات ) بنفس الدرجة والنوعية فى المجتمعات الغربية وكذلك ( اضرابات المدرسين ) !!

ومع كل هذه الملاحظات لا يسعنا الا أن نردد مع المؤلف أنه بدراسته هذه انما يقوم بعملية ( فتح شهيه ) .. و ( طرق البـــاب ) وتأمل معه أن يتقدم آخرون متفرغون لمزيد من الأبحاث والدراسات .. وهذا الجهد المشكور للمؤلف لابد أن يسجل له بكل الامتنان والتقدير على الرغم من تلك الهنات والملاحظات .

د. حسن الشرقاوى : نحو تربية اسلامية ، الاسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٨٣ ، ٣٧٦ صفحة من القطع المتوسط .

يشتمل الكتاب على خمسة أبواب ، تسير على النحو التالى :

الأول : التربية بين منهج الله والمناهج الوضعية ، ويشتمل على فصلين

الثانى : غاية التربية الاسلامية ، ويشتمل على ثلاثة فصول ،

الثالث : وسائل التربية الاسلامية ، ويشتمل على فصلين ،

الرابع : الأسس النفسية لتربية النشء فى النظرة الاسلامية ، ويشتمل على ثلاثة فصول ،

الخامس : فى الآداب الاسلامية ، ويشتمل على فصلين ٠

وبدراسة أبواب الكتاب المشار اليها بفصولها ، يمكن أن نخرج بالملاحظات التالية :

**١ - ارتباك المفاهيم والمعانى وغموضها :**

فالمصطلحات والمفاهيم بالنسبة للتعامل العلمى ، تقوم ، الى حد كبير، بنفس الدور الذى تقوم به ( العملة ) بالنسبة للتعامل الاقتصادى ، ومن هنا كان الحرص الشديد على أن تكون محددة وواضحة ، وأصبح من المسلم به فى مناهج البحث العلمى ، أن يقوم الباحث فى خطوات بحثه الأولى بتحديد معنى ما يستخدمه من مصطلحات ومفاهيم ٠

وعلى الرغم من محاولة الكاتب أن يحدد مفهوما للتربية يتعامل معه ، الا أن مناقشاته مع الأسف الشديد ، تزيد الأمر غموضا مما انعكس فى التنفيذ الفعلى لفصول الكتاب الذى يتضح منه أنه قد ( وسع ) من دائرة هذا المفهوم الى الدرجة التى جعلته يشمل كل صغير وكبيرة بغير تحديد ومن هنا فهو يتناول مسائل فى ( التوحيد ) مثل الربوبية والعبودية والمشيئة وعدم الشرك ، الى بعض الأخلاقيات العامة مثل الصبر والتواضع والايثار والوفاء، الى ذلك المفهوم الساذج العام الذى يحصر التربية فى آداب الأكل والشرب واللبس ، مما لا نجد له مثيلا فى أى كتاب علمى حديث فى أى بلد بالعالم ٠

وهو ينبنى فى المقدمة تعريفا للتربية الاسلامية ١/٠/١/ ( ص ١٠ دون أن ينسبه الى صاحبه وهو ( الدكتور سعيد اسماعيل على ، فى كتابه «أصول التربية الاسلامية » ) ٠

والباب الثانى يعنونه بـ ( غاية التربية الاسلامية ) ، والأوفق أن يكتب ( غايات ) بحكم ( التعدد ) الذى أشار اليه (١٤ غاية) ٠

واذ تقرأ هذه الغايات ، تجد خلطا واضحا بين ( الغايات ) و (الوسائل) مما يجعلنا نتساءل : هل كل من : الوفاء ـ التزهد ـ الصبر ٠٠ الخ غايات أم وسائل ؟

يحاول الكاتب أن يشرح فكرة (الوسط) فى الاسلام ، فيجىء بالعبارات المبهمة فيقول ( ص ٩٠ ) :

( هو وسط ربانى لا يعتمد على ارهاصات فكرية ولا تخيلات بشرية ولا ظنون حسية أو حدسية أو عقلية انه ذلك الوسط الذى يهديه الله تعالى الى عباده ٠٠ ) ٠

٢ ـ عفـة القـلم :

موضوع الكتاب كما هو معروف ( تربية اسلامية ، ومن هنا فالقارىء يفترض ضرورة وضوح مبدأ ( المجـادلة بالتى هى أحسن ) ، والبعـد عن استخدام الكلمات الجارحة التى قد تخرج بلغة البحث عن الهدوء الفروض منها ، لكن فيما يبدو ، فان حماس المؤلف كثيرا ما كان يخرج به عن هذا، مثـال ذلك :

ـ فهو يصف كافة الفلاسفة والمفكرين غير الاسلاميين ( من منظوره هو ) بقوله ص ٢٤ : ( ولقد قادهم عقولهم الجـانحة ، وقلوبهم المظلمة ، ونفوسهم الظالمة ، الى التحدى للقدرة الالهية ) ، وان هؤلاء ( قادوا راية الفكر والالحاد ٠٠ فعاثوا فى الأرض فسادا وافسادا ، وظلموا أنفسـهم فانتهوا الى الفجور والضلال ) ص ٢٥ ٠

كما يصف هؤلاء أيضا ، ص ٦٥ بأنهم هم ( الحاقدون ) و (الجاهلون) و (الذين فى قلوبهم مرض) ٠

وفى ص ٢٩٨ يقول عنهم : ( فهناك جاهلون يفسـدون فى الأرض ،

يحملون دعاوى الحادية ، ويظنون ظنونا كاذبة ، ويتخيلون أن الطريق الأوحد لاشباع متطلباتهم وتلبية حاجاتهم ٠٠ وتحقيق مآربهم والظفر بأغراضهم الدنيئة ، لن يتم الا بالعدوان والعنف والتضليل ٠٠ )

ان الجدل ( بالتى هى أحسن ) يفترض مناقشة الرأى الآخر بهدوء وتفنيد الحجج ، والبرهنة على صحة البدائل ، أما رفع سلاح الاتهام والتكفير وازدحام العبارات بحشد كبير من الانفعالات والعواطف ، فانه يضعف القضية ويقدم دعما للطرف الآخر ٠

**٣ ـ التنظيم والشكل العلمى :**

فالمؤلف فى ص ١٥ يقدم هيكلا للباب الأول ، الذى يحوى فصلين ، لا يضع عنوانا لأى منهما ، وتقلب فى الصفحات التالية فلا تجد عنوانا لفصل ما أو حدودا له ٠

وقد يتصور القارىء أن المسألة مجرد ( سهو ) ، لكنه يتكرر أيضا بالنسبة للباب الثانى (٨١) ، ونفس الشىء بالنسبة للباب الثالث ، ص ١٧٩٠

وهذا وذاك يفقد العمل ( منطقه ) ولا يشعر القارىء ، بأن العمل يقوم على ( بناء معمارى ) متناسق مترابط ، يسد بعضه ازر بعض ، وانما على العكس من ذلك ، يمكنك أن تحل قضية محل أخرى دون أن يحدث خلل ما ٠

والأخطر من هذا وذاك حقا ، ذلك الاغفال الواضح للتوثيق وخاصة أن هناك احكاما واستشهادات هامة ، لا يثبت المؤلف مصدرها ، ففى ص ٣٠ ينقل رأيا عن برتراند رسل دون أن يذكر مصدره ، ويذكر ص ٥٠ آراء لأفلاطون دون ذكر مصدرها ،

واذا ذكر مصدر ما يقول فى بعض المواضع ، جاء ببيانات ناقصة بحيث يصعب على القارىء أن يراجعه ٠

ففى ص ٣٥ يحيل القارىء فى الهامش الى كتاب ( السوق الأوربية

المشتركة ) لمحمد الجبالى دون أن يذكر : أى ناشر ؟ أى مدينة ؟ أى سنة ؟ أى صفحة ؟

نفس الشىء ص ٣٨ بالنسبة لكتاب ( الروح ) لابن القيم الجوزية ، وتاريخ الفلسفة اليونانية ليوسف كرم ( ص ٤٩ ) ، ( ص ٥٢ ) بالنسبة لتاريخ الفكر الفلسفى لمحمد على أبو ريان ، وص ٥٧ بالنسبة لكتاب الشيخ عبد العزيز جاويش ( الاسلام دين الفطرة ) ٠٠ وهكذا فى معظم الهوامش ٠

## ٤ - التعسف فى اصدار الأحكام :

يسوق المؤلف عددا كبيرا من الأحكام ( الكاسحة ) التى تفتقد الى الحد الأدنى من البراهين والأدلة المؤكدة لها ، فمن ذلك :

— ص ١٧ ، حكم على كل النظريات والمذاهب والنظم والتجارب الحديثة والمعاصرة بأنها ( لا تستهدف ٠٠ تكوين الانسان الصالح من قريب أو بعيد ٠٠ )

— وفى نفس الصفحة حكم غير صحيح ولا يستند الى دليل : ( فالمواطن الصالح فى فلسفة التربية البرجماسية ٠٠ هو الشخص الناجح الظافر بكل شىء ٠ ولذلك فاننا نجد المرأة الأمريكية تربى ابنها على حب الغلبة اذ عليه أن يسعى جاهدا أن يصرع غيره ، أو يتفوق عليه فى كل فعل وأمر ٠٠ ) ألم يكن من الأوفق أن يجىء بنصوص وكتابات من المربين البرجماتيين تؤكد ذلك ؟

— وفى ص ٠٠ يؤكد المؤلف أن الحضارة الغربية ( متأخرة تماما فيما يتعلق بتربية النفس والأخلاق ) ومن الممكن أن نسوق عشرات الأدلة النافية لذلك ، لكننا لا نود أن نقف موقف الدفاع عن الحضارة الغربية وانما فقط نشير الى المثال الوحيد الذى أورده المؤلف عقب حكمه السابق ، حيث قال ( فالمثلية الجنسية منتشرة ءى أوربا فى الربع الأخير من هذا القرن ) ٠

فما قول المؤلف فيما هو معروف من انتشار هذه الجنسية فى مجتمعات عربية عاش هو فى بعضها ولأسباب أخرى غير الحضارة الغربية ؟ وما قوله فيما هو ثابت فى تاريخ الأدب العربى من أشعار كثيرة كانت تقـــال فى ( الصبية الذكور ) ، وما ارتبط بها من حكايات ؟

ـــ وفى ص ٣٩ ، يذكر أن العلم الحديث لم يكتشف من السنن الكونية الا نسبة لا تتعدى ٣ بالمائة ، فعلى أى أساس قال هذا ؟ لا ندرى حقا ٠

ـــ فى ص ٦٢ ، يقول ما نصه ( النظام الذى وضعه البشر فاشل ) أى نظام ؟ لا يذكر !! هل هو نظام النقود ؟ الرى ؟ الطرق والمواصلات ؟ الأجهزة التكنولوجية الحديثة ؟ هل يمكن أن يصف قارىء مثل هذه الأحكام بالعلمية ؟

ـــ ويذكر فى ص ١١٤ أن انجلترا ( لا تفهم معنى الحرية الحقة ) ماذا يقـــول الانسان ردا على هذا ؟ انه يذكر القانون الخاص بالحرية الجنسية ٠٠ لا يعرض مواد القانون ، واذا سلمنا بخطئهم فى ذلك ، الا أنهم لا يقطعون ألسنة الخصوم فى الرأى ولا يسجنون بغير جرم ، ولا يحتكر واحد السلطة ٠٠ عشرات من الأمثلة الايجابية ، لكنه يمسك فى واحد فقط من تلك الأمثلة السلبية ٠

٥ ـ اللااجتماعية :

من أهم الدلائل التى يفاخر بها المسلمون غيرهم ، عناية الاســـلام بمختلف القضايا الاجتماعية مما يجعل من الاسلام حقا ( منهج حياة ) ، فمن تنظيم للعلاقات الاجتماعية الى تنظيم للعلاقات الأسرية الى وضع القواعد لبناء المجتمع الى تنظيم المسائل الاقتصادية ، الى وضع المبادىء والأسس التى يجب أن يقوم عليها النظام السياسى ٠٠ الخ ٠

ومثل هذه الجوانب وغيرها هى التى تعنى بها التربية حقا وتجعـــل منها ( شاملة ) و ( متكاملة ) لكن معالجات المؤلف حصرتها فى المعـــانى الأخروية ، علما بأن (الدنيا) هى مزرعة الآخرة ، وبالتالى فلابد من العناية

بتنظيم الحياة الدنيا ، حتى نحسن الطريق الى الآخرة ، ومن الأمثلة على ذلك :

— يصف المؤلف التربية الاسلامية ( ص ١٢ ) بأن هدفها الأساسى هو ( التربية الأخلاقية ) وهذا غير صحيح ، انه ( واحد ) من أهدافها ، لأن من أهدافها الأخرى الأساسية التى لم يذكرها المؤلف أبدا ( التعمير والانتاج )، فالآيات أكثر من أن تعد وتحصى تطالب الانسان بالسعى فى الأرض والاستفادة مما سخره الله له من حيوانات وبحار وجبال ونباتات ٠٠ فكيف يتم هذا وذاك من غير تعليم يقوم على ( الحرفة ) و ( المهنة ) و ( العمل ) و (الانتاج)؟

— وانه لمن المؤسف حقا تلك الحملة التى يشنها المؤلف فى صفحات ٣٤ ـ ٣٩ على استخدام (التخطيط) كأسلوب تلجأ اليه المجتمعات لحسن استثمار طاقاتها وتحقيق ما تصبو اليه من أهداف ، فالتخطيط ليس دليلا على تدخل الارادة الالهية وعدم ثقة فى حسن تدبيرها لشئون الناس ، وانما على العكس من ذلك انه دليل على ايمان بالسنن الكونية ، اذ لولا هذه السنن، لكان التخطيط عسيرا وكان التنبؤ مستحيلا ، كما أن التخطيط تعبير عن عدم الثقة فى ترك المسائل لاهواء الناس فرادى يسيرون بالأسلوب الذى يريدون، فلابد من التنظيم ولابد من التوجيه ، وهذا وذاك أيضا لا يقوم الا اذا كانت هناك ( سنن كونية ) ، أما هؤلاء الذين يحيون ( كيفما اتفق ) فهم الذين لا يحسنون تطبيق شريعة الله فى الكون ٠

— ومن الغريب أيضا أن يكتب المؤلف ص ٣٢٧ و ( لا يصح أن يربى غير المسلم مسلما ) ، الا يقضى هذا على البعثات ؟ كيف لنا أن نتفوق على الغرب دون أن نتعلم علمه ونظامه وأساليبه ؟ الا نقرأ كتبه ، ان كل هذه أساليب للتربية ، أم للمؤلف مفهوما آخر للتربية لا ندريه نحن أساتذة التربية؟ اننى لا أريد أن افجع القارىء فانقل له الكثير من العبارات الظالمة التى نثر فيها المؤلف العديد من الاتهامات على كل من تعلم على ايدى الغربيين ، وما علم أنه بذلك يتهم كل المتعلمين فى كل العالم الاسلامى ٠ لان الكم الأكبر مما تعلموه انما هو ( تربية غربية ) ، وماذا يا ترى يسمى تعليم أسرى بدر من المشركين للمسلمين حتى يفك أسرهم ، وما رأيه فى حكمة الرسول صلى الله عليه وسلم بأن الحكمة ضالة المؤمن لا يبالى من أى وعاء خرجت ٠ وما قوله

فى حكمته أيضا صلى الله عليه وسلم عندما طلب من المسلم أن يطلب العلم ولو من الصين ؟ وكيف استطاع المسلمون أن يبنوا الحضارة الاسلامية ؟ ألم يمدوا أيديهم الى حضارات الفرس والهنود والصين واليونان والرومان ؟ أليس التزود بكل هذا صورة من صور التربية على أيدى ( غير المسلمين ) ؟ وكيف يستطيع المسلمون أن يعيشوا عالم اليوم اذا لم يتعلموا ( على أيدى غير المسلمين ) مختلف أنواع الأسلحة الحديثة وأساليب القتال المعاصرة والطائرات والصواريخ والقنابل الذرية ؟

ومن الطريف ، ان المؤلف ، كان أحيانا يدعم كلامه باستشهادات من مثل هؤلاء الغربيين عندما يجدها تتوافق مع ما يريد قوله ؟!

**الخلاصة :**

يؤسفنا حقا أن يجيء كتاب يحمل هذا العنوان ( الشريف ) ، ثم تحوى صفحاته العديد من الأدلة التى تؤكد غياب المنهجية العلمية عنه بكل أبعادها، بل ونكاد أن نقول أنه يضر بالتربية الاسلامية نفسها ضررا بليغا لأنه يقدم نموذجا غير طيب لها يجعل كثيرين ينفرون منها ويرون فيها سوقا للعبارات البلاغية والتعميمات الجارفة والعدوانية الكلامية ،

## مؤتمـــــــــرات

### الأبعاد التربوية للصراع العربى - الاسرائيلى

### كلية التربية / جامعة الكويت فى الفترة من ٢٣ - ٢٧ مارس ١٩٨٥

لا نظن أننا نبالغ فى كثير أو فى قليل ، اذا قلنا أن الصراع العـربى الاسرائيلى هو صراع حضارى بالدرجة الأولى · ولا شك أن هذا يعنى عدم حصر هذا الصراع فى الدائرة العسكرية وحدها ، وبالتالى عدم تحميـــل العسكريين وحدهم مسئولية مواجهته · انه يمتد الى كافة المؤسسات والنظم العربية السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية والاقتصادية والتربوية . ومن ثم فمسئولية مواجهته تقع على عاتق الجميع وكل الأطراف وسائر القـــوى ·

وفى اعتقادنا أن عدم الوعى بهذه الحقيقة ، كان أحد العوامل الرئيسية التى أدت الى الاخفاق العربى فى هذه المواجهة ·

ولقد شعر أساتذة التربية وعلماؤها منذ فترة بأنهم لابد أن يقـوموا بدورهم فى هذا المجال انطلاقا من مسئوليتهم فى بناء الانسان ، ذلك أن الصراع لا يدور بيد حكومات أو انما هو بين انسان وانسان أو بين مجتمع ومجتمع ، فلابد أن يبنى الانسان العربى بنوعية وكيفية تجعله علمى التفكير، صحيح النفس ، سليم البدن ، عامر الايمان ، مستقيم السلوك ، ذلك أن شخصية بهذه المواصفات ، لا شك تكون أقدر على توجيه نتائج المواجهة لصالحها ، بل ولصالح الانسانية ·

من هذا المنطلق بدأ التفكير فى قسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة الكويت فى الفصل الدراسى الثانى من العام ٨٢ / ١٩٨٣ فى عقد مؤتمر يحقق هذا الغرض ، واستمر الاعداد له ، الى أن تم عقده بالفعل فى فندق ( حياة ريجنس - الكويت ) فى الفترة من ٢٣ - ٢٧ مارس ١٩٨٥ ( الموافق ٢ - ٦ رجب ١٤٠٥ هـ ) ·

وقد شارك فى المؤتمر عدد لا بأس به من المفكرين وأساتذة الجامعات العربية ، وبعض الأساتذة العرب فى الجامعات الأمريكية ، فقد شارك على سبيل المثال : د٠ رشدى فكار ، د٠ فؤاد زكريا ، د٠ انطوان زحلان ، د٠ أسامة الخولى ، د٠ سعيد اسماعيل على ، د٠ محمد جواد رضا ، د٠ محمد ناصر ٠٠ وغيرهم ٠

ويمكن الاشارة الى عدد من البحوث التى عرضت فى المؤتمر ، فيما يلى :

— د٠ رشدى فكار : اتجاهات الفكر التربوى المعاصر فى الكيان الاسرائيلى ٠

— د٠ عبد الله عبد الدايم : تطوير التربية العربية لمواجهة الصراع العربى الاسرائيلى ٠

— **د٠ انطوان زحلان : التعليم التكنولوجى وأثره فى تحقيق** أهداف الكيان الاسرائيلى

— د٠ محمد ناصر : الفكر التربوى وامكانية تصديه للصراع العربى الاسرائيلى ٠

— د٠ وليد سليم عبد الحى : موقع القضية الفلسطينية فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ٠

— د٠ أسامة الخولى : التعليم التكنولوجى فى العالم العربى وامكانيات اسهامه فى التصدى للصراع العربى الاسرائيلى ٠

— د٠ فوزى الأسمر : الشخصية العربية فى قصص الأطفال العبرية التجارية ٠

— د٠ عمر الخطيب : أثر المؤسسات السياسية فى تربية الفرد فى الكيان الاسرائيلى ٠

— د٠ نزار الويس : البحث العلمى فى اسرائيل ٠

— د٠ عبد السميع الحربلى : مسئولية المربين العرب فى التصدى والتحـــدى الاسرائيلى ٠

— د٠ باسل سرحان : التربية والتنشئة فى الكيبوتز

— د٠ سمير هوانة : نظام التعليم العام فى الكيان الاسرائيلى ٠

— ا٠ على رءووف : أثر المؤسسات الاجتماعية والدينية فى تربية الفرد فى الكيـــان الاسرائيلى ٠

— د٠ على سعود عطية : مشكلات الطلبة الفلسطينيين فى الأراضى المحتلة ٠

ومن الظواهر المؤسفة التى يمكن تسجيلها ، أنه على الرغم من هـذا العدد من الأبحاث والدراسات الجيدة والجديدة ، وما دار حولها من نقاش أثرى الفكر التربوى وكذلك الفكر السياسى ، والتنظيم الجيد لاجراءات سير المؤتمر ، الا أن ( النزاعات ) التى بين الفرق والجماعات الفلسطينية قـد أطلت برأسها فى بعض المناقشات مع أن الاطار القائم هو اطار علمى فكرى بالدرجة الأولى ٠ وكانت صور النزاع هذه تعكس ارتباط البعض ببعض الدول العربية ، كما عكست كذلك تباين واختلاف الظروف التى تعيشها كل فرقة ، فهذا باحث من جامعة فى الأرض المحتلة ، يعيش ( فى النار ) كما تقول ، يواجه غالبا بالهجوم والنقد العنيف المبالغ فيه من زملاء له يعيشون مناخا آخر يختلف تماما ربما تغلب عليه مظاهر الراحة والاسترخاء والترف مثل المجتمع الكويتى أو الأمريكى ٠٠ وهذا ممن يعملون فى سوريا مثلا فيصب جام غضبه على ما أسماه بالاتجاهات الاستسلامية لدى بعض القيادات ٠٠

بل لقد وقف ( ناجى العلى ) رسام الكاريكاتير بصحيفة ( القبس ) الكويتية ٠ ليسب منظمة التحرير الفلسطينية مؤكدا أن القضية قد خسرت كثيرا منذ ظهور هذه المنظمة ٠

وفى الجلسة النهائية التى خصصت لاعلان التوصيات ، كادت أن تحدث ( معركة ) ، أطرافها مع الأسف فلسطينيون · لقد احتوى جدول المؤتمر الذى وزع منذ اليوم الأول على جلسة ( للتوصيات ) وأعلن تشكيل لجنة لذلك اختير لرئاستها د· سعيد اسماعيل على ، حدد لها يوم اجتمعت فيه لصـــياغة التوصيات ، وطلب من الجميع أن يتقدموا باقتراحاتهم ·· ومع ذلك ، فقد ظل الجميع منصتين وكاميرات التليفزيون وميكروفونات الاذاعة تسجل كلمة رئيس المؤتمر الختامية وكلمة أكبر الضيوف سنا ، حتى اذا بدأ الدكتور سعيد اسماعيل بقراءة التوصيات صاح البعض كما يفعل الطـــلاب المشاغبون احتجاجا ··

لا نريد توصيات ·· نريد ميثاقا فكريا !!

لماذا لم يطرحوا هذا أثناء جلسات المؤتمر ؟ ولماذا لم يطرحوه للجنة التنظيمية منذ البداية ؟ ولماذا لم يثيروا هذا ويحضروا اجتماعات لجنـــة الصياغة ويضعوا أمامها رأيهم ؟ وهل يمكن وضع ميثاق فكرى فى يوم ؟

أما أنها كانت حركة لرفض أن يعلن لأستاذ مصرى توصيات مؤتمر يتعلق بالقضية الفلسطينية أمام كاميرات التليفزيون ووكالات الأنبـــاء والاذاعة ؟ !!

لقد انتهى المؤتمر بسلام على أية حال بجهد ملحوظ لمقرره العـــام د· عبد المحسن حمادة ، الا أن جريدة كويتية : كتبت عنوانا تقول فيه (مؤتمر الصراع العربى الاسرائيلى ينتهى بـ « صراع» ·· ) ؟!!

وكانت تلك حقيقة مؤلمة ·· تجيب على جزء من السؤال المطروح : لماذا وصلنا الى ما وصلنا اليه من سوء حال ؟

## المؤتمر الأول للتطبقيين - تطوير التعليم الصناعى

## القاهرة ٢٢ - ٢٤ / ١٢/ ١٩٨٥

يقول ستالى Stalye ( ١٩٦٨ ) ، ان مقومات الصناعة الثلاثة الرئيسية هى : الأرض - رأس المال - والعمل ويضيف أن الأرض تتوفر بوجه عام أو يوفرها رأس المال · وأن رأس المال يمكن الحصول عليه فى صورة قروض فى حالة عدم توفره · ولكن العمال المدربين تدريبا صحيحا وبالقدر الكافى القادرين على دفع عجلة الانتاج ورفع مستوى المنتج · يبقى هؤلاء العمال ، العنصر الفاصل بين التقدم والتخلف فى كثير من دول العالم النامية منها والمتقدمة على السواء ·

واذا كانت الدول المتقدمة تحرص على تخطيط التعليم المهنى والفنى لتوفير الأعداد المطلوبة بالتخصصات المطلوبة ، وعلى المستوى المهارى المناسب لقطاع الصناعة والخدمات فى الدولة ، فان الدول النامية - ومصر من بينها - أشد احتياجا الى ذلك ، فمن ناحية ، تسعى الدول النامية الى اللحاق بركب العصر ، وهى بالتالى تحتاج الى انتاج أوفر ومستوى قادر على المنافسة فى السوق العالمية ، ومن ناحية أخرى ، فان موارد الدول النامية محدودة وبالتالى فان ترشيد انفاقها يصبح مطلبا هاما ·

وقد كان أمرا يبعث على التقدير حقا أن تأخذ نقابة التطبيقيين على عاتقها مهمة من المهام الأساسية فى هذا الشأن ألا وهى البحث فى تطوير التعليم الصناعى مما يشير الى أن وظيفة ( النقابة ) - أى نقابة - لا تقتصر على المسائل المعاشية التقليدية لأعضائها ، وانما تمتد لتشمل كذلك مهمة البحث العلمى ودوره فى رفع مستوى أداء وتكوين واعداد الأعضاء

من أجل هذا كان هذا المؤتمر الذى عقد فى مركز بحوث التنمية والتخطيط التكنولوجى بجامعة القاهرة ، فى الفترة من ٢٢ - ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٨٥ ، وكان الهدف منه :

دراسة تطوير وتحديث اعداد الفنيين ( التقنيين ) من خريجى مدارس التعليم الصناعى اعدادا يتمشى مع حاجات التطور على المستوى الذى تتطلبه

الجهات المعنية وقطاعات الانتاج والخدمات المختلفة المستخدمة لهذه العمالة الفنية بما يتفق مع التقدم التكنولوجى والعلمى لاستثمار هذه الثروة البشرية فى سبيل زيادة الانتاج أفضل استثمار • كما يهدف المؤتمر الى تأهيل الخريج ليكون قادرا على الانتاج المتميز فى شتى المجالات وعلى درجة من العلم والثقافة والخبرة وعلى مستوى عال من المهارة الفنية والعلمية تتفق مع متطلبات الحياة العملية والاحتياجات الحقيقية لخطط التنمية وحاجة السوق المحلية والعربية والافريقية •

وقد قدمت لمؤتمر عدة بحوث ومقالات يمكن الاشارة الى بعض منها فيما يلى :

ـــ آلية مقترحة للربط بين التعليم الصناعى ومواقع الخدمات والانتاج والنقابات • دكتور مهندس / أبو بكر عابدين بدوى •

ـــ العلاقة بين القدرة العقلية العامة وبعض المتغيرات الانفعاليـــة والواقعية الاجتماعية الاقتصادية لدى طلاب التعليم الصناعى •
د• فيوليت فؤاد ابراهيم •

ـــ الأسلوب الأمثل للقبول فى التعليم الصناعى ، الحسين على محمد نصر •

ـــ تجربة المدارس الفنية الأساسية العسكرية بالقوات المسلحة •
عميد : أحمد عبد المجيد الشرف •

ـــ نحو سياسة جديدة للقبول بالتعليم الصناعى من خلال نمط جديد للتعليم الهندسى والصناعى : مهندس السيوفى محمد البرادعى •

ـــ قنوات الاتصال بالتعاليم الصناعى ، الاخصـائى / محمد كمال الدين غنيم •

ـــ التدريب العملى فى المدارس الثانوية الصناعية ، دراسة ميدانية
دكتور / تودرى مرقص حنا •

— ثبت برسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم الصناعى الممنوحة من كليات التربية بالجامعات المصرية · اعداد دكتور وليم عبيد ·

— الاتصال بين التعليم الصناعى والمؤسسات التعليمية الأخرى فى مصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة · دكتور / أحمد اسماعيل

— التعليم الصناعى فى الاتحاد السوفيتى · دكتور / محسن عبد المجيد توفيق ·

— تطوير مناهج المدارس الثانوية الفنية لنظام الثلاث سنوات ) · مهندس / عصمت السعدنى ·

— تطوير أسلوب الترغيب للاقبال على التعليم الصناعى · مجدى ميخائيل سعيد ·

— المستوى الاقتصادى الاجتماعى للطلاب وعلاقته بسياسة القبول بالتعليم الثانوى العام والصناعى · دكتور على الشخيبى ·

— معاهد اعداد الفنيين فى مصر — وفى الخارج · حسن مصطفى ·

— التعليم الفنى الصناعى نظام السنوات الثلاث — نظام السنوات الخمس ( فنيين — معلمين ) ماضية ، حاضره ، ونظرة الى المستقبل · مهندس أحمد طلعت محمد ·

— تنظيم التعليم الثانوى الصناعى بمصر فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة · دكتور / شاكر محمد فتحى أحمد ·

— جدلية العلاقة بين تطور المجتمع المصرى وتطوير التعليم الصناعى، دكتور / سعيد اسماعيل على ·

— التعليم المستمر لخريجى التعليم الصناعى ، ضرورة حتمية للتطور محمود محمد خلاف ·

ـــ تتبع الخريجين كمدخل لزيادة فعالية التعليم الصناعى · دكتور همام بدراوى ·

ـــالمدرسة الصناعية ، تنظيمها وتخصصاتها ، ومناهجها وتجهيزاتها مهندس / عبد النور بباوى بخيت ·

ـــ التعليم المستمر للفنيين ( التقنيين ) بين حتميات التنمية الصناعية والانتاج المتطور · دكتور أحمد على العريان ·

ـــ كيفية تكوين معلم التعليم الصناعى ورفع مستوى التدريب فى مجال تصنيع الملابس الجاهزة · دكتور مهندس / مصطفى السيد العقيلى ·

ـــ صعوبات اعداد معلم التعليم الصناعى بكليات التربية وادارکه لها، ( دراسة حالة ) · دكتور / محمد مسعد نوح ·

ـــ اعداد معلم التعليم الصناعى · دكتور وليم عبيد ·

ـــ مشاكل اعداد معلم التعليم الصناعى بكلية التربية ، جامعة عين شمس ومقترحات للتغلب عليها · د· على لبيب و د· جابر العنانى ·

ـــ نحو رؤية جديدة فى سياسة تكوين المعلم الفنى الصناعى ·دكتور محمد متولى غنيمة ·

ومما يسجل بالتقدير فى هذه المجموعة من البحوث والدراسات أن عددا منها قد قام به بعض قيادات العمل الهندسى والصناعى سواء فى مواقع الانتاج أو الجامعات ، وكذلك بالقوات المسلحة ، فضلا عن مساهمات عدد من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية والباحثين بوزارة التربية والتعليم، مما وفر تكاملا محمودا بين الأبعاد النظرية والخبرات الفنية والعلمية ·

## رسائل جامعية

### أعداد : سلامة صابر

رمضان أحمد عيد : **دراسة مقارنة لوسائل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فى المرحلة الثانوية فى مصر وانجلترا والهند** ، ماجستير ( تربية مقارنة ) سنة ١٩٨٥ .

تدور الدراسة حول مفهوم من أهم المفاهيم التربوية باعتباره من أسس تحقيق المساواة على الأقل التربوية منها على نطـــاق المجتمع ليس بالطبع باعتباره أداة سحرية قادرة على تحقيق المساواة لو افترضنا جدلا تحقيقه ولكن لابد أيضا من اجراءات أخرى اقتصادية واجتماعية وثقافية تغير المجتمع بهدف تحقيق المساواة يمكن على الأقل تحقيق الحد الأدنى منها ، هذا المفهوم هو مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وخاصة فى التعليم الثـــانوى فى مصر ووسائل تحقيقه مقارنة بالوسائل التى أتبعت فى دول أخرى خاصة فى انجلترا والهند ، والدراسة كما هو واضح من نوع الدراسات المقارنة التى تركز على دراسة الأطر الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للدول التى تنصب عليهـــا الدراسة بهدف المقارنة للاستفادة من هذه المقارنة فى تنمية وتطوير نظمنا التربوية .

وبذلك يكون تحديد مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فى مصر ووسائل تحقيقه فى نظام التعليم الثانوى فيها وفى غيرها من الدول وكيف يمـــكن الافادة من الوسائل المتبعة فى الدول الأخرى لتحقيق هذا المفهوم فى مصر خاصة فى التعليم الثانوى وقد جاءت الدراسة فى قسمين أحدهما نظرى والآخر ميدانى .

أما النظرى فعبارة عن خمسة فصول ، شملت بعد أن حددت الاطار العام لدراسة ومنهجها وحدودها وأهم المصطلحات المســـتخدمة ، مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ووسائل تحقيقه فى التعليم الثانوى فى مصر ، بادئا بعرض تاريخى لتطور المفهوم ثم المفهوم المعاصر للمبدأ من خلال تطبيقه فى مجموعة البلدان الرأسمالية والاشتراكية وبلدان العالم الثالث ، كما حددت مجموعة العوامل التى تعمل كمعوقات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وهىعوامل

---

(*) المدرس المساعد بقسم أصول التربية بكلية التربية ـ جامعة عين شمس .

اقتصادية واجتماعية خاصة ببيئة التلميذ ، وعوامل ثقافية خاصة بوالديه وأسرته ، وعوامل تربوية وتعليمية خاصة بالنظام التعليمى ، وعوامل خاصة بالتلميذ تتعلق بنظرته نحو نفسه وامكانياته المتاحة ومستوى نموه النفسى ، ثم تحدد الدراسة خمس خصائص لمفهوم تكافؤ الفرص هى مجانية التعليم والكشف عن استعدادات وقدرات التلاميذ ، ومواجهة الفروق بين البيئات ، والارتباط بسوق العمل وحاجة الانتاج ، والتحصيل الدراسى الجيد لجميع التلاميذ ، ثم تحديد الوسائل التى اتبعت لتحقيق هذا المبدأ وهى سياسة القبول ، والمقررات الدراسية ، نظم الامتحانات ٠

تم فى ثلاثة فصول متتالية تحدد الدراسة مدى قدرة كل وسيلة من وسائل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية السابقة من تحقيق هذا المبدأ موضحا أوجه الاختلاف والشبه بين الدول المختارة للمقارنة فى استخدام هذه الوسائل فى تحقيق خصائص المفهوم الخمسة السابقة مركزا على كيفية الاستفادة من خبرة الدول المختارة فى تحقيق مبدأ التكافؤ مع اظهار دور الواقع الاقتصادى والاجتماعى من خلال التحليل الثقافى والاجتماعى للواقع الذى تعمل فيه الأنظمة التعليمية فى الدول الثلاثة مصر وانجلترا والهند ٠

أما القسم الميدانى فيشتمل على اجراءات اعداد أدوات البحث وهى استفتاء موجه الى كل من خبراء التعليم فى المركز القومى للبحوث التربوية وأساتذة التربية ، يهدف الى معرفة آرائهم فى كيفية تحقيق هذا المبدأ ٠

المقترحات والتوصيات التى اشتملت على توصيات ومقترحات خاصة بسياسة القبول ركزت على ضرورةترشيد الفرص التعليمية المجانية للقبول بالتعليم الثانوى تحقيقا لوصول هذه الفرص لمستحقيها ، الغاء نظام التشعب واستحداث تخصصات جديدة تتيح الربط بين التعليم الثانوى والتطورات العلمية والتكنولوجية ، ضرورة القيام باشراك السلطات المحلية فى رسم السياسة التعليمية الخاصة بالقبول مراعاة للتأثيرات البيئية ٠

ومقترحات خاصة بالمقررات الدراسية مثل توفير المرونة فى المناهج ، ادخال المجالات العملية فى التعليم الثانوى ٠ اشراك ممثلين عن مؤسسات الانتاج وقطاع الخدمات فى مجالس ادارة المدارس وهناك مقترحات خاصة ( دراسات تربوية )

بنظم الامتحانات فى أن تراعى الامتحانات الظروف التى تعيش فيها المدرسة وامكانيات البيئة ، والاهتمام بنظام البطاقة المدرسية واستخدامها كوسيلة من وسائل تقدم التلاميذ · رفع الرهبة عن الامتحانات ومحـــاولة ايجـاد تصنيف لنتائج الامتحانات غير تصنيف « راسب ـ ناجح » مع محاولة اعطاء فرص أخرى للتلميذ الراسب لتحسين مستوى تحصيله ·

سلامة صابر محمد العطار : **دراسة تقويمية للجهود التربوية لمراكز النيل للاعلام والتعليم والتدريب** ، ماجستير أصول تربية سنة ١٩٨٥ ·

يعانى التعليم النظامى فى جمهورية مصر العـــربية من الكثير من المشكلات التى تتعلق بالكم والكيف على حد سواء ، هذه المشكلات أصبحت لا تمس عنصرا واحدا من عناصر العملية التربوية داخل النظام ، وانما أصبحت تمس كل العناصر سواء كانت هذه العناصر خاصة بالمدخلات أو المخرجات ، مما أدى الى ارتفاع الأصوات منذ الستينات بعد كتاب « فيليب كومبز » « أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر » وحتى الثمانينات فى تقرير « أمة فى خطر » الذى كتب وصفا للتلعيم فى أمريكا ومما زاد المشكلة تعقيدا أنه أصبح من غير الممكن سواء فى الدول المتقدمة أو فى الدول النامية رفع النسب المخصصة للانفاق على التعليم من الميزانية العامة للدولة حيث وصلت الى سقف لا يمكن تجاوزه ورغم ذلك فان ثورة الطموحات الزائدة التى تفجرت مع حصول البلدان النامية على استقلالها ، ورغبة الشعوب المتخلفة وتعطشها للتعليم وانتشار ثورة الاعلام والاتصال ، وسيادة مفاهيم التحرر والاستقلال والعدالة وحقوق الانسان ، كل هذه العوامل وغيرها كثير أصبحت تمثل عبئا ثقيلا على التعليم النظامى لم ولن يستطيع مواجهته أو تحمـــله على الأقل بصورته الحالية ·

من هنا تأتى الأهمية القصوى لما يسمى بمؤسسات التعليم النظامى ، وبذلك يكون الهدف الرئيسى من هذه الدراسة هو الوقوف على أهم الجهود التربوية لهذه المراكز باعتبارها مؤسسات للتعليم غير النظامى تلك امكانيات كبيرة للعمل خاصة وهى تملك امكانيات التكنولوجيا التعليمية الحـــديثة ومعرفة الى أى حد تسهم هذه المجهودات فى حل بعض المشكلات التربوية في البيئة التي تعمل بها وما أهم الوسائل التي تستطيع المراكز أن تحقق بها

أهدافها ، والمعوقات التى تعوقها عن تحقيق هذه الأهداف · وجاءت الدراسة فى ثلاثة أقسام : الأول نظرى ، والثانى ميدانى ، والثالث تحليل مضمون مانشر فى مجلة النيل التى تصدر باسم هذه المراكز ·

**الجزء النظرى** : يتعرض لأهم المشكلات التى يعـــانى منها التعـــليم النظامى وهى قسمان : تحديات من خارج النظام مثـــل الثـــورة العلمية التكنولوجية ، الانفجار السكانى ، التغيرات الحديثة فى مفاهيم التنمية ، ثم مشكلات من داخل النظام مثل مشكلات الرسوب والتسرب وانخفاض الكفاية الداخلية والخارجية ، وضعف مستوى المعلم والمتعلم وعدم مناسبة المناهج ومشكلة المبانى المدرسية وتعدد الفترات وغيرها من المشكلات ·

الوظائف التربوية لنظام الاعلام والاتصال فى المجتمع وهى كثيرة جدا كان من أهمها التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع ، والـــــدور التعليمى ، والاتصال وتوسيع دائرته ، والوظائف الاعلامية ، وتوفير جو الحوار والنقاش والنهوض الثقافى فى المجتمع ، كل هذا من خلال وفى اطار مفهوم التعليم المستمر باعتباره المفهوم الملائم الذى تســتطيع أن تؤدى مؤسسات التعليم النظامى أو غير النظامى وظائفها تحت مظلته دون تناقض أو تضارب متكاملة ومتممة كل منهما مالا تستطيع أن تنهض به الأخرى ، وبهذا يستطيع التعليم غير النظامى أن يوفر أحد بديلين اما الفرصة الأولى لمن لم يحصل عليها مطلقا سواء لظروف من داخل النظام أو من خارجه ، خاصـــة بالفرد أو الفرصة الثانية لمن حصل على الفرصة الأولى ولم يستطيع أن يستفيد منها الاستفادة الكاملة ·

أما القسم الثانى الميدانى : فهو دراسة ميدانية لأهم البرامـــج التى تقدمها مراكز النيل التى حددتها العينة ، ومدى استفادة الدارسين من هذه البرامج وأهم المعوقات ، ومدى ملاءمة هذه البرامج لاحتياجات الدارسين والبيئة المحلية واسهامها فى حل مشـــكلات تربوية محلية وتعـــاونها مع المؤسسات التربوية الأخرى ، ومدى مناسبة مدة الدورات وغير ذلك ، وقد ثبت من الدراسة أن هناك جوانب سلبية وأخرى ايجابية ، كما ثبت أنه يمكن التغلب على الجوانب السلبية لو أن هناك ايمانا بالدور التربوى الخطير الذى يمكن أن تسهم به هذه المراكز وحددت لها الأهداف تحديدا دقيقا وكان هناك

اتصال بينها وبين المؤسسات التربوية الأخرى فى المجتمع ، وتحددت القضايا التربوية الملحة وعملت فى مجال معالجتها ، وقد انصبت الدراسة الميدانية على عينة من الدارسين والمسئولين والمحاضرين بمراكز النيـــل بالقاهرة وشبين الكوم والاسماعيلية .

القسم الثالث : تحليل مضمون ١٩ عدد من أعداد مجلة النيل وهى التى كانت قد صدرت حتى نهاية سنة ١٩٨٤ وذلك وفق استمارة لتحليل المضمون تم فيها تحديد فئات التحليل باعتبارها معايير التحليل الكمى والكيفى ، وكان اختيار هذه الفئات وفق الاطار النظرى للدراسة والقضايا الرئيسـية التى عالجتها ، وقد ثبت أن المضمون اهتم ببعض القضايا التربوية الخـــاصة بالاعلام والاتصال أكثر من اهتمامه بقضايا التعليم النظامى ، كما ركز على وجهة النظر الرسمية فى قضايا التربية السياسية والدينية مفضلا الاتجاهات الأخرى وهذا راجع الى أن مراكز النيل مؤسسات اعلامية تتبع الهيئة العامة للاستعلامات بالاشتراك مع مؤسسة **هانز ـ زايدل » الالمانية الغربية** ، كما أن هناك بعض القضايا التى عبر عنها مضمون المجلة تعبيرا خاطئا مثـل مناقشة قضية اللغة العربية الفصـــحى ـ أو العامية فى وســـائل الاعلام ومؤسسات التعليم ، كما كان فى أحيان ليست قليلة يضلل الـــرأى العام ويزيف وعى الجماهير .

وأخيرا تم تصور مقترح لما ينبغى أن تكون عليه البرامج التربوية لمراكز النيل تم الوصل اليه بناء على ما وصلت اليه الدراسة النظرية والميـدانية وتحليل مضمون المجلة والوثائق والمقابلات الشخصية .

فتحية عبد الجواد أحمد : **الجهود التربوية لبعض الجمعيات النسائية المصرية** ، ماجستير ( أصول تربية ) سنة ١٩٨٥ :

تعرض الباحثة للعوامل التى أدت الى تخلف تعليم المرأة مما أدى بدوره الى تخلفها فى حصولها على حقوقها ، وممارستها لواجباتها ، وبالتـالى توجد احتياجات تربوية للمرأة الأمية المصرية والتى وصلت نسبتها حسب احصاء سنة ١٩٧٦ حوالى ٧١٪ من جملة النساء فى المجتمع المصرى .

وحيث أن الهدف الأساسى للجمعيات النسائية فى مصر هو تنمية امكانات المرأة وقدراتها حتى تكون قادرة على المشاركة فى تنمية المجتمع وتطوره ، فقد أسهمت بعض الجمعيات النسائية لتحقيق هذا الهدف ٠

مما سبق يتضتح أن الهدف الرئيسى من هذا البحث تحديد أهم الاحتياجات التربوية للمرأة المصرية ، الأمية بصفة خاصة والوقوف على مدى تحقيق أو مقابلة برامج هذه الجمعيات لهذه الاحتياجات ، كذلك حصر الجهود التربوية للجمعيات التى اختارتها عينة الدراسة ومعرفة قدر استفادة النساء اللائى يترددن على هذه الجمعيات ومعرفة جوانب القصور لمحاولة التغلب عليها ٠

تجىء الدراسة فى ستة فصول ، عبارة عن قسمين ، القسم الأول نظرى ويتكون من ثلاثة فصول الأول والثانى والثالث ٠

تدور هذه الفصول بصفة عامة حول تحديد الاطار العام لهذه الدراسة مع الاهتمام بتحديد المشكلة تحديدا دقيقا وتعريف العينة التى ستنصب عليها الدراسة وتعريف دقيق للمصطلحات كما سيتم استخدامها فى البحث وعرض لمعظم الدراسات التى أمكن الحصول عليها والتى تم اجراؤها فى هذا المجال وصنفت هذه الدراسات الى أربعة مجالات رئيسية هى مجال الاحتياجات التربوية ، وتنمية المرأة ، الثقافة كأسلوب حياة ، ومحو أمية المرأة ، وبذلك تكون قد غطت المحاور الرئيسية لمشكلة البحث ، باعتبار أن الدراسات السابقة تعتبر انطلاقات أساسية للباحث منها يبدأ ليبنى فوقها ما سيتم التوصل اليه فى دراسته ، كما يستطيع تحديد فروض بحثه مستعينا بها ومعرفة أوجه الاختلاف بين دراسته وهذه الدراسات السابقة ٠

أما الفصلان الثانى والثالث فينصبان على مفهوم التنمية ومشكلات المجتمع كاطار لجهود الجمعيات ، ونشأة الجمعيات النسائية المصرية ، تعرض الدراسة مفهوم التنمية موضحة الصلة الوثيقة بين التنمية الاقتصادية والاجتماعية موضحة أهمية مشاركة المرأة باعتبارها نصف المجتمع ، وأهمية التعليم والتربية سواء كانت نظامية أو من خلال مؤسسات غير نظامية كالجمعيات النسائية فى النهوض بالمرأة ومقابلة احتياجاتها التربوية تحقيقا

لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ثم تعرضت لجهود ثورة ٢٣ يوليو فى هذا المجال ، واعطاء المرأة معظم حقوقها منذ دستور سنة ١٩٥٦ الدائم وبصفة خاصة حقوقها السياسية ثم تعرض الدراسة أهم المعوقات التى تحول دون استفادة المرأة من برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية فتحدد التركيب الديموجرافى للسكان ، والعوامل الاقتصادية ، والعوامل الاجتماعية ثم تتعرض للجمعيات النسائية كمؤسسات للتنمية وتعليم الكبار لابد من وجودها لتحقيق برامج تنموية وتربوية هامة وضرورية خاصة بالنسبة للمرأة الأمية ، بعد ذلك تشر بالتفصيل من الوجهة التاريخية الظروف الثقافية والاجتماعية التى أدت الى نشأة الجمعيات النسائية وتذكر بصفة خاصة الاتصال بالغرب منذ الحملة الفرنسية على مصر والاهتمام بالتعليم الحديث فى عهد محمد على وارسال البعثات الى أوربا ، ثم دعوة الكثير من المثقفين المصريين لتحرير المرأة واعطائها حقوقها مثل رفاعة الطهطاوى ومحمد عبده وقاسم أمين ، وتبرز دور كثيرات من المثقفات المصريات الرائدات فى الحركة النسائية مثل ملك حفنى ناصف ، وباحثة البادية ، ونبوية موسى ، وهدى شعراوى وغيرهن، ثم تذكر أهم مراحل كفاح المرأة منذ القرن التاسع عشر وحتى الآن موضحة أهم القضايا التى شغلت الرأى العام فى هذا الوقت مثل قضاي تعليم المرأة وخروجها للعمل وحقوقها السياسية والسفور والحجاب موضحة دور بعض الجمعيات النسائية مثل جمعية الاتحاد النسائى وجماعة الرواد وغيرها ٠

القسم الثانى : وهو الدراسة الميدانية ويشتمل اجراءات اعداد استمارة الاستبيان وأدوات البحث الأخرى وتحديد العينة وتعريف الأسلوب الاحصائى المتبع فى هذه الدراسة ثم تحليل النتائج وقد جاءت حول عدة محاور رئيسية من أهمها أن برامج محو الأمية لا تفيد منها المرأة بالدرجة الكافية لعـــدم مناسبة الوقت أو لبعض العوامل النفسية والاجتماعية ، أما البرامج المهنية فقد شهدت اقبالا من جانب المترددات وذلك لظروفهن الاقتصادية والاجتماعية الصعبة ، أما برامج تنظيم الأسرة فان المرأة فى حاجة الى برامج تساعد على تغيير المعتقدات والاتجاهات المعوقة لاتباع أساليب التخطيط الأسرى أما فى مجال التثقيف الصحى والاجتماعى والاقتصادى فقد أشـــارت النتائج بصفة عامة الى قصورها وعدم تلبيتها لاحتياجات المرأة فى هذه المجالات كذلك لا تقدم أى برامج فى مجال التثقيف السياسى ، كما تشير الدراسة الى

حاجة المستفيدات من البرامج الدينية الى توضيح المفاهيم الدينية ورغبة المترددات فى ذلك بعد ذلك تضع الباحثة تصورا مقترحا لما يمكن أن تكون عليه البرامج التربوية للجمعيات النسائية يدعم الجوانب الايجابية التى أبرزتها الدراسة الميدانية ويتغلب على جوانب النقص والقصور فى البرامج الحالية ٠

محسن محمود خضر : **الاتجاه القومى العربى وأثره على التعليم فى مصر من ( ١٩٥٢ ـ ١٩٨١ )** ـ ماجستير ( أصول تربية ) ١٩٨٦ :

تحاول هذه الدراسة أن تحدد الدور الذى قامت به التربية فى سبيل تنمية الاتجاه القومى العربى ، كذلك أثر الاتجاه القومى العربى على كل من الفكر التربوى والمحتوى التعليمى فى الفترة من ( ١٩٥٢ ـ ١٩٨١ ) ، وتتعامل الدراسة مع ثلاثة متغيرات أساسية هى فكرة القومية العربية ، والمجتمع المصرى خلال فترة الدراسة والمتغير الثالث هو مجال التربية والتعليم ، التربية ممثلة فى فكرها التربوى ، والتعليم كما هو موجود بالمحتوى التعليمى خاصة فى مادة المواد الاجتماعية والمجتمع العربى ٠

ومنذ البداية يحدد الباحث موقفه بأنه لا يخفى اهتمامه وتعاطفه مع هذا الاتجاه وايمانه بصدارته لغيره من الاتجاهات ويؤمن بالدور القيادى لمصر ومسئولياتها التاريخية تجاه أمتها العربية ٠

الدراسة فى مجملها تقوم على أساس تحليل الفترة من ( ١٩٥٢ ـ ١٩٧٠ ) وهى الفترة الناصرية فى مقابل تحليل الفترة ( ١٩٧١ ـ ١٩٨١ ) باعتبارها الفترة الساداتية ٠

وقد جاءت الدراسة فى خمسة فصول ، الاطار العام للدراسة الذى تم فيه تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلات البحث وحدد المشكلة وأهم المصطلحات المستخدمة فى الدراسة ، وقد اعتبرت الدراسة الاتجاه القومى العربى هو ذلك الاتجاه الذى ينمى ويعمق احساس الطلاب بالانتماء الى الأمة العربية الواحدة ووعيهم لمفهوم القومية العربية ومقوماتها وتزكيتهم

بالعاطفة والوعى معا لترجمته فى سلوكهم وممارســـاتهم واضعين نصب أعينهم الهدف الأكبر تحقيق الوحدة العربية الشاملة ٠

ثم تعرض الدراسة للعلاقة بين التعليم والوعى اللازم لتنمية الاتجاه القومى وهنا تقرر أن الوعى والتعليم جزءان من بنية اجتماعيـــة ، وأن التنشئة السياسية تكتسب داخل المؤسسات التعليمية بما تتضمنه من جوانب عقائدية وتعميق الوطنية وتشكيل الوعى القومى باعتبار أن صناعة الانسان الجديد هو هدف المجتمع خاصة بعد ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ ٠

ثم تتعرض الدراسة بعد ذلك للعلاقة بين الاتجـاه القومى وغيره من الاتجاهات التى تموج بها الساحة فى مصر مثل اتجاه القومية المصرية واتجاه التغريب والاتجاه الاسلامى ويصل الباحث الى أن اتجاه القومية العربية هو الاتجاه الذى ساد الاتجاهات السابقة وأن فترة حرب فلسطين ونكسة سنة ١٩٤٨ كانت البوتقة التى نما من خلالها الاتجاه القومى وأن الاخـــوان المسلمين كانوا من أوائل من قام على مستوى الفعل بالتمسك بالاتجاه القومى العربى ، وأن الأستاذ حسن البنا لم يجد تناقضا بين القومية العربية وبين الاتجاه الاسلامى ، ثم ركز الباحث على دور ساطع الحصرى فى الدفاع عن الاتجاه القومى ٠

ثم يعرض لدور عبد الناصر فى حمل لواء الاتجاه القومى والدفاع عنه وتطويره من خلال الممارسة والتجربة والخطأ واســـتخلاص الدروس وتطوير المفهوم بتطور الأحداث ( تعلم بالصدمة ) ، وكانت حـــرب ١٩٥٦ وموقف العالم العربى بجوار مصر من العوامل الأساسية لتزكية هذا الاتجاه ويرى الباحث أن الوحدة المصرية السورية ( ١٩٥٨ ـ ١٩٦١ ) هى ٠ قمة الاتجاه القومى ٠

وتخلص الدراسة الى أن فترة حكم عبد الناصر كانت فترة المد القومى وأن فترة الحكم الساداتية كانت فترة التراجع القومى خاصة بعد حـــرب ١٩٧٣ ومعاهدة الصـــلح بين مصر واسرائيل وتخلى مصر عن الكثير من قضاياها القومية فى سبيل السلام ٠

بعد ذلك تعرض الدراسة فى فصلين متتاليين للعلاقات المتبادلة بين الفكر التربوى والمحتوى التعليمى والاتجاه القومى ونصل الى أن الكتابات التربوية فى تلك الفترة لم تكن كتابات أصيلة فى التعبير عن هذا الاتجاه وانما هى مجرد ردود أفعال لما تقرره القيادة السياسية ، كذلك المحتـــوى التعليمى وضرب أمثلة من الكتابات التربوية والمحتويات التعليمية فى الفترة الناصرية والساداتية ٠

وتخلص الدراسة الى أنه لم يكن هناك معايير واضحة تؤدى الى الاتساق والتنسيق فى التنشئة السياسية ولذلك غلبت العشـــوائية والتخبط على الكتابات التربوية وطرق التنشئة السياسية ، كان كـــل ذلك بسبب غياب أيديولوجية واضحة مستمدة من فسلفة واضحة ٠

لذا لابد من وجود أيديولوجية واضحة تقوم على اساسها التنشـــئة السياسية وفق معايير واضحة بحيث يكون هناك تناسق وتنسيق وتعاون بين الدول العربية من أجل تحقيق الهدف الاكبر للقومية العربية وهو الوحدة العربية الشاملة ٠

١

## قائمة بيلوجرافية بما صدر حديثا فى

## الدراسات التربوية والنفسية *

### تنويه :

لم تقتصر فى القائمة التالية على ما يرد تحت العنوان المتخصص فى التربية ، وانما أضفنا اليه ماورد تحت عنوان ( علم النفس ) ، هذا فضلا عن اضافة بعض ما ورد فى بعض المجالات الأخرى مما له صلة جوهرية بالدراسات التربوية ، وخاصة فى مجالى الفلسفة والاجتماع ، ولذلك سنورد البيانات الخاصة بالكتب والدراسات وفقا لما جاء فى الفهرست المشار اليه فى الهامش ، وما له صلة فقط بدراساتنا ٠

### المعارف العامة :

ـــ مفاتيح العلوم ، للخوارزمى ( محمد بن أحمد بن يوسف ) ٠ حققه وقدم له ووضع فهارسه ابراهيم الابيارى ٠ ط ١ ، بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٨٤ ، ٢٨٤ صفحة ، ٥٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ دليل الاشراف الفنى على المكتبات المدرسية لموجهى المكتبات والأمناء والأوائل ٠ اعداد عوض عبد العزيز طه ٠ القاهرة ، دار الكتاب المصرى ٠ بيروت ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٣١ صفة ، ٢٧٥ قرش مصرى ٠

ـــ التلفزيون التعليمى ٠ ماجى الحلوانى ، القاهرة مكتبة نهضة الشرق ، ١٩٨٥ ، ٢٤٨ صفحة ، ( رسالة دكتوراه مطبوعة ) ٥٠٠ قرش مصرى ٠

---

(*) اعتمدنا فى هذه القائمة على : : الفهرست العصرية للوطن العربى ) التى أعدها سعد الهجرسى وآخرون والمنشورة فى : عالم الكتاب . الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد التاسع يناير / فبراير / مارس ١٩٨٦ ٠

**الفلســـفة :**

ـــ الأخلاق والسياسة عند ابن حزم ، صلاح الدين بسيونى رسلان٠ القاهرة ، مكتبة نهضة الشرق ١٩٨٥ ، ٤٣١ صفحة ، ٧٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ العلم والبحث العلمى ، دراسة فى مناهج العلوم : تأليف حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، ط ٢ ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى ، ١٩٨٥ ، ٢٣٩ صفحة ، ٣٠٠ قرش مصرى ٠

**علم النفس :**

ـــ تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتربوية ، صلاح الدين محمود علام ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ، ٧٩١ صفحة ١٠٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ القياس والتجريب فى علم النفس والتربية ، تأليف عبد الرحمن محمد عيسوى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ٤٦٢ صفحة، ٦٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ السلوك الانسانى فى المنظمات ٠ تأليف أحمد صقر عاشور ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ٢٩٦ صفحة ، ٥٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ ممارسة الخدمة الاجتماعية فى المجال النفسى ، تأليف اقبال محمد بشير ـ سامية محمد فهمى ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحـــديث ، ١٩٨٥ ، ٢٤٨ صفحة ، ٥٠٠ قرش مصرى ٠

ـــ سيكلوجية التعلم : أبحاث ودراسات ، أنور محمد الشرقاوى ٠ القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٥ ، ٢٤٢ صفحة ، ٤٠٠ قرش مصر ى ٠

ـــ تشخيص القلق باستخدام اختبار رورشاخ ، اعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى ، ط١ ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٥ ، ٣٤٥ صفحة ، ٥٥٠ قرش مصرى ٠

— دليل مقياس السلوك التكيفى : اعداد فاروق محمد صادق . ط ٢ القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ، ١٧٨ صفحة .

**الديانات :**

— القرآن والانسان . ابراهيم مدحت المراسى ، القاهرة ، الزهراء للاعلام العربى ، ١٩٨٥ ، ١٢٧ صفحة .

— منهج القصة فى القرآن . محمد شديد ، ط ١ ، جدة ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ١٨١ صفحة ، ٤٠٠ قرش مصرى .

— منهج القرآن فى الدعوة الى الايمان . اعداد على بن محمد ناصر الفقيهى ، ط ١ ، مكة ، رسالة ماجستير قدمت فى جامعة الملك عبد العزيز ، فرع مكة عام ١٣٩٥ هـ ٣٨٤ صفحة ، ٧٠٠ قرش مصرى .

— النفس بين الدين والعلم ، دراسة مقارنة ، نظيرة جوهر ، ط ١ ، بيروت ، دار التيار الجديد ، ١٩٨٤ ، ١٢٨ صفحة ، ٢٢٥ قرش مصرى .

— المعلم الجديد للفلاح ، اعداد لجنة المناهج والمواد التعليمية بالهيئة القبطية الانجيلية للخدمات الاجتماعية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ٩٦ صفحة .

**الاجتماع :**

— الثقافات الفرعية ، محمد عباس ابراهيم ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ٤٤٥ صفحة ، ٦٠٠ قرش مصرى .

— التنمية الاجتماعية : المفاهيم والقضايا ، على الكاشف . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ١٩٦ صفحة ، ٤٠٠ قرش مصرى .

— الفراغ القاتل ، جودة محمد عواد ، القاهرة ، دار البشير ، ١٩٨٥ ، ١١٩ صفحة ، ١١٠ قرش مصرى .

— الصفوة المصرية قضايا وانتماءاتها · عاطف أحمد فؤاد ، ط ١ ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٥ ، ٢٥٥ صفحة ، ٥٠٠ قرش مصرى ·

— مشكلاتنا الاجتماعية : أسس نظرية ونماذج خليجية ، عبدالمنعم محمد بدر ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٥ ، ٦٠٠ قرش مصرى ·

— البترول والسكان والتغير الاجتماعى ، محمد عبده محجوب ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ ، ٥١٧ صفحة ، ٦٠٠ قرش مصرى ·

— العمل مع الحالات الفردية ، أسس وعمليات ، جلال عبد الخالق الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٥ ، ٥٩٨ صفحة ·

**اقتصـــاد :**

— خمس مشكلات اساسية لعالم متخلف · صموئيل عبود ، ط ١ ، بيروت ، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ٢٤٨ صفحة ، ٧٠٠ قرش مصرى ·

— تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٥ ، البنك الدولى ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام ، ١٩٨٥ ، ٢٧٢ صفحة ·

— نمط الانتاج الآسيوى وواقع المجتمعات العربية ، ندوة شارك فيها أبو سيف يوسف وآخرون ، ط ١ ، بيروت ، دار الكلمة ، القاهرة ، العربية للدراسات ، ١٩٨٤ ، ١٠٦ صفحة ، ٢٠٠ قرش مصرى ·

— التنمية العربية : الواقع الراهن والمستقبل ، عادل حسين وآخرون ، ط ١ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤ ، ٣٥٧ صفحة ، ١٠٠٠ قرش مصرى ·

**التربيـــة :**

— نظرية التربية فى القرآن وتطبيقاتها فى عهد الرسول عليه الصلاة والسلام · أمينة أحمد حسن ، ط ١ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥ ، ٤٢٠ صفحة ٤٢٠ قرش مصرى ·

— المربى والتربية الاسلامية / محمد أحمد عبد الهادى ، ط ١ ، جدة : دار البيان العربى ، ١٩٨٤ ، ٢٦٢ صفحة ٥٠٠ قرش مصرى ·

— التربية والطرق الخاصة بتدريس العلوم الاسلامية واللغة العربية تأليف فتحى بيومى حمودة ، محمد أحمد عبد الهادى ، ط ١ ـ جدة : دار البيان العربى ، ١٩٨٤ ٢٠٨ صفحة ، ٤٠٠ قرش مصرى ·

— العلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الاسلامية /أعدها للنشر بالانجليزية اسماعيل راجى الفاروقى ، عبد الله عمر نصيف ، ترجمها الى العربية عبد الحميد محمد الخريبى ط ١ ـ جدة : شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ٢٥٠ صفحة ، ٧٥٠ قرش مصرى ·

— أصول التربية الفنية : تاريخها ، أهدافها ، مناهجها ، خططها ، دروسها ، معارضها ، وأساليب تقويمها / محمود البسيونى ، ط ٣ ، القاهرة، عالم الكتاب ١٩٨٥ ، ٢٧٣ صفحة ، ٥٠٠ قرش مصرى ·

— قضايا التربية الفنية ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتاب ، ١٩٨٥ ، ٢٩٢ صفحة ، ٦٠٠ قرش مصرى ·

— الاتجاهات العالمية فى اعداد معلم المواد الاجتماعية / يوسف جعفر سعادة ، اشراف أحمد حسين اللقانى ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٥ ، ١٣٥ صفحة ،

— دور القرارات الخارجية فى تدريس التاريخ · يوسف جعفر سعادة ، اشراف أحمد حسين اللقانى ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٥ ، ١٤١ صفحة ·

— التدريس الفعال : تأليف أحمد حسين اللقانى ، قارعة حسن محمد سليمان ، ط ١ ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٥ ، ٢٠٥ صفحة ،

— تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، سعيد اسماعيل على ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨٥ ٥٧٥ صفحة ، ٨٠٠ قرش مصرى ٠

— الجامعة الأهلية بين النشأة والتطور / سامية حسن ابراهيم ، اشراف يونان لبيب رزق - القاهرة : مركز وثائق وتاريخ مصر المعاصرة ، ١٩٨٥ ، ١٦٤ صفحة ١٢٠ قرش مصرى ٠

— نحو تطوير الادارة المدرسية ، دراسات نظرية وميدانية /أحمد ابراهيم أحمد ٠ الاسكندرية . دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٥ ، ٤١٣ صفحة ٦٠٠ قرش مصرى ٠

— التخطيط التعليمى : تحليل النظم التعليمية / اسماعيل محمد دياب ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ، ٢٢٧ صفحة ٠

— المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة / اسحق أحمد فرحان، وآخرون ، ط ١ ، عمان ، دار الفرقان ، دار البشر ١٩٨٤ ، ٣٣٢ صفحة ٠

— دليل القبول بالمعاهد والجامعات العربية / فاروق فهمى ، القاهرة ، مؤسسة آمون للطبع والنشر ، ١٩٨٥ ، ٩٣ صفحة ، ١٥٠ قرش مصرى ٠

**تراجم :**

— ابن حزم الأندلسى : عصره ومنهجه وفكره التربوى / حسان محمد حسان ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥ ، ١٨٣ صفحة ، ٢٠٠ قرش مصرى ٠