

اطياف الاغترابية في الشخصية العربية :  
بحث في إشكالية القمع التربوي

الدكتور علي أسعد وطفة

مجلة عالم الفكر : مجلة دورية محكمة

تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في دولة الكويت  
المجلد 27، العدد الثاني، أكتوبر/ديسمبر، 1998، صص 241-280

# المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية

بحث في إشكالية القمع التربوي

\* د. ملي وطفة

## مقدمة

يرتسم جدل القمع والهوية والاغتراب في قلب الثقافات العالمية المعاصرة. وتتحول ثلاثة هذا الجدل إلى ظاهرة اجتماعية ثقافية تضرب جذورها في عمق الحياة الاجتماعية للشعوب الإنسانية المعاصرة. ولا تشكل الحياة الاجتماعية في البلدان العربية استثناء يتجاوز حدود هذه الظاهرة التي تسجل حضورها الشامل في الثقافة العربية المعاصرة. فالإنسان العربي يولد اليوم في أجواء التسلط والإكراه، وينمو في مؤسسات التغريب، وينتهي إلى زنزانات الخوف، وشروط الحياة التي تحيط بالإنسان العربي تشكل مصدر تهديد ينال من حقيقة وجوده الإنساني، ويشل لديه طاقة الفعل والحضور والإبداع.

تبدأ رحلة اغتراب الشخصية العربية، من القهر التربوي في العائلة، إلى القمع المعرفي في المدرسة، وتنتهي إلى الإرهاب الاجتماعي في داخل المؤسسات. وفي هذه الدراما المأساوية يعيش الإنسان العربي دوامت القهر والهزيمة والاعتراض.

يعاني الإنسان العربي اليوم - وحاله لا يختلف كثيراً عن حال الإنسان في البلدان النامية - منظومة مخاوف بالغة التنوع، فهو يواجه الخوف من الاستعمار والصهيونية وإسرائيل، والخوف من الحرب الطائفية، والتعصب الديني، والخوف من القهر، والخوف من الحرب الأهلية، والخوف من التعسف الاجتماعي في الوظيفة والعمل، والخوف من السلطة وأجهزة الأمن، والخوف من المرض والشيخوخة، وأخيراً الخوف من التمييز العنصري، وهكذا فهناك نسق من المخاوف التي تتحقق بالوجود، وفي أصل كل خوف يمكن غول القهر والقمع والإكراه والتعذيب، وفي نسق هذه المخاوف جميعها يتشكل الإنسان المقهور بكل مانتطوي عليه هذه الكلمات من دلالات ومعاني.

اللغة مرآة الواقع، وفي غناها يمكن غنى الواقع، وهي تجسد في فيض مفرداتها ما يفيض به هذا الواقع. ومن هذا المنطلق يلاحظ الدارسون أن اللغة في القطب المتجمد الشمالي، وفي لغة قبائل الإسكيمو تحديداً، غنية بمفردات الثلوج فهناك مئات من الكلمات التي تصف الثلوج وذراته وحباته وصفاً دقيقاً بالغ الأهمية والإثارة، ولا يوجد لمثل هذا الغنى في المفردات التي تصف الثلوج وتجلياته مثيل في اللغات الأخرى، ولا يوجد لأغلب هذه الكلمات مقابل في اللغات الأخرى. ويعبر هذا الغنى في نهاية المطاف عن الغنى في واقع الحياة الثلوجية في منطقة القطب الثلجي. ويمثل هذا في اللغة العربية وصف الصحراء والسيف في الماضي، ووصف الإكراه أو القمع في الحاضر، لأنَّه يمثل بيئة الوجود العربي وخصوصيته. وإذا كان عصر الصحراء والسيف قد ولَى فإن الذكرة العربية التاريخية مشحونة إلى حد كبير بالمفردات التي تصف القمع والإكراه وال الإرهاب والتخويف والبطش والعنف والاضطهاد والظلم والقهر، وهي مفردات تقip على اللسان بغازرة وتدفق يفوق في اندفاعاته أغلب المفردات والكلمات شيوعاً واستخداماً، وهذا يعني أنَّ في اللغة العربية اليوم ما يعكس هذا الواقع المرير الذي يحيط بالإنسان العربي، ويحاصره بكل مظاهر العنف والفوبي والاعتراض.

يشكل الاغتراب ظاهرة اجتماعية تدخل في نسيج الحياة الثقافية الاجتماعية العربية، وتترامى أبعاد هذه الظاهرة في كل مناحي الوجود الاجتماعي والثقافي، وهي تأتي نتاجاً لإكراهات شتى تتمثل في القمع التاريخي والسياسي والأخلاقي والتربوي والاقتصادي. والاغتراب ليس نتيجة فحسب، بل هو نتيجة وسبب في آن واحد وذلك لأنَّ ممارسة القمع والإرهاب ظاهرة اغترابية في حد ذاتها. وعلى هذه الصورة يمكن الاغتراب في أصل العنف، ويمكن العنف في أصل الاغتراب، وتتدخل الظاهرتان في كينونة واحدة يتعانق فيها السبب بالنتيجة والشكل بالمضمون. وينبني على

ذلك أن تكون الشخصية الاغترابية شخصية قمعية، والشخصية القمعية شخصية اغترابية في الآخر الواحد. فالآخر المعموم المستلب يمارس إكراهاته في أسرته، ويمارس عدوانيه التربوي على الوجود الإنساني لأطفاله، والمرفوض المضطهد اغترابي يمارس القمع على من هو دونه في سلم التراتب، وهكذا تتبدي الثقافة القمعية الاغترابية في كيان واحد أو صورة واحدة، فالإنسان في ثقافة القمع والاستلاب يكون في الوقت الواحد: مستلباً وسالباً، قاهراً ومقهوراً، غالباً ومتغلوباً، أمراً وماموراً، مفترياً ومفرياً. وهنا تتجسد وحدة القمع والاغتراب في كينونة واحدة لا تنفصل عرها في الشخصية المهزومة.

إن معالجة قضية الاغتراب والقمع مسألة تتعدى حدود الباحث الواحد والبحث الواحد، فالمسألة تتسم بطابع الشمول، وتسجل حضورها في مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية المختلفة. وإذا كان بحث مثل هذه القضية الشاملة يتجاوز إمكانياتنا، فإن مقالتنا هذه تتصدى لبحث ظلال الجانب التربوي لجدل القمع والشخصية والاغتراب. وهكذا يتحدد سعينا في الكشف عن بعض ملامح القهر التربوي، أو القمع التربوي الكامن في أصل وضعية الاغتراب الإنساني في الشخصية العربية.

ففي عمق الجدل الشامل بين الإنسان والاغتراب تبرز التنشئة الاجتماعية La Socialisation حاضرنا ثقافياً يتشكل فيه الإنسان، وينمو على صورة المعايير الثقافية التربوية التي تحدها الثقافة علينا. وفي أسلوب التنشئة الاجتماعية وأنماطها المختلفة تبرز واحدة من أهم القضايا الأساسية للوجود الإنساني، والتي تتعلق بناء جوهر الإنسان الداخلي. فالشخصية تشكل ثقافي تربوي تتحدد طبيعته بطبعية الحاضن الثقافي الذي نشأ في ظلله، وهذا يعني أن طبيعة الشخصية الإنسانية مرهونة إلى حد كبير بطبعية ومستوى تطور أسلوب التنشئة الاجتماعية من حيث هو القالب الثقافي، الذي يهب الإنسان خصائص إنسانيته.

وهذا كله يعني أن مرونة الحاضن الثقافي، ومدى قدرته على التكيف وفقاً لمعطيات الطبيعة الإنسانية الفردية، والتواافق مع متطلباتها، تشكل الشرط الموضوعي لنشأة الشخصية الإنسانية وتطورها، ومدى قدرتها على الحضور والتماسك والإبداع.

ولا غرو اليوم أن يلجأ علماء النفس والتربية إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية السائدة في بعض المجتمعات الإنسانية لتفسير بعض الأحداث التاريخية الاغترابية. ويطيب لنا في هذا المقام أن نسرد واقعة تاريخية هامة تبين لنا إلى أي حد تتمكن أهمية التنشئة الاجتماعية في بناء الإنسان، وتحقيق تكامله النفسي والاجتماعي، أو في سحق وجوده ودفعه إلى دائرة الاغتراب.

في نيسان من عام ١٩٤٥م، في أثناء الحرب العالمية الثانية، هاجمت الأسطول الأمريكي جزيرة أو كيناوا التي تسيطر عليها القوات اليابانية، وبدأت تقتصر الجزيرة بأطنان من القنابل ونيران المدفعية والطيران لمدة ثلاثة أشهر دون توقف، استطاعت خلالها أن تذوب الصخور والكهوف والغار، التي كانت الملاجأ الوحيد للجنود اليابانيين والسكان الأصليين للجزيرة، وفيما بعد دخلت القوات الأمريكية واحتلت الجزيرة، وألقت القبض على من بقي على قيد الحياة من الجنود اليابانيين والسكان الأصليين. وقد لاحظ علماء النفس أن الجنود اليابانيين الأسرى (وهم من الكوماندوس الذي تم اختياره وتدريبه بعناية فائقة على خوض المعركة) كانوا يعانون من اضطرابات وأمراض نفسية بالغة الخطورة، وكانت دهشة علماء النفس كبيرة جداً عندما لاحظوا بالمقابل أن هذه الاضطرابات كانت متعددة جداً عند السكان الأصليين. ومن أجل تفسير هذه الظاهرة ومعرفة أسباب التباين بين طرفي المعادلة، أجريت أبحاث نفسية وانتنولوجية، تبين بمقتضاهما للعلماء أن سبب انخفاض درجة الاضطرابات النفسية عند السكان الأصليين للجزيرة - ناجم عن أسلوب التنشئة الاجتماعية لسكان الجزيرة الأصليين: أسلوب التنشئة في الجزيرة - كما تبين - يغدو على الطفل حباً بلا حدود، ويمنحه حرية واسعة جداً، ولا سيما أثناء الرضاعة، وتسامحاً كبيراً فيما يتعلق باللعب، وضبط الإخراج، ويترك حتى يسير على قدميه دون إكراه. فالتنشئة الاجتماعية السائدة في الجزيرة تنتهي فيها كل أشكال الإكراه والعنف والتوتر. وقد أرجع العلماء مستوى الصحة النفسية العالية جداً لسكان الجزيرة الأصليين، وقدرتهم على مواجهة الرعب والخوف ولحظات الجحيم، إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي منحهم طاقة هائلة في مواجهة الصعاب، وتحديات الوجود بثبات جأش وقوة، وذلك بدرجة أكبر من الجنود اليابانيين الذين أعدوا لويالات الحرب ومواجهة الجحيم<sup>(١)</sup>.

فالسمات الشخصية كالثقة بالنفس، واللامبالاة، والاتكالية، والقدرة على الإنجاز، والشعور بالنفس، أو تأكيد الذات، والفردية، والميل للتعاون، وغيرها من السمات الشخصية تعود إلى درجة الشدة أو الحرية المستخدمة في أسلوب التنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمع ما.

### في مفهوم الشخصية

يشتق مفهوم الشخصية *Pésonnalité* من الكلمة اليونانية *Persona*، والتي تعني في الأصل قناعاً، وليس من السهل أبداً أن نقع على تعريف جامع مانع لهذا المفهوم، إذ يحصي جوردن البورت Gordon Allport عام ١٩٣٧ خمسين تعريفاً للشخصية، وينطلق البورت من هذه

المعطيات ليقدم تعريفاً متوازناً للشخصية قوامه أن «الشخصية هي تنظيم دينامي لوضعيات نفسية فيزيائية تحقق للفرد تكيفه مع الوسط الاجتماعي». وهذا يعني أن الشخصية ليست وجوداً مادياً فحسب، بل هي كيان متناسق من التصورات الحرة والأحساس الروحية والمشاعر.

يورد أحمد ركي بدوي تعريفاً للشخصية قوامه أن «الشخصية نظام متكامل من الخصائص الجسمية والوجودانية والنزوعية والإدراكية التي تعين هوية الفرد وتتميزه عن غيره من الأفراد تمييزاً بينا»<sup>(٢)</sup> ويعرف جان ديبوا Jean Dubois الشخصية بأنها «مجموعة العناصر التي تشكل السلوك وردود أفعال الأشخاص إزاء المواقف الحياتية»<sup>(٣)</sup>. ويعرفها إلیكس ميكشالي بأنها : «منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصة الإحساس بالهوية والشعور بها. فالشخصية هي وحدة من المشاعر الداخلية التي تمثل في الشعور بالاستمرارية والتمايز والديمومة والجهد المركزي، وهي وبالتالي وحدة من العناصر المادية والنفسية المتكاملة، التي تجعل الشخص يتمايز عما سواه ويشعر بتباينه ووحدته الذاتية»<sup>(٤)</sup>. والشخصية في نهاية الأمر هي وحدة من السمات النفسية الثقافية والبيولوجية والعقلية المتكاملة، وهي انعكاس لثقافة المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة فيه.

### الشخصية والثقافة

تتعدد السمات الأساسية للشخصية في مجتمع ما بطابع الثقافة السائدة فيه، وترتبط بنية الشخصية على حد تعبير بودون Boudon ارتباطاً وثيقاً بالثقافة المحددة لمجتمع معين. وفي هذا الصدد يرى كاردينر Kardiner أن كل نظام اجتماعي ثقافي يتميز بشخصية مرجعية فالأنا هي تربى ثقافياً، وبالتالي فالشخصية الثقافية تتباين من ثقافة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر<sup>(٥)</sup>.

وفي إطار هذه الصورة فإن الشخصية تعكس إلى حد كبير السمات الثقافية لمجتمع الانتماء، ويبين هذا في التباين السلوكي الذي يظهر بين شخصين ينتميان إلى ثقافتين مختلفتين، حيث يمكن تمييز رجل فرنسي عن رجل إنكليزي من خلال بعض أنماط السلوك التي يقوم بها كل منهما. إن الشخصية المرجعية كما ينظر إليها كل من كاردينر وليتتون نوع من التشكيل النفسي الخاص بمجتمع ما، والذي يحدد أسلوب الحياة. إن أعضاء أي مجتمع غالباً ما يحملون نسقاً مشتركاً من السمات الثقافية لمجتمعهم، والتي تحدد نمط الشخصية الأساسية لهذه الثقافة<sup>(٦)</sup>.

ويضيف دوراند Durand إلى ذلك «أن نظام القيم والمواقوف المشتركة بين أعضاء الجماعة يترجم إلى أشكال متعددة من السلوك الصريح والذي يرتبط بمواقف معينة»<sup>(٧)</sup>.

ويترتب على ما سبق أن لكل ثقافة شخصية أساسية مرجعية تعكس صورة القيم السائدة أو الصيغة النفسية للحياة الاجتماعية والثقافية القائمة، كما يمكن أن نلاحظ وجود شخصيات مرجعية ثقافية لكل ثقافة فرعية أو مجتمع فرعى في إطار المجتمع الكبير.

الشخصية وفقاً للمنظور الاجتماعي الثقافي هي التشكيل الثقافي المشترك بين أفراد المجتمع، وهي كما يعرفها كاردينر وجاك بيرك «السمات النفسية والعقلية العامة التي يشترك فيها معظم أفراد المجتمع»<sup>(٨)</sup>. ويطلق رالف لينتون R.Linton لفظة الشخصية المنوالية وهو ي يريد بذلك نمط الشخصية الذي يظهر بأكبر قدر ممكن من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية في مجتمع محدد<sup>(٩)</sup>. يميز كلوكهون وزميلاه «مرى» و«شنيدر» (١٩٥٣) في كتابهم الشخصية في الطبيعة والمجتمع والثقافة في الشخصية بين ثلاثة مستويات<sup>(١٠)</sup> هي :

أ- كل إنسان يشبه جميع الناس في بعض الجوانب.

ب- كل إنسان يشبه بعض الناس.

ج- كل إنسان لا يشبه أي إنسان آخر.

ونحن نرى في هذا السياق أن المستوى الأول يمثل الشخصية الإنسانية، بينما يمثل المستوى الثاني الشخصية الثقافية القومية أو الأساسية لمجتمع ما، بينما يمثل النموذج الأخير الشخصية الفردية أو الهوية الفردية والذاتية للفرد.

## مظاهر اغتراب الشخصية العربية

ظهر مفهوم الاغتراب Alienation لأول مرة في عام ١٨٣٧ في استخدامات فالريه ليدر Falret على مظاهر الاضطراب العقلي، وبدأ هذا المفهوم فيما بعد يوظف في مجال علم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس الاجتماعي<sup>(١١)</sup>. وينطوي المعنى الأول لهذه الكلمة التي اشتقت من الكلمة اليونانية Persona على معنى نقل الملكية من شخص إلى آخر إكراهاً. وقد استخدم الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو مفهوم الاغتراب بمعنى تحول الإنسان إلى عبد للمؤسسات الاجتماعية والنماذج السلوكية التي أنشأها، وذلك في سياق تطور التاريخ الإنساني.

ويرى ماركس في الاغتراب العملية التي يتحول فيها الإنسان إلى حالة تشيوّه حيث يستبعد من خلال العمل، ويصبح بقاؤه عمله سلعة تباع في الأسواق. فالعمل برأي ماركس هو الذي طور الإنسان، وهو الذي رج به في أكفان العبودية وزنزانات القهر<sup>(١٢)</sup>. والعمل كما يرى ماركس يخلق الإنسان ويطوره، ولكنه يمتص في الوقت نفسه كل قواه ويستبعده. ويأخذ مفهوم الاغتراب عند هيغل حالة الفكر عندما يصبح غريباً على نفسه.

هذا ويحدد مؤلفان سومان Melvin Seeman خمسة أبعاد أساسية لمفهوم الاغتراب هي : الحرمان من السلطة، غياب معنى الحياة، غياب للمعايير، ومن ثم غياب للقيم وإحساس بالغرابة عن الذات<sup>(١٣)</sup>. ويعني هذا المفهوم بصورة عامة كل أشكال القهر ومشاعر البؤس والشقاء التي يعاني منها الإنسان في الحياة.

فالإنسان كبنونة جوهرها العقل والحرية والعمل والانتماء، وكل ما من شأنه أن يمس هذه الأبعاد الأساسية لجوهر الشخصية يدفع الشخصية إلى حالة اغتراب واستلاب. فالاغتراب في حدود ما ننظر إليه ونوثقه في هذه المقالة هو: الوضعية التي ينال فيها القهر والتسلط والعبودية من جوهر الإنسان، وهو الحالة التي تتعرض فيها إرادة الإنسان أو عقله أو نفسه للاغتصاب والقهر والاعتداء والتشويه، وبالتالي فإن أدوات الاغتراب هي مختلف أدوات القهر، وكل ما من شأنه أن يعاند نمو الشخصية الإنسانية وازدهارها وتفتحها. وفي هذا السياق يمكن القول بأن مظاهر الاغتراب تتبدى في أشكال أحاسيس مفرطة بالدونية، واللامبالاة، والقهر، والضعف، والقصور والسلبية، والانهزامية. وتلك هي البوابة المنهجية لمفهومنا عن اغتراب الشخصية.

ويشير مفهوم الاغتراب إلى الحالات التي تتعرض فيها وحدة الشخصية للانشطار، أو للضعف والانهيار، بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم في داخل المجتمع. ومن هنا المنطلق فإن العقد النفسية، وحالات الاضطراب النفسي، أو التناقضات تشكل صورة من صور الأزمة الاغترابية التي تعترى الشخصية. وهذا يعني في النهاية أن مفهوم الاغتراب يشير إلى النمو المشوه للشخصية الإنسانية، حيث تفقد فيه الشخصية مقومات الإحساس المتكامل بالوجود والديمومة.

ومفهوم الاغتراب هو الحالة أيضاً التي يتعرض فيها جوهر الشخصية للقسر والإكراه. فعندما تتعرض الشخصية الإنسانية في جوهرها العقلي، أو الثقافي، أو الاجتماعي، لنوع من التشويه والاغتصاب تحدث عملية اغتراب وتشويه. ووفقاً لهذه الصيغة يمكن القول أن مفهوم الاغتراب في الشخصية يتحدد بالجوانب التالية:

- حالات عدم التكيف النفسي التي تعانىها الشخصية : عدم الثقة بالنفس، والقلق المستمر، والإرهاب الاجتماعي، والمخاوف المرضية.
- غياب الإحساس بالتماسك والتكمال الداخلي في الشخصية.
- حالة ديمومة العقد النفسية التي تعانى الشخصية : عقدة أوديب، عقدة الخصاء، عقدة النقص، عقدة الأضطهاد.
- ضعف أحاسيس الشعور بالهوية مثل: الشعور بالانتماء، والشعور بالجهد المركزي، والشعور بالحب، والثقة بالنفس، والشعور بالقيمة، وغياب الإحساس بالأمن.

وهنا يمكن طرح السؤال الأساسي وهو : هل تعانى الشخصية العربية من الاغتراب؟ وما تعنى هنا بالشخصية العربية الشخصية المنوالية أو الشخصية الأساسية أو الملامح الأساسية الثقافية والسيكولوجية للشخصية العربية. تميل أغلب الدراسات والأبحاث الجارية في هذا الميدان، والتجارب أيضاً التي حصدها المفكرون العرب والخبرة الحياتية للإنسان العربي والمثقف العربي إلى تأكيد أن الشخصية العربية هي في حالة استلاب وأغتراب. ومن أجل التواضع قليلاً في معرض الإجابة عن هذا السؤال لماذا لا نطرح السؤال بصورة أخرى. هل تساند حرية الإنسان العربي؟ وهل يحظى بحماية القانون والمؤسسات؟ هل يعاني الإنسان العربي من وعي مشوه؟ هل يعاني من إكراهات شروط الحياة المادية في مستوى دخوله المالية، وفي مستوى أمنه الاجتماعي والمادي؟ هل هناك من حروب أهلية وطائفية في البلدان العربية؟ هل تعانى الشعوب العربية من الأنظمة الشمولية؟ هل يعيش الإنسان العربي بعيداً عن تهديد الجحافل العسكرية وأدوات الحرب الأمريكية والإسرائيلية؟ هل تغتصب فلسطين؟ هل يموت أطفال العراق جياعاً؟ هل هدرت وتهدرت دماء الأبرياء في الجزائر؟ هل تحتاج الجيوش التركية أراضي العراق؟ وهل يعاني شعب لبنان من القهر والموت والدمار في الحروب الأهلية وفي قانا؟ هل يعيش المواطن السوري اليوم في حالة أمن والجيوش التركية والإسرائيلية تحاصره من الجنوب والشمال والقهر الاقتصادي والاجتماعي يأتيه من تحت ومن فوق؟ هذه هي إجابتنا عن سؤال الاغتراب والاستلاب الذي يعانيه الإنسان العربي!

تعيش الشخصية العربية بصورة عامة حالة اغتراب واستلاب، فهي تعانى من الجمود والقصور والسلبية ومن مختلف مواطن الضعف والمعاناة الوجودية، وهذه هي الحقيقة التي تشير إليها أغلب الدراسات الجارية في هذا المجال<sup>(١٤)</sup> ويمكن في هذا السياق أن نسرد قائمة طويلة من السمات السلبية للشخصية العربية، وهي سمات أكد عليها الباحثون والدراسون في هذا الميدان ومن أبرزها: فقدان الثقة بالنفس، وغياب التلقائية والابتكارية، والشخصية الحالة،

واللامبالة والخجل والخوف<sup>(١٥)</sup>. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى عدد كبير من الدراسات العربية التي حاولت أن تتفصّل مظاهر الاغتراب في الشخصية العربية. ومن بين هذه الدراسات يشار بالأصابع اليوم إلى أعمال فؤاد زكريا التي يرسم من خلالها صورة مأساوية للشخصية العربية قوامها سمات الخداع والنفاق واللامسؤولية والخضوع الأعمى والسلبية<sup>(١٦)</sup>. ويبدو أثنا نستطيع سرد عدد كبير من الأبحاث التي ترى أن الشخصية العربية تعيش حالة أزمة دائمة وحقيقة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو ما العوامل التي أدت إلى تشكيل مثل هذه الشخصية القومية أو المتأولية الحزنة؟ الإجابة ليست يسيرة، ومع ذلك يمكن القول إن عوامل ضعف الشخصية العربية وأسبابها متعددة جداً، وأهمها الانحطاط الثقافية السائدة والعوامل التاريخية والاستعمارية والاقتصادية والتربوية، قصدنا أن نبحث في أساليب التنشئة الاجتماعية عن الأسباب التربوية التي تدفع الشخصية العربية إلى دوامات القهر والاغتراب. ومن أجل أن نبدأ مهمتنا يتوجب علينا أن نقف هنئه عند مفهوم التنشئة الاجتماعية.

## التنشئة الاجتماعية

لا يمكن للمرء أن يقع على تعريف جامع مانع للتنشئة الاجتماعية، ومن أجل بناء صورة واضحة لمفهوم التنشئة الاجتماعية، يمكن القول : إن التنشئة الاجتماعية منظومة العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته، بما تتطوّر عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقالييد إلى أفراده. ويمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي يتم من خلالها، دمج الفرد في المجتمع، ودمج ثقافة المجتمع في الفرد.<sup>(١٧)</sup>

يعرف غي روشير Guy Rocher التنشئة الاجتماعية «بأنها منظومة الأوليات التي تمكن الفرد، على مدى حياته، من تعلم واستبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي»<sup>(١٨)</sup>.

ويعد دور كهaim أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialisation بمعناه التربوي<sup>(١٩)</sup>، وأول من عمل على صوغ الملامح العلمية لنظرية التنشئة الاجتماعية. يقول دور كهaim بقصد تعريفه لغاية التربية: إن الإنسان الذي تزيد التربية أن تتحققه فيما ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة، بل الإنسان على غرار ما يريد المجتمع<sup>(٢٠)</sup>. فال التربية هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد، وتكمّن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسيه الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم<sup>(٢١)</sup>. فالتنشئة هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها دمج ثقافة المجتمع في الفرد، ودمج الفرد في ثقافة المجتمع، وهي وفقاً

لهذا المعنى العملية الجدلية التي تربط بين الفرد وبين ثقافة المجتمع، وهي العملية التي يتم فيها بناء الثقافة في داخل الفرد. وهي من جهة إزاحة الجانب البيولوجي في الإنسان لصالح الجانب الاجتماعي، أو الانتقال بالإنسان من حالته البيولوجية إلى حالته الاجتماعية.

يقول دور كهaim في كتابه التربية والمجتمع: «يوجد في كل منا كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج لكل الحالات الذهنية الخاصة بنا وحياتنا الشخصية، وهو ما يطلق عليه الكائن الفردي، أما الكائن الآخر فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات، التي لا تعبر عن شخصيتنا بل عن شخصية الجماعة والمجتمع الذي ننتمي إليه: كالعقائد الدينية، والمارسات الأخلاقية، والتقاليد والمشاعر الجمعية من أي نوع، وهي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي الآخر، وبالتالي فإن بناء هذا الكائن الاجتماعي يمثل في نهاية المطاف هدف التربية وغایتها»<sup>(٢٢)</sup>.

وعلى خلاف دور كهaim يركز فرويد على أهمية التوحد أو التقمص في عملية التنشئة الاجتماعية، ويعرف التقمص بأنه عملية نفسية يتمثل فيها الفرد مظهراً من مظاهر الآخر أو خاصة من خواصه أو صفة من صفاتة<sup>(٢٣)</sup>. وتتيح عملية التقمص للفرد أن يتمثل أدواراً اجتماعية جديدة وأن يستبطن مفاهيم وتصورات وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك عبر سلسلة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع الأشخاص الذين يحيطون به، والذين يشكلون موضوع تقمصه، أو نماذج سلوكه. وتبرز أوليات التنشئة الاجتماعية عند فرويد في نظريته حول مكونات الشخصية، وفي جدل العلاقات القائمة بين هذه المكونات تبرز أهمية العلاقة بين الجانب البيولوجي والجانب الاجتماعي : فالهو *Le ça* ينطوي على الحالة الفطرية الأولية عند الكائن، بينما يشكل الآنا *Le sur-moi* الجانب الاجتماعي الثقافي في شخص الفرد، ويرمز إلى العادات والتقاليد الجمعية السائدة في المجتمع، وبالتالي فإن التفاعل الذي يتم بين الآنا الأعلى، والهو عبر تدخل الآنا *Le moi*، يمثل الجانب الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريق التفاعل بين عضوية الكائن وثقافة المجتمع يستطيع الفرد أن يتكون اجتماعياً، وأن يحظى بعضوية الجماعة.

ونلاحظ في هذا الجانب تقارب كبير بين نظرية فرويد ونظرية دور كهaim، في العلاقة بين البيولوجي والاجتماعي، بين العقل الجماعي الذي يشكل شخصية الفرد عند دور كهaim، وبين الآنا الأعلى الذي يمثل الجانب الاجتماعي في شخصية الفرد عند فرويد. فالتبني الأساسي بين النظريتين يكمن في أهمية المصدر في عملية التنشئة. وفي الوقت الذي يركز فيه دور كهaim على الجانب الاجتماعي الخارجي في تكوين وإعداد الفرد لحياة الجماعة الذي يتمثل في «الضمير

الجماعي» الذي يمارس إكراها على ضمائر الأفراد، فإن عملية التنشئة تتم بالدرجة الأولى في الفضاء الداخلي للشخص عند فرويد ووفق أوليات داخلية نفسية ماثلة في جدل العلاقة بين الفردي والاجتماعي. وتنطوي كل ثقافة على معايير سلوكية خاصة ب التربية الأطفال، وتحدد في الوقت نفسه أهم المشكلات الرئيسية التي تواجه الطفل، والطريقة التي يمكن للطفل من خلالها أن يواجه مشكلاته.

## قهر التنشئة الاجتماعية واغتراب الشخصية

يعنى بأسلوب التنشئة الاجتماعية، الكيفية التي يتم من خلالها بناء الثقافة في الفرد وتشكيله على نحو اجتماعي. هذا وبغض النظر عن المحتوى القيمي للثقافة التي تنقل إلى الأفراد، يلعب أسلوب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في التأثير سلباً أو إيجاباً في بنية الشخصية. وهذا يعني أنه يمكن لأنسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد بعض القبائل البدائية أن يكون أكثر كفاءة، من حيث المبدأ، لتحقيق نماء الشخصية وتطورها، وذلك بالقياس إلى الأساليب التي تعتمد لها الثقافات المتقدمة حضارياً وتتميز أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة في درجة الشدة المستخدمة، وفي مدى اعتمادها على الأساليب العلمية في بناء شخصية الفرد وتربيته.

وتتبادر أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع لآخر، وتتغير من ثقافة لأخرى. حيث يقوم كل مجتمع بتحديد أنماط وأشكال التنشئة الاجتماعية التي تلبى حاجاته الثقافية. فأساليب التنشئة الاجتماعية تعكس أساليب السلطة الموظفة في المجتمع، وفي مؤسساته<sup>(٢٤)</sup>. وهذا يعني أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرهونة بت نوع السلطة المستخدمة في تربية الأطفال ودرجتها، فبعض المجتمعات يعتمد أساليب العقاب والتسلط والتخويف في التنشئة الاجتماعية، وهذا من شأنه التأثير في مضمون التنشئة الاجتماعية وفي شخصية الأفراد الذين يخضعون لأنسلوب الشدة في تنشئتهم الاجتماعية.

لقد بنت الأبحاث الأنثربولوجية، حول التنشئة الاجتماعية، عند بعض قبائل الميلانيزيا في جنوب شرق آسيا، ان التنشئة الاجتماعية التي تقوم على أسلوب التسامح تؤدي إلى إيجاد شخصيات غير عدوانية. وكشفت الدراسة التاريخية التي أجرتها مارجريت ميد M.Mead أن المثل الأعلى للرجال في قبيلة «ارابيش» في غينيا الجديدة هو الوداعة والمسالمة والرقابة كالنساء تماماً، وذلك على خلاف الحال في قبيلة «موندوجومر» حيث إن المثل الأعلى للرجلة هو الخشنونة والفظاظة والعدوانية، ولاحتظت الباحثة أيضاً أن الرجل في قبيلة «تشامبولي» مثال للوداعة والرقابة، وأنه يقوم بالأعمال اللينة كالحفر والرقص في حين تقوم المرأة بالأعمال الخشنة مثل صيد السمك ونسج الشباك، وهي العنصر الذي يسود ويهيمن في مجتمع أبيي<sup>(٢٥)</sup>.

وأدت النتائج التي توصلت إليها ميد، في دراستها هذه إلى أن التباين بين سمات الشخصية المترافقية بين القبائل المجاورة يعود إلى تباين أساليب التنشئة الاجتماعية بين هذه القبائل. ويضاف إلى ذلك أن هذه الدراسة أدى إلى تغير وجهات نظر علماء النفس فيما يتعلق بمرحلة المراهقة، ففي مجتمع «سامو» لا وجود لهذه المرحلة بصراعاتها وأضطراباتها، وهذا يعني أن الأضطرابات النفسية ليست حالة لازمة لمرحلة المراهقة، وإنما نتاج لأساليب التنشئة الاجتماعية ومضامينها. فجماعات الأراش Aarapech تنظر إلى الطفل على أنه خير في ذاته، وهو إذ ذاك يجب أن يحظى بالرعاية والحب والحنان والحرية، وهذا من شأنه أن يزيل كافة أشكال الصراعات التي يعيشها الطفل<sup>(٢٦)</sup>.

وفي هذا السياق يقول سلفادور جيني: «عندما يكون هناك تباين بين مجتمع وآخر في مستوى تسلطه وتسامحه، أو في مناحي نظرته الفلسفية، أو الجمالية، فإن ذلك يعود إلى أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة فيه». <sup>(٢٧)</sup>

وتختلف عملية التنشئة الاجتماعية من حيث بساطتها وتعقيدها من مجتمع إلى آخر، فكل مجتمع مستوى نموه التاريخي، وأنماطه الثقافية، ومشكلاته القيمية، ومطالبه وحاجاته. «وتكون التنشئة الاجتماعية بسيطة في المجتمعات البسيطة وتقوم على التقليد والتلقين أكثر من قيامها على التمييز والتفكير، أما في المجتمعات المعقدة فإن هذه العملية تتعدد في صورها، وفي الوسائل التي تقوم بها، وترتکز على حفظ التفكير وحسن الاختيار». <sup>(٢٨)</sup>

ويتأثر شكل ومضمون التنشئة الاجتماعية بعدد من العوامل: كالطبقة الاجتماعية، والمعتقد، والبيئة الطبيعية، والنظام السياسي القائم، كما يتأثر بالوضع الاقتصادي والمستوى التعليمي الحاصل عند الآباء، أو في إطار الفئة الاجتماعية<sup>(٢٩)</sup>.

وبصورة عامة يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعتمد الإسراف في استخدام الشدة أو التسامح، تؤدي إلى بناء شخصيات اغترابية ضعيفة وغير متكاملة. وكلما اتجهت هذه الأساليب نحو اعتماد المنطق العلمي في التنشئة الاجتماعية كانت أكثر قدرة على بناء شخصيات سليمة متكاملة.

ويشار إلى الاتجاه العلمي في التنشئة الاجتماعية بوصفه نمطاً من التنشئة الاجتماعية يقوم على أسس علمية، تهدف إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة، وينطلق هذا الاتجاه من عقلنة موضوعية لاختلاف الظروف والشروط الموضوعية المؤثرة في الشخصية، وتعتمد التنشئة الاجتماعية العلمية على معطيات العلم والنظريات العلمية في التربية، ويمكن الإشارة إلى النماذج التالية للنظريات العالمية المتنامية في هذه الميدان ومنها:

١- كيف تنمو قدرات التفكير عند الطفل (جان بياجيه J.Piaget، نموذجا).

٢- كيف تنمو السمات الانفعالية (سيغموند فرويد S.Freud ، نموذجا).

٣- كيف تنمو القدرات الاجتماعية (إميل دور كهaim E.Durkheim، نموذجا).

٤- تحديد حاجات نمو الشخصية (ابراهام ماسلو A.Maslow، نموذجا).

ويمكن الإشارة أيضا إلى معطيات علم نفس الطفولة والمراقة وعلم النفس التربوي كمنطلقات أساسية لأساليب التنشئة الاجتماعية العلمية.

تبين نتائج الأبحاث التي أجرتها الباحثة الأنתרופولوجية الأمريكية Margret Mead (٢٠) التي أجريت في جنوب شرق آسيا في غينيا الجديدة، والتي عرضت نتائجها في كتابها المشهور «الجنس والطبائع في ثلاثة مجتمعات بدائية»، الأهمية الكبيرة للعلاقة الجوهرية التي تربط بين الطياع وبين أسلوب التنشئة الاجتماعية أثناء مرحلة الطفولة المبكرة.

وتبيّن دراسات ميد أهمية الطريقة التي يتم بها إرضاع الأطفال، ومدى تأثير هذه الطريقة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة. لقد لاحظت ميد وجود اختلاف كبير بين شخصية الراشدين في قبيلتي الآرابيش والموندغومور: فالرجال والنساء في قبيلة الآرابيش يتميزون بسمات الرقة والنعومة والوداعة والطيبة والصدق والتفاؤل، بينما يتميز رجال ونساء قبيلة الموندغومور بالشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب، وأنهم أكلة لحوم وصيادو رؤوس. واستطاعت الباحثة أن تفسر هذه الظاهرة بالعودة إلى دراسة أسلوب التربية السائد في كلا القبيلتين فوجدت أن الطفل في الآرابيش يعامل برقة ووداعة متناهية جداً، ويحظى بعناية فائقة من قبل الآباء فهو يجد دائماً من يحمله على كفيه، والأم ترضع طفلها في كل لحظة يعلن فيها عن حاجته، ويوضع عادة قريباً من ثدي الأم، وتترك له الفرصة متاحة دائماً في أن يتوقف عن الرضاعة ليبتسم ويرتاح ويعاود من جديد، وهو لا يُعنف عندما يخرج فضلاته ولا يكره على السير إلا عندما يحين موعد سيره، ولا يقطع إلا بعد أمد طويل (٢١). أما الطفل في قبيلة الموندغومور Mundugumor (٢٢) فيرى على مبدأ العدوانية والسلط حيث يتم فطامه فجأة، ولا يسمح له بالرضاعة من ثدي أمه إلا لفترات قصيرة جداً، ويطرد عن ثدي أمه في أية لحظة يتوقف فيها ليأخذ قسطاً من الراحة، والأمهات يرضعن أطفالهن وقوفاً ويمنع الطفل أثناء ذلك من تحريك يديه ويبعد بسرعة إلى السلة الخشبية التي يوضع فيها. فحياة الطفل في هذه القبيلة مشحونة بالعنف والقهر والعناء، ولحظات الرضاعة هي لحظات بؤس وشقاء، وهذا يكمن في أصل المظاهر الاغترابية لشخصية الموندغومور.

ويختصار يمكن القول : إن أساليب التنشئة الاجتماعية القسلطية الاعتباطية تؤدي بصورة عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها، وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة والتي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية على بناء الشخصيات الإنسانية المتكاملة.

تنمو الشخصية وتزدهر في الأجزاء الحرة وفي البيئات السمحاء، وهذه هي الحقيقة التي تجسدها خلاصة الفكر التربوي منذ القدم حتى اليوم. فالعلاقات التربوية الديمقراطية تشكل منطلق العطاء والإبداع في صوره المختلفة، وتلك هي حقيقة تاريخية أثبتتها التجربة الطويلة للحياة الإنسانية. وهذا ما تكشف عنه الأبحاث والدراسات في مستوى علم النفس، حيث تؤكد أن تفتح العقل وبناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود في المناخ التربوي الذي يحيط بالأطفال والناشئة.

وبالنتيجة يمكن القول إن أسلوب القمع والتسلط يوجد في أصل مظاهر اغتراب الشخصية التي تتحسّد في منظومة من العقد النفسية مثل: عقدة النقص، عقدة الخصاء والخصاء الذهني، عقدة أوديب، عقدة الإهمال، عقدة المنافسة الأخوية، عقدة الذنب، وعقدة فقدان الأمان. هذا ويمكن لأسلوب القمع التربوي أن يفسر مختلف مظاهر الاضطرابات والأمراض النفسية.

## الأسرة والشخصية

الأسرة هي البوتقة التي تتشكل فيها شخصية الفرد. وقد أجمع تجارب العلماء وتأملاتهم على أهمية الأسرة في رسم خصائص شخصيات الأطفال، ولا سيما في السنوات الأولى من حياتهم. وأجمعوا هذه التجارب أيضاً على أن الأسرة هي أمضى سلاح يعتمد المجتمع في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي بناء شخصية الإنسان القادر على الفعل والمبادرة والإبداع. هذا ويتوقف أثر الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية على عوامل في تركيبها وعلى أجواءها العاطفية ومستواها الاجتماعي والاقتصادي.

عندما يبلغ الطفل الثالثة من عمره يكون قد أنجز - كما يبين زارو<sup>(٣٣)</sup> - الجانب الأساسي من تراثه الوراثي. وتعود أهمية الأسرة في بناء شخصية الطفل إلى العوامل التالية:

- ١- أهمية السنوات الأولى من حياة الفرد كما يؤكد العلماء والباحثون.
- ٢- النمو الكبير للطفل خلال سنوات حياته الأولى: تشير الدراسات الجارية إلى أن وزن دماغ الطفل يصل إلى ٩٠٪ في الخامسة من العمر، وإلى ٩٥٪ في العاشرة من العمر<sup>(٣٤)</sup>.

٣- قدرات الطفل على التعلم في هذه المرحلة، حيث يقدر بلوم Benjamin. S.Bloom أن الطفل يكتسب ٣٣٪ من معارفه في السادسة من العمر وترتفع هذه النسبة إلى ٧٥٪ في الثالثة عشرة من العمر، وإلى ١٠٠٪ في الثامنة عشرة من العمر، وذلك كما هو في الجدول التالي (٣٥):

النسب المئوية لنمو التعلم العام حتى سن الثامنة عشرة في تصنيف بلوم ويؤكد غلين دومان أن ٨٩٪ من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى (٣٦). هذا ويؤكد كل من ميداني كلاين، وأانا فرويد، والفرد أدلر، وأريكسون، وفروم، ولا كان على الأهمية المطلقة لحياة الطفولة المبكرة في نمو الشخصية.

الاعمار	النمو في كل مرحلة عمرية	التراكم في كل مرحلة
من الولادة حتى ٦ سنوات	٣٣٪	٣٣٪
من ٦ سنوات حتى ١٣ سنة	٤٢٪	٧٥٪
من ١٣ سنة حتى ١٨ سنة	٢٥٪	١٠٠٪

ولابد لنا هنا من الإشارة إلى أهمية ما يسمى بالمراحل الحرجة للتطور مثل: مرحلة المرأة عند لاكان، المرحلة الأوديبية عند فرويد، مرحلة الرضاعة عند ميداني كلاين، ومرحلة تشكيل الهوية عند أريكسون، ومرحلة إرضاء الحاجات عند ماسلو. ويعيش الأطفال هذه المراحل الحرجة قبل بلوغهم الخامسة من العمر (٣٧).

### جدل القمع التربوي والخصاء السيكولوجي

العقدة النفسية مجموعة ذكريات وأفكار مشحونة بالانفعال (٣٨)، وغني عن البيان أن العنف التربوي يوجد في أصل العقد جماعها تقريباً، حيث يوجد في أصل عقدة أوديب، وعقدة الإهمال، وفي عقدة النقص، كما في عقدة الذنب، وعقدة العار. هذا وتمثل عقدة الخصاء الذهني والنفسى الصورة الحية لعملية آلية تشكل الاغتراب في الشخصية الإنسانية. فعقدة الخصاء هي صورة حية لنتائج القمع والعنف والإكراه في التربية. فالخصاء هو القطع والبتر واحتثاث الأعضاء (٣٩) التناسلية المذكورة على المستوى الجسدي (٤٠). هذا ويأخذ الخصاء على المستوى النفسي والذهني أهمية لا نظير لها من حيث الخطورة، ومن حيث القدرة على تحقيق الاغتراب الشامل في الشخصية الإنسانية.

فالطفل يشعر بخوف لا يحتمل مجرد أن يهدد بقطع أعضائه التناسلية ويؤدي هذا إلى رهاب النساء. وعندما يهدد الأطفال بقطع أعضائهم التناسلية غالباً ما يرتكبون وهم يضعون أيديهم على أعضائهم لحمايتها من خطر متساوي داهم. يقال للطفل في بعض الثقافات ومنها العربية: إذا لم تكن عاقلاً سيأتي ليلاً من يقطع برمفك الصغير الذي تفخر به. هل فهمت؟<sup>(٤١)</sup> هذا التهديد بالقطع والبتر يتحول إلى نوع من الخصاء النفسي والعقلي! لماذا؟ لأن الطفل سيصاب بحالة ذعر وخوف دائمين عندما يريد أن يقدم على أي عمل ما لأن الخطأ يعني دائماً قلق النساء، حيث يتوجب على الطفل أن يتحاشي القيام بأي شيء ليتجنب هذا الفعل الرهيب (القطع والبتر). يقضي الطفل ليالي طوالاً لا يغشى النوم عينيه خوفاً من هذا القاتم الذي يترصد له، ويختفي في مكان ما ليس متصل أعضاء التناسلية. ومن أجل أن يتتجنب الطفل حالة الرعب والخوف يتوجب عليه دائماً أن يكون عاقلاً مطيناً صغيراً مهذباً، كما يتوجب عليه دائماً أن يتحاشي أي فعل حتى أي تفكير لينجو من مصيره الرهيب. وهذا كلّه يؤدي إلى حالة النساء النفسي والعقلي، وهي الحالة التي يفقد الطفل بمقتضاها كل إمكانيات التنمو النفسي والعقلي والانفعالي، فالطفل يبقى طفلاً خجلاً ضعيفاً لا يمكنه أن ينجح في فعل أو عمل. فال�性 النفسي هو قتل لقابليات الطفل، وهدم إمكانيات نموه. وهذا يمثل واحداً من أهم وأخطر مظاهر الاغتراب في الشخصية الإنسانية.

ويمكن القول بصورة أخرى أن عقدة النساء الذهني هي "الصعوبة التي يعانيها المرأة في تأكيد ذاته على نحو مستقل ومستنير"<sup>(٤٢)</sup>. وعني عن البيان أن عقدة النساء لا تقتصر أبداً على مفهوم الأعضاء التناسلية بل على صيغ التهديد العنيفة التي تتضمن الطفل في دوامة رهابات مأساوية باللغة العنف والخطورة. فالتهديد بقطع بعض أجزاء الجسم والضرب والتحطيم، وغير ذلك يؤدي إلى عقدة النساء الذهني. ويمكن الحديث هنا عن عقدة أوديب وفقاً لصورة عقدة النساء فالطفل لا يستطيع أن يتوحد مع شخص أبيه، ويتمثل خصائص جنسه إذا كان الأب قاسياً وعنيفاً.

### العلاقات الاجتماعية والاغتراب

تلعب العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية دوراً كبيراً في استقرار الشخصية. التنشئة الاجتماعية لا تتم في إطار الأسرة فحسب، بل في سياق المجتمع، ومن هذا المنطلق يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية هي عملية تواصل اجتماعي. وهذا يعني بالضرورة أن العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع تشكل بوتقة للتشكل التربوي، ومنطلقاً لبناء الهوية.

تبين الأبحاث الجارية في ميدان الثقافة العربية أن الثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية التي تأخذ طابع الإكراه والقهر والتسلط، وتتصرب هذه العلاقات جذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة للأفراد في إطار هذه المجتمعات؛ وتمثل هذه العلاقات في علاقات التسلط التي يخضع بموجبها الصغار للكبار، والآباء للآباء، والإثاث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقواء. فالمجتمع العربي مجتمع أبوبي بطرياركي يشكل فيه الأب بمنانجه المختلفة محور السلطة والحياة ومنطلق الوجود، وتجسد هذه العلاقات في الشارع والأسرة والجامعة. فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالباً أو مغلوباً، أمراً أو مأمولاً، تابعاً أو متبعاً، قائراً أو مقهوراً، معلماً أو متعلماً، حيث تغيب العلاقات الأفقية لعلاقات التسلط العمودية. وهذا يعني في النهاية أن العلاقات السائدة تلعب دوراً بتراثاً خصائصاً وسلبيةً في بنية الشخصية العربية.

## من مظاهر القمع إلى مظاهر الاغتراب

تتعدد المفاهيم التي تشير إلى ظاهرة استخدام القوة والقسر في التربية، ويجد الباحث نفسه إزاء مفردات عديدة متداخلة جداً في وصف ظاهرة العنف والتطرف في توظيف السلطة. ومن هذه الكلمات على سبيل المثال وليس الحصر يشار إلى : العنف التربوي، والقمع التربوي، والإرهاب التربوي، والتسلط التربوي، والإكراه التربوي، والاضطهاد التربوي، والاستلاب التربوي، والقهر التربوي، وهناك كلمات أخرى عديدة توظف من أجل هذه الغاية نفسها<sup>(٤٢)</sup>. من حيث المبدأ يصلح أي مفهوم من المفاهيم السابقة ليوظف مكان الآخر، فالخطأ الفاصل بين هذه المفاهيم لا يرى بالعين المجردة، وقد يكون هناك من الخطوط ما يكتشف بالجهر.

ويتضمن مفهوم القمع الذي وقع عليه اختيارنا ووظفناه في مجال التربية ثلاثة عناصر أساسية وهي:

أ - فكرة الشدة كما في العاصفة أو الإعصار.

ب - فكرة الإيذاء كما في الوفاة بحادثة.

ج - فكرة القوة العضوية أو المادية<sup>(٤٤)</sup>.

وفي كل الأحوال ما نعنيه بالقمع (وهذا ينسحب على المفاهيم السابقة) هو استخدام أقصى درجات الشدة والقوة ضد الآخر لإخضاعه وإلغاء وجوده المعنوي والشخصي مادياً أو معنوياً بصورة جزئية أو كافية. والقمع قد يكون نفسياً أو رمزاً أو مادياً، وقد يستعمل على جميع هذه الجوانب دفعه واحدة<sup>(٤٥)</sup>.

يقوم مفهوم القمع على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوبية، ويقوم على مبدأ العلاقات العمودية: العلاقات بين السيد والمسود، بين الكبير والصغار، بين القوي والضعيف، بين التابع والمتبوع. ويمارس العنف هنا بأشكاله النفسية والفيزيائية ويقوم على أساس:

١- التباهي في القوة بين الآب والأم.

٢- اللجوء إلى العنف بأشكاله.

٣- المحافة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء.

٤- وجود حواجز نفسية وتربوية بين الآباء والأبناء.

ويتم اللجوء هنا إلى أساليب القمع والازدراء والاحتقار والتهكم والامتهان والتخييب، وأحكام الدونية والتخويف والحرمان والعقاب الجسدي، وهناك غياب كامل لعلاقات الحب والحنان والتساند والتعاطف.

ويكمن أسلوب التسلط هذا في أصل العقد والأمراض النفسية مثل: عقدة النقص، عقدة الخصاء والخصاء الذهني، عقدة أوديب، عقدة الإهمال، عقدة المنافسة الأخوية، عقدة الذنب، وعقدة فقدان الأمان. والاتجاه التسلطى في التربية يمكنه أن يفسر مختلف مظاهر الاضطرابات والأمراض النفسية.

السلطة كما بينا ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الاجتماعية والتربية، ومن غير السلطة تتحول الحياة الاجتماعية ومتها التربية إلى جحيم لا يطاق. أما التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة، ويعنى ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف في السيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه والهيمنة على وجوده. حيث تنحرف هذه الممارسة عن غايياتها الإيجابية الساعية إلى تنظيم الحياة بصورة إيجابية. ومن هذا القبيل يمكن الإشارة إلى الممارسات الديكتاتورية التي تجعل من مصالح بعض الأفراد في موقع السلطة غاية السلطة ومتناها.

- فالسلطة تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها، بينما يسعى التسلط إلى مجرد الهيمنة والسيطرة والإخضاع

- في ممارسة السلطة توظف القوة لغايات اجتماعية، بينما تستخدم هذه القوة بصورة عبئية في حالة التسلط.

- القوة وسيلة السلطة في تحقيق الغايات، بينما هي غاية في ممارسة التسلط باختصار.. السلطة هي التنظيم والفعل الغани الهادف إلى البناء والتنظيم، وهي التوظيف المعتمد للقوة من أجل تحقيق الغايات.

أما التسلط فهو الإفراط في ممارسة القهر والعنف من أجل الهيمنة والسيطرة والإخضاع. لا يمكن الإحاطة أبداً بالنتائج المتعددة التي تترتب على ممارسة أساليب القمع والإرهاب في تنمية الأطفال وتربيتهم، والتي تبدأ، وفقاً لجرعات العنف التي يتعرض لها الطفل، من الأضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة، إلى الوقوع تحت تأثير مركبات الضعف والنقص والإحساس بالدونية ومشاعر الذنب، وبعدها إلى حالات الأمراض النفسية والانهيارات الفيماية الخطيرة، وبالتالي فإن تعرض الفرد مثل هذه الأضطرابات والأمراض مرهون بعوامل متعددة أبرزها:

١- درجة العنف التي تعرض لها.

٢- المرحلة الأكثر تعرضاً لإكراهات السلطة مع الإشارة إلى طبيعة كل مرحلة، وخاصة السنوات الخمس الأولى من العمر التي تشكل أخطر مراحل البناء الوجودي للإنسان.

٣- مدى ممارسة أحد الوالدين أو كلاهما للعنف.

٤- طبيعة العلاقات الأسرية وأجواء الأسرة الانفعالية التي غالباً ما تكون مشحونة بالعنف.

٤- مدى استخدام العنف في المدرسة.

٥- مدى هيمنة العلاقات التسلطية أو درجة الإكراهات السائدة في الوسط الذي يحيط بالطفل، والتي قد تعزز الآثار السلبية للعنف الذي تمارسه الأسرة أو تخفف منه.

٦- الوضعية السيكولوجية الخاصة بالطفل: بعض الأطفال أكثر هشاشة، وبعضهم أكثر قدرة على المقاومة.

وتؤكد الدراسات النفسية والتربوية على أهمية الحرية والسلطة في بناء شخصية الطفل، ويؤكد علماء النفس على أهمية المناخ الانفعالي الذي يحيط بالأطفال والناشئة، وتاثيره في بناء شخصية الطفل. وغني عن البيان أن تصورات الراشدين عن طبيعة الطفل تلعب دوراً حاسماً في تكوين اتجاهاتهم وموافقهم من الأطفال ومن إمكانيات تربيتهم.

وفي هذاخصوص يرى كيمابال يونغ Kimabal Young أن كل ثقافة تنطوي على مجموعة من العناصر التي يمكن من خلالها تحديد أوليات بناء الشخصية وعناصر تشكلها، ويمكن إدراج هذه العناصر في المحاور التالية<sup>(٤٦)</sup>:

- ١- درجة الشدة المستخدمة في عملية التنمية الاجتماعية والتعليم.
- ٢- حجم الإحباطات التي يتعرض لها الشخص في سياق نموه.
- ٣- درجة الحب الذي يغدقه الكبار على الصغار.
- ٤- مدى حضور مبدأ العقاب والضبط الأخلاقي.
- ٥- تصور الذات المفروضة على الطفل.

ولا يمكن لهذه القائمة من العناصر أن تكون شاملة فهناك عدد كبير من العناصر الثقافية الأخرى التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الشخصية وبنائها. ومن هذه العناصر يمكن الإشارة إلى طريقة تقميظ الطفل، والإكراهات الجسدية التي يتعرض لها، ونمط التجارب الخاصة التي يباشرها الأطفال مع الوسط الذي يعيشون فيه، وتشكل هذه العناصر متغيرات تربوية واجتماعية بالغة الأهمية والخصوصية في مجال بناء الشخصية وتشكيلها<sup>(٤٧)</sup>.

وغالباً ما يؤدي الاتجاه التسلطى إلى تكوين شخصية يعتريها الخوف الدائم أو الرهاب الدائم الذي يتمثل في مخاوف مرضية غير طبيعية، وهي مخاوف تجعل الطفل في حالة إنسانية ذات طابع مأساوي. فالفرد الذي ترعرع في وسط التسلط والإرهاب غالباً ما يكون خائفاً من السلطة، يعتريه الخجل، ويعشر بالخوف من الآخرين، ويشعر بعدم الكفاءة، غير واثق من نفسه في أوقات كثيرة، وهو في كل الأحوال يجسد شخصية ليس لها القدرة على التمتع بالحياة، والتاثير فيها على نحو إيجابي.

وغالباً ما تؤدي الأساليب التسلطية في التربية إلى بناء شخصيات انطوائية انسانية غير واقفة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها. فالللاميد الذين عاشوا أجواء أسر متسلطة يرهبون حتى تقديم الإجابات الصحيحة في المدرسة خوفاً من ارتکاب الخطأ وعدم الثقة وخوفاً من السخرية المحتملة ومن التأنيب. فهم يفتقرن إلى الأمان ويرهبون الكبار، ويشكون في قدراتهم ويرهبون الأنظار التي تقع عليهم لأنهم يشعرون دائمًا بمشاعر الخزي والعار الوجوديين، ويشعرون بشلل وجودي ذي طابع مأساوي يقتل فيهم كل المشاعر الإنسانية النبيلة والسامية.

فالشك في أنفسهم يحيط بهم من كل حدب وصوب، ويبدو في مظاهرهم، وفي الأشياء التي تحيط بهم والتي يحيطون بها، إنه شك في أنفسهم وفي الآخرين، وفي الوجود الإنساني برمته.

ويترتب على الإفراط في استخدام التسلط بناء شخصية متمرة خارجة على قواعد السلوك، وعلى كل قانون وسلطة طلباً لتجيير مكبوتات القهر والمعاناة الناجمة عما تعرضت أو تعرض له من ضروب القسوة. وعلى هذا «فإن السلوك العدواني الذي يتوجه نحو ممتلكات المجتمع، دون أي إحساس بالذنب أو التأنيب يصدر عن أشخاص لم يشعروا بانتقامهم لأسرهم أو حبهم لها، وهم بذلك يجرّون مكبوتات الألم الصاعق بالعدوان والتدمير على كل شيء يقعون عليه بعيداً عن أنظار المجتمع».

فالإنسان الذي يفتقر إلى الحب وخاصة حب والديه، والذي واجه في ماضيه قسوتهم، يصعب عليه أن يفيض بالرحمة والحب تجاه الآخرين، وكيف يفعل ذلك وأقرب الناس إليه لم يرحموا إنسانيته في طفولته.

ومن غير أدنى شك يمكن القول إن التسلط التربوي يتمي في الشخصية قيم البعض والضغينة والتسلط والتصلب والجمود والكراهية والقلق والخجل والاضطراب والإثم ومركب النقص وفقدان القدرة على التكيف والاتكالية وروح الانهزام.

وعلى مستوى المعرفي لا يمكن لهذه التربية أن تنمو في الإنسان القدرة على الإبداع والابتكار وحب التحصيل أو الميل إلى تأكيد الذات وحضورها، بل تؤكّد في النفس الإحساس بالدونية والقصور وروح الهزيمة والاتكال والشعور بالنقص والتبخيس الذاتي.

وتبيّن الدراسات الجارية في ميدان التربية وعلم النفس أن تربية التسلط تؤدي إلى نتائج نفسية بالغة الخطورة، وتفيد المقارنات الجارية بين النتائج التي يعزّزها أسلوبها التنّشئة الديموقراطية والتسلطية، إلى وجود فروق نوعية في الآثار المتراكمة يمكن أن ترسم على النحو التالي:

تبين الدراسات كما يعلن الجدول السابق أن تربية الإكراه والتسلط تؤدي إلى عملية هدم في الشخصية، وإلى أزمة متواصلة ومستمرة تفقد فيها الشخصية مشاعر الإحساس بالأمان والانتماء والثقة ومختلف أسس البناء التي سبق لنا الإشارة إليها أعلاه.

وتبيّن الدراسات الجارية في ميدان التنشئة الاجتماعية أن الأساليب التسلطية والتقليدية في التربية تؤدي إلى هدم البنية النفسيّة والاجتماعية والعقلية للشخصية عند الأطفال. وعلى خلاف

أثار	أثار
التنشئة التسلطية	التنشئة الديمقراتية

التبعية	١	الاستقلال
الأنانية (مركزية الذات)	٢	النزعه الاجتماعية
كسل وإحباط	٣	المواظبة والإنجاز
الاضطرابات الانفعالية	٤	التوازن الذاتي (ضبط الذات)
التوافقية	٥	الإبداع
العدوانية	٦	المودة
القلق	٧	الإحساس بالأمن
الحزن والاكتئاب	٨	الفرح والسعادة

ذلك تبين هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط أسرية تعتمد التنشئة الاجتماعية الديمقراطية يتميزون بالسمات التالية (٤٨) :

١- أكثر ذكاء وقدرة على التحصيل.

٢- أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي.

٣- أكثر قدرة على الإنجاز.

٤- أكثر قدرة على الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة.

٥- أكثر اعتمادا على النفس، وميلا إلى الاستقلال.

٦- أكثر اتصافا بالود وأقل عدوائية.

٧- أكثر تلقائية وأصالة وابتكاراً.

وعلى خلاف ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من عقد النقص والقصور والدونية هم هؤلاء الأطفال الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم الصغرى.

## الخلفيات الثقافية للقمع التربوي

وينتطلق التربية المتسلطة من مبادئه تربية أبوبية المنشأ تقليدية الاتجاه ومنها : أن الطفل الصغير صفة بيضاء، وأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، وأن الطفل راشد صغير له ما للكبير من قدرات وخاصة على المستوى الأخلاقي، وأن الطفل ينطوي على نزعة شريرة يجب أن تستأصل بالعقاب والإكراه، وذلك كله يبرر استخدام العقاب ضده في كل شاردة وواردة. وباختصار تفتقر الأجواء التربوية المتسلطة إلى العلاقات الإنسانية الدافئة والحانة، وتوجد بين أفراد هذه الأسر حواجز نفسية واجتماعية وأخلاقية تدفع الطفل إلى مزيد من أحاسيس البوس والشقاء والعدمية.

## مظاهر القمع في التربية العربية

يعيش الطفل العربي في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة، والذي يجسد إلى حد كبير اعتباط السلطة الأبوبية<sup>(٤٩)</sup>. وهو في هذا السياق يعيش بين إكراهات الحب الأمومي، وبين إكراهات القسر الأبوي، فحب الأم العربية لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفية يغلب عليه الطابع التملكي. يقول مصطفى حجازي في هذا الصدد. تفرض الأم هيمانتها العاطفية على أطفالها. وتشل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال، وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فيننشأ الطفل انفعاليا خرافيا عاجزا عن التصدي للواقع من خلال الحس النبدي والتفكير العقلياني<sup>(٥٠)</sup>. وهذا يعني أن الطفل يعيش بين إكراهين بين حب الأم الذي يسحق شخصيته وبين تسلط الأب الذي يتحقق وجوده.

ويعد اتجاه القمع والتسلط والإكراه في التربية واحدا من أبرز الاتجاهات التربوية السائدة في مجتمعاتنا العربية. ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوبية في تربية الأطفال وتنشئتهم، وينتطلق التسلط التربوي من مبدأ العلاقات العمودية التي تتجسد في إطار الأسرة، والتي تتمثل في علاقات القوة التي تأخذ صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية. هذا ويمكن القول بأن السلوك التسلطي يقوم على المبادئ التالية:

- يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين في القوة والمقدرة في مستوياتها المختلفة وذلك على المستوى العقلي والانفعالي والفيزيائي. ويتجلى هذا التفاوت في القدرة في التباين بين قوة الآباء والأبناء بين الذكور والإناث، بين الصغار والكبار. ويتيح هذا التفاوت للطرف الأقوى دائمًا ممارسة السلطة والتاثير على الطرف الأضعف: سلطة الأب على الأبن.

- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية.
- يقوم على مبدأ المجافة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء ويتمثل ذلك بوجود حواجز نفسية وتربيوية كبيرة بين أفراد الأسرة الواحدة.
- لا يسمح للأبناء داخل الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون مصدر سخرية وعقاب بالنفسية لهم.

يستخدم الآباء في إطار الأسر العربية المتسلطة أساليب القمع النفسي والجسدي في تربية أطفالهم. ويمكن لنا أن نميز في هذا الصدد بين مجموعتين:

- تشتمل المجموعة الأولى أساليب القمع النفسي مثل: الإذراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهاكم والتبخيس وأحكام الدونية وتوجيه الألفاظ النابية وأساليب التخويف وأساليب الحرمان المختلفة كالزجر والنهي.

وغالباً ما تعتمد العقوبات النفسية التي يكون أثراً لها أكثر خطراً من آثار العقوبة الجسدية في التأثير على شخصية الطفل ودهمها. ومن الأساليب النفسية المعتمدة في هذا الخصوص طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه، أو كلما عبر عن رغبة من رغابته، ويتجسد ذلك في أساليب التحقير والإذراء أو التقليل من شأن الأبناء ومن قيمة سلوكهم، في بعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء الطفل ويبذلون ملاحظات نقية هداماً لسلوكه، مما يفقد الطفل ثقته بذاته، و يجعله متربداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم. وغني عن البيان أن التأنيب النفسي العنفي يفقد الطفل ثقته في ذاته، ويضعه في متناول مشاعر الدونية والقصور.

يعامل بعض الآباء أطفالهم بروح القسوة والتعسف ظناً منهم أنهم بذلك يقومون بوجاجهم ويصلحون حالهم، ولكن وعلى خلاف ذلك يفقدون الطفل تدريجياً أهم مقومات تكامله النفسي، ونموه الانفعالي والعقلي.

- بينما تضم المجموعة الثانية أساليب العقاب البدني والفيزيائي مثل: الضرب بأشكاله المختلفة وب أدواته المتنوعة والحرمان والسجن والمنع.

وينطوي الاتجاه التسلطي في التربية على مجموعة من الأوامر والنواهي والتعليمات الصارمة التي تفرض على الأطفال والناشئة في داخل الأسرة حيث يتربت إنزال العقاب على كل من يتجاوز هذه الحدود والنواهي.

وقيما يتعلق بطابع القيم والمفاهيم السائدة في أجواء الأسر المسلطية تبرز قيم العنف والإكراه والقسر والخضوع والتراتب وال العلاقات العمودية وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة. وعلى مستوى العلاقة بين أفراد الأسرة يمكن التتويه إلى نمط علاقات التجافي القائمة على مبادئ التباين بين أطراف هذه العلاقة. فالعلاقات القائمة في الأسرة المسلطية هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين الكبير والصغير، بين القوي والضعيف، بين السيد والمسود، بين الغالب والمغلوب، بين الأمر والأمر، وذلك كله دون وجود حدود وسطى لطبيعة التطرف في هذه العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة.

وفي هذه الأوساط التربوية المسلطية غالبا ما تسود هذه العلاقات التي تفتقر إلى الحب والحنان والتساند والدعم النفسي والتعزيز والمساندة والتفاهم والحوار بين أطراف العائلة، وخاصة بين الآباء والأبناء. وعلى خلاف ذلك كله يسود التناقض العاطفي وتهيئن أساليب التسلط والتعنيف وإنفعالات الغضب والعدوان وتسود النزعة إلى إيجاد الحلول التربوية عن طريق القوة والقهر. وفي المناخ التسلطي يفرض الآباء على الأبناء أنماط سلوكهم وحركتهم وفعالياتهم، ولا يسمح لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض.

وفي هذا الصدد يرى خلدون النقيب أن الأزمة الثقافية تكمن في الأزمة التربوية، ويقول في هذا الخصوص: «في المشكل التربوي تكمن عملية إعادة انتاج عناصر الأزمة التي يعانيها الفكر العربي والثقافة العربية»<sup>(٥١)</sup>. فالنظم التربوية العربية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسيرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم، بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء»<sup>(٥٢)</sup>.

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغفرة في تقليديتها، وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة، وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

- ١- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.
- ٢- يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي في المدرسة والأسرة.
- ٣- يسود أسلوب التحثير والإذلال والازدراء في الأسرة والمدرسة.
- ٤- تتدخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحاباة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.
- ٥- تعتمد التربية العربية على المبادئ التقليدية ومنها:

(الطفل شرير بطبيعة - تقديم التعليم على التربية - الطفل راشد صغير- التربية إعداد للحياة وليس هي الحياة- التربية ترويض وليس تحريض). ومثل هذه التربية تبني في الإنسان كل مشاعر الضعف والتقصص والقصور والدونية والإحساس بالذنب، وتؤدي به إلى حالة اغتراب شاملة.

لقد بينت إحدى الدراسات التي أجرتها الدكتورة إحسان محمد الدمرداش في مصر عام ١٩٨٠ أن الأمهات المصريات يعتمدن الأسلوب التقليدي القديم، وهو أسلوب الشدة، في تربية الأطفال، وأكدت هذه الدراسة أن الأم المصرية تنظر إلى حرية الطفل في التعبير والمناقشة بوصفها جرأة شديدة لا يسمح بها، وذهب الآباء إلى حد التوصية بمبدأ الضرب لأن ما نشاهده من مظاهر مرضية يعود برأيهم إلى التربية المتساهلة والحرفة في مرحلة الطفولة.<sup>(٥٣)</sup>

وفي دراسة أجرتها جامعة الإسكندرية حول موضوع بناء الإنسان المصري، وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة لديه تبين ما يلي:<sup>(٥٤)</sup>

١- المجتمع المصري مجتمع أبيوي بالدرجة الأولى.

٢- تقوم الأم بالدور الرئيسي في التنشئة الاجتماعية.

٣- تقوم التنشئة الاجتماعية على أساس الشدة والعنف.

إن أحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية يتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار، سواء أكان ذلك عن طريق التسلط، أو عن طريق الرعاية الزائدة.<sup>(٥٥)</sup>

وتبيّن دراسة أخرى أجريت في المجتمع المصري حول عينة قوامها ألف أسرة مصرية عام ١٩٧٤ أن قيمة الفرد ومكانته تتحدّدان بعوامل الجنس والسن وليس بما يسهم فيه الفرد من نشاط، أو بما يتحمله من مسؤوليات مما يؤدي إلى إنتاج شخصيات جامدة متسلطة هذا من جهة، وتبيّن الدراسة من جهة أخرى أن الأب هو مركز السلطة، وأن الأجياد السائدة في الأسرة هي أجاء التسلط، وأن هذه الأجاء، تعطل إمكانيات الإبداع، وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية.<sup>(٥٦)</sup> وتبين الدراسة أيضاً أن الأسرة العربية تستخدّم العقاب البدني في التربية، ولا سيما في البيئات الشعبية بينما تلجأ إلى إثارة الألم النفسي عند أسر الطبقات الوسطى.

وتشير أغلبية الدراسات العربية الجارية إلى أن التنشئة الاجتماعية العربية تسعى إلى أن تخلق الطاعة والأدب عند الطفل، والأساليب التي يلجأ إليها غالباً هي العقاب البدني، ثم خلق المخاوف عند الطفل عن طريق كائنات خرافية.<sup>(٥٧)</sup>، وتکاد تجمع الدراسات الجارية على أن الأسرة العربية تركت إلى أسلوب التسلط، وليس ذلك غريباً فالآباء يرثون تحت عهدهم التسلط كقيمة في الثقافة العربية وهي قيمة تسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة، ويکاد يكون هذا التسلط واحداً في البلدان العربية جميعها على اختلاف ثقافاتها الفرعية.<sup>(٥٨)</sup>.

وتبيّن صورة الأمثال الشعبية العربية أن التربية العربية تتمحور حول القيم التقليدية ولا سيما قيم العنف والضرب والتربوضن، ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال: (العلم في الصغر كالنقش على الحجر. ما بيبرى ولد ليقنى جسد، اضرب اينك واحسن تأدبيه، اكسر للعييل ضلع بيطاعله اثنين<sup>(٥٩)</sup>، يلئ ما بيقسى قبله ما بيبرى ولدو)، ويقول الآب العربي لعلم ابنه على سبيل المثال: ( أعطيك ابني لحمًا وعظامًا فلك اللحم وللي العظم)، ويعني ذلك أن الآب يشجع المعلم على استخدام كل أعمال القسوة والضرب لتربية الطفل. هذه الأقوال المأثورة تعبر عن خلاصة ثقافة أبيه إرهابية متسلطة يمكنها أن تقتل في الأطفال كل معانٍ الفعل وتواءز الوجود والعطاء.

يصف حليم بركات أنماط التنشئة الاجتماعية العربية بأنها: لاتزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب، أكثر مما تشدد على الإقناع كما تؤكد على أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، إنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية والتاكيد على الذات ونحو الإحساس الشامل بالغرابة والاغتراب.<sup>(٦٠)</sup>

هذا ويصف لنا هشام شرابي في كتابه مقدمات لدراسة المجتمع العربي مظاهر العنف والقهر التي يعاني منها الطفل العربي، أو هذه التي تسود في إطار التنشئة العربية. فالطفل العربي يشعر بأن أبياه يضطهد، وهو في الوقت نفسه يشعر بأن أمّه تسحقه وتحطم شخصيته، فالتنشئة العربية تنمو في الطفل الإذعان للسلطة والخوف منها. وبينوه شرابي إلى أسلوب التخجيل الذي تعتمده الأسرة العربية، وإلى أساليب التهكم والإزدراء والتبيخ، وخلق الإحساس بالدونية، وهي أساليب تؤدي فيما تؤدي إليه إلى مشاعر الدونية وإلى عقد النقص والقصور والشعور بالذنب<sup>(٦١)</sup>. فالطفل العربي يتعلم كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة، وكيف يتحاشى مواجهتها وهذا بالضبط ما يؤدي إلى الاتكالية والخضوع<sup>(٦٢)</sup>. وتسعى التنشئة الاجتماعية العربية إلى

لخضاع الفرد وكسر شوكته. ويخلص شرابي إلى القول بأن الوسائل الأساسية للإخضاع في الثقافة العربية هي العقاب الجسدي والتخييل والاستهزاء والقمع. وذلك كله يؤدي إلى عقد العار والنقص والإحساس بالقصور والدونية<sup>(٦٣)</sup>.

تشير أغلب الدراسات العربية الجارية<sup>(٦٤)</sup> في ميدان التنمية الاجتماعية إلى شيوع أنماط لتربيبة المسنطة المحافظة، والتي تسعى إلى بناء شخصيات مطوعة تميل إلى الإذعان والتبعية وتستفيها إمكانيات النقد والحوار والمناقشة والإبداع. فالتسليط يؤدي إلى حالة من ضعف الثقة بالنفس. وفقدان القدرة على ممارسة الأدوار الإيجابية، وميل كبير إلى الخضوع والاستكانة لكل سلال السلطة، ومن ثم فقدان المبادرة الذاتية والعمل التلقائي<sup>(٦٥)</sup>.

تشير الدراسة التي أجرتها نجاة البياتي في العراق إلى أن الأمهات العراقيات يمارسن لعقاب البدني، وتبين الدراسة التي أجرتها قاسم عزاق أن الأسر التونسية تستعمل أساليب لترهيف والعنف والضرب بكثرة، وأن الأمهات يستخدمن الشدة بصورة خاصة مع البنات<sup>(٦٦)</sup>.

فتنتسب التنمية الاجتماعية السائدة في الوطن العربي هي أنماط تقليدية وغير سوية وأبرزها كثرة تحددها الباحثة كافية رمضان هي التسلط والحماية الزائدة والقسوة في المعاملة والإهمال والابتلاء والتذبذب في المعاملة، وهي النماذج التي تؤدي إلى هدم الشخصية، وشحذها بكل إمكانيات الضعف والقصور والسلبية<sup>(٦٧)</sup>.

تترك جملة الأحداث التي تمر بها الأمة العربية أن الفرد العربي مازال يعني أزمة في تنميته الشخصية، وأن هذه الأزمة وليدة مجموعة من الأضطرابات والإحباطات التي يتعرض لها الفرد العربي في طفولته وفي شبابه، ومن والديه ومن الشارع، ومن أجهزة السلطة<sup>(٦٨)</sup>.

يقول عبد الهادي عبد الرحمن: إن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية «تشبه كثيراً وسائل غسل الدماغ أي أنها وسائل ترددية تعتمد أساساً على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تحيط بوعيها في مخزون الذاكرة عند أطفالنا وتلاميذنا وطلابنا»<sup>(٦٩)</sup>.

## تناقضات التربية العربية واستلاب الشخصية

يبرئ ناروقي خورشيد: «إن أطفالنا يعيشون منذ بداية التعليم الأولى في بلادنا ازدواجية لغوية وروحية فكرية وازدواجية اجتماعية تؤثر سلباً في البنية العقلية والسلوكية للناشئة»<sup>(٧٠)</sup>. ملخص في حياته اليومية يتكلم لغة غير هذه التي يتعلّمها في الدراسة، أو هذه التي يطالعها في الكتب، أو تلك التي يستمع إليها في الإذاعة والتلفزيون.

وتشكل هذه الازدواجية اللغوية واحداً من عناصر عديدة تؤدي بدورها إلى نوع من الازدواجية الفكرية، ومن هذه العوامل هذا التناقض الكبير بين المثال والواقع بين عالم واقعي تحكمه الانتصارات الدينية والطائفية والمذهبية والعقائدية والإقليمية، وبين عالم مثالي ترسم فيه القيم القومية والإنسانية ذات الطابع الشمولي.

فالازدواجية الفكرية واللغوية تؤدي إلى ازدواجية سلوكية، وهي المحصلة الحقيقة لكل أنواع المتناقضات والتناقضات التي يعيشها الإنسان العربي، والتي تشكل في نهاية الأمر أزمة هويته وجوده<sup>(٧١)</sup>. ومن أهم العناصر التي تؤدي إلى أزمة الشخصية العربية يمكن أن يشار إلى:

١- نمط التربية المتبادر بين الأسرة والمدرسة، وهيمنة أسلوب التعليم والتلقى، وغياب الروح النقدية في العمل التربوي بصورة عامة.<sup>(٧٢)</sup>

٢- القمع السياسي والإرهاب الفكري الذي تمارسه الأنظمة العربية الشمولية.

٣- الخطاب السياسي المتنافر في مقدماته ونتائجها وأنياته وشموله.

٤- الفوضى والعبيبة في مظاهر الحياة اليومية بمختلف وجوهها وتجلياتها بدءاً من أبسط وقائع الحياة (شراء رغيف الخبز) حتى أكثرها تعقيداً (الدفاع عن أطروحة دكتوراه)<sup>(٧٣)</sup>.

تسعى النظم التربوية العربية إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسيرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البناء<sup>(٧٤)</sup>. يقول النقيب: إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العميق، والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة. فجزء كبير مما يتعلم الطالب ليس له علاقة بمحفوظات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة، وجعل التلميذ يستهلك سليباً كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي ينخر بها أي مجتمع<sup>(٧٥)</sup>.

ما الذي يمنع العقل من أن يكون عقلاً مبدعاً؟ ثمة عائقان هامان: المحرمات الثقافية ونظام التعليم، فالحرمات الثقافية تمنع الإنسان من ممارسة الفكر الناقد. وتظل قيمة الطاعة في المجتمع الأبوي هي القيمة العليا، وبالتالي فإن أنظمتنا التعليمية تلقينية تطالب بالحفظ وإعادة الإنتاج ولا تستسمح بالاختلاف<sup>(٧٦)</sup>. ويمكن أن يشار إلى سيل من المفارقات التربوية التي توجد في أصل الأزمة التربوية، ويمكن باختصار الإشارة إلى المفارقات التربوية التالية:

- مفارقة اللغة بين العامية والفصحي.

- المفارقات التربوية التي توجد في قلب الحياة الأسرية حيث نجد غالباً التناقض في الأساليب

التربوية بين أسلوب الأب والأم في التربية، إذ غالباً ما يعتمد الأب أسلوب الشدة في التربية، بينما تعتمد الأم أسلوب الحماية، ويضاف إلى ذلك التذبذب في معاملة الأبناء، وعدم وجود نظام ثابت للمعاملة، وذلك ينعكس على البنية الذهنية القيمية للفرد، ويؤدي إلى اضطراب الشخصية واغترابها في آن واحد.

- التناقضات التي توجد داخل المدرسة بين المناهج، ومثال ذلك التناقضات التي توجد بين مقرر التربية الدينية والفيزياء، أو التربية الوطنية والتربية القومية. فالمناهج في المدرسة العربية غالباً ما تنطوي على تناقضات ومقارقات مذهبة وخاصة بين أساليب وطرق التدريس المعتمدة التي تبدأ من أقصى الشدة إلى أعلى درجات التسبيب والإهمال.

- التناقضات التربوية بين المدرسة والأسرة في أساليب التنشئة الاجتماعية، وفي محتوى التعليم ومضمونه الأساسية إذ غالباً ما تعتمد الأسرة مبادئ تربوية تناقض وتعارض هذه التي يجدها الأطفال في داخل المدرسة.

- التناقض بين قيم المدرسة وبين قيم الحياة الاجتماعية من جهة، ثم التناقض بين الأسرة والحياة الاجتماعية من جهة ثانية. وهذه التناقضات تشكل في مجملها موقد التناقض الذي يتجلّى في صورة أزمة قيم مستشرية في الثقافة والمجتمع.

ذلك هي أهم التناقضات التربوية التي تكمن في أصل أزمة الهوية والقيم والشخصية العربية. فالشخصية العربية تحول تحت تأثير هذه التناقضات الحادة إلى ازدواجية اغترابية، متباينة الوجوه، متناقضة في داخلها، يعتريها الضعف والتشویش والتنافر.

ويضاف إلى ذلك كله أن الثقافة العربية تعاني في مضمونها من أزمة قيم تتمثل في انشطارات ثقافية متعددة، وتعود هذه الأزمة إلى صراعات قيمية بين قيم الماضي والحاضر، بين قيم الثقافة التقليدية وقيم الثقافات المعاصرة. وتعود هذه الأزمة - في أكثر صورها وضوها - إلى عدم قدرة الثقافة العربية على احتواء القيم الجديدة التي تطرحها الثورات العلمية التكنولوجية المتقدمة في كافة المستويات. وهذا بدوره ينعكس سلباً على بنية الشخصية العربية ويؤدي إلى اغترابها.

## معايير ميدانية لمظاهر القمع التربوي في سوريا

لا تختلف معايير التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع السوري عن التمودج السائد في الوطن العربي، حيث تقوم التنشئة الاجتماعية السائدة على أساس الإكراه والتسلط والقمع، وحال الأطفال في سوريا ليس أفضل من حالهم في الوطن العربي.

تبين الدراسة التي أجرتها صفحات الأخرين في سوريا على عينة قوامها ٤٠٠ عائلة سورية حول أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا، أن الأساليب التقليدية في التربية والتنشئة الاجتماعية تسجل حضورها بقوة في المجتمع السوري المعاصر. لقد بينت هذه الدراسة تعايش أساليب مختلفة في أن واحد هي: أسلوب الشدة في المعاملة، ثم أسلوب التدليل<sup>(٧٧)</sup>. وقد بينت هذه الدراسة أن ٥٧٪ من الآباء يستخدمون الضرب كوسيلة أساسية في تربية الأطفال، وبينت الدراسة أن الأمهات أقل إلى استخدام الضرب من الآباء حيث بلغت نسبة اللواتي يستخدمن هذا الأسلوب ٧٥٪ من الأمهات.

وقد قمنا بدورنا بإجراء دراسة واسعة<sup>(٧٨)</sup> شملت عينة واسعة من الآباء والأطفال في محافظتي طرطوس والقنيطرة عام ١٩٩٥، وذلك لدراسة أوجه ومعايير التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا. وقد شملت عينة الأطفال ٦٥٠ طفلاً من الصف السادس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادية عشرة من العمر بلغ عدد الذكور في العينة ٢٨٥ بنسبة ٤٣,٨٪ وبلغت نسبة الإناث ٥٦,٢٪. وفيما يلي جدول يبين توزيع الأطفال وفقاً لمحافظتي طرطوس والقنيطرة.

جدول رقم (١) توزع أفراد عينة الدراسة من أطفال طرطوس والقنيطرة وفقاً لمتغير الجنس

المحافظة	ذكور	إناث	مجموع
طرطوس	١٦٠   ١٤,٠٪	٢٣٠   ٥٩,٠٪	٣٩٠   ١٠٠٪
القنيطرة	١٢٥   ٤٨,١٪	١٣٥   ٥١,٩٪	٢٦٠   ١٠٠٪
المجموع	٢٨٥   ٤٣,٨٪	٣٦٥   ٥٦,٢٪	٦٥٠   ١٠٠٪

وقد بلغ عدد أفراد عينة الآباء والأمهات ٣٤٣ شخصاً بلغت نسبة الأمهات فيها ٣٥٣,٣٪، بينما بلغت نسبة الآباء ٤٦,٧٪ وقد سُحبَت من أربع قرى في القنيطرة هي خان أربنة وبئر العجم ومجدولية وطنجة وهي قرى ممثلة للشريحة الاجتماعية في القنيطرة والثقافات الفرعية الريفية والبدوية.

وتضمنت استبيانات الدراسة عدداً من الأسئلة التي تتصل بأسلوب وطابع التنشئة الاجتماعية في الأسرة، ولا سيما أوجه العقاب البدني والنفسي التي تلجأ إليها الأسرة السورية المعاصرة. ومن الأسئلة التي طرحت على الآبوين: هل تتعاقب أبنائك بالضرب؟ وقد بينت النتائج أن أغلب

الآباء يعتمدون الضرب أسلوباً تربوياً في تنشئة أطفالهم، كما تضمنت استبانة الدراسة سؤالاً موجهاً إلى الأطفال وهو : هل يستخدم أبواك الضرب في تربيتك؟

## أسلوب الضرب في محافظة طرطوس

تبين إجابات أطفال طرطوس حول مدى تعرضهم لعقوبة الضرب من قبل والديهم أنهم يعانون من العقاب البدني أيضاً، وحالهم لا يختلف عن مواطنיהם في محافظة القنيطرة.

لقد أعلن ٥٨,٩٪ من أفراد عينة أطفال محافظة طرطوس أنهم يتعرضون لعقوبة الضرب من قبل الوالد، وذلك مقابل ٤١,١٪ وهذا يعني أن الأب يمارس أسلوب العقوبة البدنية غالباً في تنشئته للأطفال. وبين الجدول رقم (٢) أن الذكور أكثر تعرضاً للضرب من قبل الأب وذلك قياساً للإناث: ٤,٧٠٪ من الذكور يتعرضون لضرب الوالد، وذلك مقابل ٣,٥١٪ من الإناث.

جدول رقم (٢) إجابات أطفال محافظة طرطوس : هل يعاقبك أبوك بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٢٩,٦	٧٠,٤	ذكور
١٠٠	٤٨,٧	٥١,٣	إناث
١٠٠	٤١,١	٥٨,٩	مجموع

هذا ويشكل استخدام أسلوب الضرب واحداً من المدخلات الأساسية للتنشئة الاجتماعية الأمومية في محافظة طرطوس حيث تجاوز ٩٣,٩٪ من الأمهات إلى استخدام العقوبة الجسدية ضد أبنائهن، وهناك تقارب في مستوى تعرض الذكور والإناث إلى عقوبة الضرب من قبل الأم: يتعرض ٩٢,٧٪ من الذكور لعقوبة الضرب مقابل ٩٤,٧٪ من الإناث. والمهم هنا أن الأمهات في طرطوس أكثر استخداماً لعقوبة الضرب من الآباء وهن يعتمدن أسلوباً واحداً في معاملة الأبناء دون التمييز بين جنسهم، وعلى خلاف ذلك فإن الآباء يلجؤون بدرجة أقل إلى استخدام أسلوب الضرب ومع ذلك فإنهم يستخدمون هذا الأسلوب ضد الذكور بدرجة أكبر. انظر الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) إجابات أطفال محافظة طرطوس: هل تعاذك أمك بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٧,٣	٩٢,٧	ذكور
١٠٠	٥,٣	٩٤,٧	إناث
١٠٠	٦,١	٩٣,٩	مجموع

### استخدام أسلوب الضرب في محافظة القنيطرة<sup>(٧٩)</sup>

يسود أسلوب الضرب عند الآباء والأمهات أفراد العينة المدروسة في القنيطرة.

يبين الجدول رقم (٤) أن ٦٠٪ من الآباء يعاقبون أطفالهم بالضرب، وهذا يعني أن أسلوب التنشئة الاجتماعية يعتمد على القسر البدني وعلى الإكراه والقمع. ويبين الجدول أيضاً أن الأم تعتمد هذا الأسلوب بدرجة أكبر من الأب حيث بلغت نسبة الأمهات اللواتي يستخدمن الضرب ٧٠٪ مقابل ٥٢٪ بالنسبة للأباء. ويعتقد أن اعتماد الأمهات على أسلوب الضرب يعود بدرجة أساسية إلى تواجد الأم المستمر في المنزل، لأن مسؤولية التربية تعود إلى الأم بالدرجة الأولى، وتکاد تكون نتائجنا متقاربة إلى حد كبير مع نتائج صفحات الآخرين وهي الدراسة التي أشرنا إليها سابقاً.

جدول رقم (٤) إجابات آباء وأمهات الأطفال في محافظة القنيطرة :

هل تعاذك (تعاذب) أبنائك بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٤٧,٥	٥٢,٥	آباء
١٠٠	٣٠,٠	٧٠,٠	أمهات
١٠٠	٣٩,٤	٦٠,٦	مجموع

### مدى تعرض أطفال القنيطرة لضرب الأب

يبين الجدول رقم (٥) أن الأطفال في القنيطرة يتعرضون لضرب الأب حيث بلغت نسبة من يتعرض لضرب الأب من أفراد العينة ٦٥٪، وب يبدو أن الذكور أكثر تعرضاً لعقوبة الضرب من الإناث حيث أعلن ٧٧٪ من الذكور أنهم يتعرضون لضرب الأب مقابل ٥٥٪، وهذه الملاحظة قريبة من التي شاهدناها عند أطفال طرطوس.

جدول رقم (٥) إجابات أطفال محافظة القنيطرة : هل يعاقب أبوك بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٣٢,٧	٧٧,٣	ذكور
١٠٠	٤٤,٢	٥٥,٨	إناث
١٠٠	٣٤,٣	٦٥,٧	مجموع

### مدى تعرض أطفال القنيطرة لضرب الأم

أعلن ٦١,٦٪ من أطفال القنيطرة أنهم يتعرضون لعقوبة الضرب من قبل الأم. ويبدو أيضاً أن الأطفال الإناث أكثر تعرضاً لضرب الأم من الذكور: ٩٢,٨٪ يتعرضن لضرب الأم مقابل ٦٨,٦٪

جدول رقم (٦) إجابات أطفال محافظة القنيطرة : هل تعاقب أمك بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٣١,٤	٦٨,٦	ذكور
١٠٠	٧,٢	٩٢,٨	إناث
١٠٠	١٨,٤	٨١,٦	مجموع

### المقارنة بين عينتي طرطوس والقنيطرة

يتبع لنا الجدول التالي رقم (٧) أن نقارن بين مدى اعتماد الآباء والأمهات على أسلوب الضرب وفقاً للتغير الجنس واحفاظه.

جدول رقم (٧) : مدى تعرض الأطفال للضرب في عينتي طرطوس والقنيطرة

أطفال القنيطرة		أطفال طرطوس		
الأب٪	الأم٪	الأب٪	الأم٪	
٦٨,٦	٧٧,٣	٩٢,٧	٧٠,٤	ذكور
٩٢,٨	٥٥,٨	٩٤,٧	٥١,٣	إناث
٨١,٦	٦٥,٧	٩٣,٩	٥٨,٩	مجموع

يبين الجدول السابق النقاط التالية :

- ان الآباء والأمهات يستخدمون الضرب بشكل واسع في كل من محافظتي طرطوس والقنيطرة.
- يلجأ الآباء في محافظة القنيطرة إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الآباء في محافظة طرطوس: ٦٥٪ مقابل ٥٨٪.
- تلجأ الأمهات إلى أسلوب الضرب بدرجة عالية جداً وأكبر من الآباء في كلا المحافظتين سواءً أكان الأمر يتعلق بالإثاث أم بالذكور.
- تلجأ الأمهات في محافظة طرطوس إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الأمهات في القنيطرة: ٩٣٪ مقابل ٨١٪.
- يميل الآباء في المحافظتين إلى استخدام العقاب البدني ضد أبنائهم الذكور بدرجة أكبر بكثير قياساً بأولادهم الإناث.
- بينما تمثل الأمهات في طرطوس إلى استخدام أسلوب الضرب بصورة متقاربة بين الذكور والإثاث ٩٢٪ ضد الذكور مقابل ٧٪ ضد الإناث). نجد أن الفارق كبير جداً في مدى استخدام هذا الأسلوب عند أمهات القنيطرة: أمهات القنيطرة يستخدمن أسلوب الضرب ضد الإناث بدرجة أكبر بكثير منها ضد الذكور: ٦٨٪ ضد الذكور مقابل ٩٢٪ ضد الإناث.

## رؤيا شمولية لدى استخدام الضرب من قبل أحد الأبوين أو كلاهما

يحمل هذا السؤال الموجه إلى الأطفال طابعاً إسقاطياً، حيث سبق لنا أن وجهنا للأطفال أسئلة محددة تتعلق بمدى استخدام الأم والأب للضرب. وتكون قيمة هذا السؤال في أنه يبين لنا انتهاج الأطفال العام حول مدى تعرضهم للضرب دون تمييز بين دور الأم والأب.

يبين الجدول رقم (٨) أن ٤٪ من الأطفال (ذكوراً وإناثاً) في محافظة طرطوس يتعرضون لضرب والديهم سواءً أكان ذلك من قبل الأم أو من قبل الأب. ويبين الجدول أيضاً أن الذكور في هذا السياق أكثر تعرضاً للضرب من الإناث: يتعرض ٥٪ من الذكور للضرب مقابل ٩٪ عند الإناث.

جدول رقم (٨) إجابات أطفال محافظة طرطوس : هل يعاقبك أحد أبويك أو كلاهما بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	١٨,٥	٨١,٥	ذكور
١٠٠	٢٧,١	٧٢,٩	إناث
١٠٠	٢٣,٦	٧٦,٤	مجموع

ويشير الجدول رقم (٩) أيضاً إلى أن ٧٣,٧٪ من أطفال محافظة القنيطرة يتعرضون لضرب الوالدين أو أحدهما، ويبدو أن الإناث هنا أكثر تعرضاً للضرب من الذكور بنسبة طفيفة ٧٢,٩٪ عند الذكور مقابل ٧٤,٥٪ عند الإناث.

جدول رقم ٩ إجابات أطفال ريف محافظة القنيطرة: هل يعاقبك أحد أبويك أو كلاهما بالضرب؟

مجموع	لا	نعم	
١٠٠	٢٧,١	٧٢,٩	ذكور
١٠٠	٢٥,٥	٧٤,٥	إناث
١٠٠	٢٦,٣	٧٣,٧	مجموع

### رؤيا إجمالية لأساليب القمع البدني المستخدمة في المحافظتين

لواحدنا الآن أن نقدم صورة شاملة لمستوى استخدام الشدة والعقوبة البدنية بالنسبة لأفراد العينة في المحافظتين يمكن لنا أن نقول إن ٣,٣٪٧٥٪ من أطفال طرطوس والقنيطرة يتعرضون لعقوبة الضرب من قبل أحد الوالدين أو كليهما. وعندما نأخذ معيار الجنس بعين الاعتبار يمكن أن نقول بأن ٧٧٪ من الذكور يتعرضون للضرب من قبل أحد الوالدين أو كليهما وذلك مقابل ٧٣,٥٪ عند الإناث. وهذه المعطيات تؤكد بصورة قطعية أن الأطفال يتعرضون لأساليب القسر والعقوبات الجسدية في المحافظتين بدرجة عالية جداً. وهذه النتائج تعزز ما أوردناه من مقولات حول واقع التربية والتنشئة التسلطية في الوطن العربي. وهذا يعني في نهاية الأمر أن القمع البدني - وهو أخطر أنواع القمع - يمارس ضد الأطفال في سوريا. لقد بينت دراستنا كذلك في

جوانب متعددة أن الأطفال يتعرضون أيضاً لممارسات قمعية نفسية وأخلاقية ورمزية تؤدي بهم وبإمكانياتهم الشخصية. وبعبارة أخرى، إن الأطفال في سوريا يعيشون حالة اغترابية تتعلق بدرجة عالية من العنف التربوي الموجه ضدهم، والذي يعكس في نهاية الأمر على مستوى تكامل شخصياتهم.

## خلاصة الدراسة: رؤية إجمالية

تجمع بين مظاهر الاغتراب ومظاهر القمع التربوي علاقة سببية دائرة معقدة، حيث يشكل كل منها سبباً ونتيجة لحضور الآخر. لقد تبين لنا في المستوى التربوي في الوطن العربي كيف يوضع الإنسان في دائرة الاغتراب والجمود من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية القسرية التي تنطلق من القمع وتحصنها في آن واحد. وتبيّن لنا بأن جدل الاغتراب والقمع والشخصية جدل يرتكز في قلب الثقافة الإنسانية المعاصرة وهو يظهر على أشدّه في عمق الثقافة العربية، وبخاصة في مجال التربية والفعل التربوي.

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نسلط الضوء على واقع التنشئة الاجتماعية العربية بما تتطوّر عليه من إشكاليات القمع التربوي، وبما تؤدي إليه من مظاهر اغترابية في الشخصية العربية المعاصرة. ومن أجل هذه الغاية وجب علينا أن تصف الشخصيات الاغترابية للشخصية العربية التي تبدّت في نسق من الدراسات والأبحاث العربية الميدانية والتأمليّة. ومن ثم وجب علينا أيضاً أن نصف واقع التنشئة الاجتماعية العربية، وأن نحدد بعض نواحي القمع الذي يشكّل حضوره في عمق التربية العربية بصورة عامة. ومن ثم تطلب منا الأمر أن تصف أدوات التربية القمعية المستخدمة ومبادئها واتجاهاتها السائدة في الوطن العربي.

وفي النهاية قدمنا وصفاً لواقع القمع الجسدي الذي يمارس في سوريا عبر دراسة ميدانية أجريناها في عام ١٩٩٥، والتي بيّنت بأدلة قطعية أن القمع سائد في التربية العربية، وأن هذا الأسلوب التربوي يوجد إلى حد كبير في أصل الشخصية العربية الاغترابية التي تعاني من أزمة وجودية شاملة.

ويضاف إلى ذلك كله أن الجهد تركز في هذه المقالة على تحديد المفاهيم المستخدمة تحديداً علمياً واضحاً حيث ترتّب على ذلك الدخول في البوابات الصعبة للمفاهيم المستخدمة، وهي البوابات التي غالباً ما يتجنب الباحثون العرب اللووج في متأهّلاتها، وذلك لما تطرحه هذه المدخلات من إكراهات إبستيمولوجية صعبة<sup>(٨٠)</sup>.

وليس أمامنا في نهاية هذا البحث إلا القول بأن جدل الاغتراب والقمع والهوية يشكل إحدى الطواهر الاجتماعية الإنسانية المعقّدة، وهي ظاهرة تترافقها في توالي الحياة الاجتماعية واتجاهاتها المختلفة. وجهنا المتواضع في هذه المقالة يسعى إلى رسم بعض ظلال هذه القضية في المستوى التربوي في المجتمع العربي المعاصر.

وإذا كان من بقية تقال يمكن لنا أن نتساءل: هل يجب على المربين العرب، والملخصين من أبناء الوطن العربي الكبير، العمل المستمر على تطوير مجتمعاتهم، لتكريس ظاهرة الديموقراطية في العمل التربوي وفي المجالات المختلفة إذا كان الهدف هو حماية الإنسان العربي من غواصي السقوط في دائرة الاغتراب الشامل؟ والله من وراء القصد.

## الهوامش

- (١) Frank R.Donovan: *Education stricte et education libérale*, Robert Laffont, Paris, 1968. P.74.
- (٢) أحمد زكي يدوي: *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٧٨ ، ص ٣١١
- (٣) Jean Dubois: *Dictionnaire du français contemporain*, Larousse, Paris, 1989.
- (٤) اليكس ميكشللي : الهوية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، ١٩٩٣ ، ص ١٥ ، ١٢٩
- (٥) علي وطفة : علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبعة دمشق، ١٩٩٣ ، ص ٢٤٦
- (٦) Gilbert. Durand: *les grands textes de la sociologie moderne*, Bordas, Paris, 1969, p.91.
- (٧) Gilbert. Durand: *les grands textes de la sociologie moderne*, Meme source.
- (٨) محمود قنبر : التربية وترقية المجتمع، دار سعد الصباح، الكويت، ١٩٩٢ ، ص ١٠١
- (٩) انظر السيد ياسين: *الشخصية العربية بين صورة الذات ومفهوم الآخر*، بيروت، دار التنوير، ١٩٨١
- (١٠) ليغون ملبيكان وجهينة سلطان العيسى: *مؤشرات في الشخصية المتواالية القطرية*: دراسة ميدانية لعينة من الطلاب الجامعيين القطريين، مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، الدوحة، ١٩٨٧ ، ص ٣٤
- (١١) كمال رسولي: *ذخيرة تعريفات مصطلحات وأعلام علوم النفس*، المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٨ ، ص ٧٧
- (١٢) انظر: حسن محمد حسن حماد : الاغتراب عند إيريك فروم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٥
- (١٣) MADELEINE Grawitz: *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1983, P.12.
- (١٤) تبرز الصورة الأزمية للشخصية المصرية في كتابات كل من محمد عبدوه طه حسين وجمال حمدان وعبد العزيز الرفاعي وفؤاد زكريا وحامد عمار، ويظهر هذه الصورة في الشخصية الفلسطينية والسويسرية صادق جلال العظم وحميل صليب، وتبرز هذه الصورة في كتابات هشام جعيط والبشير بن سلامة عن الشخصية التونسية، وتتبادر أيضاً في دراسات جابر عبد الحميد جابر وعبد الجليل الطاهر عن الشخصية العراقية. وللمزيد يمكن العودة إلى كتاب محمود قنبر: *التربية وترقية المجتمع*، دار سعد الصباح، الكويت، ١٩٩٢ ، الفصل الرابع
- (١٥) محمود قنبر : التربية وترقية المجتمع، دار سعد الصباح، الكويت، ١٩٩٢ ، ص ١١٤
- (١٦) انظر فؤاد زكريا بين التعليم وقيم المجتمع، *الفكر المعاصر*، عدد ٧٧، مارس ١٩٧١
- (١٧) علي وطفة : علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق مطبعة الاتحاد، دمشق، ١٩٩٢ ، ص ٣٧
- (١٨) Guy Roger, *Action sociale: Introduction à la sociologie Générale* 1968. M.H. Paris 1983. p. 132.
- (١٩) علي وطفة : علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٢ ، ص ٣٩
- (٢٠) غي أفاتزني: *الجمود والتخيّد في التربية المدرسية*، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١

- (٢١) ريناتا غوروفا: مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، دمشق، ١٩٨٤ ، ص ١٠٥ .
- (٢٢) إميل دوركايم: التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد، دمشق، ١٩٩٦ (نص الغلاف) .
- (٢٣) مارسيل بوستيك: العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨١ ، ص ١٧٠ .
- (٢٤) عبد الكريم اليافي: تمهيد في علم الاجتماع، جامعة دمشق، ١٩٦٤ .
- (٢٥) محمد مصطفى زيدان وتبيّل السالمي، علم النفس التربوي، دار الشرقي، جدة، ١٩٨٥ ، ص ٣٧ .
- (٢٦) محمد ليب التجيبي: الأنسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الاتجاه المصري، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٩٦٥ ، ص ٣٥ .
- (٢٧) Henri Modras : Elements de la sociologie, Armend colin, Paris, 1975, P.86.
- (٢٨) محمد الهادي عفيفي: التربية والتغير الثقافي، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الثانية، القاهرة، ١٩٦٤ ، ص ١٠٩ .
- (٢٩) إبراهيم ناصر: علم الاجتماع التربوي، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، ١٩٨٤ ، ص ٣٧ .
- (٣٠) أوتو كلينبرغ: علم النفس الاجتماعي، ترجمة حافظ الجمالى، دار مكتبة الحياة، الطبعة الثانية، بيروت، ١٩٧٧ ، ص ٣٩٧ .
- (٣١) فيليب برند، آلان بير، أدمون بلان، ميشيل كورناتون، فرانساوس لوجاندر، بير فيو: المجتمع والعنف، ترجمة إلياس رحالوي، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٧٦ ، ص ٧٦ .
- (٣٢) بيير إيرنى: أتنولوجيا التربية، ترجمة عدنان الأمين، معهد الإنماء العربي، بيروت، ١٩٩٢ ، ص ٩٦ .
- (٣٣) فريق من الباحثين: علم النفس ومبادئه، ترجمة وجيه أسعد، الدار المتحدة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٣ ، ص ٧٨ .
- (٣٤) خالد الطحان: دراسة بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة ٣١، عدد ٧ ، تموز ١٩٧٨ ، ص ٢ .
- (٣٥) عبد الرحيم صالح عبد الله: الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، كلية الآداب، جامعة الكويت، ١٩٧٩ ، ص ٩ .
- (٣٦) علي وطفة: علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص ٧٩ .
- (٣٧) جان كلوド فيلي: اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، ١٩٩٦ .
- (٣٨) روجيه موكيالي: العقد النفسية، ترجمة موريس شريل، عويدات، ١٩٨٨ ، ص ١٩ .
- (٣٩) لا يتوقف مفهوم الخصاء عند حدود قطع الأعضاء التناسلية، بل يتجاوز هذا التصور إلى مختلف أشكال القطع والبتر مثل تهديد الطفل بكسر اليد، وقطع الرأس وكسره، وقرف الرقبة، وقطع العين، وشتم الآذن... وهذا التهديد بالقطع يؤدي مفعوله الخصائي الذي يتمثل في الخوف الشديد. وتفشي العادات التربوية في الوطن العربي باستخدام هذه التهديدات الخصائية بصورة واضحة.
- (٤٠) بيير داكوك: الانتصارات المذلة لعلم النفس الحديث، ترجمة وجيه أسعد، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٩ .
- (٤١) المرجع السابق، ص ٢٧ .
- (٤٢) رoger Mousilhi : العقد النفسية، ترجمة وجيه أسعد، دار البشائر، ١٩٩١ ، ص ٧٠ .
- (٤٣) انظر: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية: ظاهرة العنف، العدد ١٢٢ ، اليونيسكو، مركز مطبوعات اليونيسكو، القاهرة، ١٩٨٩ .
- (٤٤) Robert F.Litke : العنف والقدرة، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية: ظاهرة العنف، العدد ١٢٢ ، اليونيسكو، مركز مطبوعات اليونيسكو، القاهرة، ١٩٨٩ .
- (٤٥) انظر عبد الله بلقين: العنف السياسي في الوطن العربي، المستقبل العربي، عدد ١٩٩٦/٩ ، ص ٦٨ ، ٦١ .
- (٤٦) Jean-Claud Filloux: La personalite, P.U.F., onzieme corrigee, Paris, Que sais-je, N°.756. Paris. 1986.
- (٤٧) المرجع السابق.
- (٤٨) عبد الرحيم صالح عبد الله : الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد، ١٩٧٩ ، ص ١١ .
- (٤٩) مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيميولوجيا الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، الطبعة الخامسة، بيروت، ١٩٨٩ .
- (٥٠) المرجع السابق، ص ٨٢ .
- (٥١) خلدون حسن النقبي: المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سيميولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد ١٧٤ ، آب / أغسطس عدد ٨ ، ١٩٩٣ ، ص ٨٦-٦٧ .
- (٥٢) المرجع السابق.
- (٥٣) إحسان محمد الدمرداش: الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع، بحث أعد لمؤتمر رابطة التربية الحديثة الذي عقد في نيسان (أبريل) في القاهرة عام ١٩٨٤ بعنوان الديمقراطية والتعليم في مصر

- (٥٤) جامعة الاسكندرية: أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري (التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة) التقرير الثالث، ١٩٧٩.
- (٥٥) محمد عماد إسماعيل: الأطفال مرأة المجتمع، التمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، مارس (اذار) ١٩٨٦ ، ص ٣٣١ .
- (٥٦) انظر محمد عماد إسماعيل ونجيب اسكندر ابراهيم ورشدي منصور: كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٤ .
- (٥٧) محمد عماد الدين إسماعيل: الأطفال مرأة المجتمع، مرجع سابق، ص ٢٢٢ .
- (٥٨) المرجع السابق، ص ٢٢٢ .
- (٥٩) وحيدة العظمة: أمثل شعبية في صحة الأسرة والتربية السكانية وسلامة البيئة، وزارة الثقافة، مديرية محو الأمية، دمشق، ١٩٩٥ ، ص ١٣٧-١٤٩ .
- (٦٠) حليم بركات: المجتمع العربي المعاصر بحث استطلاغي اجتماعي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ١٩٩١ .
- (٦١) هشام شرابي: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطبيعة، بيروت، الطبعة الرابعة، ١٩٩١ ، ص ٣٥-٣١ .
- (٦٢) المرجع السابق، ص ٤٧ .
- (٦٣) المرجع السابق، ص ٨٣ .
- (٦٤) يمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى دراسة سلمى محمود جمعة حول التنشئة الاجتماعية في مصر عام ١٩٨٢، ومحمد جسوس في المغرب عام ١٩٨٥، وعبد الفتاح القرشي في الكويت، ١٩٨٨، ونجمة خضر عباسى في العراق عام ١٩٧٤ .
- (٦٥) كافية رمضان: انماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي، حولية كلية التربية في جامعة قطر، العدد السابع، ١٩٩٠ ، ٨٢-٥٧ .
- (٦٦) المرجع السابق ص ٦٩ .
- (٦٧) المرجع السابق .
- (٦٨) عز الدين دباب: الشخصية والثقافة: محاولة لفهم دور الفرد في التهذية العربية المعاصرة، شؤون عربية، حزيران/ يونيو، عدد ١٩٨١، ٤ ، ص ١٢٥-١٣٨ .
- (٦٩) عبد الهادي عبد الرحمن: الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد ٤/٣ كانون الثاني/ شباط، ١٩٩٣ ، ٣٠-١١ .
- (٧٠) فاروق خورشيد: هموم كاتب العصر، دار الشروق، بيروت ١٩٨١ .
- (٧١) عبد المعطي سويد: التناقض الوج다كي في الشخصية العربية، دار الحوار، اللاذقية، ١٩٩٢ .
- (٧٢) المرجع السابق .
- (٧٣) يشير عبد المعطي سويد إلى مثل هذه العوامل بوصفها عوامل ذاتية، وهي برأينا عوامل موضوعية وليس ذاتية البتة.
- (٧٤) خلدون حسن النقبي: المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد ١٧٤، آب/أغسطس عدد ١٩٩٣، ٨ ، ص ٦٧-٦٨ .
- (٧٥) المرجع السابق .
- (٧٦) مصطفى صفوان: صناعة الظهر: علاقة التعليم بالابداع في المجتمع العربي، الناقد، العدد الواحد والسبعين، أيار/مايو ١٩٩٤ ، ص ٤٢-٤٦ .
- (٧٧) صفحات الآخرين: علم الاجتماع العام، مطباع مؤسسة الوحدة، دمشق، ١٩٨٠ ، ص ٢٠٦ .
- (٧٨) لم تنشر نتائج هذه الدراسة إلا في سياق هذه المقالة .
- (٧٩) القنطرة هي المدينة التي احتلتها إسرائيل عام ١٩٦٧ ودمرتها بعد الاحتلال، وقد استعادتها سوريا أنقاضاً في عام ١٩٧٣ . والقنطرة هي مركز الحافظة التي تحمل اسمها، وقد أجريت الدراسة في قرى وأرياف هذه المحافظة.
- (٨٠) بعض الكتاب العرب يتوجب أن يخوض في تحديد المفاهيم الأساسية التي تربك إليها أعمالهم العلمية، غالباً ما تقع في أيدينا كتب ودراسات وأبحاث عن قضايا باللغة الأهمية والخصوصية، وبدهشنا أن الكتاب لم يتطرقوا أبداً إلى تحديد أو تعريف المفاهيم العلمية الواردة في كتبهم. ويمكن لنا في هذا السياق أن نشير إلى كتاب محمد زيدان حمدان: أزمة التربية في البلدان العربية، واقع ومشكلات وأفاق، دار التوجيه الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٩١ . يقع كتاب حمدان في ٣٠٧ صفحات، ومع أن الكتاب يدور من أوله إلى آخره حول الأزمة التربوية، إلا أننا لم نعثر أبداً على تعريف واحد للازمة، أو إلى تحديد لكونات المفهوم، مع أن الباحث يذكر عدداً كبيراً جداً من الأزمات التي يصنفها في معادلات وفصول. ومثل هذه الأعمال والحق يقال تعبّر عن مأساة المفهوم الذي يشكل مدخلاً أساسياً في بنية التفكير ونمو التفكير.

## البحث السابع عشر

المجلد السابع والعشرون - العدد الثاني - أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٨

### العمارة والموسيقى في العالم العربي، قضايا وإشكاليات

- إشكالية العمارة والتنظيم البنيوي
- حسن فتحي وفن العمارة من أجل الإنسانية
- عمارة الواجهة المائية في الخليج
- ما بعد الحداثة والترااث في العمارة العربية الإسلامية
- زهاء حديد: ظاهرة عربية في العمارة العالمية
- عبد الوهاب وقصائد العشرينيات
- سقوط المفردات الموسيقية العربية (المقامات)
- الموسيقى العربية ومتطلبات العصر

### آفاق نقدية

- المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية
- عصاب النص : «مبحث بسيكولوجي لعواالم رواية حين تركنا الجسر»