تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة

لقاءات فكرية

"تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة"

المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام 1987 بمبادرة من **صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز**، رئيس المجلس، وبناء على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة
إصدار نوفمبر ٢٠١٨

حقوق الطبع محفوظة
المجلس العربي للطفولة والتنمية
رقم الإيداع ١٤٧٤٤ / ٢٠١٨

تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية - ص ب ٧٥٣٧
الحي الثامن مدينة نصر - القاهرة ١١٧٦٢ - مصر
هاتف: ٢٣٤٩٢٠٢٤/٢٥/٢٩ (٢٠٢+) فاكس: ٢٣٤٩٢٠٣٠ (٢٠٢+)
www.arabccd.org

الغلاف والإخراج الفني : محمد أمين إبراهيم
المستشار اللغوي : أسامه عرابي

الآراء الواردة في هذا العمل لا تعبر بالضرورة عن آراء
المجلس العربي للطفولة والتنمية وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) والشركاء

«في عصر مجتمع المعرفة والتقدم التكنولوجي الهائل يُقاس تقدم الأمم وثرواتها بما يمتلكه أبناؤها من مهارات وقيم ومعارف متقدمة، والذين يمتلكون المعرفة ومهارات العصر هم الذين يُمكنهم أن يتطلعوا إلى إنجازات اقتصادية قوية، وتحسين نوعية ومستوى الحياة لمجتمعاتهم".

صاحب السمو الملكي
الأمير طلال بن عبد العزيز

الشركاء

المجلس العربي للطفولة والتنمية

منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام ١٩٨٧، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناءً على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

www.arabccd.org

برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)

منظمة إقليمية تنموية مانحة، تدير أعمالها من مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تتخذها الإدارة التنفيذية مقرّاً، تأسست عام ١٩٨٠ بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس أجفند، وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي. ويعمل أجفند في مجال التنمية على المستوى الدولي من خلال شراكة فاعلة مع المنظمات الأممية والإنمائية الدولية والإقليمية والوطنية، والهيئات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني.

www.agfund.org

جامعة الدول العربية، إدارة المرأة والأسرة والطفولة

تُعد إدارة المرأة والأسرة والطفولة التابعة لقطاع الشئون الاجتماعية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، الأمانة الفنية للجنة المرأة العربية ولجنة الطفولة العربية ولجنة الأسرة العربية التي تم إنشاؤها بقرارات من مجلس وزراء الشئون الاجتماعية العرب. وتنقسم الإدارة إلى ثلاثة أقسام المرأة والأسرة والطفولة حيث تتكامل مهامها في تناول القضايا المتعلقة بالمرأة والأسرة والطفولة.

www.lasportal.org

المجلس الأعلى للثقافة – مصر

يسعى المجلس الأعلى للثقافة إلى تنسيق الجهود الحكومية والأهلية فى ميادين الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ويمارس دوره فى الحياة الثقافية والفكرية فى مصر. يضم المجلس في عضوية لجانه نخبة من المثقفين والمبدعين المصريين من مختلف الأجيال والاتجاهات. http://scc.gov.eg

مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية – مصر

مؤسسة بحثية مستقلة تعني بالدراسات السياسية والإعلامية تسعى إلى توسيع شريحة المهتمين بالحياة السياسية والإعلامية في المجتمع العربي بشكل عام وفي مصر بصفة خاصة؛ من أجل العمل على تشكيل الوعي السياسي وتنميته لدى الرأي العام، وتعميق المعرفة السياسية لدى النخبة وصانعي القرار والمؤسسات المعنية بالعمل السياسي والنشاط المجتمعي.

تقديـــم

تحت رعاية كريمة من صاحب السمو الملكى الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس العربى للطفولة والتنمية، ووفقا لرؤية المجلس لإعداد طفل عربى قادر على المشاركة فى تنمية مجتمعية والتعامل مع المتغيرات العالمية المتسارعة، نظم المجلس **اللقاء الأول**: المائدة المستديرة (٢٨ فبراير: ١ مارس ٢٠١٨) **تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة**، وذلك بالشراكة مع برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند"، وجامعة الدول العربية: إدارة المرأة والأسرة والطفولة، والمجلس الأعلى للثقافة المصري، ومركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية، وذلك بمقر المجلس بالقاهرة، والذى شارك فيه نخبة من الخبراء المتخصصين.

وقد نظمت المائدة لتناقش ستة محاور هى:

١. الطفل والتكنولوجيا.
٢. الطفل والتفكير العلمى.
٣. الطفل وتعليم الفلسفة والمنطق.
٤. الفن مدخل للتعلم.
٥. تنمية الإبداع عند الطفل.
٦. المواطنة.

ويرى المجلس أهمية ارتباط هذه المحاور بعملية التنشئة التى تمكن الطفل العربى من استيعاب متغيرات الثورة الصناعية العلمية والتكنولوجية المحيطة بنا، والمتمثلة فى ذلك التقدم الهائل الذى أحرزته الثورة الصناعية الرابعة، وكذلك تمكين وسائل ووسائط تنشئة الطفل من الاستفادة من نتائج هذه الثورة العلمية والتكنولوجية، والتعامل مع تأثيرها على المجتمع والإنسان والتربية والتعليم.

وتهدف هذه المائدة إلى تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة، من خلال بحث ومناقشة عدد من المفاهيم والمكونات المعرفية والعلمية، مع الأخذ في الاعتبار

البعد الفكرى والاجتماعي لهذه الثورة الصناعية الجديدة من حيث تأثيرها على البنية المفاهيمية للطفل العربى وبالتالى تأثيرها على المواطنة والعدل الاجتماعي.

وكان **اللقاء الثانى** والذى عقد بالقاهرة فى ١٤ أكتوبر ٢٠١٨ لمناقشة الانعكاسات الفكرية المقدمة من السادة المشاركين في المائدة المستديرة الأولى، وذلك بعد إرسال التقرير النهائي للمائدة لهم للإجابة على التساؤلات التالية:

- كيف نربط محتوى الأوراق التى تم تقديمها من السادة الخبراء أثناء المائدة المستديرة مع التكنولوجيا والثورة الصناعية الرابعة وغيرها من القضايا التى تم طرحها أثناء المائدة؟
- كيف يتم تحويل هذا الترابط إلى إطار فكرى لتنمية نموذج التنشئة للمجلس العربى، فى إطار الثورة العلمية والتكنولوجية؟
- ما الصياغات الإجرائية المقترحة القابلة للتنفيذ فى شكل مشروعات؟

وذلك لأننا نسعى لتحقيق الهدف من هذين اللقائين، وهو **تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة** من أجل أن نجعل أطفالنا مستعدين لهذه الثورة بفرصها ومخاطرها، لأن تنشئة الطفل في هذا السياق لابد وأن تتم في ضوء بنية مفاهيمية متكاملة ومترابطة، وأن القيم والقدرات المطلوب تنميتها لابد وأن تتشكل من جديد، وذلك وفق نسق فكري جديد يؤسس لعلاقة عضوية بين الطفل والثورة الصناعية الرابعة.

وفى النهاية فإننى أتقدم بالشكر إلى كل من شارك فى الإعداد لهذين اللقاءين، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذى الدكتور مراد وهبه على تعقيبه على اللقاءين.

والله الموفق،،

د. حسن البيلاوي

الأمين العام

للمجلس العربي للطفولة والتنمية

شكر وتقدير

يتقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية بكل الاعتزاز والتقدير والعرفان لصاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز على دعم سموه الكامل للمجلس، الذي لولاه ما كان هذا العطاء الوفير من العلم والمعرفة للمجلس.

كما يتوجه بالشكر إلى الشركاء والمفكرين الذين شاركوا بأوراق عمل في اللقاءين من أجل تمكين أطفالنا للثورة الصناعية الرابعة.

والشكر موصول لفريق العمل الذي أسهم في إعداد هذا الإصدار، آملين أن يلقي اهتمام وعناية القارئ العربي.

فريق العمل
بالمجلس العربي للطفولة والتنمية

- **أ.د. حسن البيلاوي**، الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية.
- **م. محمد رضا فوزي**، مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة.
- **أ. إيمان بهي الدين**، مديرة إدارة إعلام الطفولة.
- **د. عبد الله عمارة**، باحث بإدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة
- **أ. مروة هاشم**، منسقة إدارة إعلام الطفولة.
- **أ. وسام نزيه**، مساعد فني أول، مكتب الأمين العام.
- **أ. إيمان عباس**، مساعد فني، إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة.

المحتويات

- **المشاركون في اللقاء الأول** **12**

اللقاء الأول: المائدة المستديرة (٢٨ فبراير - ١ مارس ٢٠١٨)

اليوم الأول ٢٨ فبراير ٢٠١٨

- الجلسة الافتتاحية **15**
- مدخل إلى المائدة، تربية الأمل وتمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة **19**
- الجلسة الأولى: الطفل والتكنولوجيا **35**
- الجلسة الثانية: الطفل والتفكير العلمي..... **59**

اليوم الثاني الأول من مارس ٢٠١٨

- استخلاصات اليوم الأول..... **71**
- الجلسة الثالثة: الطفل وتعليم الفلسفة والمنطق..... **73**
- الجلسة الرابعة: الفن مدخل للتعلم..... **127**
- الجلسة الخامسة: تنمية الإبداع عند الطفل..... **155**
- الجلسة السادسة: المواطنة..... **159**
- استخلاصات اليوم الثاني **177**
- الجلسة الختامية **181**
- تعقيب: د. مراد وهبة **183**

الانعكاسات الفكرية:

– الطفل والثورة التكنولوجية **189**

– آليات من أجل ربط نموذج تنشئة الطفل العربي لتمكينه

في عصر الثورة الصناعية الرابعة **191**

– استطلاع رأي عينة من المصريين حول استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية **195**

– نحو مستقبل أفضل للطفل العربي **197**

– الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة «رؤية عامة» **200**

– التعليم الإبداعي للعلوم **209**

اللقاء الثاني: المائدة المستديرة (١٤ أكتوبر ٢٠١٨)

– المشاركون في اللقاء **213**

– ترحيب وتقديم **215**

– عرض مراحل الثورة الصناعية **217**

– مداخلات حول عرض مراحل الثورة الصناعية **220**

– تعقيب د. مراد وهبة **229**

اللقاء الأول

تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة

القاهرة ٢٨ فبراير – ١ مارس ٢٠١٨

المشاركون في اللقاء الأول *

د. أحمد إسماعيل حجى، أستاذ بكلية التربية – جامعة حلوان

أ. أحمد عبدالعليم، باحث بالمجلس العربى للطفولة والتنمية

أ. إسراء حمدى، باحثة

أ. أمل جمال، كاتبة أطفال – شاعرة

أ. أميرة عبد الحكيم، مدير وحدة المرأة والطفل – مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية

أ.إيمان بهى الدين، مدير إدارة إعلام الطفولة بالمجلس العربى للطفولة والتنمية

د. حسن البيلاوى، الأمين العام للمجلس العربى للطفولة والتنمية

د. جيفارا البحيرى، خبير في مجال الذكاء الاصطناعى

د. زاهر أحمد، المنسق العلمى للمجلس العربى للطفولة والتنمية

د. سهير عبد الفتاح، خبير بالمجلس العربى للطفولة والتنمية

د. شبل بدران، أستاذ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. شريف قنديل، أستاذ بجامعة الإسكندرية

د. صلاح الخراشى، أستاذ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

د. عبد اللطيف محمود، أستاذ بكلية التربية – جامعة حلوان

د. عبدالله عمارة، وكيل وزارة التربية والتعليم سابقاً

د. عفاف عويس، أستاذ علم النفس بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

د. كمال نجيب، أستاذ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

أ. عمران فياض، إدارة المرأة والأسرة والطفولة بجامعة الدول العربية

د.غادة البيلاوى، إخصائى طب الأطفال

م. محمد رضا فوزى، مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة بالمجلس العربى للطفولة والتنمية

* الأسماء مرتبة ترتيباً أبجديّاً.

د. محمد طلعت، نائب رئيس مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية- نائب رئيس تحرير جريدة الجمهورية .

أ. محمد عبد الحافظ، رئيس الإدارة العامة للشعب واللجان بالمجلس الأعلى للثقافة – كاتب أطفال

د. محمود نسيم، أستاذ فلسفة الفن بأكاديمية الفنون.

د. ميرفت مرسى، رئيس المركز القومى لثقافة الطفل.

أ.مروة هاشم، منسق إعلام الطفولة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية.

د. معتز سليمان، أستاذ علوم المواد بمعهد الدراسات العليا والبحوث-جامعة الإسكندرية

د. منى أبو سنة، أستاذ متفرغ بكلية التربية – جامعة عين شمس.

د. نبيل صموئيل، خبير التنمية الاجتماعية – نائب رئيس مجلس أمناء المجلس العربى للطفولة والتنمية.

أ. نجلاء علام، مقرر لجنة ثقافة الطفل بالمجلس الأعلى للثقافة – كاتبة أطفال.

د. نيللى الزيات، مستشار وزير التربية والتعليم – جمهورية مصر العربية .

أ. هدى البكر، القائم بأعمال المدير المكلف بالشبكة العربية للمنظمات الأهلية.

د. يسرى الجمل، وزير التربية والتعليم الأسبق – كبير مستشاري الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى.

اليوم الأول ٢٨ فبراير ٢٠١٨

الجلسة الافتتاحية

- **أ. إيمان بهي الدين**
- **أ. عمران فياض**
- **أ. محمد طلعت**
- **أ. محمد عبد الحافظ ناصف**

ترحيـب

رحبت الأستاذة إيمان بهي الدين* بالمشاركين فى – بيت الطفل العربى – المجلس العربى للطفولة والتنمية برئاسة صاحب السمو الملكى الأمير طلال بن عبد العزيز لبحث قضية **تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة**، وأكدت على أن نموذج التنشئة الذى يقوم المجلس بتطبيقه عملياً فى كل المجالات، هو نموذج شامل يهدف إلى تنمية وعى الطفل وإيقاظ ذاته المتعة وإطلاق طاقاته الخلاقة؛ لمساعدته على العيش الكريم بما يحقق المواطنة، وتمكينه من مساعدة بلاده؛ للانطلاق نحو تأسيس مجتمع المعرفة والاستعداد للثورة الصناعية الرابعة، التى ستغير من ملامح العالم بأسره، وأوضحت أن أعمال المائدة ستدور حول ستة محاور رئيسة تمثل مجموعة من القيم والمفاهيم هى: الطفل والتكنولوجيا – الطفل والتفكير العلمى – الطفل وتعلم الفلسفة والمنطق – الطفل والفنون – الطفل والإبداع – الطفل والمواطنة.

كلمة جامعة الدول العربية*

تحدث الأستاذ عمران فياض مؤكداً على أن جامعة الدول العربية تحرص كل الحرص على دعم العمل العربى المشترك في مجال النهوض بأوضاع الطفولة، وفي هذا المقام تعمل على إعداد أجندة التنمية للاستثمار في الطفولة في الوطن العربي ٢٠٣٠ لتكون بمثابة أجندة عربية للنهوض بأوضاع طفل المنطقة العربية، مرتكزة على عدد من المحاور التي أفرزتها المرحلة الراهنة، وهو ما يتماشى مع القضايا المعروضة على جدول أعمال الفعالية، ووجَّه الشكر والتقدير للمجلس العربى للطفولة والتنمية؛ للجهود التى يبذلها دعماً لقضايا الطفولة فى المنطقة العربية، وللخبراء والمتخصصين المشاركين فى هذه الفعالية، والتى نرى فيها مدى اهتمامهم بالمشاركة لتنعكس إيجابياً على مشروعات الطفولة؛ وتحقق الأهداف كافة التى تعزز من تمييز الطفل، سعياً إلى بناء طفل عربى قادر .. مؤهل.. منتمٍ إلى مجتمعه وأمته العربية.

* مدير إدارة إعلام الطفولة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية.

* إدارة المرأة والأسرة والطفولة – جامعة الدول العربية.

مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية

أشار الدكتور محمد طلعت* إلى أن مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية كان حريصاً على تأسيس وحدة متخصصة للدراسات الخاصة بالمرأة والطفل، والتى أعدت مجموعة من الدراسات الخاصة بتمكين الطفل فى مختلف المجالات، والعلاقة ما بين الطفل والمجتمع فى ظل المتغيرات فى عصر الثورة الصناعية الرابعة.

المجلس الأعلى للثقافة

تحدث الأستاذ محمد عبد الحافظ ناصف* ممثلاً عن أمين المجلس الأعلى للثقافة، متمنياً أن يكون هناك عمل عربى مشترك يجمعنا نحو طفل نرجوه ونتمناه للمستقبل، خصوصاً فى ظل وجود حالة من التفكك والتشرذم الإداري والمؤسسي فى كثير من مؤسسات العالم العربى المهتمة بالطفل، وأكد على ضرورة توجيه عقل الطفل إلى آفاق أخرى تأخذه نحو العلم.

---

* نائب رئيس مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية – مساعد رئيس تحرير جريدة الجمهورية.

* رئيس الإدارة العامة للشعب واللجان بالمجلس الأعلى للثقافة.

المحاور وأوراق العمل

مدخل إلى المائدة

تربية الأمل وتمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة

د. حسن البيلاوي

الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية

تربية الأمل وتمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة

د. حسن البيلاوي*

أنشئ المجلس العربي للطفولة والتنمية عام ١٩٨٧ ، بمبادرة كريمة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، وبتوصية من الجامعة العربية، وبرعاية سموه، كان تاريخه حافلاً بالجهود الجادة والإنجازات المتميزة.

وقد تمكن المجلس من خلال خبراته المتراكمة، في مساراته الفكرية والعملية، من تكوين رؤية متكاملة في تنمية الطفل العربي. وقدم نموذجاً فكريّاً جديداً، تتم تجربته بالفعل في مجالات عملية (تطبيقية) في تأهيل ودمج أطفال الأمل – الأطفال في وضعية الشارع – مع وزارة التضامن في مصر، وفي تنمية وتطوير رياض الأطفال مع وزارة التربية والتعليم في مصر، وكذلك في دعم المؤسسات العاملة في الطفولة المبكرة في أربع دول عربية هي: (الأردن – لبنان – السودان – المملكة العربية السعودية). وهذا النموذج أيضاً موجَّه لمشروع بناء المرصد الإعلامي وبناء معايير أداء المؤسسات الإعلامية وتدريب الإعلاميين ويتم في أكثر من بلد عربي وفق مبادئ حماية الطفل وتنميته. وبفضل هذا النموذج؛ تمكنت أسرة المجلس من بناء أدلة تدريبية لدمج وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم والمجتمع، وبناء بيئة إنسانية تفي بحاجات هؤلاء الأطفال.

والسؤال: كيف تكوَّن هذا النموذج، وما مُكونَاته ومبادئه وفلسفته؟

الجواب: تكوَّن هذا النموذج في مسار عمل المجلس مروراً بثلاث مراحل كما يلي:

أولاً: النهج الحقوقي

النهج الحقوقي هو المكون الأول في هذا الإطار، تكون مع بداية تأسيس المجلس، أي منذ أكثر من ثلاثين عاماً. ومن خلال عمل دءوب فكراً وممارسة؛ بلور المجلس بجدارة مفهوم "النهج الحقوقي

* الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية.

المتكامل للطفل". تبلور هذا المفهوم في اتساق فكري منضبط مع الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (١٩٨٩)، التى وافقت عليها مصر وجميع الدول العربية وجميع بلدان العالم (عدا الولايات المتحدة والصومال)، وأضاف المجلس مفهومه المتكامل في مبدأين اثنين: **المبدأ الأول**، أن حقوق الطفل حقوق متكاملة مترابطة في مجال الحقوق الأربعة (حقوق الطفل في الحياة والنماء، وحقوق الطفل في تنمية القدرات، وحقوق الطفل في الحماية، وحقوق الطفل في المشاركة). **والمبدأ الثاني**، هو ضرورة تفاعل هذه الحقوق في إطار الواقع الوطنى بما يحقق:

١. كفالة مضمون الحق.

٢. ضمان إنقاذ كفالة الحق بتحويل الحقوق إلى قوانين وسياسات وبرامج عمل متوازية متكاملة.

٣. عدم قابلية حقوق الأطفال للتجزئة، وضمان ذلك من خلال تحقيق التكامل والتوازن بين كل الحقوق.

٤. ويترتب على ذلك وجوب تمكن الأطفال من ممارسة حقوقهم في المشاركة في كل الأدوار.

٥. تقنين معنى مصلحة الطفل الفضلى، وهو أحد مبادئ الاتفاقية، والذي كثيراً ما يفسر تفسيرات مختلفة في جلسات التحكيم في المنازعات وفق الهوى الإيديولوجي للأفراد.

وقد ظهر هذا الفكر جليّاً في دراسات المجلس التى صدرت في مطبوعات متعددة تعبر تعبيراً وافياً عن هذا الاتجاه .. اتجاه النهج الحقوقي المتكامل في تنمية وتمكين الطفل في المجتمعات العربية. وقد أشرف على هذه الدراسات علَّامة جليل هو الأستاذ الدكتور عادل عازر، رحمه الله، مع مجموعات متميزة من باحثين أجلاء.

ثانياً: مكون نهج المشاركة .. تنمية القدرات وسياسات الحماية الاجتماعية والمواطنة

وهذا المكون هو المكون الثاني. تبلور هذا المكون أمامنا ونحن نعمل مع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وعلى وجه التحديد في عام ٢٠١٠ على دراسة كيفية كفالة وإنفاذ حق المشاركة. والمشاركة هي أحد المجالات الأربعة الأساسية لحقوق الطفل في الاتفاقية الدولية. وكما هو معلوم أيضاً فإن المشاركة أحد المبادئ الخمسة الأساسية أيضاً في الاتفاقية الدولية.

وكانت الأسئلة الرئيسة: هل هناك قناعة في ثقافتنا العربية بمشاركة الطفل؟ وهل الطفل

قادر على المشاركة؟ وقد كانت المشاهدات والانطباعات الأولية تشى بغياب المشاركة. وكان السؤال: ما الشروط التربوية التى يجب أن تتوفر في بيئة التنشئة لتنمية مفهوم المشاركة في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع؟

وجعلنا من المشاركة في ضوء هذه الأسئلة الحرجة، الهَمَّ الرئيس في بناء (الخطة الإستراتيجية الأولى للمجلس متوسطة المدى ثلاث سنوات ٢٠١١ – ٢٠١٣). وقد تمت في إطار هذه الخطة دراسة ميدانية في عشر دول عربية: في المدرسة والأسرة والمجتمع المدني ومؤسسات الإعلام.

وكان من النتائج المهمة لهذه الدراسة أن الطفل العربي مازال محروماً من حقه في المشاركة. وأن هُوَّة كبيرة بين المعرفة بالمشاركة والاتجاهات نحوها وبين الممارسة الفعالة للمشاركة في واقع حياة الطفل. فمازال الطفل العربي يعيش في كنف الأسرة وهيمنة حياة الكبار وثقافة تراثية أبوية. ومن ثم لا يمكن أن نعد المدرسة التربوية بيئة تربوية حاضنة تنمى المشاركة وتمكن الطفل من القدرة على ممارسة حقه في المشاركة والتعبير عن نفسه وعن عالمه وحياته المعيشية.

انتهينا من هذه الدراسة إلى ثلاث ركائز أساسية يقوم عليها نهج المشاركة كي تتحقق مشاركة الطفل بفعالية واستنارة: الركيزة الأولى، ضرورة تنمية قدرة الأطفال لتمكينهم من التعبير وممارسة المشاركة. والركيزة الثانية توفير سياسات حماية اجتماعية لتدعيم استطاعة الطفل في الاختيار والمشاركة لتشكيل أساسٍ قوي لدعم العدالة الاجتماعية. والركيزة الثالثة هي المساواة وعدم التميز على أساس الطائفة أو الدين أو اللون، أو المساواة الكاملة .. بمعنى آخر سياسات تربوية تؤكد معنى المواطنة.

نفذنا في عام ٢٠١٢ مؤتمراً إقليميّاً عربيّاً في بيروت .. عن مشاركة الطفل العربي في إطار انعقاد المنتدى العربي الثالث لمنظمات المجتمع المدني الذي ينظمه المجلس ويرعاه. وأقمنا منتدى الأطفال من البلدان العربية وورش عمل لهم يناقشون ويتحاورون حول المشاركة . تجوُّل الأطفال في شوارع بيروت بعد تدريبهم على قيادة الحوار واستخدام الكاميرات للتصوير والتوثيق. ذهب الأطفال في مجموعات يحملون كاميراتهم يتجولون في شوارع بيروت – حددت لهم الشوارع للأمن والتأمين – يسأل الأطفال المارة من الكبار حول رؤية الكبار لحق الأطفال في المشاركة .. تحاور الأطفال والكبار. تمَّ رصد منتجات الحوار .. وتحليلها .. وفي نهاية المؤتمر كان الإعلان من قبل المنتدى عن ضرورة وجود برامج تنشئة اجتماعية للأطفال تمكنهم من المشاركة والتعبير. وأن يكون نموذجاً للدول العربية على ممارسة تنشئة سليمة للأطفال وتحريرهم من الهيمنة الثقافية

القاتلة للمشاركة وينمى فيهم عقولاً جديدة قادرة على المشاركة والمساهمة في الحياة، محليّاً وعالميّاً .. في الأسرة والمدرسة ومنظمات المجتمع المدني.

وأصدر المجلس في ذلك دراستين: الدراسة **الأولى**، مشاركة الأطفال في البلدان العربية وأدار تنفيذ هذه الدراسة الأستاذ الدكتور أحمد زايد في ضوء توجهات المجلس الفكرية، مع فريق بحثى متميز. أما الدراسة الثانية، فهي دراسة وفق نهج التحليل البعدي بعنوان «مشاركة الأطفال» قدمها الأستاذ الدكتور طلعت منصور لعرض الاتجاهات النظرية المعاصرة والممارسات المتميزة في العالم.

نهج بناء الذات وتنمية الوعي الإنساني داخل الطفل:

وفي العام ٢٠١٣ وكان هو العام الأخير في تنفيذ الخطة الإستراتيجية الأولى (٢٠١١ – ٢٠١٣) «مشاركة الطفل»، بدأنا في مشروع دمج إعادة تأهيل الأطفال في وضعية الشارع. تقابلنا مع أطفال يمثلون حالة صارخة لظلم إنساني حلَّ بهؤلاء الأطفال. طفل حطم الظلم الاجتماعي الإنسان بداخله. طفل مغترب انعدمت ثقته بالمجتمع وبنفسه وبكل من حوله. وكان السؤال: أي صيغة نملكها في المجلس كي نكمل مهمتنا مع هؤلاء الأطفال؟ كنا وقعنا اتفاقية شراكة مع وزارة التضامن وخصصت لنا إحدى مؤسساتها الخاصة بالأطفال في وضعية الشارع.

وجاءت خبرتنا السابقة من مشروع سابق قام به المجلس في دول عربية عن الأطفال في وضعية الشارع عام ٢٠٠٥، وقام (المشروع) على تعليم الأطفال في هذه الدول عدة حرف مثل الحدادة والنجارة .... إلخ، وكذلك تمَّ تدريب الإخصائيين. لم ننتهِ إلى النتائج المرغوبة. فكان الطفل يتعلم الحرفة وبعد البرنامج التدريبي يعود إلى الشارع حيث يجد حريته البوهيمية ويجد رزقه في الشارع أكبر من رزقه من المهنة التى تعلمها (نجارة أو حدادة) لا شيء فارق معه. لذلك رأينا أن معنى الحرية الإنسانية والكرامة والاحترام والتسامح وتذوق العيش الكريم بوعي إنساني هو الحل، ووجدنا الحل أمامنا في إرساء فلسفة تربوية لبناء الذات وتنمية الوعي الإنساني داخل الطفل. يحتاج الطفل في وضعية الشارع مثله مثل كل طفل أو كائن مقهور إلى إعادة بناء إنسانيته أولاً قبل تعليم كسب الرزق. وبناء الشخصية الإنسانية وتنمية الوعي الإنساني هما ما يجب القيام به أولاً وقبل أي شيء.

رأينا أن النهج الحقوقى، ونهج المشاركة المستند إلى مفاهيم تنمية القدرات وسياسات الحماية الاجتماعية والمواطنة لا يكتملان إلا بتداخل عضوي مع مفهوم بناء الذات وتنمية الوعي الإنساني

داخل الإنسان. وجدنا أن البنية المفاهيمية للطفل يجب أن تتغير لتكون بنية إنسانية؛ وذلك حتى يمكن بناء المدخل لتأسيس ممارسات تحقق الحرية وإنسانية الإنسان.

لجأنا إلى الأدبيات التربوية فوجدنا ضالتنا عند باولو فريرى فيلسوف التربية، الذي ارتأى أن القهر ليس بنية اجتماعية واقتصادية فقط، بل هو – أيضاً – ثقافة. وأطلق عليها البعض مصطلح "ثقافة القهر"، وأسماها فريرى "ثقافة الصمت". إذ هي ثقافة مغتربة Alienated Culture، يتم فيها قبول الأمر الواقع. وأن القهر نفى للنداء الإنساني داخل الإنسان؛ ومن ثم كي نبنى الإنسان لابد أن نحرره من القهر. التحرير كهدف لابد أن يتحقق، وهو ركيزة عملية لتنمية الشخصية لبناء الإنسان. وسبيل فريري إلى ذلك: التربية من خلال "إثارة الوعي وبناء الإنسان". "إن العملية التربوية، أو بالأحرى التنمية الحقة الإنسانية، إنما تكمن في عملية إيقاظ وعي المتعلم وتغيير نمط العقلية". وتتضمن إدراك الفرد إدراكاً دقيقاً وواقعيّاً لعلاقته بالطبيعة والمجتمع، وقدرته على التحليل النقدي للذات وللمجتمع.

وقد وجدنا سبيلنا إلى ذلك في استخدام الحوار الخلاق والفنون التشكيلية والمسرحية والموسيقى والغناء والاستناد إلى عملية التعليم والتعلم الرسمية وغير الرسمية. وبذلك تكونت لدينا دائرة ثالثة: أطلقنا عليها نهج إيقاظ الذات وتنمية الوعي الإنساني. تتداخل هذه الدائرة مع الدائرتين السابقتين: النهج الحقوقي ونهج المشاركة وتنمية القدرات والحماية الاجتماعية. وساعدنا على تنمية مفاهيم بناء الذات وتنمية الوعي لفيف من كبار الخبراء والمفكرين والأساتذة، الدكتور نبيل صموئيل، والدكتور شبل بدران، والدكتور كمال نجيب، والدكتور محمود نسيم، والدكتور عبد اللطيف محمود، والدكتور زاهر أحمد، وكانت مساهماتهم قيمة أثرت هذا النهج.

وتأسيساً على ذلك كان قرار المجلس أن تكون الخطة الإستراتيجية الثالثة للمجلس – خطة متوسطة المدى – ثلاث سنوات (٢٠١٤ – ٢٠١٦) مخصصة لبناء نموذج التنشئة الذي يشمل كل هذه الدوائر الثلاث في تفاعل وتكامل.

وتأسيساً على ذلك كان شعار تلك الخطة الثانية متوسطة المدى (٢٠١٤–٢٠١٦) «عقل جديد .. لمجتمع جديد». أي نسق ثقافي جديد يحفز العقل على جرأة التفكير وكشف المجهول من حوله. انتهت تلك الخطة وفق ثلاث دوائر متداخلة من الفكر الفلسفي: دائرة النهج الحقوقي، ودائرة نهج المشاركة وتنمية القدرات والحماية الاجتماعية، ودائرة بناء الذات وتنمية الوعي الإنساني.. وأفرزت هذه الدوائر نموذجاً متكاملاً: تربية الأمل.

تربية الأمل:

تكاملت الدوائر الثلاث وتداخلت في علاقة عضوية أنتجت نموذج المجلس: تربية الأمل، وهو نموذج ذو نسق مفتوح قابل للنمو والتغيير. وسوف يستمر مفتوحاً بالحوار والممارسة.. ويظل مفتوحاً ما دامت الحياة تجرى في عروق هذا المجلس العربي العظيم برعاية صاحب السمو الملكي الأمير طلال.

تربية الأمل نموذج قائم على أدبيات التربية النقدية بالمعنى الواضح للمصطلح التى تستوعب الحقوق وتستوعب بناء القدرات وتستوعب إيقاظ الذات في شكل متكامل. تستند في ذلك إلى أدبيات الفلسفة التحريرية عند فريري، والأنشطة البنائية، والفلسفة النقدية.

الإطار الفكري لنموذج تربية الأمل

وتأسيساً على ذلك قام المجلس بوضع الإستراتيجية الثالثة (إستراتيجية متوسطة المدى أربع سنوات ٢٠١٧ – ٢٠٢٠) تحمل هدفاً إستراتيجياً، **تربية الأمل: نموذج التنشئة الجديد للمجلس العربي للطفولة والتنمية**. وتحمل الشعار السابق "عقل جديد ... لمجتمع جديد" نفسه. حققنا منها في السنة الأولى، الخطة التنفيذية للعام ٢٠١٧.

تحديد المبادئ والأسس الإبستمولوجية، والقيم، والمهارات الأساسية لنموذج تربية الأمل

نموذج تربية الأمل للمجلس العربي للطفولة والتنمية يتحدد بالإجابة عن خمسة أسئلة محورية تتعلق بتربية الأمل، من المبادئ الأساسية للنموذج، وكذلك عن الأسس الإيتمولوجية لبيداجوجيا الأمل، وكذلك القيم التى تستهدفها، ثم عن المهارات الأساسية وذلك كالآتي:

أولاً: ما مبادئ التعليم والتعلم في نموذج تربية الأمل للمجلس العربي للطفولة والتنمية؟

"التعليم والتعلم لكل فرد ... في أي مكان ... وفي أي زمان"

١. التعليم والتعلُّم مدى الحياة.
٢. التعليم والتعلُّم نشاط يشمل كل مؤسسات المجتمع.
٣. كل إنسان قادر على تعلُّم كل شيء وأي شيء .. بلا حدود.
٤. تعبئة كل جهود المجتمع لتقديم تعليم متكامل .. تربية متكاملة .
٥. التكنولوجيا أتاحت شبكات تعلم كثيفة في إطار علاقات اجتماعية جديدة.
٦. تعدد نظم البحث والتطوير .. والإبداع.

ثانياً: ما الأسس (الإبستمولوجية) المعرفية للبيداجوجيا النقدية في نموذج تربية الأمل؟

تنمية قدرة المتعلم على إنتاج المعرفة والإبداع من خلال الحوار، والبحث، وإثارة الوعي، واكتشاف التناقضات. وتلزم عن ذلك شروط محددة يجب توافرها في فضاء أو بيئة عملية التعليم والتعلم. وتتمثل هذه الشروط في الأسس الآتية:

١. تنمية إنسانية حقيقية، وتحرير الفرد والمجتمع من كل أنواع الهيمنة.
٢. إيقاظ وعي الناس وتغيير نمط العقلية ... وتنمية المدركات الذهنية للفرد نحو واقعه وعالمه المحيط .. قراءة العالم وليس قراءة الكتاب.
٣. ثقافة الديمقراطية والعدالة والإنصاف، والقيم الكونية.
٤. موقف تعليمي يتعلم فيه المعلم والمتعلم معاً، انخراط الشخص في المعرفة وتغيير الواقع إلى واقع إنساني أفضل و أكثر حرية .. وأكثر عدلاً ويقضي على أي تمييز من أي نوع.
٥. الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات ICT بما يتيح انسياب المعرفة للمتعلم في أي مكان، من كل مراكز إنتاج المعرفة في العالم.

ثالثاً: ما القيم التى نريد تحقيقها في إطار تربية الأمل؟

قيم إنسانية كونية :

– تربية تعمل على بناء الأمل والقدرة على التغيير، تشكل إطاراً لقيم إنسانية كونية يشارك فيها الجميع محليّاً وكوكبيّاً لتأسيس المواطنة الإيجابية المستنيرة.

– التسامح – الاحترام – حرية التعبير– حرية الاعتقاد – المعرفة – المبادرة – الصدق – العمل – الحب – الفهم – التعاون – المسئولية – الكفاءة – سيادة القانون – العدالة والإنصاف – العلم – التفكير الناقد – الإبداع.

رابعاً: ما المهارات التى نهدف إلى إكسابها لأطفالنا في نموذج تربية الأمل؟

مهارات مجتمع المعرفة:

- نشدد على أهمية القدرات والمهارات "ما بعد المعرفية " Meta-Cognitive؛ وذلك يعنى أن نعلم النشء كيفية التفكير، ونعلمه كيفية التعلم. فالقدرات والمهارات ما بعد المعرفية تعني مهارة الوصول إلى المعارف واختيارها وتقييمها في عالم غارق بالمعلومات، وتعني العمل والتعلم بفعالية، على نحو فردي ومستقل وعلى نحو تعاوني في فريق وجماعات، والمعلومات وإتقان استخدام التكنولوجيا .
- كما تعني نقل المعرفة والتكنولوجيا وتوظيفها وإنتاجها، والتعامل مع المواقف الغامضة، والمشكلات غير المتوقعة، ومواجهة المهام المتعددة. كما أن تزايد المنافسة في سوق العمل والتغير السريع في الأوضاع الاقتصادية قد خلقا الحاجة إلى أفراد يستطيعون الإبداع وخلق الأفكار الخلاقة، ويتمتعون بالمرونة، وعلى استعداد لتغيير عملهم عدة مرات في حياتهم العملية.
- إن مهارات الإبداع والتطوير الثقافي والتكنولوجي والاختراع أصبحت من المهارات التي يتزايد الطلب عليها في مجتمع المعرفة، وإن تطويرها باستمرار وامتلاكها والتمكن منها يخلق تحدياً دائماً أمام أنظمة التعليم والتدريب في كل المجتمعات المعاصرة المتقدمة.

سؤال: أين نحن في المجلس العربي من الثورة الصناعية الرابعة؟

لقد فاجأتنا وقائع التطور العالمي في النصف الثاني من العام ٢٠١٧ بالعالم وهو يسك مصطلح "الثورة الصناعية الرابعة". وسؤال هذه الثورة لكل مجتمع "هأنا ذا ... هنا معك ... أدخل في كل حياتك .. هل أنت مستعد؟ كان جوابنا: لابد أن نكون مستعدين. رفعنا الشعار «تمكين الطفل العربي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة». لنجعل أطفالنا مستعدين للقاء هذه الثورة بكل فرصها وبكل مخاطرها. تنشئة الطفل لابد أن تتم في ضوء "بنية مفاهيمية متكاملة مترابطة"، وأن القيم والقدرات المطلوب تنميتها لابد أن تشكل من جديد... عقل الطفل الذي نعمل

على تجديده ليقابل مجتمعاً جديداً وعالماً جديداً. لابد أن نفهم كيف يتم إعداده، وعلى أي شكل. ولابد أن نستعد لذلك" ونجيب عن هذين السؤالين.

نحن نفكر الآن في المجلس العربي في إعداد الخطة الإستراتيجية متوسطة المدى «الخطة الرابعة بعد ٢٠٢٠» أي خطة (٢٠٢١ – ٢٠٢٣) لتكون التنشئة من أجل تمكين الطفل العربي في ظل الثورة الصناعية الرابعة وما يتبعها من تغيرات في مجال التربية، بل ميادين الحياة كلها. وكلمة الرابعة ربما لا تكون قائمة في العام ٢٠٢١ ... فالتغيير يجري متدفقاً لا يعوقه شيء. فمن خصائص الثورة الصناعية الرابعة أنها تمت بطريقة غير خطية على عكس الثورات الصناعية الثلاث السابقة لها.

في مفهوم الثورة الصناعية الرابعة

أعلن "كلاوس شواب"، مؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي، في منتصف العام الماضي ٢٠١٧عن الثورة الصناعية الرابعة، وتحدث فيها عن التفاعل الجديد بتأثر هذه الثورة وتأثيرها في الإنتاج والتربية والعمالة، والمساواة وحالة المجتمع والأمن والصراع، بل هوية الإنسان ذاته. وأصدر "شواب" كتابين في ذلك الأمر.

نقلت الثورة الصناعية الأولى عملية الإنتاج من الاعتماد على عضلات الإنسان إلى الاعتماد على الآلة بطاقة المياه ثم البخار. كان ذلك تقريباً في سنوات ١٧٦٠ إلى ١٨٤٠ . أما الثورة الصناعية الثانية، فأدخلت الميكنة على عملية الإنتاج وتحولت إلى مصانع كثيفة الإنتاج بفضل قوة الكهرباء في القرن التاسع عشر والقرن العشرين. واشتهرت طريقة الإنتاج في القرن العشرين بما سمي بخطوط الإنتاج. ونشأت الثورة الصناعية الثالثة مع "السيبرناطيقا" وإدخال الكمبيوتر الذي ساعد على أتمتة كل عناصر عمليات الإنتاج. واستخدمت الشبكة الإنترنت بكثافة بداية من تسعينيات القرن العشرين، لتحدث تغييراً واسعاً في إدارة مؤسسات الإنتاج والخدمات.

أما الثورة الصناعية الرابعة... فهي وإن اعتمدت على الثورة الصناعية الثالثة خصوصاً فيما يتعلق بالكمبيوتر والإنترنت. فسوف تشهد الإنسانية في الثورة العالمية الرابعة مالم تشهده إطلاقاً في تاريخها السابق.

الثورة العالمية الرابعة الروبوت، والآلات الذكية، وتطبيق التكنولوجيا والنانوتكنولوجي، كل ذلك في تفاعل عضوي مع ثورة التقدم في الفيزياء والبيولوجي والرقمنة، أدى ذلك كله إلى تغيرات يجب أن نتوافر على دراستها.

كان ذلك هو تفسير "كلاوس شواب" لمعنى الثورة الصناعية الرابعة. وثمة تفسير آخر في خط فكري مختلف وهو تفسير لوتشايانو فلوريدي أستاذ فلسفة وأخلاقيات المعلومات في جامعة أكسفورد بالمملكة المتحدة في كتابه «الثورة الرابعة ٢٠١٤». لاحظ أن فلوريدي Floridi لم يستعمل كلمة صناعية، الثورة عنده ثورة فكر الإنسان. ونستطيع بتعريف وشرح هذه الفكرة تفادي اختلافنا مع فلوريدي وأن نضع الفكر في نسق نقبله، وهي فكرة، مهما كان الأمر، جديرة بالمناقشة.

الثورة الفكرية الرابعة من وجهة نظر فلوريدى بدأت بالثورة الأولى التى أحدثها كوبرنيكوس (١٤٧٤ – ١٥٤٣) بأطروحته عن حركات الكواكب حول الشمس بعنوان "عن دوران الأجرام السماوية". في تأسيس كوبرنيكوس لعلم الكونيات المتمركز حول الشمس أزاح إلى الأبد الأرض من مركز الكون. وتسبب هذا الكشف عن تراجع الإنسان نفسه عن إيمانه بمحوريته في الكون. وفتح ذلك الباب أمام إمكانية رؤية الأرض بنفسها ومشاهدتها بل مشاهدة أحوالنا من خارج كوكب الأرض. فنطل عليها وندرسها من فضاء الكون الفسيح.

وحدثت الثورة الثانية في العام ١٨٥٩ عندما نشر "تشارلز داروين" (١٨٠٩ – ١٨٨٢) كتابه: "أصل الأنواع عن طريق الانتخاب الطبيعى". بين داروين أن سلالات الحياة تطورت على مر السنين من أسلاف مشتركة عن طريق الانتخاب الطبيعى ووضع داروين نظرية التطور، فكانت فكرة التطور فكرة ثورية لم تعد في مركز الكون، ولا في مركز المملكة الحيوانية. وكان ذلك هو الثورة الثانية التى حركت فكر الإنسان وخلصته من مركزيته حول ذاته.

حاول "ديكارت" (١٥٩٦ – ١٦٥٠) الدفاع عن مركزية الإنسان في فضاء الوعي الإنساني، أنا أفكر إذن أنا موجود ... كذلك فعل "وليام جيمس" حينما فتح الباب أمام التأمل العقلي.

إلا أن "سيجموند فرويد" (١٨٥٦ – ١٩٣٩)" حطَّم هذا الوهم بالتحليل النفسي للثورة الفكرية الثالثة، بتأكيده على أن اللاوعى يصنع سلوكياتنا ويأتى العقل ليرتب هذه السلوكيات لتبدو منطقية. هكذا يكشف فرويد خبايا الذات الإنسانية. لم يعد الوعي بعد فرويد قط مثلما كان عليه قبل فرويد.

معنى ذلك في الثورة الفكرية الأولى بسبب كوبرنيكوس أننا لسنا ثابتين في مركز الكون، وفي الثورة الفكرية الثانية، بسبب داروين، لسنا منفصلين بصورة غير طبيعية أو مختلفين عن بقية المملكة الحيوانية. وفي الثورة الثالثة، أصبحنا بعيدين عن أن نكون ذوي عقول ديكارتية واضحة

بذاتها . كان ذلك في الثورة الفرويدية ... التى امتدت إلى ثورة في العلوم العصبية.

وماذا عن الثورة الفكرية الرابعة؟ يجيب فلوريدى: بدأها باسكال بنظامه الحسابي، وليبنتز" في علم الرياضيات ١٦٤٦ – ١٧١٦ وهو فيلسوف ألماني كبير ابتكر الرقم الثنائي الحديث .. وعلى أساسة صنعت آلة للحساب وفتح الباب أمام معالجة المعلومات، وبناء البرامج واختراع آلات الحوسبة والذكاء . Computing Machining and Intelligence

في الثورة الرابعة ظهر الذكاء الاصطناعي وبرامج التفكير والروبوت والنانوتكنولوجي، ووجدنا أنفسنا كائنات تعيش مع مثيلاتها من الكائنات الحية المعلوماتية. وعزاء الإنسان .. حينما انتزع منه كل ذلك. أن ظل يفكر. "لا عزاء لدينا سوى التفكير". هكذا يختم فلوريدى كتابه "الثورة الرابعة" ليس بشيء من التشاؤم... فالفكر الإنسانى قادر على الاستمرار في التعامل مع المعلوماتية الضحمة وباقي منتجات هذه الثورة من الآلات الذكية والروبوت.

الطفل متفلسفاً:

بدأنا رحلة التعامل مع الثورة الصناعية الرابعة ... بندوة عقدها المجلس بعنوان: "الطفل فيلسوفاً". ودعونا أستاذنا الدكتور مراد وهبة الفيلسوف الكبير. للحديث. وانطلقت ورقته التى قدَّمها في الندوة، من قضيتين عند أرسطو: القضية الأولى: الأطفال يشتهون المعرفة والطفل يشتهى المعرفة بالحواس. والحواس مهمة، وبالأخص إحساس البصر. أما القضية الثانية عند أرسطو فهي، "أن الدهشة أساس التفلسف". وهنا يؤكد د. مراد وهبة أن إحساس البصر والدهشة متلازمان منذ البداية عند الطفل، فصراخ الطفل عند خروجه من الرحم ليس بسبب الألم إنما يصرخ بسبب التناقض الذي ولدته الدهشة مع الإبصار لعالم مغاير. والدهشة تولد الإبداع. ويقتل الإبداعَ البيئةُ المحيطةُ التى لا تستجيب لأسئلة الطفل المتولدة عن دهشته، ومحاولة تلقينه الذات وفرض ثقافة الذاكرة.

عرض الفيلسوف مراد وهبة – أيضاً – الخلاف بين بياجيه وفالون عن مراحل نمو الطفل، بينما يؤكد بياجيه علاقة الطفل بالآخر أي بالقيم المحيطة التى لا تنمو إلا في مراحل متتالية ولا تكمل إلا في سن السابعة من عمره. في البداية يكون الطفل على علاقة مع ذاته متوحداً، ثم ينمو في مراحل حتى مرحلة تكوين علاقة مع الآخر. أما فالون فالعلاقة بين الذات والآخر بالنسبة إلى الطفل تبدأ منذ ولادته.

وأيّاً كان الأمر، يؤكد مراد وهبة أن هذا الخلاف ينقل الحوار من سيكولوجية الطفولة إلى فلسفة الطفولة. لأنه إذا كان الآخر رمزاً للمجتمع، وإذا كان المجتمع نتاج العلاقة بين الإنسان والبيئة، فالسؤال إذن: ما طبيعة هذه العلاقة بين الإنسان والبيئة؟ وينشأ عن ذلك سؤل مهم، وهو: ما طبيعة البيئة نفسها؟

يجيب مراد وهبة بأنها البيئة الإلكترونية التى يبدأ الطفل في التعامل معها عندما يكون عمره سنة أو أقل. فهي بيئة تثير فضوله في التساؤل عندما يكون قادراً على النطق. ومن هنا يدخل الطفل في علاقة عضوية مع هذه البيئة الإلكترونية التى يكتشف مع الوقت أنها تعطيه الأخبار والمعلومات، وتثير فضوله في الكشف عن العلاقات الكامنة وعن السبب الكامن وراء هذه العلاقات.

معنى ذلك أن التفلسف عند مراد وهبة هو عملية ملازمة لعقل الطفل ... ويلزم إدخال الطفل في نسق تعليمي تكون الغاية منه تخريج بشر متفانين مبدعين قادرين على الارتقاء بالحياة بعيداً عن إرهاب هذا الزمان المتمثل في قتل التفلسف في عقل الإنسان ... وبالتالي قتل عقله ذاته.

إذن لابد من مواصلة مشروع الإبداع ... من وجهة نظر مراد وهبة. ومن وجهة نظر المجلس العربي لابد من مواصلة بناء نسق فكري جديد يؤكد بناء علاقة عضوية بين الطفل والثورة الصناعية الرابعة، ليمارس الطفل من خلال هذا النسق التفكير والإبداع في إطار وعي كوني.

وعندما أعلن المجلس في خطته الإستراتيجية الثالثة "عقل جديد لمجتمع جديد" كان ما يعنيه هو بناء نسق جديد للتنشئة يطلق طاقات عقل الطفل في التفكير والإبداع... والآن ننظر إلى هذه التغيرات الدافعة من حولنا في الكون المحيط، ونعلن أننا يجب ألَّا نكون بمعزل عنها حتى لا نخرج نحن وأطفالنا خارج تاريخ الحضارة من حولنا ... والعالم لن ينتظرنا ولن يعطينا قبول اعتذار عن التخلف عن مسيرته ولو لبرهة واحدة.

ماذا بعد؟

لقد رأينا في المجلس العربي للطفولة والتنمية، أن تكون مائدة الحوار المنعقد يومي ٢٨ فبراير و الأول من مارس ٢٠١٨، بمشاركة أساتذة كبار وخبراء أجلاء، هي بداية لمشروع مستمر يهدف إلى وضع الرؤى والآليات التى يجب أن نقدمها لتمكين الطفل العربي من التعامل مع مقتضيات الثورة الصناعية الرابعة؛ باعتبارها ثورة وعي كوني. ومائدة الحوار هذه هي الحلقة الأولى من سلسلة حلقات قادمة حتى نكمل ما بدأنا من بناء نموذج جديد للتنشئة "تربية الأمل" بشعار "عقل جديد لمجتمع جديد"".

إن تأثيرات الثورة الرابعة –صناعيّاً وفكريّاً – لها تأثيرات كبيرة متعاظمة علينا جميعاً .. بل ستشكل مستقبلاً جديداً في العالم بأسره. لن تؤثر هذه الثورة فقط على ما نفعله في التربية والمجتمع والإنتاج فقط، بل ستؤثر أيضاً علينا نحن البشر، ولا نملك ترف الانتظار والفرجة على ما يحدث من حولنا في العالم، فما يحدث سوف يؤثر علينا شئنا أم أبينا ... في كل مجالات الحياة. والمجال الذي نملكه ونعمل فيه هو تنمية الطفل .. بناء أجيال جديدة تواجه المستقبل .. بوعى كوني جديد.

أسئلة كثيرة تثار حينما نقول: عقل جديد لمجتمع جديد:

- **أولاً:** أي معرفة وأي مهارات، وأي قيم، وأي رعاية يحتاجها أطفالنا في مراحل نموه المختلفة من خلال فترة الطفولة من الميلاد إلى سن ١٨ لتكسبهم كفاءة التعامل مع مقتضيات هذه الثورة الرابعة: في الأسرة، في رياض الأطفال، في المدرسة، في الحياة العامة؟ وكيف ينمو أطفالنا ويكتسبون هذه المعارف والمهارات والقيم في إطار عقل نقدى يقظ... قادر على الإبداع؟
- **ثانياً:** ما الشروط الواجب توافرها حتى تكون الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة والحياة العامة والإعلام بيئات حاضنة ملائمة لعملية التربية وغرس هذه المعارف والمهارات والقيم اللازمة؟ وكيف نعد وندعم الأب والأم والمعلم والمعلمة، والثقافة المستنيرة؛ لتحقيق هذه المهمة الحيوية؟
- **ثالثاً:** كيف نرسى دعائم الفرص المتكافئة والعدالة الاجتماعية والمواطنة، وفي الوقت ذاته تسليح أطفالنا للتعامل مع مقتضيات الثورة الرابعة؟
- **رابعاً:** كيف نستخدم العلم والتكنولوجيا في التعليم والتعلُّم ونقل العلم والتكنولوجيا واستخدامها وتوظيفها وإنتاجها؟

بعبارة أخرى، إذا كان تحليلنا لمعنى الثورة الصناعية الرابعة أنها ثورة فكرية.. أنتجها إبداع العقل البشري؛ كي يشاركنا الروبوت والآلات الذكية والموبايل الذكي وإنترنت الأشياء ، حياتنا، وتعيش معنا ونعيش معها، فإن السؤال الأهم: كيف نربي أبناءنا ليكونوا مبدعين في كل مجالات الحياة؟

قد تكون الإجابة المختصرة ... هي بناء الذات وتنمية الوعي والشخصية المبدعة.

هناك صعوبات كابحة لبناء عقل جديد ومجتمع جديد.. فكيف نتصدى لها؟

الصعوبة الجوهرية هي ثقافتنا المحيطة ... المرتبطة بنمط من التفكير نطلق عليه العقل المتلقى. عقل يقبع فيه تراث مختبئ في جذوره، يبطل إعماله. تسرى هذه الثقافة وتتغلغل في كل بيئات تنشئة الطفل، تعمل على تشكيل المستقبل على غرار الحاضر الذي هو صورة الماضي فنرى في اليوم ما هو في أخيه.

وبصراحة ووضوح ... إن لم يكن المستقبل البادي أمامنا في العالم المتقدم هو المستقبل الذي نعمل من أجله ونكافح لتأسيسه في ظروف الحاضر الثقافي الاجتماعي السياسي غير المواتية .. فلن يكون هناك مستقبل لأطفالنا ... وأطفالنا هم مستقبل بلادنا.

والمستقبل صناعة إنسانية ... الإنسان صانع المستقبل: فهل يمكن أن نصنع مستقبلاً لأطفالنا أكثر إشراقاً وأكثر حرية وأكثر إنسانية وأكثر تقدماً وأكثر عدلاً ... مستقبلاً يتماهى مع مستقبل حضارة كوكبية قادمة مبدعة متجاوزين حاضرنا المؤلم؟ كم نحلم بهذا اليوم.

وقبل أن أختتم حديثى أود أن أشكر زملائي في المجلس العربي؛ المهندس محمد رضا والأستاذة إيمان بهي الدين وجميع العاملين المتميزين معهما على مجهوداتهم القوية في إحداث التراكمات الفكرية والممارسات المتميزة في المجلس العربي للطفولة والتنمية، ولولا جهودهم جميعاً ما كان المجلس ليحقق هذه المسيرة القوية برعاية صاحب السمو الملكي الأمير طلال حفظه الله.

وختاماً أقدم جزيل الشكر لحضراتكم أساتذتي الإجلاء على كل ما تقومون به وتجشمكم عناء الحضور، واسمحوا لي أن أدعو حضراتكم إلى جلسات نقاش متتابعة خلال هذا العام ٢٠١٨ كي نثير الحوار بيننا ، ونكمل رؤية وآليات واضحة حول تربية الأمل وتمكين الطفل في عالمنا العربي من الثورة الصناعية الرابعة؛ حتى نحقق بها حلم المستقبل لأطفالنا "عقل جديد - لمجتمع جديد".

المحاور وأوراق العمل الأساسية للمائدة

الجلسة الأولى
الطفل والتكنولوجيا

رئيس الجلسة: الدكتور/ **أحمد حجى***

أشار إلى أن هذه الندوة تكتسب أهميتها من جوانب عدة؛ من حيث موضوعها والمتحدثون فيها، ومن حيث موضوعى الحديث، ثم من حيث الحضور الكريم.

الأوراق المقدمة:

"الطفل والثورة التكنولوجية" د. يسري الجمل

"الذكاء الاصطناعي" د. جيفارا البحيري

* أستاذ بكلية التربية – جامعة حلوان.

"الطفل والثورة التكنولوجية"

د. يسري الجمل*

معالم الثورة التكنولوجية :

تُعرف التّكنولوجيا بأنّها علم يُعنى بدراسة مجموعة من الصّناعات والفنون والحِرف، وكل ما يمتّ لها بِصِلةٍ من وسائلَ وموادَّ، وكلمة Technology أصلها إغريقيّ وتُقسم إلى قسمين: techno ومعناها فنّ ومهارة اكتساب الأشياء، أمّا Logia فهي تعني طريقة التّعبير، وبذلك كلمة تكنولوجيا مُجتمعةً معناها التّعبير عن طريقة اكتساب الأشياء. ويُمكن تعريف التّكنولوجيا أيضاً بأنّها إيجاد الطّرق لتحويل المعلومات والموارد للحصول على قيمٍ مُحدّدة.

عندما نفكر اليوم فى التكنولوجيا بوجه عام، يتبادر إلى الذهن على الفور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وواجهاتها سهلة الاستخدام التى يألفها المستخدم، والمنتشرة فى كل مكان، ونحن نتفاعل بشكل متزايد مع العالم ومع ما لدينا من تكنولوجيا عن طريق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التى هى التكنولوجيات التى يمكنها التفاعل مع بعضها بعضاً، وبصورة غير مرئية.

تدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعديلات على طبيعة الواقع ذاتها عبر تحويله إلى غلاف معلوماتى (إنفوسفير). الإنفوسفير هو تعبير جديد ابتدع فى السبعينيات استناداً إلى مصطلح "الغلاف الحيوى Biosphere" وهو مصطلح يشير إلى تلك المنطقة المحدودة من كوكبنا التى تسمح بالحياة. يدل الإنفوسفير على البيئة المعلوماتية برمتها التى تتألف من جميع الكيانات المعلوماتية وخصائصها وتفاعلاتها وعملياتها وعلاقاتها المتبادلة، وهو أشمل من الفضاء السيبرانى Cyperspace حيث يشمل فضاءات المعلومات غير المتصلة Offline والتماثلية Analogue. وقد ساعد تحول العالم إلى الإنفوسفير على ذلك التقارب الجوهرى بين الأدوات الرقمية Digital Tools والموارد الرقمية Digital Resources حيث تتماثل الطبيعة المتأصلة للأدوات (البرمجيات Software وقواعد البيانات Databases وقنوات الاتصال Communication Channels والبروتوكولات Protocols) تمام التماثل مع الطبيعة المتأصلة

* أستاذ الهندسة – وزير التربية والتعليم الأسبق.

لمواردها من البيانات الخام التى تعالج، ومن ثم فهى متوافقة معها تماماً حيث تتعامل الأرقام مع الأرقام بسهولة وسلاسة.

من إيجابيّات التّكنولوجيا في العصر الحديث أنها مَنحت الإنسان الشّعور بالحريّة، فبات من السّهل أن يحصل الإنسان على ما يشاء وقتما يُريد، وأتاحت الفرصة للتّواصل وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، وفتحت أبواباً للنّقاش والحوار مع مختلف الأطياف والتّوجهات في شتّى الموضوعات. واستحدثت مفهوم التّجارة الإلكترونيّة، وتيسير عمليّات البيع والشّراء وتبادل العُملات عن طريق الإنترنت، وأثبتت أنّها أفضل من حيث التّكلفة، فساهمت في تحسين الإنتاجيّة؛ ممّا أدّى إلى رفع أجور العاملين. وتقديم الخدمات الحكوميّة عن بعد، وتوفير الوقت والجهد. كما أوجدت خدمة التعلُّم عن بُعد، وفتحت مجالاً واسعاً أمام البحوث العلميّة. وساعدت على سرعة إنجاز المَهام في أيّ وقت على مدار اليوم والعام، وبنت جسراً لتقريب المسافات وجعل العالم قرية صغيرة. واستحداث وظائف جديدة، مثل برمجة وتطوير مواقع الويب والمعدّات، واستخدام وسائل التّكنولوجيا في الإعلام عن طريق معرفة آخر الأخبار والتّفاصيل مهما تباعدت المسافات، وذلك بما أوجدته الصّحافة الإلكترونيّة من خدمة مُتابعة الأحداث أولاً بأول.

يتحدث علماء الاجتماع عن الجيل إكس –Generation X الأشخاص من مواليد أوائل الستينيات حتى أوائل الثمانينيات، وعن الجيل واى Generation Y أو جيل الألفية الذى يتضمن الأشخاص من مواليد أوائل الثمانينيات حتى العام ٢٠٠٠، ويلى ذلك الجيل زد Generation Z ؛ حيث يقاس حجم البيانات بوحدة زيتابايت Zettabyte. بالنسبة إلى الأشخاص الذين ينتمون إلى الجيل زد، فالعالم دائماً لاسلكى، ولم يكن هناك بالنسبة إليهم عالم من دون (جوجل) و(تويتر) و(ويكيبيديا)، ليس فقط كخدمات لكنهم يستخدمونها أيضاً كأفعال فى اللغة. لم يعرفوا عالماً من دون فيسبوك Facebook باعتباره وسيلة للإعلام الجماعى، وهم يستخدمون الويكيبيديا(تأسست عام ٢٠٠١) على أنها مرادف للموسوعة. ربما لا يتصور الجيل زد الحياة خارج الإنفوسفير؛ لأن الإنفوسفير يستحوذ تدريجيّاً على كل واقع آخر حيث إن هذا الجيل قد ولد أونلايف Onlife.

فى المستقبل الذى يقترب مسرعاً، فإن المزيد والمزيد من الأشياء سوف يكوِّنان كيانات تكنولوجيا معلومات IT entities قادرة على الرصد والتعلم وتقديم المشورة والاتصال بعضها ببعض. المثال الجيد على ذلك هو الشارات التى تستخدم للتمييز بواسطة ترددات الراديو Radio Frequency Identification RFID التى يمكنها تخزين واسترجاع بيانات مثل الكود الشريطى (الباركود). هذه الشارات يمكنها تخزين واسترجاع بيانات من كائن (غرض) عن بعد وإعطاؤه مميزاً فريداً

Unique Identity مثل الباركود. هذه الشارات يمكن أن تكون ذات مقياس ٠,٤ ملليمتر مربع وتكون أقل سمكاً من الورق. عندما تندمج هذه الرقاقة الصغيرة فى كل شيء، بما فى ذلك البشر والحيوانات، تكون قد أوجدت كيانات تكنولوجيا معلومات IT entities. هذا ليس خيالاً علميّاً فقد زاد الإنتاج العالمى من شارات التمييز بواسطة ترددات الراديو RFID إلى أكثر من ٢٥ ضعفاً بين العامين ٢٠٠٥ و٢٠١٠ ومن المتوقع أن يواصل النمو ليبلغ ٢٦,١٩ مليار دولار فى العام ٢٠٢٢. ولنا أن نتخيل الربط الشبكى لعشرات المليارات من كيانات تكنولوجيا المعلومات IT entities بالإضافة إلى ما هو متاح فعلاً من أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بجميع أنواعها وتأثير ذلك على الإنفوسفير. إن الثلاجة الذكية الحديثة من سامسونج تعرف ما الذى يوجد بداخلها، كما يمكنها أن تقترح وصفات وتذكيرك بالمواد الغذائية الطازجة المتاحة بها والأصناف التى قاربت صلاحيتها على الانتهاء، ومن السهل أنها ربما تتعلم ما الذى تفضله وفق أذواقك ورغباتك تماماً كما يستورد حاسبك المحمول الجديد إعداداتك المفضلة من حاسبك المحمول القديم، وقد تتفاعل مع موقع الويب الخاص بالسوبرماركت، كما يستطيع حاسبك المحمول أن يتحدث إلى الطابعة. وهناك الآن رقائق صغيرة تثبت فى القبعات لتساعد الناس على تنظيم تناول أدويتهم باستخدام التنبيهات ورسائل التذكير والطلب التلقائى لتعويض عبوات الأدوية التى تنفد.

لقد نشأنا مع سيارات ومبانٍ وأثاث وملابس وأنواع مختلفة من أدوات وتكنولوجيات كانت جميعها غير تفاعلية، ولا تتجاوب وغير قادرة على التواصل والتعلم أو التذكر ولكن شيئاً فشيئاً يصير العالم غير المتصل بيئة تفاعلية ومتجاوبة بالكامل، بيئة مكونة من عمليات معلوماتية من نوع "أى شيء إلى أى شيء anything to anything (a2a)"، وتعمل "فى أى مكان ولأى وقت anywhere for anytime (a4a) وفى الوقت الحقيقى. وعندما ينظر الجيل زد إلى أحد أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى هذه الأيام، فإن أول شيء يفعله هو أن ينقر عليها، بدلاً من أن يبحث عن لوحة المفاتيح أو أن يلوح أمامها بالهاتف الذكى متوقعاً أن يتم بينهما اتصال ما. نحن نسير بسرعة نحو مرحلة تصير فيها الحوسبة السحابية Cloud Computing بمنزلة "تليين Softening" للأجهزة والمعدات التى لدينا من خلال الافتراضية Virtualization التى يمكن من خلالها تقديم موارد الحوسبة (وحدة معالجة مركزية أو إمكانات تخزين أو بنية تحتية للشبكة) عن طريق البرمجيات. هذا ما يعرف باسم الماكينات الافتراضية Virtual Machines ولا يتم شراء أى أجهزة أو معدات مادية. بمجرد أن تجهز البنية التحتية الافتراضية، يمكن لمزود الأجهزة الافتراضية أن يلبى طلبات المستخدمين فى غضون دقائق معدودة. بالمثل، يمكن فى

الحال إنهاء أو تعليق مثل هذا التجهين، فالماكينات الافتراضية تغلق بكل بساطة من دون أن تترك وراءها أى مكونات مادية من أجهزة أو معدات تحتاج إلى إعادة تخصيص أو تفكيك؛ مما يساهم فى تغيير مفهومنا عن ماهية الآلة. ومنذ فترة وحتى الآن، تقدم يومياً خدمات الحوسبة السحابية إلى ملايين المستخدمين عن طريق دروب بوكس Dropbox أو محرر مستندات جوجل Google Docs، أو آى كلاود من شركة آبل Apple iCloud، أو سكاى درايف من شركة ميكروسوفت Microsoft Skydrive .

إعداد طفل المستقبل

يبدأ الطفل رحلته فى الحياة بإمكانات رائعة وعقلية خلاقة تواجه العالم الجديد بحب الاستطلاع والكثير من الأسئلة والرغبة فى التعلم عن كل ما يدور فى عالمهم من خلال اللعب. وغالباً ما يتم إزاحة هذه الحالة العقلية من خلال اتباع أساليب التعليم التقليدية عند الالتحاق بالمدرسة. وتؤكد إحدى الدراسات أن ٩٨٪ من أطفال مرحلة الحضانة لديهم قدرات إبداعية تتناقص بشكل مطرد خلال مراحل التعليم التقليدى لتصل إلى ٣٪ فقط عند بلوغهم سن الخامسة والعشرين. وتشير الدراسة ذاتها إلى تناقص القدرة الإبداعية حتى فى الفترة من الحضانة إلى الثالثة الابتدائية.

وقد أشار تقرير المنتدى الاقتصادى العالمى الذى صدر بعنوان " إعداد البشر لمستقبل العمل" إلى أن كثيراً من أنظمة التعليم الحالية منفصلة عن المهارات المطلوبة لسوق العمل الحديثة. ويبرز التقرير حقيقة أن المدارس تركز على تنمية المهارات المعرفية للأطفال – وهى المهارات المتعلقة بالموضوعات التقليدية – بدلاً من تنمية المهارات مثل حلول المشكلات والإبداع والتعاون، وهو ما يدعو للقلق بالنظر إلى متطلبات الثورة الصناعية الرابعة حيث تبرز أهمية إيجاد الحلول للمسائل المركبة والتفكير النقدى والقدرة على الإبداع كأهم ثلاث مهارات مطلوبة للطفل وفقاً لتقرير مستقبل الأعمال.

أهم عشر مهارات:
فى عام ٢٠١٥

١. حل المسائل المركبة Complex Problem Solving
٢. التعاون مع الآخرين Coordination with Others
٣. إدارة الناس People Management

٤. التفكير النقدي Critical Thinking
٥. التفاوض Negotiation
٦. مراقبة الجودة Quality Control
٧. التوجه للخدمة Service Orientation
٨. الحكم واتخاذ القرارات Judgement and Decision Making
٩. الاستماع النشط Active listening
١٠. الإبداع Creativity

فى عام ٢٠٢٠:

١. حل المسائل المركبة Complex Problem Solving
٢. التفكير النقدي Critical Thinking
٣. الإبداع Creativity
٤. إدارة الناس People Management
٥. التعاون مع الآخرين Coordinating with Others
٦. الذكاء العاطفي Emotional Intelligence
٧. الحكم واتخاذ القرارات Judgement and Decision Making
٨. التوجه للخدمة Service Orientation
٩. التفاوض Negotiation
١٠. المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

وتجدر الإشارة هنا إلى قفز مهارة الإبداع من المركز العاشر إلى المركز الثالث خلال السنوات الخمس الأخيرة مع ظهور مهارات جديدة مثل الذكاء العاطفى والمرونة المعرفية فى قائمة المهارات المستقبلية. وللأسف لا تظهر هذه المهارات خلال اليوم الدراسى للطفل حيث لايزال نموذج الحديث والطباشير Chalk and Talk هو المتبع على مدى سنوات طويلة.

الطفل واللعب:

يميل الطفل للعبِ بشكلٍ فطري؛ فهو من الأنشطة المهمّة في حياته التي تكشف عن مكنوناته، وعواطفه وجوانبه الخفيّة، وباللعب تتكوّن شخصيّة الطفل، وتظهر اتجاهاته وميوله الفكرية والعاطفية والاجتماعية. وأكّد علماء النفس أنّ اللعب يُنمّي شخصيّة الفرد، كما أنّه وسيلةٌ من وسائل التعليم الأساسية، وفي السابق كان إطلاق مفهوم اللعب يرتبط بالنشاط البدني

أو الحركي، إلا أنّه بتطوّر العلم والتكنولوجيا التي رافقته تغيّر مفهومه عن المفهوم السابق؛ فظهرت الألعاب الإلكترونية التي سرعان ما جذبت انتباه جميع فئات المجتمع ولاقت نجاحاً فائقاً، وانحرفت بمفهوم اللعب من التعليم إلى الترفيه بالدرجة الأولى. ويمكن تعريف اللعب بأنّه نشاطٌ ذهني أو بدني يؤديه الفرد صغيراً كان أم كبيراً؛ بهدف تلبية رغباته وحاجاته المختلفة، كالتسلية والترويح عن النفس، والتعليم والمتعة، وحب الاستطلاع، وتفريغ الطاقة الزائدة، وغير ذلك من حاجاتٍ مختلفةٍ تختلف باختلاف الفئةِ العمريةِ، وهو عند الأطفال ضرورةٌ من ضرورات الحياة، كالأكل، والنوم، والأمن. وتكمن أهمية اللعب في كونه من أهمّ حاجات الطفل الأساسية، وهو ضرورةٌ من ضروريّات حياته الشخصية؛ فباللعب يتعلّم الطفل أموراً عديدة تُفيده في حياته، كما أنّه يُحسّن نموّه الجسديّ، والعقلي، والانفعالي، واللغوي لديه، فهو ليس مجرّد وسيلة من وسائل قضاء وإشغال أوقات الفراغ لدى الأطفال كما يظن الكثيرون؛ بل هو ذو فائدة تعود على الطفل خصوصاً إذا كان اختيار الألعاب التي يمارسها الطفل من قِبل الوالدين عن دراسةٍ وعلمٍ ومنهجية صحيحة، فإنْ كانت كذلك فهي تُكسب الطفل المهارات العديدة التي يحتاجها كي تنمو شخصيته، وتوضّح الألعاب أيضاً الكثير من المفاهيم العلمية والدينية واللغوية لديه. إنّ اللعب مُهمٌّ وضروري للأطفال في مراحلهم العمرية كافة وللكبار أيضاً؛ إذ يُدخل الفرحة والسعادة على قلوبهم، ويُجدّد الحيوية والنشاط لديهم، وهو وسيلة لكسر الروتين ونمط الحياة.

فى دراسة أجريت فى نيوزيلاند لمقارنة مجموعة من الأطفال الذين تعلموا القراءة فى سن الخامسة مع مجموعة من أقرانهم الذين تعلموا القراءة فى السابعة عند بلوغ الحادية عشرة، أبدت المجموعتان القدرات نفسها فى إجادة القراءة، بينما أظهرت المجموعة التى بدأت فى السابعة مستوى أكبر من الفهم والاستيعاب. وأحد التفسيرات لذلك أن المجموعة الثانية كان لديها وقت أطول لاستكشاف العالم من حولهم من خلال اللعب. ويبدو أن إعداد الأطفال لمتطلبات المستقبل يحتاج لإعادة النظر فى مبادئ التعليم والتعلم. مع التسليم بأهمية إجادة القراءة والكتابة والحساب للطفل للتمكن من التعامل مع العالم المحيط، يبقى السؤال عن أسلوب توفير هذه القدرات مع الاحتفاظ بالقدرات الفطرية للطفل للتعلم خلال الحياة وعدم خسارة هذه القدرات في أثناء دخول التعليم المدرسى الرسمى. وتكمن الإجابة ببساطة شديدة فى إتاحة انخراط الطفل فى أنشطة لعب إيجابية، وهناك نماذج من أنشطة اللعب المفيد التى تتيح للطفل اكتساب مهارات اجتماعية وعاطفية وبدنية وابتكارية إلى جانب المهارات المعرفية.

اللعب مدى الحياة:

إذا سلمنا بأهمية تنمية مهارات الطفل فى حل المسائل المركبة، والتفكير النقدى، والإبداع، فمن الضرورى معرفة أن بناء هذه المهارات يتم من خلال التعلم عن طريق اللعب فى كل مراحل الحياة، وعندما يتعلق الأمر ببناء قدرات طفل المستقبل، ينبغى أن نحاذر من التمدرس المباشر Schoolification بتعليم الطفل ذى السنوات الثلاث الحروف الأبجدية والأرقام بطريق الكتابة حيث لا توجد دلائل واضحة على أن ذلك سيجعلهم أكثر قدرة على القراءة، كما يجب أن نتحدى منطق أداء الواجبات المدرسية فى المنزل وتقدير قيمة توفير مناخ مناسب للعب الموضوعى مع أطفالنا، وربما يكمن السر الخفى وغير المكلف لمواكبة قائمة المهارات المطلوبة لأطفالنا وتنمية اقتصادياتنا مستقبلاً فى القدرات الطبيعية المتوافرة فى أطفالنا للتعلم من خلال اللعب، فما الذى يمنعنا؟ هيا نلعب!

هذه هى قائمة الدول التى تعد أطفالها بشكل أفضل لوظائف المستقبل:

عند سؤال أصحاب الأعمال عن أهم المهارات التى يحتاجها أطفال اليوم للحفاظ على فرصة عمل لهم فى مأمن من الاتجاه للأتمتة Automation، تأتى الإجابة دائماً فى شكل باقة من القدرات الاجتماعية والمهارات الناعمة Soft Skills والتى تشمل مهارات الاتصال والتشبيك Networking والتفاوض وبناء الفريق وحلول المشكلات، وفى أساس ذلك كله كيفية تعامل الطفل مع الآخر.

فى دراسة لتحليل أحدث اختبارات PISA (Program for International Student Assessment)والتى تقيم أداء التلاميذ فى سن ١٥ سنة فى دول OECD فى العلوم والرياضيات والقراءة، أظهرت الدراسة أن الدول الأفضل فى " الحل التعاونى للمسائل" من الدول الآسيوية: سنغافورة، واليابان، وكوريا الجنوبية، والتى جاءت فى مقدمة القائمة، تليها كندا، وأستونيا، وفنلندا بفارق ضئيل، ثم الدنمارك والولايات المتحدة وبريطانيا ضمن قائمة الدول العشر الأولى.

ومن الجدير بالذكر أن المهارات التخصصية الصعبة Hard Skills تعتبر أسهل نسبيّاً لاكتسابها؛ حيث تتضمن قضايا متخصصة ومحددة تماماً وسهلة القياس ويمكن الحصول عليها من خلال درجة علمية أو دبلوم تخصصى فى البرمجة أو المحاسبة مثلاً أو شهادة فنية فى اللحام أو الميكانيكا، بينما تكمن الصعوبة فى اكتساب المهارات الناعمة التى لا يسهل توصيفها كميّاً وبدقة، فلا توجد درجة علمية أو دبلوم فى هذه المهارات حيث يتم اكتسابها خلال الخبرات الحياتية، والحل الوحيد هو اكتساب هذه المهارات فى سن مبكرة، وهناك دول مثل فنلندا قد بدأت نموذجاً تعليميّاً يشكل فيه التعاون والتفاعل جزءاً من منهج التعليم الرسمى، كما تتحرك فرنسا أيضاً فى الاتجاه نفسه. والخلاصة، ضرورة تحديث المناهج لتشجيع اكتشاف وحل المسائل بأسلوب ابتكارى، والتعلم من خلال الممارسة مع إجادة التعامل مع علوم الحاسب كأداة تمكين فى هذا العصر الرقمى.

الألعاب الإلكترونية

برزت الألعاب الإلكترونية في بداية الثمانينيات مع التطور العلمي والتكنولوجي والاستخدامات المتعددة للحاسوب، فكانت نقلةً نوعيةً ومُتميزةً، وأصبحت مدار بحثٍ وجدلٍ كبيرين بالنسبة إلى أهميّتها ودورها التربوي وتأثيرها على الكبار والصغار، وفوائدها في تنمية المهارات وخصوصاً مهارة التفكير والتخطيط، وبهذا فقد أصبَحت هذه الألعاب محطّ اهتمام الجميع. وتُعدّ الألعاب الإلكترونية المرحلة المتقدّمة من ألعابِ الفيديو؛ حيث مَرّت بمَراحل عديدة حَتى وصلت إلى شكلِها الحالي. ولِلألعابِ الإلكترونيّة مَجالات عديدة يُمكن من خلالها اللعب بها، وقد تعدّدت بعد التطوّر التقني الكبير الذي شهده مجال الألعاب، ومنها:

- الألعاب الإلكترونيّة على الهَواتف المَحمولة.
- الألعاب الإلكترونية على جهاز الكمبيوتر.
- الألعاب الإلكترونية على شبكة الإنترنت.

– الألعاب الإلكترونيّة على عارضات التحكّم؛ وهو جِهاز حاسب إلكتروني يتميّز بمواصفات عالية وكفاءة بالغَة الجودة.

أجهزة قاعات الألعاب الإلكترونيّة العمومية

إنّ الاهتمام الكبير والمتزايد بالألعاب الإلكترونية وارتباطها ارتِباطاً كبيراً بالأطفال دفع عُلماء النفس والتربية إلى دراسة هذه الألعاب وأثرها على مستعمليها من النواحي المختلفة؛ الصحية، والانفعالية، والثقافية، والسلوكية، فهي سلاحٌ ذو حدين. وتظهرُ فوائد الألعاب الإلكترونيّة ومَيّزاتها في نواحٍ عديدة من حياة الفرد؛ فهي إلى جانبِ التّعليم الذي يَكتسبه الطّفل منها من خلال زيادة المَفاهيم والمعلومات وتطوير المهارات فإنّها تُنمّي الذكاء وسرعة التفكير لديه؛ حيث تَحتوي العَديد من الألعاب على الألغاز، وتَحتاج إلى مَهاراتٍ عقليةٍ لحلّها، وكذلك تَزيد من قُدرته على التّخطيط والمبادرة، وتُشبع خيال الطفل بشكلٍ لا مثيل له، وتزيد من نشاطه وحيويّته، ويُصبح ذا معرفةٍ عالية بالتقنية الحديثة، ويُجيد التّعامل معها واستخدامها وتَكريسها لمَصلحته. ومن إيجابيّات الألعاب الإلكترونيّة أنّها تُشجّع الطّفل على ابتكار الحلول الإبداعية للتكيّف والتأقلم مع ظروف اللعبة، ويمتدّ أثرها إلى الواقع العملي؛ حيثُ يُمكنه تَطبيق بعض المهارات التي اكتسبها من خلال اللعب على أرض الواقع في حياته العمليّة الحقيقية.

وعلى الرّغم من وُجود العَديد من الفوائد والإيجابيّات للألعاب الإلكترونية فإن لها جوانب سلبيّة متشعّبة تظهر آثارها على الفرد خصوصاً وعلى المجتمع عامةً؛ فهي على الصّعيد الشخصي تُنمّي لدى الطفل العُنف وحسّ الجريمة وذلك لأنّ النّسبة الكُبرى من هذه الألعاب تَعتمدُ على تسلية الطفل واستمتاعه بقتلِ الآخرين، وتُعلّم المراهقين أساليب وطُرق ارتكاب الجريمة وحيلها، كما تُنمّي في عقولِهم العُنف والعدوان من خلال كثرة ممارسة مثل هذه الألعاب، فيكون الناتج طفلاً عنيفاً وعدوانيّاً. أيضاً تَجعلُ هذه الألعاب الطفل يَعيش في عُزلةٍ عن الآخرين، والهدف الأسمى لديه إشباع رَغَباته في اللعب، وبالتالي تتكون الشخصية الأنانيّة وحب النفس عند الطفل، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الأطفال الذين يميلون لألعاب العنف ويمارسونها بشكلٍ كبير لديهم تراجع وضعف في التحصيل الأكاديمي. وقد أثّرت الألعابُ الإلكترونيّةُ على المجتمعات التي تنتشر فيها انتشاراً واسعاً؛ فثبت أنّ نِسبة جرائم القتل والسرقة قد ارتفعت بشكلٍ ملحوظ، وكذلك الجرائم الأخلاقيّة كالاعتداء، والسبب في ذلك ألعاب العنف التي يُمارسها الأفراد، كما ثبت أنّ هذه الألعاب تُؤثّر أيضاً على الصحّة العامّة للطفل على المدى البعيد؛ فهي

تؤدّي إلى إصابته بالتهابات المفاصل، وقلّة المرونة الحركيّة، والاضطرابات النفسيّة، كما أنّ اللعب لفتراتٍ طَويلة يُكوّن لدى الطفل السلوك الإدماني الوسواسي.

التكنولوجيا والتعليم:

يُعرّف التّعليم بالعمليّة التي يتم من خلالها نقل المعرفة والمهارات للمُتلقّي بوسائل مُختلفة. ويُعتَبر التعليم ثمرة التطوُّر في الحضارات؛ حيثُ لا يُمكن للمعرفة أن تتطوّر أو تُطبّق من دون نقلها، وإلّا فسيتم ضياعُها بانتهاء الحضارة أو قبل ذلك. ولهذا، فقد ظهرت الحاجة للتطوير المستمر لهذه العمليّة المهمة بشتّى الوسائِل والطُّرُق، وذلك بالاستفادة من التطوّرات والمخترعات الحديثة التي يُمكن أن تُعزِّز من جودة هذه العمليّة، ومِن هُنا ظهر مُصطلح "تكنولوجيا التّعليم". وتكنولوجيا التّعليم بمعناها الشّامل تضُم الطُّرُق، والأدوات، والمواد، والأجهزة، والتّنظيمات المستخدَمة في نظام تعليميّ مُعيّن بغرض تحقيق أهداف تعليميّة مُحدّدة. ويتّضح من ذلك أنّ تكنولوجيا التّعليم لا تعني مُجرّد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة، ولكنّها تعني في المقام الأول الأخذ بأسلوب الأنظمة، وهو اتّباع منهَج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات مُنظّمة، وتستخدم كل الإمكانات التي تُقدّمها التّكنولوجيا وِفق نظريّات التّعليم والتعلُّم. ويؤكّد هذا الأسلوب النّظرة المتكاملة إلى دور الوسائل التعليميّة وارتباطها بغيرها من مُكوّنات هذه الأنظمة ارتباطاً مُتبادلاً. وقد شَهِد مجال التّعليم طفرة عظيمة في الآونة الأخيرة؛ فتطوّرت آليات التّعليم بصورة سريعة جدّاً مُستغلّةً تطوُّر التّكنولوجيا، فازدادت إنتاجيّة التّعليم، وأصبح أكثر مُتعة، وازداد تفاعُل الطّالب، وتوفّرت له القُدرة على الإبداع بشكل أكبر، فأصبحت مُؤسّسات التّعليم بنوعيها الحكوميّ والخاصّ تتّجه لإيجاد وتوفير الوسائل الفعّالة التي تُساعد الطّالب على التعلُّم بشكل أكثر ليونة. وعلى سبيل المثال، يشير معلمو رياض الأطفال إلى تحقيق الفوائد التالية من استخدام السبورة الذكية فى العملية التعليمية:

١- بواسطتها يمكن عرض الدروس بطريقة مشوقة.

٢- تعمل على جذب الطفل إلى الدرس.

٣- تقضي على خجل الطفل.

٤- يمكن من خلالها إعادة عرض الدروس السابقة حتى يمكن ربطه بالدرس الجديد.

٥- تسمح السبورة التفاعلية بإضافة صور وفيديوهات تخدم الدرس لطفل من الملفات الخاصة أو من شبكة الإنترنت.

٦- يساعد المعلم على عرض الأشكال الهندسية بشكل واضح أمام الأطفال للتعرف عليها بشكل صحيح.

٧- تساعد المعلم على عمل مسابقات بين أطفال الروضة.

٨- تسهيل شرح النشاط بتحديد نقاطه عن طريق التظليل أو تحديدها بالتخطيط.

الطفل والإنترنت والآيباد والمحمول:

الإنترنت أو الشبكة العنقودية هى شبكة اتصالات عالمية، تسمح بتبادل المعلومات بين شبكات أصغر ترتبط بأجهزة الحواسب حول العالم، وتعمل وفق أنظمة محددة تعرف بالبروتوكول لتحقيق التواصل الدائم بين الحواسب الحكومية، وتلك التى تدار من قبل منظمات غير تجارية مثل الجامعات والمدارس والمعاهد، مع حواسب الشركات الضخمة مثل ميكروسوفت وحواسب الجهات التجارية. وقد أصبح استخدام الإنترنت في وقتنا الحاضر ضرورة لا غنى عنها؛ كونه قد أصبح جزءًا لا يتجزّأ من المجالات الصحيّة، والاجتماعيّة، والعسكريّة، والثقافيّة، وباقي مجالات الحياة المختلفة. وقد أدى استخدام الإنترنت في التعليم إلى إمكانية الوصول إلى عدد أكبر من الطلاب المستفيدين حول العالم، وسهولة تطوير محتوى المناهج الموجودة على الإنترنت، والحصول على المادة التعليمية من أي مكان وفي أي وقت، وتطوير طرق التدريس التقليدية ممّا يزيد من حيوية وجاذبية التعليم، وتبادل الخبرات بين المعلمين عن طريق الاتصال بواسطة الإنترنت، ووضع الخطط الدراسية لمختلف التخصصات والتواصل بين الطلاب، وإيجاد فصل دراسي من دون حائط، والحصول على رأي المتخصصين والمفكرين في مختلف القضايا، وعلى التعليم التعاوني الاجتماعيّ بين الطلبة، وتخفيف عزلة الطالب، وخصوصاً الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

من الآثار السلبية لشبكة الإنترنت والتي تؤثر على أبنائنا إضاعة الكثير من الوقت في أشياء قد تكون غير مفيدة، وقد يؤدي الجلوس طويلاً على الإنترنت إلى الإصابة بالعزلة عن الواقع الذي نعيش فيه، ويجب على الوالدين عندما يبدأ أبناؤهم بالجلوس إلى الكمبيوتر والدخول إلى شبكة الإنترنت أن يخبروهم أنّه لا يوجد ما يمنع ذلك، ولكن يجب وضع بعض الشروط قبل الدخول إلى الإنترنت، ومن هذه الشروط الآتي: يجب إخبار الأبناء بعدم إعطاء أي معلومات تخص الأسرة كعنوان المنزل، أو الاسم، أو رقم الهاتف، فربما يستخدمها بعض الأشخاص في عملية ابتزاز للآباء، أو عملية سرقة للحسابات البنكية أو بطاقات الائتمان. عند شعور الأبناء بوجود مواقع غير جيدة تظهر لهم على الإنترنت، يجب إخبار الآباء عن هذه المواقع، ومن ثم يقوم الآباء بعمل حظر لهذه المواقع الإلكترونية والكثير من المواقع الشبيهة بها. عدم القبول بصداقة أي شخص

على مواقع التواصل الاجتماعي دون معرفة الوالدين، فربما يقوم بعض الأصدقاء على هذه المواقع بنشر صور أو تعليقات فاسدة تضرُّ بالأبناء. عدم الانفعال أو الغضب في وجه الأبناء في حالة حدوث أي شيء خاطئ، فمعرفة الأبناء أن إخبارهم بأشياء خاطئة حدثت معهم لن يؤدي إلى غضب الآباء المفرط فيه، فذلك يولِّد الثقة المتبادلة بين الأبناء والآباء. يجب علينا تنبيه أبنائنا بعدم صحة كل المعلومات الموجودة على الإنترنت، وعدم الإعجاب بأي شيء يُنشر على مواقع التواصل الاجتماعي ومشاركته. عدم السماح لهم بالمشاركة في الدردشة على مواقع التواصل الاجتماعي، فبعض الأصدقاء على هذه المواقع ربما يستخدمون هذه الدردشة في الابتزاز من أجل النقود، أو في استغلال الفتيات في بعض الأمور السيئة. الحرص على إيجاد المواقع المفيدة التي تنمي مواهب أبنائنا، فالإنترنت مليء بهذه المواقع المفيدة التي يتبناها أشخاص لهم خبرات في التعامل مع الأطفال والمراهقين. استخدام برامج الحماية وبرامج المراقبة الأبوية، والتي تسمح بعدم سرقة البيانات والدخول إلى المواقع التي يتم تصنيفها على أنها ضارة من قبل الأبوين. تحديد بعض الأوقات للجلوس على الإنترنت والتي يكون فيها الوالدان متفرغين لأبنائهم وقادرين على الاطلاع على ما يشاهده الأبناء من وقت لآخر. الرقابة لا تعني المنع فقد يجد بعض الآباء أن منع دخول الإنترنت إلى البيت هو الحل الأفضل من الرقابة أو الإشراف الأسري، وربما يفضل البعض أن يمنعوا الأبناء من الجلوس إلى شبكة الإنترنت، وهذا ما لا ننصح به، فالإنترنت على الرغم من المساوئ الكثيرة التي توجد فيه، غنيٌّ بالأفكار التي تفيد الطفل والتي تستطيع تنمية مواهبه وقدراته، ونستطيع من خلاله أن ننشئ جيلاً قادراً على مواكبة العصر الذي نعيش فيه، والذي يتميز بالسرعة والتطور الهائلَيْن والذي لا يستطيع الإنسان الانعزال عنه، وقد يلجأ الأبناء إلى الإنترنت من أجل حب الاستطلاع واكتشاف الجديد في العالم المحيط بهم. وهنا يجب الحذر من المواقع الإباحية: عندما يشاهد طفلٌ لم يبلغ سن الرشد هذه المواد الإباحية، فإن الكثير من الاضطرابات الجسدية والنفسية سوف تحدث له بمجرد رؤيته لهذه الأمور، وسوف يبدأ في التساؤل عن هذه الأمور، وسيأخذ وقتاً طويلاً في التفكير بها؛ الأمر الذي سيجعله شريد الذهن، دائم السرحان وكذلك المواقع المتطرفة: لقد أمرنا الله عزَّ وجلَّ بالاعتدال والتوسّط في الشرائع السماوية كافة، ولكن بعض الأشخاص يغالون في تدينهم، ويقومون بنشر هذا الفكر المتطرف على شبكة الإنترنت، وقد يقوم أبناؤنا بقراءته مما يؤدي إلى زرع بذرة التطرف والتشدد فيهم. وختاماً فإنّ التربية السليمة هي التي تولد لدى الأبناء الرقابة الحقيقية لتجنب مخاطر الإنترنت.

إنّ الطبيعي هو جلوس العائلة مع بعضها بعضاً وتداولها الحديث في موضوع معين أو قضاء

أجواء عائلية لطيفة، والوضع الطبيعي للطفل هو اللعب أو مشاهدة أفلام الكارتون، ولكن ما نراه اليوم هو العكس تماماً فالطفل أصبح متعلقاً بما يسمّى الآيباد؛ فوأصبحنا نرى أطفالنا أكثر براعةً منّا في التعامل مع هذه الأجهزة بما تتضمّنه من تطبيقات؛ وللآيباد العديد من المخاطر وأبرزها ما يلي: إضعاف عضلات الجسم الدقيقة وتحديداً التي يستخدمها للكتابة وإمساك القلم. التأثير على قدرته على التركيز، من خلال تقليلها وإضعاف انتباهه للأشياء التي حوله. التأثير على الحاجز الدماغي الوقائي عند الطفل؛ لأنّ دماغ الطفل يمتصّ أضعاف كميات الأشعة التي يمتصّها دماغ الشخص البالغ. اضطراب قدرته على التحكّم في شهيته. الكسل والخمول وعدم الرغبة على النهوض وممارسة النشاط الحركي أو حتّى التمارين الرياضيّة؛ ممّا يؤدّي إلى زيادة وزنه وما يصاحب ذلك من أمراض ومشكلات صحية. تواجهه صعوبات كبيرة في التعلم والتدريس، فمثلاً تضعف قدرته على القراءة.. أرق واضطراب في عدد ساعات النوم؛ لأنّ الطفل سيفضل حمل الآيباد واللعب عليه بدلاً من النوم. زيادة عصبيته وقلقه بحيث يصبح أكثر عنفاً. تراجع قدراته على التذكر. يجب أن نبحث عن طرق ووسائل تساعد الطفل على عدم التعود عليه، ومن أهمها ما يلي: الحديث مع الطفل لمحاولة جذب انتباهه إلى أشياء حقيقيّة تحيط به. توفير أنشطة حياتية متنوعة للطفل، مثل اللعب مع أطفال جيرانه أو ممارسة كرة القدم في الملعب أو ممارسة أي هواية يحبها الطفل. اختيار التطبيقات المناسبة التي يكون من الجيّد للطفل استخدامها. وضع كلمة سرّ للآيباد وتخصيص ساعة معيّنة يوميّاً لاستخدامه. يجب على الأهل أن يكونوا قدوة، فكيف للأم أن تمنع طفلها وهي طوال الوقت تحمل الآيباد وتستخدمه؟

حقق الهاتف المحمول ثورة عالمية في وسائل الاتصال نظراً إلى صغر حجمه وسهولة اقتنائه والتنقل به، بالإضافة إلى ميزاته المتعددة؛ فاحتواء الهواتف المحمولة على الألعاب، وعلى الرسائل النصّية، والموسيقى والتصوير، وكذلك إمكانية الوصول إلى الإنترنت من خلاله، جعلت منه حاجة مطلوبة لدى أغلبية الناس ولدى الأطفال بشكل خاص؛ حيث يشكل الهاتف المحمول بالنسبة إلى الأطفال أداة للتسلية وقضاء الوقت الممتع، فأصبح المحمول يمثّل شيئاً كماليّاً يحقق الرفاهية لديهم.

الجيل المتعطش للتكنولوجيا، هذا ما يمكن أن نقوله عند وصف الجيل الحالي من الأطفال، فمعظمهم من عمر أربع سنوات وما فوق يصرّون في الوقت الحاضر على ضرورة امتلاكهم واستخدامهم للهاتف المحمول، فبمجرد تفكير الأهل في إطاعة طفلهم لامتلاك الموبايل سوف تصيبهم مخاوف كثيرة نتيجة لذلك؛ إذ يمكن وصف قرار تحقيق رغبة الطفل باقتناء المحمول

بالقرار الصعب الذي يجب دراسة أبعاده وسلبياته وإيجابياته حتى يضمن الأهل استخدام الهاتف المحمول بشكله الصحيح من قبل طفلهم.

وعند البحث عن الأهداف التي دفعت الأهل إلى إعطاء أطفالهم والسماح لهم باقتناء الهواتف المحمولة؛ نجد أن هناك إيجابيات متنوعة تندرج تحت امتلاك الأطفال للهاتف المحمول ومنها:

١. التواصل مع الأهل بغرض الاطمئنان على الطفل.
٢. طلب المساعدة عند الحاجة.
٣. يزيد تفاعل الطفل مع مجتمعه المحيط.
٤. يحسن القدرة على الكلام والتواصل.
٥. توسيع مدارك الطفل.
٦. استخدام الموبايل لأغراض تعليمية.

وعند البحث عن التأثيرات السلبية التي من الممكن أن يسببها الهاتف المحمول للطفل؛ نجد الآتي:

١. إدمان الأطفال على استخدام الموبايل.
٢. التعرض لمضايقات على الإنترنت.
٣. التعرض للحوادث بسبب الانشغال باستخدام الموبايل.
٤. الهاتف قد يزيد من النسيان لدى الأطفال.
٥. ارتفاع مستويات القلق عند الأطفال.

لقد أصبح من الضروري أن ينتبه الأهل إلى أهمية مراقبة استخدام أطفالهم للهاتف المحمول بطريقة غير مباشرة حيث لا تلفت الانتباه، وتجعل الطفل يشعر بأنه مراقب وأنه محط شكوك من قبل والديه، ونستعرض هنا بعض الأفكار التي تساعد الأهل على ضبط استخدام طفلهم للمحمول:

١. حدد أوقاتاً لاستخدام الأطفال للموبايل.
٢. ضع ضوابط لطول فترة المحادثة أو المكالمة.
٣. لا تبقِ الهاتف مع الطفل ليلاً.
٤. امنع الموبايل عن الطفل في أوقات الدراسة.
٥. علِّم الطفل الاستخدامات السيئة للهاتف.
٦. علِّم الطفل آداب الحديث وآداب استعمال الموبايل.

٧. اضبط أدوات الرقابة على الإنترنت على هاتف الطفل.

أخيراً.. على الأهل بعد التفكير في إعطاء الطفل هاتفاً محمولاً أن يطّلعوا على إيجابيات وسلبيات اقتناء الهاتف؛ حتى يأخذوا بعين الاعتبار أي موقف مفاجئ قد يتعرض له الطفل جرّاء امتلاكه للهاتف.

المراجع

1. Luciano Floridi “The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality” Oxford University Press, UK 2014
2. World Economic Forum, Global Human Capital Report 2017 “ Preparing People for the Future of Work”
3. OECD PISA 2015
4. Jahan Kay “The 4th Industrial Revolution and Your Child’s Future”, June 2017
5. International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering “Information Technology Roles, Advantages and Disadvantages”
6. Stanford University, “How will Technology Impact Us”

٧. إيمان الحيارى "إيجابيات وسلبيات التكنولوجيا"، UNICEF، ديسمبر ٢٠١٧.

٨. جامعة الملك عبد العزيز "تأثير معطيات ومظاهر مجتمع المعرفة على الطفل صحيّاً ونفسيّاً واجتماعيّاً".

٩. نادين خليل "تأثير استخدام الهواتف الذكية والموبايلات على الأطفال"، موقع بابونج.

الذكاء الاصطناعي

د. جيفارا البحيري *

من تطبيق "SIRI" لشركة آبل للهواتف النقالة أو المحمولة إلى السيارات ذاتية القيادة، يتقدم الذكاء الاصطناعي بسرعة. في حين أن الخيال العلمي غالباً ما يصور الذكاء الاصطناعي في أفلام السينما على أنه الروبوتات ذوات الخصائص الشبيهة بالإنسان، ويمكن أن يضم الذكاء الاصطناعي أي شيء، بدءاً من خوارزميات البحث لشركة Google أو Watson من IBM إلى الأسلحة مستقلة أو ذاتية القرار.

يعرف الذكاء الاصطناعي اليوم بشكل أقرب إلى الدقة باسم الذكاء الاصطناعي الضيق (أو الضعيف)، من حيث إنها مصممة لأداء مهمة محددة (على سبيل المثال فقط، التعرف على الوجه البشري لمستخدم أداة الذكاء الاصطناعي،أو البحث فقط على الإنترنت أو قيادة السيارة فقط).

ومع ذلك، فإن الهدف طويل الأجل لكثير من الباحثين هو إنشاء الذكاء الاصطناعي العام أو القوي.

في حين أن الذكاء الاصطناعي الضيق قد يتفوق على البشر في أي مهمة محددة، مثل لعب الشطرنج أو حل المعادلات، إلا أن الذكاء الاصطناعي العام أو القوي سوف يتفوق على البشر تقريباً في كل مهمة إدراكية.

في المدى القريب، هناك هدف للباحثين في مجال الذكاء الاصطناعي وهو الحفاظ على تأثير إيجابي لاستخدامات الذكاء الاصطناعي على المجتمع، وهو ما يعتبر أحد الحوافز المفيدة للبحث في العديد من المجالات، من الاقتصاد والقانون إلى الموضوعات التقنية مثل التحقق والتوثيق، والصلاحية، والأمن والتحكم.

في حين يمكن أن تشعر ببعض الإزعاج البسيط إذا تعطل الكمبيوتر المحمول الخاص بك أو عندما يحدث اختراق لحساباتك الإلكترونية، فإنه يصبح أكثر أهمية أن يقوم نظام الذكاء الاصطناعي بفعل ما تريد أن تفعله بلا تعطل إذا كان المطلوب هو أن تتحكم في سيارتك أو طائرتك أو جهاز تنظيم ضربات القلب أو نظام التداول الآلي الخاص بك في البورصة أو شبكة

* خبير في مجال الذكاء الاصطناعى.

أصل هذه الورقة باللغة الإنجليزية موجود في نهاية الكتاب بعنوان : Artifical Inelligence and Future Life.

الطاقة الخاصة بمنزلك. ومن التحديات الأخرى على المدى القصير هو منع سباق تسلح مدمر في مجال الأسلحة مستقلة أو ذاتية قرار القتل. وعلى المدى الطويل، هناك تساؤل مهم مطروح، وهو ما سيحدث إذا نجح البحث عن نظام ذكاء اصطناعي قوي، يصبح أفضل من البشر في جميع المهام المعرفية. وكما أشار من قبل I.J Good. في عام ١٩٦٥، فإن تصميم نظام ذكاء اصطناعي هو – في حد ذاته – مهمة معرفية، مثل هذا النظام يمكن أن يخضع لتحسين الذات المتكرر؛ مما يؤدي إلى تفجر المهارات الإدراكية الاصطناعية وبلوغها مستويات غير مسبوقة تاركة قدرات العقل البشري خلفها بمسافات كبيرة.

إن اختراعاً ثوريّاً تقنيّاً جديداً، مثل الذكاء الاصطناعي الفائق قد يساعدنا في القضاء على الحروب والمرض، والفقر؛ وبالتالي فإن إنشاء الذكاء الاصطناعي القوي قد يكون أكبر حدث في تاريخ البشرية. وقد أعرب بعض الخبراء عن قلقهم، من احتمال تمكننا من الحصول على هذا الذكاء الاصطناعي الخارق الذي قد يكون آخر ما يمكن أن نصل إليه، إلا إذا تعلمنا تنسيق ومواءمة أهدافنا في الحصول على هذا الذكاء الاصطناعي الفائق قبل أن يصبح حقيقة.

هناك بعض الذين يتساءلون عَمَّا إذا كان الذكاء الاصطناعي القوي يمكن أن يتحقق، وآخرون ممن يصرون على أن الذكاء الاصطناعي الفائق مكفول الحدوث وأنه سوف يوظف لفائدة البشرية.

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تمَّ تقديم فكرة الذكاء الاصطناعي لأول مرة من قبل العالم الأمريكي جون مكارثي في عام ١٩٥٥ في مؤتمر دارتموث، بالولايات المتحدة؛ حيث جرى شرح التعريف والمفهوم الأساسي للذكاء الاصطناعي والاتفاق على التالي.

"كل جانب من جوانب التعلم أو أي سمة أخرى من سمات الذكاء يمكن أن يكون – من حيث المبدأ– موصفاً بدقة على أنه يمكن جعل جهاز ما أو ماكينة تقوم بأدائه. على أن تكون هناك محاولة يتم من خلالها إيجاد كيفية تجعل الآلات تستخدم لغة واحدة، وتقوم باستخلاص المفاهيم وكذلك حل أنواع المشكلات التي يقوم بها البشر، بالإضافة إلى تطوير أنفسهم".

تمَّ استنتاج الجوانب الأساسية التالية للذكاء الاصطناعي:

١. محاكاة وظائف راقية للدماغ البشري.

٢. برمجة جهاز الكمبيوتر لاستخدام لغة عامة.

٣. ترتيب خلايا عصبية افتراضيّاً بالشكل الذي يسمح بتكوين المفاهيم.

٤. طريقة لتحديد وقياس مستوى تعقيد المشكلة.

٥. تحسين الذات وتطويرها.
٦. التجريد، جودة التعامل مع الأفكار بدلاً من الأحداث.
٧. العشوائية والإبداع.
هناك أنواع مختلفة من الذكاء الاصطناعي على أساس النهج البحثي:
أ) الذكاء الاصطناعي القوي، وهو ما يمكن أن يقوم بفعل أي شيء إما بشكل مماثل وإما على نحو أفضل من البشر.
ب) الذكاء الاصطناعي الضعيف، وهو ما يمكن أن يحقق فقط نتائج الإنسان.

ما التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي؟

- التعليم (خصوصاً للأطفال).
- التسويق.
- علوم الكمبيوتر.
- الموسيقى.
- الرعاية الصحية والطب.
- الأخبار والنشر والكتابة.
- الطيران.
- خدمات العملاء.
- الخدمات المالية.
- الترفية واللعب.
- الصناعة الثقيلة.
- صيانة الاتصالات.
- الموارد البشرية والتوظيف.
- الخير البشري.
- النقل.
- تطبيقات أخرى كثيرة.

الذكاء الاصطناعي وتأثيره على حياة البالغين/ الأطفال:

فى المستقبل، ستكون الروبوتات مقدمة الخدمة والمجهزة بالذكاء الاصطناعي مشهداً مألوفاً. هذه الروبوتات ستساعد الناس على التنقل في المطارات المزدحمة، وتقديم وجبات الطعام أو

تجهيز الاجتماعات أو حتى تعليم الأطفال.... إلخ.

عندما تصبح أنظمة الذكاء الاصطناعي أكثر تداخلاً وتكاملاً في الحياة اليومية، من الضروري العثور على طريقة فعالة للتواصل معهم. ومن الواضح أنه من الطبيعي للإنسان التحدث بلغة واضحة بدلاً من سلسلة من التعليمات البرمجية. علاوة على ذلك، بما أن العلاقة بين البشر والروبوتات تنمو، سيكون من الضروري الانخراط في المحادثات والتواصل، بدلاً من مجرد إعطاء أوامر. هذا التفاعل بين الإنسان والروبوت هو ما يدور حوله بحث مانويلا م. فيلوسو. وهي، أستاذ في جامعة كارنيجي ميلون؛ حيث ركزت هذه العالمة أبحاثها على CoBots، وهو عبارة عن روبوت محمول ذاتي القرار يعمل في الأماكن المغلقة كالمكاتب الإدارية والشركات؛ حيث يقدم الخدمات مثل نقل الأشياء، وتوجيه الزوار إلى المواقع المطلوب زيارتها داخل البناء من خلال اجتياز القاعات واستخدام المصاعد.

الروبوتات CoBot تقوم بنجاح بالتنقل بشكل مستقل منذ عدة سنوات، وقد قطعت مسافات تقدر بأكثر من ألف كيلو متر. وقد مكنت هذه الإنجازات فريق البحث من متابعة اتجاه جديد، مع التركيز الآن على تفاعل الإنسان مع الروبوت الجديد.

"إذا كنا نريد حقّاً أن تكون هذه الروبوتات ذاتية الحكم تعمل في وجود البشر وتتفاعل مع البشر، وكونهم قادرين على إفادة البشر، يجب أن يكونوا أيضاً قادرين على التحدث مع البشر".

تقول الباحثة فيلوسو:

وقال غاري كاسباروف في حديث مع TED talk: "إن الآلة مع الإنسان ليس المستقبل، إنها الحاضر"، وهذا "الحاضر" يحول عالم التعليم في إيقاع متسارع، مع تزايد استخدام الأطفال للألواح الذكية والأجهزة الإلكترونية، لتصبح جزءاً من المناهج الوطنية في جميع أنحاء العالم، أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من الفصول الدراسية، تماماً مثل الطباشير والسبورات. والآن الواقع الافتراضي والذكاء الاصطناعي يكتسبان قوة ومساحة في الاستخدام.

وهناك تقرير حديث من قبل بيرسون يفسر كيف سيقوم الذكاء الاصطناعي بتحويل التعليم بشكل إيجابي.

في السنوات المقبلة. تخيل أن يكون التعلم رفيقاً مدى الحياة مدعوماً من منظومة الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن أن تصاحب وتدعم المتعلمين الأفراد طوال دراستهم – داخل وخارج المدرسة – أو أشكالاً جديدة من التقييم التي تقيس التعلم في أثناء حدوث عملية التعلم ذاتها، وتشكيل تجربة التعلم في الوقت الحقيقي.

تاثير الذكاء الاصطناعي على المجتمع:

خلال أكتوبر من عام ٢٠١٧ عقد مؤتمر "طوكيو للذكاء الاصطناعي والمجتمع" بغرض مناقشة تأثير الذكاء الاصطناعى على المجتمع لمدة أسبوع واحد.

في العموم، بدا الباحثون اليابانيون أكثر انفتاحاً لمناقشة موضوعات مثيرة للجدل مثل الذكاء الاصطناعي المحاكي لمستوى ذكاء وإدراك الإنسان من نظرائهم الغربيين. في حين كان معظم المشاركين أكثر اهتماماً بالأخلاقيات الحاكمة للذكاء الاصطناعي على المدى القريب مع حرصهم على مناقشة المشكلات المتوقعة على المدى الطويل.

يمكننا الآن أن نلاحظ أن ثروة ثمانية أثرياء في العالم مجتمعة أكبر من أفقر نصف سكان العالم. أي أن ثروة ٨ أشخاص أكثر من الثروة المجتمعة لثلاثة مليارات وستمائة ألف شخص آخر. هذا بالفعل مثال متطرف لعدم المساواة في الدخل علي مستوى العالم، ولكن إذا لم نستعد بشكل صحيح للذكاء الاصطناعي، فقد يزداد الوضع سوءًا. بالإضافة إلى أن الفوائد الاقتصادية واضحة من شأنها أن تصيب من يصمم الذكاء الاصطناعي المتقدم أولاً، ومن المرجح أن يكون لدى أولئك الذين يستفيدون من تطوير الذكاء الاصطناعي الحصول على رعاية صحية أفضل ،وأن يكونوا أسعد ويتمتعون بحياة أطول، والمزيد من الفرص لأطفالهم، ومختلف أشكال تعزيز مهارات الذكاء والإدراك مقارنة بأقرانهم، وهلم جرًّا.

نهجنا في التعامل مع التكنولوجيا حتى الآن هو أن كل من يصممه أولاً، يفوز – ويفوزون بشكل كبير. بالإضافة إلى الثروة الرائعة التي يمكن أن يجنيها المخترع، خالق التكنولوجيا الجديدة، كما يفترض أيضاً السيطرة الكاملة على المنتَج والتوزيع. هذا يعني أن أي اختراع أو خوارزمية لن يفيد إلا أولئك الذين يريدهم منشئ المحتوى أن يستفيدوا منها. في حين قد يكون هذا النهج تمَّ التعامل به مع الاختراعات السابقة؛ حيث يشعر الكثيرون بالقلق من أن الذكاء الاصطناعي سيكون من القوة بمكان بحيث لا يمكننا التعامل معه كعمل عادي أو كأي تطور تكنولوجي سابق.

ماذا لو تمكنا من ضمان أنه مع تطوير الذكاء الاصطناعى، يمكننا أن نستفيد جميعًا؟ هل يمكننا صنع قرار جماعي – وقائي – لاستخدام الذكاء الاصطناعي للمساعدة على رفع مستوي الحياة لكل الناس، وليس مجرد عدد قليل؟

يشرح جوشوا غرين، أستاذ علم النفس في جامعة هارفارد، تأثره بهذا الأمر: "نحن نقول مقدمًا، قبل أن نعرف من يمتلكها حقّاً، هذا ليس سلعة خاصة. سوف تهبط في يد بعض

الأشخاص ،أو سوف تهبط في أيدي بعض الشركات الخاصة، وعلى ذلك سوف تهبط في أيدي بعض الدول أولاً. لكن يجب أن نتبنى مبدأ يقول لهم: "إنه ليس ملكك وحدك." وهو المفهوم البديل لفكرة "أن القوة العظمى التي يتطور بها البشر تنتمى إلى أي شخص يحصل عليها أولاً".

الباحثة سوزان كراو، أيضاً تتفق مع المبدأ السابق، وأنها ذهبت أبعد من ذلك في توضيحها بقولها "هذا بالتأكيد نعم"، حيث تستطرد وتقول: "يجب التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي كافة، وأن يتم أخذها ككل. بدلاً من قول إن هناك على وجه الخصوص تكنولوجيا بعينها أو تطبيقاً محدداً يجب أن يستفيد الكثير من الناس منه، بيد أن التقنيات المختلفة يجب أن تمكن ويستفيد منها أكثر الناس. ومع ذلك، كما هو الحال مع جميع المبادئ ،الاتفاق عليها شيء، بينما تنفيذها هو شيء آخر.

جون هافنز، المدير التنفيذي لـ IEEE (المبادرة العالمية للاعتبارات الأخلاقية في الذكاء الاصطناعي وأنظمة الحكم الذاتي)، نظرت كيف يجب أن يكون مبدأ المنفعة المشتركة معدلاً في النهاية بحيث تستفيد الدول المتقدمة والنامية من التقنيات الجديدة على حد سواء.

التحديات التي تواجهها البشرية في تعاطيها مع الذكاء الاصطناعي:

١- تحديات عالمية / كونية

لسنوات عديدة، كانت بحوث الذكاء الاصطناعي تركز بشكل مناسب على التحدي المتمثل في جعل الذكاء الاصطناعي فعالاً، مع النجاح الكبير في الآونة الأخيرة، وأمل كبير في المستقبل. أثار النجاح الأخير سؤالًا مهمّاً: كيف يمكننا التأكد من أن القوة المتنامية للذكاء الاصطناعى متطابقة مع النمو المطلوب في الحكمة التي ندير بها هذا الملف؟

في خطاب مفتوح في عام ٢٠١٥، مجموعة دولية كبيرة من كبار الباحثين في الأوساط الأكاديمية والصناعية بمجال الذكاء الاصطناعى، تناقشوا في أن هذا النجاح السابق ذكره، يؤكد أن الوقت المناسب قد حان وأنه أصبح مهمّاً أن نبحث في كيفية جعل أنظمة الذكاء الاصطناعي قوية ومفيدة، وهذا يشمل البحث الملموس في الاتجاهات التي يمكن اتباعها اليوم لتطبيق الذكاء الاصطناعي.

في أوائل عام ٢٠١٧، ذهب ائتلاف واسع – ممن يقودون تطوير الذكاء الاصطناعي – إلى أبعد من ذلك ووقعوا على وثيقة المبادئ للذكاء الاصطناعي، التي توضح بشكل مفصل، متطلبات الذكاء الاصطناعي المأمولة. وكان أول مبدأ هو أن "الهدف من البحث في مجال الذكاء الاصطناعي يجب ألَّا يكون خلق ذكاء اصطناعي موجه، ولكن خلق ذكاء اصطناعي مفيد".

وكان المبدأ الثاني ينص على أن "الاستثمارات في الذكاء الاصطناعي يجب أن يرافقها تمويل للبحوث حول ضمان استخدامات مفيدة، بما في ذلك الأسئلة الشائكة في علوم الكمبيوتر، والاقتصاد، والقانون، والأخلاق، والدراسات الاجتماعية".

٢) تحديات إقليمية ومحلية

وغني عن القول إن بعض جيراننا في منطقة الشرق الأوسط أكثر استعداداً للتفاعل بقوة مع الذكاء الاصطناعي بحيث يصبح مثمراً ومفيداً لشعوبهم، وكان العامل الأساسي في ذلك، أنهم قاموا بعمل المطلوب في دولهم لبناء البنية التحتية المواتية والقدرات البشرية والعقلية الاجتماعية حتى يتسنى لشعوبهم استيعاب الذكاء الاصطناعي بطريقة استثنائية، وهذا يرجع أساساً إلى رؤيتهم الواضحة والشغف والالتزام بمساهمة فاعلة في تشكيل المرحلة الجديدة من الحضارة الإنسانية. بينما كان العامل المساعد في هذه الدول بجانب هذا الجهد المحمود – السابق ذكره – كان مبنيّاً على استقرار سياسي واقتصادي لعقود طويلة تمَّ استثماره جيداً.

أما في الحالة المصرية، مثل بقية دول المنطقة والعالم النامي، فعلينا ألا ندخر جهداً على جميع المستويات للحاق بموجات تسونامي العالمية "للثورة الصناعية الرابعة" من خلال تبني إستراتيجية وطنية لتنوير المواطن المصري (بما في ذلك التعليم والأبحاث العلمية، وجميع أنواع الثقافات والفنون وتطوير الاقتصاد ووسائل التواصل الاجتماعي والإعلام الجماهيري الرقمي واعتماد التكنولوجيا في أنشطة الحياة اليومية، وغيرها ..)، بمعنى أدق وأبسط المطلوب فوراً "إعادة صياغة عقل مصري بلا حدود".

الخلاصة:

إن وجه الكون والحياة يتغير، والحضارة الإنسانية تستعد لتشكيل الوجود الإنساني بشكل أكثر سعادة مما كان عليه من قبل من خلال خلق عالم رائع للعيش فيه. والخيار الآن لنا، إما أن نختار الانضمام لهذه الموجة الجديدة من موجات الحضارة الإنسانية لنمارس الحق في الاستمتاع بالمستقبل، وإما أن نترك هذه الموجة لنتحسر على ما فاتنا.

في الختام، قد يكون المستقبل الكوني القريب، إما سعيداً جدّاً وإما صعباً جدّاً على المجتمعات للتعاطي معه، وهذا مرهون باستعدادهم/ أو القدرة على اعتماد التحول العقلي من مفهوم "هذا الأمر مستحيل" إلى "أنه ليس هناك مستحيل".

المحاور وأوراق العمل الأساسية للمائدة

الجلسة الثانية:

الطفل والتفكير العلمى

رئيس الجلسة: الدكتور/ **شبل بدران***

نحن أمام مداخلتين؛ الأولى للدكتور شريف قنديل الذي سيعرض علينا مبادرة التعليم الإبداعى للعلوم، والثانية للدكتورة نيللى الزيات وستتحدث عن تجربة الوزارة لإعداد الطفل للثورة الصناعية الرابعة.

"مبادرة التعليم الإبداعي للعلوم" د. شريف قنديل

"رؤية وزارة التربية والتعليم لإعداد الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة" د. نيللي الزيات

* أستاذ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

"مبادرة التعليم الإبداعي للعلوم"

د. شريف قنديل*

يحتاج تعليم العلوم للصغار إلى مدخل شائق، يجذب انتباه الأطفال، ويثير اهتمامهم لفهم الأسس العلمية، ويحفزهم على البحث والاستزادة من المعارف. ولا يوجد مدخل أكثر تشويقاً وفاعلية فى جذب الانتباه من مدخل رواية القصص التي تثير الخيال، وتنقل المفاهيم بسلاسة ويسر.

وقد قام البرنامج المصري لتطوير التعليم (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩) بتنفيذ تجربة إبداعية لتعليم العلوم تتسق مع عقد "التعليم من أجل التنمية المستدامة ٢٠٠٥– ٢٠١٤"؛ حيث تقوم التجربة على استخدام الأسلوب القصصي لتعليم العلوم للأطفال في المرحلة الابتدائية، وتبنى البرنامج مجموعة من القصص التعليمية تقوم على الحوارات بين عناصر الطبيعة، تخلص إلى مفاهيم علمية وتربوية، وتتعرض لمفاهيم التنمية المستدامة. وقام البرنامج بدعوة الدكتور جونتر بولي الأستاذ بجامعة الأمم المتحدة ومؤلف هذه المجموعة القصصية إلى مكتبة الإسكندرية حيث قام بتنفيذ ورشة عمل على مدى أسبوع كامل (في سبتمبر ٢٠٠٥) قام فيها بعرض نماذج من مجموعته القصصية (٣٦ قصة) التي تشمل العديد من المفاهيم العلمية (أكثر من ١٠٠٠ مفهوم) بأسلوب شائق يعتمد على حوارات بين مكونات الطبيعة أو كائناتها المحيطة. فتعرض قصة "أقوى شجرة" حواراً يدور بين الشجرة المختالة بقوتها، المتباهية بضخامتها وبين دودة الأرض الضئيلة الضعيفة. الشجرة تتفكر في الدنيا حولها، كيف تتكون الثمار، وكيف يصعد الغذاء من التربة إلى أعلى، وكيف تتكون السكاكر؟ وهنا يتفهم التلاميذ مبادئ البيولوجيا والفيزياء، والكيمياء، وغيرها. ويستمر الحوار فتدرك الشجرة التي تحتقر الدودة، أن للدودة دوراً مهمّاً، وأنه لولا الدودة ودورها في تفتيت العناصر وتهيئة الغذاء ما استمرت حياة الشجرة ناهيك عن أن تصبح أقوى شجرة في الغابة. وتدرك الشجرة في النهاية أهمية تقدير أدوار الآخرين، واحترام الاختلاف، والعيش في منظومة متكاملة يؤدي كل دوره فيها، ويمكن للمعلم أن يتطرق إلى مفهوم التنوع الإحيائي الذي أصبح واضحاً للصغار.

* أستاذ بجامعة الإسكندرية.

وقد تمت ترجمة عدد من تلك الكتب التي تتسق مع منهج العلوم (١١ كتاباً) للمرحلة الابتدائية وطبعها، وتم إعداد كتيب تعريفي بمبادرة التعليم الإبداعي للعلوم، يشرح فكرتها ويوضح فلسفتها، وكذلك تم إعداد دليل تدريبي للمعلم يرشده إلى الطريقة المثلى لتطبيق تلك المبادرة بالإضافة إلى إعداد أوراق حقائق تشرح المفاهيم العلمية المرتبطة بكل قصة، وتبين موقعها في المنهج الدراسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم. كما تمَّ إعداد مجموعة من أفلام الفيديو التسجيلية والإرشادية تبين كيفية تطبيق هذه المبادرة كما تحتوي الأفلام على محاضرات الدكتور جونتر بولي.

وقام برنامج تطوير التعليم بتنفيذ التجربة لتعليم العلوم في مرحلة التعليم الابتدائي (للسنة الخامسة) على مستوى عدد من المدارس في محافظتي المنيا والإسكندرية (٢٠٠٦ – ٢٠٠٨)، واستجاب لها التلاميذ كما أشاد بها المدرسون؛ حيث أكدوا مدى فاعلية هذه الطريقة وفائدتها. كما أظهرت نتيجة تطبيق التجربة استيعاب التلاميذ للمفاهيم العلمية بكفاءة أكثر.

وتبنت مكتبة الإسكندرية فكرة المشروع، وتسعى لتطبيقه في نوادي العلوم على مستوى محافظة الإسكندرية والمحافظات المحيطة.

تمهيد

يحتاج تعليم العلوم للصغار إلى مدخل شائق، يجذب انتباه الأطفال، ويثير اهتمامهم لفهم الأسس العلمية، ويحفزهم على البحث والاستزادة من المعارف، كما يدفعهم إلى المشاركة في العملية التعليمية والتفاعل معها. وطرحت مبادرات عالمية عديدة للتعليم الإبداعي للعلوم، كان منها تجربة ثلاثية الأبعاد، اعتمدت على محاور ثلاثة هي: الرسم والتأليف والرقص؛ حيث تتيح التجربة للأطفال في بعدها الأول فرصة التعبير عن المفاهيم التي استوعبوها بالرسم وتصوير خيالاتهم، كما تشجعهم في البعد الثاني على تأليف القصص والمواقف التي تتسق مع الأسس العلمية التي فهموها، وفي البعد الثالث تشركهم في رقصات جماعية تعبر ربما عن تفاعلات الكيمياء أو ظواهر الفيزياء أو حسابات الرياضة من خلال تحريك المجموعات الراقصة. ودخلت الفنون بأبعادها المختلفة في العملية التعليمية من خلال الموسيقى التي يطرب الأطفال لإيقاعاتها، والأغاني التي يسهل على الطلبة تذكر كلماتها ليستوعبوا المفاهيم العلمية ويتذكروها.

وقد كان دائماً مدخل رواية القصص هو الأكثر تشويقاً وفاعلية، فهو يجذب الانتباه ويثير الخيال، وينقل المفاهيم بسلاسة ويسر، وكان ذلك المدخل أداة فعالة منذ مطلع التاريخ لنقل المعرفة

وتوطين الحكمة وتعليم البشر {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِما أَوْحَيْنا إِلَيْكَ هذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغافِلِينَ «سورة يوسف الآية (٣)».

وتتناول هذه الورقة عرضاً لمبادرة التعليم الإبداعي التي تمت في إطار البرنامج المصري لتطوير التعليم تحت رعاية وزارة التربية والتعليم. وشارك البرنامج في فترة عمله فيما بين عامي ٢٠٠٤–٢٠٠٩م تحت إشراف الوزارة في عدة مبادرات تهدف إلى تطوير الهياكل وتنظيم العمل المؤسسي لإدارة العملية التعليمية في جمهورية مصر العربية، وكذلك تطوير البرامج والمناهج التعليمية وطرق تنفيذها. وكذلك طرحت عدة مبادرات منها تطوير المعايير القومية للتعليم، وإنشاء الهيئة القومية للاعتماد التربوي، وأكاديمية المعلم، وتطوير كادر هيئة التعليم فضلاً عن مبادرات تهدف إلى تدريب القيادات والكوادر القائمة على التعليم بأساليب الإدارة وطرق التعليم التفاعلي الحديثة. وتمَّ تضمين هذه المبادرات في الإستراتيجية القومية للتعليم التي جرى إعدادها وطرحها للتنفيذ في الفترة ٢٠٠٨/٧ – ٢٠١٣/١٢.

مبادرة التعليم الإبداعي للعلوم

ولما كانت الأمم المتحدة ومنظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) قد قررت أن يكون العقد فيما بين الأعوام ٢٠٠٥–٢٠١٤م هو عقد "التعليم من أجل التنمية المستدامة"، فقد قام البرنامج المصري لتطوير التعليم بإعداد برنامج "التعليم الإبداعي للعلوم" ليتوافق مع مبادئ عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة. واطلع البرنامج على العديد من المبادرات، ومنها مبادرة جامعة الأمم المتحدة التي تبنت أن يكون تعليم العلوم من خلال طريقة إبداعية تستخدم مجموعة من القصص تحمل في طياتها المفاهيم العلمية والتربوية إلى جانب مراعاة أسس التنمية المستدامة. وحرص البرنامج على إعداد برنامج متكامل للتعليم الإبداعي للعلوم يحمل في طياته الميمات الثلاث للتعليم: المعرفة، والمهارة، والمسلكيات.

وقام البرنامج بدراسة المجموعة القصصية التي تقوم على حوار يدور بين عناصر الطبيعة بعضها بعضاً؛ حيث يتم من خلال هذا الحوار التعرف على الأسس والمفاهيم العلمية، والتدريب على مهارات التحليل والتفكير الناقد، والتأكيد على المسلكيات والقيم المجتمعية والبيئية. وتمت

دراسة المجموعة القصصية التي تشمل ٣٦ قصة وتشكِّل منهجاً متكاملاً للعلوم؛ فهي تحتوي على أكثر من ألف مفهوم علمي، وتمَّ اختيار بعض منها (١١ قصة)، وقام البرنامج بترجمتها إلى اللغة العربية، وطباعتها بشكل فني، مع الاحتفاظ بالأصل المكتوب باللغة الإنجليزية مرجعاً للمعلم.

ورشة عمل

عقد البرنامج ورشة عمل بالتعاون مع مكتبة الإسكندرية، في سبتمبر ٢٠٠٥، قام بافتتاحها معالي اللواء/ عبد السلام المحجوب محافظ الإسكندرية، وأدارها الدكتور/ شريف قنديل الأستاذ بجامعة الإسكندرية والمدير التنفيذي للبرنامج المصري لتطوير التعليم، وحضرها الدكتور/ "جونتر بولي" الأستاذ بجامعة الأمم المتحدة في طوكيو، ومؤلف المجموعة القصصية التي تمَّ اختيارها لتنفيذ برنامج التعليم الابداعي للعلوم. والدكتور "بولي" هو من ألقى المحاضرة الافتتاحية في احتفالية الأمم المتحدة في نيويورك لإطلاق "عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة". وحضر الورشة التي أقيمت في الإسكندرية مجموعة من المعلمين والمشرفين ومستشاري العلوم بوزارة التربية والتعليم.

قام الأستاذ الدكتور/ جونتر بولي بشرح فكرة القصص، وبين كيفية تقديم العلوم بشكل مشوق للأطفال من خلال حوار مكونات الطبيعة مع بعضها بعضاً وأوضح طريقة إدارة الفصل الدراسي التي تعتمد على المناقشة والحوار، ولعب الأدوار وكيفية شرح المفاهيم العلمية من خلال ملاحظة الطبيعة، وإظهار القيم المجتمعية والبيئية، واستمرت الورشة على مدار خمسة أيام.

نماذج من القصص

سنستعرض ثلاث قصص نموذجاً للفكرة التي اعتمدت عليها في توصيل العلوم.

ففي قصة "**أقوى شجرة**"، تتحدث الشجرة القوية الراسخة مترامية الأطراف إلى الدودة الضعيفة، الضئيلة الحجم التي تزحف على الأرض، وتنظر الشجرة المتباهية بقوتها وحجمها إلى الدودة باحتقار؛ فهي تلوث الأرض وتفتت النباتات، وتطلب منها الابتعاد عن محيط الشجرة، وتشرح الدودة للشجرة أنها تعمل على تجهيز المغذيات التي تذوب في المياه وتذهب للتربة،

وحين تدخل المياه إلى جذور النباتات، فإنها تحمل المواد المغذية الذائبة وتصعد بها إلى ساق الشجرة وأغصانها، فتصنع الأوراق والثمار. وفي هذه الأثناء يتعرض القارئ لمفاهيم التحلل الحيوي، ومفاهيم الذوبان والمحاليل، والخاصية الشعرية، ومفهوم التناضح أو الضغط الإسموزي الذي يصعد بالماء في الأنابيب الرفيعة، وشرح التمثيل الغذائي وكيف تقوم الطاقة الشمسية بالبناء الضوئي للغذاء وتكوين السكاكر والثمار؟ وتدرك الشجرة أنها من دون الدودة لن يمكنها أن تكون أقوى شجرة في الغابة، بل لن تتمكن من الاستمرار في الحياة أصلاً. وفي هذه القصة يفهم التلميذ بعض مبادئ الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا، ويتعرض لمفاهيم علمية في سياقها التطبيقي وتفاعلات الطبيعة. والأهم من ذلك أن يتفهم التلميذ أن كل الأدوار مهمة، وأنها تتكامل، ولا يستطيع الفرد أن يعيش بمفرده، ولا حاجة للتعالي والتكبر على الغير. بل يستطيع أن يتطرق إلى الأمر الإلهي الصادر لسيدنا "نوح" عليه السلام أن يأخذ على متن سفينته – إلى جانب المؤمنين – من كل الكائنات الأخرى ذكراً وأنثى في دلالة واضحة على أن الحياة لا تستقيم من دون التنوع الإحيائي.

والقصة الثانية "ملك القلوب" تعرض حواراً يدور بين الحوت الصغير وطائر النورس، وهما مختلفان في الحجم والقدرات، فالنورس يطير بينما لا يستطيع الحوت الطيران، والنورس يقول له: ولكنك تستطيع السباحة ورؤية ما هو تحت الماء. يتعجبان من الاختلاف بين قلبيهما، فقلب الحوت كبير الحجم في حجم غرفة صغيرة يدق مرات قليلة في الدقيقة، ويضخ مئات اللترات من الدم في كل مرة. بينما قلب النورس صغير جداً في حجم البندقة الصغيرة ويضخ نحو مائتي مرة في الدقيقة، وفي كل مرة يضخ ملليلترات قليلة من الدم. ولكنهما يتعجبان، فهذه المضخة لا تتوقف عن العمل أبداً، فلو توقف القلب لتوقفت الحياة. يا ترى ما السر في استمرار عمل هذه المضخة بهذه الكفاءة، ومن أين تأتي بالطاقة؟ يدرك الحوت والنورس أن الطعام الذي يتغذى عليه الإنسان أو الحيوان يتحلل ويتأين إلى أيونات موجبة الشحنة وسالبة الشحنة، وتنشأ نتيجة لذلك كيمياء كهربية، تكفي لتوليد الطاقة واستمرار الحياة. لقد قام الحوت وطائر

النورس بالتفكير والتحليل حتى توصلا إلى ذلك المفهوم، ووجدا ما هو مشترك على الرغم من الاختلاف، ويتعرف التلاميذ من خلال الحوار على مبادئ الكيمياء الكهربية، التي تعطي شحنة الحياة لكل الكائنات، وتتم مناقشة الأمر في إطار مفهوم الطاقة النظيفة.

والقصة الثالثة بعنوان "**هل يطير التفاح؟**" وتتعرض لمفهوم الجاذبية، فالتفاحة حين نضجت وقررت أن تترك فرع الشجرة الذي تتعلق به، كان يمكنها أن تطير، ولكنها انجذبت للأرض وسقطت عليها، بينما العصفور الصغير عندما ترك غصن الشجرة فإنه تحرك طائراً إلى أعلى. وتشرح القصة مفهوم الجاذبية بين الأجسام، وكيف تقاوم الأجسام قوى الجاذبية حين تتحرك أو تطير.

والقصص كلها تدور بهذه الطريقة، فتتناول مفاهيم علمية بطرق جذابة، فقصة "المشي على الماء" تشرح ظاهرة التوتر السطحي والتجاذب بين جزيئات الماء مما يكسبها خواصها الفريدة التي تسمح للكائنات الدقيقة بالسير فوق سطح الماء. وقصة "ساحرة الصحراء" تبين كيف تقوم بعض النباتات والكائنات باستخلاص بخار الماء الموجود في رطوبة الجو وتحويله إلى ماء صالح للحياة في وسط الصحراء الجافة القاحلة. وتتناول باقي القصص مفاهيم مشابهة تنعكس على العلوم والهندسة والاقتصاد وحتى الفنون.

وتغير كل قصة في نهايتها بمجموعة من الأسئلة والمفاهيم:

- هل تعرف أن؟ وتضيف معلومات متعلقة بالمفهوم العلمي وتطبيقاته الحياتية، فتدرك أن الطبيعة هي المعلم الذي علمنا كيف نصنع السكاكر، وأن ضوء الشمس هو الأداة السحرية التي ساعدت على عمليات البناء الضوئي.
- فكر في هذا الأمر؛ فتطرح القصة أفكاراً، كيف يمكن للطاقة أن تتولد بكفاءة، وكيف يمكن أن يكون لدينا المزيد من الطاقة النظيفة؟
- وحاول أن تصنع بنفسك؛ حيث تنتهي القصة باقتراح مجموعة من التجارب العملية البسيطة التي يمكن إجراؤها بسهولة لتوضيح المبادئ العلمية الأساسية.

وهكذا تعرض القصص مزيداً من الحقائق، وتثير مجموعة من القضايا، وتطرح العديد من الأفكار، وتطلق العنان للتأملات، وتنتهي باقتراح مجموعة من التجارب لترسيخ المفاهيم. ثم تطرح القصص رؤية الاستدامة من خلال تحليل المفاهيم الواردة في القصص عبر رؤية الأفراد، ثم تكوين المجتمعات، وعلاقتها بالنظم المؤسسية والمجتمعية، والعمليات الاقتصادية، والممارسات البيئية. ويتم كل ذلك من خلال نظرتنا إلى حياتنا وكيف نسعى لتطويرها في المستقبل.

ويمكن القول إن هذه القصص بها مزايا فريدة؛ فهي مثيرة، ومسلية، وتحث على التفكر والتأمل، وتتم من خلال التعليم التعاوني؛ حيث يتحدث الطلبة إلى بعضهم ويناقشون المفاهيم، وتثير شهيتهم لمعرفة المزيد، وتجعل المفاهيم العلمية سهلة ويمكن تذكرها بسهولة، كما تصل المفاهيم المتعددة ببعضها وتعمل على تشابكها، وفوق كل ذلك فهي تتناول المفاهيم الأخلاقية. وقد تمت ترجمة الكتب التي تتوافق مع مناهج وزارة التربية والتعليم للمرحلة العمرية ١٠–١٥ عاماً (الخامسة الابتدائي إلى الثانية إعدادي) فهي تتناول مفاهيم "عناصر الطبيعة – أطوار المياه – خواص الماء – التوتر السطحي – الخاصية الشعرية – التناضح والضغط الإسموزي – الذوبان – البناء الضوئي – التأين – الكيمياء الكهربية – وغيرها".

الحقيبة التعليمية

تمَّ إعداد حقيبة تعليمية تشمل

- القصص المترجمة التي تتناول المفاهيم العلمية المراد توصيلها للطلاب؛
- أوراق حقائق علمية تشرح المفاهيم والقوانين العلمية بطريقة مبسطة لتعاون المعلم على الشرح والتفهيم، كما تتناول التجارب المعملية التي يقترح إجراؤها؛
- دليل المعلم، ويشرح للمعلم كيفية استخدام القصص وإدارة الحوار بين التلاميذ؛
- أسطوانة مدمجة تحتوي على القصص، وتعريف ببرنامج التعليم الإبداعي للعلوم.

تجريب المبادرة ونتائجها

تمَّ اختيار مجموعة من القصص التي تتوافق مع المنهج الرسمي لوزارة التربية والتعليم. واختيار مجموعة من الفصول لتدريب تعليم العلوم في الفصل في ثلاث مدارس بالمنيا، وثلاث مدارس بالإسكندرية، وثلاث مدارس ومكتبتين بالقاهرة والجيزة.

وتمَّ تنفيذ المبادرة من خلال المدرسين الذين حضروا الدورة التدريبية بمكتبة الإسكندرية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تمت مقارنة نتائج التحصيل للطلاب من خلال تطبيق اختبار معياري لمفاهيم الرياضة والعلوم والتفكير الناقد، وقد أكدت النتيجة تفوق الطلاب الذين تمَّ استخدام مبادرة التعليم الإبداعي في تعليمهم العلوم.

كما جرى استقصاء آراء التلاميذ والمدرسين والمفتشين بالمدارس التي تمَّ تنفيذ مبادرة التعليم الإبداعي بها، ويمكن تلخيص الآراء التي أبدوها:

- قال المدرسون: بعد تطبيق المبادرة يرى التلاميذ كيف يرتبط العلم بحياتهم، ويحصل الطلبة على درجات أعلى، كما يحرص الطلبة على حضور حصة العلوم؛
- وقال المفتشون: لقد ازدهر أداء المدرسين، وأصبح التلاميذ يشاركون في الدرس بشكل أكبر، وأضحى التلاميذ يعبرون عن أنفسهم بشكل أفضل؛
- ويقول التلاميذ: أصبحنا نحب العلوم، نحن الآن نفكر قبل أن نفعل، عندما أكبر أود أن أكون عالماً.

تعميم المبادرة

تمَّ تسليم الأصول كافة إلى جانب مجموعة كبيرة من الكتب المطبوعة والحقائب التعليمية إلى وزارة التربية والتعليم وإلى مكتبة الإسكندرية. وتمت التوصية بتعميم التجربة، وكتابة مواد علمية جديدة، وتأليف قصص إبداعية تناسب المجتمع المصري.

ويؤمن كاتب هذه السطور أن هذا الوطن زاخر بالإبداعات، وهناك مبادرات إبداعية قامت بها الدولة ومؤسساتها، فأنشأت وزارة التربية والتعليم مراكز الاستكشاف العلمي التي يتفهم فيها التلاميذ أسس العلوم ومبادئ التكنولوجيا من خلال أنشطة تفاعلية، وقدمت أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا مبادرات متعددة لدعم التعليم الإبداعي للعلوم، وتشجيع تبسيط العلوم وتوصيلها لغير المتخصصين، وتقدم مكتبة الإسكندرية مبادرات متعددة تستهدف تقديم الأطفال إلى عالم المعرفة ومبادئ العلوم، وتقدم الجامعة الأمريكية مبادرة متميزة بتخصيص حافلة متنقلة تعرض تجارب وعروضاً علمية بشكل مشوق وجذاب. ولعل ما ينقصنا هو التنسيق والتكامل بين هذه الجهود المخلصة.

والجدير بالذكر أنه تمَّ أخيراً توقيع مذكرات للتعاون بين بعض من المؤسسات العاملة في مجالات المعرفة والتعليم اللاصفي، نأمل أن تأتي أكلها قريباً.

لقد مرت بالبلاد أحداث جسام، وقامت ثورة عظيمة كانت كفيلة بتغيير مفاهيم المجتمع وتعاليمه وقيمه إلى الأفضل، ولكن لم يحدث.

ومازلنا في الانتظار.

"رؤية وزارة التربية والتعليم لإعداد الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة"

د. نيللي الزيات*

عرضت د. نيلي الزيات استراتيجية إرساء منظومة توفر التعليم للجميع، من خلال نظام تعليمي جيد يتوافق مع المعايير الدولية، ويخلق متعلمين متحمسين يستطيعون التعلم والتفكير والابتكار والمنافسة في سوق العمل المحلية والدولية، وتغيير جذري في المبادئ وسياسات التعليم.

كما ستلعب التكنولوجيا دوراً محورياً لمساندة المعلم، وجعل التعلم داخل الفصل أكثر فاعلية واتصالاً بواقع الطالب.

* مستشارة وزير التربية والتعليم..

اليوم الثاني الأول من مارس ٢٠١٨

استخلاصات اليوم الأول

م. محمد رضا فوزى*

شملت الجلسة الافتتاحية كلمات الشركاء الذين نعتز بشراكاتهم وهم: جامعة الدول العربية – إدارة المرأة والأسرة والطفولة – المجلس الأعلى للثقافة– مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية، إضافة إلى برنامج الخليج العربى للتنمية (أجفند)؛ حيث ركزت الكلمات على توطيد أسس الشراكة وعلى أهمية موضوع المائدة وحداثة تناولها. ثم ألقى د/ حسن البيلاوى أمين عام المجلس العربى للطفولة والتنمية كلمة ترحيبية ، تلتها ورقة عمل حول تربية الأمل وتمكين الطفل فى عصر الثورة الصناعية الرابعة كمدخل عام حول الثورة الصناعية الرابعة وتداعياتها المعرفية والاجتماعية، تناول فيها تطور مسيرة عمل المجلس الفكرية، والدوائر الثلاث: النهج الحقوقى، نهج تنمية القدرة والتمكين والمشاركة، نهج تنمية الوعى وإنقاذ الذات الإنسانية التى كونت نموذج تربية الأمل وهو النموذج الجديد للتنشئة الذى يتبناه المجلس، ثم استعرض د/ حسن فى كلمته الثورة الصناعية الرابعة من وجهتى النظر المادية والفكرية إذا جاز التعبير، كما أشار إلى رأى د/ مراد وهبة فى أن الطفل الآن ينشأ فى بيئة إلكترونية يبدأ فى التعامل معها عندما تكون سنه ست سنوات أو أقل، واختتم كلمته بأن هذه المادة هى الحلقة الأولى من سلسلة حلقات قادمة لاستكمال بناء بيئة تمكين الطفل العربى من التعامل مع مقتضيات الثورة الصناعية الرابعة بشعار: عقل جديد لمجتمع جديد.

وشملت أعمال يوم أمس جلستين: الجلسة الأولى بدأت برئاسة د/ أحمد حجى؛ حيث عرض معالى د/ يسرى الجمل ورقته حول الطفل والثورة التكنولوجية، والتى تركزت بشكل أساسى

* مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية.

على إعداد الطفل للمستقبل من خلال استخدام التكنولوجيا فى التعليم واللعب، منوهاً بأن التكنولوجيا سلاح ذو حدين يتعين عند استخدامها مع الأطفال التعامل معها بكل حذر. كذلك قدم د/ جيفارا ورقته عن الذكاء الاصطناعى، وشملت أفلاماً ونماذج للذكاء الاصطناعى واستخداماته فى المستقبل مبيناً وجهتى النظر الإيجابية والسلبية حول هذا الموقف. وقد جاءت المداخلات ثرية ومتباينة ولكنها أكدت على أن الثورة الصناعية قادمة لامحالة، وأنه يجب التعامل معها على أنها حتمية تكنولوجية وأمر لا مفر منه، مشدِّدة على أهمية النظر إلى موضوع التكنولوجيا فى إطار السياق الثقافى والاجتماعى وليس بعيداً عنه، والتركيز فى إطار مشروع المجلس على استثمار التكنولوجيا من أجل تمكين الطفل خصوصاً فى مجالات التعليم والثقافة، وإذا كانت التكنولوجيا وسيلة فإننا مطالبون بإعداد محتوى رقمى عربى جيد في ظل ضعف المحتوى الرقمى العربى البالغ ٣٪ فقط من مجموع المحتوى وأن أغلبه استهلاكى، وضرورة أن يقوم المجلس بإجراء دراسة عن استخدام الطفل العربى للتكنولوجيا فى إطار السياق الثقافى أو الاجتماعى العربي.

ثم بدأت الجلسة الثانية برئاسة د/ شبل بدران حول الطفل والتفكير العلمى تضمنت عرضاً لمبادرة التعليم الإبداعى للعلوم قدمها د/ شريف قنديل استعرض خلالها تجربة حدثت بين سنتى ٢٠٠٤–٢٠٠٩ من خلال استخدام القصص لتنشيط المفاهيم والحقائق العلمية، مشيراً إلى النجاحات التى حققتها المبادرة وأن مخرجات المبادرة قد تمَّ تسليمها لكل من وزارة التربية والتعليم ومكتبة الإسكندرية. فى حين قدمت د/ نيللى الزيات مستشار وزير التربية والتعليم رؤية وزارة التربية والتعليم لبناء منظومة جديدة فى التعليم سيتم تطبيقها العام القادم، من خلال دور محوري لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية تمَّ تكليفه بتطوير المناهج وتطوير طرق التدريب والتقويم، ودمج المفاهيم والقضايا المعاصرة فى المناهج الدراسية.

وقد أشادت المداخلات بتجربة مبادرة التعليم الإبداعى للعلوم وأهمية بحث إعادة استثمارها بالتعاون مع الجهات المعنية وطرح هذه الرؤية للحوار المجتمعى، مع الاستفادة من كل الجهود والتجارب السابقة بالوزارة.

الجلسة الثالثة

الطفل وتعليم الفلسفة والمنطق

رئيس الجلسة: الدكتورة/ **عفاف عويس***

وقدمت للجلسة بأننا نريد أن نعلِّم الطفل الفلسفة ونقصد التفلسف، الذي يعنى الدهشة والتساؤل، والدكتور/ كمال نجيب سيعرض لنا كيف نستطيع أن نساعد الطفل على الحوار والمناقشة والتفلسف بدءًا من الطفولة المبكرة.

"تعليم الطفل الفلسفة والمنطق" د. كمال نجيب

* أستاذ علم النفس بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

"تعليم الطفل الفلسفة والمنطق"

د. كمال نجيب*

تُعد الفلسفة من أقدم النظم المعرفية التي ابتكرها الإنسان. بل إن النظم العلمية الطبيعية والاجتماعية المختلفة كافة، تطورت بتطور هذا النظام الأساسي وتولدت عنه. ولذلك، كانت الفلسفة من أقدم المحاولات المعرفية التي تمَّ تدريسها للأجيال الجديدة، ولنا في سقراط ومحاوراته مثل واضح على ذلك. وقد نظر الفلاسفة ومعلمو الفلسفة إلى مشروعهم الأكاديمي؛ باعتبار ارتباطه الحميم بمحاولة إكساب الأطفال والشباب روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل والأفق الواسع .. مما يساعد على تكوين مواطن قادر على أن يتحمل تبعة التفكير الواعي في مشكلات حياته ووطنه المختلفة. فالفلسفة بوصفها نشاطاً تهدف إلى تنمية مهارات التفلسف لدى الأطفال والشباب، أي القدرة على تناول ظروف حياتهم ومشكلاتهم الخلقية والاجتماعية والسياسية والدينية تناولاً فلسفيّاً، يتيح لهم اتخاذ موقف محدد وواضح، أي رؤية فلسفية معينة، يمارسون في ضوئها ما يجدر عليهم ممارسته في سبيل معالجة هذه الظروف وحل هذه المشكلات.

وتحاول ورقة البحث الحالية عرض أهداف ومكونات برنامج تدريس الفلسفة للأطفال لاسيما ذلك البرنامج الذي وصفه المفكر الأمريكي "ماثيو ليبمان" Matthew Lipman الذي يعد من أكبر البرامج تأثيراً في تطور تعليم الفلسفة للأطفال في أنحاء متفرقة من عالمنا المعاصر. لقد وضع ليبمان سبع قصص تراعي في الوقت ذاته القضايا الفلسفية الكبرى وسن الأطفال. وتشمل المسار الدراسي من التعليم الأولي إلى نهاية التعليم الثانوي. وأرفقت كل قصة، بكتاب للمعلم تمَّ إثراؤه، يقوي مكتسبات الحوار ويدعم خطوات التلاميذ والمدرس اعتماداً على تدريبات متنوعة تقوم على المنطق والإقناع لا على التلقين والإكراه، تاركة للمعلم حرية المبادرة. ونلاحظ في هذا المنهج على الأقل ثلاثة أهداف قوية، أولاً، إنماء ثقافة السؤال في المدرسة اعتماداً على أسئلة الأطفال أنفسهم. ثانياً، اقتراح نصوص مكتوبة، سردية قصصية تيسر على الأطفال التماهي مع الشخصيات والوضعيات وتحمل في الوقت ذاته مضموناً أنثروبولوجيّاً قويّاً. أخيراً، إحداث فضاء منظم داخل الفصل، فضاء للكلام والحوار حول المشكلات الإنسانية والتوزيع الديمقراطي للكلام، مع الحرص على ضرورة النقد حيث يكون واجب الحجاج هو المقابل للحق في التعبير.

* أستاذ بكلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وقد مثل ذلك المنهج الجديد خطوة جريئة وجديدة في مجال تعلم التفلسف والممارسة الفلسفية، تتجلى في وضع مجموعة من المسلمات التي تتباين مع الأفكار التقليدية التاريخية حول العلاقة بين الطفولة والتربية الفلسفية، وهذه المسلمات هي:

(١) فكرة قابلية الطفولة للتربية الفلسفية، ويتعلق هذا الأمر بالعلاقة بين الطفولة والفلسفة وبتساؤلات الطفل حول الموت منذ سنته الثالثة، وطرحه السؤال "لماذا"، وأسئلته الوجودية والميتافيزيقية حول الأصول وحول العالم والله والصداقة والحب وحول مدلول الكبر والشيخوخة والموت مثلاً.

(٢) الاقتناع بإمكانية تعلم التفلسف شفويّاً، دون قراءة أعمال كبار الفلاسفة، وذلك اعتماداً على المواجهة السسيومعرفية للتمثلات بعضها ببعض.

(٣) الفكرة القائلة بأن التفلسف ليس قطيعة مع الرأي، بل هو وضع الآراء في صيغة إشكاليات.

(٤) فكرة البحث المشترك التي تستند إلى نشاط الفلاسفة المتعلمين.

(٥) الفرصة التاريخية التي أتاحها تقليد الديمقراطية اليونانية وفلسفة التنوير، فرصة علاقة الفلسفة بالديمقراطية، ضمن منهج تعليمي يهيئ فضاءً عموميّاً مدرسيّاً تحتك فيه العقول وتتفاعل عقلانيّاً.

وقدم "ليبمان" مجموعة من المبررات التربوية والسياسية التي تدفعنا إلى الاهتمام بتعليم الفلسفة للأطفال، وحدد لذلك ستة مبررات مهمة، هي: [١]

(١) التفكير اعتماداً على الذات

يكمن الهدف الأول في تنمية التأمل لدى الطفل وتنمية حسه النقدي وقدرته على التفكير اعتماداً على الذات. ومن المؤكد أن هذه القدرة يمكن اكتسابها بالممارسة العقلانية على المنهجية العلمية وعلى الدقة وإقامة الدليل. غير أنه فيما يتعلق الأمر بالأسئلة الوجودية والسياسية والجمالية والأنطولوجية أو الميتافيزيقية فإن العلم في حد ذاته لا يستطيع الحسم فيها، لذا فإن التفكير اعتماداً على الذات يستخدم الفهم والمنطق بشكل عقلاني: ذلك هو تعلم التفلسف.

(٢) التربية على مواطنة واعية

يُعد البحث المشترك والحوار ذو المقصد الفلسفي شكلين من أشكال التعلم. وبما أنه لا ديمقراطية من دون حوار، فإن من شأن تعلم الحوار في المدرسة أن يضمن تربية على المواطنة الديمقراطية. من جهة أخرى، فإن تنمية الفكر النقدي يُعد مسألة أساسية لديمقراطية تستند إلى الحق في التعبير عن الآراء الشخصية ولو كانت تشكل أقلية، وتستند إلى مقابلة الأداء داخل فضاء عمومي للنقاش. إن قيمة تعلم

التفكير اعتماداً على الذات في المدرسة يضمن حرية التفكير ودقة في الحكم للتلميذ باعتباره مواطن المستقبل. إن تعليم الحوار وتعليم التفلسف بواسطة الحوار الفكري شرطان للتربية على "مواطنة تأملية"، أي تربية عقل يواجه الآخرين مستنيراً بتفكير عقلي يسعى إلى الحقيقة، ذي متطلبات أخلاقية وفكرية ضمن حوار ديمقراطي. يكمن التحدي بالضبط في التقاء الطفولة والفلسفة والديمقرطية.

(٣) مساعدة الطفل على النمو

إن تعليم الفكر المنعكس على الذات مهم لبناء شخصية الطفل والمراهق. إن التلميذ يعيش بهذه المناسبة تجربة تجعله يشعر بأنه كائن مفكر؛ مما يساعده على الدخول في دائرة الإنسانية والنمو داخلها. يقوم التلميذ أيضاً بتجربة الجرأة على الكلام وعلى المخاطرة بآرائه والشعور بأنه يتم الاستماع إليه. وتلك حالة تقوي لديه الاعتزاز بالذات. يستطيع الطفل كذلك أن يعيش خلال الحوار مع أقرانه تجربة الخلاف النادرة، داخل التعايش السلمي وتجربة النزاع الاجتماعية المعرفية حول الأفكار، نزاع لا يتحول إلى خصام عاطفي بين الأشخاص – وتجربة الاستماع واحترام الاختلاف.

(٤) تيسير التحكم في اللغة وفي الخطاب الشفوي وفي الحوار

إن استخدام الكلمة من أجل التفكير في إطار الحوار، ينمي القدرات اللغوية على مستوى الخطاب الشفوي من خلال التفاعلات الاجتماعية والثقافية الكلامية. تبدو اللغة في تناميها المشترك مع الفكر داخل حوار ذي مقصد فلسفي، بمثابة أداة للفكر. حينما نعمل على بلورة فكرنا، فإننا نعمل بالضرورة على حاجة اللغة للدقة.

(٥) فهم المعنى الحقيقي للفلسفة

تؤدي ممارسة التأمل مع الأطفال، من وجهة نظر فلسفية، إلى إعادة تعريف للتفلسف وإلى فهم بداياته وطبيعته وشروطه. ففي فرنسا مثلاً أدى الحفاظ على الإحالة إلى الفلسفة في تسمية هذا النشاط الجديد إلى تغذية حوار بين الفلاسفة لمعرفة ما إذا كانت الفلسفة الموجهة للأطفال فلسفة فعلاً، ما دام لا يمكن اعتبار كل تأمل فلسفياً بالضرورة؛ مما أدى إلى العودة إلى التعريف الحقيقي للفلسفة وللتفلسف.

(٦) بناء نسق تعليمي مناسب لتعلم الفلسفة

يجد تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف نفسه موضوع سؤال إذ لا يمكن تصور تدريس الفلسفة

للأطفال على شكل دروس إلقائية يطلب خلالها من هؤلاء الاشتغال على نصوص كبرى أو تحرير تكوينات فلسفية. إن أقصى ما يمكن القيام به هو تعليمهم التفلسف، وجعل تفكيرهم يتفتح على علاقتهم مع العالم ومع الغير ومع ذواتهم.

إضافة إلى ما سبق، فإن الممارسة الفلسفية مع الأطفال تحمل افتراضات ضمنية مهمة تتعلق بحقوق الإنسان وحقوق الطفل بصفتهما "فكرة حاكمة" أخلاقية وسياسية لتفعيل هذه الممارسة الجديدة. هذا الافتراض الأساسي يتعلق بالحق في الفلسفة (عنوان مؤلف الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا Jacques Derrida، أو بالأحرى الحق في التفلسف في عام ١٩٩١).

بالرجوع إلى المتن القانوني المتعلق بحقوق الطفل، وعلى وجه الخصوص حقه في بلورة تفكير شخصي وفي المدرسة التي تدعمه في هذا السياق . كيف لا نرجع هنا إلى المعاهدة المتعلقة بحقوق الطفل المتبناة سنة ١٩٨٩، والتي تمنح الطفل من بين ما تمنحه، الحق في التعبير الحر عن رأيه (المادة ١٢)، وفي حرية التعبير (المادة ١٣)، وفي حرية التفكير (المادة ١٤)؟

أولاً: نظرية "ماثيو ليبمان" وبرنامجه لتعليم الفلسفة للأطفال

تأسيساً على ما سبق، تعرض ورقة البحث الحالية قضية تعليم الفلسفة للأطفال في ستة أقسام متتالية. يطرح القسم الأول نظرية "ماثيو ليبمان" لتعليم الفلسفة للأطفال وبرنامجه لتعليم الفلسفة، والقسم الثاني يعنى بأهداف تعليم الفلسفة للأطفال، ويعرض القسم الثالث أساليب تعليم البرنامج، ويتناول القسم الرابع المراكز الدولية والدوريات المتخصصة في تعليم الفلسفة للأطفال، ويخصص القسم الخامس لواقع تعليم الفلسفة على الصعيد العالمي، ونطرح أخيراً آفاقاً مستقبلية لتعليم الفلسفة للأطفال في المدارس العربية.

يمكن تعريف عبارة "الفلسفة للأطفال" Philosophy for Children في مستويين. فمن ناحية يشير التعريف إلى الصفوف الدراسية التي صممت لها برامج الفلسفة، بينما ومن ناحية أخرى يصف مضمون البرامج. وفي المستوى الأول، فإن الفلسفة للأطفال تعنى البرامج التي تعد للتدريس في الفرق الدراسية الممتدة من فصول الحضانة ورياض الأطفال حتى الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي [٢]. أما الاستخدام الشائع بين المربين والفلاسفة لعبارة "الفلسفة للأطفال"، فيشير – من حيث المضمون – إلى برنامج تربوي عام يهدف إلى حفز التفكير الفلسفي للأطفال وتشجيعه، باستخدام مواد تعليمية موائمة وخلق مناخ موافق يمكن الطفل من الانخراط في الحوار والمناقشة، والتفكير والتأمل والتعبير عن نفسه، ومقارنة وجهات نظره ومقابلتها بوجهات نظر أقرانه[٣].

وتمثل برامج تدريس الفلسفة للأطفال حركة تربوية جديدة وضع أسسها الفيلسوف الأمريكي

"ماثيو ليبمان" Matthew Lipman[٤]. وقد بدأ في سنة ١٩٦٩ بتصميم برنامج أساسي لفلسفة الأطفال يتضمن مجموعة من القصص الفلسفية، يصحب كلًّا منها دليل للمعلم. وصيغت تلك القصص في سلسلة متتابعة تتناسب مع الأطفال بدءاً من الصف الرابع الابتدائي حتى وصل بها إلى الصف التاسع. ثم استكمل بعد ذلك حلقات هذه السلسلة وأصبحت الآن تشمل مقررات تمتد من فصول الحضانة حتى الصف الثالث الثانوي، يغطي كل منها صفين دراسيين. وتحتوي كل قصة على مجموعة من الشخصيات تتيح لكل متعلم أن يقرأ دوراً معيناً فيها لشخصية محددة من شخصيات القصة. وراعى "ليبمان" في شخصيات قصصه أن تكون أعمارها في أعمار التلاميذ نفسها المقدم لهم البرنامج. والشخصيات ليست متجانسة ولا متشابهة، بل تمثل أنماطاً متباينة من التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور ومديري المدارس لكل منها أسلوب خاص من أساليب التفكير والاستدلال. وتنطوي أحداث القصة والعلاقات بين شخصياتها على عمليات تتضمن تفكيراً صوريّاً مشتقّاً من المنطق الأرسطي، الاستدلالي والاستقرائي، كما يشمل عمليات تتطلب التمثيل والحدس التلقائي.

وأثار ظهور برنامج "ليبمان" صدى قويّاً في الأوساط التربوية الغربية. ولقى مع بداية استخدامه في المدارس الأمريكية كثيراً من الاهتمام والتعليق والحوار[٥]، فقد سادت فكرة "أرسطو" القائلة بعدم جدوى تقديم الفلسفة مجالاً للتعلم قبيل بلوغ المتعلم متوسط العمر، قروناً طويلة سيطرت خلالها على عقول الفلاسفة والمفكرين. وشاع بينهم عدم ملاءمة الفلسفة للأطفال، حتى إنهم لم يحاولوا دراستها أو التحقق منها. بيد أنه كان يظهر بين الحين والآخر مفكرون يبدون ملاحظاتهم على مقولة "أرسطو" ويميلون إلى اعتناق فكرة "سقراط" الشهيرة بأن "الحياة دون فحص وتفكير لا تستحق من المرء أن يحياها". ومن هؤلاء "شوبنهور" Schopenhauer الذي نادى بأنه كلما تقدم الفرد في عمره، أصبح مقيداً – أكثر فأكثر في أسلوب تفكيره – بأنماط جامدة صلبة مغلقة، لذا يصعب على الإنسان في متوسط العمر أن يبدأ من جديد في ممارسة تأملات فلسفية نافذة وخلاقة. ووضع "كارل ياسبرز" K. Jaspers في كتابه طريق الحكمة Way of Wisdom ركيزة قوية لتنمية التفكير الفلسفي بين أطفال المدارس الابتدائية، فلقد أكد أن ما يتسم به الصغار – من دهشة صاخبة فياضة – تشكل مصدراً عقليّاً حيويّاً يجدر العناية به وتدريبه. ويذكر "ياسبرز" أن التساؤلات الجادة العميقة من الطفل ونزعته الطبيعية نحو التفلسف تتلاشى إذا ما أغفلها الكبار ولم يلتفتوا إليها. ويشير إلى أن "الطفل يستجيب بعفوية لتلقائية الحياة، فهو يشعر ويرى ويبحث في أشياء سرعان ما تختفي عن أنظاره" [٦].

حين طرح "ليبمان" نظريته في تدريس الفلسفة للأطفال، وأقام عليها برنامجه، استند في ذلك إلى تعريف "جون ديوي" John Dewey للفلسفة بوصفها "النظرية العامة للتربية". ويفسر "ليبمان" هذا التعريف باعتباره مفضياً إلى النظر لمادة الفلسفة بوصفها محوراً للمناهج التعليمية، يمكنه إضفاء

النظرة الكلية ومعاني الترابط على تفكك المواد الدراسية المختلفة وانفصالها الراهن: "في كل مرحلة من مراحل العملية التربوية، فإن منهج الفلسفة، بتأكيده على الحوار وعدم التحيز والشمول يجب أن يكون بمثابة أداة لتكامل المنهج وترابطه". ومن الواضح أن فكرة "ليبمان" في معناها العام تبغي إحياء المفهوم الكلاسيكي للفلسفة مجالاً يوحد ويربط ويجمع بين شتات الخبرات المتباينة للمنهج[٧].

وبرنامج تدريس الفلسفة للأطفال كما يطرحه ليبمان مؤسس على تقدير لعمليات البحث والتحليل، وعلى اعتقاد بأن تلميذ المدرسة الابتدائية يمكنه التفكير المستقل الفاحص في ميادين من قبيل الأخلاق والجمال والميتافيزيقا، وهي ميادين غالباً ما تخصص لطلاب المرحلة الثانوية أو الجامعية.

ويتضمن Harry Stottlemeir's Discovery، القصة الفلسفية التي بدأ بها "ليبمان"، واستخدمها مع الصفوف النهائية للمرحلة الابتدائية (الخامس والسادس)، سبعة عشر فصلاً تثير قضايا فكرية ومنطقية يناقشها بطل القصة "هاري" Harry مع أصدقائه[٨]. ولا تنطوي القصة على مصطلحات فلسفية صعبة، بل هي تحفز القارئ المبتدئ على اكتشاف مفاهيم فلسفية وتفسيرها في سياق الحوار الذي يضطلع به "هاري" وزملاؤه. ثم قام "ليبمان" بعد ذلك بوضع قصة فلسفية أخرى "ليزا" Lisa للفرقة السابعة والثامنة، يلعب أدوارها الأساسية شخصيات القصة الأولى نفسها. ونظراً إلى أن أبطال القصة الجديدة انتقلوا إلى صف دراسي أعلى، وزادت أعمارهم عاماً عن السنة الماضية، فقد أصبحوا مهيئين للامتداد – بما تعلموه واكتشفوه في العام السابق – إلى مناطق فلسفية جديدة يسعى الأطفال في "ليزا" إلى البحث والتنقيب عن حلول للمشكلات الخلقية التي تؤرق أذهانهم، مستخدمين في ذلك أدوات التفكير المنطقي التي سبق تبنيها وتعلمها. وتفحص هذه القصة قضايا التباين الثقافي والعقائدي بين الجماعات والمجتمعات، وحقوق الإنسان، خصوصاً حقوق الصغار، والإلزام الخلقي، والفناء والديمومة. ويواجه التلاميذ في هذه القصة أسئلة مثل: هل يمكن أن نحب الحيوان ونأكله في الوقت ذاته؟ ما الفرق بين القانون والعرف؟ كيف نأخذ في حسباننا المقاصد والنوايا وتبعات السلوك؟ ما الفرق بين الحق والعدل؟ ما الخير؟ هل من المناسب – في الحكم على الكذب أو السرقة – تقدير الظروف المحيطة بالموقف؟ هل يمكن أن نلجأ إلى ما هو طبيعي أساساً لما هو خلقي؟ [٩] وكما ذكرنا، فقد خصص ليبمان هذه القصة الفلسفية لتلاميذ الفرق الدراسية السابعة والثامنة من التعليم الأساسي.

وتدور قصة "سوكي" Suki التالية "لهاري" تلك التي خصصت لتلاميذ الفرقة التاسعة والعاشرة من المدرسة الأساسية، حول قضايا الأدب، والفن فتعالج الاهتمامات الشعرية واللغوية لدى الصغار،ويناقشون فيها نظريات المعرفة المرتبطة بالإنتاج الأدبي والفني. ويفرض تسلسل قصص البرنامج قراءة "سوكي" في الفصول التالية مباشرة لقراءة "هاري" "وليزا" [١٠]. وفي "مارك" Mark، التي توائم تلاميذ الفرق النهائية من المرحلة الثانوية، يواجه التلاميذ المشكلات المرتبطة بالمجتمع الإنساني بما فيه من أنظمة

سياسية واقتصادية وقانونية، وصراعات اجتماعية متباينة الأسباب والمصادر. ويوجه انتباههم هنا إلى طبيعة القانون والجريمة والتقاليد والبيروقراطية، ومشكلات المسئولية والسلطة والقوة. ويتناول الكتاب على وجه الخصوص قضايا الديمقراطية والحرية والعدالة[١١].

وقد وضع "ليبمان" قصة "بيكسي" Pixie وقصة "كيو وجاس" Kio & Gus للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة، لتزويدهم بالمهارات اللازمة لممارسة البحث والتفكير، وإعدادهم لدراسة موضوعات البرنامج التالية. فتعنى هاتان القصتان بمهارات القراءة والحوار واستخدامات اللغة واكتساب المعاني. ونجد في "كيو وجاس" مشكلات فلسفية تتعلق بمفهوم الكون والطبيعة والحيوان والزمان والمكان والعلاقة بين اللغة والعالم، أما "بيكسي" فتركز على وعي الأطفال بالعلاقات (المنطقية والاجتماعية والأسرية والسببية والرياضية .. إلخ)، فضلاً عن أساليب التعامل مع هذه العلاقات [١٢].

وفضلاً عن العناية بقضايا الفلسفة التقليدية، فإن برنامج تدريس الفلسفة للأطفال ينطوي على إمكانية تنمية مهارات المنطق الصوري والمنطق الاستقرائي. وبشكل أكثر تحديداً، فإن البرنامج يضم ثلاثين من مهارات التفكير المختلفة في القصص الأربعة المخصصة من الفرقة الخامسة حتى السنوات النهائية من المرحلة الثانوية. ومن هذه المهارات: إدراك العلاقات السببية، وإدراك قواعد تكوين القضايا المنطقية، وتحديد المسلمات الضمنية للمقولات والأفكار، والاستدلال من مقدمة واحدة، والاستنتاج القياسي من مقدمتين، واستخلاص النتائج من القياس الشرطي، فضلاً عن المهارات اللازمة لاستخدام الأنماط والقواعد المختلفة لمنطق العلاقات [١٣].

وقصة "هاري" التي ترجمها كاتب هذه الورقة إلى "عمرو" تطرح أنموذجاً لحوار الأطفال بعضهم مع بعض وحوارهم مع الكبار. وتدور أحداث القصة بين تلاميذ أحد صفوف المدرسة الابتدائية الذين يبدءون في التفكير حول التفكير. وفي سياق تلك العملية يكتشفون قوانين التفكير. وإذا بهم يكتشفون، مع تطور الأحداث المليئة بمواقف للحوار والتحليل والنقد – تحدث داخل وخارج الفصل– أن في مقدورهم تطبيق أنماط التفكير التي وصلوا إليها في مواقف الحياة الحقيقية بكفاءة وفاعلية. وتقدم القصة، فضلاً عن ذلك أنموذجاً للتدريس يتجنب عمليات التلقين والبث وفرض الحقائق والمعلومات، فهي تشير إلى قيمة البحث عن المعرفة، وتشجع الوقوف على أنماط بديلة للتفكير والتخيل، وتبين قدرة الأطفال على التعلم المفيد المجدي من بعضهم بعضاً.

وفي قصة "عمرو" المترجمة عن "هاري" [١٤]، يكتشف الأطفال – في سياق ما يعرضون له من مناقشات – فكرة مبدئية مؤداها أن القضايا الصادقة مثل "كل البرتقال فاكهة" تصبح كاذبة إذا عكست هكذا: "كل الفاكهة برتقال". وحين يشارك "عمرو" هذه الفكرة مع أقرانه، تتضح لهم القواعد المرتبطة بمنطق القضايا. ويخصص من "عمرو" جزء كبير لعرض أفكاره ومناقشاته مع أصدقائه

بوصفه شخصية أساسية للقصة. لكن "عمرو" ليست قصة في المنطق؛ لأن سياق الأحداث يتضمن خطّاً قصصيّاً، يتيح للبطل وأقرانه فرص تناول موضوعات خلقية وميتافيزيقية متنوعة وعديدة. والحوار التالي مثال لما يجري من مناقشات بين الأطفال في هذه القصة:

"في تلك اللحظة خطرت لعمرو فكرة عجيبة هي: "أن الجملة لا يمكن أن تعكس، وفي الوقت ذاته تظل صادقة. بمعنى أنك إذا وضعت الجزء الأخير من الجملة مكان الجزء الأول. وإذا وضعت الجزء الأول مكان الجزء الأخير، فإن الجملة الجديدة تصبح غير صادقة".

خذ هذه الجملة على سبيل المثال: "كل البرتقال فاكهة". إذا قلبتها إلى عكسها فسوف تصبح: "كل الفاكهة برتقالاً" – وهذا ليس صحيحاً – إنها جملة كاذبة.

تذكر عمرو تلك الجملة التي كان الأستاذ حمزة يقولها دائماً في درس العلوم وهي "كل الطيور لها أجنحة تطير بها" قال لنفسه: حقيقة أن هذه الجملة صحيحة، لكن لو قلبناها إلى عكسها وقلنا: "كل الكائنات التي لها أجنحة تطير بها هي طيور" فإنها حينئذ لن تصبح صحيحة. إنها الآن بعد أن عكست أصبحت كاذبة.

أعجبت هذه الفكرة صاحبنا وظل يُجَرّبُها مع أمثلة أخرى. فكر أولاً في هذه الجملة: "كل الدجاج يبيض". قال لنفسه: أظن أن هذه الجملة صادقة، فماذا يحدث لو قلبناها إلى عكسها؟ إنها سوف تصبح هكذا: "كل ما يبيض دجاج".

إنها الآن أصبحت غير صحيحة. إنها جملة كاذبة. كان عمرو سعيداً باكتشافه العظيم. جرب جملة أخرى هي: **"كل الخيار من الخضراوات"**.

وبالمناسبة فقد كان عمرو يحب الخيار. قال إن هذه الجملة حقّاً صادقة. لكن إذا قلبناها إلى عكسها وقلنا: **"كل الخضراوات خيار"**.

فإنها ستصبح بداهة غير صادقة.

كان عمرو سعيداً جدّاً. لقد اكتشف اكتشافاً مذهلاً. لو أنه عرف هذا الاكتشاف من قبل فربما تجنب ذلك الموقف الذي ضايقه.

وفي أثناء تفكيره في هذا الاكتشاف، تقابل عمرو مع هناء في الطريق كانت هناء معه في الفصل نفسه. ولكنها بالتأكيد لم تسخر منه كالتلاميذ الآخرين. وكان عمرو متأكداً أنه لو حكى لها اكتشافه فإنها سوف تفهمه وتقدره.

نادى عليها وقال لها: يا هناء، لقد خطرت ببالي فكرة مسلية. ابتسمت هناء، ونظرت في تلهف قائلة: ما هذه الفكرة؟ فرد عمرو قائلاً: إذا قلبت أي جملة إلى عكسها فإنها ستصبح غير صادقة.

سألته هناء: وما المدهش في ذلك يا عمرو؟ قال عمرو: جربي .. أعطني جملة، أي جملة، وسوف

تشاهدين بنفسك ماذا سيحدث لها بعد أن تقلب إلى عكسها.

نظرت إليه هناء في حيرة وقالت: ولكن، ما نوع هذه الجمل؟ إنني لا أتذكر الآن أي جملة.

قال عمرو: هات جملة يكون فيها نوعان من الأشياء. كالكلاب والقطط، أو القمح والطعام أو الفضاء والإنسان.

وضعت هناء يدها على رأسها، وأخذت تفكر طويلاً، بينما كان عمرو ينظر إليها في لهفة شديدة منتظراً جملتها.

قال لها: هيا .. هيا يا هناء اذكري جملة فيها شيئان، أي شيئين، وأخيراً بعد تفكير طويل قالت هناء: "ليست الكلاب بقراً". التقط عمرو الجملة في عجالة، مثله في ذلك مثل قطه الصغير حين ينقض على كرة تقذف في اتجاهه. وفي برهة قصيرة كان قد عكس الجملة: "ليس البقر كلاباً".

أذهلته المفاجأة. الجملة الأولى التي تقول: "ليست البقر كلاباً" كانت جملة صادقة. ولكن بعد أن قلبها إلى عكسها ظلت أيضاً صادقة؛ لأنه بالفعل "ليس البقر كلاباً".

"لم يستطع عمرو أن يفهم لماذا فشل اكتشافه، وظل يفكر بضيق شديد"[١٥].

وفي حوار فلسفي آخر بين الأطفال يدور بينهم الحديث التالي: "وكان الموضوع الذي أثار فكرهم، وأعجبهم الحديث فيه حتى إنهم ظلوا أكثر من نصف الساعة يتناقشون حوله هو "من أين يجيء الأطفال؟".

بدأ أحمد ذلك الموضوع قائلاً: إن الأطفال لابد أنهم يجيئون من شيء ما؛ لأنه ليس معقولاً أن يجيئوا من لا شيء. قاطعه محمود قائلاً: انتظر يا أحمد، إذا كنت ذكيّاً، فقل لنا من أين أتى هذا العالم الذي نعيش فيه؟

أجاب حمدي: إن الله قد خلقه.

قال محمود: لقد قال لنا الأستاذ حمزة في حصة العلوم إنه ذات يوم، كانت الأرض وكل الكواكب الأخرى جزءاً من الشمس.

قال له عمرو: إن الأستاذ حمزة كان يتحدث عن الأرض والكواكب الأخرى. ولكننا الآن نتحدث عن العالم، وهناك فرق بين الأرض وبين العالم. فالأرض التي نعيش عليها وكذلك الكواكب الأخرى هي مجرد أجزاء من هذا العالم الفسيح. ومشكلتنا الآن هي: كيف ظهر العالم؟

قال أحمد: ولكن يا عمرو، كيف نعرف أن العالم ظهر في وقت ما؟ لماذا لا يكون العالم موجوداً منذ القدم ومن الأزل؟

قال حمدي لأحمد: إن كل شيء يجب أن يكون له بداية. ولذلك فالعالم يجب أن تكون له بداية.

أجابه أحمد: هل من الضروري أن ينتهي العالم ذات يوم؟ ربما لا ينتهي أبداً. وإذاً، هل من الضروري

أن يكون العالم قد بدأ ذات يوم؟ إنه ربما أيضاً لم تكن له بداية أبداً.

أخذ حمدي يفكر في عبارة أحمد ثم قال: من الممكن أن أتصور بداية الأرض، ومن الممكن أن أتصور بداية الشمس، ومن الممكن أن أتصور أي شيء وهو يبدأ. أنا أتذكر ولادة أخي الصغير، كما أتذكر حينما انتقلنا إلى بيت جديد كان مبنيّاً لتوه. أتذكر أيضاً بداية سير الأتوبيس في شارعنا، وهو لم يكن قبل ذلك يسير فيه. أنا أستطيع أن أتخيل أي شيء وهو يبدأ أو يولد، ولكنني لا أستطيع أن أتخيل أن العالم كانت له بداية مثل بقية الأشياء. قال أحمد: وأنا أيضاً يا حمدي، لا أستطيع أن أتصور بداية العالم. ولكن ما الدليل على أنه لم يبدأ ذات يوم؟ إن حديثك كله يدور حول عدم إمكانية تصور بدايته، وهذا ليس دليلاً على صحة حديثك" (١٦).

وثمة ملاحظتان يجدر **إبرازهما** لتوضيح ما لا يقصده أو يعنيه برنامج تدريس الفلسفة للأطفال. الملاحظة الأولى تتعلق بما قد يدور في عقل المرء عن مفهوم الفلسفة للأطفال، من أنها ترمي إلى تدريس تاريخ الفلسفة للصغار أو منهج الفلاسفة ومصطلحاتهم الفنية ومنطق نظرياتهم. فالتصور المرتبط بالفلسفة بوصفها تخصصاً دراسيّاً يقدم في المدارس الثانوية والجامعات هو أن عرضها يتم في مذاهب أو نظريات تبدأ تاريخيّاً من الفلسفة اليونانية القديمة إلى الفلسفة الحديثة والمعاصرة. كما يتضمن هذا التصور ضرورة تحصيل الطلاب لرصيد هائل من لغة الفلسفة ومصطلحاتها. ولا يمكن استثناء مدخل المشكلات Problem Approach باعتباره أنموذجاً لتنظيم وبناء منهج الفلسفة وتدريسها، يرقى من الناحية التربوية عن الأنموذج التاريخي، من هذا التصور لتدريس الفلسفة، فاتجاه المشكلات الذي يدور حول مناقشة القضايا الفكرية الفلسفية، ويتحاشى السرد التاريخي لإنجازات الفلاسفة، يهدف هو الآخر إلى تعلم الطلاب أسماء كبار الفلاسفة ومصطلحاتهم ومفاهيمهم والنظريات أو المذاهب المرتبطة بهم، بالإضافة إلى الواقع الاجتماعي التاريخي الذي كانوا يعبرون عنه. بيد أن برنامج الفلسفة للأطفال، لا يمثل نمطاً مخففاً من هذه المناهج. فهو لا يعرض لأسماء فلاسفة أو تاريخ مذاهبهم، ولا لمصطلحات أو مفاهيم أو أنظمة فلسفية أيّاً كانت. بل يعنى البرنامج – في المقام الأول والأخير– بحفز مهارات "التفكير الفلسفي" وتنميتها واستخدامها في معالجة قضايا ملحة ومهمة وذات معنى شخصي للتلميذ. وتنمى تلك المهارات في أسلوب مغاير كلية للنمط التقليدي في انتقاء خبرات منهج الفلسفة وتنظيمها ثم تدريسها.

الملاحظة الثانية ترتبط بما قد يتبادر إلى الأذهان، من أن فلسفة الأطفال تتضمن تلقيناً لوجهة نظر محددة، أو بثاً لمجموعة أو مجموعات من القيم. وقد يصدر هذا التصور عمَّا يشيع من معالجة الفلاسفة لقضايا الرأي وإصدارهم أحكاماً قيمية تتعلق بالأخلاق والعدالة والحق .. إلخ، وبسبب ما يفسر أحياناً من ارتكاز الأنظمة الفلسفية المختلفة على أنظمة قيمية أو إيديولوجية متباينة. لكن تدريس

الفلسفة للأطفال، كما تستخدم في برنامج "ماثيو ليبمان"، تعني "نقيض التلقين والبث"، "تدريس المنطق ليس شكلاً من أشكال البث من حيث إنه يستخدم بوصفه أداة لتقدير الاستدلالات التي نشتقها". فالهدف الرئيس للفلسفة هنا، "مساعدة الصغار على التفكير لأنفسهم"[١٧] واستكشاف البدائل أو الاختيارات الممكنة لوجهات نظرهم الخاصة وفحصها، والنظر في الدلائل والحجج والأسانيد نظرة منطقية وعقلانية وموضوعية، والبحث عن متضمنات ومبررات أفكارهم ومعتقداتهم [١٨].

ودرءاً لأي التباس، يجدر التأكيد على أن هذه الخاصية لا تعني عدم ارتكاز برنامج تدريس الفلسفة للأطفال، على مجموعة من الافتراضات والمسلمات القبلية. وبعبارة أخرى، فإن هذا البرنامج، شأنه شأن البرامج التربوية كافة، يرتبط في أسسه النظرية وأهدافه وتنظيمه بتوجه إيديولوجي محدد. ويشير "روني أفيرام" Roni Aviram في دراسته لهذه القضية إلى أربعة افتراضات قبلية يقوم عليها البرنامج هي [١٩]:

(١) **في المستوى المعرفي Epistemological Level**: يرتكز البرنامج على ما يمكن تسميته بالعقلانية الإمبريقية Empirical Rationalism ، ويفيد هذا النمط من العقلانية الاعتقاد بأن العقل بارتكازه على قوانين المنطق الأساسية، وباستخدامه الدليل العيني الإمبريقي يمكنه التقدم الحثيث نحو اكتشاف الحقيقة.

(٢) **في المستوى الخلقي Ethical Level**: يأخذ البرنامج بالنزعة الإنسانية Humanism، أي الاتجاه الذي يتبنى كقيمة خلقية أساسية، تقدير الوجود الإنساني واحترام قيمته وكرامته، بغض النظر عن أي اعتبارات أخرى.

(٣) **في المستوى السياسي Political Level**: فالبرنامج مؤسس على الاتجاه الديمقراطي، أي الاعتقاد بأن الديمقراطية، من منظور إنساني، تعد أفضل أشكال النظم السياسية.

(٤) **في المستوى التربوي Educational Level**: يقوم البرنامج على الاعتقاد بضرورة مجانية التعليم العام وإلزاميته؛ باعتباره أفضل الأساليب التي تضمن فرصاً متكافئة لنمو معظم الصغار.

وهذه الافتراضات الأربعة تظهر في القصص الفلسفية للبرنامج وفي دليل المعلم المصاحب لكل منها، بل في كتابات ومحاضرات القائمين على "معهد ترقية الفلسفة للأطفال" مستترة أحياناً ومعلنة أحياناً أخرى. ولا يخفى أن الافتراضات الأربعة المذكورة تتشابك وتندمج في نسيج "الإيديولوجية الليبرالية" بالمفهوم الذي تبدت به منذ الثلاثينيات في الولايات المتحدة على الرغم من تقديم بعض المهتمين بالفكر والسياسة لها قبل الثلاثينيات.

ومن هنا يذهب "أفيرام" إلى أنه "يمكن للمرء أن يزعم أن أيديولوجية معهد ترقية الفلسفة للأطفال، هي بشكل أساسي إيديولوجية ليبرالية كلاسيكية"[٢٠].

ومن الحقائق البينة أن هذه الافتراضات، شأنها شأن أي معتقدات ميتافيزيقية (أي المبادىء الأولى والأساسية)، تفتقد إلى تبرير عقلاني يؤيدها ويميزها عن غيرها من المعتقدات. ولا يلزم أي منها منطقيّاً، حيث تبقى إمكانية تقديم بدائل لها، تتكافأ معها في إمكانية تبريرها عقلانيّاً (أو العجز عن تبريرها). وعلى أي حال، فعلى الرغم من أن "ليبمان" وأنصار مدرسته لم يتعرضوا لمناقشة الجانب الإيديولوجي من البرنامج، ويبدو واضحاً تعمدهم تحاشي هذه المناقشة، فإنهم لم يزعموا خلو البرنامج من توجهات وافتراضات قيمية. بل على العكس، يطرح "ليبمان" و "شارب" و "أوسكانيان" سؤالاً مؤداه: هل يحتوي مشروعهم على "برنامج مستتر" Hidden Agenda؟ هل ثمة مجموعة ضمنية من القيم يقوم عليها البرنامج؟ ويؤكدون في إجابتهم عن ذلك السؤال أنه: "يجب أن نقرر أن أي برنامج تربوي مؤسس بالضرورة على مسلمات ظاهرة أو ضمنية معينة"[٢١].

وأيّاً ما كان الأمر، فإن "ليبمان" كان قد وضع قصة "هاري" لتقديم نماذج لقواعد المنطق القياسي الأساسية بحيث يمكن للطفل أن يكتشف التناقضات وعدم الاتساق ويحدد الصدق والكذب في القضايا. أما الثاني فيتمثل في اتجاه المبررات المنطقية الجيدة Good Reasons Approach ويهدف لطرح مبادئ الحكم على القضايا من قبيل عدم التحيز والموضوعية والملاءمة واحترام أفكار الآخرين، والبحث عن مزيد من المبررات إلى غير ذلك [٢٢].

ولكن أهمية مهارات التفكير في رأي "ليبمان" تبدو في نتائجها العملية التي يكشف عنها الأطفال، وتظهر ملامحها في شخصيات أبطال "هاري" "وليزا" وليس في ذاتها. ويمكن القول إن النتائج الأساسية لتعلم مهارات التفكير تكمن في النضج الشخصي والفهم الخلقي. ولذا يعتقد "ليبمان" أن كثيراً من المشكلات التي يواجهها الأبطال والشخصيات في القصص الفلسفية، تنطوي على إحساسات شخصية حية ومعضلات خلقية واقعية، وأن قراءة الطفل لهذه الوقائع ومناقشته إياها في الفصل تتيح له فرص النضج الشخصي والفهم الخلقي.

والخلاصة أن "ليبمان" يعتقد في بعض القضايا التي يسوقها لتأييد نظريته في تدريس الفلسفة للأطفال، وهي كالتالي:

(١) تتميز مناهج التعليم الابتدائي بقصور بالغ يتمثل في انعدام الجهود الموجهة لتدريس مجالات المنطق والأخلاق، للأطفال.

(٢) برغم المساعي المبذولة لتدريس الأطفال التاريخ والرياضيات والعلوم، وكثيراً من المواد الدراسية الأخرى فلا يكاد المسئولون يكترثون أو يعنون بتوجيه البرامج الدراسية لمساعدة الطفل على فهم طبيعة تفكيره وتفكير الآخرين.

(٣) يعد استخدام الأخلاق والمنطق بوصفهما أدوات فلسفية، أكثر الطرق فاعلية لتشجيع الطفل على ممارسة عمليتي التفكير والتقييم.

(٤) يمكن حفز التفكير الفلسفي وتنميته في أي مرحلة عمرية. وتعد سنوات المرحلة الابتدائية أكثر المراحل مناسبة لبدء هذه العملية بشكل منظم.

(٥) يمكن لأي معلم من معلمي المرحلة الابتدائية الأكفاء أن يقوم بتدريس برنامج الفلسفة للأطفال.

ثانياً: أهداف تدريس الفلسفة للأطفال

إن المشكلة التي واجهت "ماثيو ليبمان" وسعى إلى حلها بطرح فكرة تدريس الفلسفة للأطفال، تمثلت في عجز المدارس الابتدائية عن العناية بعقول الصغار وأفكارهم، وعدم اكتراثها بتنمية مهارات التفكير المنطقي والنقدي لديهم. ونتبين هذا الهدف العام في الجزء الفني من تقرير "إعادة تنظيم التعليم الإلزامي" The Redesign of Compensatory Education الذي قدمه "ليبمان" في ١٩٧٥ إلى المعهد القومي للتربية National Institute of Education بوصفه رئيساً للجنة إعادة تنظيم التعليم Committee of Educational Redesign [٢٣] وإخفاق التعليم الابتدائي، في نظره، يتمثل في انصرافه عن أهدافه الحقيقية بإهماله "تنمية عقول" التلاميذ وتركيز جهوده على تلقينهم المعلومات والمعرفة. ومن ثم فالمشكلة الفعلية لهذا النوع من التعليم تقع في أسلوب انتقاء وتنظيم المنهج المخصص له. فالمناهج الحالية غير المترابطة لا تتيح للأطفال فهم القواعد الضمنية للتفكير الصحيح، ولا تيسر إدراكهم لأساليب التمييز بين الخطأ والصواب في الفعل الإنساني. وكان أجدر بالقائمين على المنهج أن يتبينوا جدوى مادة الفلسفة للأطفال في إصلاح هذا الخلل:

"إن عدم تشجيع الأطفال وحثهم على الفهم بحرمانهم من الحوار الفلسفي، الذي يمكن في ضوئه إثراء دهشتهم وصقل بصيرتهم معناه إكراههم على الإذعان والاستسلام للنظرة المفرطة في تقسيم المعرفة بوضعها الراهن في المدارس. بدلاً من النظرة الفلسفية التي تتسم بالكلية والشمول والتي تشير تساؤلاتهم إلى تفضيلهم إياها"[٢٤].

لذلك، فإن تنمية قدرات التفكير لدى الأطفال تعدّ الهدف الأساسي العام لبرنامج تدريس الفلسفة ويتحقق هذا الهدف باحتواء المنهج لنمطين مختلفين من أنماط التفكير؛ الأول المنطق القياسي Elementay Syllogistic Logic المرتبط بالعبارات والجمل والقضايا التي يستخدمها الصغار في حياتهم، والنمط الثاني من أنماط التفكير يتمثل في استخلاص النتائج من القياس الشرطي[٢٥].

وإذا كان ظهور البرنامج بعكس الاعتقاد العميق "لليبمان" بتدهور أحوال التعليم الابتدائي الراهنة وترديها، ومحاولة إنقاذه بطرح مقرر في "الفلسفة"، فلقد قام بتحليل مفصل للأهداف المحددة التي

يسعى البرنامج لتحقيقها في الكتاب الذي شاركته وضعه "آن مارجريت شارب" Ann Margaret Sharp و فريدريك أوسكانيان"Frederick S. Oscanyan : Philosophy in the Classroom (١٩٧٧) ويحدد الكتاب لبرنامج تدريس الفلسفة للأطفال الأهداف التالية:

١) تحسين القدرة على التفكير Improvement of Reasoning Ability

من الأخطاء الشائعة في الفكر التربوي والسيكولوجي، الحكم على التقدم العقلي للأطفال في ضوء تقارب محتوى فكرهم مع محتوى فكرنا، حين تبدأ مفاهيمهم عن العالم في التماثل مع مفاهيمنا، لا في ضوء إمكاناتهم للتفكير في أنفسهم. وفي إطار هذه النظرة عن التقدم العقلي، يتم استبعاد رؤية الصغار الشخصية للعالم والإنسان والمجتمع، وعدم تشجيعها بما فيها من دقة وخصوبة، لصالح رؤية شبيهة برؤية الكبار. وتتجسد هذه النظرة على وجه الخصوص، في برامج النمو الخلقي Moral Development ، ففي هذه البرامج يحظى الأطفال المتقاربون في وجهات نظرهم الخلقية مع نظرات الباحثين السيكولوجيين بمستويات أعلى في "مقياس النمو الخلقي" عن هؤلاء المختلفين عن الباحثين مصممي المقياس [٢٦].

ومن الأرجح حصول الطفل الذي يتميز بأصالة الفكر واستقلاله على نتائج منخفضة في ضوء هذه النظرة القاصرة. وبطبيعة الحال، فإن إعادة النظر في النتائج الخاطئة أمر يسير وسهل، لكن تعزيز الأصالة أو إحياءها بعد أن تمَّ كفها وقمعها لدى الأطفال، موضوع آخر.

ويعتمد قياس العلماء والباحثين لذكاء الطفل على ما يختار هؤلاء من أبعاد ومهام للمقياس؛ فالكبار هم الذين يحددون المهام، ثم تقاس بعد ذلك استجابات الصغار. بيد أن هذه المهام قد تبدو للأطفال أعمالاً روتينية بغيضة، يودون لو استطاعوا تجنبها. ولذا، فالنظر إلى ما يقوم به الأطفال إبان استجاباتهم لتعليمات الكبار، يعد إحلالاً ضعيفاً لتقويم ما يمكنهم بالفعل القيام به، في سياق اهتماماتهم واستجاباتهم لما يصادفهم من مشكلات. وتظهر قيمة الفلسفة للأطفال، في أنها تهيئ الفرص المناسبة للفصل المدرسي لأن يكون بمثابة منتدى لمناقشة قضايا ساخنة مرتبطة بمشكلات الأطفال أنفسهم، تتنوع بما فيه الكفاية بحيث تسمح لهم بممارسة التأمل والابتكار. إن القاعدة الأساسية للتربية العقلية تتمثل في أن عملية التدريس لا تقتضي بالضرورة المواءمة بين الصغار ومنظور الكبار للواقع، بل إلى المساعدة في استيضاح الأطفال لأفكارهم وخبراتهم الخصوصية باستخدام تقنيات الفلسفة الخصبة [٢٧].

ويبدأ الأطفال ممارسة التفكير الفلسفي في سن مبكرة؛ حيث نلحظ على وجه الخصوص، كثرة استخدامهم لكلمة: لماذا؟ وثمة وظيفتان تشير إليهما لفظة "لماذا؟". الأولى، استخلاص تفسير سببي

Causal Explanation والثانية، تحديد غاية ما Purpose [٢٨]. والتفسير السببي لواقعة ما يتطلب الإشارة للظروف التي أدت إلى ظهور تلك الواقعة. أما السؤال عن الغاية فيقتضي معرفة الهدف الذي صنع شيء ما لأجله، أو هدف نشاط ما. كما يرمي بعضها إلى تحديد هدف الفعل الذي اختار الفرد القيام به. ويطلق على التفسيرات التي تقدم لاختيارات الإنسان المختلفة مصطلح "تبريرات" Justifications وينظر إليها باعتبارها دواعي أو حججاً عقلية لا أسباباً Causes. وإذا سألنا: لماذا أحرق فرد ما ذلك المبنى؟ فإن الاستفسار هنا يتطلب معرفة الدواعي الكامنة وراء سلوك الفرد. ولكن الإجابة قد تنطوي أيضاً على تحليل للأسباب. فإذا قلنا إنه مصاب بهوس الإحراق، أي الإحساس برغبة عارمة لإحداث الحرائق، وهناك صعوبة في ضبط مثل هذا الدافع، فنحن نقدم هنا تفسيراً سببيّاً لسلوكه. في حين إذا أشارت الإجابة إلى وضعه النار عمداً on purpose سعياً للحصول على قيمة التأمين، فهي إذن إجابة في شكل مبرر أو داعٍ. [٢٩]

ويختلط لدى الأطفال الاعتناء بكل من الأهداف والأسباب. وهم لا يميزون بين التبرير والتفسير. ومن ثم، فإن الفلسفة تسعى لمساعدتهم على التفرقة بين الأمور التي تحدث عمداً، وتلك التي تحدث على نحو طارئ just accidents وهم يتعلمون في برامج الفلسفة ضرورة اضطلاعهم بمسئولية السلوك العمدي لا السلوك الناتج عن الصدفة. على أنه لا حاجة للإنسان إلى تفسير الطوارئ؛ لذا فانخراطه في طارئ فعلي لا يقتضي منه تبريراً لسلوكه. في حين تتطلب أعماله المقصودة مثل هذا التبرير.

وتكمن إحدى الخصائص المهمة للفكر الإنساني في إدراك الارتباطات بين الوقائع والأفكار والألفاظ. ويهدف تدريس الفلسفة للأطفال إلى تنمية مهارات التمييز بين المجموعات والفئات المتباينة من الحوادث والأفكار. والنظر إلى الارتباطات بوصفها علاقات بين الفئات تفضي بنا إلى ضرورة اهتمام فلسفة الأطفال بنوعين رئيسيْن مهمين من الناحية التربوية. أولهما الارتباط بين السبب والنتيجة، وثانيهما ارتباطات الجزء بالكل [٣٠] وتعنى كثير من البرامج التربوية بالنوع الأول من الارتباطات، في حين تغفل النوع الثاني نظراً إلى توفر التعليم والمناهج بصفة عامة على الأهداف المتصلة بالجانب العلمي وإنجازاته ومهاراته. ودارت فكرة هذه المناهج عن الذكاء الإنساني وتنميته حول قضايا تتعلق بموضوعات الضبط العملي للحياة اليومية، ومن الطبيعي أن تمثل الارتباطات السببية، في هذا الصدد، محوراً له أهميته في ضوء هذا الضبط. على أن إدراك الارتباطات القائمة بين مكونات أو أقسام موقف ما، والعلاقات بينهما وبين "الكل" الذي تنتمي له، ومحاولة تأليف "كليات" من موضوعات تكون بمثابة أجزاء لها، تعد على جانب كبير من الأهمية للذكاء الإنساني. وإذا كانت التربية تهدف إلى تنمية ذكاء الطفل، والمساعدة على اتساع مدركاته وآفاق تفكيره، يجب إذن التركيز على إدراك العلاقات بين "الجزء" و"الكل" بمثل الاهتمام بعلاقة السبب بالنتيجة وعلى النقيض من العلم والفن، الذي يدور اهتمام كليهما حول

جانب واحد فقط من جوانب الذكاء، تعالج الفلسفة كلا النوعين. لذا تظهر قيمتها وضرورتها لمناهج المدرسة الابتدائية. وعلى الرغم من أن ألوان النشاط الفلسفي كافة تتضمن أعمالاً للفكر فليس من يمارس التفكير ينخرط في نشاط فلسفي.

ومن المشكلات التي يواجهها أطفال المدرسة الابتدائية ما يقع في مجال اشتقاق الاستنتاجات Inferences، وقد يصادف الطفل مشكلة في ميدان الاستدلالات الإدراكية Perceptual Inferences، أو الاستدلالات المنطقية Logical Inferences، أو الاستدلالات من البراهين أو الدلائل Inferences from Evidence [٣١]. وتخلق صعوبات الاستدلالات هذه، مشكلات يواجهها الأطفال في المجال الأكاديمي. فقد يكون الطفل قادراً على القراءة لكنه يعاني من صعوبات في شرح أو تفسير ما قرأه بسبب ضعفه في مجال اشتقاق الاستنتاجات. وقد يكون قادراً على أداء فئة معينة من المهام داخل مخبر العلوم، حين يزود بظروف وشروط معينة، لكنه يقع في خيَّة إذا ما سئل عن معنى ما يقوم به. في مثل هذه الحالات يستطيع الطفل ملاحظة الآثار، لكنه لا يستطيع استنتاج الأسباب. وربما يكون الطفل قادراً على ملاحظة أنماط لا تحصى من الوقائع التي تنتمي إلى فئة أو نوع معين، لكنه لا يتمكن من الاستدلال على قاعدة أو قانون يحكم تلك الحالات المتشابهة.

وتشير هذه الصعوبات كافة التي يواجهها الأطفال، إلى أنهم يعانون من "عائق استنتاج" Inference Block [٣٢] ولا يمكن التغلب على هذا العائق بواسطة حفظ قواعد التفكير الصحيح أو التدريب المتكرر على إتقانها. بل إن دراستهم المنتظمة للفلسفة هي التي تساعدهم على الانخراط في عمليات استدلالية وتعينهم على تحديد الاستدلالات الخاطئة. فالفلسفة تعد من أهم المواد الدراسية التي تصحب الأطفال إلى ما وراء المشاهدات والملاحظات المباشرة، ومطالعة الكتب إلى حقل تأمل المعاني المستترة، واشتقاق الاستنتاجات الضمنية.

٢) تنمية القدرة الابتكارية Development of Creativity

قد يعتقد بعض مفكري التربية بأن تدريب الصغار على الدقة المنطقية يأخذ مساراً مغايراً لتنمية قدرات التخيل والابتكار. ويقوم هذا الاعتقاد على أن تنمية مهارات التفكير المنطقي، قد يقمع تلقائية الطفل وخياله لكن تدريس الفلسفة للأطفال، على النقيض من ذلك، يفترض إمكانية تنمية التفكير المنطقي بواسطة النشاط الإبداعي، أو العكس، أي تنمية مهارات التفكير الإبداعي بواسطة النشاط العقلي المنطقي، فكل من النوعين من المهارات العقلية يتلازم أو يتساوق في برامج الفلسفة. لذلك تنطوي طريقة التدريس على نشاط خلاق من الألعاب والقيام بأشكال فنية متباينة ومباريات ذهنية مختلفة، تسهم جميعها مباشرة أو غير مباشرة، في معاونة الطفل على التعبير عن خبرته العقلية، وتفسير

معاني هذا التعبير وتبعاته.

وتساعد دراسة الاستدلالات الخاطئة الملازمة لأنماط غير صحيحة من التفكير على تنمية مهارات التفكير الابتكاري. فالأغاليط المنطقية تمكن الطفل من النظر إلى واقع بديل مضاد للواقع الحالي. وإذا كان من الخطأ على سبيل المثال، الاستدلال من القضية القائلة بأن: "كل البصل من الخضراوات" من "كل الخضراوات بصل"، فإن هذا الاستدلال الخاطئ قد يشجع الأطفال على تصور ما قد يكون عليه عالم تصبح فيه "كل الخضراوات بصلاً" [٣٣].

إن مساعدة الطفل على النمو، تعني استحداث مثيرات النمو المناسبة للمرحلة التي يمر بها ويعيشها. ولا يكفي استثارة قواه المنطقية فحسب وذلك على الرغم من أهمية هذا الجانب من جوانب النمو، فكذلك يجدر أيضاً استثارة ابتكاريته. ودون معاونة الطفل على إعمال قوى الخيال لديه والتفكير في بدائل مختلفة لواقع الحياة، يصبح من العسير صوغ أهداف النمو في مرحلة التعليم الابتدائي.

٣) النضج الشخصي ونضج العلاقات البين – شخصية

Personal & Interpersonal Growth

إن الأساس في تدريس الفلسفة للأطفال، يتمثل في مناقشة بعضهم بعضاً وفي التأمل الذي يصاحب المناقشة ويعقبها. ويؤدي تدريسها، بالاقتصار على مجرد قراءة القصة الفلسفية، وعدم إتاحة فرص مناقشتهم للتفسيرات المختلفة التي يطرحونها، إلى حرمانهم من ثروة كبيرة من المعاني التي تنطوي عليها القصة، ولا مجال لإبرازها سوى بالمناقشة والحوار. وكثيراً ما يغفل مصممو مناهج المدرسة الابتدائية، أهمية النظر إلى الكتب والمعلومات المدرسية، بوصفها أدوات أو قنوات لتحسين مهارات الاتصال والتواصل بين الشخصي في أوساط التلاميذ. لكن:Lisa" "Harry" وغيرهما من كتب برنامج تدريس الفلسفة للصغار، صممت للقراءة والمناقشة لا لمجرد الاطلاع والقراءة [٣٤].

فضلاً عن ذلك، تزيد المناقشة من وعي التلاميذ بشخصية كل من زملائه واهتماماته وقيمه ومعتقداته وتحيزاته. وما لم يتمكن الصغار من التفكير في طبيعة الأفراد المحيطين بهم، والذين يشاركونهم حياتهم، فإن أحكامهم المتصلة بهم تصبح عديمة المعنى. ولا يجدي تدريس القواعد الاجتماعية للصغار أي نفع في حالة إهمال تنمية حساسيتهم لتبين متى وكيف يجدر استخدام هذه القواعد. فتنمية الحساسية للعلاقات بين الشخصية مطلب أساسي للنمو الاجتماعي للطفل. ومن الصعب تصور إمكانية تنمية قدرات الطفل على إصدار حكم اجتماعي ذي معنى بغير نضج للفكر بين الشخصي. ويهدف تدريس الفلسفة للأطفال إلى تنمية مستويات تحليل الشخصيات المختلفة والذي يأتي محصلة للحوار الفلسفي الناجح.

٤) تنمية الفهم الخلقي

Development of Ethical Understanding

ثمة خلاف عميق في الرأي حول العلاقة بين الأخلاق والتربية. ويعتقد فريق من العلماء أن التربية في مناهجها وأساليبها وعملياتها كافة، تتضمن بُعداً أخلاقيّاً معلناً أو مستتراً. ويعارض فريق آخر إقحام الأخلاق في مناهج التعليم باعتبار ما ينطوي عليه ذلك من تلقين وبث، أيّاً ما كان إطار التربية الخلقية المنشودة. في حين يؤكد بعض العلماء ضرورة احتواء المنهج على مكونات للتربية الخلقية، إذا كان لعملية التنشئة الاجتماعية أن تحقق أهدافها بنجاح [٣٥].

وحين تطرح القضية في هذا الإطار، تنشأ صعوبة المقارنة بين المواقف وتحديد الصواب والخطأ في كل منها. والعيب الأساسي في هذا الطرح، من وجهة نظر "ليبمان" و "شارب" و "أوسكانيان"، افتراض قيام مناهج الأخلاق على المبادئ والقواعد المرغوب فيها. لذا، تدور معظم الاختلافات بين العلماء والمفكرين حول أنواع القواعد الخلقية التي يجب تدريسها أو حول ما إذا كان من الضروري تعليمها على الإطلاق. والنظر الصحيح إلى مشكلة التربية الخلقية يجب أن يؤكد على "منهج البحث" في قضايا الأخلاق لا على القواعد والمعايير الخاصة بالكبار والراشدين [٣٦]. ويفترض تدريس الفلسفة للأطفال أن مساعدة الصغار على إتقان عمليات التفكير المنطقي واستخدامه في موضوعات واقعية وحياتية مختلفة، يعاون بقدر كبير على حل مشكلات الإنسان، بما فيها مشكلاته المتعلقة بالأخلاق. ومن الأمور البدهية أن انعدام الوعي بالأبعاد الميتافيزيقية والمعرفية والجمالية، وما تنطوي عليه الخبرة الإنسانية بوجه عام، يجعل اهتمام المدرسة بالوعي الخلقي وحده قاصراً ومفتقداً لأي معنى. المهم إذن، من وجهة نظر أصحاب برنامج الفلسفة للأطفال، العناية بممارسة التلاميذ لعمليات البحث والفحص والتنقيب لا تلقينهم قواعد ومبادئ بعينها. من هنا يصبح الوعي بطبيعة الأحكام الخلقية هدفاً أكثر أهمية من اتخاذ قرارات سلوكية محددة، أو التقدم في مستويات أرقى من مستويات صناعة القرار الخلقي.

٥) أهداف فلسفية خاصة

ويمكن تحديد هذه الفئة من أهداف تدريس الفلسفة للأطفال في شكل مجموعة من الاكتشافات كما يلي:

أ) اكتشاف البدائل Discovering Alternatives

كيف يتعلم الأطفال التفكير في بدائل للأفكار والوقائع؟ كيف يتعلمون أن الطريق المعروف لديهم ليس بالضرورة الطريق الوحيد الذي يمكنهم التفكير فيه؟

يمثل أحد أساليب تعليم الصغار بدائل الفكر والواقع في تنمية مفهوم "نفي" الأفكار "وسلبها"، وما قد ينطوي عليه النقيض الناتج من صواب أو خطأ. فالطفل الذي يشاهد شروق الشمس كل صباح ويعتقد أن "الشمس تدور حول الأرض"، يتعلم – بواسطة النفي – التفكير في احتمال أن "الشمس لا تدور حول الأرض". وقد يصل إلى هذه الفكرة قبيل تعلمه أن الشمس لا تدور بالفعل. والطفل الذي يعتقد أن "سطح الأرض مستوٍ"، لكنه واعٍ بإمكانية النفي، يقدر على القيام بعملية عكس للفكرة: "سطح الأرض ليس مستوياً". يتعلم الصغار هنا إمكانية نفي كل عبارة بحيث يتكون عكسها الذي قد يكون صادقاً [٣٧].

وينطبق هذا الأسلوب، في مساعدة الطفل على اكتشاف البدائل بواسطة النفي على نفي الأشياء وألوان النشاط الإنساني. فنفي "يلعب" "لا يلعب" ونفي "يضحك" "لا يضحك". ويمكن القول إن نفي "مقعد" "ليس مقعداً" ونفي "منضدة" "ليست منضدة". وحين يدرب الطفل على إعمال عقله واستخدام مهارة النفي، يبدأ في فهم أننا حين نضع كلًّا من "الفكر" و "نفيه" في نظام يَظهر لنا نمط للبدائل. لنفترض انهماك الطفل بالفعل "يعمل" ، "يعمل محمد في الحقل" "يعمل علي في المصنع"، حين ينظر في نفيه، فالنتيجة "لا يعمل" أو "ليس يعمل". وقد يفسر الطفل "لا يعمل" على أنها تعني "يلعب". هنا نشهد فكرتين يعمل ويلعب، تتمخض عنهما أربعة بدائل:

١- يعمل ويلعب.

٢- يعمل، ولكن لا يلعب.

٣- يلعب، ولا يعمل.

٤- لا يعمل ولا يلعب [٣٨].

والطفل حتى الآن، مجرد واعٍ بالبدائل الأربعة وعياً سطحيّاً دون إدراك يقيني لها باعتبارها "إمكانات". وإذا فكر الطفل في معاني "مريض" و "جوعان" فهو يستطيع، باستخدام النفي، الاستدلال على: مريض وليس على جوعان وعلى جوعان وليس على مريض، وليس على مريض ولا جوعان. لذا، لو سألناه: هل يتوفر كثير من المرض والجوع في العالم الذي نعيش فيه اليوم؟ قد يجيب الطفل بالإيجاب. لكننا إذا سألناه عن الإمكانات الثلاث الأخرى فربما يهز رأسه أيضاً. لأن من الاستحالة تصور عالم دون مرض وجوع. ومع ذلك يوضح مثل هذا النوع من التدريب إمكانية تنمية مهارات الطفل على إدراك "إمكانات" الفكر والواقع، وإن كان بعيد التصور في ضوء المناهج الحالية. وذلك ما يطلق عليه اكتشاف الطفل للبدائل، أي النظر في الإمكانات كافة.

ب) اكتشاف عدم التحيز Discovering Impartiality

التحيز سمة غالبة من سمات الإنسان. وتكثر المواقف التي يتحيز فيها الفرد بالمقارنة بمواقفه غير

المتحيزة. فكثير من الأفراد يؤيدون الفريق القومي لكرة القدم أو اليد ويتعاطفون معه، يتهمون "الحكم" بالتحيز للجانب الآخر. وحين نقع في موقف مشكل، ننظر دائماً إلى أنفسنا كأبرياء، بينما نرى الآخر على أنه مذنب. ويتضح التحيز الإنساني في مجال السياسة أكثر من غيره؛ حيث ننظر إلى المرشح الحزبي الذي يحظى بتأييدنا على أنه محق وصائب في كل الجوانب، بينما خصمه يعجز عن القيام بأي عمل جاد ومُجْدٍ.

والتحيز في ذاته. ليس سبة ولا عيباً. لماذا يجب ألا تتحيز الأم لطفلها أو المحامي لموكله، أو الزوجة لزوجها؟ من الواضح إذن أن هناك مواقف معينة تقتضي التحيز. لكن هناك مواقف أخرى يهدم فيها التحيز العلاقات الإنسانية السوية. فمن الصعب مثلاً، قبول فكرة تحيز الوالد لطفل معين من أطفاله وتفضيله على أشقائه، أو الرضا عن سخرية الجماعة واستهزائها بأحدهم في تحيز سافر ضده. حين يأخذ أحد الأفراد على عاتقه مهمة التوسط بين أفراد أو أمم، لإعادة العلاقات الطيبة بينهم، فقد ينظر إليه كلا الطرفين بوصفه متحيزاً للجانب الآخر، وسوف يواجه هذا الفرد صعوبات جمة في محاولة إثبات عدم تحيزه.

المعضلة الأساسية هنا أن عملية تنشئة الصغار، بل الحياة بالمعنى الواسع لها، تدرب الإنسان في يسر وسهولة على "التحيز" في حين يتعلم "اللاتحيز" بصعوبة ومشقة. يأتي تعليم الصغار عدم التحيز بتدريبهم على فحص وتحليل خبرة وأفكار أقرانهم. يتعلم الطفل في درس الفلسفة أن يرى الأشياء من وجهات نظر أترابه كما يراها من وجهة نظره. ويبدأ بذلك في احترام آراء الآخرين كما يحترم رأيه الشخصي. فالفلسفة وما يصحبها من مناقشات تساعد على الارتفاع بالطفل فوق مستوى التقدير الشخصي الذي قد يدفع به للتحيز لموقف ما. بحيث يصبح أكثر موضوعية وأقل ذاتية [٣٩] والأطفال يمكن أن يكونوا غير متحيزين، بل قد يتعلمون الموضوعية والاتجاهات غير الشخصية في الحكم على القضايا أو المواقف، بسرعة فائقة، إذا شجعناهم على ذلك، بتنظيم مواقف تمكنهم من الحوار الموضوعي، دون تحيز، حول مشكلات حياتهم الشخصية.

ج) اكتشاف الاتساق Discovering Consistency

لنفترض أن أحد الأفراد طرح القضية التالية: "كل الأجسام التي ترتفع إلى أعلى تسقط مرة أخرى بالضرورة إلى أسفل". ثم أضاف قائلاً: "إننا نطلق أجساماً ومركبات إلى الفضاء الخارجي، لكنها لا تعود للأرض مرة أخرى"، لقد وقع هذا الفرد في تناقض بين العبارتين اللتين قدمهما. وإذا كانت عبارته الثانية صادقة، فإن الأولى بالضرورة كاذبة. من هنا تنشأ مشكلات عدم الاتساق. وثمة نمط آخر من أنماط عدم الاتساق المنطقي. حين يقول الفرد إن كل الرجال مصيرهم الموت، لكن النساء ليسوا رجالاً،

إذن تحيا النساء إلى الأبد. نلمس هنا استخدام كلمة "رجال" في القضيتين الأولى والثانية دون اتساق. ففي الأولى تعني كل الكائنات الإنسانية في حين تشير في الثانية إلى الذكور فقط. ذلك أحد أشكال التفكير غير الصحيح أي غير المنطقي. والنتيجة لا تلزم عن المقدمات وتندرج أيضاً مشكلات اتخاذ الأفراد مواقف محددة، وعدم الالتزام بها في إطار عدم الاتساق.

ويعد عدم الاتساق أحد أحوال "الميوعة العقلية" Mental Sloppinness [٤٠]. وعلى ذلك يجب أن تهدف المناهج إلى مساعدة الأطفال على الاتساق الفكري. وإذا كانت هذه المناهج تعنى بتدريبهم على تجنب الوقوع في الخطأ في أثناء قيامهم بعمليات الطرح والضرب، يجب أيضاً العناية في سن مبكرة بتوعيتهم بضرورة الاتساق في استخدام الألفاظ وفي اتخاذ المواقف.

د) اكتشاف أهمية تقديم مبررات للمعتقدات

Discovering the Feasibility of Giving Reasons for Beliefs

ترتبط غالبية أفكار الإنسان وأفعاله بمعتقداته وآرائه فهو يذهب إلى المدرسة اعتقاداً منه بأنها لا تزال في مكانها، ويتجه إلى بيته لأنه يرى أنه لا يزال هناك في موقعه. وما كان للإنسان أن يقوم بكثير من الأمور التي يؤديها لو أنه لم يكن يعتقد في بقائها على الحال نفسه الذي ألفه. على أن بقاء الأحوال كما هي عليه، واستمرارها في شكلها السابق لا يفيدان صحة الاعتقاد بها. لذا وجب على المرء أن يتحقق من صدق معتقداته على نحو متصل ومستمر. وأحد طرق التحقق من الاعتقاد يكمن في تقديم مبررات أو دلائل له. فالمعتقدات بمثابة نظرة الإنسان الكلية إلى الحياة وإلى الأسلوب الذي ينتهجه في معيشته. وبطبيعة الحال، فإن كل إنسان يريد أن يرتكز إلى مبادئ قوية ثابتة، كما يرفض غالبية الناس الاستناد إلى معتقدات ضعيفة مهتزة.

ودراسة الفلسفة تساعد الأطفال على معارضة أفكار بعضهم بعضاً، في الألعاب والمباريات والمناقشات ولا يحدث ذلك للأطفال المشاركين في النشاط أو الحديث فحسب، بل للمنصتين والمشاهدين أيضاً. فالذين يقومون بمعظم الحديث، يمارسون حقهم في التعبير عن أنفسهم. وكذلك يعبر الأطفال المنهمكون بالإنصات لغيرهم عن حقهم في الإنصات لما يجري حولهم. وفي خرق حق المتحدث بإسكاته؛ انتهاكاً لحق المستمعين أيضاً في الإنصات لما يقوله المتحدث.

ز- اكتشاف الكلية أو الشمول Discovering Comprehensiveness

يتبنى كل فرد مجموعة من الآراء والأفكار ذات المعنى والتي ترتبط بهذا الموضوع أو ذاك. على أن كل إنسان يملك مجموعة منظمة من المعتقدات والأفكار، تكون بمثابة نسق للقيم والآراء المترابطة بشكل أو بآخر، يساعده على السلوك بشكل محدد في مواقف الحياة المختلفة. لذا تجدر العناية بحفز الأطفال على رؤية الارتباطات بين الأفكار ومؤازرة بعضها بعضاً، لا مجرد احترامها وتقديرها، ولا حتى مجرد

التحقق من صدقها ومعقوليتها واحتوائها على معنى. ويهدف برنامج تدريس الفلسفة إلى مساعدة الأطفال على البدء في بناء شبكة من الأفكار المفيدة والمترابطة. وتجدر ملاحظة أن الأطفال يملكون اتجاهاً طبيعيّاً للتأمل الشامل الكلي أكثر مما يعنون بتحليل الاختلافات والحساسية لها.

د) اكتشاف المواقف Discovering Situations

تعنى بعض برامج التربية بتنمية مهارات صناعة القرارات المختلفة لدى التلاميذ، تلك التي تتطلبها حياتهم الراهنة والمقبلة. وبطبيعة الحال إذا كان الطفل يملك فرص الاختيار، بين أنماط متباينة من اللعب او بين كتب المطالعة المختلفة أو لاكتشاف أشياء متنوعة في محيط حياته، ولا يستثمر هذه الفرص بفاعلية، فهو لا يستفيد بما فيه الكفاية من خبرات التعلم الراهنة.

وتجدر الإشارة إلى أن المبالغة في الاهتمام بالقرار نفسه قد تكون على حساب إغفال العملية المتضمنة في اتخاذه لهذا القرار. وتساعد الفلسفة الصغار على استيضاح وكشف أبعاد الموقف الذي يتطلب القرار وتحديد "هوية" هذا الموقف وبنيته ومتطلباته على نحو صحيح. وإذا نجح المعلم في تحقيق ذلك، فإن ما يقع عليه اختيار الأطفال من بين البدائل المطروحة يأتي أيسر وأدق وأفضل مما لو فاتهم تبين خصائص الموقف.

ويجب النظر إلى تدريس الفلسفة لا على أنها مادة تساعد الطفل على اتخاذ القرار؛ إذ إنها على العكس، قد تفضي إلى جعل اتخاذ القرار عملية صعبة ومحيرة، بتوسيعها دائرة بدائل الاختيار. إن الفلسفة تسهم في تزويد الطفل بالمهارات الذهنية اللازمة لصناعة القرار من قبيل تقمص موقف الآخرين، والتعاطف مع دعاواهم، والتفكير المتسق، ومهارة تحليل البدائل الممكنة، والحساسية لأبعاد الموقف [٤١]. المهم إذن ألا نوجه عناية كبيرة إلى عمليات اتخاذ القرارات والتركيز بدلاً من ذلك على إعداد الصغار لمواقف الحياة الفعلية، بتعريضهم لمواقف متخيلة مدركين الفروق بينها، وواعين بمتطلبات الاختيار وفقاً لطبيعة هذه الفروق.

و) اكتشاف العلاقات بين الجزء والكل Discovering Part-Whole Relahionships

يسهم فهم الأطفال للعلاقات بين الجزء والكل في تحقيق أهداف تحسين القدرة على التفكير وتنمية التفكير الابتكاري والنضج الشخصي والبين شخصي وتنمية الفهم الخلقي [٤٢].

وتصبح برامج "التفكير" جافة ممجوجة وعديمة المعنى إذا قدمت على أنها مجرد مبادئ وقواعد للاستدلال المنطقي. أما إذا برزت مظاهر التفكير المتعلمة بوصفها ذات قيمة ومغزى لمواقف الحياة الشخصية، فإن دراسة هذه البرامج تلقى اهتماماً من الطفل. فأنماط التفكير المتعلمة في درس ما، تنقل آثارها إلى الدروس بل المواد الدراسية الأخرى. وفضلاً عن ذلك فإن آثارها تمتد إلى فناء المدرسة وإلى ما بعد المدرسة.

ومن ناحية أخرى، إذا كان ينظر إلى العلاقات الجمالية كعلاقات بين الأجزاء والكل، أو علاقات الأجزاء ببعضها بعضاً، فإن انغماس الطفل في عمل فني يقتضي تنظيمه للأجزاء في إطار الكل. ومن دون عناية البرامج الدراسية بهذه الخاصية الأساسية للعمل الفني، يصبح الحديث عن نمو قواهم الإبداعية مجرد لغو فارغ أو استغراق في الأوهام. ومن العجب أن الأطفال فيما بين الثانية والسابعة من العمر، يظهرون مهارة فائقة في تناول علاقات الجزء بالكل، لكنها تتلاشى وتختفي مع انتقالهم إلى مرحلة ما قبل المراهقة [٤٣]. ولو حرص المعلمون على إثراء أنشطة تدريسهم بتناول العلاقات بين المعارف والمعلومات المفككة، وبين المجال الأوسع لخبرة الطفل مستثمرين في ذلك ما يحفل به اليوم الدراسي من خبرات تمتلئ بعلاقات الجزء والكل، لاستمر اهتمام الأطفال بفهم هذه العلاقات، وما كف ولعهم عن الكشف عنها.

فضلاً عن ذلك، فإن اللغة نفسها، تتألف من مفردات وتراكيب، وهي تمثل بالنسبة إلى الأطفال جزءاً من حياة الكبار ووجهات نظرهم. لذا يهتم الصغار بالمعتقدات التي تنطوي عليها مفردات الكبار وعباراتهم، لا بمجرد الكلمات والتراكيب. وهم على هذ النحو، يقاومون تبنيها واستخدامها إذا لم يصحبها شرح وتفسير كافيان. والخطأ الجسيم الذي قد نقع فيه يتمثل في الاعتقاد بإمكانية مساعدة الأطفال على تجنب المشكلات، بمجرد تقديم "وصفات" جاهزة، وقواعد قليلة مبسطة للسلوك الشخصي والاجتماعي، في حين لا يفهم الصغار معاني هذه الوصفات وتلك القواعد. وتقوم الفلسفة بهذه المهمة، فهي تساعدهم على تأمل الأبعاد الرئيسة لمرحلة النمو التي يعيشونها وما فيها من مشكلات وأفكار وآمال.

أما فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي، فالفلسفة تعمل على حث التلميذ على رؤية العلاقة بين ما ينوي أو يفكر في القيام به، وبين الموقف الذي يدور الفعل في ثناياه. وهي تساعده على تحليل العلاقات بين أجزاء الموقف من ناحية، والموقف الكلي من ناحية أخرى باعتبار ذلك خطوة مهمة من خطوات إصدار الحكم الخلقي. إذ إن تنمية الحساسية الخلقية لدى الأطفال، تعني– في المقام الأول– قدرتهم على النظر إلى الفعل أو السلوك من حيث مناسبته أو عدم مناسبته للموقف الاجتماعي، كما تشير إلى التفكير في نتائج الفعل وتبعاته للفرد نفسه كما للآخرين.

وعلى ذلك فالوعي الذي يجب أن تهدف إلى تنميته برامج التربية الأخلاقية كافة، يتمثل في إدراك إمكانية الحكم على السلوك في ضوء الموقف الذي أحاط به، في حين أن الحكم على السلوك نفسه في موقف آخر قد يتغاير في مدى صوابه أو خطئه. وحيث تهدف الفلسفة إلى فهم الصغار للعلاقات بين الجزء والكل، فهي بذلك تسهم في تنمية الشخصية المتكاملة فكريّاً وخلقيّاً.

ويتضح مما سبق، ارتكاز نظرية تدريس الفلسفة للأطفال على خط فكري مغاير للأفكار والنظريات التقليدية، مفاده إضفاء قيمة كبرى على الأهداف الرامية إلى تنمية عقل الطفل ونضج شخصيته

وقيمه، في مستوى النظر كما في مستوى الممارسة الفعلية. كما يتبين من هذه الأهداف، أن إدماج برنامج تدريس الفلسفة للصغار، في الأنظمة التعليمية للبلدان المتخلفة، يتطلب تغييراً في المفاهيم التقليدية عن وظيفة المدرسة الابتدائية وأهدافها ومناهجها وعن طبيعة الطفل واهتماماته وحاجياته وحقوقه الشخصية والاجتماعية.

ثالثاً: أساليب تعليم البرنامج

يطلق "ليبمان" على نمط التدريس المستخدم في برنامجه "طريقة الاكتشاف" Discovery Method ويقصد به ذلك الأسلوب الذي يساعد على تهيئة المناخ الملائم لمعاونة الأطفال على المشاركة في أفكار بعضهم بعضاً واستكشاف المزيد منها بواسطة الحوار والمناقشة والألعاب والأنشطة المصاحبة لقراءة القصة الفلسفية. ونتبين من ذلك أن الحوار والمناقشة يمثلان الوسيلة الرئيسة لتدريس الفلسفة للأطفال.

ويرافق كلَّ مقرر فلسفي "دليلٌ للمعلم" يحدد بتفصيل ووضوح طريقة التدريس، والأفكار الفلسفية والمنطقية والخلقية الرئيسة في الدرس وخطوات التقدم في الدرس، كما يحتوي على أعداد هائلة من التدريبات والأنشطة المصاحبة لكل فكرة من أفكار الدرس صممت بدقة وعناية وخططت لتحقيق الأهداف العامة للبرنامج [٤٤].

ويتلخص الدور الأساسي للمعلم هنا، في إدارة الحوار وتوجيه الأسئلة واستخلاص التعليقات من التلاميذ، باقتدار وحنكة، وبأسلوب يحافظ على بناء المناقشة مع الحرص على تحقيق أكبر قدر ممكن من مشاركة أعضاء الجماعة كافة فمعلم الفلسفة إذن لا يقدم أي حقائق أو معلومات، بل يدخر معظم جهده لتعزيز دافعية التلاميذ على الدخول في الحوار والمشاركة في الأنشطة.

يشير دليل المعلم على سبيل المثال، في توجيهاته لتدريس الفصل السادس من "Harry" إلى سؤال أساسي باعتباره إحدى الأفكار السبع الأساسية لهذا الدرس هو: هل الإنسان وحده هو الذي يملك قوى عقلية؟ ويوجه الدليل أنظار معلم الفلسفة إلى التالي:

"إن التمييز الذي أقامته "نجوى" بين الإنسان والحيوان ساد لعدة قرون، ثم بدأ مع "داروين" في الاندثار والاختفاء لكنه يعاود الظهور مرة أخرى ولو في شكل مغاير. فالسؤال الذي يتردد طرحه حديثاً يدور حول ما إذا كانت الآلات مثل الحاسبات الإلكترونية – تمتلك عقولاً؟ ومثل ذلك التساؤل يثري الحوار الدائر بين التلاميذ، مثله كمثل السؤال الأكثر تقليدية حول ما إذا كانت الحيوانات لها عقل وتفكير" [٤٥].

ولمساعدة المعلم على استحداث وتوجيه حوار فلسفي حول هذه القضية يشير دليل المعلم إلى توجيه الأسئلة التالية للتلاميذ: ما التعبيرات الشائعة التي نستخدمها في لغتنا الراهنة للإشارة إلى "العقل"؟ (هل فقدت عقلك؟ إنه يسلك دون عقل. تصرف بحكمة وعقل .. إلخ). ثم يتعين على المعلم

بعدئذ أن يطلب من التلاميذ أن يبحثوا في نص الدرس السادس من "Harry" عن بعض خصائص العقل التي ساقها أبطال القصة، وتشبه التعريفات الشائعة في اللغة: يؤثر "العقل" في الثقافة، يعد العقل (التفكير) شكلاً من أشكال السلوك، الفكر بمثابة كلام داخلي صامت، الفكر ذاكرة وخيال. ومن الأنشطة التي قد تستخدم لتوضيح مفهوم "العقل" لدى الأطفال، قيامهم باستطلاع آراء أقرانهم في الفصول الدراسية الأخرى؛ للوقوف على ماهية العقل لديهم. ومن الأنشطة الختامية المصاحبة لهذه الفكرة من أفكار الدرس، قيام المعلم بدعوة أحد علماء النفس أو الفلاسفة لمحاضرة التلاميذ حول مفهوم العقل. أخيراً يقدم دليل المعلم عدداً من التدريبات منها، على سبيل المثال، النظرية التالية كي تطرح على التلاميذ لمناقشتها: "تقول" سميرة "إن" العقل هو "الدماغ"، ما الذي يصنعه الدماغ؟ هل نستطيع مقارنته بما يقوم به القلب من مهام؟ (ما الذي يقوم به القلب؟) هل يمكن مقارنته بما تقوم به الكلى؟ (ما الذي تقوم به الكليتان؟)، الرئتين؟)، أو أن المخ يشبه إحدى الغدد (مثل الغدد التي تفرز دموعك أو لعابك) ، غدة يتمثل إفرازها في الفكر [٤٦]؟

ومن الواضح، أن إثارة هذه القضايا وما يتعلق بها من تساؤلات ومناقشات، قد تبدو أموراً بدهية بالنسبة إلى معلم الفلسفة، المفترض ألفته بمثل هذه المسائل الفلسفية وتعرضه لها بإسهاب وعمق. بيد أن بناء دليل المعلم يأخذ في حسبانه قيام معلمين من غير المتخصصين في الفلسفة بتدريس البرنامج.

ويشبه نمط التدريس الذي يطرحه "ليبمان" نمطاً سبق "لشفلر" Israel Scheffler (١٩٦٥) طرحه وأسماه نمط أو أنموذج القاعدة Rule model [٤٧] فسلطة المعلم هنا محدودة فحسب باستخدام قواعد البرهان والمبررات، والسبب الموائم للمقولة؛ لمناقشة حرة مفتوحة. ويتطلب ذلك من المعلم الالتزام بالبحث والتخلي عن الآراء "الدوجماطيقية" القبلية. يتمثل دوره أساساً في تشجيع إثارة التلاميذ للتساؤلات والبحث عن استيضاحات، ومن المسلم به اعتماد مثل هذا النمط على تقدير أطروحات الأطفال واحترامها وتنمية ثقتهم بأنفسهم.

ويؤكد "ليبمان" و"شارب" و"أوسكانيان" أن تدريس المنطق ليس شكلاً من أشكال البث، من حيث إنه يستخدم بوصفه أداة لتقدير الاستنتاجات التي نشتقها [٤٨] على أن "ليبمان" وزملاءه لا يزعمون خلو برنامجهم من أي مسلمات أو مبادئ ضمنية. على العكس، كما سبق القول، فقد أوضحوا أن أي برنامج تربوي ينطوي لا محالة على توجيهات قيمية محددة. وطرحوا أيضاً إطاراً شبيهاً بذلك فيما يتعلق بموقع وجهة نظر المعلم حول القضايا المثارة داخل الفصل، خصوصاً ما يتعلق منها بمشكلات الأخلاق والموقف الذي يتبناه أصحاب البرنامج، بوجه خاص في مؤلفهم الفلسفة في الفصل Philosophy in the classroom، ذلك أنه بينما من غير الممكن ألا يكون للمعلم موقف من القضايا المطروحة، فلسوف

تعوق محاولات المعلمين لغرض هيمنة أفكارهم على الصغار، من تحقق أهداف البرنامج ومقاصده. بدلاً من ذلك، يطالب معلم الفلسفة بتحري الانفتاح والديمقراطية في طرح الآراء كافة والاضطلاع بمسئولية الدفاع عن هذا المناخ.

لذا، عني "ليبمان" عناية كبيرة بالمعلومات التي تساعد المعلم على توجيه المناقشات الفلسفية Guiding a Philosophical Discussion. وأكد على ضرورة إدراك المعلم وتدريبه على الوسائل التي يدعم ويعزز بها إسهام الأطفال في الحوار، وعلى تأويله وتحريه لما يقصده الصغار من عبارات: هل لك أن توضح هذه الفكرة؟ ماذا تقصد بهذه الكلمة؟ هل أنت متأكد أنك لست متناقضاً مع نفسك؟ [٤٩].

والتأكيد الأساسي للبرنامج يكمن في إبراز الاختلافات القائمة بين خبرات الصغار وخبرات الكبار؛ مما قد ينتج عنه تباين في العمليات اللازمة لكي يفهم كل فريق منهما مقاصد الآخر. ولذا يرتكز نمط التدريس المستخدم في البرنامج على ما سبق لجولد هامر (١٩٦٩) Robert Goldhammer تأكيد شيوعه في المدارس الابتدائية من: "أننا نقبل، حقيقة اختفاء الأسباب، خصوصاً في المواقف التعليمية، باعتبارها أمراً عادياً. فنادراً ما نطرح السؤال: "لماذا؟"، ولا نتوقع على وجه العموم أن يبين لنا لماذا يجب أن نفعل ما يقال لنا أن نفعله، ويتطلب تدريس الأخلاق، بالطبع، نمطاً شبيهاً بأنماط التدريس في إدارة وتوجيه المناقشات حول قضايا الأخلاق: "إن وضع المعلم نفسه في دور المعاون على تحقيق انصياع الطفل للقيم الاجتماعية يعد عملاً هداماً" [٥٠].

وتدريس الفلسفة، كما يعتقد "ليبمان"، لا يسفر عن إجابات شافية وراسخة، بل إنه عبارة عن بحث دءوب عن أسباب الوقائع ومبررات المعتقدات وبدائلها. إنه بمثابة "عملية"، ومن هنا يمكن القول، كما يذكر "هاج مانبي" (١٩٧٩) Hugh Munby "إن المظهر ذا المغزى لذلك البرنامج لا يمكن أن يكون كثيراً في البرنامج نفسه، بل في أنواع القضايا التي يواجه بها الصغار، وأهم من ذلك، في أسلوب تناولها داخل الفصل [٥١].

والخلاصة أن برنامج تدريس الفلسفة للأطفال، يعمل على حفز التلاميذ "على التفكير حول التفكير" Thinking about thinking؛ ومن ثم يزودهم بأدوات المنطق اللازمة لممارسة هذا النمط من التفكير فيتعلم الأطفال في البرنامج أساسيات المنطق الصوري، والمنطق الاستقرائي ومنطق العلاقات وكثيراً من مفاهيم وأدوات التفكير الفلسفي الأخرى. ويعد الحوار والمناقشة وسيلة رئيسة لتدريس الفلسفة للأطفال ويتعلم التلاميذ خلال الحوار من بعضهم بعضاً ومن المعلم. يساعدهم المعلم على تحديد المفاهيم وتكوين القضايا وبناء إستراتيجيات عقلية لفهم الموضوعات التي تناقش، وهو يعتمد في كل أنشطته على دليل المعلم. على أن الطفل يمثل مركز المناقشة ومحورها، وكذلك تمثل الموضوعات التي يتحاور حولها الأطفال اهتمامات رئيسة وملحة لهم.

رابعاً: المراكز الدولية لتعليم الفلسفة للأطفال والدوريات المتخصصة في هذا المجال

هناك معهدان جديران باهتمام خاص[٥٢]؛ إذ تعتبر شبكتهما الأكثر كثافة في العالم، تعملان ككل موحد ومنسجم، في خطوات بناءة لصالح تنمية الفلسفة من أجل الأطفال، وقد كان هذان المركزان يعتمدان في البداية على منهج ليبمان، إلا أنهما ضما فيما بعد مناهج أخرى.

معهد تطوير الفلسفة للأطفال

(IAPC) Institute for the Advancement of Philosophy for Children

تأسس IAPC سنة ١٩٧٤، وهو معهد تربوي لا يسعى إلى الربح، أسسته جامعة Montclair State University ، وقد أسهم بحظ وافر بصحبة المراكز التابعة له في إدراج الفلسفة من أجل الأطفال في برامج المدارس ومؤسسات أخرى عبر العالم. وينتمي IAPC، إلى المجلس العالمي للبحث الفلسفي مع الأطفال International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)، وهي شبكة تتكون من فلاسفة ومدرسين ومؤسسات تسعى إلى تشجيع التفكير الفلسفي لدى الأطفال. ويرتبط بهذا المعهد، عبر العالم، العديد من المراكز المهتمة بالفلسفة من أجل الأطفال، وهي مراكز مستقلة وإن كانت تتعاون مع المعهد. وقد تجمع عدد منها في جمعيات جهوية ووطنية. ويشترط الانضمام الرسمي لمركز ما إلى المعهد أن يكون عضو أو أعضاء من المركز قد تابعوا برنامج الفلسفة من أجل الأطفال الذي تقدمه Montclair State University أو حضروا إحدى الدورات الصيفية بالمعهد أو ما يعادل ذلك من البرامج المعترف بها لدى المعهد، كما يقتضي إنجاز إحدى المهام التالية أو بعضها: ترجمة برنامج الدراسات الذي يقرره المعهد ونشره، تنشيط نقاشات فلسفية مع الأطفال في سن الدراسة؛ تكوين مدرسين يهيئون للبحث الفلسفي مع الطلبة؛ البحث التجريبي والنظري في مجال الفلسفة مع الأطفال؛ وضع برنامج جديد للدراسات في مجال الفلسفة من أجل الأطفال وتجربته؛ التواصل المنتظم مع المعهد بخصوص هذه المهام. وتوجد اليوم عدة مقاربات تتعلق بتنمية برامج الفلسفة من أجل الأطفال، كثير منها ليس من وضع المعهد، فهذا الأخير يتقبل التنوع، ويشجع على التعاون بين الزملاء الذين يمارسون مقاربات مختلفة على الرغم من أنه يبدي موقفاً نقدياً تجاه البرامج والتربويات الخاصة.

المجلس العالمي للبحث الفلسفي مع الأطفال

International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)

هو شبكة تتكون من فلاسفة ومدرسين ومؤسسات تسعى إلى تكوين الأطفال في التفكير

الفلسفي. وقد تأسس في الدنمارك سنة ١٩٧٥؛ بهدف تنمية العمل الرائد الذي قام به الأستاذان "ماثيو ليبمان" Matthew Lipman و"آن مرجريت" Ann Margaret Sharp المنتميان إلى معهد IAPC. ويتبنى نموذج "جماعات البحث" الذي اقترحه ليبمان وشارب Lipman – Charp لتكوين الأطفال في الفلسفة والذي يحول العلاقة الروتينية بين التلميذ والمدرس إلى علاقة دينامية وحوارية بين باحث وميسر، يتبنى ذلك النموذج أيضاً مركز في المشروع الأوربي Comeius MENON Developing Dialogue through Philosophical Inquiry ويتضمن هذا المشروع تدريباً موجهاً لمدرسي جميع المواد وجميع المستويات، يضطلع به مكونون في الفلسفة من أجل الأطفال ينتمون إلى أحد عشر بلداً أوربياً، وهو ما يمثل نصف أعضاء مؤسسة SOPHIA (European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children) وهي شبكة تعمل على تنمية الفلسفة من أجل الأطفال. كما توجد شبكتان جهويتان مماثلتان، تتوافران على هيكلة غير نظامية، هما North Atlantic Association for Communities of Inquiry (NAACI) التي تضم كندا والولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك، ومؤسسة Federation of Australasian Philosophy in Schools Association (FAPSA) التي تشترك على نحو غير نظامي في العمل مع بعض بلدان آسيا التي تبنت الفلسفة من أجل الأطفال أو إحدى صيغها. وتوجد فضلاً عن ذلك جمعيات وطنية كثيرة. فالعديد من بلدان أمريكا اللاتينية مثلاً تتوفر على مراكز تعمل على تنمية الفلسفة من أجل الأطفال. ويزيد عدد البلدان التي تجمعها بمعهد ICPIC روابط غير نظامية على ستين بلداً. والمعهد نموذج للحوار البناء بالنسبة إلى الأطفال من جميع الجنسيات والثقافات. وقد كان برنامج "ليبمان" عند إنشائه برنامج الفلسفة الوحيد الموجه للأطفال بين السادسة والسادسة عشرة، فكان بذلك نموذجاً للبلدان الأخرى الكثيرة التي قامت بترجمته. كما أن بعض البلدان قامت كذلك بوضع نصوصها الخاصة الموجهة للمدرسة، ويتوفر أغلبها على برامج لتكوين المدرسين. وهكذا يوجد تنوع كبير وحوار متواصل مع معهد ICPIC حول المبادئ والتجارب التي تتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال.

دوريات متخصصة في تعليم الفلسفة للأطفال:

١. من أهم هذه الدوريات مجلة ينشرها مركز IAPC منذ ١٩٧٩، وتمثل منتدى يتعلق بأعمال المنظِّرين والممارسين في مجال الفلسفة من أجل الأطفال. وينشر حوارات وتأملات فلسفية وتقارير ميدانية كما تنشر مقالات حول علم تأويل الطفولة وهو مجال يقع في مفترق عدة تخصصات تشمل الدراسات الثقافية والتاريخ الاجتماعي والفلسفة والفن والأدب والتحليل النفسي. وتقدم الجريدة أيضاً نقد الكتب التي تتعلق بالفلسفة والطفولة

سواء كانت أعمالاً فلسفية أو أعمالاً خيالية أو سيراً ذاتية أو أعمالاً تاريخية أو تربوية أو نظرية أو اختبارية تجريبية أو ظاهراتية أو شعرية أو غيرها.

٢. Aprendar a pensar تنشرها في إسبانيا المجلة الدولية للمراكز اللاتينية الأمريكية للفلسفة من أجل الأطفال.

٣. مجلة Childhod and Philosophy يصدرها ICPIC، وتتضمن مقالات وتدوينات وبرامج دراسية وإعلانات وعروضاً وبيانات، وهي لا تتوجه إلى منظري الفلسفة من أجل الأطفال وممارسيها فحسب، بل أيضاً إلى كل من يهمه أمر تدريس الفلسفة لليافعين.

٤. Critical & Creative Thinking Australian Journal of Philosophy for children تصدرها مؤسسة Federation of Australian Philosophy (FAPCA) For Children Association.

٥. Diotime L'Agora مجلة دولية فرنسية تهتم بتعليم الفلسفة. تصدر منذ ١٩٩٩ أربعة أعداد في السنة حول الممارسات الفلسفية المتجددة في فرنسا والعالم، وخصوصاً حول الفلسفة مع الأطفال.

٦. Journal 100 : European Children Thinking Togheder تنشر نصوص الأطفال من عشرة بلدان أوربية باللغات الإيطالية والهولندية والإنجليزية والهنغارية والإيطالية والبولونية والبرتغالية.

٧. Questions: Philosophy for Young People تكرس نشاطها لنشر أعمال الشباب الفلسفية، ويمولها جزئيّاً مركز Northwest Center for Philosophy of Children (الولايات المتحدة الأمريكية) [٥٣].

خامساً: واقع تعليم الفلسفة للأطفال على الصعيد العالمي

غطت البحوث التي أجريت لدراسة فعالية تدريس الفلسفة للأطفال مناطق جغرافية واسعة داخل الولايات المتحدة وخارجها. وتناولت عديداً من المتغيرات منها التفكير الناقد والمنطقي وتقدم الأطفال في مهارات القراءة والاستنتاج والقياس وغيرها.

وقد قام عدد من الباحثين بدراسات تهدف إلى التحقق من فعالية برنامج تدريس الفلسفة في تنمية التفكير المنطقي والناقد. ومن أمثلة هذه البحوث دراسة "نانسي كامنجو" (١٩٧٩) Nancy Pekin Cummingo [٥٤] ودراسة "فيرجينيا شيبمان" (١٩٨٢) Virginia C. Shipman

[٥٥] ودراسة "هوارد وتستاين" Haward Wettstein، "وبيترفرنش" Peter French و"بروس بيرنز" Bruce Burnes (١٩٨١) [٥٦] ودراسة "ريد" و "هندرسون" Ronald Reed & Allen Henderson (١٩٨١)[٥٧] ودراسة "ماري ييزل" Mary Yeazell (١٩٧٩)[٥٨] واستخدمت معظم هذه البحوث المنهج التجريبي الذي يقوم على اختيار مجموعتين متكافئتين من التلاميذ؛ إحداهما ضابطة لا تتعرض لدراسة البرنامج والأخرى تجريبية تدرس الفلسفة، ثم تقاس الفروق في الأداء بين المجموعتين باستخدام عديد من الاختبارات المقننة. وجاءت نتائج هذه الدراسات مؤكدة فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير المنطقي والناقد لدى الأطفال.

وفضلاً عن ذلك، فقد أجريت عدة دراسات تناولت أثر البرنامج في تنمية التفكير المنطقي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيّاً: R. Reed & A. Henderson (١٩٧٩) [٥٩] ودراسة Dolly Cinquino (١٩٨١) [٦٠] واضطلع بعض الباحثين بتجريب استخدام البرنامج مع فصول المتخلفين دراسيّاً مثل دراسة Charlann Simon (١٩٧٩) [٦١] وأثبتت هذه الدراسات فعالية تدريس الفلسفة في تنمية مستويات التفكير المنطقي لدى الأطفال المتفوقين والمتخلفين دراسيّاً.

كذلك تمَّ تقويم البرنامج في عدة دول خارج الولايات المتحدة الأمريكية مثل دراسة Peter Mau – hsiu Yang (١٩٧٩) في تايوان [٦٢] ودراسة Anna Maria Hartman (١٩٨٣) في السلفادور[٦٣] ودراسة Barry curtes (١٩٧٩) في هاواني [٦٤] بالإضافة إلى دراسة Ekkehard Martens (١٩٨٤) [٦٥] ودراسة Barbara Bruning (١٩٨٤) [٦٦] في ألمانيا، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية تدريس الفلسفة في المدارس الابتدائية نظراً إلى فعاليتها في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال.

كذلك قام كمال نجيب خلال عامي ١٩٨٣ / ١٩٨٤ بدراسة مدى فعالية برنامج الفلسفة في تنمية بعض جوانب التفكير المنطقي لدى تلاميذ الفرقة الخامسة والسادسة من المرحلة الابتدائية في مصر[٦٧]، ومن أجل تجريب برنامج الفلسفة في مدارسنا، تمَّ إعداد قصة "عمرو" ودليل معلم الفلسفة وثلاثة اختبارات لتقويم مهارات التلاميذ المنطقية والفلسفية. وارتكز إعداد هذه الأدوات على أصولها الأجنبية بعد تعريب الجانب الثقافي الذي تتضمنه.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدة حقائق نوجزها فيما يلي:

١. أن تلاميذ المجموعات التجريبية الذين تعرضوا لدراسة "عمرو" حققوا نموّاً في عدة جوانب مهمة للتفكير المنطقي، بمعدلات أعلى مما حققه أقرانهم تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريباً على محتويات البرنامج المختلفة.

٢. أن تحقق هذه النتائج جاء على الرغم من قصر المدة الزمنية التي استغرقها تدريس البرنامج (حصتين أسبوعيّاً بإجمالي قدره أربعون حصة).
٣. أن الأطفال، في مرحلة التعليم الابتدائي، يقدرون على تعلم وممارسة أساسيات المنطق الصوري والمنطق الاستقرائي ومنطق العلاقات، وكثير من مفاهيم وأدوات التفكير الفلسفي الأخرى، بعكس ما هو شائع عنهم في هذا الخصوص.
٤. ويمكن تفسير فعالية تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى الأطفال في ضوء ما جاء بنظرية "ماثيو ليبمان" من تميز الصغار في مرحلة التعليم الابتدائي، بالدهشة والتساؤل، وحاجتهم إلى ممارسة التفكير الفلسفي في سن مبكرة. ومن هنا، فإن تفسير تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة يتبين في ضوء خصائص البرنامج الحالي التي تلبي حاجات الطفل واهتماماته في هذا الصدد، وتساعده على فهم طبيعة تفكيره وتفكير الآخرين. ومن ثم، فإن محتويات البرنامج تثير دافعية الأطفال وتعمل بالتالي على تنمية مهارات التفكير المنطقي لديهم.

وفي المنظمة العربية، قامت وكالة الأمم المتحدة لغوث اللاجئين UNRWA بالتعاون مع معهد ترقية الفلسفة للأطفال، ومع صاحب البحث الحالي في ١٩٨٤ بمشروع ضخم لاستخدام برنامج تدريس الفلسفة للأطفال الفلسطينيين في الضفة الغربية وفي غزة توطئة لتجريبه وتعميمه في سوريا ولبنان. وجدير بالذكر أن الترجمة العربية للمواد التعليمية التي تأسس عليها هذا المشروع، اعتمدت على الأصول المصرية التي ترجمها كاتب الورقة الحالية هذه التي قدمها المعهد للقائمين على المشروع.

أما فيما يتعلق بأحوال فلسفة الأطفال في بعض المجتمعات الدولية فيمكن رصدها على النحو التالي:

(١) في أوربا وأمريكا الشمالية.

(٢) في أمريكا اللاتينية والكاريبي.

(٣) في آسيا والمحيط الهادي.

(٤) في إفريقيا والوطن العربي.

وقد اعتمدنا في هذا القسم اعتماداً كاملاً على تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة للعام ٢٠٠٩ بعنوان "الفلسفة مدرسة للحرية: تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف: وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل".

وفيما يلي تفصيل أوضاع فلسفة الأطفال في هذه المناطق من العالم:

١) فلسفة الأطفال في أوربا وأمريكا الشمالية

ألمانيا. يوجد بها اتجاهان مهمان؛ أحدهما تكون حول أعمال الأستاذ Ekkehard Martens (جامعة هامبورج)؛ والثاني حول الأستاذ Herb Karlfriendrich (جامعة Regensburg). أما الأفكار التي تسود في هذه الحركة فترى مسألة مساعدة الأطفال على التحكم في أزمة البحث عن سُبل الحياة والبحث عن الهوية التي يتسم بها عصرنا، فالتفلسف تحاور قبل كل شيء. وهو تفسير معرفتنا النظرية والعملية وتبريرها انطلاقاً من المشكلات المعاصرة اليومية التي يجب على التلاميذ مواجهتها، وتشجيعهم على التفكير فيها بأنفسهم، ويحلل الأستاذ مارتنس Martens أربعة مسارات كبرى أسسها تأسيساً فلسفيّاً:

١. مسار الحوار الفعلي في العرف الأفلاطوني الذي يسعى إلى ثلاثة أهداف: التفكير اعتماداً على الذات والتفكير الجماعي وتطوير الشخصية.
٢. تحليل المفاهيم ويحيل إلى ولع الأطفال باللعب بالكلمات وإبداع لغة سرية؛ مما يمكنهم على الخصوص من بناء المفاهيم.
٣. الدهشة، وتدعو إلى تناول التساؤلات الفلسفية الكبرى مثل السعادة والحرية والزمان واللغة والهوية.
٤. فلسفة الأنوار من أجل الأطفال (اجرأ على أن تعرف). وقد أسس الأستاذ Herb، أستاذ كرسي التربية في مجال الفلسفة السياسية وتاريخ الأفكار بجامعة Regensburg، رفقة الأستاذ Roswitha Wiesheu، مبادرة Children Philosophize التي تطمح إلى إرساء الفلسفة في محيط الأطفال التربوي المعاصر، وتعمل إلى جانب المدارس الأولية والابتدائية على وضع مناهج عملية وموجهة، تشجع الأطفال على المشاركة السياسية. وقد تمَّ عبر هذه المبادرة، تطوير برامج تكوين موجهة للأساتذة وبرامج دراسية بجامعة ميونخ.
٥. يمكن أن نشير أيضاً إلى مبادرة البحث الألمانية واليابانية حول التفلسف مع الأطفال DJFPK التي يتمثل هدفها في تيسير اكتساب كفايات في مجال التفكير الأخلاقي الفلسفي. وتتمثل الأهداف الأساسية لهذه المبادرة في تطوير وتنمية تعليم الأخلاق والفلسفة وتقديم الدعم لتطوير قدرات التفكير الأخلاقي الفلسفي في مجالات التعليم المرتبطة به، مثل الدراسات الدينية ودراسة اللغات والتاريخ [٦٨].

النمسا. تطور تدريس الفلسفة من أجل الأطفال خلال العشرين سنة الأخيرة على النحو التالي: أصبحت الفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٨١ مشروعاً تربويّاً على المستوى الوطني؛ وفي سنة ١٩٨٢ انخرطت جمعية أساتذة الفلسفة في هذا الميدان وعملت على مخاطبة وزراء التربية بإمكانات إدراج

الفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة. وفي سنة ١٩٨٣، قدمت أول الدروس، وقد كانت موجهة في الوقت ذاته إلى التلاميذ وإلى تكوين المدرسين (٤ فصول و١٢٠ تلميذاً)؛ وفي سنة ١٩٨٤ منحت الوزارة الفدرالية للتربية والعلوم والثقافة ترخيصاً لفتح مدارس نموذجية (٢٠ فصلاً و٦٠٠ تلميذ)؛ وفي سنة ١٩٨٥ تمَّ إنشاء المركز النمساوي للفلسفة من أجل الأطفال (ACPC) وكان هدفه إنماء البحث الفلسفي على المستويين الابتدائي والثانوي إلى جانب تنظيم محاضرات دولية ومناظرات لتكوين المدرسين إضافة إلى ورشات العمل. ويشجع مركز ACPC أيضاً على الاهتمام بمقاربات ومناهج تربوية جديدة وبتطوير جماعات البحث الفلسفي من أجل الأطفال والمراهقين والبالغين، وشرع في بناء مركز للتوثيق من أجل الأطفال، ويصدر مجلة فلسفية لتنمية الأطفال وهي مجلة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر. وقد تمَّ خلال العشرين سنة الأخيرة إدراج الفلسفة من أجل الأطفال لدى ما يفوق أربعة آلاف مدرس وعشرة آلاف طفل نمساوي [٦٩].

بلجيكا. تعرف الفلسفة من أجل الأطفال في بلجيكا عدة تيارات. وهذه التيارات هي:

١. جمعية PHARE (التحليل والبحث والتربية في مجال الفلسفة من أجل الأطفال) أسست سنة ١٩٩٢، وهي جمعية لا تهدف للربح.

٢. جمعيتا II fera beau demain و Philo، وهما جمعيتان لا تهدفان إلى الربح، تنظمان تكوينات عن بعد موجهة للأساتذة، وتعتمد جمعية II fera beau demain نموذج الأستاذ Michel Tozzi مرجعاً لأعمالها فضلاً عن ليبمان Lipman، وتفضل استعمال تسميات "تعلم التفكير" و"تعلم التفكر" و"تعلم التجريد"، بدل "الفلسفة من أجل الأطفال"، معتبرة أن الأمر لا يتعلق بتكوين الفلسفة بما هي تخصص.

٣. ميثاق Philosophie enfances الذي تمَّ في إطار الورش الفلسفية الموجهة للأطفال بين سن الخامسة والثامنة في خمس مدارس في Watermeal Boitsfort، وقد شكلت هذه الورش منطلق فيلم Les grandes questions[٧٠].

كندا. مقاربة ليبمان Lipman وزملائه هي الأوسع انتشاراً هنا. وتصف Marie France Daniel الأستاذة في جامعة مونتريال Montereal بالكبك (Quebec)، الأنشطة الفلسفية التي تمت في ثلاثة أقاليم كندية هي: كولومبيا البريطانية Colombie Britiannique وأسست الأستاذة سوزان غاردنر Susan Gardner، Vancouver Institute of Philosophy for Children. وتنكب حالياً على إنشاء مؤسسة Canadian Alliance of Philosophy for Children Practitioners، وهي جماعة من المدرسين الكنديين الذين يستعملون مقاربة ليبمان. ويمكن أن نذكر كذلك النقاشات الجارية حالياً مع شبكة المدارس الخاصة والعمومية بالمنطقة من أجل إرساء الفلسفة

من أجل الأطفال بالمدارس الابتدائية والثانوية بفانكوفير Vancouver. وفي أونطاريو Ontario أبرز البرنامج التربوي الرسمي (الأولي، الابتدائي والثانوي) نمو الفكر النقدي في المدرسة ابتداء من التعليم الأولي (للأطفال البالغين الخامسة من عمرهم). ويتضمن برنامج التكوين بهذه الجهة، فضلاً عن ذلك، في تورنتو Toronto على الخصوص، جزءاً يتمحور حول الوقاية من العنف. ومنذ سنة ٢٠٠٤ تزايد عدد المدارس الناطقة بالفرنسية، الخاصة والعمومية، التي أدرجت مقاربة الفلسفة مع الأطفال في الفصول، وذلك بتشجيع من الأستاذة Daniel [٧١].

إسبانيا. تمَّ تأسيس مركز الفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٨٧ بوصفه فرعاً للجمعية الإسبانية لأساتذة الفلسفة (SEPFI). وقد أطلق عدة أنشطة منها إصدار سبع روايات لماثيو ليبمان Lipman بالإسبانية بمصاحبة أدلة تدريسها، وتكوين المدرسين من خلال دورة سنوية من ستة أيام، وتكوين وطني وإصدار منشورات مثل دوريات ورقية والمجلة الإلكترونية [٧٢].

الولايات المتحدة الأمريكية. تمت بها عدة تجارب على مستوى التعليم الابتدائي، يمكن أن نشير بالخصوص إلى الأنشطة التي قام بها Beth A. Dixon، الأستاذ المشارك بشعبة الفلسفة بجامعة Suny Plattsburgh (New yourk)، الذي يقدم درساً في الفلسفة من أجل الأطفال موجهاً إلى الطلبة الذين لم يتخرجوا بعدُ وإلى الطلبة المتخرجين، كما يقدم برنامجاً بعنوان "الفلسفة في المدرسة". وقد تأسس مركز تطوير الفلسفة في المدارس Center for the Advancement of Philosophy in the Schools (CAPS) سنة ٢٠٠٠ بجامعة ولاية كاليفورنيا بلونج بيتش Long Beach، ويتحمل فيه الأستاذ Debbie Whitaker. مسئولية فصل بعنوان "فلسفة وتربية" يضم طلبة hglsj, dhj العليا في الفلسفة. وتمثل الألعاب والأغاني المصورة والقصص القصيرة والقصائد أيضاً جزءاً من التكوين ومحركاً حقيقيّاً في ممارسة الفكر النقدي. كذلك تجربة John Roemischer في شعبة محو الأمية بجامعة ولاية نيويورك بلاتسبورج Plattsbourg، تستحق الاهتمام. فقد وضع درساً للطلبة المنخرطين في التعليم ومحاربة الأمية، تحت عنوان "الفلسفة وأدب الأطفال".

وقد صدرت عدة مقالات في مجلات جامعة ولاية مونكلير Monclair. أما Thomas Wartenberg، الأستاذ الملحق بشعبة الفلسفة بـ Mount Holyoke College (ماساشوسيتش) فقد أنشأ وطور موقع إنترنت موجهاً إلى المدرسين والآباء والأطفال وهواة الفلسفة وأدب الأطفال. ويتعلق المنهج بالممارسة انطلاقاً من كتاب تتم قراءته. ويقترح الأستاذ Wartenberg أيضاً مجموعة من الكتب المختارة الموجهة للأطفال، ذات المضمون الفلسفي تصاحبها ملخصات فلسفية [٧٣].

فرنسا. كان اكتشاف الممارسة الفلسفية في المدرسة الابتدائية متأخراً. فقد تطورت الفلسفة من أجل الأطفال في المدرسة الابتدائية منذ ١٩٩٦، وعرفت الظاهرة نموّاً متسارعاً منذ سنة ٢٠٠٠، علماً أن

تدريس الفلسفة لا يندرج في برنامج المدرسة الابتدائية ولم يندرج فيها قط، عكس تدريسها في السنة النهائية من التعليم الثانوي، الذي يمثل تقليداً قويّاً. غير أن هذه الممارسات الفلسفية في مستوى الابتدائي تلقى انتقاداً حادّاً من إدارة التفتيش العامة للفلسفة ومن جمعية مدرسي الفلسفة بالتعليم العمومي. وقد كانت بداية هذه الممارسات نتيجة مبادرات أشخاص مجددين، غير أنها أصبحت اليوم في تحقيقها جزءاً من اهتمامات المؤسسات التربوية. ويتجلى الإدراج التدريجي لممارسات الفلسفة من أجل الأطفال في صور متعددة: التكوينات الأساسية والتكوينات المستمرة العديدة في معاهد تكوين المعلمين ومراكز التكوين المستمر وعلى المستوى الميداني: ندوة وطنية ودولية تعقد سنويّاً منذ ٢٠٠١، تضم ممارسين ومكونين وباحثين؛ عدة منشورات موجهة للتلاميذ وللمعلمين يرافقها بمجموعات فلسفية لدى الناشرين، وضعت لهذا الغرض؛ كما يتجلى هذا الإدماج من خلال توجيه جزء من أدب الشباب نحو موضوعات وجودية واجتماعية وتنظيم ورش للفلسفة من أجل الأطفال في الجامعات الشعبية الجديدة (في Arras Narbonne، Caen وغيرها) وكتابة مقالات صحفية واستطلاعات وغيرها. ويهتم كذلك قطاع البحث بالجامعة بهذ الممارسات الجديدة اهتماماً ملحوظاً، ونلاحظ أيضاً تنوعاً شديداً في الممارسات وعدة تيارات تتطور، يدعمها في الغالب مفتشون ومرشدون تربويون من التعليم الابتدائي، ويمكن أن نميز على الخصوص بين التيارات التالية:

١) **منهج ليبمان**: هذا المنهج كان مصدر نشأة أولى التجارب الفرنسية، وقد تطور، أول ما تطور، في مراكز تكوين المعلمين بـ Caen و Clermont Ferrand سنة ١٩٩٨ وقد ألهم عدة ممارسات على مستوى المواد التعليمية لكنه تحول تحولاً عميقاً بعد ذلك.

٢) **التيار الذي يطلق عليه: "التيار الديمقراطي الفلسفي"**، وهو يدور في فلك الأستاذ ميشيل طوزي Michel Tozzi، ويقترب من الغايات التي وضعها ليبمان Lipman نصب عينيه، غير أنه يقترح ترتيباً ديمقراطيّاً مهيكلاً يوزع الوظائف المحددة على التلاميذ، والمتطلبات التي يفرضها التفكير ذو المقصد الفلسفي (حل المشكلات، والفهم، والمنطق) وقد واكب التكوين والبحث هذا التجديد الميداني. وتغتني هذه الممارسة حاليّاً بتحقيق اتصال بين الحوار التأويلي لنص بالفرنسية (أدب الشباب) وبين الحوار ذي المقصد الفلسفي، كما يغتني باستعمال الأساطير، خصوصاً الأفلاطونية منها كدعامات للتفكير.

٣) **المنهج السقراطي لأوسكار برنيفيي** Oscar Benifier: مؤسس معهد الممارسات الفلسفية (IAP)، وهو ينسب نفسه إلى تيار إعادة البناء الديمقراطي، مع توجيه شديد للجماعة بهدف تفكير تدريجي ومنطقي يقوم على الأمثلة وإعادة الصياغة والاعتراضات. والمعلم هو الذي يقوم بتوجيه الفصل اعتماداً على متطلبات فكرية قوية، ونجد هذا التوجه عند Anne Lalanne

الرائدة في هذه الممارسات في فرنسا حوالي ١٩٩٨: فأمام السؤال، يقترح تلميذ فكرة يكون على التلاميذ الآخرين إعادة صياغتها كي يتأكدوا من فهمهم إياها، وإلا فينبغي الاستمرار في إعادة الصياغة حتى يتملك الجميع الفكرة، بعد ذلك يسأل المتدخل عما إذا كان هناك اختلاف مع هذه الفكرة وعن مبرر الاختلاف، فيقوم عدد من التلاميذ بصياغة الاعتراض وإعادة صياغته حتى يفهم الجميع، بعدها يطلب المعلم الرد على هذا الاعتراض، وهكذا دواليك، ويمكن تتبع تطور مسار أفكار الجماعة على السبورة حسب خطى منهجية وصارمة.

٤) **تيار جاك ليفين** Jaques Levine، وهو عالم نفس من المدرسة الإنمائية ومحلل نفسي. وضع منذ ١٩٩٦ نظاماً يتعلق بالنشاط العملي وبالبحث معاً يهم مستويات التعليم من المستوى المتوسط من التعليم الأولى (٣-٤ سنوات) إلى نهاية الإعدادي (١٥-١٦ سنة). بعد أن يعلن المعلم بشيء من الاهتمام عن موضوع أو مسألة تهم جميع الناس وجميع الأطفال (مثلاً، أن يكبر الفرد)، قائلاً إنه يود أن يعرف رأي الأطفال، يدعو هؤلاء إلى التعبير عن رأيهم لمدة عشر دقائق بحضور المعلم الذي يلتزم الصمت. يتم تسجيل الحصة فتعيد الجماعة الاستماع إلى ذلك التسجيل مدة عشر دقائق يستطيع الأطفال خلالها أن يوقفوا الشريط ويعبروا عن آرائهم من جديد. وهذا التيار السيكولوجي القائم على أوليات التفكير يركز على ولوج الطفل إلى الإنسانية من خلال تجربة الكوجيتو ضمن مجموعة مفكرة (مجموعة من المفكرين الصغار). وهنا يحيل لفين Levine صراحة إلى ديكارت[٧٤].

إيطاليا. يوجد بإيطاليا اليوم العديد من المكونين والجامعيين الذين يمثلون مراجع قيمة في مجال الفلسفة من أجل الأطفال. يوجد مركزان للبحث والتكوين دخلا مرحلة العمل أحدهما بروفيجو Rovigo. وتشمل الأنشطة التجريبية حوالي خمسين معهداً مدرسيّاً وعدداً يصعب تحديده من الفصول المنتشرة في أرجاء إيطاليا كافة [٧٥].

النرويج. يتمثل هدف مركز Children and Youth Philosophers Center (CYP). وهو عضو في كل من ICPIC و SOPHIA، في التعريف بالفلسفة عموماً والفلسفة من أجل الأطفال على وجه الخصوص، وحث الأطفال واليافعين على ممارسة أنشطة فلسفية. وهو يسعى إلى تحقيق هذا الهدف من خلال تنظيم ندوات ومناظرات، ومن خلال عرض خدمات الاستشارة المفتوحة لكل من يهتم بالأنشطة الفلسفية مع الأطفال أو اليافعين، ومن خلال تيسير الحوارات الفلسفية مع اليافعين ونشر المعلومات على الإنترنت وكذلك نشر الوثائق. وأول تجربة قام بها مركز CYP، وأشركت منشطين في الفلسفة، هي تلك التي تمت في روضتين للأطفال بضواحي أوسلو Oslo سنة ١٩٩٧، وقد تمثلت في تنظيم حوارات أسبوعية مع عدد من الأطفال، دامت شهرين. ومنذ ذلك الحين تمَّ إنجاز عدة برامج تربوية

أخرى. وفيما يخص الوسائل التعليمية، أصدرت Ariane Schjelderup مع Oyvind Olsholt سنة ١٩٩٩ أول كتاب نرويجي يتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال، وضع خصيصاً من أجل الدروس الأولية في الفلسفة الموجهة لطلبة جامعة أوسلو. ويتضمن هذا الكتاب أيضاً وسائل للتعليم الديني وهي مادة تتضمن الأخلاق وأجزاء من تاريخ الفلسفة ويتضمن الكتاب أيضاً مادة دراسية للحوار وتدريبات وأسئلة يصاحبها عدد كبير من النصوص الدينية والفلسفية المتعلقة بقضايا أخلاقية وغيرها.

وفي سنة ٢٠٠٢ فتح مركز CYP موقعاً على الويب موجهاً للمدرسين وتلاميذ المؤسسات الابتدائية والثانوية. ويقترح أدوات لتدريس المواد الست الأساسية (اللغة النرويجية، اللغة الإنجليزية، التربية الوطنية، الدين، الرياضيات والعلوم الطبيعية)، مع أسئلة وتدريبات يمكن أن تفيد في الحوارات الفلسفية في الفصل، والهدف من ذلك مساعدة التلاميذ والمدرسين على الوعي بأن الفلسفة توجد في صميم جميع المواد الدراسية. كما ظهر اقتراح تعويض دروس الدين بدروس للفلسفة تقدم للأطفال البالغين السادسة عشرة من العمر خلال دورة من ستة أشهر كاملة، فقد تمَّ تهيئته قصد توجيهه لوزير التربية النرويجية في ربيع ٢٠٠٧[٧٦].

الجمهورية التشيكية. قامت شُعبة التربية وشُعبة الفلسفة والدراسات الدينية بكلية اللاهوت بجامعة بوهيميا الجنوبية Boheme بتعاون وثيق مع شُعبة علوم التربية وعلم النفس بكلية التربية، وقامت هذه الشعب بعمل يتعلق بمشروع للفلسفة من أجل الأطفال. وتساند الجامعة رسميّاً هذا المشروع، على الرغم من أن كل المساهمين فيه يضطلعون بمهام أخرى. وتتمثل أهداف هذا المشروع في:

١. تكوين طلبة في علوم التربية ومربين يشتغلون من أجل تشجيع نشر الديمقراطية في المدرسة ومن أجل تفتح الفكر النقدي المبدع واليقظ الذي "يحول قاعة الدرس إلى جماعة بحث فلسفي" اعتماداً على الحوار،
٢. دراسة المزايا المحتملة لإدراج الفلسفة في برامج التعليم الابتدائي والثانوي،
٣. فحص إمكانات إدماج البحث والحوار الفلسفيين في ألعاب تربوية موضوعة للأطفال.

وفي سنة ٢٠٠٦ شرع، في الجامعة ذاتها، في تدريس الفلسفة من أجل الأطفال في تدريس موضوعات اختيارية بكلية اللاهوت، حظيت بالاعتراف الرسمي من كلية التربية وتوجت بشهادة تخصصية للمقبلين على التدريس. وفضلاً عن ذلك، تكونت شبكة من المدرسين في الخدمة، ينجزون أنشطة فلسفية مع طلبتهم. وتتمثل آفاق المستقبل القريب في إرساء تعاون رسمي مع المؤسسات التربوية يسعى المدرسون من خلاله إلى ممارسة الفلسفة مع الأطفال والبحث في دور الفلسفة داخل برامج التعليم الابتدائي وتحسين التعريف بالفلسفة من أجل الأطفال في الوسط الجامعي ولدى الجمهور العريض [٧٧].

المملكة المتحدة. لم تكن الفلسفة قبل ١٩٩٠ تندرج في برنامج أي مدرسة ابتدائية، غير أنه كانت هناك جماعة صغيرة من المربين كانوا يجربون الفلسفة من أجل الأطفال، من ضمنهم Robert Fisher الذي كان وقتئذ مديراً لمركز الكفاءات في التفكير Thinking Skills Center بجامعة Brunel University. وقد تلقى عملهم دفعة قوية سنة ١٩٩٠ بفضل الشريط الوثائقي الذي بثته إذاعة BBC تحت عنوان Socrates for 6 Years-Olds والذي لقى اهتماماً كبيراً. وقد كان ما أثاره هذا الشريط لدى الجمهور من اهتمام بالفلسفة من أجل الأطفال سبباً في إنشاء مؤسسة Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE) التي كان مقرها في جامعة Brookes University Oxford التي تهدف إلى تشجيع هذه الممارسة. وفي الفترة نفسها تقريباً، تمَّ إنشاء مركز للبحث الفلسفي بمدينة Glasgow حيث كانت الدكتورة Catherine McCall تقوم بأعمالها مع أطفال إسكتلنديين وآبائهم. وقد شرعت McCall حديثاً في تقديم دروس لمدرسي الابتدائي، وأنشأت مصدراً تعليميّاً نشر على نطاق واسع ووجه إلى التربية الفردية والاجتماعية في المدارس الإعدادية. وبعد مرور ثلاث سنوات على إنشاء مؤسسة SAPERE، تمَّ إحداث مؤسسة تكوينية في ثلاثة مستويات موجهة إلى المدرسين، وتقوم على نموذج ليبمان Lipman، وقد كانت تشجع المدرسين على أن يختاروا بأنفسهم الوسائل التي من شأنها أن تحفز المساءلة والحوار الفلسفي، من حكايات وأفلام ولوحات وأعمال فنية. وقد اتضح أن هذه المؤسسة فعالة وشعبية في الآن نفسه، وخلال وجودها الذي استمر اثنتي عشرة سنة، تلقى أكثر من ١٠،٠٠٠ أستاذ تكويناً أساسيّاً من يومين، وتابع واحد من عشرة أساتذة تقريباً تكوين المستوى الثاني، ومدته أربعة أيام، يصاحبه بحث وتقرير مكتوب يقيِّم فيه المستفيدون ممارستهم بأنفسهم [٧٨].

إسكتلندا. إن المجلس التعليمي لمنطقة Clackmananshire بإسكتلندا، هو أول مؤسسة في بريطانيا العظمى يضع مخططاً للتعليم من الروضة إلى مستوى التعليم الثانوي. وقد كان تلاميذ التعليم الابتدائي بالمنطقة يستفيدون حتى الآن من بعض الأسس في الفلسفة، خصوصاً من خلال تعليم الاستبطان الفلسفي. هذا المنهج الذي يشجع "الحوار السقراطي الموجه" حيث يكون على التلاميذ أن يفكروا ويقدموا عناصر إجابة عن أسئلة من قبيل: "هل يصح دائماً أن نكذب؟" وقد بينت دراسة أجريت على التلاميذ الذين عاشوا هذه التجربة أن معدل ذكائهم يتجاوز في المتوسط بـ ٦،٥ نقاط معدل ذكاء التلاميذ الآخرين الذين لم يتفلسفوا صغاراً قط.

وهذا السبق يستمر طوال دراستهم الثانوية وإن لم يتلقوا دروساً أخرى في الفلسفة، وهكذا قررت الحكومة الإسكتلندية أن تمنح تمويلاً لمجلس منطقة Clackmananshire حتى يوسع التجربة إلى الروض والثانوي.

٢) فلسفة الأطفال في أمريكا اللاتينية والكاريبي

الأرجنتين. تمَّ القيام بتجارب منذ ١٩٨٩ بمدرسة خاصة ببوينس إيرس Gran Buenos Aires، وجرى إنشاء المركز الأرجنتيني للفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٩٣ بجامعة بوينس إيرس، كما تمت ترجمة برنامج ليبمان Lipman وإصداره. وتمَّ أيضاً جمع وسائل أخرى ونشرها في سلاسل. ومازالت التجارب بالمدارس الخاصة مهيمنة وإن كانت بعض سكراتريات التربية، كما هو الحال في مدينة Catamarca تساند تجارب في مدارس أخرى كما تساند تكوين المدرسين.

البرازيل. أنشئ المركز البرازيلي للفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٨٩ بستوبولو Sao Poulo. وقد تكون فيه آلاف المدرسين الذين اتبعوا برنامج ليبمان Lipman قبل أن يقوموا بتجارب في جميع مناطق البلاد. وتضم مدينة Florianopolis أيضاً مركزاً مهمّاً يطور منهجاً قريباً من منهاج ليبمان إلى جانب إنتاج نصوص خاصة أخرى. وقد قامت بعض الجامعات بإرساء مشروعات مهمة تتعلق بتكوين المدرسين وبتوسيع مجال الفلسفة من أجل الأطفال. كما هو الحال في جامعة برازيليا حيث يوجد مشروع يضم مدرسين وأطفالاً من المدارس العمومية. وقد تمت تجارب مماثلة في جامعات أخرى مثل الجامعة الكاثوليكية بريوجراندي دوسول Rio Grande Do Sul، وجامعة ولاية ريودي جانيرو والجامعة الفدرالية Fortaleza وغيرها. ويمكن أن نشير إلى أن أكثر من ١٠,٠٠٠ مدرسٍ و١٠٠,٠٠٠ تلميذ بالمدارس العمومية يعرفون أو سبق لهم أن عرفوا تجارب مختلفة تتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال[٧٩].

شيلي. كانت أولى تجارب الفلسفة من أجل الأطفال بأمريكا اللاتينية هي تلك التي تمت في شيلي. ففي سنة ١٩٨٨ طبقت راهبات من رهبنة Maryknoll برنامج ماثيو ليبمان Lipman في عدة جماعات. وفي سنوات التسعينيات تركزت أعمال الفلسفة من أجل الأطفال في بعض الجامعات، خصوصاً كلية الفلسفة والإنسانيات بجامعة الشيلي وجامعة Serena وجامعة Concepcion التي تعتزم فتح شهادة دراسات عليا في الفلسفة من أجل الأطفال. ويتم الاشتغال على الفلسفة من أجل الأطفال في مختلف إعداديات سانتياجو وباقي البلاد، في ورش تسير على نهج ليبمان وأبحاث أساتذة آخرين شيليين مثل Olga Grau وAna Maria Vicuna. وقد تمت في السنوات الأخيرة عدة تكوينات في الجامعات، تضمنت ندوات حول "الفلسفة والطفولة" و"الفلسفة والتربية" وغيرهما[٨٠].

كولومبيا. تكاد لا تطبق الفلسفة من أجل الأطفال هنا إلا من خلال برنامج ليبمان الذي تمت ترجمته ومواءمته. وقد أعاد الأستاذ الكولومبي Diego Pineda كتابة كتاب Suki أحد أعمال ليبمان، مركزاً على الأدب الإسباني الأمريكي. وهناك أيضاً دروس تكوينية موجهة للمدرسين في مختلف المستويات، ولقاءات وطنية تضم تلاميذ بين سن الحادية عشرة والثالثة عشرة [٨١].

المكسيك. تمَّ إرساء الفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٧٩ بفضل Albert Thompson الأستاذ في جامعة Marquette Milwaukee، الولايات المتحدة الأمريكية) وماثيو ليبمان، اللذيْن حضرا إلى جامعة Anahuac (مكسيكو) لتدريسها. ولم تفتأ الفلسفة من أجل الأطفال تنمو منذ الثمانينيات. ويقوم طلبة علوم التربية والفلسفة بجامعة Anahuac، بأبحاث في مجال الفلسفة من أجل الأطفال، ويجربون في المدارس العمومية والخاصة اختبارات القدرة على الاستدلال التي وضعتها جامعة New Jersey. ومنذ التسعينيات وضعت الجامعة الإيبيرية الأمريكية برنامجاً بعنوان حوار Dialogue هدفه مساعدة الأساتذة على حمل الطلبة على التدخل وعلى التفاعل بالحوار، باستعمال ترجمة الوسائل التربوية للفلسفة من أجل الأطفال ومواءمتها لفائدة بلدان أمريكا اللاتينية، وقد قام بذلك مركز الفلسفة من أجل الأطفال الذي أنشئ سنة ١٩٩٢ بشياباس Chiapas. وقد ساهم هذا المركز في تطوير الفلسفة من أجل الأطفال بكوستاريكا Coste Rica وغواتيمالا Guatemala وحاليّاً بنيكاراغوا Nicaragua وباراغواي Paraguay. وتوجد بالمكسيك عشرة مراكز للفلسفة من أجل الأطفال حيث يتلقى المدرسون تكوينات ويقومون بالبحث والترجمة ومواءمة الوسائل التربوية أو ابتكارها.

وتعقد جمعية الفلسفة من أجل الأطفال التي تمَّ تأسيسها سنة ١٩٩٣، اجتماعاتها كل سنة بمناطق مختلفة من البلاد، والمكسيك هو البلد الوحيد في العالم الذي استضاف مرتين ندوات ICPIC التي انعقدت بمدينة مكسيكو. وفي مدينة مكسيكو شجعت وزارة التربية الابتدائية منذ عشر سنوات إطلاق الفلسفة من أجل الأطفال في أكثر من ٤٠٠ مدرسة قروية وحضرية؛ أولية وابتدائية وثانوية. وتطلب بعض المدارس أن يتوفر المدرسون على شهادة للتكوين من ١٥٠ ساعة في هذا المجال، وترى أغلب المدارس أن الفلسفة من أجل الأطفال تمنح للطلبة الفرصة لتنمية فكرهم النقدي وممارسة قيم الديمقراطية والتسامح تجاه التنوع، والتربية على السلام [٨٢].

بيرو. تزايد الاهتمام بالفلسفة من أجل الأطفال تزايداً ملحوظاً في السنوات الأخيرة. فمنذ سنة ٢٠٠٠ أقيمت ورش عمل بالجمعية الثقافية والتربوية Buho Rojo، ومن خلال تكييف المنهج الليبماني ووضع وسائل مستقلة موجهة إلى أعضاء مشروع الفلسفة التطبيقية Buho Rojo. وتمَّ استعمال نتائج هذه الورش في المدارس الإعدادية بعد ذلك. واستفاد من هذا المشروع التلاميذ المنحدرون من أسر محدودة الدخل تعيش في المناطق الهامشية [٨٣].

الأوروجواي. بدأت الأعمال المرتبطة بالفلسفة من أجل الأطفال في سنوات التسعينيات بتعاون مع مجموعة العمل بجامعة بوينس إيرس Buenos Aires. وأنشئ مركز الأوروجواي للفلسفة من أجل الأطفال سنة ١٩٩٤ وأجريت عدة تجارب بالمدارس، كما يتم تطبيق منهج الفلسفة من أجل الأطفال في

المدارس الابتدائية الخاصة، وهو موجه للأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة عشرة. وفي معاهد تكوين المعلمين حظي قسط كبير من الفلسفة من أجل الأطفال بحيز مهم في برنامج فلسفة التربية [٨٤].

فينزويلا. شاركت مجموعة كاراكاس للفلسفة من أجل الأطفال الموجودة في الجامعة المركزية لفنزويلا، في مختلف أنشطة البحث. وتمَّ إنجاز عمل تربوي في مجال المنطق، كما أجريت تجارب مع أطفال مدرسي المدارس [٨٥].

٣) آسيا والمحيط الهادي

اليابان. اشتغل الأستاذ Takra Dobachi والأستاذة Eva Marsal على نحو كثيف منذ ٢٠٠٣ على مشروع بحث دولي يتعلق جزء منه بالفلسفة من أجل الأطفال، أما مبادرة البحث الألمانية واليابانية في موضوع الفلسفة من أجل الأطفال، فقد أنشئت في هذا الإطار سنة ٢٠٠٦، وهدف هذا العمل إلى وضع قاعدة نظرية صلبة للفلسفة من أجل الأطفال تستند إلى الفلاسفة الكلاسيكيين مثل سقراط، هيوم، جوته، روسو، كانط، نيتشه وغيرهم، وإلى الفلاسفة الشرقيين Dhuzo Kuki و Takaji Hayashi وعالم التربية Toshiaki Ose. لقد أعاد Marsal و Obashi إذن، بناء الفلسفة من أجل الأطفال بوصفها لعباً نموذجية تعتمد على أفلاطون ونيتشه وهيوزينجا Huizinga، وبوصفها علماً نموذجيّاً يعتمد على سقراط [٨٦].

ماليزيا. في سنة ٢٠٠٦، حصل معهد التربية التابع لجامعة ماليزيا International Islamic University Malaysia على موافقة مجلس إدارة الجامعة من أجل إنشاء مركز البحث الفلسفي في مجال التربية Center for Philosophical Inquiry in Education (CPIE) ، وهذا هو المركز الثاني بعد مركز الفلسفة من أجل الأطفال بماليزيا Center for Philosophy for Children in Malasia الذي أنشأه الأستاذ روزناني هاشم Rosnani Hachim، الذي كان تابعاً لمؤسسة IAPC، ويسعى مركز CPIE حسب الأستاذ هاشم إلى استعادة روح البحث الفلسفي كما يحث القرآن على ذلك. ومطمحه أن يصبح قطباً ذائع الصيت لتطوير وممارسة التربية الفلسفية بهدف تكوين أفراد ذوي قدرة على تحكيم العقل. فأهداف مركز CPIE أن يوفر للجميع إمكانية فهم وتقدير الفكر والفلسفة والحكمة والفكر المنطقي والنقدي؛ وذلك بقصد بناء حكم قويم ومناقشة قضايا الأخلاق على نحو عقلاني. ومن بين أنشطة المركز:

١. تكوين المعلمين في مجال البحث الفلسفي وفي البحث المشترك والمعلمين والبنى الديمقراطية، موجهاً لطلبة المدارس والجامعة والمربين وأساتذة الجامعة وعموم الجمهور.
٢. التعاون مع المدارس ووزارة التربية ومؤسسات تربوية أخرى، في تطبيق برنامج الفلسفة بالمدرسة.

٣. وضع وحدات دراسية حول الفلسفة الإسلامية في التربية والفكر التربوي والبرنامج.
٤. قيادة أبحاث حول الفلسفة في التربية والفكر التربوي الإسلامي وقضايا أخرى ترتبط بذلك.
٥. إصدار وسائل تربوية ماليزية.
٦. تنظيم محاضرات محلية ودولية.
٧. تنظيم دروس الفلسفة بالمدرسة والبحث الفلسفي. موجهة إلى الجمهور.

وفيما يتعلق بالوسائل التربوية، يستعمل مركز CPIE مجموعة مختارة من نصوص ليبمان Lipman تمت ترجمتها لتستعمل في المدارس خلال الفترة التجريبية. وتقع أنشطة مركز CPIE برمتها خارج البرنامج المدرسي الرسمي. ولا تزال محاولات التواصل مع وزارة التربية في هذا الموضوع حتى الآن دون جدوى حسب الأستاذ هاشم. والفلسفة لا تدرس بوصفها مادة دراسية، لا في مستوى التعليم الابتدائي ولا الثانوي، ولا تدرس أيضاً في الجامعة بوصفها تخصصاً قائماً بذاته، بل تدرس على صورة "فلسفة التربية"، أو بوصفها جزءًا من برنامج العلوم وغيرها كما لا توجد أي شعبة للفلسفة [٨٧].

٤) فلسفة الأطفال في إفريقيا والوطن العربي

تشهد الفلسفة من أجل الأطفال حضوراً ضعيفاً في إفريقيا، وإن كان من الممكن العثور على أشخاص يشتغلون في هذا المجال في ثلاث جامعات إفريقية: في كينيا (شعبة الفلسفة بجامعة كينياتا)، وفي نيجيريا (معهد التربية المسكونية) وكذلك في جنوب إفريقيا جامعة Western Cape، كلية التربية ومركز Center for Cognitive & Career Education.

أما في العالم العربي، فلا يبدو أن هناك مركزاً أو مبادرة تتعلق بالفلسفة من أجل الأطفال. هناك فراغ في هذه المنطقة بخصوص هذا المجال، وهذا أمر من شأنه أن يثير التساؤل. لقد ناقش الفلاسفة العرب في العصر الوسيط بشدة قضايا أساسية بالنسبة إلى هذه الإشكاليات، ومازال النقاش مستمرّاً إلى اليوم خصوصاً فيما يتعلق بالعلاقة بين الإيمان والعقل، وهي علاقة حاسمة في تصور تربية الأطفال وممارستها. وما يتم استدعاؤه هنا هو الوضع الاجتماعي والمدرسي للطفولة ودور المدرس في تربيتها ومكان العقل في تفتح فكرها ووظيفة الفلسفة في هذا المسار [٨٨].

سادساً: آفاق مستقبلية لتعليم الفلسفة للأطفال في الدول العربية

يمثل مستوى التعليم قبل المدرسي والابتدائي أهمية خاصة لكونهما يعتبران أساس تفتح عقول الأطفال والتلاميذ على التفكير التأملي. والتحليل الذي انصب على الفلسفة من أجل الأطفال، في هذه الورقة والتي اعتمدت على تقارير اليونسكو حول هذا الموضوع، يستخلص أن تعلم التفلسف منذ حداثة السن أمر ممكن بل مستحب كثيراً لأسباب فلسفية وسياسية وأخلاقية وتربوية.

ويبرز وصف الحالة القائمة لممارسة الفلسفة من أجل الأطفال في العالم- كما ترصده تقارير اليونسكو – التطور الكبير الذي حققته بعض البلدان في الممارسات ذات المقصد الفلسفي مع الأطفال بين سن الثالثة والثانية عشرة وفي تكوين المدرسين وفي الأبحاث المختلفة الهادفة إلى دراسة المبررات الفلسفية والتربوية والتعليمية لهذه الممارسات وآثارها على الأطفال.

من الواضح أننا مازلنا نحتاج إلى عمل كثير لتنمية هذه الممارسات في المنطقة العربية، غير أن الأمر لا يتعلق البتة باقتراح نموذج كوني قابل للاستيراد، ففي ذلك تغاضٍ عن تنوع الأوضاع الاجتماعية والسياسية وتعدد السياقات الثقافية وتاريخ المنظومات التربوية والسياسات المتبعة في هذا المجال. وإنه لأمر مستحب أن تتعدد الممارسات وأن تتنوع السُّبل التربوية والتعليمية، ذلك أن سُبل الفلسفة ذاتها متنوعة ومتعددة. إن الإستراتيجيات المقدمة متباينة وأكثرها ملاءمة هي تلك التي تقبل الثقافات المغايرة بما تحمله من غنى وثراء.

ولا شك أن من شأن إنماء ممارسات الفلسفة الموجهة للأطفال في المدرسة الابتدائية ورصده وتشجيعه وتثمينه، أن يشكل مرحلة أولى. أما التنظيم الرسمي لتجارب في النظام التربوي فهو مرحلة أخرى تعبر عن التزام سياسي أكثر قوة. وتصبح مأسسة بعض ممارسات الفلسفة الموجهة للأطفال أكثر طموحاً عندما يتم التسليم بأنه ينبغي لكل طفل أن يحصل في المدرسة على إمكانية إنماء تفكيره التأملي وعلى إمكانية أن يكون مواكباً لتعلم التفكير اعتماداً على ذاته. عندئذ يصبح بالإمكان اتباع عدة سُبل للعمل: إدماج تعلم تفكير ذي مقصد فلسفي داخل بعض المدارس الابتدائية وبعض المناطق أو داخل بعض المناهج وذلك بصفة اختيارية؛ المساعدة على تدخل متخصصين داخل الفصل مكونين في ميدان الفلسفة الموجهة للأطفال؛ أو بالإضافة إلى ذلك، تعميم تعلم التفلسف هذا بالنسبة إلى كل التلاميذ في منطقة ما أو في البلد بأكمله. ويمكن لهذه الأمور أن تتم بكيفية ما داخل المواد الدراسية أو بكيفية متداخلة بين المواد. وقد يتم هذا التعلم بصيغة تفكير فلسفي من النوع الجمالي في دروس الرسم والفنون التشكيلية والموسيقى والمسرح، أو تفكير من النوع الأخلاقي داخل دروس الأخلاق، بل دروس الدين، أو تفكير فلسفي ذي طابع سياسي داخل دروس التربية على المواطنة، أو تفكير فلسفي من النوع الإبستمولوجي داخل دروس العلوم واللغة .. إلخ. يمكن لهذا التعميم أن يتم في إطار فترات متميزة أسبوعيّاً تتفاوت مدتها وفق سن الأطفال من خلال "ورش فلسفية" مثلاً. ويمكن أيضاً إرساء مبادرات وسيطة "كأندية الفلسفة" لصالح التلاميذ المهتمين والمتطوعين داخل المدارس، وتنظيم "نقاشات فلسفية" داخل إطار أندية تعليمية خاصة.

ولكي نصل إلى غرض المأسسة أي إدخال الفلسفة مادة دراسية أساسية في التعليم الابتدائي في الدول العربية يكون من الضروري التفكير في أفق احتمال بلورة منهاج حقيقي طوال الدراسة،

وقد تتجسد هذه الخطوة في تدريب منتظم لأساليب التفكير المنطقي ولمتطلبات الدقة الفكرية، وكذا كفايات الاستدلال المنطقي. وينبغي أن يكون هذا التعلم تدريجيّاً ومتماسكاً. وهكذا فإن هناك حالات مؤسفة تتمثل في تخلي التلاميذ عن هذا النوع من النشاط التأملي أو في عدم عودتهم إلى الاتصال مع الفلسفة إلا في نهاية المستوى الثانوي أو الجامعي، وذلك بعد أن كانوا قد تعرفوا على البحث المشترك في المدرسة الابتدائية. إن ما ينقص هنا هو الحلقات الضرورية لتوطيد تهيئات التساؤل حول العالم ولإضفاء الطابع المفاهيمي والمنطقي على الأفكار الأولية. يفترض التقدم داخل المسار المدرسي خطوات تدقق الأهداف المتبعة والمناهج والوسائل والدعائم الخاصة المستعملة. وينبغي بالخصوص أن يؤخذ بعين الاعتبار سن الأطفال والمراهقين وإمكاناتهم المعرفية.

ويمكن لتدريس التفلسف في المدرسة الابتدائية أن ييسر بشكل كبير بالمواد التعليمية المتوفرة سلفاً أو بتلك التي ينبغي ابتكارها، سواء تعلق الأمر بإدماج تجديده أو تدعيمه، أو بتجريب ينتظر الانطلاق أو يجري في الحاضر، أو بمأسسة لهذا النوع من الممارسة. وبإمكان المادة التعليمية أن توجه للأطفال ذاتهم أو للمدرسين أولهما معا (كتاب التلميذ ودليل المدرس). قد تكون المواد التعليمية الخاصة بالمدرسين إعلامية فقط أو معتمدة على توضيح قيمة هذه الممارسات، أو قد تكون عملية في الفصل بشكل مباشر. ويمكن اقتراح عدة مسارات بهذا الصدد:

١. يقوم الحل الأول الذي تبنته بعض البلدان على ترجمة روايات ليبمان Lipman إلى اللغة المحلية وترجمة الكتب التي ألفها بغاية توجيه المدرسين بعدد من الاقتراحات المتكاملة مع الحوارات بين التلاميذ بعضهم بعضاً. فائدة ذلك هي التوفر مباشرة على منهج كامل ومختبر ومستقر، وتوفر الأطفال في الآن عينه على دعامة ملموسة (روايات مؤلفة من أجلهم) تحتوي ضمناً أو صراحة عدداً من الأسئلة الكلاسيكية للفلسفة الغربية. وبالنسبة إلى المدرسين فإن الفائدة تكمن في اشتمال هذه الدعامات على نصائح عملية لإقامة جماعة بحث وعلى تمارين جد متنوعة يمكن لهم اختيارها للتلاميذ داخل كراسات متماسكة المضمون.

٢. تكييف مضمون روايات ليبمان Lipman، كما قامت بذلك بعض البلدان، مع الثقافة المحلية، وتحويل بعض الحلقات بكيفية تجعلها أكثر دلالة بالنسبة إلى الثقافة والتقاليد والسياق الخاص بالبلد المعني.

٣. وبالإمكان أيضاً كما هو الشأن في بعض البلدان، كتابة روايات جديدة على طريقة Lipman وتصورها بالأهداف ذاتها وبالمنهج نفسه، لكن مع تجذيرها داخل الثقافة الخاصة للبلد المعني.

٤. يمكن لهذه المواد المناسبة أن تكون، كما هي لدى ليبمان Lipman ، روايات مكتوبة، غير أنها يمكن أن تأخذ أيضاً شكل مجموعة من الصور أو الرسوم بل مجموعة من الأفلام. إن استعمال

التكنولوجيات الحديثة (السمعية البصرية خصوصاً) التي لم تكن حاضرة إلا حضوراً خافتاً في منطلقات ليبمان Lipman المنهجية، يمكن أن تكون ذات نفع كبير بالنسبة إلى الأطفال الذين يعيشون داخل عالم الوسائط الإعلامية المتعددة.

٥. ثمة إمكانية توجه آخر بالنسبة إلى من يرى، منتقداً، أن روايات ليبمان Lipman ضعيفة "أدبيّاً" أو مفرطة في "التعليمية" بالنسبة إلى الأطفال. يقوم هذا التوجه على اتخاذ التفكير الفلسفي في المؤلفات الفلسفية وخصوصاً في الآداب الموجهة للشباب، بمثابة نقطة ارتكاز؛ شريطة أن تكون هذه المؤلفات متينة أي ممتلكة لعمق وجودي، أي تلك التي لا يبدو معناها جليّاً بشكل مباشر بل تتطلب تأويلاً، وتلك التي تحمل الرواية الوصفية والسردية فيها معنى يتجاوز المعنى الظاهر. يقوم الاشتغال الفكري التأملي وقتذاك وفيما وراء فهم القصة في حرفيتها على إبراز معاني النص الممكنة والأسئلة التي يطرحها على الأطفال والتي يطرحها هؤلاء على أنفسهم انطلاقاً منه لغاية مناقشتها.

٦. يمكن للاشتغال الفكري التأملي نفسه أن ينجز انطلاقاً من التراث المحلي و/ أو الكوني للحكايات والخرافات والأساطير التي تكون مخزوناً لا ينفد من التفكير التأملي والحكم. وقد تشكل الأساطير الخزان الأعظم من حيث إنها تعالج مسألة الأصول ومن ثمة تحيلنا إلى كونية الوضع الإنساني وعلى ألغازه. وهناك على الخصوص الاستعمال الممكن للأساطير الأفلاطونية ووضعها في متناول الأطفال لجعلهم يفكرون في الحقيقة والكذب (أسطورة الكهف)، في علاقة السلطة مع الخير (خاتم جيجيس Gyges)، وفي الحب (أسطورة الخنثى)، إلخ [٨٩]. تكمن قيمة هذه الدعامات الأدبية أو الأسطورية في تفتح التفكير التأملي للأطفال داخل حساسيتهم وداخل خيالهم إذ يستطيعون إسقاط ذواتهم على الأبطال وعيش مغامراتهم، الشيء الذي يجسد في ذاتيتهم الفردية الأسئلة الجوهرية. إن هذه المرجعيات المشتركة للجماعة – الفصل والتي تتأسس على خلفية نماذج مثالية إنسانية مشتركة تفتح الباب إيجابيّاً على تحقيق التفاعل بين الذوات إبان الحوار.

وختاماً ..

فإن الورقة البحثية الحالية تطرح بديلاً ممكناً لتصميم مناهج التعليم الابتدائي يتدارك عيباً أساسيّاً ينعكس على شخصيات أطفالنا وعقولهم. ومن ثم يمكن تلخيص التوصيات المشتقة من ورقة البحث الراهنة فيما يلي:

(١) ضرورة إعادة النظر في مناهج التعليم الابتدائي وعدم التقيد بالتصنيف الراهن للمواد الدراسية الذي يتطلب شحن عقول الأطفال بمعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وحسابية وهندسية ووطنية،

سرعان ما تطردها اهتماماتهم الفكرية والشخصية من أذهانهم.

(٢) البدء بما يشغل بال الأطفال وألبابهم والانطلاق به لتوظيفه في اكتساب مهارات شخصية وعقلية وجوانب قيمية مفيدة للطفل ولمجتمعه. وكثيراً ما تدور في أذهان الصغار أفكار فلسفية على قدر كبير من الأهمية يقوم الكبار بإطفاء جذوتها وإحباطها واستبعادها من دروسهم. إن الاهتمام بتدريس "قواعد التفكير" للأطفال يجب أن يحتل مكاناً أساسيّاً ومهماً في برامج التعليم الابتدائي. وإذا لم يكن ثمة مخرج من التقسيم الحالي للمواد الدراسية، فليس من الضروري في المرحلة الراهنة إفراد مقرر خاص بالتفكير أو المنطق أو الفلسفة، بل يمكن دمج هذه الجوانب بكثير من المقررات التقليدية مثل القراءة والتاريخ والعلوم ... إلخ.

(٣) وإذا صمم المنهج وفقاً لاهتمامات الطفل، أي في حالة اعتناء واضع المنهج بالتفكير المنطقي للصغار، فلا مانع من استخدام الحوار والمناقشة بين المعلم وبينهم. وبطبيعة الحال، فإن منهجاً يدرس بطريق الحوار يختلف بالضرورة عن منهج معد للتدريس بطريقة الإلقاء. إن الحوار يعد أكثر أساليب التدريس فعالية في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الصغار والكبار في آن واحد.

المراجع والهوامش:

١. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: الفلسفة مدرسة للحرية: تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف: وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، منشورات اليونسكو، ٢٠٠٩، ص ص ١٥-١٦.

2. Bynuum, Ward: "What is philosophy for children? An Introduc-tion Metaphilosophy", vol. 7, No. 1, (January 1976), p. 1.

3. Lipman, Matthew, & Sharp, Magaret : Instructional Manual to Accompany Harry stottlemeier's Discovery. Upper Montclair, N. J., Institute for the Advancement of philosophy for children, Montclair state college, 1975, p. 6.

٤. تضمنت حركة تدريس الفلسفة للأطفال، فضلاً عن البرنامج الذي وضعه ماثيو ليبمان، وتقوم الدراسة الحالية باستخدامه وتجريبه في كثير من البرامج الفلسفية الأخرى. انظر على سبيل المثال:

- Mathew. Gareth B. : "Philosophy & children Literature". Metaphilosophy, 7, No.1 (January 1976), pp. 7-16.

- Evans, clyde: "Philosophy with children : Some Expereinces & some Reflections "Metaphilosophy" 7, No. 1 (January 1979), pp. 53- 69.

- Molnar, Lillian G. : Zip, Zap (211 Lake Avenue, Clementon, N. J. 08021), 1976.

٥. أحدث ظهور حركة تدريس الفلسفة للأطفال ضجة واسعة في أوساط المثقفين والمفكرين في الولايات المتحدة الأمريكية، خصوصاً بعد انتشار استخدام البرامج المختلفة في المدارس الابتدائية. وصاحب هذه الضجة اهتمام وسائل الإعلام بهذه الحركة، وكثرت البرامج التلفزيونية والمناقشات الإذاعية والندوات العلمية في

إدارات التربية والتعليم، وكذا التعليقات الصحفية. ودار معظمها حول برنامج ماثيو ليبمان. انظر على سبيل المثال:

- Bost on Globe, 23 August 1976.
- Columbia Daily tribune, 11 December 1976.
- New York Times, 20 October 1974.
- New Haven Register, 2 June 1976.
- Newsweek, 20 September 1976.
- Time, 18 November 1974.
- West Amaha Sun, 30 September 1976.

6. Japers, Karl. : Way to wisdom: An Introduction to Philosophy New Haven, yale University press, 1954, trans Manheim, Ralph, p. 11.

وهناك كثير من الأدبيات الفلسفية التي تؤكد ضرورة البدء في تدريس الفلسفة منذ الطفولة المبكرة . انظر – على سبيل المثال– المقالات التالية لبعض الفلاسفة:

- Locke, John: "Some Thoughts concerning Education", Pestalozzi: "The Child as Thinking", Dewey, John: "Thinking in Education", Jaspers, Karl: "The philosophical Disposition in children". All articles are in lipman, Matthew & Sharp, Ann Margaret: Growing Up with philosophy. Philadelphia, Temple University press, 1978, pp. 14 – 40.

يضاف إلى ذلك تلك الحقائق التي زودنا بها علم النفس المعاصر وتدعم فكرة تدريس الفلسفة للأطفال. "فالطفل في مواجهته للعالم ومشكلاته يسأل دائماً عن كل ما يحيط به ويلح في أسئلته حتى إن بعض علماء النفس يتأثرون بهذه الظاهرة ويطلقون على الطفولة اسم مرحلة السؤال". فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة دار الفكر العربي ١٩٧٥ ص ١٦٠ "فما أكثر أسئلة الطفل في هذه المرحلة. إنك تسمع منه دائماً "ماذا؟ لماذا؟ متى؟ أين؟ كيف؟ من؟ ... إلخ".

"إن الطفل في هذه المرحلة علامة استفهام حية بالنسبة إلى كل شيء" حامد عبدالسلام زهران: علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧ ، ص ١٧٣ .

7. Lipman, Matthew : "Grade school philosophy" Institute for the Advancement of philosophy for Children, undated unpublished mimeogphed paper, p. 5.
8. _____: "Harry stottlemeier's Discovery" upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1964.
9. _____: Lisa.Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1976.
10. _____: Suki.Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1978.
11. _____: Mark.Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1980.

12. _____: Pixie.Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1981.

_____: Kio & Gus.Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, 1984.

13. _____: "Thinking skills Fostered by philosophy for children", Upper Montclair, N.J., Montclair, state college, Memeographed, n.d. also Lipman, Matthew, & Sharp, Ann Magaret & Oscanyan, Frederick S. : Philosophy in the Classroom. Upper Montclair, N. J., Institute for the Advancement of philosophy for children, Montclair state college, 1977, pp. 82-85.

١٤. كمال نجيب: عمرو، من مطبوعات مركز ترقية الفلسفة للأطفال.

Upper Montclair, N. J., Montclair state college, 1985.

١٥. المصدر السابق، من ص ٢-٤.

١٦. المصدر السابق، من ص ٨٣ - ٨٤.

17. Lipman, M., & Sharp, A.M. & Oscanyan, F. S. : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p. 64.

18. Lipman, Matthew :"Working paper : Reasoning, Inference ana inquiry: project one". Upper Montclair, N.J., Institute for the Advancement of philosophy for Children, Montclair, state college, n.d, p.1.

وانظر أيضاً:

Bynuum, Ward: "What is philosophy for children? , Op. cit., p.2.

19. Aviram, Roni: "An appeal for total intellectual openness: Thinking 5, No. 2, (1984), pp. 26-27.

20. _____: "An appeal for total intellectual openness" op.cit, p. 27.

21. Lipman, M., & Sharp, A.M. & Oscanyan, F. S. : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p. 65.

22. _____ : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p.9.

23. Lipman, Matthew : "The redesign of compensatory Education Technical section of Areport submitted to the National Institute of Education". Mimeographed. Santa Monica, calif., Rand, 1975.

24. Lipman, M., & Sharp, A.M. & Oscanyan, F. S. : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p. 126-129.

٢٥. لمزيد من التفاصيل حول مناقشة الأسس العامة لنظرية ليبمان، انظر

Munby, Hugh: "Philosophy for children : An Example of curriculum Review and Criticism "Curriculum inquiry 9, No. 3. (1979) , pp. 229-249.

وانظر أيضاً:

Gutek, Gerald L. : “Philosophy in the Elementary school : A Growing Movement?” Phi Gelta Kappan 57, no.8 (April 1976), pp. 553-554.
26. Lipman, M., & Sharp, A.M. & Oscanyan, F. S. : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p. 38.
27. Ibid, p. 37-38.
28. Ibid, p. 35.
29. Ibid, p. 36.
30. Ibid, p. 34.
31. Ibid, p. 40.
32. Ibid, p. 40.
33. Ibid, p. 41-42.
34. Ibid, p. 43.
35. Ibid, p. 43.
36. Ibid, p. 43.
37. Ibid, p. 44.
38. Ibid, p. 45.
39. Ibid, p. 46.
40. Ibid, p. 49.
41. Ibid, p. 54.
42. Ibid, p. 56.
43. Ibid, p. 56.
44. Lipman, Matthew, & Sharp, Ann, Magaret : Instructional Manual to Accompany Harry stottlemeier’s Discovery. Op. cit, pp. 1-8.
45. Ibid,chapt. 6, p. 7.
46. Ibid, p. 12.
47. Scheffler, Israel: “Philosophical Models of Teaching” Harvard Educational Review 35, No. 2 (Spring 1965), pp. 131-143.
48. Lipman, M., & Sharp, A.M. & Oscanyan, F. S. : Philosophy in the Classroom. Op. cit, p. 93.
49. Ibid, p. 50.
50. Goldhammer, Robert: Clinical supervision: Special Methods for the supervision of teachers. New york, Holt, Rinehart & Winston, 1969, p.12.
51. Munby, Hugh: “Philosophy for children : An Example of curriculum Review and Criticism”, op. cit., p. 240.
٥٢. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: الفلسفة مدرسة للحرية: تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف:

وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، مرجع مذكور، ص ص ١٥–١٦.
٥٣. المرجع السابق، ص ٢٨.
54. Cummingo, Nancy Pekin : “Improving the Logical Skills of Gigth Gragers” Thinking 1, no. 3. & 4 (1979) pp. 90-92.
55. Shipman, Virginia: “Evaluation of the philosophy for children in Bethlehem, Pennsylvania” Thinking 4, no 1 (1982) pp. 37-40.
56. Burnes, Bruce: “Harry Stottlemeier’s Discovery the Minnesota Experience” Thinking 3, no. 1(1981). Pp. 9-11.
57. Reed, Ronald & Henderson, Allen: Analytical Thinking for children in fort Worth Elementary schools: Initial Evaluation Report, Thinking 3, no. 2, (Summer 1981) pp. 27-38.
58. Yeazell, Mary I.: “A Report on the first year of the Upshur county, West Virginia, philosophy for children project”, Thinking 3, no. 1., (1981) pp. 12-14.
59. Reed, Ronald & Henderson, Allen:”A Preliminary Report of A Three – year study Teaching Analytical Thinking to children in Grades K – 7” Thinking 5, no. 3. (1984) pp.45-48.
60. Cinquino, Dolly: “An Evaluation of a philosophy program with 5th & 6th Grade Academically Talented Students” Thinking 2, no. 3 & 4. (1981) pp. 79-83.
61 . Simon, Charlann: “Philosophy, for students with learning Disabilities” Thinking 1, no. 1 (1979) pp. 21-33.
62. Yang, Peter Mau – hsir: “Teaching philosophy to children in Taiwan” Thinking 1, no 3 & 4 (1979) pp. 10-13.
63. Hartman, Anna Maria: “Philosophy for children in Chile”, Thinking 4, no. 3 & 4 (1983) pp. 9-14.
64. Curtes, Barry: “Philosophy for Children in Hawai” Thinking 1,3 & 4(1979)pp. 52-56.
65. Martens, EKKehard: “Pixie for Fourth Grades” Thinking 5, no.1 (1984) pp. 15-18.
66. Bruning, Barbara: “We Discover that Thinking is fun: Doing philosophy with First Graders” Thinking 5, no. 1 (1984) pp. 19-25.
٦٧. كمال نجيب: "تدريس الفلسفة للأطفال: دراسة تقويمية"، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، العدد الأول، أكتوبر ١٩٨٨، ص ص ٢٠٥–٢٨٧.
٦٨. المرجع السابق، ص ص ٢٨–٢٩.
٦٩. المرجع السابق، ص ص ٢٩–٣٠.
٧٠. المرجع السابق، ص ٣٠.
٧١. المرجع السابق، ص ٣١.

٧٢. المرجع السابق، ص ٣٢.
٧٣. المرجع السابق، ص ٣٢.
٧٤. المرجع السابق، ص ص ٣٣-٣٤.
٧٥. المرجع السابق، ص ص ٣٤-٣٥.
٧٦. المرجع السابق، ص ص ٣٥-٣٦.
٧٧. المرجع السابق، ص ٣٧.
٧٨. المرجع السابق، ص ٣٧.
٧٩. المرجع السابق، ص ٣٨.
٨٠. المرجع السابق، ص ٣٨.
٨١. المرجع السابق، ص ٣٨.
٨٢. المرجع السابق، ص ٣٨-٣٩.
٨٣. المرجع السابق، ص ٣٩.
٨٤. المرجع السابق، ص ٣٩.
٨٥. المرجع السابق، ص ٤٠.
٨٦. المرجع السابق، ص ٤٠.
٨٧. المرجع السابق، ص ٤٠.
٨٨. المرجع السابق، ص ٤١.
٨٩. المرجع السابق، ص ٢٢

الجلسة الرابعة

الفن مدخل للتعلم

رئيس الجلسة: الدكتور/ **عبد اللطيف محمود***

إننا مازلنا ندور فى فلك المجلس العربى للطفولة والتنمية وهذه الجلسة متميزة فى رأيى؛ فإذا كانت أوراق جلسات أمس تتحدث عن: ماذا نسمع مع الطفل؟ فورقتا جلسة اليوم تتميزان بالتركيز على ماذا صنع الطفل، وكيف يصنع الطفل شيئاً جديداً من خلال المسرح والثقافة؟

عرض ورقة "الطفل والمسرح" د، محمود نسيم

تجربة المركز القومي لثقافة الطفل في نشر مفاهيم القرن الحادي والعشرين د. ميرفت مرسي

* أستاذ بكلية التربية – جامعة حلوان.

"الطفل والمسرح"

د. محمود نسيم *

تصورات نظرية وإجرائية
"مقاربة أولى"

تشتمل هذه الورقة على النقاط التالية :

١- مفاهيم أولى وتعريفات.

٢- الأهداف التربوية والفنية والاجتماعية.

٣- أنواع مسرح الطفل.

٤- تاريخ مسرح الطفل.

٥- نحو تأسيس مختلف:

الضرورة، والإطار الفكرى، والإجراءات.

١ - مفاهيم أولى وتعريفات:

يشير تعريف مسرح الطفل الوارد فى "معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية " للدكتور إبراهيم حمادة، يشير إلى المكان المهيأ مسرحيّاً لتقديم عروض تمثيلية كُتبت وأُخرجت خصيصًا لمشاهدين من الأطفال، وقد يكون اللاعبون كلهم من الأطفال أو الراشدين، أو خليطاً من كليهما معاً، وعلى هذا، فالأساسيُّ هنا هو جمهور المشاهدين من الأطفال الذين أُنتجت لأجلهم المسرحية نصّاً وإخراجاً، ولا يعنى هذا تراجع المستويات الفنية والإخراجية؛ وذلك لأن مسرح الطفل متكامل العناصر من حيث الارتباط الجاد والجيد الذى يقوم بين المؤلف والمخرج والممثل ومصمم الديكور والمتفرجين؛ من أجل توليد الخبرة المسرحية ذاتها التى يستهدفها مسرح الكبار. قريب من هذا ما يحدده تعريف قاموس أكسفورد لمسرح الطفل بأنه: "عروض الممثلين المحترفين أو الهواة للصغار، سواء كانت فى المسارح أو فى صالات معدة لذلك، ويشتمل هذا على النشاط المسرحى المدرسى أو الاستخدام الحديث للدراما بوصفها أداة تعليمية فيما يمكن أن نسميه المسرح التربوى"، وفق هذا، يرتبط تعريف مسرح الطفل بالمسرح المدرسى

* الأستاذ بأكاديمية الفنون.

من حيث إنه فى واحدة من تجسداته يتم فى إطار المدرسة، ويشكل جزءًا من العملية التربوية، ويمكن وفق هذا أن يقتصر على تقديم العروض المسرحية، كما يمكن أن يكون أكثر تكاملاً، فيشمل وضع تصور لمشروع ما وكتابة نص وتحضير عرض وتقديمه بإشراف منشط درامى.

وبشكل مجمل، هناك اقتران وتلازم واضحان بين المسرحين: "الطفل- المدرسى"؛ حيث نلاحظ فى التعريفين اقتراب مسرح الطفل- اصطلاحيّاً- من مفهوم المسرح المدرسى أو التعليمى، فهو يتألف من هواة مسرحيين ،وتشرف عليه مدرسة أو مؤسسة تربوية، استهدافاً لتنمية قدرات الطلبة الفكرية وتدريبهم على ممارسة فنون المسرح بأنفسهم، وتطوير أساليب التحصيل والاستيعاب واكتساب ملكات التخيل والاستدلال، وغير ذلك. اتصالاً بتلك النقطة، أشير إلى وجود ارتباط عضوى بين مسرح الطفل واللعب وحرية الخيال والمحاكاة والتعبير، فهناك مجموعة من الأبحاث الميدانية والدراسات حول مفهوم اللعب وحب الأطفال للتقليد والتمثيل ضمن إطار الدراما بمعناها العام، فتمت صياغة مفهوم متطور يجمع بين المضمون التعليمى والأشكال الفنية، وسمى بالدراما فى التعليم، وهو المفهوم الذى يركز على عمليات التخيل والإبداع والحرية فى التعبير لدى الطفل انطلاقاً من أن خشبة المسرح بما هى مجال لخلق عوالم متخيلة سوف تتيح للطفل فرصة أفضل لإدراك الذات وتكوين علاقات متجددة مع العالم الخارجى. وهو ما أكده "بيتر سيلد" بربط مسرح الطفل واللعب بالنظريات النفسية، مؤكداً فى كتابه "دراما الطفل" أهمية عنصر اللعب فى المسرح التربوى، فأصبحت فكرة التعليم الذاتى تدخل فى المناهج والدراما، وذلك عن طريق تعامل الأطفال مع الواقع المتخيل وإدراكهم لمكوناته الاجتماعية والمعرفية بهدف اكتساب الخبرات الأولية خصوصاً أن العرض المسرحى يعتمد على تقنيات وتصورات وإطار بصرى وحركى متعدد يشمل الإضاءة والديكور والموسيقى والمؤثرات البصرية والصوتية والملابس والإكسسوارات والماكياج، وهو ما يشتمل عليه كذلك مسرح الطفل القائم فى جوهره على فكرة الجماعة المسرحية؛ حيث يستطيع الطالب الرسام أن يشترك فى صنع الديكور والمشهد البصرى، والطفل الذى يمتلك موهبة الخط يُكلف بعمل الكتيب والإعلانات، ويُستفاد من التربية الموسيقية فى وضع الألحان إذا تضمن العرض لوحات غنائية ومؤثرات موسيقية للمواقف الدرامية، ويُدرب الأطفال الذين لهم اهتمام بمادة العلوم على الإضاءة والصوت؛ مما يكوِّن فى مجمله خبرات متعددة ومتحاورة مع الذات والواقع ويشكل تجربة خلاقة ذات آثار تربوية متجددة.

٢- الأهداف التربوية والفنية والاجتماعية :

لمسرح الطفل أهداف فنية وتربوية واجتماعية متعددة، مع استدراك أساسى هنا، وهو أن مسرح الطفل لا يستهدف تكوين فنانين محترفين حتى ولو أن بعض من يتصدر المشهد الفنى فى مصر

والعالم العربى كانوا فى طفولتهم ممارسين ومشتغلين بالمسرح المدرسى ،فهدف مسرح الطفل ليس تدريب ممثلين أو مخرجين، كما أن دروس الفن التشكيلى لا تستهدف تدريب مصورين أو نحاتين، وفى الواقع فإن عدداً قليلاً من الأطفال قد يصبحون ممثلين أو مصورين، ولكن غالبيتهم عن طريق ممارسة الفنون وخصوصاً المسرح سيمتلكون ثراءً معرفيّاً متنوعاً وطاقة متجددة على إدراك الذات وصنع الحياة.

وعلى هذا، يمكن لنا بإجمال تحديد الأهداف المرتبطة بمسرح الطفل فى النقاط التالية:

١. يعمل مسرح الطفل وخصوصاً فى إطار المؤسسات التربوية والمدارس على إثراء العملية التعليمية من خلال مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع العروض المسرحية، عقليّاً وشعوريّاً.
٢. يساعد المسرح على الإعداد الثقافى والعلمى للطلاب، ويعد أداة تربوية لتأسيس قيم التقدم والمواطنة، وتفعيل آليات التغيير الاجتماعى.
٣. تعميق الدافع لاكتساب المعرفة العلمية والنقدية والحس التاريخى، وخلق صورة كلية؛ لأن المسرح يعيد تجميع جزئيات الواقع المتناثرة فى تصورات مجملة.
٤. تنمية قدرات الطالب على التعبير الذاتى.
٥. تعميق إدراكه لنفسه وللواقع المحيط.
٦. تأسيس معرفة قائمة على قبول الآخر وحق الاختلاف وحرية التعدد.
٧. تطوير ملكات الخيال والابتكار وكسر سكونية الواقع وأحاديته وانغلاقه على تصورات وعلاقات ثابتة ونمطية.

أود فى نهاية هذه النقطة الإشارة إلى أن هذه الأهداف فى معظمها مشروطة بوجود بنية تعليمية وفنية وتنظيمية مغايرة لما هو سائد الآن، ومن هنا، فإن طرحها هكذا دون إشارتى هذه يبدو تقافراً على سياقات قهرية، ضاغطة ومبتسرة.

٣- أنواع مسرح الطفل

١- المسرح التعليمى:

سبقت الإشارة إلى التلازم العضوى بين مسرح الطفل والمسرح التعليمى باعتباره وسيطاً أساسيّاً يُستخدم فى تطوير الملكات والقدرات العقلية والتحصيلية للطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة، ولكننا يجب أن نستدرك قليلاً هنا ونشير إلى وجود اختلافات واضحة بين النوعين على الرغم من وجود خيوط ناظمة ورابطة بينهما؛ وذلك لأن لكل منهما سمات مختلفة نسبيّاً وأخرى مشتركة،

فمسرح الطفل وفق ما يرى خالد أحمد البناى فى كتابه "المسرح المدرسى فى دولة الإمارات العربية المتحدة" يمكن أن يكون محترفاً من حيث عناصره الفنية: النص والإخراج والسينوغرافيا والتقنيات، كما

يمكن أن يكون ممثلوه من كبار الفنانين، كما يمكن أن يتشارك الأطفال مع الكبار فى العمل المسرحى الذى يقدم خارج نطاق المدرسة فى المسارح العامة، وفى جزئية من نسقه العام يحتوى مسرح الطفل على عنصر تربوى ،بالإضافة إلى عناصره الأخرى الفنية والفكرية.

٢- مسرح العرائس :

وهو شكل من أشكال العروض تؤدى الأدوار فيه الدمى بدلاً من الممثلين ،وقد جرت العادة على إدراج مسمى مسرح الدمى ضمن عروض مسرح الطفل؛ لأن الدمية أداة مهمة فى مخاطبة الطفل وتشكيل خياله الابتكارى، على الرغم من أن عديداً من عروض الدمى مخصص للكبار، وبشكل عام، تُعتبر الدمية أو العروسة مصدر إلهام وتخيل للطفل ،يلعب معها ويحاورها ويغضب منها ويتصالح، وعندما يشاهد العرائس فى عرض مسرحى، فإنه يتفاعل معها ويتشارك كأنها شخصيات واقعية. وفيما يخص تاريخ الدمى وبداياتها الأولى، تشير الكثرة من الدراسات إلى نشأتها الهندية ،فيما تشير دراسات أخرى إلى نشأتها الصينية؛ حيث كانت لدى الصينيين منذ أكثر من ألفى عام قبل الميلاد أعياد دينية ورقص بالدمى، وكان رب الأسرة يقوم بتحريك العرائس أمام باقى الجماعة، وفيما بعد، تولى هذا الفن محترفون ،وكان الأطفال يشهدون هذه الاحتفالات ويقومون بدور فيها، وفى مسارح المحترفين التى قامت فيما بعد، دخل الأطفال المسرح مساعدين للمخرج الذى كان يدربهم لساعات طويلة لإعدادهم لمهنة التمثيل. وكما ورد فى معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، فقد "عرف استخدام الدمى كنوع من استحضار الغائب فى الحضارات القديمة، كما أن عروض الدمى تعتبر من أقدم أشكال العروض فى العالم لأنها ارتبطت بالدين، بهذا المعنى، فإن مسرح الدمى أقدم من مسرح الممثل، ففى الهند كانت ملحمة "المهابهارتا" تقدم على شكل عروض للدمى يرافقها سرد للنص الملحمى"، وفى العالم العربى، اشتهر هذا المسرح مع ابن دانيال الموصلى، عبر كتابته وإخراجه الشكل المسرحى المعروف بالبابات القائم على خيال الظل وتحريك العرائس، وتتعدد أنواع الدمى، فمنها الدمى القفازية؛ حيث الدمية تعلو قفازاً فى أيدى اللاعبين، والدمية العصوية التى تتحرك بالعصي، ودمى الخيوط، وهى تلك التى تتحرك من أعلى عن طريق تحريك اللاعب لآلة خشبية تتدلى منها الخيوط المربوطة بأطراف العروسة، وعن طريقها يتحكم فى حركتها بمصاحبة الصوتيات والمؤثرات الضوئية والحيل الحركية والموسيقى، ومن مميزات عروض مسرح العرائس أنها قابلة للعرض فى أى مكان، سواء فى الأماكن المفتوحة أو فى القاعات على أن تكون خشبة المسرح مرتفعة قليلاً لأن شاشة العرض عادة ما تكون صغيرة وذلك حتى يتمكن الجميع من المشاهدة.

٣- مسرح الساحة:

ويقصد به فناء المدرسة، وعروض هذا النوع المسرحى استعراضية واجتماعية تقام عادة فى سياق المناسبات الاجتماعية، وتقدم هذه العروض فى الفسحة المدرسية أو فى طابور الصباح أو فى اليوم المخصص للنشاط فى بعض المدارس، ويمكن للطلبة من مختلف المراحل الدراسية مشاهدته والاشتراك فى فعالياته، ويسمى أحياناً مسرح الهواء الطلق أو الأماكن المفتوحة، وقريب من هذا ما يعرف باسم مسرح الفصل؛ حيث يقام فى زمن الحصة الدراسية أو الفسحة، وأحيانا بعد الدوام المدرسى ،وفى هذا النوع يتم إعداد الفصل ليصبح مكاناً مسرحيّاً، فكراسى الطلبة توزع بشكل متساوٍ وتكون مساحة للمشاهدين من الطلبة، وتوضع الطاولات فى آخر الصف، وتُخصص مقدمة الفصل منصة للتمثيل، وفى الجانبين الموازيين للسبورة مكان لدخول المؤدين، أما مضمون العرض فيكون عادة من المنهج الدراسى، وخصوصاً المواد التاريخية والأدبية، ويقوم الطلاب بالتمثيل بإشراف معلم المادة.

٤- المسرح المغلق " مسرح العلبة " :

ومكانه مبنى مسرح المدرسة، والذى يشمل جميع عناصر العرض من نصوص وديكور وإضاءة وأزياء وإكسسوارات ،ويقدم مسرحيات اجتماعية أو تاريخية أو قائمة على مسرحة المناهج، وغير ذلك من أشكال وأنواع مسرحية، ولهذا المسرح فريق للتمثيل من الطلبة، ويشرف عليه المعلمون كلٌّ فى مجاله، فمعلم التربية الموسيقية يضع الألحان والمؤثرات الصوتية ،ومدرس التربية الفنية يضع خطة الديكور، وفى كثير من التجارب، لاحظ عدد من الباحثين والمتابعين أن من يقوم بالإخراج عادة ما يكون من مدرسى اللغة العربية أو الإنجليزية، وقد يسمح هذا النوع بمشاركة يقوم بها المتلقون من التلاميذ، وهو ما يعرف بمسرح المشاركة؛ حيث يتميز ببنية مفتوحة يقوم فيها الأطفال بأدوار أدائية والمشاركة والاندماج فى اللعبة المسرحية.

٥- مسرح الارتجال:

ويعني الارتجال، بصيغة مبسطة، تأليف موقف ما في أثناء سرد حكاية أو موقف أو حدث أو فكرة، متطوراً بشكل طبيعى وتلقائى من الحكاية الممثلة، وفى حالة التدريب عليه وتنظيمه، يكون من الصياغات المتقدمة للدراما الابتكارية، بل للعمل الابتكارى بشكل عام فى أى من الفنون المختلفة، ويمكن أن تقوم بالتمثيل الارتجالى مجموعة من الأطفال فى إطار ورشة حكى منظمة، ويمكن كذلك أن يحتوى المشهد المرتجل على حوار وحركة ودراما راقصة، وغير ذلك.

وهذا اللون من العمل المسرحى لا يستند إلى نص مكتوب مسبقاً، ولا يحتاج إلى مبنى؛ حيث

تُترك للأطفال عمليات التأليف والإخراج والتمثيل بعد أن يحدد المشرف لكل منهم دوراً معيناً فى موقف أو مشهد، ثم يترك لهم حرية التخيل والعمل، وقد لايحدد المشرف الأدوار، بل يكتفى بتحديد الموضوع، ويترك للأطفال صياغة المشهد والحوار وطريقة الأداء وحل مشكلات الديكور والملابس، يترك كل هذا لخيالهم، وما يستطيعون صنعه من المواد الخام المتاحة لهم، وذلك استناداً إلى التصور الأساسى لهذا النوع من العمل المسرحى القائم على اللعب الإيهامى، فالدراما هنا هى ما يفعله الطفل وليس جلوسه لمشاهدة غيره.

٦- مسرحة المناهج :

وتعني وضع المادة التعليمية فى إطار مسرحى باستخدام أشكال الحركة وتقنيات الأداء، واستثمار ما فى المسرح من إمكانات لتحقيق درجات متنامية من الاتصال بين منصة العرض والمشاهدين ،من هنا، فإن مسرحة المناهج تمتد إلى أبعد من مجرد وضع المادة الدراسية فى صورة درامية، وتتعدى ذلك إلى اكتشاف قدرات الأطفال الذاتية وتطوير طاقات الخيال وتكوين العلاقات بين الأشياء والتواريخ والوقائع ،وهناك وظائف وأشكال متعددة لمسرحة المناهج، يمكن أن نميز منها نوعين أو تجربتين هما: المعمل أو الورشة، ودراما النماذج، النوع الأول هو أحد التجسدات المهمة للدراما المبتكرة، وفى إطار مسرح الطفل، فإن الصيغة الأكثر تداولاً ومواءمة هى الورشة باعتبارها الصيغة الأولى للتدريب والتجريب يتلوها المعمل والمختبرات المسرحية ،وتقوم الورشة هنا على ما يمكن اعتباره الوظائف الطبيعية للتمثيل فى حياة الطفل، والتى يمكن إجمالها فى عدة نقاط، هى:

١. إعطاء الطفل المجال الطبيعى للعب التمثيلى والتخيل.
٢. اكتساب الثقة فى الذات عن طريق الحضور الجسدى الحر فى الفضاء المسرحى، عبر اكتشاف الحركات والأفعال واللغة الحوارية المتبادلة بين الشخصيات.
٣. التأسيس الأولى للأنشطة الجماعية؛ حيث لا ضغط ولا إحراج للطفل الخجول.
٤. عبر اللعب التخيلى، يستطيع الطفل اكتساب قدرات الملاحظة المتعمقة للناس والألوان والعلامات والدلالات، فتصبح الحياة المحيطة به حية وفعالة، بعد أن كانت آلية بشكل ما ومعتادة ومكررة.
٥. التعرف على خبرات الآخرين وخصوصاً الخبرات البصرية المتمثلة فى الديكور والمشهد والمكان المسرحى، وكذلك الخبرات الصوتية المتشكلة عبر النغمات والمقطوعات الموسيقية المصاحبة.

النوع الثانى، هو ما يسمى دراما النماذج التى تعتبر امتداداً طبيعيّاً للدراما المبتكرة المتكونة فى الورشة والمعمل المسرحيين، والاثنان يشكلان جوهر مسرحة المناهج ،وهذا النوع يعنى اختيار نماذج درامية تتناول المناهج الدراسية ،وعلى ذلك، تحتاج هذه النماذج إلى نص يُعد بواسطة متخصص أو

معلم إن كان ممتلكاً ولو بشكل أولى مقومات الكتابة المسرحية، وتحتوى على عناصر العرض المختلفة من ملابس وإضاءة وديكور ومؤثرات صوتية ومشاهدين، ويمكن للأطفال مشاهدة هذه النماذج الدرامية فى مسرح المدرسة أو فى الأماكن المفتوحة بها.

٤- تاريخ مسرح الطفل :

أستعرض فى هذه النقطة بشكل مجمل بعض العلامات الأولى لبدايات مسرح الطفل فى العالم العربى دون استقصاء تفصيلى أو تتبع زمنى لتطوراته اللاحقة ،معتمداً فى ذلك على الدراسات التى حاولت التأريخ لهذه الظاهرة المهمة، وخصوصاً كتاب الدكتور حمدى الجابرى الصادر عن هيئة الكتاب "تاريخ مسرح الطفل فى العالم العربى"، وكتاب خالد أحمد البناى "المسرح المدرسى فى دولة الإمارات العربية المتحدة" الصادر عن دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة.

امتد مسرح الطفل، تاريخيّاً، وتجسد متطوراً عبر عقود متصلة، وفى هذه الإشارة المجملة لتاريخه، سوف أقتصر على نشأته وامتداداته فى البلاد العربية متجاوزاً عن ظهوره وتحولاته فى إطار الحضارة الغربية،مشيراً فقط إلى أن معظم الدارسين يرون أن البداية كانت فى فرنسا حوالى العام ١٧٨٤فى ضاحية قرب باريس يملكها دوق شارتر ،عبر تمثيلية قدمها الأطفال فى مسرح جميل أقيم وسط الحديقة، كان هذا أول عرض تمثيلى فى أول مسرح للأطفال، وكانت كتابة النص متأثرة بالأفكار التربوية لروسو. أتجاوز هذه الإشارة المجملة، عائداً إلى الخط الرئيس للكتابة هنا، وهو الاستعراض العام لبدايات مسرح الطفل فى العالم العربى.

وأبدأ بلبنان؛ حيث كانت النشأة الأولى له سابقة على نشأة المسرح مع مارون النقاش حوالى عام ١٨٤٧ ،فقد امتدت تجربة مسرح الطفل ابتداء من منتصف القرن الثامن عشر ،حين بدأت المؤسسات التبشيرية تمارس نشاطها الثقافى والفنى والتعليمى عبر الوافدين من الجزويت والبروتستانت الأمريكان والموارنة الذين تلقوا تعليمهم فى روما، وقد اهتمت هذه الإرساليات بتقديم العروض للطفل فى نهاية العام الدراسى ،وكانت ذات أهداف تربوية وأخلاقية ،كتب نصوصها أساتذة المدارس وأغلبهم من الرهبان، ثم بدأت هذه المسرحيات تأخذ منحى تطوريّاً عندما اتجهت المدارس إلى تقديم عروض تعالج موضوعات دنيوية اقتداء بالتطور الذى حدث فى المسرح الغربى حينذاك، وكذلك عالجت موضوعات تاريخية فضلاً عن موضوعات مترجمة.

وفى مصر، كانت البدايات مع عبد الله النديم عام ١٨٧٩عندما أنشأ مسرحاً فى مدرسة الجمعية الخيرية الإسلامية، وقام بتأليف مسرحيات نقدية تستهدف كشف بعض العيوب فى المجتمع، ثم جاء محمود مراد، وهو أحد مدرسى التاريخ فى المدرسة الخديوية وأنشأ مسرحاً بها ليكون أول مسرح

مدرسى فى المدارس الأميرية وذلك فى عام ١٩٢٢ ،ثم كانت الانتقالة الأساسية مع إسماعيل القبانى الذى أعطى مكانة متميزة للمناهج الخاصة بالتربية الرياضية والأشغال اليدوية والرسم والموسيقى والقصص والتمثيل، وغير ذلك. وفى عام ١٩٣٦ قام زكى طليمات بتقديم مذكرة إلى وزارة المعارف العمومية بشأن إنشاء الفرق التمثيلية فى المدارس الثانوية، وأرفق مع المذكرة الخطة اللازمة لذلك، وقد تمت الموافقة عليها فى العام نفسه، ثم أُنشئ أول مسرح متخصص للطفل خارج المدرسة عام ١٩٦٤ ، وفى عام ١٩٧١ صدر قرار وزارى بإنشاء إدارة للتربية المسرحية بوزارة التربية والتعليم، مهمتها وضع القواعد اللازمة لتوجيه التربية المسرحية وتطويرها، والإشراف على المسابقات الدورية بين الإدارات المختلفة.

وفى سوريا، ومنذ خمسينيات القرن الماضى، كانت المدارس المختلفة فى المحافظات تستقبل الفرق التى تقدم عروضاً يقوم بأداء الأدوار فيها الأطفال، ثم تبلور مسرح الطفل فى منتصف الستينيات؛ حيث ظهرت مسرحيات شاعر الأطفال المعروف "سليمان عيسى" على شكل عروض شعرية غنائية، لتكون فى شكلها ومضمونها تطوراً واضحاً وإضافة نوعية، ثم تمَّ إنشاء المسرح المدرسى عام ١٩٥٧ ، تحت إشراف إدارة مركزية، وتفرع إلى شعب فرعية فى مديريات التربية فى المحافظات، ومع ميلاد منظمة طلائع البعث وبداية نشاطها التثقيفى العقائدى، أخذ مسرح الطفل شكله الأخير بتحوله إلى عمل مؤسساتى منتظم.

وفى تونس، امتدت مرحلة التأسيس مابين عامى ١٩٦٣– ١٩٧٤؛ حيث تميزت تلك المرحلة، كما يقول د. محمد الماجرى فى كتابه "تجارب عربية فى المسرح المدرسى"، بالسعى إلى تطبيق ما جاء فى خطاب رئيس الدولة عام ١٩٦٢ ، فقد صدر منشور موجه إلى مديرى المعاهد الثانوية يطلب تكوين جمعيات تمثيلية بين طلبة المدارس لغرس فن المسرح لدى الأطفال، وقد بدأ التنفيذ الفعلى لما جاء فى المنشور، ومن هنا، دخل المسرح المدارس بوصفه نشاطاً يلقى المساندة من أعلى هرم السلطة، ولم يكتفِ المنشور بهذا المستوى من التنظيم، بل تضمن إشارة إلى جامعة الاتحاد لتنخرط فيها جمعيات الشبيبة المسرحية، وهكذا تكونت تجربة مسرحية قائمة على تدريب الأطفال على مفردات المسرح وعناصره الأولى، وقد نُظم أول مهرجان وطنى لمسرح الطفل والإلقاء عام ١٩٦٦ .

وفى العراق، فعلى الرغم من التجربة الممتدة للمسرح العراقى، كما يرى الدكتور حمدى الجابرى، فإن مسرح الطفل لم يظهر إلا فى عام ١٩٩٧ .، ففى عام ١٩٦٩ أنشأت الحكومة العراقية المسرح القومى فى بغداد، وبعد عام قدمت الفرقة ولأول مرة مسرحية للأطفال ،ومن ناحية أخرى، قام المسرح المدرسى بالدور الرئيس فى ظل غياب مسرح الطفل، وقد تطور هذا المسرح بعد ذلك بفضل جهود خريجى معهد المسرح الذين حملوا لقب مدرب مسرحى ضمن نظام خاص لمسرح الطفل أُخذ عن المسرح المصرى.

وفى الجزائر كان لتبنى الدولة الفكر الاشتراكى أثر واضح ليس فقط على ظهور مسرح الطفل، بل أيضاً على استخدامه فى التكوين الفكرى والعقائدى له، وهكذا تطور مسرح الطفل عن طريق المدارس باعتباره وسيلة فعالة فى تنمية الإدراك والوعى، ولتحقيق ذلك، ظهر الاتحاد الوطنى للشبيبة الجزائرية، وظهر المهرجان الوطنى لمسرح الأطفال الذى شاركت فيه فرق الهواة، وبدأ المسرح الإقليمى لمدينة وهران تخصيص قسم لمسرح الطفل عام ١٩٧٥ ، ومنذ هذه السنة وهو يقدم عروضه للأطفال.

وفى السودان، وفد المسرح وفق مفهومه الغربى مع الحكم الثنائى أواخر القرن التاسع عشر، غير أن بعض الباحثين يرون أن النشأة كانت أبعد زمنيّاً من ذلك ،وفى سياق التطورات الاجتماعية اللاحقة، بدأ المشتغلون بالتعليم الاهتمام بالمسرح بوصفه أداة لغرس المفاهيم الجديدة،وأول من بدأ هذا النوع من المسرح المدرسى هو الشيخ بابكر بدرى فى مدينة رفاعة عام ١٩٩٤ ، فقد كان طلبته يقومون بتمثيل بعض الروايات ويلقون الخطب فى بيته،ثم تتابعت التجربة، حين قام اليوزباشى عبد القادر مختار بتأليف مسرحية نثرية هى المرشد السودانى ومثلها التلاميذ عام ١٩٩١ .، وهكذا يذهب كثير من الباحثين فى المسرح السودانى إلى أن المسرح بشكل عام والتعليمى بشكل خاص ظهر فى ساحات المدارس وإطارها التنظيمى، ويضيف الدكتور عثمان جلال الدين نقطة أساسية حول تأثير الجاليات التى جاءت بهدف ممارسة النشاط الاقتصادى فى تكوين التجربة المسرحية وتفعيلها.

وفى الكويت، كانت بداية المسرح المدرسى بجهود ذاتية حين قدمت مدرسة الأحمدية عام ١٩٢٢ تمثيلية قصيرة بمناسبة مرور عام على تأسيسها، وفى عام ١٩٣٩ عرضت على ساحة المدرسة المباركية مسرحية "إسلام عمر"التى قام بإخراجها مدرس اللغة العربية، بعد ذلك، شهدت الأربعينيات منافسات متواصلة فى المسارح المدرسية بعد أن تأسست أربع فرق مدرسية، وفى معسكر الكويت الكشفى السنوى الذى أقيم عام ١٩٩٥ . قدمت تمثيلية من طالبين، ثم قام فريق التمثيل التابع لإدارة المعارف بتقديم مسرحية "عدو الشعب" على مسرح مدرسة الأحمدية ،وفى عام ١٩٥٨أنشأت إدارة المعارف قسماً للنشاط المسرحى ليبدأ بعد ذلك النشاط المنظم لمسرح الطفل.

وفى البحرين، كانت البداية المبكرة عام ١٩٢٥ فى مدرستى الهداية الخليفية والمحرق بوصفها مدرستيْن حكومتيْن، ولكن سرعان ما توقف النشاط بعد عروض قليلة متباعدة، ليبدأ بعدها نشاط المدارس الأهلية الذى كان أكثر امتداداً وتأثيراً من ناحيتى الكم والنوع؛ بفضل مساهمة رائديْن من رواد الأدب والشعر؛ ابراهيم العريض وعبد الرحمن المعاودة؛ حيث اكتسب النشاط المسرحى فى مدارسهم أبعاداً ثقافية وفنية لم تتوفر لمدارس أخرى خلال ذلك الزمن البعيد، واستمرت عروض الطفل بشكل متفرق ومتناثر، إلى أن ظهر لأول مرة قسم المسرح المدرسى بوزارة التربية والتعليم عام ١٩٩٧ ، فتوالت

عروض مسرح الطفل فى المراحل التعليمية المختلفة تحت إشراف مجموعة من المشتغلين بالمسرح من خريجى المعهد العالى للفنون المسرحية بالقاهرة ومثيله بالكويت الذين أسهموا فى تأسيس الظاهرة المسرحية وتطويرها عبر العروض والمهرجانات والمسابقات والدورات التثقيفية، وغيرها.

وفى المملكة العربية السعودية، عرف المسرح المدرسى فى خمسينيات القرن الماضى؛ حيث كان الطلبة يقدمون بعض التمثيليات الفكاهية والاجتماعية التى تتخلل المسامرات الأدبية، وفى عام ١٩٥٣ تنقل العرض المسرحي "ليل آخر" فى معظم المنطقة الشرقية، وقد مهدت هذه المحاولات لتأسيس المسرح المدرسى باعتباره مرفقاً تعليميّاً مهمّاً وضروريّاً، فتمَّ إنشاء إدارة عامة للنشاط المسرحى بالمدارس، ويشير الدكتور عبد الله أحمد العطاس إلى أن وزارة المعارف بالمملكة سعت إلى تنشيط حركة المسرح المدرسى من خلال الكثير من الخطط والبرامج مثل: مسرح الطفل، حلقات الإلقاء والتعبير، مسرحة المناهج، وغيرها. وفى قطر، كان عام ١٩٥٩ البداية الفعلية للمسرح المدرسى؛ حيث تمَّ تقديم أول مسرحية فى ثلاثة فصول بمديرية الدوحة الثانوية، تناولت حياة الصحابى "بلال بن رباح"، وفيما تلا ذلك، قدم المعهد الدينى مسرحية "عالم وطاغية "من تأليف يوسف القرضاوى، عميد المعهد حينذاك، ثم قدمت بعض العروض الحركية التى تصور ثورة الجزائر على استاد الدوحة عام ١٩٦٤، كما قدمت مدرسة الصنائع، وهى من أكثر المدارس اهتماماً بالمسرح نظراً إلى وجود الإمكانات اللازمة ومنها خشبة المسرح، قدمت عدة أعمال تربوية وتاريخية قام بالتمثيل فيها الطلاب، أما دار المعلمين، فقد أعطت للمسرح المدرسى مجالاً مفتوحاً للحركة والوجود مما أسهم فى خروج المسرح من إطاره المدرسى إلى المسرح الشعبى ثم المحترف بعد ذلك، وقد ظلت الجهود غير منتظمة حتى تمَّ إنشاء جهاز مستقل له خططه وبرامجه تحت اسم: توجيه التربية المسرحية.

وفى سلطنة عمان، فيما يقول عبد العزيز السريع فى"المسرح المدرسى فى دول الخليج العربية"، ظهر مسرح الطفل فى المدرسة السعيدية التى أُسست عام ١٩٩٤؛ حيث كان يُقام احتفال كبير فى الساحة الداخلية بها، يحضره كبار رجال الدولة وأولياء الأمور فى نهاية كل عام دراسى، تقدم فيه التمثيليات والأناشيد وغيرهما من البرامج والأنشطة التى يؤديها الطلبة ،والمدرسة السعيدية فى مسقط كانت إحدى ثلاث مدارس لم يكن هناك غيرها قبل انطلاقة التعليم عام ١٩٩٧؛ حيث صدر قرار إنشاء قسم النشاط المدرسى الذى يشرف على المسرح والذى تطور بعد ذلك إلى دائرة الأنشطة الفنية.

عبر هذا الاستعراض المجمل والخاطف والذى حاولت فيه رصد الخطوط والعلامات الأولى لبدايات مسرح الطفل وامتداداته دون استقصاء تفصيلى كما أشرت، يمكن لنا أن نستخلص النقاط التالية:

١- تلازمت نشأة مسرح الطفل واقترنت بالمؤسسات التربوية، وتأثرت ببنائها الفكرى والتنظيمىٰ بحيث

أصبح النوعان: الطفل والمدرسى، وكأنهما نوع واحد مندمج فى سياق كلى، يرجع ذلك فى تصورى إلى عاملين: الأول هو اعتبار المسرح وسيلة تعليمية وأداة دمج اجتماعى، والثانى هو ارتباط مسرح الطفل بما هو تربوى وأخلاقى، وبقدر ما كان ارتباط البدايات والتطورات بالمؤسسات التربوية دافعاً للوجود والفاعلية والانتشار والتأسيس فى بنية منظمة، بقدر ما كان له كذلك بعض الآثار السلبية؛ حيث انعكست على تجربة مسرح الطفل المنهجية السائدة فى التعليم القائمة على الحفظ والتلقين والذاكرة الاستعادية، فصار المسرح هو أيضاً مبنيّاً على المنقولات التراثية والمحفوظات المهيمنة، أى صار فى كثير من عروضه مسرحاً بنكيّاً وليس حواريّاً على الرغم من أنه فن التعدد بامتياز، هذا إذا جاز لنا أن نستعير قليلاً لغة "باولو فريرى" وتصوراته عن التعليم البنكى والحوارى.

٢- كانت النشأة دائماً وليدة مبادرات فردية واقتراحات ذاتية من المشتغلين بالتعليم والثقافة، وخصوصاً الإصلاحيين منهم، المثال الواضح على ذلك هو التجربة المصرية، التى أسس خطواتها الأولى زكى طليمات وأعطى البعد المؤسسى لها.

٣- كان لوضع مسرح الطفل باعتباره مسرحاً مدرسيّاً فى إطار مؤسسات الدولة وإطارها التنظيمى أثر واضح وفاعل فى حضوره وفاعلياته وتطوراته، سواء ظل ضمن وزارة التربية والتعليم، أو تجاوز ذلك إلى غيرها من الهيئات التابعة لوزارة الثقافة، المثال التوضيحى الدال على ذلك أيضاً هو ما تمَّ فى مصر من إنشاء المسرح القومى للطفل، والمركز القومى لثقافة الطفل، ومسرح القاهرة للعرائس، والإدارة العامة لثقافة الطفل فى الهيئة العامة لقصور الثقافة، ولكن الخط الأساسى لمسرح الطفل فى البلاد العربية ظل فنيّاً وتنظيميّاً فى إطار وزارات التعليم بها سوى هذه الاستثناءات التى أشرت إليها فى الفقرات السابقة.

٥- نحو تأسيس مختلف:

الضرورة، والإطار الفكرى، والإجراءات

أنتقل الآن فى هذه النقطة الختامية إلى واقع مسرح الطفل، الآن وهنا، مقتصراً على التجربة المصرية بطبيعة الحال باعتبارها نموذجاً دالًّا واختزاليّاً للإطارات الكلية التى تبدت عليها حركته فى العالم العربى،وأجمل ما أراه متصلاً بعروضه ومرتبطاً ببنائه التنظيمى فى نقاط مجملة:

١- انعكست طبيعة البدايات على المسارات اللاحقة والمتتابعة لمسرح الطفل وخصوصاً لحظته الراهنة؛ حيث نلاحظ طغيان الوظيفة التربوية والقيم الأخلاقية العامة بالمعنى النمطى والتقليدى على الرؤى الكلية للعروض، على نحو يجعلها- أى العروض- خطاباً إنشائيّاً يعيد إنتاج الموروثات والمحفوظات الشائعة ويصبها فى صيغ استهلاكية.

٢- ترسخ العروض – فى معظم ما شاهدت – ذاكرة استعادية وخطوط عقل محتجز وخيالاً أسيراً أكثر من اهتمامها بتكوين عقل نقدى وخيال ابتكارى، خصوصاً فيما يسمى بالمسرحيات التاريخية؛ حيث تجتر وقائع ومشاهد وتواريخ وتضعها فى سياق مسرحى مبتسر وتصورات فكرية انتقائية.

٣- شيوع الخطابية الصارخة وتهميش جماليات العرض البصرية والحركية، وكأنه- أى العرض- رسالة مجملة وختامية تُلقى من فوق منبر أو تُتلى فى جلسة وعظ دينى وإرشاد أخلاقى؛ مما يخلق مسافة إبعاد بين المتلقى الطفل وصور المسرحية، ويُفضى إلى الانصراف النفسى والعقلى؛ لتمر المسرحية بعد دقائق من انتهائها إلى النسيان.

٤- غلبة الطابع اللغوى على العروض على نحو يجعلها مجرد منصة لحوارات متراسلة بين شخصيات مجردة، ويحولها إلى تكوينات سمعية وليس بناء بصريّاً متتابعاً، ويختزل المتفرج بالتالى فى السماع وليس في المشاهدة، ومع طابعها اللغوى المهيمن، تشيع فى العروض الشخصيات النمطية، أحادية التكوين، الثابتة والمكررة؛ مما يُفقد العرض حيويته وتدفقه الحى، ويحيل الفضاء المسرحى إلى إرسال لغوى، ويختزل الممثل فى حنجرته وقدراته الصوتية.

٥- كما سبقت الإشارة عند الحديث عن نشأة المسرح، وتوزعه إنتاجيّاً وإداريّاً بين مؤسسات التربية والتعليم وهيئات وزارة الثقافة، يمكن الإشارة كذلك إلى أن هذا التناثر ظل قائماً حتى الآن، الإشكالىُّ هنا ليس بطبيعة الحال فى ذلك- وإنما فى عدم وجود تصور فكرى ناظم لكلتا التجربتين، فقد اقتصرت عروض التربية والتعليم فى الغالب على مسرحة المناهج ،مع ما يترتب على ذلك سنويّاً من مهرجانات ومسابقات، فيما ركزت عروض المسرح القومى للطفل، والإدارة العامة للطفل بهيئة قصور الثقافة على المناسبات القومية إلا فى تجارب متباعدة اهتمت بالحكايات الخيالية ونصوص الكتاب الكبار، وظل مسرح العرائس جاذباً للرحلات المدرسية الصباحية، مركزاً على عرض "الليلة الكبيرة" الذى يشكل حتى الآن النموذج المرجعى لعروض العرائس، واقتصر نشاط المركز القومى لثقافة الطفل على أنشطة متنوعة أخرى دون اهتمام موازٍ بالمسرح، وفى كل هذه الحالات، هناك اختزال لمسرح الطفل فى الوظيفة، سواء كانت تربوية أو أخلاقية، مع تهميش لطبيعته النوعية.

٦- معظم عروض مسرح الطفل الآن هى عروض يصوغها الكبار سواء كانوا محترفين أو هواة، ويقتصر حضور الأطفال فقط على المشاهدة والتلقى، دون مشاركة فعلية إلا فى حدود ضيقة، وهذا ابتسار للطبيعة المركبة لهذا النوع المسرحى، واختزال له فى مجرد عرض قائم على رؤية الكبار لعالم الطفل وتصوراتهم المسبقة عن حكاياته وخيالاته.

٧- تتشكل معظم العروض الآن عبر التصور التقليدى، الشائع والمكرس، لتكوين المسرحية: نص

جاهز ومخرج وممثلين ومهندس ديكور وفنيين، وغير ذلك، مع تهميش للصياغات الأخرى لتكوين المسرح، وخصوصاً بناء العرض عبر ورشة تدريبية، مع أنها الصياغة الأقرب فيما أتصور لطبيعة الطفل ومسرحه المتخيل؛ وذلك لأن الورشة – فى جوهرها– قائمة على الاستكشاف المتدرج لملكات الطفل، واللعب الحر، والخيال الابتكارى، والعمل الجماعى المنظم ،مثلها فى ذلك جزئيّاً مثل الرسوم التلقائية الكاشفة عن المكونات المضمرة والمسكوت عنها لدى الطفل، والجامعة لجزئيات عالمه المتناثرة فى شكل هو بياض الصفحة فى الرسوم وخشبة التمثيل فى المسرح.

تلك كانت نقاطاً مجملة حاولت عبرها رصد ما أراه أساسيّاً فى المشهد الراهن لتجربة مسرح الطفل فى مصر، الآن وهنا، وهى – فى مجملها– تجعله أداة ضبط ودمج لا تجربة كشف وبناء معرفى، وجزءًا من عملية إعادة إنتاج الجماعة لصورتها واستنساخ ذاتها التراثية المتوهمة، وتكون فيه ما يمكن تسميته بالمسرح الخفى، هذا إذا كان ممكناً لنا هنا أن نستعير مفاهيم علم التربية عن المنهج الخفى وفق صياغة جون ديوى ،وربما لهذه النقاط وغيرها، فإن هناك ضرورة مضافة الآن لتأسيس مختلف لمسرح الطفل ،يستكشف ما فيه من ممكنات وجود وآفاق تطور، وذلك عبر صياغة إطار مرجعى، وخطوات إجرائية متدرجة، الدافع إلى ذلك ولعله الرهان كذلك هو هذه المشاريع الطموحة التى يتبناها المجلس العربى للطفولة والتنمية، وأخص مشروعى: نحو نموذج جديد للتنشئة الاجتماعية للطفل العربى بورقته البحثية المهمة التى صاغها الدكتور أحمد زايد، والمرصد الإعلامى لحقوق الطفل ونتاجه النظرى والعملى الذى بلوره الدكتور عادل عبد الغفار، وكذلك مشروع تربية الأمل حول الأطفال فى وضعية الشارع بالطرح العلمى المتفرد للدكتور كمال نجيب والدكتور عبد اللطيف محمود، الدافع والرهان يتمثلان أيضاً فى الآفاق المفتوحة والمتجددة التى يمكن أن يتيحها التعاون بين المجلس العربى والمجلس الأعلى للثقافة عبر البروتوكول الموقع بينهما، وفى تصورى، فإن التحليلات الفكرية الواردة فى المشروعين اللذين أشرت إليهما ضمن فعاليات المجلس، بالإضافة إلى الأوراق البحثية المقدمة فى إطار المائدة المستديرة حول " تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة " يمكن أن تشكل الإطار الفكرى المرجعى لمشروع التأسيس المغاير لمسرح الطفل، فيما يمكن أن تشكل البنود الواردة فى بروتوكول التعاون بين المجلسين الصياغة الإجرائية له، وهو ما أحاوله الآن بشكل مختصر وأولىّ.

الإطار المرجعى:

فى دراسته حول "**التنشئة الاجتماعية للأطفال فى البلدان العربية- نحو نموذج جديد للتنشئة**" يرصد الدكتور "أحمد زايد" ظواهر التنشئة السلبية فى عدة نقاط منها السلطوية والأبوية، الإيذاء البدنى والنفسى، الحرمان، التسلط، الحماية الزائدة أو التدليل، وهو ما كوَّن آثاراً متعددة

هى بشكل عام: الاغتراب، العجز وعدم الثقة ،الإحساس باللامعنى، اللامعيارية، العزلة الاجتماعية، الانسحاب، الخضوع، بعد ذلك، يرصد علامات النموذج البديل، أى التنشئة الإيجابية القائمة على الحوار والحرية وحق الاختلاف والتعدد، وقبول الآخر المختلف؛ مما يشكل نواتج مغايرة متمثلة فى الإبداع، استكشاف الفرص، توليد الأفكار، التحقق، التحدى، المواطنة وتأكيد الذات، وغيرها. وفق هذا، فإن النموذج المغاير والمقترح لا يمكن تأسيسه إلا- **أولاً**- عبر رصد التحولات المفضية إلى مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة والانتقال من الحداثة إلى ما بعد الحداثة ومن مجتمع الأمن النسبى إلى مجتمع المخاطر وثقافة الصورة، **وثانياً**- نقد التصورات المهيمنة وتفكيك الأنساق المغلقة والنمط التقليدى القائم على التقليد والنمطية والانسحاق، وتأسيس قيم المشاركة باعتبارها قائمة على التدريب والممارسة وليست فكرة مجردة. فى هذه النقاط يمكن أن يتداخل مسرح الطفل ويؤسس هو الآخر نموذجه المغاير عما هو سائد عبر تكوين مشاهد مسرحية مستندة إلى هذه الإطارات المرجعية مكونة ما يمكن اعتباره المسرح النقدى الذى يستكشف المسكوت عنه ،الخفى والمضمر، فى عالم الطفل وخيالاته وأساليب تنشئته، وذلك من خلال مخزونه الذاتى وذاكرته الخاصة، وعبر آليات عرض متعددة تشمل العرائس وشرائح الصور والارتجال والمادة التوثيقية والحوارات الكاشفة، وغيره من أدوات مسرحية ورؤية قائمة على وظيفة المشاركة لا الإيهام، وهى الوظيفة التى يراها مفكرو المسرح الأقرب إلى الطبيعة النوعية للمسرح العربى وفنون الفرجة الشعبية، ويمكن أن يستند ذلك كله إلى مفاهيم "بريخت" الخاصة بتغريب العلامة والحوارية وكسر التوحد توصلاً للاستنارة لا التطهير، وأيضاً تصورات "جروتوفسكى" عن المسرح الفقير: حرية أكبر وتكاليف أقل، وتجربة "أوجستو بوال" وتدريباته المعملية ومفاهيمه عن مسرح المقهورين. استكمالاً لهذه النقطة الخاصة بالإطار المرجعى، فإننى أتصور أن دراسة الدكتور كمال نجيب "**نموذج تنشئة الطفل فى المجتمع العربى فى عالم متغير**" يمكن أن تشكل إضافات نوعية وإضاءات كاشفة ومتعددة، وخصوصاً تحليله لما اعتبره خللاً بنيويّاً فى نسق التربية الاجتماعية على مستوى الأسرة والمدرسة، وعلى مستوى مدركات الوالدين ومدركات الأطفال، وبتعبيراته ذاتها، فإن "النظرة المتأنية إلى واقع التنشئة العربية، تكشف عن أن من أهم النتائج العامة التي تؤكد عليها بيانات الدراسة هى أن التنشئة العربية"مغرقة في تقليديتها"؛ حيث تستمر النظرة إلى الطفل وتربيته على أنه – أى الطفل – ينطوى على نزعة شريرة، الطفل راشد صغير، التربية إعداد للحياة وليست هى الحياة، التربية ترويض وليست تحريراً". وتوضح دراسته المقتدرة أهم الأبعاد التى تشكل إطار التنشئة السائدة فى ثلاثة أبعاد هى- **أولاً**- البعد الماضوى، ويعنى: جمود الإطار والتعلق بالماضى ،الإعلاء من ثقافة الطاعة والإذعان، تجذر ثقافة التمييز، - **وثانياً**- بعد المفارقات، ويعنى:

المفارقة بين القول والفعل ،بين عالم الكبار والصغار، بين الأسرة والمدرسة، ثم **ثالثاً**– البعد الخاص بوطأة الإطار الاجتماعى والسياسى، ويعنى: ضيق حيز الحرية والمجال، الميل إلى التفكيكية والفردانية، التباين الاجتماعى والثقافى.ويستعرض الدكتور كمال بشكل متعمق نماذج التنشئة المختلفة محتفياً بالنموذج النقدى، ناقداً ضمنيّاً تصورات "جان بياجيه" التى تركز على ما هو بيولوجى لا على ما هو اجتماعى، على الرغم من إقراره بأنه أصبح الآن واحداً من صور المركزية الغربية؛ ما يعنينى فى هذا الاستعراض المجمل هو التحديدات المهمة التى يدرجها فى جداول استناداً إلى جان بياجيه لكونها يمكن أن تمثل إطاراً استرشاديّاً للبناء المعرفى لمسرح الطفل ،حيث يرى الدكتور كمال أن علم نفس النمو يستند لدى جان بياجيه إلى "افتراضين لهما جذور في المفاهيم الغربية الشائعة عن الطفولة: **أولهما**، أن الطفولة ظاهرة طبيعية أكثر منها اجتماعية، ومن ثم، يخضع الأطفال لعمليات طبيعية حتمية، **وثانيهما**، أنه يركز بصورة أساسية وشاملة على الجانب المعرفى، ويستند نموذج "بياجيه" فى النمو الطبيعى للطفل إلى رؤية وضعية للتجربة مع الأطفال وملاحظة سلوكهم خلال مراحل نموهم المختلفة. وقد حدد "بياجيه" مجموعة من مراحل النمو المعرفى للأطفال وفقاً لنموذجه. واعتقد "بياجيه" أن كل الأطفال يتحركون عبر هذه المراحل فى نظام زمنى مبرمج وفقاً لتكوينهم الجينى. وطبَّق "بياجيه" تفسيره البيولوجي الطبيعى على سلوك الأطفال، فهو يحاول أن يتعرف على التكوينات– المعرفية– العقلية فى كل مستوى عمرى، وكيف يحدث تكيف بين هذه التكوينات ومتطلبات البيئة. ومثال ذلك، أن الطفل يحقق عند مشيه أهدافاً لم يكن بوسعه تحقيقها دون المشى، وينشأ عن ذلك نمط متكامل توضحه حقيقة أن كل الناس يمشون، وأن بيئتنا الاجتماعية أصبحت معدَّة بحيث يكون المشي حاجة، ويصبح المشي جزءاً من متطلبات البيئة".

أكتفى الآن بهذه الاستدلالات، فلست أستهدف الآن قطعاً العرض التفصيلى للدراسات المهمة التى تضمنها المشروع الطموح والخاص بتأسيس نموذج جديد للتنشئة، فقد أردت فقط الإشارة إلى ما يمكن أن يمثله من إمكانية وضع إطار مرجعى وعلمى لمسرح الطفل، ولهذا أكتفى الآن كما ذكرت بهذه الاستدلالات مشيراً إلى إمكانية مماثلة واردة فى دراسة الدكتور عبد اللطيف محمود، وكذلك فى مشروع المرصد الإعلامى لحقوق الطفل بأوراقه البحثية المتميزة للدكتور عادل عبد الغفار، وهو ما يؤكد مجدداً ثلاث نقاط: **الأولى** هى ضرورة وضع المشاريع المتعددة للمركز فى نسق فكرى وإجرائى واحد، قد يمثل مشروع مسرح الطفل جزءًا من فعالياته، **والثانية** هى استناد الصيغة المقترحة هذه والمختلفة لمسرح الطفل إلى الإسهامات العلمية والعملية معاً لأساتذة التربية والاجتماع وعلم النفس وعلوم الإعلام والاتصال بحيث يتشكل إطار فكرى مرجعى استرشادى، متطور ومتعدد، **الثالثة** تتمثل فى المراجعة

النقدية للتجربة ومساءلة معطياتها الفنية وبنائها التنظيمى، تجاوزاً لمشهدها الراهن القائم على الانتقائية وملء المواسم المسرحية بأنشطة ورقية وخطط مكتبية تمضى بلا أثر ولا فاعلية ولا حضور.

الصياغات الإجرائية:

استنادا إلى البروتوكول الموقع بين المجلس العربى للطفولة والتنمية، والمجلس الأعلى للثقافة ممثلاً فى لجانه النوعية: المسرح والتربية والطفل، بالإضافة قطعاً إلى المجلس القومى لثقافة الطفل، والإدارة العامة للطفل بالهيئة العامة لقصور الثقافة، يمكن صياغة الخطوات التنفيذية ابتداء من العام المالى القادم الذى يبدأ فى شهر يوليو،على أن تكون الفترة المتبقية من الآن وحتى الموعد المقترح مخصصة للإعداد التفصيلى للإطار الفكرى والفنى والتنظيمى، ويمكن هنا اقتراح النقاط التالية بشكل مبدئي:

١- اختيار ثلاث مدارس أو خمس يمثلون التنوع الجغرافى والفئات العمرية المختلفة، من خلال المنهجية التى يتبناها المركز العربى القائمة على العينات التجريبية والدوائر ،وتكوين ورش تدريب مسرحية مستندة إلى الإطار الفكرى العام؛ بحيث تكون موضوعات الورش كالتالى :ورشة حكى، ورشة ارتجال، ورشة مسرحة مناهج، ورشة مسرحة المكان، ورشة عرض تقليدى مبني على نص لأحد كتابنا الكبار "ألفريد فرج مثالاً مقترحاً"، مع ملاحظة أساسية، وهى أن هذا التصور قائم على أن العرض يصنعه الطفل ويشارك فيه،هنا لا يصبح الطفل متلقياً أو مشاهداً منفصلاً عن التجربة، بل يصبح مشاركاً وفاعلاً وصانعاً.

٢- يخصص لكل ورشة مخرج يمتلك الخبرة النوعية والقدرة على تدريبات الأداء، وإطاراً إنتاجيّاً مناسباً، دون تكاليف مرتفعة فى تكوين الديكور والمشهد؛ بحيث يكون تشكيل الصورة عبر ما يسمى بسينوغرافيا الممثل أو الجسد البشرى، ففى تصورى، هذا الشكل هو الأكثر ملاءمة واقتراباً من عالم الطفل وخيالاته على الرغم من صعوبته النسبية.

٣- اختيار موضوع من هذه الموضوعات" الحكى، الارتجال، المسرحة" وتكوين ورشة مماثلة فى المركز القومى لثقافة الطفل، والإدارة العامة للطفل بهيئة قصور الثقافة، وبذلك تكون العينة التجريبية المختارة ممثلة للإطارات الإنتاجية المختلفة فى الوزارتين: الثقافة والتربية والتعليم، فضلاً عن اختبارها فى العاصمة والأقاليم.

٤- المتابعة المنتظمة لمتخصصين ليس فقط فى مجال المسرح، وإنما فى مجالات التربية والاجتماع وعلم النفس للتطوير الذاتى المتتابع للتجربة.

٥- إعداد كتيب توثيقى عن مراحل تكوين العمل وتنفيذه وحتى المشاهد النهائية له، وكذلك ملتقى

ختامى يُسمّى: ملتقى عروض مسرح الطفل، يشتمل على العروض المنتجة، ومائدة مستديرة يوجد ويتحاور فيها الأطفال أنفسهم، مع جوائز عينية ومادية للمشاركين.

هذه النقاط مجرد اقتراحات أولية؛ لأن التصور النهائى للمشروع يتحدد ويُستكمل من خلال اللجنة المنظمة التى يمكن أن يختارها أمين المجلس العربى وأمين المجلس الأعلى للثقافة، واللجان النوعية وخصوصاً: المسرح والتربية.

كما أشرت فى البداية، فإن هذه النقاط أو المحاور هى مجرد مقاربة أولى، حاولت فيها رصد بعض التصورات الفكرية والإجرائية المتعلقة بمسرح الطفل، وطرح قضية التأسيس المتجدد والمغاير لبنيته التنظيمية والفنية، غير أن نقاطاً ضرورية هى الأخرى وأساسية ظلت مؤجلة، وخصوصاً بناء مسرح الطفل وطبيعته النوعية، وارتباط الفئات العمرية المختلفة بالصيغة الفنية للعرض، وهو ما يمكن أن يكون موضعاً لكتابة لاحقة.

تجربة المركز القومي لثقافة الطفل في نشر مفاهيم القرن الحادي والعشرين

د. ميرفت مرسي*

تعريف بالمركز:

المركز القومى لثقافة الطفل تابع للمجلس الأعلى للثقافة– بوزارة الثقافة.

رسالة المركز :

صدر القرار رقم ١٣٠ لسنة ١٩٨٠ بإنشاء المركز القومى لثقافة الطفل بوصفه جهازاً متخصصاً فى مجال الطفولة، يوجه برامجه ونشاطاته؛ من أجل تعزيز الطفل المصرى والارتقاء المستمر به واكتشاف الموهوبين والمبدعين من الأطفال فى مختلف المجالات الإبداعية والفنية وتعزيز دوره الإيجابى فى عملية بناء المجتمع وتنميته بشكل سليم.

الأهداف:

- إجراء البحوث والدراسات حول ثقافة الطفل المصرى وفنونه واحتياجاته.
- إصدار أوراق عمل تتناول الظواهر والمشكلات المعنية بالطفل المصرى وثقافته.
- التنسيق والتعاون مع المؤسسات المحلية والإقليمية والدولية الحكومية وغير الحكومية المهتمة بالطفل وثقافته؛ من أجل النهوض بعقل الطفل المصرى ووجدانه.
- إعداد جيل من الباحثين من ذوى المؤهلات العلمية العالية لتغطية أفرع التخصصات الثقافية المتنوعة للأطفال.
- إنشاء مشروعات تخطيطية عربية فى الوسائط الثقافية المختلفة بوصفها نموذجاً تطبيقيّاً لنتائج الأبحاث، تجرى تجريتها واختبارها وإعادة صياغتها فى ضوء الدراسات والبحوث العلمية .
- وضع المعايير والمواصفات القياسية للمواد الثقافية ووسائلها التقليدية وغير التقليدية التى تقدم للأطفال فى مصر.

* رئيسة المركز القومي لثقافة الطفل، مصر.

– عقد اللقاءات والمؤتمرات المحلية والإقليمية والدولية التى تناقش قضايا الطفل ومشكلاته.

وتتبع المركز الحديقة الثقافية للأطفال بالسيدة زينب (ش قدرى أمام مستشفى الحوض المرصود) وهى مكان تنفيذ الأنشطة الثقافية والفنية؛ حيث تستقبل أطفال المدارس من حى السيدة زينب، والأحياء المجاورة تستقبل جميع الأطفال– أطفال بلا مأوى– الطفل العامل– الأطفال الموهوبين– الأطفال من ذوى الإعاقة ومن غير ذوى الإعاقة... الدخول للحديقة وجميع الأنشطة تقدم للأطفال مجاناً.

لا شك في أن مستقبل أى أمة إنما يتوقف إلى حد كبير على أطفالها الذين هم نواة مستقبلها– ثروتها البشرية التى يجدر بأى مجتمع استثمارها من أجل مستقبل أفضل... وأثبت العديد من الدراسات أن كل طفل لديه القدرات الإبداعية لكن بشرط تهيئة البيئة المناسبة فى المجتمع المحيط حتى تظهر هذه القدرات.

وبناء على ذلك يتبنى المركز القومى لثقافة الطفل برنامج "التعليم الإبداعى" بهدف بناء شخصية الطفل ومهاراته الإبداعية من خلال عدة محاور:

– بناء فريق عمل.
– حل المشكلات بطريقة إبداعية.
– التفكير النقدى.
– اتخاذ القرارات فى إطار مجموعات.
– التعايش والتسامح.

وذلك من خلال اللعب والفن؛ حيث إن اللعب والفن من أهم الوسائل التعليمية التى تؤثر فى الطفل.. وهما الطريقة المثلى للتعليم.. وهذا البرنامج هو النموذج الأمثل لتعليم أطفالنا خصوصاً أن المناهج الدراسية تركز على المهارات المعرفية للطفل بدلاً من تنمية المهارات الأخرى مثل التفكير النقدى– القدرة على الإبداع وحل المشكلات.

واللعب ينمى عند الطفل العديد من المهارات الحركية– العقلية– المعرفية– كما يثير خيال الطفل و حب الاستطلاع.

وتمَّ تدريب العاملين بالمركز القومى لثقافة الطفل على هذا البرنامج فى معهد جوته، وتمَّ تطبيقه مع الأطفال سواء بالحديقة الثقافية أو المدارس، كما يتم تدريب القائمين على العملية التربوية على هذا البرنامج من مدرسين– آباء– مشرفين.

اكتشاف ورعاية الأطفال الموهوبين:

من أهم أهداف المركز اكتشاف ورعاية الموهوبين والمبدعين من الأطفال فى مختلف المجالات (الفنية- الأدبية- العلمية..).

لذا ينظم المركز المسابقات الأدبية والفنية:

- مسابقة الطفل الموهوب (شعر- قصة- مقال- رسم).
- مسابقة مازال النيل يجرى (شعر- مقال- رسم).
- مسابقة المخترع الصغير (مسابقة خاصة بالاختراعات).

– مسابقة اصنع كتابك الإلكترونى: تهدف لربط القراءة بالتكنولوجيا وقراءة كتاب بعيداً عن الكتب الدراسية، وتحويله باستخدام المالتى ميديا إلى كتاب إلكترونى.

– يتم تحكيم الأعمال من أساتذة متخصصين.

ويتبنى المركز هؤلاء الأطفال الموهوبين والمبدعين كما يلى:

– تكريم الأطفال الفائزين بميداليات ذهبية وفضية وشهادات تقدير.

– ترشيح الأطفال فى سفريات المركز لتمثيل مصر، ومنها:

– معرض صفاقس لكتاب الطفل.

– مؤتمر أطفال العرب بالأردن.

– نشر الأعمال المتميزة فى سلسلة إبداعات من طفل لطفل (القصص الفائزة والمتميزة يتم رسمها من أطفال موهوبين فى الرسم).

– طباعة كتالوج يضم الأعمال الفائزة فى المسابقات:

(رسم– قصة– شعر– مقال ....).

– تكوين مدرسة الموهوبين بالحديقة الثقافية تضم الأطفال الموهوبين فى الغناء– الموسيقى– التمثيل، وتدريبهم على يد أساتذة متخصصين تمهيداً لضمهم فى فرقتى المسرح والكورال لتقديم عروضهم الفنية داخل الحديقة– المدارس– المعارض والمؤتمرات المحلية والدولية.

– سينظم المركز لقاءً لكل الأطفال الفائزين فى جميع مسابقات المركز خلال السنوات الخمس السابقة لمعرفة هل هم مستمرون فى إبداعاتهم. وسيتم عمل ورش تدريبية فى المجالات الأدبية: الشعر– القصة، والفنية: الرسم– الابتكار والإبداع وعمل معرض لإبداعاتهم وابتكاراتهم ودعوة الجهات المهتمة بالابتكارات والمخترعات.

– كما يعمل المركز على تقديم النماذج والشخصيات المصرية المبدعة لتكون قدوة للأطفال ومثلاً يحتذى به فى المجالات الأدبية– الفنية– العلمية ،من خلال سلسلة شخصيات مصرية وعرض مشوار حياتهم وإنجازاتهم والدروس والقيم المستفادة من مشوار حياتهم موجهة للآباء والمدرسين، وأيضاً للأطفال مثل: (قيم تحدى الصعاب– الصبر– العمل– احترام الآخر).

وصدرت من هذه السلسلة كتب عن:

نجيب محفوظ– طه حسين –على مهيب– حجازى– صلاح جاهين .

وتحت الطبع: عبد الرحمن الأبنودى– أحمد زويل– شوقى حجاب...

اهتمام خاص بالأطفال ذوى الإعاقة:

يولى المركز اهتماماً خاصّاً بالأطفال ذوى الإعاقة؛ حيث يستقبلهم بالحديقة الثقافية ويقدم لهم الأنشطة الثقافية والفنية والترفيهية والتعليمية إلى جانب اكتشاف ورعاية الموهوبين منهم، من خلال:

- تنظيم مسابقة الإبداع والابتكار للعام الثالث على التوالى لذوى الإعاقة وهى خاصة بابتكار عمل إبداعى من خامات البيئة ،وتمت إضافة فروع أخرى للمسابقة هذا العام فى الشعر- القصة- الرسم- المقال.
- تكوين فرقة فنية بالتعاون مع الكشافة تحت اسم "فريق البسمة الكشفية" يضم أطفالاً من ذوى الإعاقة وأطفالاً من غير ذوى الإعاقة لديهم موهبة التمثيل- الغناء .... ونعمل على الدمج بينهم وتدريبهم على بعض العروض المسرحية والاستعراضية.
- تشجيع الموهوبين فى الرسم على المشاركة فى المسابقات التى ينظمها قطاع الفنون التشكيلية بوزارة الثقافة أو أى جهات أخرى، والعديد منهم حصل على ميداليات ذهبية وفضية وشهادات تقدير.

- تنظيم لقاءات فنية للموهوبين (فى الغناء- الموسيقى- التمثيل- الشعر- الإلقاء) على مستوى الجمعيات العاملة معهم؛ لاكتشاف ورعاية الموهوبين وتقديم إبداعاتهم فى أنشطة المركز المختلفة: حفلات- معارض- مؤتمرات.

غرس قيم الانتماء وحب الوطن- قبول الآخر- التسامح

البداية مع تعليم الطفل الحقوق والواجبات تحت شعار "اعرف واجبك.... واطلب حقك". أى تعريف الطفل واجباته تجاه نفسه – أسرته- مدرسته –مجتمعه- وطنه.. ثم تعريفه حقوقه (الحق فى التعليم – الحق فى الثقافة والترفيه- الحق فى العيش فى بيئة نظيفة خالية من التلوث – الحق فى حمايته من العنف – الحق فى الحوار وإبداء الرأى- وعليه أن يؤدى واجباته أولاً ثم المطالبة والمحافظة على حقوقه.

مثال: حق الطفل فى الحوار وإبداء الرأى... نعتمد هنا على ورش الحكى والقصص التى تثير خيال الطفل وإثارة الأسئلة وحب الاستطلاع والتى تحفز الطفل على الأسئلة والتعبير عن رأيه وتشجيعه على الحوار، وتعتمد ورش الحكى على اللعب- العروسة أيضاً من خلال فن الأراجوز وهو الفن المحبب للطفل ... وإثابة الطفل وتشجيعه على طرح رأيه والمشاركة والتفاعل والحوار واحترام رأى الآخرين.

وفى هذا الإطار ينظم المركز مسابقة بعنوان "عبر عن حقك" فى مجال الرسم.

قيم الانتماء وحب الوطن (من خلال الفنون)

– عرض أفلام رسوم متحركة عن الوطن، مثل فيلم "الوطن" من إنتاج المركز الذى يحكى للأطفال معنى الوطن من خلال قصة الطفل حسن الذى يبحث عن معنى الوطن ليعرف فى النهاية أن الوطن هو كل شىء حولنا: الأرض – الزرع – النيل – جارى جورج.

– إصدار بعض المطبوعات التى تغرس فى الطفل الحب للأب – للأم – للصديق – الفنون – الوطن.... منها:

– حكايات فى محبة مصر.

– كلنا أطفال.. أطفال.

وهو رسالة حب للطفل، أن يحب الجميع بصرف النظر عن الجنس – اللون – الديانة– وهنا نعتمد على الرسومات الجذابة والألوان التى تلعب دوراً كبيراً فى توصيل المعلومة للطفل.

من خلال الفنون التشكيلية:

– ورشة رسم وتلوين علم مصر.

– كروت مجسمة وكتابة كلمات تغرس فى نفوس الأطفال قبول الآخر والمختلف فى الديانة – الجنس – اللون... "كلنا واحد...."

– تحية العلم.

– تنظيم احتفالات وتقديم الأغانى والاستعراضات فى حب مصر، يقدمها أطفال فريق المسرح – الكورال – الأطفال من ذوى الإعاقة.

وفى النهاية، يمكن أن نقول إن تنشئة الطفل على القيم الإيجابية المعتدلة من خلال التعليم والفن تؤدى إلى القضاء على التطرف والإرهاب.

– تطوير التعليم.

الاهتمام بالفنون:

- المسرح.
- السينما.
- الفنون التشكيلية.
- الفنون الأدبية.
- الترفيه واللعب.

اكتشاف ورعاية الموهوبين

– تنشئة جيل قادر على الإبداع والابتكار، والتفكير النقدى البناء – شخصية لديها حس وطنى وانتماء وتقبل الآخر.

– القضاء على التطرف والإرهاب.

– تنمية الإبداع عند الطفل.

الجلسة الخامسة

تنمية الإبداع عند الطفل

رئيس الجلسة: الدكتور/ **حسن البيلاوى***

إن الطفل حينما يتعامل بدهشة إنما يتعامل مع الآخر، والآخر هو البيئة، والبيئة الآن هى البيئة الإلكترونية فهى بيئة الطفل كما أشار الدكتور مراد وهبة، ويرى أن التقدم العلمى والتكنولوجى لايمكن أن نتجاهلهما ولا الكلام عن الفن يمكن تجاهله لأن البيئة الإلكترونية صنعت وعياً كونيّاً.

إن الثورة الصناعية – شئنا أم أبينا – هى معنا، فكل ماعلينا هو معرفة كيفية التعامل معها.

ونلتقي اليوم الأستاذة الدكتورة منى أبو سنة صاحبة تجربة متميزة في الإبداع، حينما تولت مركز تعليم اللغة الإنجليزية فى عين شمس حولته إلى مركز حقيقى لإطلاق الإبداع، وناضلت والدكتور مراد وهبة نضالاً حقيقيّاً من أجل ترسيخ مفهوم الإبداع فى مصر والعالم.

عرض ورقة "الطفل مبدعاً" د. منى أبو سنة

* الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية.

تنمية الإبداع عند الطفل
"الطفل مبدعاً"

د. منى أبو سنة*

تجربة عملية:

تمت هذه التجربة في عام ١٩٩٢ بتنظيم من مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة عين شمس، عندما كنت أعمل مديراً لهذا المركز. وقد تمت التجربة في إطار مشروع الإبداع والتعليم العام الذي أطلقه الدكتور (مراد وهبة) في عام ١٩٨٦ عندما كان دكتور فتحي سرور وزيراً للتعليم، والذي في إطاره عقدت ندوة بالمركز القومي للتطوير التربوي تحت العنوان نفسه وهو "الإبداع والتعليم العام" في محاولة لتطوير مناهج التعليم في مراحل التعليم العام في إطار مفهوم الإبداع كما عرفه د/مراد وهبة.

وقد قامت هذه التجربة على فرضيتين:

– **الفرضية الأولى**: هي تعريف دكتور مراد وهبة للإبداع بأنه قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تطوير الواقع، والعلاقات الجديدة لا تتكون إلا بفضل اكتشاف التناقض الذي ينطوي عليه الوضع القائم. وهذا الاكتشاف هو نوع من التفكير الناقد الذي يسمح للمفكر أو العالم أن يبدع من أجل حل هذا التناقض، بيد أن هذه الفكرة المبدعة لا يمكن قبولها إلا إذا أحدثت تغييراً في الواقع، وقد جاء هذا التعريف استناداً إلى مفهوم د/مراد عن الإنسان باعتباره حيواناً مبدعاً قبل أن يكون حيواناً اجتماعيّاً، فالإبداع إذن هو صفة إنسانية يحوزها جميع البشر.

– **الفرضية الثانية**: من أجل بث الإبداع في مجال التعليم العام بهدف تمكين الطلاب من التعرف على قدرتهم الإبداعية وممارستها في الواقع، فإنه من الضروري مساعدتهم على إدراك القدرة الإبداعية كما مارسها عبر التاريخ مفكرون وفلسفة وعلماء وأدباء.

وبناء على هاتين الفرضيتين؛ قام فريق البحث بإشراف د/ مراد وبتنظيم د./منى بتصميم وإعداد كتاب يحتوي على مجموعة منتقاة من العلماء والأدباء والفلاسفة والمفكرين من بينهم جون ستيوارت مل، أرشميدس، كوبرنيكوس، جاليليو، ديكارت، لوباتشيفسكي، ألكسندر جراهام بل، إديسون، هويتهد، أرمسترونج، ديزني، أينشتين، طه حسين، هينزبرج، الكمبيوتر، نجيب محفوظ.

وبدأنا الكتاب بالإشارة إلى نموذج لطفل مبدع مارس الإبداع في سن مبكرة هي سن الثالثة وهو الفيلسوف الإنجليزي "جون ستيوارت ملّ" (١٨٠٦–١٨٧٣). فقد كان أبوه من علماء العصر ولديه مكتبة

* أستاذ اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس.

مكتظة بالكتب على تباين لغاتها. ولم يقهر الوالد ابنه بل سمح له بالتساؤل أيّاً كان السؤال، وألمح إليه بالبحث عن الإجابة إذا ما قرأ. ففي سن الثالثة بدأ قراءة الكلاسيكيات اليونانية، وفي الثامنة درس اللغتين اليونانية واللاتينية. وفي الوقت ذاته كان معلماً لأخته الصغرى. وفي سن الحادية عشرة درس الرياضيات. وبعد ذلك ابتدع منطقاً جديداً هو المنطق الاستقرائي أو التجريبي. ونحن نقول بدورنا إن كل طفل في إمكانه أن يكون مبدعاً.

وبعد الانتهاء من طبع الكتاب تحت عنوان "مفكرون مبدعون"، كان لابد أن يصدر باللغة الإنجليزية حيث إن الناشر هو مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية، والهدف من نشره هو إجراء هذه التجربة في مدارس اللغات التجريبية.

ثم أعلنا عن مسابقة من خلال توجيه اللغة الإنجليزية بوزارة التربية والتعليم التي بدورها أرسلت الإعلان عن المسابقة إلى نحو ٥٠ مدرسة لغات تجريبية اشتركت جميعها في المسابقة، وقد حددنا المرحلة المشاركة في المسابقة في المرحلة الابتدائية، وقد شارك في التجربة نحو أربعين طفلاً من مختلف المحافظات، ثم انتقينا مجموعة من عشرة أطفال لعرض نتيجة التجربة في المؤتمر السنوي الذي عقده المركز في عام ١٩٩٢.

وقد لاحظنا من دراسة وتحليل الأوراق التي أرسلها الأطفال أنهم مارسوا الفكر الناقد في فهمهم لتجارب المفكرين المبدعين على الرغم من بعض التعقيدات اللغوية والمفردات التي لم تكن واردة في مناهج التعليم الدراسية، فقد تغلبوا على الصعوبات اللغوية وركزوا على فهم التناقضات التي واجهها المفكرون والأدباء وتجاوزوها إلى إدراك التناقضات في واقعهم المدرسي ثم في واقعهم العام؛ مما نتجت عنه بعض المشكلات البسيطة، وقد كان ذلك شيئاً طبيعيّاً في إطار واقع مدرسي ومناهج لا تساعد على إعمال الفكر الناقد وتكبح حرية الأطفال في إعمال عقولهم بطريقة منطقية.

وقد أثبتت هذه التجربة أن الإبداع قدرة طبيعية لدى الطفل، كما أن ممارسة هذه القدرة لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال تهيئة البيئة المساعدة على ذلك؛ وأعنى بها المنهج الدراسي بشكل عام بما ينطوي عليه من رؤية لبناء عقل وشخصية الطفل وتهيئة مناخ الحرية الذي يساعد على الإبداع.

وفي تقديري أن من أهم عوامل نجاح هذه التجربة هو الاستجابة لطموح الأطفال الذين شاركوا في المسابقة نحو المستقبل الذي تمثلوه في الشخصيات المبدعة باعتبارها قدوة تحتذى.

وفي تقديري أيضاً أن هذه التجربة قد تجاوزها الزمن بفعل الثورة العلمية والتكنولوجية التي تفجرت في القرن الواحد والعشرين وبدخول التكنولوجيا في مجال التعليم العام، بيد أن هذه التجربة ماتزال إرهاصات تضاف إلى محاولات بث الإبداع في مجال التعليم ما قبل الجامعي من حيث إنها قامت على مفهوم للإبداع غير مسبوق في حينها، وهو تعريف عقلي فلسفي؛ أي تعريف إبستمولوجي يتجاوز المجال السيكولوجي إلى المجال المعرفي. وهذا ما يجعل هذه التجربة قابلة للتطوير في المستقبل.

الجلسة السادسة

المواطنة

رئيس الجلسة: الدكتور **كمال نجيب***

معنا اثنان من كبار المفكرين فى مصر الأستاذ الدكتور نبيل صموئيل نائب رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية، وله تاريخ طويل في العمل الاجتماعي والتنموي وأنا عرفته في الهيئة القبطية الإنجيلية الذى كان رئيساً لها، ومؤسساً لمنتدى الحوار الثقافي فيها، وقد شجعنا وساعدنا على أن نبحث فى مجموعة من مفاهيم التربية المدنية، فى مقدمتها موضوع المواطنة وموضوع المساواة وموضوع الحرية وموضوع احترام الآخر أو قبول الآخر، ووجهنا إلى أن نصمم أدلة للمدربين وكتباً للأطفال. ومعنا أيضاً الأستاذ الدكتور محمد طلعت نائب رئيس مركز الحوار للحوارات السياسية والإعلامية، ومساعد رئيس تحرير جريدة الجمهورية، وسوف يحدثنا عن المواطنة ووسائل الاتصال الاجتماعي.

- عرض ورقة "الطفل والمواطنة" د. نبيل صموئيل

- "وسائل التواصل الاجتماعي والمواطنة"

قراءة في العلاقة الجدلية د. محمد طلعت

* أستاذ بكلية التربية – جامعة الاسكندرية.

"الطفل والمواطنة"

د. نبيل صموئيل*

يستدعي التأمل في قضيه الطفل والمواطنة والعلاقة والارتباط بينهما، أن نفحص نظرتنا واتجاهاتنا نحو الطفل، فهل ننظر إليه باعتباره وعاء علينا أن نصوغه بالكامل ونطبع فيه تصوراتنا ومعتقداتنا وتراثنا بالكامل حيث إنه لا يفهم ولا يدرك ولا يميز؛ وبالتالي علينا أن نشكله كما نريد، أم ننظر إليه باعتباره إنساناً يشعر ويحس وينفعل ويدرك ويميز، يقبل ويرفض وتدريجيّاً تتكون له إرادة وذلك في إطار عمره ومحيطه الأسري والمجتمعي فنتعامل بطريقه مختلفة عن كونه وعاء فقط بل كونه إنساناً؟

وهو ما يقودنا إلى النظر في مفاهيمنا وممارساتنا حول المواطنة، فهل يتم النظر اليها باعتبار أن المواطن الفرد جزء لا يتجزأ من الجماعة والمجتمع المحيط به فقط، لذا فعليه أن يكون صورة طبق الأصل من حركة هذا المجتمع ومن ثوابته وتقاليده، وفي إطار ذلك يتم النظر إلى المواطنة باعتبارها مسئوليات على المواطن أن يؤديها تجاه مجتمعه، أم أننا ننظر إلى المواطنة باعتبارها حقوقاً دستورية وقانونية فقط علي الدولة والمجتمع أن يلتزما بها أمام الفرد المواطن؟

ومن خلال هذه الأسئلة التي تسعى للتأمل في العلاقة بين الطفل والمواطنة نجد أن هناك تشابهاً في معاني هذه الاستفهامات وارتباطها معاً، وهو ما يفرض أيضاً فحص وتحليل الأطر الثقافية المحيطة بالطفل المواطن وما تحمله هذه الأطر الثقافية من توجهات ونظرات فكرية ووجدانية، ومن عادات ومعتقدات وسلوكيات تمثل البنية الأساسية التي تتشكل فيها نظرتنا وتوجهاتنا للطفل ومفاهيمنا وممارساتنا للمواطنة.

تحاول هذه الورقة في سبيل هذا، التأمل في العلاقة والارتباط بين الثقافة والمواطنة والطفل من خلال مجمل التساؤلات التي استدعيناها، وانعكاس ذلك علي منهجنا في التنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل.

أولاً: الطفل ومحيطه الثقافي:

يعيش الطفل وتتم تنشئته في أطر ثقافية تختلف بين الشعوب والمجتمعات، وتتكون شخصيته في

* خبير التنمية الاجتماعية.

محيط هذه الثقافة من خلال نظرة واتجاهات هذه الثقافة إلى كينونة وكيان الطفل؛ لذا يعتبر الطفل – إلى حد كبير – مرآة تعكس هذه الثقافة بكل جوانبها وتوجهاتها الفكرية والسلوكية.

فإذا كانت الثقافة هي النسيج الكلي من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات الفكرية والسلوكية، والفنون والآداب في مجتمع ما، وهي كذلك القيم من مقبول منها أو مرفوض. فإن الثقافة هي أساليب التفكير وأشكال السلوك والعادات والملبس والمأكل وغيرها من أساليب الحياة، إلى جانب كل ما ينتج من ابتكارات في حياة المجتمع.

يتعلم أعضاء المجتمع الثقافة بمنْ فيهم الأطفال من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية، فالثقافة يصنعها ويطورها الإنسان فهي مكتسبة وتعلم بعملية التنشئة هذه.

والثقافة قابلة للنقل والانتشار والتوريث، فتنقل من جيل إلى جيل ومن مجتمع إلى مجتمع، ويتم نقلها وتوريثها من خلال أنماط ثقافية جاهزة.

لكن الثقافة يمكنها أن تتغير أيضاً بفعل الإنسان وبإرادته نحو التغيير، فيمكن للعادات والتقاليد الراسخة التي تتسم بها ثقافة معينة أن تتغير عبر العصور والأزمة.

وفي هذا الإطار، فإن الطفل هو عاكس للثقافة التي يعيش وينشأ فيها، وللكيفية التي تختلف فيها النظرة والاتجاهات الفكرية والسلوكية للطفل باختلاف الثقافة التي يعيش فيها وينشأ عليها. فهناك الثقافة التي تعتبر أطفالها وعاءيْن يصب فيهما كل ما تحمله الثقافة دون أن يكون له رأي ولا فكر، فالنظرة هنا تعتبر أن الطفل لا يفهم ولا يدرك أي شيء فعلي الأسرة والمجتمع والمدرسة والمؤسسات الدينية والإعلامية أن تشكل وتنشئ هذا الطفل ليكون صوره طبق الأصل للأجيال السابقة له، فهي ثقافة تعتمد عملية النقل والتقليد والتبعية للماضي وتقديسه، مع اعتبار أن أي نقد أو بحث فيه هدم للثوابت التي نشأت في هذه الثقافة، كما تعتمد هذه الثقافة على الممارسات الفوقية لعملية التعلم والتربية بالحفظ والطاعة ولا الشك أو النقد أو إبداء الرأي في أي ولكل شيء في الحياة.

وهناك ثقافات أخرى ويفعل تجاوبها مع اختلاف العصور والأزمنة، وبفعل تفاعلها مع التقدم العلمي والتكنولوجي، استطاعت أن تغير من واقعها، وتتخلص من عباءة الماضوية وثوابتها، ووضعت الكثير من سماتها تحت الفحص والنقد والتعديل.

في إطار هذه الثقافة تختلف النظرة والاتجاهات الفكرية والسلوكية إلى الطفل عن الثقافة الماضوية وذلك في أنها تنظر إلى الطفل باعتباره كائناً إنساناً، بشعر ويحس ويفهم ويدرك في إطار عمره وخبراته وبيئته المحيطة، وفي هذا الشأن تختلف عمليه التنشئة لتقوم على مفاهيم ومعطيات ومرتكزات تختلف عمَّا تتبناها الثقافة الماضوية والتي سوف نعرض لها في هذه الصفحات التالية.

وحيث إنه لا يمكن الفصل بين ثقافة أي مجتمع وبين إطاره العام السياسي والاجتماعي والاقتصادي وعن منظوره في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية، ففي هذا السياق نبحث في علاقه الطفل بمحيطه الثقافي بمفهوم وممارسات المواطنة، وباعتبار أنه ينظر إلى المواطنة بأنها قيمة من قِيمِ السياسةِ بمفهومهاٍ الواسعِ والذي يرتبط بانخراط المواطنين بحرية وبفاعليةٍ للتأثيرِ في المجالِ العامِ للمُجتَمَعِ، وهو المجال الذي يظهر الحالة الثقافية لهذا المجتمع، وأن المواطنة هي تلك العلاقةُ التي تربط بينَ المواطنين بجميع تنوعاتهم العمرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والنوع الاجتماعي وبين الدولة.

في إطار ذلك علينا أن نحلل العلاقة بين الطفل والمواطنة، ولنسأل: ما المواطنة؟ وما مرتكزاتها؟ ومن هو المواطن الذي نريده؟ وما انعكاس ذلك على مفاهيمنا للتنشئة الاجتماعية والتربوية، ومرتكزاتها لتمكين الأجيال من التفاعل والمشاركة بوصفهم مواطنين؟

ثانياً : المواطنة (المفاهيم والمرتكزات)

المواطنة عملية معقدة وواقع متعدد الأبعاد تحتاج إلى وضعها في سياقها السياسي والتاريخي، فهي نسق من الحقوق المضمونة دستوريّاً. وهي أيضاً علاقة قانونية بين الفرد والدولة تقوم على مجموعة من الحقوق السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية تضمنها الدولة لجميع المواطنين دون تمييز أو تحيز أو محاباة، ويقابل ذلك مجموعة من الالتزامات والمسئوليات على المواطنين الوفاء بها.

كما أنه يمكن النظر إلى المواطنة باعتبارها عملية الاندماج الوطني وحجر الزاوية في الدولة المدنية الحديثة، والتي تمثل الإطار القانوني والسياسي الذي تمارس فيه حقوق والتزامات المواطنة.

إلا أننا وفي إطار هذه الورقة نركز علي أن المواطنة هي العملية التي تتم فيها حركه المواطنين في التفاعل والصراع للمشاركة في الحياة العامة لتحقيق المواطنة،

فهي ليست نصوصاً دستورية وقانونية فقط، بل هي حركة المواطنين والدولة على أرض الواقع، والجهود التي تبذل لإصلاح الوطن وتقويمه،

وهي الممارسات الفعلية التي تضع المواطنة في إطار تشريعي قانوني، وفي سلوكيات يومية في الشارع وفي مؤسسات الدولة للسلطة السياسية وللمواطنين معاً.

فالمواطنة حركة مستمرة ومستمدة من حرية المواطنين (باختلافاتهم وتنوعاتهم العرقية والإثنية والعمرية والنوع الاجتماعي، وكل أنواع التعدد في المجتمع والدولة) في المشاركة والتفاعل مع السلطة السياسية لتحقيق الصالح العام للمواطنين وأوطانهم. وفي هذا الإطار ينبغي أن نتأمل في القيم الأساسية التي يجب أن ترتكز عليها حركة المواطنين نحو تحقيق المواطنة.

القيم الأساسية التي ترتكز عليها حركة المواطنين نحو تحقيق المواطنة:

هناك مجموعة من القيم أو المرتكزات الأساسية للمواطنة التي تمثل البنية التحتية لهذا المفهوم في أي مجتمع، ومنها يستمد قوته وحيويته، وتحرص المجتمعات التي تنشد المواطنة الحقيقية لأفرادها على التأكيد علي هذه القيم وعلي تأسيس هذه الدعائم والمحافظة عليها ومتابعتها دائماً.

المساواة:

وهي قيمة ودعامة أساسية لتفعيل المواطنة ضمنتها الأديان والإعلانات والمواثيق الدولية والدساتير والقوانين، وترفض المساواة كل أنواع التمييز والمحاباة، فيجب عدم التمييز بين أفراد المجتمع في المعاملة وفقاً لخصائص الأفراد أو طوائفهم أو طبقاتهم الاجتماعية، فهم سواسية أمام ولدى القانون، وعلى الأفراد أيضاً أن يتجاوزوا وهم يتعاملون مع بعضهم بعضاً باعتبارهم مواطنين حدود الانتماءات الضيقة الخاصة كالأسرية أو القبلية أو المهنية أو العرقية أو الدينية وغيرها، وأن يكون رابط التعامل بينهم مساواتهم بوصفهم مواطنين.

والمساواة في ارتباطها بمفهوم المواطنة تعني المساواة في الحقوق والواجبات بين المواطنين كافة، وبهذا المعنى فإن المواطنة المتساوية هي المحدد الوحيد للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد مع بعضهم بعضاً أو بينهم وبين الدولة، وبهذا تحيد الانتماءات الأخرى، والمجتمع الذي يطبق قاعدة المساواة بين جميع المواطنين يضمن فاعلية المشاركة والاستقرار في المجتمع.

التعدد والتنوع:

يتسع مفهوم المواطنة لكل فئات المجتمع وطبقاته ولأفراده بكل انتماءاتهم الفرعية؛ فهو من السعة بحيث يستوعب المجتمع ككل بكل تنوعه وتعدده، ولا يقتصر على فئة دون الأخرى ولا جماعة واحدة وإهمال الجماعات الأخرى، ويحترم خصائص كل فئة وما تتميز به.

فالمواطنة إذن مفهوم يتضمن الصغار والكبار، الذكور والإناث، ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة، المتعلمين وغير المتعلمين، الصناعيين والزراعيين وكل أرباب المهن بما فيها المهن التي ينظر إليها في بعض المجتمعات المتخلفة باعتبارها وظائف دونية كجامعي القمامة، وكل أفراد المجتمع مهما تنوعت أو تعددت فئاتهم.

وهذا الأمر يتطلب لفت الانتباه إلى خصائص ومميزات كل جماعة، والحذر من وقوع التصادم، والسعي لإيجاد التوازن الذي يجعل الجماعات المتعددة تجمعهم الهوية الاجتماعية الكبرى، فالخصائص

المختلفة والاختلافات الجزئية للأقليات مثلاً يجب أن تكون جزئيات يجمعها جميعاً أفق المواطنة الكبير الذي يتسع للجميع.

العدالة:

وهو مطلب ضروري ينشده كل أفراد المجتمع، والالتزام به من قبل المجتمع ومؤسساته تجاه الأفراد يؤدي إلى الإيجابية في الأداء والمشاركة الفاعلة، وإلى الترابط الاجتماعي القوى بين جزئيات المجتمع، والعدالة المدعومة بسلطة القانون تهيئ الفرص الجيدة بين أفراد المجتمع وتجعل المجتمع يعمل كياناً واحداً قويّاً متماسكاً، فمن الأهمية أن يحرص المجتمع على توفير العدالة لكل أبنائه حتى يكونوا أكثر اطمئناناً على حقوقهم وممتلكاتهم وأنفسهم، ويدفع بهم إلى احترام حقوق المواطنة في علاقاتهم مع بعضهم بعضاً أو مع مؤسسات المجتمع وتعمق لديهم الشعور بالانتماء الوطني، والعدالة الناجزة لأفراد المجتمع هي تلك العدالة المستندة إلى أنظمة وقوانين تتناسب مع مقتضى العصر وتحقق الأمن والاستقرار لجميع المواطنين دون إبطاء ولا تراخٍ.

الحرية:

لا تقل الحرية في أهميتها ودورها في تفعيل المواطنة عن المساواة والعدالة، فجميعها ركائز أساسية لا تقوم المواطنة من دونها، فالحرية تبرز خصائص الشخصية وتعزز الثقة لدى المواطن وتوسع آفاق المشاركة الاجتماعية، إن المواطنة في المجتمعات المتقدمة تتضح من خلال الجماعات التي تستند أعمالها وعلاقتها إلى الحرية والتوافق والرضا والتعامل فيما بين أفرادها على أساس من المشاركة الفعالة. وتحرص المجتمعات المتقدمة على توفير الحرية لأفرادها بما يسمح بإشباع الحقوق والوفاء بالالتزامات المجتمعية التي تتطلبها أدوار المواطنين.

الفرص المتكافئة للجميع:

إن تهيئة الفرص المتساوية أمام المواطنين في المجالات المتعددة التعليمية والعملية والترفيهية والخدمية وغيرها تزيد من إمكانات العطاء والمشاركة بكل إخلاص من قبل جميع المواطنين، ويدفع ذلك إلى بذل الجهود لدفع حركة التقدم والتطور في المجتمع، والتأكيد على تهيئة الفرص لا يتوقف عندما يخص الذكور فقط، بل يجب أن يشمل النساء وكل فئات المجتمع المختلفة، فالمرأة تمثل نصف المجتمع وإعطاؤها الفرص يمكنها من الإسهام في الحياة العامة وأداء دورها الذي ينتظره المجتمع منها بفعالية وإخلاص.

ولتفعيل المواطنة الحقيقية لا بد من توفر كل الإمكانات والقدرات لدى أفراد المجتمع لتمكينهم

من الوفاء بما تتطلبه الفرص التي يهيئها المجتمع لهم، كالمؤسسات التعليمية ومؤسسات الخدمات وعناصرها المختلفة، ويعاون هذا التمكين الفئات الأكثر عرضة للتهميش والاستبعاد على المنافسة على الفرص المتكافئة التي توفرها مؤسسات الدولة، كما قد يتطلب الأمر تطوير مختلف قطاعات الإنتاج لتوفير المزيد من فرص العمل للمواطنين، إن تكافؤ الفرص في التعليم أو العمل أو الخدمات يجب أن يشمل كل قطاعات المجتمع وفئاته المختلفة.

في هذا الإطار وعلى هذه المرتكزات تصبح المواطنة قيمة مجتمعية راسخة في الوجدان الجمعي للمواطنين، فهي حالة المساواة الكاملة في الحقوق والواجبات للجميع أمام الدستور والقانون، والممارسة العملية لحقيقة على أرض الواقع المعيش، وعند ذلك تتحول المواطنة إلى ثقافة مجتمعية متجسدة في السلوك اليومي، وعندها يمكن أن نضمن قيام حالة حقيقية من التعاون المثمر والجاد والبناء بين مختلف القوى المجتمعية.

وحيث إن النظرة إلى المواطنة – في غالب الأحيان– تختلف باختلاف الإطار الثقافي والسياسي الذي يظللها، فهناك الإطار الذي يضع الفرد المواطن وحريته وحركته وتفاعله في بؤره الاهتمام. لذا فإن هذا الإطار يركز على الجانب الحقوقي في المواطنة تلتزم بها الدولة لمواطنيها إلى جانب تقديسه واحترامه البالغ لخصوصية الفرد وملكيته واستقلاله و الدفاع عن حقوقه.

وهناك إطار ثقافي آخر يرى الفرد من خلال عضويته داخل الجماعة والمجتمع الذي يعيش فيه، فالتركيز هنا يكون على مسئوليات وواجبات الفرد نحو الجماعة والمجتمع والدولة، فحريته واستقلاله مرتبطان بقيم و ثقافة المجتمع.

وهكذا هناك إطار سياسي للمواطنة يركز على الحقوق، وإطار آخر يركز على الواجبات. ونؤكد هنا على أهميه تكامل الإطارين معاً حقوقاً وواجبات.

في هذا السياق من مفاهيم وقيم ومرتكزات المواطنة يمكن أن نتصور من هو المواطن الذي يحقق هذا ما صفاته، وكيف يتم إعداده وتنشئته، وانعكاس ذلك على علاقه التنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل.

ولكي نستطيع الإجابة عن هذه التساؤلات والتي تؤكد الارتباط والعلاقة الوثيقة بين الطفل والمواطنة.

ثالثاً التنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل: المفاهيم والمرتكزات

إذا كانت عملية التربية أو عملية التعلم ليست عملية للتلقين والحفظ دون تفعيل للفكر والنقد والابتكار، وليست فقط للبناء المعرفي عند الأطفال، ولكنها عملية شاملة للفكر والوجدان والسلوك، أو بمعنى آخر تُعَنَى عملية التربية بثلاثة مستويات عند الطفل:

- البناء المعرفي المبنيّ على تشغيل العقل في البحث والتجريب والاكتشاف والمقارنة والتمييز والاختيار.
- بناء اتجاهات فكرية ووجدانية صحية نحو قبول واحترام شخصه إنساناً، ونحو فهم وتقدير مجتمعه والحفاظ على بيئته المحيطة بكل تنوعاتها.
- اكتساب المهارات العقلية والسلوكية التي تتسق مع البناء المعرفي ومع الاتجاهات الفكرية والوجدانية الصحية.

وفي إطار ذلك، فإن المخرجات النهائية لعملية التربية والتنشئة الاجتماعية للمستهدفين منها أن يكونوا قادرين علي:

- الفهم والإدراك والتمييز والاختيار.
- التعبير عن أنفسهم بحرية وطلاقة دون قيود أو خوف.
- المشاركة والتفاعل مع مجتمعهم وبيئتهم المحيطة بهم.
- اكتساب قدرات ومهارات المبادأة والابتكار والتفكير العلمي و النقدي بما في ذلك نقد أنفسهم، والتعلم المستمر.
- التواصل المستمر مع الناس على اختلاف تنوعاتهم الخلقية، والدينية، والمذهبية، والاجتماعية، والثقافية والاقتصادية دون تمييز ولا تحيز ولا قبلية ولا طائفية.
- تمكينهم من المهارات التي تؤهلهم لسوق العمل والمنافسة على الفرص المتاحة، ومن بناء قدراتهم على المبادأة بالتوظيف الذاتي.

وتعتمد عمليه التربية/ التعلم على التراكم المعرفي والمهارى وذلك بتمكين الدارسين عبر مراحل التعليم المختلفة من المهارات والمبادرات، والتفكير العلمي والنقدي، وممارسة الإبداع، وتحليل المواقف، والبحث عن الحلول المناسبة لمشكلات الواقع.

وتقترن عملية التربية هذه باحترام التعددية والتنوع. فالفكر الحر متعدد بطبيعته. ويتربى الطفل على فهم واحترام التعددية سواء كانت في العقيدة أو اللون أو الدين أو الجنس، وليدرك أن التعددية مصدر لإثراء المجتمعات والخبرات الإنسانية.

من هنا فإننا نرى أن المدارس والمجتمعات أحادية التكوين التي تقصر الانضمام إليها علي أبناء دين واحد أو نوع اجتماعي ذكور فقط أو إناث فقط أو لجماعة بعينها تنشئ طلابها علي عدم معرفة الآخر. وهو الأمر الذي يقود أولاً إلى استغرابه، ثم تكوين الصور النمطية الخاطئة عنه، وأخيراً عدائه ورفضه وربما الإساءة إليه معنوياً أو بدنياً.

ينطبق ذلك علي المعلم أو ميسر عمليه التعلم والدارس علي السواء. فالمعلم الذي يتغافل عن قصد أو من دون قصد وجود دارسين مختلفين في الديانة أو المذهب، أو يميز على أساس النوع الاجتماعي ويتجه إلي الإنقاص من المختلف، فإنه بذلك يغرس في نفوس الدارسين كراهية ونفوراً لكل ما هو مختلف عنهم في الدين أو الفكر أو المعتقد أو النوع الاجتماعي.

فالمدرسة هي البوتقة التي تنصهر فيها فئات وعناصر المجتمع المتعددة والمختلفة فيتكون النسيج الاجتماعي بألوانه وأطيافه المتعددة الجميلة، وتتكون العلاقات والصداقات المؤسسة علي علي احترام وتقدير التنوع البشري الخلاق، والتي تبني مفاهيم ومرتكزات المواطنة.

لذا فإننا نستطيع أن نؤكد من خلال ذلك أن من أهم المرتكزات / القيم التي ترتكز عليها عمليه التنشئة الاجتماعية والتربوية هي:

الحرية:

فإطلاق الطفل لحريته في عملية التربية تعزز قدرته على التفاعل والمشاركة، وتنمي قدراته الفكرية، وتجعله مدركاً ممارساً لحرياته الشخصية في الرأي والتعبير والاختيار والتمييز، وتؤهله لممارسة حرياته المدنية كحرية التنقل والمبادرة في أعمال تطوعية، ولممارسة حقه في التصويت في الانتخابات. والانضمام للمبادرات الطوعية أو للتمثيل النيابي للنقابات والأحزاب وغيرها.

المشاركة:

وترجع أهميتها إلى أنها تعطي للطفل إحساساً بقيمته في ذاته، وفي قدراته، وفي تقدير مجتمعه له، وتشجعه على التفكير في بدائل متعددة بالاكتشاف والتحليل والتجريب مع أقرانه، وتمكنه من تراكم الخبرات ومن تحمل المسئولية وعمل مبادرات ومن العمل الجماعي.

قبول التنوع واحترام التعددية:

تنشئة الأطفال على القبول الإنساني للتنوع البشري الخلاق، وأن الاختلاف شيء طبيعي في الحياة واختلاف البشر في اللون والنوع الاجتماعي والدين والعقيدة لا يعني العداء أو الرفض إنما يعني الغنى والثراء، وعلينا أن نقبل هذا التنوع بفرح، كما أن الاختلاف في الرأي والفكر لا يعني أيضاً العداء والعزلة بل يعني تعدد وغنى الرأي والفكر ونستطيع أن نكون في علاقة صداقة وود على الرغم من تنوعنا وتعددنا. كما يشمل ذلك احترام وتقدير البيئة المحيطة والحفاظ عليها.

المواطنة:

تربية الطفل على الحرية والمشاركة وقبول التنوع واحترام التعددية يمكنه من الدخول في فهم وإدراك المواطنة وبأنه مواطن في وطن ينتمي إليه، له حقوق على الوطن وعليه مسئوليات يحملها تجاه مجتمعه والوطن.

مما تقدم نستطيع أن ندرك العلاقة الوثيقة بين تربية وتنشئة الطفل والمواطنة، فالأطفال الذين يتم تطبيق مفاهيم التربية التي سطرناها سابقاً والتي ترتكز علي الحرية والمشاركة وقبول واحترام التنوع والتعدد، وعلى تمكينهم من البحث والتجريب والتفكير العلمي والنقدي بحرية سوف يكونون ممكنين أيضاً من فهم واستيعاب مفاهيم وممارسات المواطنة بما يتفق مع ما ذكرناه حول المواطنة.

فالطفل الذي يمارس حقه في التعلم من خلال الاكتشاف والتجريب والفحص والنقد هو الإنسان نفسه صغيراً كان أم كبيراً، وهو نفسه الذي يستطيع ممارسة حقوق المواطنة وتحمل وأداء مسئولياتها وواجباتها.

خاتمة:

هنا تبرز تساؤلات ملحة في العلاقة بين الثقافة والمواطنة والطفل:

هل يرتكز السعي نحو تطبيق نموذج التنشئة الاجتماعية والتربوية على الأهداف والمخرجات والقيم السابقة، وكذلك نحو وضع مفاهيم وقيم ومرتكزات المواطنة السابق ذكرها في أطر تطبيقية؟ هل نستطيع أن نغير ونطور من ثقافة تسودها الماضوية وتعتمد عملية النقل والتقليد والتبعية للماضي وتقديسه، وتعتبر أن أي نقد أو بحث فيه هو هدم للثوابت التي نشأت في هذه الثقافة؟ هل يمكن تغيير وتطوير ثقافة تتمسك بممارسات فوقية لعملية التعلم والتربية بالحفظ والطاعة أو عدم التشكيك أو النقد أو إبداء الرأي في أي ولكل شيء في الحياة؟

نعم، يمكن التغيير والتطوير في مثل هذه الثقافات، فالثقافة يصنعها ويطورها الإنسان؛ فهي مكتسبة وتعلم بعملية التنشئة الاجتماعية.

"وسائل التواصل الاجتماعي والمواطنة"
قراءة في العلاقة الجدلية

د. محمد طلعت*

توطئة:

مع وجود الانفتاح الثقافي والعولمة، أصبح الفرد يتواصل مع من يشاء في شتى أرجاء العالم كأنه جواره أو أمامه ، مبحراً في مواقع التواصل الاجتماعي التي سحبت البساط من تحت الإعلام التقليدي وجعلته رد فعل لما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي لما تتميز به من خاصية الانتشار والسرعة وقوة التأثير والبساطة في الاستخدام، فأعادت تشكيل منظومة القيم والمرجعيات والعادات والتقاليد؛ إذ غيّرت وسائل التواصل الاجتماعي حدود الوطن، ومفهوم الأمة، وعناصر الهوية في عقول الأطفال، فلم تعد محصورة في محددات ثقافية معيّنة كاللغة والدين والقيم والآمال المشتركة بل اتسعت لتشمل العالم كله، فالاهتزاز القيمي والتأثير على المشاعر بالانتماء، بدأ بالظهور مع وجود الإنترنت وولادة شبكات التواصل الاجتماعي كالفيسبوك وتويتر.

ومن هذا المنطلق، أضحى من الأهمية بمكان دراسة أثر هذه الشبكات على منظومة القيم الوطنية بصفة عامة والمواطنة على وجه الخصوص. وهو ما ستتناوله هذه الورقة بالشرح والتفصيل حول العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعي والمواطنة من خلال رصد مسار هذه العلاقة إيجاباً وسلباً صعوداً وهبوطاً، وهو ما يستوجب بداية تبني الورقة تعريفاً لمفهوم المواطنة من بين مئات العشرات من التعريفات، وكذلك الأمر بالنسبة إلى وسائل التواصل الاجتماعي؛ كي يتسنى للباحث أن يقف على حدود العلاقة وطبيعتها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم المواطنة:

عُرفت المواطنة بأنها "وضع اجتماعي يضمن حقوقاً وفرصاً متساوية لجميع الأفراد، ليس فيما يتعلق بنوع الجنس فحسب، بل يشمل الكيان السياسي المعين للدولة. كما أنه ينطوي

* نائب رئيس مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية.

على عضوية كاملة في مجتمع سياسي يضمن حقوقاً أو مسئوليات مدنية وسياسية واجتماعية متساوية" ، وفقاً لهذا التعريف، فالمواطنة هي إثبات قانوني لعلاقة فرد ما بوطن بفعل الوالدة والاكتساب، وفي الوقت ذاته هي رباط وجداني يتجسد بمحبة البلد الذي ينتمي إليه، والافتخار به، والاستعداد للدفاع عنه وللإسهام في تطويره.

وتشمل قيم المواطنة: المساواة والحرية واحترام الاختلافات الثقافية والالتزام بالعدالة الاجتماعية.

ثانياً: مفهوم وسائل التواصل الاجتماعى:

يقصد بوسائل التواصل الاجتماعى "تقنيات موجودة على شبكة الإنترنت يستخدمها الناس، للتواصل، والتفاعل مع بعضهم بعضاً"، ووفقاً لهذا التعريف فقد عرفت الإنسانية تطوراً مهمّاً فى هذه التقنيات منذ نشأنها؛ حيث تنوعت وتعددت وسائل التواصل الاجتماعى، لتشمل- على سبيل المثال- التويتر، الفيسبوك، الفايبر، الواتس أب ولينكد إن، وإنستجرام واليوتيوب وغيرها.

ثالثاً: المواطنة الرقمية:

فى ضوء هذه التطورات التى شهدها العالم، برز إلى الوجود مفهوم جديد مترابط مع ما جرى فى مجال الإنترنت وأثره على المواطنين، وهو مفهوم "دولة الإنترنت"، وربما تكون التسمية غير دقيقة إلا أنها الأكثر شيوعاً واستخداماً، صحيح أنها فى بعض الحالات لا تتنافى مع المبادئ الموروثة في علاقة المواطن بوطنه؛ بحجة أنها تكسبه موطناً أكثر اتساعاً يضاف إلى موطنه الأصلي، فيصبح لدينا مواطنو الإنترنت الدوليون؛ حيث تتخطى المواطنة هنا حدود الوطن والجغرافيا إلى حدود الوطن العالمي ، إلا أنه من الصحيح أيضاً أن هذا المفهوم ظل أكثر ارتباطاً بالمجتمعات الغربية المتقدمة حيث يتسع حجم استخدام التكنولوجيا بين المواطنين.

وعليه؛ تعرَّف المواطنة الإلكترونية بأنها قيم السلوك التى تعتد باستخدام التكنولوجيا. وتعرَّف أيضاً بأنها القدرة على أن تشارك فى المجتمع عبر شبكة الإنترنت، فالمواطن الرقمى هو المواطن الذى يستخدم الإنترنت بشكل منتظم وفعال .

رابعاً: قراءة في جدلية العلاقة بين وسائل التواصل الاجتماعى والمواطنة لدى الطفل:

يَرد تعريف الطفل في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل بأنه: "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة

عشرة". وبحسب نص الدستور المصري أيضاً تمَّ تحديد سن الطفولة حتى ثمانية عشر عاماً، وفي غياب دراسات ميدانية وعلمية دقيقة، لا توجد سن معينة لبداية استخدام الأطفال لوسائل التواصل الاجتماعي، ولكن يمكن القول إن الاستخدام الأكبر لها يكون من قبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧ و ١٨) عاماً؛ حيث يكونون أكثر وعياً وإدراكاً لما يوضع أمامهم، فمستعمِل الإنترنت الصغير الذي تقل سنه عن سبع سنوات لن تكون له على الأرجح أي دراية أو مخاوف من استخدامه مواقع التواصل الاجتماعي مثل طفل في الثانية عشرة من عمره.

وغنيٌّ عن القول إن وسائل التواصل الاجتماعي أصبحت النافذة المسيطرة على كل ميادين الحياة حيث إنها تؤدي دوراً محوريّاً في تعزيز أفكار الأطفال وترسيخ منظومة الوعي لديهم، فتغير مفهوم المواطنة في زمن شبكات التواصل الاجتماعي؛ حيث وفّرت مساحة واسعة للأجيال الناشئة من حرية التعبير التي قد لا يجدونها في مدارسهم.

وفي ظل غياب أرقام رسمية تشير إلى إحصاءات مؤكدة لعدد المستخدمين لشبكة التواصل الاجتماعي من الأطفال الذين بات اهتمامهم بهذه الوسائل، يتزايد يوميّاً، فقد كشفت إحدى الدراسات أن نحو نصف الأطفال في بريطانيا ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٩ و١٢ عاماً يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي برغم القوانين التي تحدد سن الاستخدام .

وفي دراسة لجامعة لندن للدراسات الاقتصادية لصالح المفوضية الأوربية أظهرت أن كل طفل من بين خمسة أطفال له حساب على الفيسبوك على الرغم من القوانين التنظيمية التى تحدد سن الاستخدام ١٣عاماً، وأشارت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الهولنديين هم الأكثر اشتراكاً في شبكات التواصل الاجتماعي من غيرهم حيث بلغت نسبتهم ٧٠٪، في حين أن أطفال فرنسا هم الأقل استخداماً لشبكات التواصل الاجتماعي إذ تنحصر نسبتهم في ٢٥٪.

وفى السياق ذاته، تشير بعض الإحصاءات بداية عام ٢٠١٧ إلى وجود ما يقرب من ١٥٦ مليون مستخدم "فعال ومتفاعل" على الفيسبوك ، بزيادة ٤١ مليون مستخدم مقارنة بعام ٢٠١٦، الذي كان فيه إجمالي عدد المستخدمين في الدول العربية ١١٥ مليوناً. واحتلت مصر المكانة الأولى في استخدام الفيسبوك بمعدل ٣٣ مليون مستخدم، وهو ما يشكل ٣٧٪ من السكان. بزيادة بمقدار ١٤ مليون مستخدم عن عام ٢٠١٦ دون تحديد واضح لنسبة الأطفال.

إن غياب الإحصاءات عن حجم استخدام الأطفال فى البلدان العربية بصفة عامة وفى مصر على وجه الخصوص لوسائل التواصل الاجتماعى، يجب ألا يكون حائلاً دون دراسة أثر المواطنة الرقمية على الأطفال؛ إذ اكتسب المفهوم مزيداً من الاهتمام مع نمو الأطفال وكونهم أكثر دراية بالتكنولوجيا؛ حيث

وجدت دراسة استقصائية أن المراهقين (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ إلى ١٨عاماً) يقضون ما يقرب من تسع ساعات يوميّاً خارج المدرسة في المنزل مستخدمين مواقع التواصل. وبالنسبة إلى المراهقين (الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١٢ سنة) فإنهم يقضون حوالي ٦ ساعات يوميّاً مستخدمين هذه المواقع.

وفى ضوء كل ما سبق، ورصداً لأثر وسائل التواصل الاجتماعى على قيم المواطنة لدى الأطفال، فقد اختلفت الآراء بشأن السلبيات والإيجابيات المترتبة على ذلك، وهو ما يمكن أن نجمله فى توجهين يحمل كل واحد منهما مبرراته وأسانيده، وذلك على النحو التالى:

- **الاتجاه الأول**: يرى أن ثمة تأثيرات سلبية لوسائل التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى الأطفال، مدللين على وجه نظرهم بعديد المؤشرات، أبرزها:
  - العزلة والانطوائية؛ حيث توفر وسائل التواصل الاجتماعي فرصة للأطفال للهروب من مجتمعهم؛ ليتعاملوا مع عالم افتراضي ومع أشخاص غير حقيقيين، منفصلين عن عالم الواقع.
  - ميل الأطفال إلى التجريب والتقليد مما يشكل خطورة في ظل وجود الفيديوهات التابعة للجماعات الإرهابية (داعش) التي تظهر أطفالاً يتدربون على استخدام الأسلحة ويشاركون في حرب الشوارع والعصابات؛ فقد تمت الإشارة إلى تأثير المشاهد المرئية الموجودة بداخل وسائل التواصل الاجتماعي في ثقافة الطفل بنسبة ٤٠٪، بينما تمثل الأسرة والمدرسة والجيران والمجتمع مجتمعين النسبة المتبقية.
  - الفيديوهات والأخبار التي تعرض على مواقع التواصل الاجتماعي عن تفجيرات الكنائس تؤثر بالسلب على قيم المواطنة لدى الطفل وعدم احترام الاختلاف بين أبناء الوطن وقيم الأخوة.
  - التعليقات أو الصور التي تتسبب في الإهانة لرموز الوطن وكأنها حدث طبيعي.
  - إذا قمنا بتطبيق نظرية الغرس الثقافي المستخدمة في وسائل الإعلام وتأثيرها على الأفراد، على مجتمع الأطفال واستخدامه مواقع التواصل الاجتماعي، فسنجد أنه من الممكن أن الأطفال الذين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بدرجة كثيفة يختلفون في إدراكهم للواقع الاجتماعي وقيمه المتمثلة في المواطنة والهوية من ذوي الاستخدام المنخفض؛ حيث يعتقدون أن ما يشاهدونه من خلال هذه المواقع الافتراضية تكون مطابقة لما يحدث في الحقيقة والمجتمع الذي يعيشون فيه.
  - الألعاب الإلكترونية كلعبة (صليل الصوارم) الخاصة بتنظيم داعش، التي من خلالها يستطيعون دخول هذه اللعبة ومحادثة من يلعبها، مستغلين خبراتهم في استخدام التقنية ومواقع التواصل الاجتماعي؛ لحشد تعاطف الأطفال معهم.

- **الاتجاه الثاني:** يرى التأثير الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى الأطفال، ومدللين على وجهة نظرهم بعديد المؤشرات، أبرزها:

- أن التركيز على وصف الجانب السلبي لأي ظاهرة أو مشكلة اجتماعية دون محاولة العثور على الجوانب الإيجابية فيها واستغلالها يمثل عيباً كبيراً في تشخيصها، وهو ما يتطلب تغيير هذه النظرة أحادية الجانب إلى نظرة تكاملية ترى الجوانب الإيجابية أيضاً.
- استخدام هذه الشبكات للتوعية الأمنية على الأصعدة كافة، وترسيخ الوحدة الوطنية وتعزيز قيم التضامن والتماسك الاجتماعي، والتوعية بالمخاطر الأمنية التي تحيط بالوطن من جميع الاتجاهات.
- يساعد استكشاف وتجربة وسائل التواصل الاجتماعي الطفل على بناء المعارف والمهارات التي يحتاجها للاستمتاع بالأنشطة عبر الإنترنت.
- التعلم التعاوني؛ حيث يمكن للطفل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لمشاركة المحتوى التعليمي.
- الإبداع؛ حيث يمكن لطفلك أن يكون خلاقاً مع صفحات الملف الشخصي والصور والفيديو وتعديلات للألعاب.
- الصحة العقلية والرفاهية من خلال التواصل مع العائلة والأصدقاء والمشاركة في المجتمعات المحلية والعالمية على الإنترنت؛ بما يمكن أن يعطي الطفل شعوراً بالاتصال والانتماء.

فى ضوء هذين التوجهين، يمكن القول إن المشكلة لا تكمن في شبكات التواصل الاجتماعي فى حد ذاتها، وإنما في بعض المستخدمين من ناحية. وفى المبالغة في وصف خطرها وسلبياتها من ناحية ثانية. وفى نقص الدراسات العلمية والموضوعية والإحصاءات الدقيقة عن نسب استخدام الأطفال لوسائل التواصل الاجتماعي التى ترصد الواقع بكل جوانبه؛ مما يساعدنا على معرفة حجم المشكلة فعلياً من ناحية ثالثة.

وعليه، وحتى نستفيد من إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي ونتجاوز سلبياتها، علينا أن نواجه هذه الظاهرة من خلال العمل على مسارات متعددة، أهمها:

- التنشئة الأسرية، من خلال القدوة الحسنة للأبناء في أسلوب التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي.
- عقد المؤتمرات والندوات المختلفة لتوجيه الرأي العام وإبراز سلبيات التعاطي مع وسائل التواصل الاجتماعي.

- وضع برامج التربية من أجل المواطنة، وتقديمها للطلاب في سياق المنهج الدراسي، واعتماد برامج علمية للتوعية عبر وسائل الإعلام والندوات والمؤتمرات بإيجابيات وسلبيات شبكات التواصل الاجتماعي.
- تطوير قدرات الأجهزة الرسمية المعنية بالأمن على استخدام هذه الشبكات للحرب المضادة.
- إنشاء مرصد إلكتروني لرصد المواقع والحسابات المشبوهة وتجهيزها بأحدث المعدات الإلكترونية للرصد والتحليل.
- إعداد بحوث حديثة مبنية على دراسات عملية تقدم لصانع القرار حلولاً مبتكرة للمشكلة، وأيضاً إجراء بحوث ميدانية للوقوف على النسبة الدقيقة لعدد الأطفال المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي
- تكوين قائمة من المواقع الآمنة تكون ملائمة لوضع الأطفال واستخدامهم.

الخاتمة:

نهاية القول إن وسائل التواصل الاجتماعي، لها أثرها البعيد الحاسم على هوية الدول، وقيم المواطنة لدى الشعوب؛ لذلك فالدول التي ستتمكن من تطوير بنياتها التحتية وبنياتها الرقمية والتكنولوجية ستتملك غداً أداة قادرة على مواجهة الهيمنة الاقتصادية والثقافية والحضارية. وهو ما يعني أن هناك اليوم تحديات عديدة تواجه المجتمعات في إنتاج القيم وصياغة الهوية المشتركة، بما يستوجب السعى للوصول إلى وضع آلية لتعزيز قيم المواطنة، وتقترح في هذا الخصوص إطلاق مشروع قومي متكامل للمواطنة عن طريق توظيف إيجابيات هذه الشبكات لتعزيز قيم المواطنة والانتماء لدى الأطفال والحد من سلبياتها عن طريق توفير الإستراتيجيات والتشريعات والبرامج المختلفة وعدم اللجوء إلى سياسة حجب هذه المواقع؛ فهي ليست الوسيلة الجيدة لتعليم الطفل كيفية تجنب المخاطر التي يواجهها على هذه المواقع، فسياسة المنع ليست سياسة رشيدة في معالجة المشكلات والأزمات، بل تؤدى كثيراً إلى تفاقم هذه المشكلات بما يستوجب تبني سياسة المواجهة وليس المنع والحجب.

استخلاصات اليوم الثانى

م. محمد رضا فوزى*

بدأ اليوم الثانى للمائدة المستديرة بالجلسة الثالثة حول " تعليم الطفل الفلسفة والمنطق" وترأست الجلسة الأستاذة الدكتورة عفاف عويس، وقدِّمت خلالها ورقة واحدة للدكتور كمال نجيب حول تجربة تعليم الطفل الفلسفة والمنطق؛ حيث عرض خلالها تجربته التي قام بها وأكد على أهمية تعليم الفلسفة والمنطق للطفل ليس في شكل تاريخ أو مفاهيم بقدر ما تكون تطبيقات تقدم عبر أساليب الحوار والتفكير الناقد والمشاركة، وأهمية طرح بديل لتصميم مناهج التعليم الابتدائي لإدماج هذا الأمر بما ينعكس إيجابيّاً على الأطفال وعقولهم.

وجاءت الجلسة الرابعة حول "الفن مدخل للتعلم"، وترأس أعمال هذه الجلسة الأستاذ الدكتور/ عبد اللطيف محمود وعرض فيها:

١) ورقة عمل "المسرح والطفل" للدكتور محمود نسيم، الذي قدَّم خلالها الأهداف التربوية والفنية والاجتماعية لمسرح الطفل، وأنواعه وتاريخه، كما طرح تصوراً حول أهمية تقديم تأسيس مختلف لهذا المسرح، مشدِّداً على أهمية فكرة التعاون بين المجلس العربي للطفولة والتنمية والمجلس القومي لثقافة الطفل والإدارة العامة للطفل بالهيئة العامة لقصور الثقافة لتقديم ورش مسرحة المناهج وتوثيقها.

٢) كما قدمت الدكتورة ميرفت مرسى رئيس المركز القومي لثقافة الطفل تجربة المركز من خلال التعريف به، وتأسيسه عام ١٩٨٠، والأهداف التي نهض عليها ودوره في اكتشاف ورعاية الأطفال به من خلال المفاهيم المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين مثل: الانتماء – حب الوطن – قبول الآخر – التسامح.

وكان الموضوع الرئيس للجلسة الخامسة هو "تنمية الإبداع عند الطفل"، وترأس أعمال هذه الجلسة الأستاذ الدكتور/ حسن البيلاوي لعرض تجربة "الطفل مبدعاً" التي قدمتها الدكتورة منى أبو سنة، وهي تجربة نشأت عام ١٩٩٠ داخل جامعة عين شمس، وأسست على فرضية أن الإبداع صفة إنسانية، وأنه من الضروري مساعدة الطلاب على إدراك القدرة الإبداعية وقبولها

* مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية

من أجل إحداث التغيير؛ اعتمادًا على توفير بيئة تهيئ ذلك، مستخلصة إمكانية استدعاء هذه التجربة وتطويرها.

أما الجلسة السادسة فترأسها الأستاذ الدكتور كمال نجيب، وتضمنت ورقتى عمل كالتالي:

١) "الطفل والمواطنة" للدكتور نبيل صموئيل؛ حيث تناولت الورقة العلاقة والارتباط بين الثقافة والمواطنة والطفل اعتمادًا على التنشئة الاجتماعية والتربوية للطفل، داعية إلى إحداث تغيير وتطوير في الثقافات يرتكزان على مجموعة من القيم؛ بمقدورها تحقيق مواطنة تقوم على الحرية والمشاركة وقبول التنوع واحترام التعددية.

٢) في حين قدم الدكتور محمد طلعت ورقة حول "وسائل التواصل الاجتماعي والمواطنة.. قراءة في جدلية العلاقة"، موضحاً من خلالها مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي ومفهوم المواطنة وصولاً إلى ماهيَّة العلاقة بينهما؛ ما يؤكد على أهمية الاستفادة من إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي من أجل تنمية المواطنة.

وقد ركزت المداخلات فى اليوم الثانى على الآتي:

- ضرورة تعليم الفلسفة والمنطق للطفل منذ مرحلة الطفولة المبكرة بأساليب متعددة.
- ينبغى أن نبنى فى داخل الطفل الإنسان؛ لأن الظلم الاجتماعى حطم فى الطفل إنسانية الإنسان.
- استخدام الفلسفة كمدخل عام لكل العلوم والمواد التي تقدم للأطفال؛ للخروج من قالب التلقين إلى مجال أرحب وأوسع.
- أن يسعى الإعلام إلى تقديم برامج ومواد تعمل على احترام الفلسفة واستخدامها.
- التأكيد على أهمية المسرح بأشكاله المختلفة ، ووضعه في السياق القائم على تهيئة الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة.
- ضرورة تجميع الجهود المشتركة في مجال فنون وثقافة الطفل.
- أهمية العمل على توفير البيئة التمكينية لإطلاق الإبداع لدى الأطفال.
- ضرورة تربية الطفل على الحرية والمشاركة وقبول التنوع واحترام التعددية لفهم وإدراك المواطنة.

أهم النقاط التي تمّ التوافق عليها بعد الإنتهاء من تقديم أوراق العمل تفرض علينا الثورة الصناعية الرابعة:

- إعداد الطفل للمستقبل فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وهى: حل المسائل المركبة، والتفكير النقدى، والإبداع، وإدارة الناس، والتعاون مع الآخرين، والذكاء العاطفي، والحكم واتخاذ القرارات، والتوجه للخدمة، والتفاوض، والمرونة المعرفية.
- وضع برامج للحماية والمراقبة فى استخدامات الطفل للتكنولوجيا لأنها سلاح ذو حدين، وعندما يتعلق الأمر بالطفل ينبغى التعامل معها بكل حذر، مع التأكيد على أهمية التربية الوالدية لتنمية الطفل على التفكير.
- دمج التكنولوجيا بالمجتمع وبالمادة العلمية؛ لأنها ستساعد الطفل على الاستمتاع بالحياة وتجعله أكثر استنارة وانتماء لوطنه.
- الاستفادة من الثروة البشرية في التعامل مع الثورة الصناعية، وإعداد دراسة يقوم بها المجلس العربى ترصد استخدامات الطفل العربى للتكنولوجيا.
- النظر إلى التكنولوجيا في إطار السياق الثقافي والاجتماعى.
- استثمار التكنولوجيا من أجل تمكين الطفل خصوصاً فى مجالات التعليم والثقافة، فى إطار مشروع المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- ترسيخ مفهوم التنمية المستدامة من خلال استخدام سلسلة من القصص والحكايات كمبادرة إبداعية لتعليم العلوم والاستفادة من المعرفة وتبادل الخبرات، وإثارة التفكير العلمى والذكاء الاجتماعى والعاطفى والمهارات الحياتية والحوار والتعلم التعاونى بين الطلاب، مع الوضع فى الاعتبار متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
- أهمية بحث إعادة استثمار مبادرة التعليم الإبداعى للعلوم بالتعاون مع الجهات المعنية؛ حيث أبدى المركز القومى لثقافة الطفل تبنى إعادة نشر القصص.
- طرح رؤية وزارة التربية والتعليم لإعداد الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة للحوار المجتمعى، ليس فقط مع أساتذة التربية والمتخصصين والمؤسسات المعنية وإنما مع أولياء الأمور، والاستفادة من الإستراتيجيات والتجارب السابقة الناجحة.
- التأكيد على أهمية تعليم الفلسفة للأطفال؛ فهى تساعدهم على تحسين طريقة التفكير وتنمية القدرة الابتكارية والنضج الشخصى والفهم الخلقى؛ من خلال بعض القصص التى

يكتشف منها بعض مفاهيم المنطق والجوانب الفلسفية المختلفة.

- تدعيم قدرة الطفل على التعبير، وتوعية أولياء الأمور بمعنى المشاركة الحقيقى، وتقنين معنى مصلحة الطفل الفضلى.
- أهمية أن يسعى الإعلام إلى تقديم برامج ومواد تغرس احترام الفلسفة.
- استخدام الفلسفة كمدخل لكل العلوم والمواد التي تقدم للأطفال؛ للخروج من قالب التلقين إلى مجال أرحب وأوسع.
- التأكيد على أن الفن خصوصاً مسرح الطفل يعد واحداً من أهم اكتشافات القرن الحادى والعشرين لتعلم الطفل، وإنه من الممكن غرس قيم الانتماء وحب الوطن والتسامح وقبول الآخر من خلال الفنون.
- من الممكن إعداد الطفل للمستقبل، فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال الفن خصوصاً: التفكير النقدى، والإبداع، والتعاون مع الآخرين.
- أهمية تجميع الجهود المشتركة في مجال فنون وثقافة الطفل.
- ضرورة تنمية وعى الطفل، وإيقاظ ذاته وإطلاق طاقاته الخلاقة والمبدعة؛ لمساعدة بلاده على الانطلاق نحو تأسيس مجتمع المعرفة، والاستعداد للثورة الصناعية الرابعة التى ستغير من ملامح العالم بأسره.
- عقد شراكات لتبادل الخبرات والآراء حول قضايا مستقبل بلادنا العربية الذى يتجسد فى أطفال اليوم مستقبل أمتنا وحاضرها؛ سعياً إلى بناء طفل عربى قادر ومؤهل ومنتمٍ إلى مجتمعه وأمته العربية.
- ضرورة توجيه عقل الطفل العربى نحو الإبداع، فما زال عقل الطفل موجهاً نحو القصص وحكايات الجدات، وهذا شيء مهم للتربية، ولكن علينا أن نوجه عقل الطفل إلى آفاق أخرى تأخذه إلى العلم.
- ضرورة تربية الطفل على الحرية والمشاركة وقبول التنوع واحترام التعددية لفهم وإدراك المواطنة وبأنه مواطن في وطن ينتمي إليه، له حقوق علي الوطن وعليه مسئوليات يحملها تجاه مجتمعه.
- ضرورة تنمية وعى الطفل وإطلاق طاقاته الخلاقة؛ لمساعدته على العيش الكريم بما يحقق المواطنة والاستعداد للثورة الصناعية الرابعة التى ستغير من ملامح العالم بأسره.

الجلسة الختامية
وماذا بعد؟

رئيس الجلسة : **الدكتور حسن البيلاوى**

استمرت المائدة المستديرة يومَيْن، قسمت إلى ست جلسات ناقشت عشر أوراق عمل، ومبادرات ريادية في مجالات التكنولوجيا والتفكير العلمي وتعليم الفلسفة والمنطق والفنون والإبداع والمواطنة، سادها الحوار والكثير من نقاط الاتفاق، وكذا بعض قضايا التناقض والاختلاف؛ للوصول إلى مشروع يهدف إلى وضع الرؤى والآليات التى يجب أن نقدمها لتمكين الطفل العربي من التعامل مع مقتضيات الثورة الصناعية الرابعة؛ باعتبارها ثورة وعي كوني. ومائدة الحوار هذه هي الحلقة الأولى من سلسلة حلقات قادمة نكمل فيها ما بدأناه من بناء نموذج جديد للتنشئة "تربية الأمل" بشعار "عقل جديد لمجتمع جديد".

أسئلة كثيرة تثار حينما نقول: عقل جديد لمجتمع جديد:

أولاً: أي معرفة، وأي مهارات، وأي قيم، وأي رعاية يحتاجها أطفالنا في مراحل نموهم، من الميلاد إلى سن ١٨ لتكسبهم كفاءة التعامل مع مقتضيات هذه الثورة الصناعية الرابعة: في الأسرة، في رياض الأطفال، في المدرسة، في الحياة العامة؟ وكيف ينمو أطفالنا ويكتسبون هذه المعارف والمهارات والقيم في إطار عقل نقدى يقظ قادر على الإبداع؟

ثانياً: ما الشروط الواجب توافرها حتى تكون الأسرة ورياض الأطفال والمدرسة والحياة العامة والإعلام بيئات حاضنة ملائمة لعملية التربية، وغرس هذه المعارف والمهارات والقيم اللازمة؟ وكيف نعد وندعم الأب والأم والمعلم والمعلمة، والثقافة المستنيرة؛ لتحقيق هذه المهمة الحيوية؟

ثالثاً: كيف نرسى دعائم الفرص المتكافئة والعدالة الاجتماعية والمواطنة، وفي الوقت ذاته تسليح أطفالنا للتعامل مع مقتضيات الثورة الصناعية الرابعة؟

رابعًا: كيف نستخدم العلم والتكنولوجيا في التعليم والتعلُّم، ونقل العلم والتكنولوجيا واستخدامهما وتوظيفهما وإنتاجهما؟ بعبارة أخرى، إذا كان تحليلنا لمعنى الثورة الصناعية الرابعة أنها ثورة فكرية.. أنتجها إبداع العقل البشري؛ كي يشاركنا – الروبوت والآلات الذكية

والموبايل الذكي، وإنترنت الأشياء – حياتنا وتعيش معنا ونعيش معها، فإن السؤال الأهم: كيف نربي أبناءنا ليكونوا مبدعين في كل مجالات الحياة؟

– قد تكون الإجابة المختصرة.. هي بناء الذات وتنمية الوعي والشخصية المبدعة.

– ولكن هناك صعوبات لبناء عقل جديد ومجتمع جديد.. فكيف نتصدى لها؟

لذلك فإننى أدعوكم لجلسات نقاش متتابعة خلال عام ٢٠١٨؛ لبحث المتغيرات المعرفية والعلمية التى أوجدتها الثورة الصناعية الرابعة، وجعلها قوة دفع لمختلف عناصر التنمية الشاملة؛ للنهوض بأوضاع الطفولة العربية باعتبارها ركيزة أساسية تضمن النجاح والفعالية لخطة التنمية في المستقبل، وتسهم في خلق واقع عربي جديد يرسم معالم إيجابية لطفولة تستلهم الأمل والثقة مما تحقق، وتستمد العزم والتصميم مما تنشد تحقيقه، وتصنع من هذا الواقع طفولة تعتز بهويتها العربية وتكون بدورها قادرة على صناعة مستقبل واعد تنعم فيه الشعوب العربية.

وفى ضوء هذه الدعوة ، فإننى أتطلع وأطلب من حضراتكم في المرحلة القادمة إعداد ورقة تتضمن الإجابة عن التساؤلات التالية:

– كيف نربط محتوى الورقة التى تمَّ تقديمها من السادة الخبراء في أثناء المائدة المستديرة مع التكنولوجيا والثورة الصناعية الرابعة وغيرها من القضايا التى جرى طرحها على المائدة؟

– كيف يتم تحويل هذا الترابط إلى إطار فكرى لتنمية نموذج التنشئة للمجلس العربى، فى إطار الثورة العلمية والتكنولوجية؟

– ما الصياغات الإجرائية المقترحة القابلة للتنفيذ فى شكل مشروعات؟

وفى النهاية، فإننا نسعى لتحقيق الهدف من هذا اللقاء، وهو تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة من أجل أن نجعل أطفالنا مستعدين لهذه الثورة بفرصها ومخاطرها؛ لأن تنشئة الطفل في هذا السياق لابد من أن تتم في ضوء بنية مفاهيمية متكاملة ومترابطة، وأن القيم والقدرات المطلوب تنميتها لابد من أن تتشكل من جديد، وذلك وفق نسق فكري جديد يؤسس لعلاقة عضوية بين الطفل والثورة الصناعية الرابعة.

تعقيب*

د. مراد وهبة

برعاية صاحب السمو الملكى الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس المجلس العربى للطفولة والتنمية، نظَّم المجلس هذه المائدة المستديرة لمناقشة محاور ستة هى:

– الطفل والتكنولوجيا، الطفل والتفكير العلمى، الطفل وتعليم الفلسفة والمنطق، الفن مدخل للتعليم، تنمية الإبداع عند الطفل، المواطنة.

وقد نوقشت هذه المحاور فى علاقتها بما يسمى "الثورة الصناعية الرابعة" وفى علاقتها بتنشئة الطفل. والمقصود بهذه الثورة معنيان: أحدهما يعنى الروبوت والآلات الذكية وتطبيق النانوتكنولوجى. والآخر يعنى أن الإنسان لم يبقَ لديه من وظيفة سوى العقل بعد أن سُلبت منه الوظائف الأخرى بفعل ثورات ثلاث سابقة. ومعنى ذلك أن الانسان لم يعدْ لديه سوى إنتاج المعرفة فى سياق الإبداع. ومن هنا كان من الطبيعى أن تأتى الندوة الأولى التى افتتح بها المجلس فى كيفية تعاملها مع الثورة الصناعية الرابعة بعنوان "الطفل فيلسوفاً" وفيها قدمتُ ورقة تحت هذا العنوان مفادها أن التفلسف عملية ملازمة لعقل الطفل، ويلزم من ذلك إدخال الطفل فى نسق تعليمى مغاير للنسق التعليمى القائم، من شأنه إطلاق عقل الطفل بحيث يكون متفلسفاً ومبدعاً. وكل ذلك من شأنه تأسيس "عقل جديد لمجتمع جديد" على حَدِّ تعبير الدكتور حسن البيلاوى أمين عام المجلس.

والسؤال بعد ذلك:

كيف تعاملت الأوراق المقدمة إلى المائدة مع هذه المعطيات الجديدة؟

وقد تعرضت ورقة الدكتور يسرى الجمل التي جاءت بعنوان "الطفل والثورة التكنولوجية" لمتطلبات الثورة الصناعية من مهارات، واستعان فى ذلك بتقرير المنتدى الاقتصادى العالمى فى عام ٢٠١٥ فوجد أن مهارة الإبداع تأتى فى المرتبة الأخيرة وهى المرتبة العاشرة، وهذا أمر يثير قلقه وهو فى ذلك على حق. إلا أن قلقه تراجع قليلاً عندما رأى صعود مهارة الإبداع إلى المرتبة الثالثة. ومع ذلك فإنه يأسف لعدم وجود هذه المهارة فى النسق التعليمى القائم. من هنا يلزم نقد هذا النسق من أجل تعديله أو إلغائه لإدخال نسق جديد.

* ورد إلينا بعد انعقاد المائدة المستديرة الأولى هذا التعقيب للمفكر والفيلسوف الدكتور مراد وهبه.

وإذا استقر الرأى على ضرورة تأسيس نسق تعليمى جديد فمن الممكن أن يكون المدخل ورقة الدكتورة منى أبو سنة؛ إذ هى تعرض تجربة قام بها مركز تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة عين شمس عندما كانت فى حينها مديرته. وقد أجريت التجربة على أساس فرضيتين: الفرضية الأولى مشتقة من تعريفى للإبداع بأنه قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الوضع القائم المأزوم. والفرضية الثانية تنهض على مساعدة الطلاب على إدراك القوة الإبداعية كما مارسها عبر التاريخ مفكرون وفلاسفة وعلماء وأدباء. وبناء على هاتين الفرضيتين أجريت تجربة شارك فيها أربعون طفلاً من خمسين مدرسة لغات تجريبية من مختلف المحافظات. والتجربة تدور حول مدى فهم الطلاب لتجارب المفكرين المبدعين، ومدى قدرتهم على اكتشاف التناقضات الكامنة فى إبداع هؤلاء. وقد أثبتت التجربة أن الإبداع قدرة طبيعية لدى الطفل. إلا أن هذه القدرة تشترط لممارستها منهجاً دراسيّاً جديداً. وهو أمر يتسق مع ما يطالب به الدكتور حسن البيلاوى من ضرورة تأسيس عقل جديد لمجتمع جديد.

وفى هذا السياق، تأتى ورقة الدكتور شريف قنديل عن "مبادرة التعليم الإبداعى للعلوم"، والتى تدعو إلى استخدام الأسلوب القصصى لتعليم العلوم للأطفال، ويدور هذا الأسلوب حول إجراء حوار بين عناصر الطبيعة كأن يُجرى حوار بين أقوى شجرة وأضعف دودة. ولكن يعيب هذه التجربة أنها تصطنع حواراً تعجز الشجرة والدودة عن إجرائه. وكان من الأفضل أن يتم إجراء الحوار بين علماء ومفكرين وليس بين حيوانات.

وفى هذا السياق أيضاً تجىء ورقة الدكتور كمال نجيب بعنوان "تعليم الفلسفة للأطفال". وأهم ما ورد فيها القول إن الطفل يتميز بأنه يثير لفظ لماذا؟ الذى هو بداية التفلسف وبداية الإجابات التى لن تخلو من إشكاليات تدفع الطفل إلى ابتداع أفكار وإلى التحكم فى استخدام اللغة، وبذلك أعود مرة أخرى إلى ترديد عبارتى القائلة إن ضبط اللغة مرهون بضبط الفكر.

أما ورقة الدكتورة ميرفت مرسى فتعرض " تجربة المركز القومى لثقافة الطفل التابع لوزارة الثقافة فى نشر مفاهيم القرن الحادى والعشرين"، وقد جاء فيها أن المركز يتبنى "التعليم الإبداعى" الذى يدور حول حل المشكلات بطريقة إبداعية. وهنا أنا أوثر لفظ إشكالية على لفظ مشكلة لأن المشكلة تنطوى على أن الحل يأتى تقليديّاً، أما الإشكالية فتستلزم البحث عن التناقض مع محاولة رفعه بفكرة مبدعة. ومن هنا يلزم تدريب الأطفال على كشف التناقضات. وفى النهاية كنت أود أن تشير الورقة إلى الحديث عن مفاهيم هذا القرن إلا أنها جاءت خالية.

أما ورقة الدكتور جيفارا البحيرى المعنونة باسم "الذكاء الاصطناعى". فقد وسعت من

استخدامه بحيث يمكن أن يكون ناجحاً فى منع الحرب أو المرض أو الفقر. ومن هنا فهو يتوقع أن نصنع ذكاء فائقاً يتجاوز الذكاء الاصطناعى الحالى لكى يقوم مقام الإنسان. وهنا يمكن إجراء حوار بين الإنسان وجهاز الذكاء الفائق، بل يمكن أن يحدث الجهاز تعديلات فى النظام التربوى كما يحدث ازدياداً فى حكمة الإنسان إلى الحد الذى يمكن أن يتلاشى فيه لفظ "محال". وهو أمر يستلزم أن يُدرب عليه الأطفال سواء كانوا فى المدارس أو خارج المدارس، وبالتالى يكون السؤال المثار: كيف يمكن أن يتم هذا التدريب؟

بعد ذلك نأتى إلى ورقة الدكتور محمود نسيم التي دعاها باسم "الطفل والمسرح" حيث يواجه الطفل بالخيال الملازم للمسرح. وفى المقدمة يأتى "مسرح العرائس" الذى يستخدم الدمى بدلاً من الممثلين؛ حيث تشكِّل الدمى خيال الأطفال وتكون مصدر إلهامهم، ولكنه يعيب على مسارح أطفال هذه الأيام أنها تنشغل ببعث التراث، بدلاً من عرض منتجات الثورة الصناعية الرابعة حتى ينشأ مسرح مغاير.

تبقى بعد ذلك ورقتان خاصتان بالمواطنة؛ إحداهما للدكتور نبيل صموئيل بعنوان "الطفل والمواطنة"، والأخرى للدكتور محمد طلعت بعنوان "وسائل التواصل الاجتماعى والمواطنة قراءة فى جدلية العلاقة".

الورقة الأولى تواجه تحدى الثقافة القائمة فى قتلها التفكير النقدى عند الطفل؛ باعتبار أنها تركز على الموروث وتحافظ عليه من غير نقد؛ ومن ثم ينشأ الطفل على نحو ما نشأت الأجيال السابقة عليه. إلا أن ثمة ثقافات قادرة على التفاعل مع التقدم العلمى؛ وبالتالى تكون قادرة على أن تتغير وتتطور. وحيث إن المواطنة تقوم على علاقة عضوية مع الثقافة بل مع المجتمع؛ لهذا يتعين أن تبنى على أساس مصلحة المواطن. ومن هنا يلزم أن تنطوى المواطنة على المساواة والتعدد والتنوع والعدالة والحرية وتكافؤ الفرص والحرية. ما يعني ضرورة تغيير الثقافة لتتسق مع هذه القيم وتكون لمصلحة الطفل. وهنا ثمة إشكالية يلزم مواجهتها وهى: كيف يمكن تغيير الثقافة إذا كان المثقفون أنفسهم ضد التغيير؟

أما الورقة الثانية فتركز على الإيجابيات والسلبيات فى العلاقة بين التواصل الاجتماعى والمواطنة. فالتواصل الاجتماعى أصبح كوكبيّاً بفضل التقنيات المعاصرة مثل الفيس بوك والواتس أب واليوتيوب إلى الحد الذى نشأت معها "دولة الإنترنت" التى أحدثت تأثيراً على المواطنة بحيث لم يعد المواطن محصوراً فى وطنه بالمعنى التقليدى؛ بل تجاوزه إلى التلاحم مع مواطنين من دول أخرى بل مع عالم افتراضى وكائنات غير حقيقية مما يمكن أن يحدث تعديلاً لمفهوم المواطنة. قد يكون من شأنه تشويه المواطنة. لهذا أضحت مسئولية الدولة والمجتمع تأسيس مشروع قومى متكامل للمواطنة.

الانعكاسات الفكرية

تفاعلاً مع دار من مناقشات خلال اللقاء الأول، وردت مجموعة من المساهمات من المشاركين قدمت مجموعة من المقترحات والآليات إثراءًا لهذا العمل، وهي كالتالي:

- الطفل والثورة التكنولوجية .. د. يسري الجمل
- استطلاع رأي عينة من المصريين حول استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية
  د. عفاف أحمد عويس
- نحو مستقبل أفضل للطفل العربي.. رؤية مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية.
- الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة "رؤية عامة" أ. هدى البكر
- التعليم الإبداعي للعلوم.. د. شريف قنديل

كانت هذه الانعكاسات وأخرى محور النقاش في اللقاء الثاني.

الطفل والثورة التكنولوجية

د. يسري الجمل*

سعدت بدعوتكم الكريمة للمشاركة فى أعمال المائدة المستديرة "تمكين الطفل العربى فى عصر الثورة الصناعية الرابعة"، وكانت فرصة رائعة للالتقاء بعدد من الأساتذة والزملاء من قادة التربية والفكر فى العالم العربى للحوار والمناقشة البناءة.

وفى إطار الدعوة لاستكمال أعمال الدائرة المستديرة وإعداد خطط الدراسات المستقبلية، أود الإشارة إلى ما جاء بالورقة التى تقدمت بها تحت عنوان " الطفل والثورة التكنولوجية" فيما يتعلق بالمهارات المطلوبة للطفل كمتطلبات للثورة الصناعية الرابعة وفقاً لتقارير المنتدى الاقتصادى العالمى، والتى جاءت على النحو التالى:

١. حل المسائل المركبة Complex Problem Solving
٢. التفكير النقدي Critical Thinking
٣. الإبداع Creativity
٤. إدارة الناس People Management
٥. التعاون مع الآخرين Coordinating with Others
٦. الذكاء العاطفى Emotional Intelligence
٧. الحكم واتخاذ القرارات Judgement and Decision Making
٨. التوجه للخدمة Service Orientation
٩. التفاوض Negotiation
١٠. المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

* وزير التربية والتعليم الأسبق – كبير مستشاري الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.

وأقترح أن تشكل هذه المهارات أساساً لمناقشة موضوعات الاجتماع القادم، وذلك على النحو التالى على سبيل المثال لا الحصر:

١. كيف يمكن تقديم التعليم الإبداعى للعلوم بأسلوب يسهم فى مساعدة الطفل على حل المسائل المركبة؟ وما دور برامج المحاكاة والذكاء الاصطناعى فى ذلك؟ وكيف يتمُّ إعداد المعلم لأداء دور المرشد والموجه، مع تشجيع العمل الجماعى وتنمية مهارة التعاون مع الآخرين؟

٢. هل يمكن تقديم الموضوعات الفلسفية وعلوم المنطق بشكل يسهم فى تكوين التفكير النقدى للطفل، وإثراء المرونة المعرفية لديه مع إثراء مهارة الذكاء العاطفى؟

٣. كيف يمكن توظيف المسرح المدرسى ودور ثقافة الطفل لتنمية الخيال ومهارات الإبداع، وإدارة الناس والتعاون مع الآخرين؟

٤. كيف يمكن استخدام الألعاب الإلكترونية لدعم مهارة الحكم واتخاذ القرارات فى المواقف المختلفة؟

٥. إلى أى مدى يمكن توظيف برمجيات التعليم المتطورة وعلوم الذكاء الاصطناعى فى استثارة المهارات الإبداعية للطفل؟

وبناء على ما تقدم، أقترح أن تتحول المهارات الثلاث الأولى إلى ثلاثة برامج عمل تندرج تحتها الأنشطة المختلفة التى تمَّ تناولها خلال المائدة المستديرة على النحو التالى:

- برنامج تنمية مهارة حل المسائل المركبة.
- برنامج تنمية التفكير النقدى.
- برنامج تنمية المهارات الإبداعية.

مع أخذ المهارات الأخرى فى الاعتبار عند مناقشة تفاصيل كل برنامج.

مع كل التقدير والاحترام لدوركم المتميز، ولأعضاء المجلس الموقر كافة.

آليات من أجل ربط نموذج تنشئة الطفل العربي لتمكينه في عصر الثورة الصناعية الرابعة

د. نبيل صموئيل*

السؤال الأول:

كيف يمكن ربط محتوى ورقة عمل "**الطفل والمواطنة**" مع باقي محاور المائدة المستديرة (الثورة التكنولوجية – تنمية التفكير العلمي – تعليم الفلسفة والمنطق – الفنون – الإبداع)؟

- إذا كانت الحرية هي القيمة والركيزة الأساسية الأولى في عملية التربية، فإن ذلك سيقود حتماً إلى بناء قدرة الطفل على التفاعل والتفكير والمشاركة، كما سيمكنه من رؤية محيطه الثقافي بطريقة غير نمطية أو تقليدية فيعزز لديه النظرة النقدية لهذا المحيط، وما يمكن أن يشوبه من تناقضات، وهو ما ينمي لديه القدرة على التفكير الإبداعي غير المقولب أو المعلب، فينشط القدرة على الخيال، ويشجعه باستمرار على التفكير في بدائل وعدم الرضا بالثوابت أو التقليد أو ما يمكن أن يملى عليه. فالتمييز بين المتناقضات خصوصاً الثقافية هو – في الواقع – الإبداع نفسه، أو محاوله الخروج من هذا الواقع المتناقض إلى رحاب الخيال والإبداع خارجه ومحاوله تغييره، وهو ما يقوده أيضاً وينمي لديه القدرة على التفلسف.

  في هذا المناخ التربوي الحر، يصبح الطفل أكثر استيعاباً وفهماً وتجاوباً مع معطيات العصر الذي يعيش فيه وتغيراته وتطوراته.

  فحينما نتحدث هنا عن سمات عصر الثورة الصناعيه الرابعة وما يمكن أن نراه نحن ضرباً من الخيال المستحيل، يراه هو الفراغ الذي يريد أن يسبح فيه لاكتشاف كل أبعاده ومعايشته.

- وحينما تصبح قيمة المشاركة الركيزة الأساسية الثانية في عملية التربية، فإن ذلك سوف

* خبير التنمية الاجتماعية – نائب رئيس مجلس أمناء المجلس العربي للطفولة والتنمية.

يعزز إحساس الطفل بقيمته بوصفه إنساناً صاحب رأي وفكر وأحاسيس. فالقيمة هنا تكمن في ذاته الإنسانية، كما تعزز قيمة المشاركة احترامه وتقديره لقيمة الآخرين معه بما يمكن الطفل من تقدير وممارسة العمل الجماعي مع أقرانه.

فحينما تكون قيمتا الحرية والمشاركة ركيزتين أساسيتين في عملية التربية فإن ذلك يبني الطفل باعتباره إنساناً له قيمته في ذاته وينمي فيه الاعتزاز بنفسه وتقديرها واحترامها والرغبة المستمرا في التطوير والرقي، لكنه يتعلم أنه جزء من مجتمع يحيط به ويتفاعل معه بالفكر والعمل واللقاء الإنساني مع أقران مختلفين في الشكل والخلفيات وفي الرأي والتصورات، وأن ما يمكن أن يصلوا إليه باختلاف آرائهم وخيالاتهم يسهم في أن يكون مبدعاً وجميلاً أيضاً، فينشأ لدى الأطفال الخيال المركب الإبداعي.

وبهذا نمكن الأطفال من خلال عملية التنشئة من بناء قدراتهم في التواصل الاجتماعي مع مجموعات أخرى تختلف عنهم اختلافات أخرى؛ فتتسع دائرة معارفهم واكتشافاتهم ويكونون أكثر استيعاباً ومعايشة لتطورات عصرهم.

- وعندما تكون قيمة قبول التنوع واحترام التعددية الركيزة الأساسية الثالثة في عملية التربية، فإن ذلك يبني ارتباط الطفل بمجتمعه وبالآخرين المختلفين عنه سواء في الدين أو المذهب أو العقيدة أو النوع الاجتماعي وجوانب الاختلاف الأخرى بين البشر، ويدرك بوصفه إنساناً أنه مواطن في هذا المجتمع له حقوق وعليه التزامات، وأن الآخرين المختلفين عنه في مجتمعه لهم أيضاً حقوق وعليهم الالتزامات نفسها، وأن يدركوا جميعاً ذلك دون تمييز أو تعصب أو كراهية، فالمجتمع الواحد يحتضن ويكفل كل هذه الاختلافات، ويدرك أيضاً أن هذا هو جمال التنوع البشري وضرورة التعددية في المجتمع، وهو ما يؤكد أيضاً قيمتي الحرية والمشاركة بوصفهما ركائز أساسية في عملية التربية، مما يقود إلى تقدير وإحترام قيمة المواطنة ليس باعتبارهما حقّاً دستوريّاً وقانونيّاً بل باعتبارهما ممارسة عملية على أرض الواقع من حيث حقه في المطالبة بحقوقه، ومن حيث أيضاً الوفاء بالتزاماته.
- وعليه فإنه بهذا المنهج التربوي يدرك الطفل ويمارس حقه في المعرفة، ويصحح اتجاهاته الفكرية والنفسية نحو الآخرين سواء في مجتمعه أو في مجتمعات أخرى، ونحو بيئته المحلية والكونية، ونحو عصره الذي يعيش فيه فنمكنه من التفاعل مع هذا العصر، ليحيا كل ما فيه من مستحدثات واختراعات وتطورات، بل يستطيع أن يتخيل ويرى ما يمكن أن

يترتب على ذلك مستقبلاً ويكون مشاركاً في صنعه، وهو ما كان مستحيلاً بالنسبة إلى آبائه وأجداده. وهو ما نصبو إليه في رؤيتنا في هذه المائدة المستديرة في علاقة الطفل بالثورة الصناعية الرابعة.

السؤال الثاني:

- كيف يمكن تحويل هذا الترابط إلى إطار فكري لتنمية نموذج التنشئة للمجلس العربي للطفولة والتنمية في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الرابعة؟

قام المجلس العربي للطفولة والتنمية بجهود كبيرة وحثيثة تراكمية في بناء وتطوير نموذج تنشئة شامل متميز يعمل على تنمية وعي الطفل، وإيقاظ ذاته المبدعة، وإطلاق قدراته الإنسانية الخلاقة، وإنفاذ حقوقه، وتأكيد حمايته، وتنمية استعداداته على العيش الكريم وبما يحقق مشاركته في تحقيق مواطنة إيجابية، وتمكينه من التواصل مع أقرانه في مجتمعه وفي المنطقة العربية والعالم، وبما يدفعه إلى التفاعل والتجاوب مع معطيات وتوجهات وأدوات عصره.

وربما يحتاج الأمر إلى مراجعة هذا المنهج المتميز ليشمل أدوات وآليات للتفاعل والمشاركة في عصر الثورة الصناعية الرابعة من خلال البحث في أطره المعرفية، والوجدانية، والتمكينية المهارية:

- مراجعة المعارف التي يحويها المنهج ومصادرها وعلاقاتها ببعضها البعض، وبما يمكنه من فهم وإدراك واستيعاب مدى ارتباط وتراكم ما يحدث علميّاً وتاريخيّاً من عصر إلى عصر، وكيف أثر هذا التراكم العلمي حتي وصولنا إلى عصر الثورة الصناعية الرابعة وما تحمله من نتائج تقود إلى عصور أخرى من المعرفة والتطور. على أن يكون الطفل/الأطفال هم الباحثين الأُوَل عن مصادر هذه المعارف، وتيسير عملية تطوير نموذج التنشئة.
- مراجعة النموذج من حيث النظرة الوجدانية التي يبنيها لدى الطفل وعلاقته بنفسه وبأسرته ومجتمعه والبيئة المحيطة به وبالعالم الواسع، وبما يعينه على تقدير ومحبة واحترام ذاته الإنسانية، وبالقدر ذاته مع المحيطين به من البشر، وكما يساعده على التعبير عن نفسه بحرية وطاقة، ويقبل الشيء نفسه مع المحيطين به، ويمكنه من رؤية التناقضات فيما حوله والتفكير والبحث في كيفية تغيير الأوضاع التي يراها من وجهة نظر سلبية. ولبناء شخصية ترفض التعصب والتحيز بسبب أي اختلافات بشرية في الكون؛ مما يتيح له التأمل والتفكير العلمي النقدي في عالمه المحيط وفي الأحداث التي يمرّ بها والتي تحدث من حوله.

- مراجعة النموذج من حيث القدرات التمكينية للمهارات التي يكتسبها الطفل وتعينه على التفكير العلمي النقدي وعلي البحث والاكتشاف والتجريب، والمهارات الوجدانية التي تمكنه من التواصل والعمل الجماعي، ومن فهم نفسه وشخصيته وانفعالاته والتعامل معها، ومن مهارات البحث في المتناقضات التي يكتشفها وكيفية التعامل معها، واكتشاف البدائل، ومهارات التواصل الاجتماعي عبر وسائلها المختلفة وتقييمها والاستفادة منها.

السؤال الثالث:

ما مقترحات الصياغات الإجرائية القابلة للتنفيذ في شكل مشروعات عمل؟

- أن تشكل ثلاث مجموعات تعمل على المحاور الثلاثة السابقة لمراجعة النموذج التربوي للمجلس، ويتكون من خبراء في المحور ذاته يضاف إليهم بعض الخبراء من المحورين الآخرين.
- تعمل هذه المجموعات الثلاث على تطوير منهج التنشئة التراكمي بإضافة ما يلزم في كل محور، وبما يتسق مع تطوير النموذج التربوي وفق معطيات الثورة الصناعية الرابعة.
- إما أن تعمل هذه المجموعات بالتوازي أولاً، ثم يراجع ما وصلت إليه كل مجموعة من المجموعات الأخرى بحيث يكون الناتج متسقاً؛
- وإما أن تعمل مجموعات العمل بالتدريج فتقوم المجموعة الأولى للمعارف بعملها.
- ثم تقوم المجموعة الثانية بتطوير ما تراه وجدانيّاً لازماً لهذه المعارف.
- وفي ضوء ذلك، تعمل المجموعة الثالثة على المهارات التمكينية للمعارف والوجدان.
- ربما يختلف الوقت بين الطريقتين، لكن على العموم ربما يحتاج المشروع من ٦–٩ أشهر على الأقل.

استطلاع رأي عينة من المصريين
حول استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية
ملخص

إعداد: د. عفاف أحمد عويس *

تعرض هذه الورقة نتائج تجربة استطلاعية عن معارف وآراء عينة من الطلاب والتربويين حول استخدام الاطفال (قبل سن ١٢ سنة) للأجهزة الرقمية (خصوصاً الإنترنت): الإيجابيات والسلبيات، ونوعية الاستخدام الشائع، والعمر المناسب والوقت المسموح به، والحاجة إلى حجب بعض المواقع الضارة. وذلك بهدف التعرف علي الواقع الفعلي لاستخدام الأطفال للأجهزة الرقمية في بلادنا؛ من أجل التحرك لبناء فلسفة تربوية جديدة تجعل من أطفالنا مستفيدين ومشاركين وليسوا فقط مستخدمين.

تكونت العينة من ٤٤١ فرداً قسمت طبقاً لفروض البحث إلى ثلاث مجموعات (تربويين/ طلاب، ذكور/ إناث ، من يعول أبناء/ من لا يعول) من سكان القاهرة الكبري – واشتملت عينة التربويين علي معلمين، ورجال دين، وخبراء تربية وعلم نفس وإعلام (العدد١٩٤)، وعينة الطلاب على تلاميذ إعدادي وثانوي وطلاب جامعيين (العدد٢٧٤).

تحددت فروض البحث كما يلي:

١–هناك فروق ذات دلالة بين الطلاب والتربويين.

٢– هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث.

٣– هناك فروق ذات دلالة بين المتزوج و يعول أطفالاً أو مراهقين، والمتزوج ولا يعول.

تمَّ تحليل النتائج كميّاً باستخدام كا٢ لدلالة الفروق بين النسب، وكيفيّاً عن طريق تحليل مضمون الاستجابات اللفظية.

وأشارت أهم النتائج إلى أن الغالبية العظمي في العينات الثلاث تعرف المعلومات التي تشير

* أستاذ علم النفس بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

إلى مقدار التغيير الإيجابي والسلبي، وترى تحديد العمر، وترشيد الوقت، والتحكم في المواقع التي تضر بالأطفال. إلا أن هذه المعارف لا يصاحبها تطبيق على أرض الواقع وهو ما ظهر في بعض النتائج؛ حيث وجد تضارب في الاستجابات حول الاستخدام الشائع بين الأطفال والمراهقين (الألعاب الفردية، الجماعية، تعلم مهارة معينة، دون هدف)؛ ما يعني عدم وجود رؤية واضحة للمفاهيم التربوية المرتبطة باستخدام الأطفال للأجهزة الرقمية لدى المعنيين بالتربية في بلادنا (الأسرة، المدرسة، الإعلام، والثقافة)، وهو ما عبرت عنه صراحة نسبة كبيرة من المراهقين عندما سئلت عن: كيف نجنب الأطفال الصغار الأضرار؟ فذكرت: قيام الأسرة بدورها التربوي.

الأمر إذن يحتاج إلى تغيير المعارف والمعتقدات والقيم التربوية القديمة والسائدة في مجتمعاتنا حتى الآن؛ لكي تستطيع أن تواكب التغيير الجاري الآن بسرعة هائلة. ولن نستطيع التغيير دون أن نبدأ من الواقع الفعلي لنبني عليه.

أخيراً نحن في حاجة إلى إجراء بحث ميداني موسع يشمل جميع شرائح التربويين في مجتمعاتنا العربية لرصد طرق التربية الفعلية وطرق التغيير المناسبة، من وجهة نظرهم؛ حتى نستطيع بناء عقل جديد في مجتمع جديد يستطيع أن يتعامل مع هذه الثورة الرقمية التي فرضت نفسها علينا دون استعداد مجتمعي لها.

نحو مستقبل أفضل للطفل العربي

مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية

من منطلق ما قمنا بتقديمه في الورقة البحثية (وسائل التواصل الاجتماعي والمواطنة ... قراءة في جدلية العلاقة) التي سلطت الضوء علي دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة لدى الأطفال، نجد أنه مع وجود الانفتاح الثقافي والعولمة، أصبح الفرد يتواصل مع من يشاء في شتى أرجاء العالم كأنه جواره أو أمامه، مبحراً في مواقع التواصل الاجتماعي التي سحبت البساط من تحت أقدام الإعلام التقليدي وجعلته رد فعل لما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي لما تتميز به من خاصية الانتشار والسرعة وقوة التأثير والبساطة في الاستخدام، فأعادت تشكيل منظومة القيم والمرجعيات والعادات والتقاليد. وبذلك غيّرت هذه الوسائل حدود الوطن، ومفهوم الأمة، وعناصر الهوية في عقول الأطفال، فلم تعد محصورة في محددات ثقافية معيّنة كاللغة والدين والقيم والآمال المشتركة، بل اتسعت لتشمل العالم كله؛ فالاهتزاز القيمي والشعور بالانتماء بدأ بالظهور مع وجود الإنترنت وولادة شبكات التواصل الاجتماعي كالفيسبوك وتويتر.

وفي السياق ذاته، جاءت هذه الورقة مترابطة ومتناسقة مع باقي المحاور التي تمت مناقشتها خلال المائدة المستديرة (الثورة التكنولوجية - تنمية التفكير العلمي - تعليم الفلسفة والمنطق والفنون - الإبداع)، مركِّزة علي سلبيات وإيجابيات شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة؛ حيث تأتي هذه الشبكات على رأس الثورة التكنولوجية الرابعة التي أثرت علي الهويات والثقافات، وذلك بفعل تأثير العولمة التي أفرزتها هذه التطورات التكنولوجية، والتي جعلت العالم كله يبدو صغيراً، مخلفة وراءها الخلل الذي يحدث في النمو الاجتماعي والوجداني الطبيعي للطفل، والذي يؤثر على تفاعله النفسي مع من حوله، وأيضاً علي قيمه المكتسبة من البيئة المحيطة التي استبدلها بواقع افتراضي.

فالتطبيقات الإلكترونية سواء كان استخدامها للتعليم أو اللعب يمارسها الطفل بمفرده ومن ثَمَّ يفتقد حميمية العلاقات الحقيقية في الواقع؛ بما ينعكس بالسلب على هويته وانتمائه للواقع الحقيقي. والأمر لا يتوقف عند هذا الحد فقط؛ حيث كلما زاد الوقت المنقضي على هذه الوسائل

قلّ نمو الطفل الإدراكي والذي ينعكس على إبداعه وتقليل نسب الذكاء والابتكار لديه، وأيضاً القدرة على حل المشكلات بشكل منهجي حيث يقلّ التدريب اليدوي والمهارات المتعلقة بالتوافق بين النظر والحركة اللازمين للنمو الإدراكي.

وفي السياق ذاته، تعتبر الدهشة هي أساس تولد الإبداع لدى الطفل، ولكن هذا الإبداع يفشل في البيئة المحيطة التي لا تستجيب لأسئلته المتولدة عن دهشته؛ ومن ثَمَّ يستقي معلوماته معتمداً على نفسه من هذه الوسائل التي توفر مساحة كاملة لجذبه.

وغني عن القول، إن الأجهزة الرقمية والإلكترونية أصبحت جزءاً من حياة الأطفال، فما يميز جيل المعلوماتية عن غيره من الأجيال هو التعرّف المبكر على التكنولوجيا. وانطلاقاً من هنا ومن أن تنشئة الطفل علي قيم المواطنة والانتماء في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الرابعة؛ إحدى أهم المشكلات التي تواجه المجتمعات العربية، خرجنا في الورقة التي سبق أن تقدمنا بها بضرورة إطلاق مشروع متكامل للمواطنة عن طريق توظيف إيجابيات هذه الشبكات لتعزيز قيم المواطنة والانتماء لدى الأطفال وعدم اللجوء لسياسة حجب هذه المواقع أي تبني سياسة المواجهة وليس المنع والحجب.

فتمكين الطفل في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في إطار بنية مفاهيمية مترابطة متكاملة هو ما يحتاجه الطفل الآن ، فمن غير المنطقي في ذلك العصر "عصر الثورة التكنولوجية" أن تظل المدارس تركز فقط علي التنمية المعرفية للمهارات التقليدية بدلاً من التطرق للاستفادة من إيجابيات هذه التكنولوجيا، وذلك هو ما نشير إليه في المشروع الذي يهدف إلى:

- **تنمية قدرات الطفل العربي الإبداعية والمعرفية في اكتساب المعرفة المختلفة عن طريق التكنولوجيا.** والمشروع يتم تنفيذه من خلال عدة مشروعات فرعية متمثلة فيما يلي:

• **الاستفادة من إيجابيات التكنولوجيا لتنشئة الأطفال عن طريق:**

- **تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال**، عن طريق التعليم الإلكتروني. فدور التكنولوجيا لا يمكن إنكاره في تعليم الأطفال وتنمية ذكائهم، ومن خلال هذه التكنولوجيا يمكنهم التعلم وأيضاً اكتساب لغات متعددة من خلال بعض التطبيقات الحديثة الخاصة بالهواتف الذكية مثل تطبيقات الكتب الإلكترونية الناطقة. وأيضاً دعمهم بالمعلومات اللازمة والتوسع في القراءة عن مجالات اهتمامهم؛ والتي بكل تأكيد تقوم بتوسيع المدارك واكتساب ثقافات ومعلومات في مجالات مختلفة؛ حيث يمكننا من خلال هذه التطبيقات استبدال وسائل

التلقين السائدة بالتطبيقات الحديثة.

- **إشباع ميول الأطفال المعرفية**، من خلال وسائل التكنولوجيا التعليمية عن طريق الأفلام والألعاب التعليمية المختلفة.
- **تنمية المهارات الاجتماعية**، فمن خلال الاستخدام الصحيح للتكنولوجيا، يستطيع الطفل أن يكتسب المهارات اللازمة لتنمية العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الغير، ولكن بشروط رقابية من داخل العائلة.
- **إدماج التكنولوجيا في المناهج التعليمية.** فإذا اختارت المدرسة التكنولوجيا المناسبة لسن الطفل، فسيتعلم أن هذه التكنولوجيا يمكن أن تكون أداة تساعده على التعلم. وتأهيل المعلمين وتدريبهم على كيفية ربط المناهج التعليمية بالتكنولوجيا. وأيضاً تعلم الفنون عن طريق التطبيقات التكنولوجية والفيديوهات المختلفة التي توفر دورات تعليمية لمختلف الفنون والتي يستطيع الأطفال تعلمها من أماكنهم.
- **إعداد برامج تكنولوجية وتطبيقات عن طريق**: الألعاب والفيديوهات المرئية الجذابة والقصص المصورة لتنمية الفلسفة والتفكير النقدي لدى الأطفال مما يحفز الحوار الفلسفي منذ الصغر لديهم؛ حيث يساعد تدريس الفلسفة للأطفال على تنمية مستويات التفكير النقدي والمنطقي وخصوصاً أن الأطفال يولد دائماً معهم التساؤل والدهشة، ولكي يتمَّ التعامل مع هذه النقطة يجب إشباع الفضول لديهم بوسائل تجذب العين؛ فحاسة الإبصار هي التي تعمل بشكل كبير في البداية لدى الأطفال ونفسر ذلك بانجذاب الأطفال للوسائل التكنولوجية منذ سنهم الصغيرة.
- **إجراء بحوث ودراسات ميدانية بشكل دوري**: للوقوف على الإحصائيات المؤكدة لاستخدام الأطفال للتكنولوجيا وكيفية استخدامهم لها، ومعالجة القصور الموجود في ذلك الموضوع حيث لم يستدل على إحصائيات مؤكدة للطفل العربي واستخدامه لوسائل التواصل الاجتماعي. فكل ما هو موجود يتطرق إلى العموميات فقط. والخروج من هذه الدراسات بحلول عملية تقدم لصانع القرار حلولاً مبتكرة للمشكلة.
- **تأهيل الأسر للتعامل مع الأطفال والوسائل المتوفرة**: لتقديم التكنولوجيا لأطفالهم والتغاضي عن الشعور بالخوف من التكنولوجيا، وتوعيتهم بالتطبيقات المفيدة التي يمكن استخدامها.

الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة"
"رؤية عامة"

أ. هدى البكر *

مقدمة:

"إننا نقف على حافة ثورة تكنولوجية من شأنها أن تغير جذرياً طريقة معيشتنا وعملنا وعلاقة كل منا بالآخر. هذا التحول لم تشهد البشرية مثله من قبل من حيث الحجم والنطاق والتعقيد. إننا لا نعرف حتى الآن كيف سيتكشف هذا التحول، ولكن هناك أمراً واحداً واضحاً: وهو أنه يجب أن تكون الاستجابة له شاملة ومتكاملة، تشمل جميع أصحاب المصلحة في النظام العالمي، من القطاعين العام والخاص، إلى الأوساط الأكاديمية والمجتمع المدني." هكذا استهلَّ البروفيسور كلاوس شواب رئيس المنتدى الاقتصادي العالمي "دافوس" كتابه عن "الثورة الصناعية الرابعة".

"الثورة الصناعية الرابعة" هي مفهوم بادرت ألمانيا إلى إطلاقه منذ سنوات قليلة؛ للتعبير عن موجة جديدة كليّاً من الثورة الصناعية، تختلف عن الموجات الثلاث السابقة. كانت الثورة الصناعية الأولى قد انتقلت بنا من اعتماد الإنسان على قوته البدنية إلى القوة الميكانيكية نتيجة اكتشاف قوة البخار بين عامي ١٧٦٠ و١٨٤٠، ثم جاءت الموجة الثانية جراء استخدام الكهرباء والتحول نحو الإنتاج الضخم mass production منذ أواخر القرن التاسع عشر واستمرت خلال القرن العشرين، حتى شهدنا الموجة الثالثة من الثورة الصناعية منذ منتصف القرن الماضي والتي أتت بالحواسيب المركزية، وأجهزة الكمبيوتر، وظهور شبكة الإنترنت خلال تسعينيات القرن العشرين.

أما الآن فنحن بصدد الموجة الرابعة من الثورة الصناعية – وطبقاً لما ذكره شواب – فهي تبنى على الموجة الثالثة ولكنها أوسع وأكثر أهمية؛ حيث أصبحت الآلات ذكية ومتصلة؛ مما ساهم في دمج ديناميكي للتكنولوجيات الفيزيائية والرقمية والبيولوجية، وسوف تؤدي إلى

* القائم بأعمال المدير المكلف بالشبكة العربية للمنظمات الأهلية.

تغيير لم تشهده البشرية من قبل. هذا وقد فجرت هذه الموجة من الثورة الصناعية الرابعة عدداً من التساؤلات المشروعة في أذهان القائمين على المجلس العربي للطفولة والتنمية هي: أين الطفل العربي من هذا التحول الهائل؟ وكيف يمكن توظيف ما يحمله هذا التحول من فرص لصالح الطفل العربي؟ وما آليات حمايته من مخاطر هذا التحول المعقد؟

هذه التساؤلات وغيرها دفعت المجلس لعقد ورشة عمل بعنوان "تمكين الطفل العربي في الثورة الصناعية الرابعة"، وقد طرح المجلس خلالها عدة محاور مهمة ورئيسة عن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته وآثاره المحتملة على سوق العمل، والفرص. والمخاطر الناجمة عن الثورة التكنولوجية على الأطفال ، تطوير التعليم، مسرح الطفل، تدريس الفلسفة للصغار، وغيرها من المحاور المهمة، وهو ما فتح الباب واسعا أمام المزيد من الأفكار والرؤى والتساؤلات.

أولاً: الطفل العربي والثورة الصناعية الرابعة:

عند الحديث عن الطفل العربي في ظل الثورة الصناعية الرابعة، علينا أن نأخذ في اعتبارنا عدة ملاحظات مهمة:

١. أن الطفل العربي الآن هو طفل رقمي، ولا يشعر بالفزع تجاه هذا التحول الجاري كما نشعر نحن؛ لأنه قد نشأ بالفعل في ظله؛ ومن ثَمَّ فإن ما يراه الآن من تحولات هائلة هو أمر طبيعي ومتوقع، بل إنه في انتظار المزيد، فهناك مقولة شهيرة هي أن "التكنولوجيا ليست تكنولوجيا إن وجدت قبل مولدك" Technology isn't technology if it had been before you were born.

٢. عند الحديث عن الطفل العربي فإننا لا نتحدث عن كيان متجانس، فالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والتعليمية والأمنية التي يعيش فيها أطفالنا متنوعة ومتفاوتة، من بلد عربي إلى آخر وحتى داخل البلد الواحد، وهو ما يزيد من تعقد الأمر وصعوبة بلورة نموذج تنشئة موحد يصلح للجميع.

٣. علينا أن نتطلع إلى أنفسنا بوصفنا مسئولين عن هذا الجيل – آباء وأمهات ومعلمين ومعنيين– ونحاول أن نمكن أنفسنا أولاً في عصر الثورة التكنولوجية حتى نتمكن

من التواصل مع أطفالنا، فنحن نبدو في كثير من الأحيان غير قادرين على فهم هذا السياق مما يصعب علينا التعاطي معهم، ونكتفي باتهامهم بأنهم مدمنون على استخدام التكنولوجيا الحديثة دون أن نسأل أنفسنا: لماذا؟ ودون أن ندرك أنها بالنسبة إليهم كالكهرباء بالنسبة إلينا.

٤. إن الثورة الصناعية الرابعة ليست خياراً، فهذا التسونامي التكنولوجي قادم لا محالة، ولابد من تجاوز مرحلة الإنكار أو الرفض والانتقاد، إلى مرحلة المواجهة والتعاطي معه، والاستفادة منه لصالح الإنسانية.

٥. إننا مازلنا نقف عند مرحلة وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية، وانغماس الأطفال في استخدامها، ولم ننظر إلى الانعكاسات الأخرى المعقدة للثورة الصناعية الرابعة، والتي على رأسها التغيرات الهائلة في خريطة فرص العمل المستقبلية، وعدم قدرة أنماط التعليم التقليدية الحالية في أغلب البلدان العربية على التجاوب مع هذا التحول غير المسبوق. فإذا كان الغرب يتحدث عن منظومة التعليم وضرورة إعادة النظر فيها في ظل التطور الراهن، فما بالنا نحن في المنطقة العربية، والتي يأتي التعليم والبحث العلمي في نهاية سلم أولوياتنا؟

٦. إن الثورة الصناعية الرابعة بما تحمله من فرص عظيمة، تحمل في طياتها مخاطر هائلة، تتعاظم خصوصاً في ظل منطقة عربية تموج بالأفكار المتطرفة، والانغلاق الفكري، وهي للأسف تيارات غنية قادرة على شراء تكنولوجيات تدميرية متطورة، وهو ما يدفعنا إلى ضرورة تبني أنساق قيمية منفتحة تتقبل الآخر، نربي عليها أبناءنا لحمايتهم من الوقوع في فخاخ التطرف والجمود.

إذن.. كيف يمكن لنا أن نتأهل جميعاً – نحن وأطفالنا– لكي نلحق بهذا الركب السريع المنطلق دون هوادة ؟ هل ثمة منهج أو مقاربة يمكن تبنيها؟ كيف يمكن للمجلس العربي الإسهام في هذا الشأن؟ هل ثمة مشروعات يمكنه تبنيها لمدِّ يد العون للحكومات العربية؟

ثانياً: التعليم بوابة الدخول إلى عصر الثورة الصناعية الرابعة:

من الصعوبة بمكان الحديث عن التمكين في عصر الثورة الصناعية الرابعة، في ظل نظم التعليم التقليدية الحالية، السائدة في أغلب الدول العربية، إننا في حاجة ماسة إلى طرح سؤال

بسيط ولكنه جوهري هو: لماذا نتعلم؟ لأن الإجابة بوضوح عن هذا التساؤل سوف تنقلنا إلى **السؤال التالي وهو: إذن.. ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلمه؟**

تعاني نظم التعليم في مصر وأغلب دول المنطقة من عدة إشكاليات رئيسة يمكن طرحها على النحو التالي:

١. تعتمد نظم التعليم السائدة على التلقين وصبّ المعلومات التي سرعان ما يتمّ نسيانها فور اجتياز الاختبارات فيها، ولا تمنح أي فرصة للطلاب للإبداع والتفكير والبحث والمراجعة والاطلاع على مصادر أوسع للمعرفة. وهذا النمط في عصر الإنترنت أصبح لا قيمة له في ظل قدرة أي شخص على استدعاء أي معلومة يريدها من على هاتفه النقال المتصل بالشبكة الدولية للمعلومات. المفترض أن تعتمد فلسفة التعليم على تمكين الطلاب من المعرفة Knowledge، ومساعدتهم على توظيف هذه المعرفة في الإبداع والتكيف مع المتغيرات الجارية. بمعنى آخر، نحن في حاجة إلى جيل لديه قدرات إبداعية أفقية Horizontal creative Capabilities قادر على قراءة المشاهد الكلية والتفكير في المشكلات من منظور واسع، وهو ما سوف يميز البشر عن الآلات ذات الذكاء الاصطناعي على الأقل في المرحلة المقبلة قبل الوصول إلى الذكاء الاصطناعي العام artificial general intelligence، فالذكاء الاصطناعي – حتى الآن– مازال يعتمد على المنظور الضيق artificial narrow intelligence بمعنى أنه قادر على أداء مهامّ محددة في مجالات محددة.

٢. التركيز على المهارات الأكاديمية فقط، والتعامل مع جميع الطلاب وقياس مهاراتهم وقدراتهم وتقييمها طبقاً لنموذج ثابت لا يراعي التنوع أمر ثبت فشله، فنظم التعليم القائمة تتجاهل مبدأ التنوع الذي هو أصل البشرية، وتحاول قولبة الأطفال في أطر جاهزة الصنع، وغير القادرين على التكيف مع هذه القوالب لا يستطيعون الاستمرار وتظل قدراتهم الحقيقية غير مكتشفة بل يوصمون بالفشل. المؤسسات التعليمية دورها هو اكتشاف القدرات الخاصة التي يتميز بها كل طفل والمجالات التي يمكن أن ينبغ فيها وليس العكس، وهنا يبرز التساؤل الكبير الذي طرحه الكاتب الإنجليزي Ken Robinson : هل تقتل المدرسة الإبداع؟

٣. إذا عرفنا لماذا نتعلم، وماذا ينبغي أن نتعلم، فسوف ننتقل إلى: كيف نتعلمه؟ إن طرق

وأساليب التدريس، عامل حاسم في حب وكراهية الأطفال للتعلم. إن الحاجة ماسة كي نجعل الأطفال يريدون التعلم Want to learn، وعلينا أن نفهم أن الصغار يولدون ولديهم نهم للتعلم والاستكشاف والمعرفة، ولكن هذا النهم سرعان ما يخبو جراء المحتوى غير الجذاب، وأساليب التدريس التقليدية العقيمة.

٤. المعلم العنصر البشري الرئيس في العملية التعليمية، في حاجة إلى تأهيل وتدريب وتثقيف مستمر بلا توقف؛ ليتمكن من تحقيق التواصل مع هذا الطفل الرقمي، وأن يحول العملية التعليمية من طرف ملقن وطرف متلقٍ، إلى عملية تفاعل مستمر وتعلم جماعي. وتلعب التكنولوجيا دوراً حاسماً في معاونة المعلم على هذا، فإذا كان الأطفال بارعين في استخدام التقنيات الرقمية فمن الصواب أن ندخلها في صميم العملية التعليمية، فالتعليم بالمشاهدة باستخدام الأفلام الوثائقية عن أي موضوع متاح للجميع على الإنترنت، والتعليم باستخدام المجسمات الرقمية، وخلق حلقات للنقاش والتفاعل والبحث عبر الإنترنت عن مختلف الموضوعات، سيكون مفيداً لجذب انتباه الأطفال، وخلق الرغبة لديهم في المزيد من المعرفة.

٥. ينبغي أن نلاحظ أن الأنشطة الحركية والرياضية بمختلف أنماطها والتي يتمّ تجاهلها لصالح الجانب الأكاديمي، هي ساحات إبداع مفتوحة للأطفال ولا تقل أبداً في أهميتها عن العلوم الأخرى، فالطفل هو عقل وجسد، ولا يمكن تنمية جزء وتجاهل الآخر وإلا سيكون الناتج مشوهاً، فالرياضة تؤثر إيجاباً على النشاط الذهنى للأطفال وقدرتهم على الاستيعاب.

٦. لم يعد تعلم اللغة الإنجليزية خياراً؛ فهي لغة العلم وسبيل التواصل مع العالم الخارجي، ويجب أن نراجع كيف يتمّ تدريسها للأطفال فهي ممارسة وليست قواعد وحسب، وتعليم الأطفال في الصغر عدة لغات معاً أضحى أمراً أساسيّاً لنؤهلهم للتواصل مع العالم.

٧. التعليم المستمر هو غاية مهمة، فاليوم في ظل عالم متغير، يتجه العديد من الوظائف إلى الاندثار شيئاً فشيئاً، يجب أن يستمر الجميع في التعلم طوال الوقت للتكيف مع التغير والبقاء المطلوبيْن في سوق العمل المتغير يوميّاً. لهذا فنحن في أمس الحاجة كي نغرس في نفوس أبنائنا حب المعرفة والرغبة في التعلم والانفتاح على كل ما هو جديد.

ليس هناك بديل عن التعليم والمعرفة باعتبارهما مدخلاً للإصلاح والدخول إلى عصر الثورة الصناعية الرابعة، نحن في حاجة إلى بلورة فلسفة تعليم متنورة ومتطلعة للمستقبل، ولم يعد من الممكن الاقتصار على الاقتراب الإصلاحي reform approach ، وإنما نحن في حاجة إلى تبني منظور ثوري Revolutionary approach يعيد النظر في النظم الحالية برمتها والتي أضحت غير ملائمة في ظل عالم ينطلق بسرعة الصاروخ، ويمكن للمجلس العربي للطفولة والتنمية الإسهام في هذا الشأن، من خلال عقد سلسلة من حلقات النقاش وورش العمل بمشاركة نخبة من الخبراء في مجال التعليم للإسهام في بلورة فلسفة تعليم تلائم الثورة الصناعية الرابعة. كذلك يمكن للمجلس التنسيق مع وزارات التربية والتعليم بالدول العربية لعقد مؤتمر إقليمي يطرح إشكاليات نظم التعليم الحالية في ظل تسارع خطى الثورة الصناعية الرابعة.

ثالثاً: لماذا الفلسفة في عصر الثورة الصناعية الرابعة؟

قد يثير طرح مسألة تعليم الفلسفة للصغار الاستغراب لدى البعض في خضم الحديث عن الثورة الصناعية الرابعة، إلا أن المدقق في الأمر سيجد أن هناك ارتباطاً جدَّ وثيق بين الأمرين، فإذا كنا نتحدث عن حاجتنا إلى تنشئة جيل مبدع قادر على التجاوب مع متغيرات العصر، فنحن في حاجة إلى جيل مفكر متفلسف.

الجدير بالإشارة أن الأطفال دوماً هما الأكثر استعداداً للفلسفة التي تبحث في أصل الأشياء وعن إجابات للأسئلة الوجودية، فهم من يطرحون الأسئلة طوال الوقت، وهم من يحاولون فهم عالمهم الذي مازال جديداً عليهم. الفلسفة هي السبيل لتنشئة جيل مفكر لديه القدرة على الحوار والنقاش وطرح الحجج، وهي السبيل أيضاً لإبقاء الأطفال دوماً متشوقين للمعرفة. وبالطبع ينبغي اتباع أساليب متميزة في تدريس الفلسفة للأطفال، فلا يمكن بحال من الأحوال طرح مقولات كانت وديكارت وهيجل، وإنما يمكن اتباع منهج التجارب الفكرية thought experiment ، والذي يتميز بأنه لا يحتاج تجهيزات خاصة ولا أدوات معقدة وإنما يعتمد كليّاً على إعمال العقل عبر طرح افتراض معين والدخول في نقاش حول نتائجه وعواقبه، يمكن أيضا قراءة رواية من روايات أدب الطفل العالمي وفتح باب النقاش حولها حيث إنها عادة ما تتضمن

أفكاراً فلسفية عميقة مثيرة للتساؤلات. هذه المناهج وغيرها في تدريس الفلسفة للأطفال توفر لهم بيئة خصبة للتفكير وإعمال العقل والتفكير النقدي critical thinking وبناء الحجة building arguments عبر خلق حوار عميق معهم، كما أنها تدربهم على كيفية الاختلاف وكيفية النقاش، وهي قيم نحن في حاجة ماسة إلى غرسها في أطفالنا، والتي من شأنها أن تساهم بشكل رئيس في تنويرهم وحمايتهم من الوقوع أسرى لتيارات التطرف والفكر الظلامي.

يمكن للمجلس العربي الإسهام في هذا الشأن، عبر وضع أدلة لتدريس الفلسفة للأطفال وتدريب المعلمين على تطبيق هذه الأدلة، مع طرح فكرة تدريس الفلسفة من خلال ما يسمى نوادي الفلسفة للأطفال philosophy club for kids، لتأخذ شكلاً مغايراً عن حصص الدراسة العادية.

رابعاً: توظيف الفنون لفائدة الأطفال في عصر الثورة الصناعية الرابعة:

طرحت أعمال ورشة المجلس العربي حول الطفل في عصر الثورة الصناعية، مسألة الطفل والمسرح، والجدير بالإشارة أنه قد تمَّ تناول الموضوع من منظور تقليدي للغاية؛ حيث جرى الحديث عن تاريخ المسرح وعلاقته بالطفل وأنماط مسرح الطفل مثل مسرح العرائس والمسرح المدرسي ومسرحة المناهج، وهي نماذج لم تعد قادرة على إبهار وجذب الطفل في عصرنا الحالي. ومن الجدير بالذكر أيضاً أن المسرح العربي نفسه لم يواكب العصر تماماً ولم يستفدْ من توظيف التكنولوجيا المتقدمة في ميادين معمار المسرح والسينيوغرافيا (الفضاء والمناظر المسرحية) والضوء والصوت والأزياء، فما بالنا بمسرح الطفل؟

ومن ثم فإننا في حاجة إلى توسيع الرؤية التي نطرحها؛ لإدخال الفنون والطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، والانتقال إلى أنماط أخرى من الفنون يمكن من خلالها اكتشاف وتوظيف القدرات الفنية المحتملة لدى الأطفال باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، وأبسطها الهواتف الذكية، ومن هذه الاستخدامات – على سبيل المثال – تنظيم المدارس برامج متخصصة في إعداد أفلام وثائقية قصيرة بكاميرا الموبايل، تناقش قضايا تنموية مثل البيئة، الفقر وغيرهما. وإعداد أفلام روائية قصيرة وما يرتبط بها من ورش لكتابة السيناريو والحوار، ويمكن ربطها بنوادي الفلسفة عبر طرح قضية فلسفية من خلال فيلم روائي قصير، واستخدم كاميرا الموبايل في التقاط صور متميزة وعمل مسابقات في هذا الشأن. على جانب آخر، يمكن تركيز

الاهتمام على التطبيقات والبرامج المتوافرة على Google paly store ، وApp store والتي تخصّ الرسم والتلوين والعزف وغيرها وتعريف الأطفال بها، والتي قد تكون مدخلاً مهمّاً وغير مكلف لتحبيب الأطفال في الفنون وتذوقها.

أما فيما يتعلق بالمسرح فالبعد التقني والتكنولوجي صعب الوصول إليه وتوفيره نظراً إلى ارتفاع التكلفة، وأيضاً ندرة العنصر البشري المدرب على توظيف هذه التقنيات، مع هذا تظلّ العودة إلى الاهتمام بالنشاط المسرحي للأطفال مهمة ولكن من منظور جديد يتيح للأطفال فرصاً للمشاركة منذ لحظة اختيار موضوع العمل المسرحي وتوزيع الأدوار وتصميم المناظر، بل المشاركة في كل الخطوات بأنفسهم وبأيديهم حتى يشعروا بامتلاك العمل، وتتطور قدراتهم وتتكشف مواهبهم ومواطن إبداعهم.

يمكن للمجلس العربي تنظيم مهرجان لأفلام الموبايل للأطفال، أو معرضٍ لصور للأطفال مع اختيار موضوع معين سنويّاً. كما يمكن بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم إعداد مهرجان لمسرح الطفل برعاية المجلس وتخصيص جائزة لأفضل ثلاثة عروض مسرحية.

خاتمة:

يفرض علينا عصر الثورة الصناعية الرابعة تحديات هائلة، تدفعنا لإعادة النظر في تصورنا لمستقبل أطفالنا، وإعادة صياغة مستقبلهم لا سبيل له سوى نظم تعليمية غير تقليدية تحقق لهم الآتي:

- **القدرة على التكيف** adaptability فمتغيرات العصر المتلاحقة في حاجة إلى أجيال مرنة قادرة على التجاوب سريعاً مع الظروف المتغيرة، وإلا لن تكون قادرة على الاستمرار والبقاء، وهو أمر ينطبق على الأفراد والمؤسسات والشركات، ولدينا شركة كوداك العالمية نموذج جلي، فهي التي أسهمت خلال القرن العشرين بإسهامات متميزة في مجال التصوير، ولكن سرعان ما تراجعت واندثرت، هل لأننا لم نعد نلتقط الصور؟ على العكس، لقد زادت معدلات التقاط الصور ملايين المرات، ولكن الشركة العملاقة لم تتكيف مع التطور التكنولوجي الهائل في هذا الشأن وانتهت.
- **الإبداع** Creativity إن اكتشاف مواطن الإبداع والشغف عند أطفالنا مهمة رئيسة للتعليم،

فكل طفل يولد مختلفاً عن غيره ولديه قدرات خاصة في مجال ما أيّاً كان، ولكن نظم التعليم التقليدية تنتزع الطفل من مجال إبداعه الحقيقي، ولا تساعده على اكتشافه، وهو ما يجب أن يتوقف فنحن في حاجة إلى جيل من المبدعين القادرين على توظيف التكنولوجيا الحديثة لصالح إبداعهم.

- **التثقيف culture** ، فنحن نحيا في عالم معقد يعجّ بالصراعات الإيديولوجية والأنساق القيمية المختلفة؛ ولهذا نحن في حاجة إلى نظم تعليم تمكن الأطفال من فهم أهمية التنوع والاختلاف وكيف نقبل الآخر المختلف؛ لأننا جميعا نحيا على كوكب واحد يجب أن يتسع للجميع. ومن ثم يجب توجيه المزيد من الاهتمام إلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية التي ترسي هذه القيم، جنباً إلى جنب مع الاهتمام بالعلوم الطبيعية الأخرى.

وأخيراً فإن إحداث ثورة في نظم التعليم العربية هو المدخل الحقيقي والوحيد للإصلاح في المجالات الأخرى كافة؛ فهي السبيل للتقدم الاقتصادي، وللتطور الاجتماعي، ومواجهة الفكر الظلامي المتطرف، وللتطور الإنساني، والتقدم البيئي، فبناء جيل يعتنق قيم الحداثة والتفكير العلمي والإنسانية واحترام الآخر، هو الضمان الوحيد لمستقبل أفضل في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

التعليم الإبداعى للعلوم

د. شريف قنديل *

لقد شرفت بالمشاركة في أعمال المائدة الفكرية التي عقدها المجلس العربي للطفولة والتنمية بعنوان "تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة" يومي ٢٨ فبراير والأول من مارس ٢٠١٨، وسعدت بلقاء القامات العلمية الرائدة في مجالات الفكر والثقافة والتعليم.

وكانت سعادتي بالغة أن أتلقى خطابكم الداعى لي لاستكمال أعمال المائدة المستديرة، وإعداد مشروع المجلس الإستراتيجي للعام ٢٠١٨م.

وفي هذا الصدد، أتشرف بأن أعرض تصوري للأسئلة التي تفضلتم بطرحها:

- الورقة المقدمة حول "مبادرة التعليم الإبداعي للعلوم" ترتبط بباقي المحاور التي تمَّت مناقشتها في لقاء المائدة الفكرية؛ فهي تبسط مبادئ العلوم وتهيئ لاستخداماتها التكنولوجية التي تأسست عليها الثورات الصناعية، ويمكن شرح التطور الحتمي لتوازن الطبيعة حيث يزداد تعداد البشر بمتوالية هندسية، بينما تظلّ الموارد ثابتة الكمية والعدد، فكان لابد من الاعتماد على العلم لخلق طرق إبداعية للتطور النوعي لتلبية احتياجات البشر، وهنا يمكن للفلسفة والمنطق أن يشيرا إلى ضرورة تكافل البشر وتضافرهم بدلاً من الحروب والتناحر، ويمكن التعريف بتراث الأمة العربية في خلق التطور الفكري الإنساني مما يعزز من شعور الانتماء والمواطنة لدى النشء.
- هناك إمكانية لاستخدام أساليب التعليم الإبداعي للعلوم في عرض تطور الثورات الصناعية، وكيف قام الإنسان القديم بفهم مكونات الكون من حوله وتحويلها إلى طاقة إيجابية وإنتاجية، وفي تصوري المتواضع أنه لا بد من التعريف بالثورات الصناعية بدءاً من الأولى – ثورة البخار – والتي اكتشفت في الإسكندرية ولم يتمّ استخدامها إلا في أوربا بعد اكتشافها بنحو ألف سنة! لماذا تأخرت ، وما هي الثورات التالية، وكيف تقاربت فتراتها الزمنية، وكيف تحولنا إلى الثورة الصناعية الرابعة؟

* أستاذ بجامعة الاسكندرية.

- أتصور أن يكون أحد مشروعات العمل، طرح برنامج تعليمي – تعريفي – بالثورات الصناعية والطفرات التكنولوجية في إطارها الفلسفي والثقافي والعلمي – تستخدم فيه آلية التعليم الإبداعي للعلوم من خلال القصص والحوارات الأدبية والرسومات الفنية والوسائل الرقمية من الأفلام والألعاب – على أن يتمَّ تكليف مجموعة من الخبراء أو المتخصصين لتنفيذ المشروع، وطرحه للجمعيات العلمية والمجتمع الأهلي للتنفيذ.
- وأتطلع إلى توضيح بعض هذه الأفكار في اللقاء المرتقب في ١٠ مايو ٢٠١٨ بإذن الله.
- وإنني إذ أكرر شكري وتقديري لما تقومون به سيادتكم ومجلس الطفولة والتنمية، أرجو أن تتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

اللقاء الثاني

تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة

القاهرة : ١٤ أكتوبر ٢٠١٨

المشاركون في اللقاء الثاني *

- **د. أحمد الطاهر** – مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية
- **أ. أميرة عبد الحكيم** – مركز الحوار للدراسات السياسية والإعلامية
- **أ. أيمن عثمان الباروت** – أمين عام البرلمان العربي للطفل – الإمارات
- **د. جيفارا البحيري** – خبير في مجال الذكاء الاصطناعي
- **أ.د. سرية عبد الرزاق صدقى** – أستاذ بكلية التربية الفنية – جامعة حلوان
- **أ.د. صفاء عبد العزيز** – أستاذ أصول التربية – جامعة الزقازيق
- **أ.د. عفاف عويس** – أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
- **د. غسان عيسى** – مدير الشبكة العربية لتنمية الطفولة المبكرة – لبنان
- **أ. غانم بيبي** – مستشار التنمية الصحية والتربوية – لبنان
- **أ. فاطمة المهيري** – عضو المجلس الاستشاري لإمارة الشارقة ورئيس لجنة شئون الأسرة – الإمارات
- **أ.د. محمود نسيم** – أستاذ فلسفة الفن بأكاديمية الفنون
- **أ.د. مراد وهبة** – أستاذ الفلسفة – جامعة عين شمس
- **أ.د. منى أبو سنة** – أستاذ الأدب الإنجليزي بكلية التربية
- **أ. ماجي مينا** – إدارة المرأة والأسرة والطفولة – جامعة الدول العربية
- **د. نبيل صموئيل** – خبير في مجال التنمية الاجتماعية
- **أ. نوال برادة** – مدير إدارة المرأة والأسرة والطفولة بجامعة الدول العربية
- **أ. د. يسرى الجمل** – وزير التربية والتعليم الأسبق
- **أ. وسام نزيه** – مقررة الجلسة – مساعد فني أول بمكتب الأمين العام

* الأسماء مرتبة ترتيباً أبجديّاً.

ترحيب وتقديم

د. حسن البيلاوى*

- في بداية اللقاء قام الأمين العام بالترحيب بالسادة المشاركين في المائدة الثانية لتمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة؛ حيث عقدت المائدة الأولى في فبراير (٢٠١٨) الماضي، وأشار إلى أنه تمَّ الاتفاق على أن الثورة الصناعية الرابعة امتداد لتطوير نموذج التنشئة للطفل العربي، الذي أنجزه المجلس، وأكد على أن هناك توصية بعدم تسميته بالنموذج العربي للتنشئة ، وإنما النسق المغاير الجديد لتنشئة الطفل العربي؛ لأن كلمة نسق تحتمل أن يكون نسقاً مغلقاً أو نسقاً مفتوحاً، أما النموذج من البداية فهو نسق مغلق، نريد أن نطوره في ضوء ما تمَّ في العالم من إنجازات، ونحن نسأل: هل نحن وأطفالنا مستعدون للثورة الصناعية التي داهمتنا؟ وجميع الحاضرين مدعوون للمشاركة في الاجتماعات القادمة لعمل توجه فكري والاتفاق على بعض محددات لأطر نفتحها لمناقشات عامة، والجلسة مفتوحة لنستمرَّ في التفكير والتفكُّر حتى تكون هناك رؤية واضحة، ثم يكون هناك حوار عام مفتوح، ومن المتوقع أن يستمر العمل لمدة عامين متتاليين؛ حيث إن خطة المجلس في عام ٢٠٢١ ستكون بعنوان تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة.
- وأوضح أن النسق ينفتح على الدائرة الثالثة من النموذج؛ حيث يعمل المجلس على ثلاث دوائر؛ **الدائرة الأولى حقوقية** تستند إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل حيث أضاف المجلس إلى الاتفاقية أربعة مبادئ تمَّ إعلانها بالأمس. **الدائرة الثانية: حق مشاركة الطفل**، أي تنمية قدرة الطفل على التفكير والتعامل مع المعلومات والمعرفة والمشاركة في شئون حياته. **الدائرة الثالثة: تنمية وعى الطفل** وأنسنة البيئة المحيطة بتنشئته، هذه الدوائر الثلاث

* أمين عام المجلس العربي للطفولة والتنمية.

تسمى تربية الأمل واعتمدنا في بلورتها على كثير من أعمال بولو فريري وكثير من مفكري التربية النقدية.

- وأشار الأمين العام إلى الوثائق التي تمَّ توزيعها على الحضور، والتي تشمل: كتاباً للمائدة المستديرة الأولى التي عقدت في فبراير الماضي، والتي تضمنت أربعة تساؤلات موجودة بصفحة ١٩٥ بالكتاب، وتعقيباً للدكتور الفيلسوف مراد وهبة في آخر الكتاب، وهو تعقيب يحمل من المعاني الكثير والكثير. كما أشار إلى مجموعة الردود التي وردت على تلك التساؤلات الفكرية، ووزعت أيضاً ورقة للدكتورة منى أبو سنة، وورقة للدكتورة سرية عبد الرزاق.

العرض التقديمي لمراحل الثورة الصناعية الرابعة*

د. جيفارا البحيري*

قام الدكتور جيفارا بتوجيه الشكر للأمين العام للمجلس العربي بقطاعاته والعاملين فيه كافة؛ لأن المجلس أول جهة في مصر تطرح هذا الموضوع بهذا الشكل وبهذه السرعة، وأشار إلى أنه قام بإجراء بعض التحديثات على العرض الذي قدمه فى الاجتماع الماضي (٢٨ فبراير: ١مارس ٢٠١٨) حتى يتذكرها من حضروا المرة السابقة؛ ويشاهدها من لم يحضروا معنا اللقاء الأول.

وتناول العرض مراحل الثورة الصناعية:

- **الثورة الصناعية الأولى**: تفجرّت بين القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وكان الأساس فيها التحول إلى بناء المدن، وظهور محركات البخار، وتميزت بـ: ظهور صناعة المنسوجات والحديد.
- **الثورة الصناعية الثانية**: انطلقت في بداية القرن العشرين، واتسمت بخطوط إنتاج كبيرة رافعة شعار "خطوط المصانع".
- **الثورة الصناعية الثالثة**: وهي الديجيتال، وظهرت في الثمانينيات، وسميت بالـ"بي سي إنترنت"، ثم ظهر الموبايل الذي قلب الدنيا رأساً على عقب.
- **الثورة الصناعية الرابعة:** التي عملت على دمج التكنولوجيا في المجتمعات، أي "دمج التكنولوجيا في الإنسان"، أي أن الإنسان والماكينة شيء واحد، وأبرز معالمها الذكاء الاصطناعي والكمبيوتر والروبوت؛ حيث يحاكي ردّ فعل الماكينة ردّ فعل العقل البشري.

وكان العالم الأمريكي جون ماكارثي، والذى ولد سنة ١٩٢٧، وتوفى عام ٢٠١١، هو أول من فكر في أن الماكينة يمكن أن تقوم بحل مشاكل ينهض بها العقل البشري، ونظمَّ مؤتمر "دورتموث" سنة ١٩٥٦ في أمريكا، وهذه المجموعة هي التي وضعت البذرة الأولى للمكون الأساسي للثورة الصناعية الرابعة.

---

*مرفق العرض التقديمي باللغة الإنجليزية في نهاية الكتاب.

* خبير في مجال الذكاء الاصطناعي.

وأشار الدكتور جيفارا إلى النقاط الأساسية التي يجب أن تكون موجودة في أي مشروع:

- أن يحاكي العقل البشرى بطريقة كبيرة، ويقلدها.
- الماكينات تتواصل مع الكمبيوترات.
- ترتيب الأفكار مثلما يحدث في مخ الإنسان بما ينتج الفكرة في النهاية.
- الماكينة تستطيع أن تحدد وتقيس درجة صعوبة المشكلة.
- وضع نجمة أو علامة من الماكينة على المشكلة التي تمَّ حلها.
- التعامل مع الأفكار وليس الأحداث.
- الماكينة تقوم بعملية إبداع، وهذا أمر خطير جدّاً.

وأشار إلى أن الكاتب "**جاك**"، قدم سبعة كتب عن الذكاء، وقال إنه من الممكن أن نحقق نتائج أفضل مما حدث من قبل، وعمل "مسح" للمشاكل، ونبدأ في حلها.

كما تحدث عن كيف يغير الذكاء الاصطناعي حياتنا، فالذكاء الاصطناعي بوجه عام يستطيع أن يحدد المناطق التي بها تصحر بدرجة كبيرة، أو التي لا توجد بها مياه، ويقوم بتحديد مسارات الطائرات في المطارات.

وفي التعليم، نجد لدى بعض الشركات مدرس ديجيتال، يُدرّس مناهج معينة للأطفال، وهذه فكرة واحدة من أفكار تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، وهناك تطور مذهل في هذا الأمر. وفي أمريكا هناك شركة نقلت محتوى المدارس الخاصة والحكومية "أونلاين"؛ ومن ثمَّ يمكن أن يحصل الطالب على الشرح نفسه من المدرسين المدرسين أنفسهم أونلاين، وفي الوقت ذاته يمكن أن يشارك في أنشطة المدرسة، ولديه طلاب من ٥٦ دولة على مستوى العالم، يقدمون شهادات معتمدة لكل هذه الدول.

وبالنسبة إلى المرضى، أو الرعاية الصحية، لمنْ يجدون صعوبة في الحركة أو يعانون لا قدر الله من شلل، هناك "روبوت" يساعد المرضى على الحركة، ويُعين الإنسان بعامة على ممارسة حياته.

أما مصانع السيارات فهى تعمل بالنظام الآلي، ولا يتوقف عملها على البشر، وتعتمد الشركات التي تعمل في البورصة والأوراق المالية، على التحليلات التي يقدمها الكمبيوتر؛ لأنه لا يوجد أي عقل بشري يستطيع أن يتحمل هذا الكم من الأرقام والتحليلات.

وقد تمَّ عرض مقطع فيديو لسيدة تخضع لعملية جراحية، وفي أثنائها طلب الدكتور من المريضة أن تعزف على آلة موسيقية ليتأكد من أن العملية نجحت، وأن رد فعلها على الآلة أصبح جيدًا، وأن يدها لم تعد ترتعش كما كانت قبل العملية.

هذه العملية تشرح لنا مآثر العلم على الإنسان؛ فقد كانت هذه المرأة تواجه مشاكل في العزف لأن يدها ترتعش؛ مما يعطلها عن أداء عملها، وهنا يجب الإشارة إلى أن الطبيب نفذ العملية دون أن يخدر المريضة؛ مما يوضح مدى تقدم العلم، وهو ما يعد ثورة صناعية في الاعتماد على الماكينة المفتوحة في العمليات.

وهناك عالم ياباني حصل على جائزة نوبل بسبب اكتشافه كيفية عمل خلايا الجسم على إعادة إنتاج نفسها.

وقد عرض فيديو لعملية أجريت في إبريل ٢٠١٨، لحالة تخصيب صناعي تمَّت في طبق على شكل بيضة، ووضعوا فيه مكونات جينية؛ مما أنتج طفلًا يمكن أن تشاهده في أثناء نموه داخل الطبق الطبي، وهذا يعد تطوراً في العلم الطبي، والدول التي تحوز هذا التطور الطبي سيكون لها مستقبل أفضل بالطبع.

أما بالنسبة إلى الفلاحين، فهناك اختراع يزرع كل النباتات من دون تربة، ويوفر المياه، ولا يحتاج إلى الشمس، ومن هنا إعلان الأمم المتحدة عن ضرورة حل مشكلة البيئة خلال اثني عشر عاماً، وإلا سنواجه كارثة، وقد أجاب الرئيس الأمريكي دونالد ترامب على تلك التصريحات، ووصفها بأنها "كلام فاضي"؛ ما يوضح أن شركاته تعمل على هذا المشروع، على نحو ينقل الزراعة التقليدية في الأرض إلى الزراعة داخل المباني.

والزراعة في المباني، توفر المساحة، بمعنى أن مائة متر في تلك "المباني" تعادل فداناً كاملاً؛ لأنه لا يريح النبات، ويجعله ينتج على مدار اليوم، ويزيد من سرعة دورة إنتاجه، ومصر بها عدد كبير من الفلاحين، وفي ظل هذا المستقبل العلمي، مع زيادة مشكلة التصحر، قد تنشأ مشكلة كبيرة جدّاً.

ويواجه العالم الآن بعض التحديات التى تتمثل فى أن هناك مدرستين؛ مدرسة يقودها "إلون ماسك" صاحب "تيسلا"؛ ومدرسة يقودها مارك زوكربيج، صاحب فيسبوك.

يقول الأول"ستيف هوكينج" إن التطور خطر على البشرية، بينما يذهب مارك إلى أن التطور يخدم البشرية، وفي الحقيقة الرأي الأول هو الصحيح، ستيف هوكينج، ومجموعة أخرى من العلماء بينما رأى أن الماكينة قد تكون سبباً في القضاء على الإنسان في يوم من الأيام.

وفى ضوء ذلك، على المجلس العربي أن يتبنى ما يلي:

هناك مدرستان، الأولى تمثل الاتحاد الأوربي، وتقول إنه لابد من تواجد برامج مختلفة للتعليم، ويجب تبني العلوم والرياضة والفنون والهندسة. والثانية أمريكية ترى أنه يجب مراعاة المهارات الفردية، والمهارات الديجيتال، والمتطلبات الوظيفية.

وبعد العرض الذي قدمه الدكتور جيفارا، كانت هناك بعض المداخلات حولها جاءت على النحو التالي:

د. منى أبو سنة

- أوضحت أن المشكلة الأساسية تكمن في الإرهاب الذي نعيشه الآن وأننا على وعي تامٍّ بمخاطره، وأن التكنولوجيا هنا صممت للقضاء عليه؛ حيث إن الإرهاب يخترق العالم كله، وهناك نسق فكرى واختيارات سياسية؛ إذ إن التكنولوجيا معزولة عمَّا يدور حولها، بل توجد خطة خفية للقضاء على الإرهاب من خلالها، وليس إبادة البشر.
- وأشارت إلى أننا إذا كنا نريد تمكين الطفل العربي من الثورة الصناعية فلابد من أن تحدث قطيعة معرفية مع التراث، وأولها التراث الديني في شكله الجامد المتطرف، الذي يدعي امتلاك الحقيقة المطلقة، وأي خوف من المستقبل والتطور التكنولوجى غير مبرر؛ لأن النسق الفكرى للثورة العلمية والتكنولوجية التي أدت إلى الثورة الصناعية الرابعة، يتمحور حول حياة الإنسان وكيفية توفير حياة أفضل.
- مازلنا نتطلع إلى منظومة اقتصادية تعمل على إرساء حياة أفضل للإنسان، وهو ما لم نرَ إرهاصاته بعد.
- علينا أن نعمل معاً على صياغة هذا النسق الفكرى الذي يتمحور حول حياة أفضل للإنسان من خلال العلم والتكنولوجيا، وهذا امتداد للثورة الصناعية التي تقوم على قطيعة معرفية مع التراث الجامد.

د. يسري الجمل

- أشار الدكتور يسرى الجمل إلى أنه سبق ووأن اقترح في الاجتماع الماضي ضرورة أن تتوافر لدى الطفل مهارات معينة أهمها القدرة على حل المسائل المركبة، والتفكير النقدى والإبداعى حتى يواكب التطور التكنولوجي، إلى جانب بعض المهارات الأخرى.
- وتساءل: هل يمكن تقديم التعليم الإبداعى بأسلوب يساعد الطفل على حل المسائل المركبة في ظل برامج المحاكاة والذكاء الاصطناعي؟ وكيف نعد المعلم لأداء دور المرشد والموجه مع تشجيع العمل الجماعي وتنمية مهارات التعاون؟
- كما لفت الانتباه إلى أنه تمَّ التعرض للموضوعات الفلسفية وعلوم المنطق، وكيف يمكن من خلالها تكوين التفكير العلمي للطفل لتتوافر لديه المهارة المطلوبة في سوق العمل؟

- لابد أن يكون هناك دور للمسرح المدرسي في تثقيف الطفل لتنمية الخيال ومهارات الإبداع؛ لتتوافر لديه القدرة على إدارة التعامل مع الأشخاص والتعاون معهم.
- هناك إجماع على أن الألعاب الإلكترونية أصبحت محببة جدّاً للأطفال، فكيف نوظف ذلك لدعم مهارات مطلوبة مثل كيفية الحكم واتخاذ القرار في مواقف مختلفة؟ وكيف نستخدم علوم الذكاء الاصطناعي وبرمجيات التعليم المتطورة في استثارة المهارات التعليمية للطفل.
- لذلك اقتُرح العمل على توفير المهارات الثلاث الأولى في برنامج لتنمية مهارات حل المسائل، ثم التفكير النقدى، ثم التفكير الإبداعي، وكيف نحولها لبرامج يتم توظيفها من خلال أنشطة تقدم للطفل خصوصاً في المراحل الأولى؟

أ. أيمن عثمان الباروت

- أكد أ. عثمان أن التطور التقنى قد دخل جميع القطاعات، وأبرز مجموعة من التحديات للمستقبل، منها- على سبيل المثال- أن مايقارب ٤٠٪ من الوظائف الموجودة لن تكون موجودة في العشرين سنة القادمة.
- لابد من تغيير في المناهج التعليمية يتمحور حول الإبداع والابتكار لاستحداث وظائف جديدة مثلما أشار د. يسرى الجمل، فكما نعلم فإن القدرات البشرية متفاوتة في جميع الأعمار والأزمان، ولن نستطيع أن نصل إلى مرحلة من الابتكار عند شريحة معينة من هؤلاء الناس لظروف معينة منها اجتماعية، وجينية، وبيئية، وهناك تحدٍّ لتوقع ردود الفعل الجانبية لهذا التطور.
- من أمثلة الاستغلال للتطورات التكنولوجية، أنها أفرزت تحديات سلبية مثل الإرهاب، وما يعرف بالهاكرز (قرصنة الإنترنت)، كما أن من ضمن التحديات أن هناك بعض الدول التي ترفض هذا التطور والاندماج والدخول في هذه الموجه لقناعات خاصة تدور حول نظرية المؤامرة والاستغلال، غير أننا إذا لم نواكبها فسنكون خاسرين.
- وأكد أن الألعاب الإلكترونية والتفاعل عبر الفضاء الافتراضي يبرزان مشكلة في التوحد الفيزيائي للألعاب عبر الإنترنت؛ حيث ظهرت العديد من الأمراض مثل مشكلة التوحد والأمراض المتعلقة بالحركة مثل السمنة ومرض السكر.

د. محمود نسيم

- أكد أن موضوع الطفل والتكنولوجيا موضوع يحتاج إلى حوارات متصلة؛ فثلاثية التكنولوجيا

والطفل والتمكين هي ما يقوم به المجلس ويعد جهداً تأسيسيّاً في مجالات مختلفة، وفي هذا الصدد أشار سيادته إلى بعض الملاحظات:

- شعار المجلس "عقل جديد لإنسان جديد في مجتمع جديد"، يعد قلباً للمفاهيم التي سادت في الثقافة العربية على مدار عقود متصلة؛ لأنها قائمة على المجتمع ثم الفرد ثم العقل، وهو ليس شعاراً مرسلاً، وإنما يعكس تصور صيغة معرفة، فحينما نبدأ من العقل فإننا نبدأ من المعرفة، وهذا قلب جذرى للمفاهيم المشاعة.
- كما أكد على أن الحضور تابعوا العرض بدهشة ، وأننا مجتمع عربي خارج هذا السياق، ومن ثمَّ يجب وضع المشاريع الأربعة الكبرى التي يعمل عليها المجلس في إطار كلي توصلاً لسياق اجتماعي كامل؛ بهدف ربط الطفل بالتكنولوجيا والتفكير العلمي وتمكينه أي (ضمان مشاركته بالكامل).
- وأشار إلى أنه كان هناك رصد حقيقى للخطاب الإعلامي في الاجتماع السابق، وجرى الحديث عن ضرورة تحليل الخطاب الثقافي، بمعنى أن يكون الخطاب الإعلامي تالياً للخطاب الثقافي، فمن المهم أن يهتمَّ المجلس بتحليل الخطاب الثقافي والتعليمي والديني؛ لتمكين المجتمع كله من التفكير العلمي الذي يؤدي إلى بناء تكنولوجيا خاصة بنا، وليس تكنولوجيا مستعارة من الغرب؛ وبذلك نتحرر من نمط استعارة النماذج من الغرب واستعارة النماذج من التراث.
- وشدَّدَ د. نسيم على أهمية اختبار هذه الفرضيات أو المقولات على الممارسين في المجال؛ لتأسيس تدريب تجريبي على هذه الأفكار تُشكِّل خطوة عملية ومهمة لابد أن يأخذها المجلس بعين الاعتبار.

د. صفاء عبد العزيز

- قدمت الدكتورة / صفاء التحية والشكر للمجلس على الدور التنويري الذي يقوم به، وشكرت كذلك الدكتور جيفارا على العرض الممتع الذي قدمه بطريقة مبسطة وبمهارة وتمكُّن معرفي عالٍ.
- كما اقترحت أهمية دعوة المعنيين والمهتمين بالعملية التعليمية والتعليم للمشاركة في هذا الحوار.
- وعقبت على ما طرحه د. نسيم متسائلة: هل نبدأ بالمعرفة، أم بالماضوية والمجتمع والتراث؟

وأكدت أن المشكلة ليست بمن نبدأ ونحن نتحدث عن مفهوم التشبيك، فهى عملية متداخلة، ولابد من الحديث عن منظومة شاملة تشمل الإعلام والثقافة، والموروثات الثقافية.

- العرض يحمل معرفة ومهارات، أما الجانب القيمي والوجداني فلم يذكر لأن العالم منشغل بالتطور التكنولوجي والعلمي، وهذا له آثاره على الإنسان حالياً من إيجابيات وسلبيات. فنحن في حاجة إلى جانب وجداني مع إنسان عاجز وأوطان عاجزة لا تملك شيئاً، فالإنسان دائماً لديه مقاومة للتطور بدلاً من الدخول في تنافس.
- التعليم والمعرفة هما الأساس، كما قال الدكتور / يسرى ؛ إذ ليست المسألة مجرد توصيف تكنولوجي، وإنما لابد من التركيز على موضوعات مثل الفيزياء والفلسفة والمنطق.
- التشبيك والمشاركة من قبل المجتمع (إعلام – سياسة – معرفة)؛ فالتعليم ليس فقط في المؤسسة التعليمية وإنما في وطن برمته.
- الطفل والتكنولوجيا من الموضوعات الهائلة التي تحتاج إلى اهتمام أكبر وأطراف أخرى لابد من أن نتحاور معها، وأن يكون الحوار على نطاق أوسع من ذلك.

د.نبيل صموئيل

- أكد أنه في كل لحظة تقدمية في التاريخ الماضي حتى الآن، كان لكل تقدم جوانبه السلبية والإيجابية، مشيراً إلى أن بعضاً من هذه الآثار السلبية مثل الألعاب الإلكترونية والكمبيوتر والموبايل ووسائل التواصل الاجتماعي التي أصبح الأطفال مدمنين لاستخدامها بشكل مفرط، أثَّر على كل الجوانب الأخرى التعليمية والرياضية.
- وذكر أن الثورة التكنولوجية لا تواجه الإرهاب فقط، وإنما يمكن أن تصنعه، فلابد من أن تصاحب القيم الإنسانية هذا التقدم التكنولوجي؛ حتى نقلل من الطمع والجشع والعداوة والكره التي تنتاب المشاعر الإنسانية فتستخدم هذا السلاح ضد البشرية والإنسانية، فكيف يمكن أن نوازن في هذا المسار بين تمسكنا بالقيم الإنسانية والدعوة إليها، مع كل قفزة علمية تقدمية؟
- ما ذكر من نتائج سلبية مثل البطالة في مجتمعات إلى حد كبير متخلفة ، يدعونا إلى التفكير في السُّبل الكفيلة بإنقاذ من سيضرون من استحداث الوظائف الجديدة البديلة للإنسان. إذن.. ما البدائل التي يمكن التفكير فيها حتى نقلل من الأضرار التي تنشأ عن التقدم التكنولوجي الهائل؟

أ. نوال برادة

- قدمت الأستاذة نوال برادة جزيل الشكر للدكتور / حسن البيلاوى على دعوة إدارة المرأة والأسرة والطفولة لحضور اللقاءيْن المعنييْن بالطفل والثورة الصناعية الرابعة، كما قدمت الشكر للدكتور جيفارا على العرض الجيد الذي يبين الجوانب الإيجابية للثورة الصناعية الرابعة، فتعرفنا من خلاله أكثر على كل المجالات التي طالتها هذه الثورة، وأكدت أنها تشارك في هذه المائدة بصفتها مدير إدارة المرأة والأسرة والطفولة بجامعة الدول العربية؛ لذا يجب أن تنقل وجهة نظر الجامعة العربية من خلال مناقشات وتوصيات لجنة الطفولة العربية في دورتها الأخيرة الثانية والعشرين، التي عُقدت في الرباط برئاسة المملكة المغربية بتاريخ ٢٦ سبتمبر ٢٠١٨؛ حيث تقدمت كل من المملكة العربية السعودية والجمهورية اللبنانية بطلب إدراج بند حول "حماية الأطفال من مخاطر وسائل الاتصال والتقنية الحديثة" على جدول أعمال اللجنة، فصدرت توصية في هذا الشأن نصت على: "حث الدول الأعضاء على تكثيف الجهود لحماية الأطفال في المنطقة العربية من أنواع الاستغلال كافة عبر وسائل التواصل والتقنية الحديثة من خلال تنفيذ برامج للوقاية والتوعية والحماية".
- وعلى الجانب الشخصي، أكدت أنها على توافق مع د. نبيل بشأن ضرورة إيجاد توازن بين أهمية دمج الأطفال وتعليمهم ليكونوا على مستوى هذه الثورة الصناعية، وفي الوقت ذاته تحذيرهم من المخاطر التي قد تحدق بهم، على أن يبدأ ذلك من الصغر، من خلال تعريفهم بأهمية الثورة الصناعية وبمخاطرها.

أ.ماجي مينا

- قدمت أ. مينا الشكر للدكتور جيفارا على هذا العرض، وأكدت أن لديها ملاحظتيْن فيما أثير من مداخلات:
- أولاً: فيما يتعلق بما أثاره الدكتور نبيل من تخوف من أن الأطفال أصبحوا مدمنين للكمبيوتر وأجهزة الآى باد، أكدت أننا لن نستطيع منعهم من استخدام هذه الأجهزة التقنية، ولكن يمكننا أن نقلل من ذلك بتقديم بعض البدائل المفيدة الأخرى، مثل ممارسة الرياضة أو تدريبهم على كيفية عمل بعض الألعاب اليدوية.
- ثانياً: طرحتْ تساؤلاً أو تحدياً مفاده أنه على الرغم من تخوف البعض من الفيديوهات التى عرضها الدكتور جيفارا، فهى تعتقد من وجهة نظرها الشخصية أنه لو شاهدها الأطفال فلن

يكون لديهم هذا التخوف؛ لكثرة مشاهدتهم لما يشبه ذلك في أفلام الخيال العلمي والألعاب الإلكترونية، فهذا يعد تحدياً لأنهم ليسوا مدركين أن هذا شيء خطير أو يعد سلبية من السلبيات التي تنتج من التقدم التكنولوجى.

د. غسان عيسى

- قدم الدكتور غسان الشكر على العرض الذي قُدم ، وكذلك المداخلات ، وأوضح أن ما عُرض من فيديوهات حول الذكاء الاصطناعي والتقدم التكنولوجي يجب ألَّا يصبح مخيفاً إذا نظرنا إليه بصفته قدراً لا مفرَّ منه، خصوصاً أن الموضوع غير محسوم، فهل هو لمصلحة البشر، أم ضدهم؟ لمصلحة مَنْ هذه التكنولوحيا؟ الناس، أم الشركات ورأس المال؟ الأمر إذن غير محسوم. ولأول مرة البشرية تستطيع توفير كل هذه المليارات من أجل التقدم التكنولوجي، وهناك فقر وجوع، فالمنظومة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية هي التي تحدد لمصلحة من، فالإرهاب ليس سلفية فقط، وإنما دكتاتورية وفاشية أيضاً، والمدخل للمواجهة هو التشاركية. ينبغي ألا نعتبر الحقوق هي الأساس، وإنما العدالة الاجتماعية بما تنطوي عليه من تكافؤ فرص وعدالة توزيع موارد.
- ليس هناك حقل واحد بمقدوره أن يصنع المواجهة، وإنما النسق الشامل المتكامل الدامج التمكيني.
- واقترح عدم الهجوم على التكنولوجيا ومهاراتها، وإنما لابد من العمل على هذه المهارات كي نتعامل مع التكنولوجيا، فالمهارات هي الأساس، وما قدمه د. يسرى من مهارات عشر يشكِّل نموذجاً للطفولة والتجربة الفنلندية يتعين أن تكون حاسمة لهذا الموضوع وضرورته.
- وأكد حيوية أن تشمل القيم الحق في الحلم والحق في السعادة باعتبارهما أساساً لعملنا بين الأطفال.

د. سرية عبد الرزاق

- أشادت د. سرية بحسن اختيار المجلس لشعار "عقل جديد لمجتمع جديد"، وأكدت أنه اختيار رائع؛ فهناك كتاب "عقل جديد كامل"، وضع مع العقل الجديد عادات عقل جديدة كاملة، مثل وضع الفن مع الإبداع، فنحن في حاجة لعقل جديد.
- كما أوضحت أن الألعاب التكنولوجية جميعها، تخضع لدراسات أساتذة علم نفس بغرض إدمان الأطفال لها، وذلك يحتاج لدراسة أخرى.

- هناك اتجاه جديد في كتابة المهارات، فنحن لا نقوم بكتابة التفكير الناقد فقط ، وإنما التفكير الناقد من أجل اكتشاف الإشكاليات وحلها، وعندما نكتب عن التكنولوجيا لا نستخدم مصطلح تكنولوجيا فقط، وإنما نستخدم جملة أدوات التعلم في القرن الواحد والعشرين – التكنولوجيا، أي تمَّ تحييد ما لا يعنينى في التكنولوجيا، والتركيز على أنها مهارة معلوماتية تكنولوجية ومهارة تواصل فعال، وهى في الوقت ذاته متعة وإبهار، نستخلص منها ما يعنينا من الناحية التعليمية.
- نحبذ استخدام اللغة العربية الفصحى أداة للتواصل الفعال ، واللغة الأجنبية للتواصل الفعال دولياً.
- الفنون الإبداعية وسائل اتصال غير لفظية، تنطوي على فكرة وقضية وإبداع واستحداث وابتكار وتفاوض وتواصل فعال.

د. عفاف عويس

- أشارت د. عفاف إلى البحث الميداني الذي قامت بإعداده نتيجة للاجتماع السابق للمائدة، وذكرت أنها استعانت بمجموعة من التربويين (آباء ومعلمين وخبراء إعلام وثقافة وأساتذة جامعات) والطلاب المراهقين في سن تتراوح بين ١٣–١٨ سنة ، وكان البحث الميداني يتكون من خمسة أسئلة تتضمن السلبيات والإيجابيات، ماذا يشاهد الأطفال على النت؟ هل نحدد العمر؟ هل نحدد الوقت؟ ماذا نفعل لو أن هناك مواقع ضارَّة؟ حصلنا إجابات كيفية وكمية، وتوصلنا إلى نتيجة مؤداها أن الأطفال والتربويين لن تتغير معلوماتهم، وأن هناك إيجابيات وسلبيات يجب تحديدها، لكن أين المشكلة؟
- فيما يخص المواقع الضارة، أكد المراهقون على أن الأسرة يجب أن تقوم بدورها.
- بناءً على المناقشات، لن نستطيع إحداث تغيير في هذا المجتمع إلا إذا تعاملنا تعاملاً مباشراً معه بمختلف فئاته وتعرفنا على المشكلات وتوصلنا إلى حلول لها مع عرض هذه المناقشات، وعدم الاكتفاء باجتماعاتنا فقط.
- اقتراح إجراء بحث ميداني موسع في كل الوطن العربي بفئاته الثقافية المختلفة.

د. غانم بيبي

قدم الشكر على الدعوة للمائدة الثانية، وتلخصت وجهة نظره فيما يلي:

- أكد أنه ليس لدينا أي اختيار، ولن نستطيع وقف هذه الأمور على كل حال.
- وضعنا بالمنطقة العربية منهار إلى درجة أنه ليس لدينا مشروع نتمسك به ونحاول أن نحافظ عليه ونحميه.
- منذ أمس يجري الحديث عن محاولة المساهمة في بناء مشروع، واستكشاف مضمون مشروع يخرجنا من الواقع الموجود، لذلك فإن صياغة النسق مسألة مركبة مليئة بالمفردات، وتحتوي على أهم جانب وهو القيم، وهى المشكلة الحقيقية الموجودة بالمنطقة، بل العالم ككل.
- كيف نوظف هذا التقدم لمصلحتنا؟ فالفجوات داخل المجتمعات وبيننا وبين العالم تزداد بشكل هائل، وقد نجد في هذه التكنولوجيا الطريق الذي يساعدنا على أن نتجاوز هذه الفجوات.
- وأكد أنه موافق على كل التحفظات التي طرحت بصدد القضايا التربوية والقيمية.
- وذكر أنه حينما نتطرق إلى موضوع التربية فمشكلتنا تتلخص في نظمنا التربوية التي لا تلبي الأركان الأربعة الأساسية (لا تلبي القدرة على التعليم والتعلم مدى الحياة – ولا التهيؤ للعمل المنتج والفاعل – ولا القدرة على العيش مع الآخر في مجتمعات متنوعة فيها مشكلة قيم – ولا تلبي القدرة على بناء الذات؛ ومن ثَمَّ لن يكون بمقدورها تلبية أيٍّ من مقتضيات الأطر التي تتفرع عن هذا الحوار وهي: ما العلاقة بين الأركان الأربعة والتكنولوجيا؟ كيف ننظر إلى التكنولوجيا إيجاباً لتساعدنا على إصلاح منظومة تربوية فاشلة، بحيث تعمّ المعرفة متجاوزة مدارس النخب المالية المتقدمة؟
- على سبيل المثال، قامت منظمة اليونسكو من ثلاث أو أربع سنوات بإعادة التفكير جذريّاً في اتجاهات التعلم والتعليم، وإعادة التركيز على فكرة التعلم وليس التعليم فقط، وأقترح من خلال هذا الإطار إعادة التفكير في عملية التعليم والتعلم، وماذا تعني عند النظر إلى هذه التكنولوجيات الحديثة؟
- كيف نلبي متطلبات الأركان الأربعة بأيسر السبل، وفي إطار مواردنا المتاحة؟
- كيف يمكن للمجتمع المدنى، ومن ضمنه المجلس، أن يقدم نماذج فهناك قدرات متوفرة؟
- مضمون نسق التنشئة الجديد المقترح، كيف يمكن أن نزاوج بينه وبين أهداف التعلم والتعليم الأساسي؟

بعد انتهاء المداخلات، قام **الدكتور حسن البيلاوى** بتلخيص ما قدَّمه الحاضرون من مداخلات، مؤكداً أنه لابد من التعمق في كل هذه الأفكار والآراء المطروحة، وسيستمرّ المجلس في تناول هذا الموضوع الحيوي.

تعليق د. جيفارا

- أشار د. جيفارا إلى التساؤل الذي طرحه د. نبيل حول إدمان الأطفال للكمبيوتر والإنترنت، وكيفية التعامل مع الأطفال لحل هذه المشكلة، واقترح ضرورة نقل التكنولوجيا عند الأطفال من ساحة المتعة والتسلية إلى حقل التوظيف لعمل وابتكار وحل المشكلات عن طريق استخدام التكنولوجيا، أى أن تكون أداة معرفة وتعلم، ولو تعلموا استخدام التكنولوجيا فستكون المعرفة قد أصبحت متاحة وسيصنعون تكنولوجيا.
- لا يمكننا حماية الأطفال من المواقع المضرَّة، وإنما نحاول أن نستوعبهم ونشرح لهم.

تعقيب

د. مراد وهبة

- أكد على ضرورة الاطلاع على ورقة الدكتورة منى أبو سنة ومناقشتها في الجلسة القادمة والتعليق عليها؛ لأنها في الصميم، فاجتماعنا لتأسيس نسق فكرى يتحول إلى تيار يخرج العالم العربي والإسلامى من العصور المظلمة إلى العصور الحديثة.
- نحن أمام الإشكالية الآتية، هناك نسق تكنولوجي ونسق فكرى، والفارق بينهما يدور حول مفهومنا عن الطفل لأنه المحور الأساسي.
- الطفل عندما يولد يصرخ؛ لأنه في حالة دهشة بين عالم مستقرّ اسمه عالم الرحم به تُلبي فيه جميع احتياجاته، ولّما خرج منه وجد عالماً آخر فحدثت له دهشة عبَّر عنها بصراخ.
- الطفل يولد وعنده وعي بالتناقض، لكننا نقتل فيه الدهشة بالتربية الخاطئة، ولا نعطى له الفرصة، ونقضى عليه في مسألة الوعي بالتناقض، وهو أساس الإبداع. نحن نبحث عن الإبداع لأن الحضارة نشأت بالإبداع، وأساس الإبداع الدهشة والتناقض، وإذا قتلناهما فسنقتل الحضارة.
- أصحاب التراث يثيرون دائماً التخوف من أي تقدم، وتظهر القوى المتخلفة وفي المقدمة الأصوليات الدينية وما يترتب عليها من إرهاب.
- لابد في النسق الفكرى الجديد الذي يعمل عليه المجلس أن يتمَّ إدخال مفهوم الإرهاب والأصوليات الدينية؛ لكي نفهم ما هو المطلوب من النسق الفكري الجديد، وفي الجلسة القادمة لابد من أن نشترك جميعاً في بلورة النسق الفكرى الجديد وأن يتحول الى تيار.
- النسق هو مجموعة الأفكار المترابطة معاً من أجل إحداث فعل في الواقع ، الغاية منه تغيير الواقع ، ويجب أن يكون خالياً من أي تحفظات أو محاذير أو مخاطر أو افتعال أي تحديات تفسد العملية.
- النسق الفكري في القرن ١٩ عبارة عن تحكم الأصوليات الدينية والإرهاب؛ باعتباره المرحلة الأعلى للأصوليات الدينية، وللقضاء على الإرهاب لابد من أن نقضى على الأصوليات الدينية، فالتحايل على عدم تغيير النسق الدينى وراءه الأصوليات الدينية والإرهاب.

- كيف نعد نسقاً فكريّاً يمنع فاعلية الأصوليات الدينية؟ حيث إن تعريف الأصولية الدينية هو التفكير في النسبي بما هو مطلق وليس بما هو نسبي، والأصولية الدينية معناها أن نضع أي ظاهرة إنسانية او اجتماعية تحت مظلة عقائدية، وليس أمامنا غير العلمانية وهى التفكير في النسبي بما هو نسبي وليس بما هو مطلق.
- يجب أن يكون هناك تعاون بين صالون ابن رشد وصالونات أخرى لعمل تيار.

وفي نهاية المناقشات، قدَّم **د. حسن البيلاوى** الشكر لجميع الحاضرين على مشاركتهم ومساهتمهم في هذا الاجتماع، مؤكداً على أهمية استمرار اللقاءات الفكرية حول تمكين الطفل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، وفتح المجال أمام المشاركين للمساهمة في كيفية إعداد نسق فكري، يتم التوافق الفلسفي والاجتماعي حوله.

The Empowerment of the Arab Child in the Era of the Fourth Industrial Revolution

Abstract

The Arab Council for Childhood and Development (ACCD) is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was established in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.

The Empowerment of the Arab Child in the
Era of the Fourth Industrial Revolution

Copyrights reserved for ACCD
November 2018

Correspondences:
Arab Council for Childhood and Development
Intersection of Makram Ebeid & WHO Streets,
Nasr City, P.O. Box: 5737, Cairo 11762, Egypt.
Phone: +202 23492024/25/29
Fax: +202 23492030
www.arabccd.org accd@arabccd.org

The opinions expressed in this book do not necessarily reflect the views of ACCD, the Arab Gulf Programme for Development (AGFUND) and the Partners.

Partners

Arab Council for Childhood & Development (ACCD)

ACCD is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was founded in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.
www.arabccd.org

Arab Gulf Programme for Development (AGFUND)

AGFUND is a regional organization that was established in 1980 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, AGFUND's President, with the support of leaders of the Gulf Cooperation Council Countries. AGFUND works mainly in the field of development and growth at the international level through an effective partnership with the United Nations Organization, with regional and national development organizations, with public institutions, with the private sector, as well as with organizations of the civil society. www.agfund.org

The League of Arab States - Women, Family and Childhood Department - Social Affairs Sector

The Women, Family and Childhood Department, subordinate to the Social Affairs Sector at the General Secretariat of the Arab League, is the Technical Secretariat of the Arab Women's Committee, the Committee of Arab Children and the Committee of the Arab family, which have been established by the resolutions of the Arab Council of Social Affairs Ministers. The Department is divided into three sections; where their functions are integrated in addressing issues related to women, family and childhood. www.lasportal.org

Supreme Council of Culture – Egypt

The Supreme Council of Culture seeks to coordinate governmental and non-governmental efforts in the fields of arts, literature and social sciences, as well as the Council plays its role in the cultural and intellectual life in Egypt. The Council's Committees include an elite of Egyptian intellectuals representing different generations and trends. http://scc.gov.eg

Dialogue Center for Political & Media Studies – Egypt

The Center is considered to be an independent research institution concerned with political and media studies that seeks to expand the categories of those interested in the political and media life in the Arab society in general and in Egypt in particular. This is done in order to formulate and develop the political awareness of the public opinion, as well as to deepen the political knowledge of the elite, decision-makers and institutions concerned with political work and community activities.

The Empowerment of the Arab Child in the Era of the Fourth Industrial Revolution

Abstract

In accordance with its vision of enabling Arab children to participate in the development of their societies and dealing with the rapid global changes, ACCD has initiated to organize two workshops, under the auspices of HRH Prince Talal Bin Abdel Aziz, on the issue of Arab children's empowerment in the era of fourth industrial revolution.

This book reviews the outcomes of these two workshops, as well as the scientific papers and researches that were discussed by an elite of specialized experts in this field.

ACCD held the first workshop in its headquarters (Cairo) from the 28th of February to the first of March 2018, in collaboration with AGFUND, the League of Arab States (LAS), the Egyptian Supreme Council for Culture and Dialogue Center for Political and Media Studies.

The second workshop was held by ACCD on the 14th of October 2018 in Cairo, in parallel with the activities of the 5th Arab Civil Society Forum for Children (held on 13 – 14 October 2018 in Cairo).

This book includes the full Arabic versions of the scientific papers and researches that were discussed in the workshops, which tackled the following topics:

- Children and technology.
- Children and scientific thinking.
- Children and learning philosophy and logic.
- Art as an approach for learning.
- Developing children's creativity.
- Citizenship.

ACCD considers the importance of linking the above-mentioned topics to

the process of upbringing that enables Arab children to absorb the variables of the industrial and scientific revolution surrounding us. These variables are represented in the tremendous progress achieved by the fourth industrial revolution; therefore, it is essential to enable the means and approaches of child upbringing to benefit from the results of this scientific and technological revolution and deal with its impact on pedagogy, education, society and human.

The two workshops have aimed to empower Arab children in the era of the fourth industrial revolution through discussing a number of scientific concepts and cognitive components, considering the intellectual and social dimensions of this new industrial revolution in terms of its impact on the conceptual structure of the Arab children, and thus its impact on citizenship and social justice.

The recommendations of the two workshops have stressed the importance of preparing Arab children to the fourth industrial revolution regarding its opportunities and challenges. In this context, children upbringing should be carried out within an integrated and interrelated conceptual structure, as well as the values and capacities (that are required to be developed) should be reconstituted in a new intellectual pattern, which establishes an effective relationship between children and the fourth industrial revolution.

It is worth mentioning that ACCD, in partnership with AFGUND, is implementing a new model for Arab child upbringing entitled «Education for Hope» under the slogan «New Mind .. New Human .. New Society». The new model that ACCD is practically implementing in all its areas of work and activities is a comprehensive model that aims at developing children›s awareness and awakening their creative self, in addition to unleashing their creative human energies and building their abilities, in order to help them live a decent life, achieve positive citizenship and enable them to help their Arab countries towards establishing knowledge society.

According to the outcomes of the above-mentioned workshops, ACCD is currently adopting a post-2020 prospective strategic approach based on empowering Arab children in the era of fourth industrial revolution.

Artificial Intelligence & Future Life

Dr. Gevara Al Behairy

A.I. & FUTURE LIFE

ROUND TABLE
Arab council for childhood & Developme
28 Feb. – 1 March Y2018

Gevara Al Behairy B.Phsc.MBA
galbehairy@gmail.com

INSIDE THIS DOC.;

1. Introduction
2. Artificial Intelligence concept
3. A.I. & adults / children life
4. Impacts of A.I. on society
5. Challenges that we face
6. Summary

"It is going to be interesting to see how society deals with artificial intelligence, but it will definitely be cool."—Colin Angle

Introduction

From SIRI to self-driving cars, artificial intelligence (AI) is progressing rapidly. While science fiction often portrays AI as robots with human-like characteristics, AI can encompass anything from Google's search algorithms to IBM's Watson to autonomous weapons.

Artificial intelligence today is properly known as narrow AI (or weak AI), in that it is designed to perform a narrow task (e.g. only facial recognition or only internet searches or only driving a car). However, the long-term goal of many researchers is to create general AI (AGI or strong AI). While narrow AI may outperform humans at whatever its specific task is, like playing chess or solving equations, AGI would outperform humans at nearly every cognitive task. In the near term, the goal of keeping AI's impact on society beneficial motivates research in many areas, from economics and law to technical topics such as verification, validity, security and control. Whereas it may be little more than a minor nuisance if your laptop crashes or gets hacked, it becomes all the more important that an AI system does what you want it to do if it controls your car, your airplane, your pacemaker, your automated trading system or your power grid. Another short-term challenge is preventing a devastating arms race in lethal autonomous weapons. In the long term, an important question is what will happen if the quest for strong AI succeeds and an AI system becomes better than humans at all cognitive tasks. As pointed out by I.J. Good in 1965, designing smarter AI systems is itself a cognitive task. Such a system could potentially undergo recursive self-improvement, triggering an intelligence explosion leaving human intellect far behind. By inventing revolutionary new technologies, such a super intelligence might help us eradicate war,

disease, and poverty, and so the creation of strong AI might be the biggest event in human history. Some experts have expressed concern, though, that it might also be the last, unless we learn to align the goals of the AI with ours before it becomes super intelligent.

There are some who question whether strong A.I. will ever be achieved, and others who insist that the creation of super intelligent AI is guaranteed to be beneficial.

AI concept

A.I. idea was introduced by John Mccarthy in 1955 at Dartmouth conference, where the original definition/concept of A.I. was explained;

"Every aspect of learning or any other feature of intelligence can in principle be so precisely described that a machine can be made to stimulate it. An attempt will be made to find how to make machines use language, from abstractions and concepts, solve kinds of problems now reserved for humans, and improve themselves."

Then, the original 7 aspects of A.I. were concluded;

1. *Simulating higher functions of the human brain.*
2. *Programming a computer to use general language.*
3. *Arranging hypothetical neurons allowing them to from concepts.*
4. *A way to determine & measure problem complexity.*
5. *Self-improvement.*
6. *Abstraction; quality of dealing with ideas rather than events.*
7. *Randomness and creativity.*

"Artificial intelligence is growing up fast, as are robots whose facial expression can elicit empathy and make your mirror neurons quiver."

— Diane Ackerman

There are different types of A.I. based on approach;

- Strong A.I. can do anything as well/better than human
- Weak A.I. achieves only the results of a human

A.I. applications;

- Education (children)
- Computer science
- Hospital & medicine
- Aviation
- Finance
- Heavy industry
- HR & recruiting
- Transportation

* Marketing
* Music
* News, publishing & writing
* Customer services
* Toys & games
* Telecom maintenance
* Human goodness
* Others

A.I. & Adults / Children life

In the future, service robots equipped with artificial intelligence (AI) are bound to be a common sight. These bots will help people navigate crowded airports, serve meals, schedule meetings or even children teaching etc.....

As these AI systems become more integrated into daily life, it is vital to find an efficient way to communicate with them. It is obviously more natural for a human to speak in plain language rather than a string of code. Further, as the relationship between humans and robots grows, it will be necessary to engage in conversations, rather than just give orders. This human-robot interaction is what Manuela M. Veloso's research is all about. Veloso, a professor at Carnegie Mellon University, has focused her research on CoBots, autonomous indoor mobile service robots which transport items, guide visitors to building locations, and traverse the halls and elevators. The CoBot robots have been successfully autonomously navigating for several years now, and have traveled more than 1,000km. These accomplishments have enabled the research team to pursue a new direction, focusing now on novel human-robot interaction. "If you really want these autonomous robots to be in the presence of humans and interacting with humans, and being capable of benefiting humans, they need to be able to talk with humans" Veloso says.

"Someone on TV has only to say, Alexa, and she lights up. She's always ready for action, the perfect women, never says, not tonight, dear." - Sybil Sage, as quoted in *New York Times* article

"Human plus machine isn't the future, it's the present," Garry Kasparov said in a recent TED talk. And this "present" is transforming the world of education at a rapid pace. With children increasingly using tablets and coding becoming part of national curricula around the world, technology is becoming an integral part of classrooms, just like chalk and blackboards. And now virtual reality (VR) and AI are gaining traction.

A recent report by Pearson deciphers how AI will positively transform education in the coming years. Imagine lifelong learning companions powered by AI that can accompany and support individual learners throughout their studies – in and beyond school – or new forms of assessment that measure learning while it is taking place, shaping the learning experience in real time.

A variety of artificial reality tools including Microsoft's Hololens, Oculus Rift, or Google Expedition are trnslating traditional lessons into meaningful real-world experience. *"We are moving away from simply learning a subject or topic to feeling the conten. This is not simply an engagement tool or gimmick, it allows a student to explore, to experience or to be involved in something, as if they are acctually present in that environment or place"* – Graeme Lawrie, Director of innovation & outreach at the U.K.-based Sevenoaks school.

AI impact on society

During Oct., 2017 " Tokyo AI & society symposium " was held discussing the impact of AI on society for one week . Overall, Japanese researchers seemed more open to discussing controversial topics like human-level AI and consciousness than their Western counterparts. Most people were more interested in near-term AI ethics concerns but also curious about long term problems..

Today, the combined wealth of eight richest people in the world is greater than that of the poorest half of the global population. That is 8people have more than the combined wealth of 3,600,000,000 others. This is already an extreme example of income inequality, but if we don't prepare properly for artificial intelligence, the situation could get worse. In addition to the obvious economic benefits that would befall whoever designs advanced AI first, those who profit from AI will also likely have: access to better health care, happier and longer lives, more opportunities for their children, various forms of intelligence enhancement, and so on. Our approach to technology so far has been that whoever designs it first, wins — and they win big. In addition to the fabulous wealth an inventor can accrue, the creator of a new technology also assumes complete control over the product and its distribution. This means that an invention or algorithm will only benefit those whom the creator wants it to benefit. While this approach may have worked with previous inventions, many are concerned that advanced AI will be so powerful that we can't treat it as business-as-usual.

What if we could ensure that as AI is developed we all benefit? Can we make a collective — and pre-emptive — decision to use AI to help raise up all people, rather than just a few?

Joshua Green, a professor of psychology at Harvard, explains his take on this Principle: "We're saying in advance, before we know who really has it, that this is not a private good. It will land in the hands of some private person, it will land in the hands of some private company, it will land in the hands of some nation first. But this principle is saying, 'It's not yours.' That's an important thing to say because the alternative is to say that potentially, the greatest power that humans ever develop belongs to whoever gets it first."

A.I. researcher **Susan Craw**, also agreed with the Principle, and she further clarified it. "That's definitely a yes," Craw said, "But it is AI technologies plural, when it's taken as a whole. Rather than saying that a particular technology should benefit lots of people, it's that the different technologies should benefit and empower

Human / machine interaction

Engineers in Japan have turned to human body for inspiration for a new robot capable of performing a range of lifelike movements. Instead of seeking perfection, experts recreated the intricacies of the skeleton and its surrounding tissue, with all the imperfections that entails

"There is no reason and no way that a human mind can keep up with an artificial intelligence machine by 2035." – Gray Scott

However, as is the case with all of the Principles, agreeing with them is one thing; implementing them is another. John Havens, the Executive Director of The IEEE Global Initiative for Ethical Considerations in Artificial Intelligence and Autonomous Systems, considered how the Shared Benefit Principle would ultimately need to be modified so that the new technologies will benefit both developed and developing countries alike. "Yes, it's great," Havens said of the Principle, before adding, "if you can put a comma after it, and say ... something like, 'issues of wealth, GDP, notwithstanding.' The point being, what this infers is whatever someone can afford, it should still benefit them."

The Challenge we face

Universal challenges;

For many years, artificial intelligence (AI) research has been appropriately focused on the challenge of making AI effective, with significant recent success, and great future promise. This recent success has raised an important question: how can we ensure that the growing power of AI is matched by the growing wisdom with which we manage it? In an open letter in 2015, a large international group of leading AI researchers from academia and industry argued that this success makes it important and timely to research also how to make AI systems *robust* and *beneficial*, and that this includes concrete research directions that can be pursued today. In early 2017, a broad coalition of AI leaders went further and signed the Asilomar AI Principles, which articulate beneficial AI requirements in greater detail. The first Asilomar Principle is that *"The goal of AI research should be to create not undirected intelligence, but beneficial intelligence,"* and the second states that *"Investments in AI should be accompanied by funding for research on ensuring its beneficial use, including thorny questions in computer science, economics, law, ethics, and social studies..."*

"I'm more frightened than interested by A.I. – in fact, perhaps fright and interest are not far away from one another. Things can become real in your mind, you can be tricked, and you believe things you wouldn't ordinarily. A world run by automatons doesn't seem completely unrealistic anymore. It's a bit chilling"
– Gemma Whelan

The Challenge we face

"Artificial intelligence will reach human levels by around 2029. Follow that our further to, say, 2045, we will have multiplied the intelligence, the human biological machine intelligence of our civilization a billion-fold"

- **Ray Kurzweil**

Regional & local challenges;

Needless to say that, some of our neighbors in the Middle East region are much more ready to strongly interact with AI in fruitful and beneficial way since they have done their homework in building up the favorable infrastructure & human capabilities and social mindset require to accommodate AI in a phenomenal fashion, this is mainly due to, their clear vision, passion and commitments to actively contribute in shaping the new phase of human civilization, and partially due to, the political as well as economic stability these countries were enjoying for decades. For the Egyptian case, like the rest of the region and whole developing world, we have to save no efforts at all levels to catch up with universal tsunami of the "4th industrial revolution" by adopting a national strategy for social enlightenment (including Education & scientific researches, all kinds of cultures & arts, economic developments, mass / media communication, technology adoption in day to day life activities, and Others..) i.e. articulation of borderless Egyptian mind.

Summary

The face of universe / life is changing & human civilization is reshaping for happier existence than what we have ever experienced before by creating a wonderful world to live. It's our choice whether to join and enjoy the future or to be left behind.....

In conclusion, the near universal future could be either very pleasant or very hard & tough for societies to cope with, mainly based on their readiness a/o ability to adopt mental paradigm shift from "it's impossible" to "impossible is nothing".

Artificial Intelligence (AI) & future life…..

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

History of Industrial Revolution - principles

1st (IR) – urbanization & steam engines, 18th / 19th centuries
- Textiles & Iron

2nd (IR) – mass production, beginning of 20th century
- Factory lines

3rd (IR) – digital revolution, 1980s
- PC & internet ……. mobile

4th (IR) – Technology embedded in society, 2000s
- Robotics, AI, Quantum computing, digital fabrication

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

Artificial Intelligence (AI) & future life…..

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Concept – definition

"…. AI is a machine with the ability to solve problems that are usually done by us, humans with our natural intelligence"

Dartmouth AI conference 1956

John McCarthy
1927 - 2011

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Concept- principles

1. Simulating higher functions of the human brain.

*2. Programming a computer to use general language.**

3. Arranging hypothetical neurons allowing them to from concepts.

*4. A way to determine & measure problem complexity.**

*5. Self-improvement.**

6. Abstraction; quality of dealing with ideas rather than events.

7. Randomness and creativity.

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Concept- what is intelligence?

- Generalization learning
  Ability to perform better at situations not previously uncounted
- Reasoning
  Draw conclusion appropriate to situation in hand
- Problem solving
  Given such & such data , reaching (x) conclusion
- Perception
  Analyzing scanned environment in relation to different objects
- Language understanding
  Simulation human language understanding

Jack Copeland
Author of 7 books on AI

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Concept- types of AI

Strong AI
Simulating H. brain

- * IBM deep blue
  * IBM Watson
- * Google deep learning
  Google AlphaGo

Weak AI
Syst. Like H. brain

- * Apple's Siri
- * MS Cortana

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Concept- Expert systems

- Most AI algorithm are expert systems

  " systems employ human knowledge in a computer to solve problems that require human expertise"

- Practical application of knowledge database

AlphaGo

AI presentation\AlphaGo Official Trailer.mp4

Demis Hassibas
CEO Alphago,
Google DeepMind

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

Artificial Intelligence (AI) & future life.....

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

AI Shaping daily life

AI For Good

AI to address socially relevant problems such as homelessness. At Stanford, researchers are using AI to analyze satellite images to identify which areas have the highest poverty levels

Aviation

Gate allocation for plane while landing.
Ticket price determination.

Education

There are a number of companies that create robots to teach subjects to children ranging from biology to computer science, though such tools have not become widespread yet

AI Shaping daily life *(Cont'd)*

Healthcare

Companion robots for the care of the elderly
Mining medical records to provide more useful information
Design treatment plans
Assist in repetitive jobs including medication management
Provide consultations
Using avatars in place of patients for clinical training

Heavy Industry

Robots have become common in many industries and are often given jobs that are considered dangerous to humans. Robots have proven effective in jobs that are very repetitive which may lead to mistakes or accidents due to a lapse in concentration and other jobs which humans may find degrading.

Finance

- *Algorithmic Trading*
- *Market Analysis and Data Mining*
- *Personal Finance*
- *Portfolio Management*
- *Underwriting*

AI Shaping daily life* *(Cont'd)*

Healthcare

https://www.tmc.edu/news/2018/03/musician-plays-flute-deep-brain-stimulation/

https://t.co/8AGV4WAS1a. This start –up wants to digitalize your brain

https://t.co/uvz1eJ47lx. Artificial uterus

Artificial Intelligence (AI) & future life…..

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Impact of AI on Society

- Equality Issue; (Country, Private co., Individuals)
  - Couriers jobs (delivery drones) e.g. Amazon & DHL — AI presentation\Amazon Prime Air.mp4
  - Cooks job (Robotic kitchen) e.g. Moley — AI presentation\Moley.mp4
  - Cashiers (A.I. shopping tech) e.g. AmazonGo — AI presentation\AmazonGO.mp4
  - Customer service representatives (Bots) e.g. chatbots
  - Drivers (self-driving technology) eg. Tesla, Uber, google — AI presentation\Driverless car in Downtown Dubai.mp4

Impact of AI on Society* *(Cont'd)*

- Equality Issue; (Country, Private co., Individuals)
  - Robot Farmers — e.g. Angus — AI presentation\Robot farmers.mp4
  - Robot pilots — e.g. Boing 747 — AI presentation\robot pilot.mp4
  - Autonomous Cleaning — e.g. Globotix — AI presentation\Avidbotsneo.mp4
  - Robot Cashiers — e.g. McDonald - Egypt

Artificial Intelligence (AI) & future life…..

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Challenges

AI presentation\Boston Dynamics.mp4

AI presentation\AI FOR GOOD.mp4

Challenges* *(Cont'd)*

" We can see prototypes of autonomous weapons under Development today by many Nations including the US, China, Russia & the UK.

We are locked into an arms Race that no one wants to Happen. KAIST's actions will Only accelerate this arms Race. We cannot tolerate this"

Prof. Toby Walsh
University of New South Wales

- Korea Advanced Institute of Science & Technology (KAIST)
- Hanwha Systems (weapons factory)
- 50 AI experts signed letter of concern

Challenges* *(Cont'd)*

Summary

- " The development of full (AI) could spell the end of human race……It would take off on its own and re-design itself at an ever increasing rate. Humans, who are limited by slow biological evolution, couldn't compete and would be superseded." -Stephen Hawking told BBC

Summary *(Cont'd)*

- " Some people call this (AI) but the reality is this technology will enhance us. So instead of (AI), I think we'll augment our intelligence." ." –

Ginni Rometty, CEO of IBM

Artificial Intelligence (AI) & future life…..

Agenda;

- History of industrial revolution *
- AI concept
- AI shaping daily life*
- Impact of AI on society*
- Challenges (global, regional & local)*
- Summary & proposed initiative*

* 14 Oct., 2018 Update

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

Proposed initiative

- Nation-wide Enlightenment project

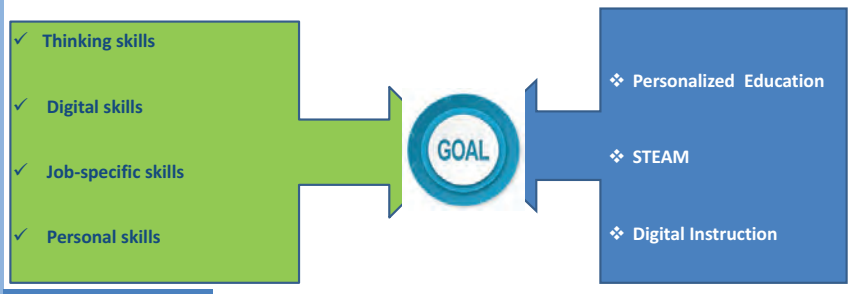
AI presentation\VR & Education.mp4

Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

Proposed initiative* *(Cont'd)*

- ArabCCD project; (what & who?)



Arabccd Round Table
28 Feb.-1 March, 2018

Gevara Al Behairy

العالم لن ينتظرنا إذا تخلفنا عن مسيرة التطورات الحادثة من حولنا والتفاعل معها، وبناء قدرات أطفالنا للمساهمة فيها بوعي وجهود هادفة. ومن هنا أطلق المجلس العربي للطفولة والتنمية دعوته نحو «تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة»، للاستفادة من هذه الثورة العلمية والتكنولوجية والقدرة على التعامل مع تأثيرها على المجتمع والإنسان والتربية والتعليم.

عقد المجلس حول هذا الموضوع عدة لقاءات فكرية تم توثيقها في هذا الكتاب، ناقشت عدداً من المحاور منها : الطفل والتكنولوجيا، الطفل والتفكير العلمي، الطفل وتعليم الفلسفة والمنطق، الفن مدخل للتعلم، تنمية الإبداع عند الطفل، والمواطنة؛ حيث يرى المجلس أهمية ارتباط هذه المحاور بعملية التنشئة التي تمكن الطفل العربي من استيعاب ما أحرزته الثورة الصناعية الرابعة من تقدم هائل في المجالات العلمية والتكنولوجية والفكرية المحيطة بنا.