MENA RESEARCH CENTER

مركز أبحاث ودراسات مينا

أثر اللغة في سلوك أطفالنا!

(دراسة سيميولوجية)

يوسف الشوفي

حقوق النشر والطبع ورقياً والكترونياً محفوظة لصالح مركز أبحاث ودراسات مينا.

ملخص الدراسة:

قلّةٌ مَن انتبه إلى أنّ لغة الأطفال بمفرداتها ورموزها إطلاقيّات وكليّات، واكتفى بقول: مجرّد لغة أطفال، وقلّة مَن لاحظ أيضاً استمرارية هذه الإطلاقيات في كلام الكبار وقيل: إنّها أحكام قيمة. لكن الأبحاث والدراسات الألسنية والسيميولوجية في الغرب، أعطت المفردات التي يستخدمها الأطفال اهتماماً خاصاً لمدى تأثيرها في نموّهم. وهذا الموضوع لم يأخذ بعد الاهتمام الكافي لدى الدارسين والباحثين العرب.

في الدراسة أدناه، سنحاول دراسة هذه الإطلاقيات لدى الأطفال على مستويات سياقاتها الاستعمالية، وما تحاول تحقيقه في تملّكه لعالمه، ثمّ كيف يؤثّر الكلام على هذه الإطلاقيات وتحوّلاتها ومآلاتها في شخصياتهم وسلوكياتهم، عبر دراسة الأنساق الثقافية المضمرة في كلام المجتمع حولهم. ودور هذه الأنساق الثقافية الاجتماعية والموروثة، بمرجعيتها البطريركية (الأبوية التسلطية)، وعمقها الذكوري، في توجيه الطفل وما تفرضه عليه من رؤية عن ذاته وعن الآخر، وعن حيازته لمعنى وجوده في المجتمع والكون عموماً. محاولين بقراءة سيميولوجية دراسة هذه الإطلاقيات كعلامات لها مدلولها فيما وصلنا إليه من جهة إنساننا المهدور والمقهور بثقافته وسلوكه بتموضعه في بنيات المجتمع المختلفة.

التمهيد وطرح الإشكالية:

إذا سُئل طفل/ـة عن مدى حبّه لأمّه.. فسيفتح ذراعيه على وسعيهما ويقول: (قد هيك.. قد السما..). طبعاً السؤال مغلوط لأننا ندفع الطفل إلى قياس مشاعره كميّاً، وهذا لا يختلف عن جملة الإنسان البالغ: أحبّك كثيراً جداً. قد نقول هذا مجاز والمبالغة فيه للتوكيد، وهو يتعلّق بمدى قدرة الفرد على التعبير عن ذاته، لكن الخضوع للّغة لم ينته، فالطفل/ـة يقول: الشوكولاتة أطيب شي. أمّا البالغ فيقول: المتنبي أعظم شاعر وهكذا.. فالقاسم المشترك هو الإطلاقيات في الأحكام.

إنّها سياقات لغوية صوتية ودلالية وصرفيّة، ودلالات هذه السياقات هو الإطلاقية، ومن المتعارف عليه أنّ السياقات اللغوية تضمر أنسقة ثقافية، والملاحظ أنّ المضمر الذي يجب ويمكن تفكيكه، هو نسق ثقافة الاجتماع والموروث، وهذا ما سنعمل عليه في هذه الدراسة.

اللغة مادة بناء الفكر وهي واقعه المباشر كما قال ماركس، وعليه يمكن العمل عليها بوصفها مادةً أنتجها العقل بلحظة تاريخية معينة، كوّنت من خلالها ثقافة اجتماع ما، فهي بمثابة (سلطة تشريعية) على حد قول بارت.[١]

واللسان- حسب إجماع علماء الألسنية والسيميولوجيا- يوقع ويعيّن ما هو قانون لهذه السلطة، فهو قانونها كما يؤكد بارت. لكن أين وكيف تتضح هذه السلطة وما مجالات احتكام القوانين إليها، يجيب بارت بالمرجع نفسه (إننا لا نلحظ السلطة التي ينطوي عليها اللسان)، أمّا السؤال كيف نعود به لاستنتاج الأنساق الثقافية ومرتكزاتها المعرفية في تجارب الشعوب.

يبقى أن مجالات تحققها كقانون يختلف هنا، بل ويحدد الفارق الهام بين إطلاقيات الكبار وإطلاقيات الأطفال، إطلاقيات الأطفال عامة في كل اللغات وهي تملّك للعالم، أمّا إطلاقيات الكبار فهي الصورة التي سيصبح عليها ذلك الطفل في مجتمع ما. وهذه هي الفرضية الأولى لهذه الدراسة.

هذه الإطلاقيات (للكبار) ليست مجرد أحكام قيمة، بل هي الخضوع لسلطة اللغة حيث لا مجال للحرية خارجها[٢]، فعبرها نفكّر ونعبّر، مرجعيتنا تلك الثقافة التي تنتمي إليها مجموعات كبرى من الأنظمة الرمزية كالفن واللغة والطقوس وغيرها[٣]. إنّها علامات سيسيولوجيا ودلائل يجب ويمكن دراستها في واقعها الاجتماعي.

---

١. رولان بارت: درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثالثة ١٩٩٣. ص١٢.

٢. المرجع السابق: ص١٣.

٣. ابراهيم زكريا: مشكلة البنية، مكتبة مصر، ١٩٧٦، ص٤٩.

إذن سندرس هذه الإطلاقيات منذ كانت تملّكاً للعالم لدى الأطفال، ودورها في نموهم وكيف صارت صورة مشوّهة لدى الكبار محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يحول اللسان - بما هو قانون يؤكد سلطة اللغة – دون النموٍّ الطبيعي لتملّك الطفل/ـة لعالمه؟

- ما الثقافة التي تجعل هذا النمو غير طبيعي؟ لتستمر هذه الإطلاقيات على شكل نفي دائم للحقيقة والنسبيّة والتعامل مع الآخر؟!

لذلك سيكون التملّك هو البداية والعلامة التي سننطلق منها لدراسة كيفية عيشها في ثقافة مجتمعاتنا، آخذين بالحسبان قَصر الدراسة على هذه الأسئلة تاركين للأنثروبولوجيا حيّزها الأوسع والأكثر تخصّصاً في دراسة تاريخ الشعوب وأعراقها انطلاقاً من لغاتها وعاداتها، فهذا مجال واسع لا يلمّ به بحث أو كتاب.

التملّك لدى الأطفال:

كثيرة هي التصنيفات التي أسهم بها علماء نفس الطفولة، والأكثر دقةً من حيث المراحل العمريّة لنموّها. لكننا آثرنا تقسيمها حسب المكان والتواصل والانفعال لنشمل هذه التصنيفات جميعها انطلاقاً من تملّكه لعالمه حسب إطلاقياته، لذلك اعتمدنا السيميولوجيا بإطار بنيوي، دائرته ثقافة مجتمعاتنا العربية وما آلت إليه في شخصية الإنسان وذاته وسلوكه.

أولاً - التملّك في الحيّز المكاني ومآلاته:

حينما ت/يقول الطفل/ـة: أمي لي، هذه اللعبة لي وغيرها من هذه الإطلاقيات، أو يحاول بإشارة يديه ضم ما له، أي الذي يملكه، هذه العلامة اللغوية والرمزية (لي) عامة لدى كل الأطفال، وهي طبيعية فطرية تشير إلى التمسّك بجزء من هذا الوجود، ونفي للمشاركة فيه، إنّه فعل مقاوم للاستقلالية عن الأم، يواجه من خلاله العالم/المكان، ثم يأتي المجتمع بقوانينه وعاداته، ليفرض نفي النفي عبر المشاركة، أي يضع للمشاركة قوانينها وبذلك يندمج الطفل بالمجتمع، بل واجب عليه الاحتفاظ بفكرة التملّك وسلوكه فهو جزءٌ منه.. من شخصيته، من حقوقه، ومن كيانه، لكن المشاركة هنا تعني وضع هذا التملّك في إطاره الطبيعي الإنساني.

نتكلم هنا عن بيئة ذات ثقافة مدنية يسودها القانون، ومرجعها الاعتراف بالآخر هويّةً للإنسان. أمّا الذي يحدث في الغالب في مجتمعاتنا فهو انتزاع هذا الطفل من هذا التملّك الطبيعي عنوةً، عبر فرض وجود أو كيان. هذا الانتزاع هو فرض سمة وجودية عبر اللغة كقاعدة أو دستور، تتعيّن على لسان أصحابها، مثلاً حينما يُقال للطفل (أنت زلمة أي رجل)، هذه إطلاقية/عامة، تنفي عنه أي سمة أخرى، الآن وما سيكون عليه لاحقاً، تنفي عنه سمة: ألا يكون امرأة/حرمة.

هذه الدلالة/العلامة، ليست لتحديد جنسه البيولوجي، لأنّ مرجعها مختلف، بل لتحديد جنسانيته على صعيد السلوك، أي تكوين الجندر/الجنسانية في سلوكه.

هنا يظهر تأثير اللسان المعبّر عن هذه اللغة عبر فرض أمر ما، هو قيمة ووجود، فكما يؤكد بيير بورديو (أنّ أي نشاط تربوي هو موضوعيّاً نوع من العنف الرمزي بوصفه فرضَ جهة ما متعسّفة لتعسّفٍ ثقافي معيّن).[٤]

ثقافة المجتمع هنا بمرجعيتها البطريركية، تفرض نفسها كدستور يتعيّن على الفرد تمثّله، وقد لاقت هذه الحيثيّة دراسات عديدة لعلّ من أهمّها دراسة هشام شرابي حينما يقول: (يستمد هذا الخطاب مغزاه الضمني من بنية اللغة نفسها، وليس مما ينطق الفرد، وفي حين أنّ هذه البنية تعزز السلطة والتسلسل الهرمي وعلاقات التبعية). [٥]

الإطلاقية (أنت زلمة)، هي عنف لفظي /رمزي/ تشترك بها الإيديولوجية القَبليّة سواء كانت دينية أم

---

٤. بييربورديو: العنف الرمزي. ترجمة نظير نوفل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى،١٩٩٤، ص٧.

٥. شرابي هشام: النظام الأبوي وإشكالية تخلّف المجتمع العربي. مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٣. ص١٠٩.

تعليميّة أم عسكرية، هي تعسّف، تهدف لضبط السلوك، وبالتالي، لتلقين غاياتها الإيديولوجيّة. في كل الأنساق السابقة، تشترك الرسالة/الخطاب بقوّة اللفظ/الحماسة وتكاد يشترك الجسد بلغته المتهيّئة المتحفّزة – وهي تطلق هذه العلامة – (أنت زلمة)، لتكون في النهاية معبّرة عن ثقافة قبليّة مشتركة في خطاب واحد، ما يمكن القول بأنّ الأنساق الثقافية القبليّة من دين وموروث وعسكرة وسياسة تؤدي جميعها الدور نفسه في تكوين ذواتنا.

وهذا يدلّ على مرجعيّة واحدة في التاريخ، هو الممتدّ فينا منذ ثقافة الغزو والوأد، حيث الفحولة قيمة ورمز، ينبسط ثقافياً وفنيّاً في تطلّعاتنا وجماليّاتنا.

هذه الأيديولوجية هي الوجه الآخر لقوة النظام الذكوري ومركزيته في اللغة، تشرعن نفسها بالنظام الاجتماعي البطريركي، كما درسها بيير بورديو[٦]، وكأنها محايدة تفرض نفسها بدون الحاجة إلى الإعلان عن نفسها. الطفل بظل هذا التعسف يصبح حاملاً ومحمولاً، تتأثر طرق مشاركته واستقلاليته، هو سيحمل هذا الإرث، فهو الرجل الصغير! وهو المحمول عبر اسمه لجدّه فهو امتداد لعشيرته، أو بشكل تقليدي جديد، هو الحامل لحلم والديه الذي لم يتحقق!

وكي يتحقق النظام البطريركي المتمثل بالثقافة التقليدية، تستمر الهيمنة الذكورية، نفياً للآخر، لإنسانيته إذ يبدؤون بإعطائه ألعاباً ذكورية (أسلحة، أدوات تتسم بالعنف والحركة) لتظهر مآلات هذه الإطلاقيات عبر النفي، فيقول الطفل في كلامه (المركزي الذات) حسب جان بياجه.[٧] وهو يحادث نفسه: سأحطّم، سأنتصر، سأمنع.. الخ تدفعه أصوات الحركة، مُقلداً أباه أو أي شخصيّة يتأثّر بها، هذا من جهة قد يكون طبيعيّاً أيضاً لدى الطفل، لكن بظل تلك الثقافة وما تفرضه من جندر فهي تتحقق عبر سلوكه وتتعيّن عبر طرق تفكيره وتعبيره عن ذاته، أي استعماله لهذه اللغة حسب دوسوسيير[٨]، فنجده في فترة لاحقة متنمراً باللفظ أو الجسد، محاولة منه فرض تملّك آخر على أقرانه، وقد وجد العديد منهم مَن يحاول السيطرة على أخواته أو حتى أمه، في تصرفاتهم وفرض رغباته وأحكامه عليهم، فهو رجل البيت الذي سيكونه! تتعيّن فيه السلطة والهرميّة كوجه آخر لهذا التملّك المشوّه، وبما أنه هو المسيطر المهيمن فلا حاجة له لإثبات ذاته أو يسعى إلى تطويرها، فنجد الطفل اتكاليّاً.[٩] حسبه الاعتماد على جنسانيته في إثبات ذاته، فيصرّف انفعالاته وسلوكه نحو الخارج، مكان وميدان تملّكه المزعوم. يحقّ له التصرف به كما يتصرّف بجسده فهو امتداد له كقيمة هيمنة، فيستطيع تزيينه كالشارب واللباس وغيرها من ديكورات الهيمنة، بل لتأكيدها. ولهذا حديث طويل حول طرائق التعبير عن الذات في مرحلة المراهقة.

بالنسبة للطفلة الأنثى، فإنها وُضعت سلفاً في منطقة النفي حيث لا وجود ولا كينونة لها في قولهم (أنت زلمة)، لكنّها المدلّلة المُحبّبة، فكيف تحبّ شخصاً لا تعطيه مكانه الطبيعي؟ هذا التناقض في هذا الفكر المتعيّن بهذا اللسان، هو ذاته الملتفّ المتحايل على المقدّس كي لا يفقد مرجعيته، أو لأنّ عقاب المطلق/اللّه مؤجّل كما قال الكواكبي. هذا ما يدلل على أن الجسد موطن المقدّس في هذه الثقافة واللغة، ولا يدلل على الكيان والوجود المشخّص (الأنا)، تاريخياً طالما كانت الأنثى عبئاً على هذه الثقافة منذ أيام الوأد، ولا سبيل إلّا للتحايل على فكرة وجودها، مرّة بالتغطية والستر، وأخرى بالامتلاك والقهر..!

الجسد حيث المقدس، لا تملكه، لكن يجب عليها المحافظة عليه، عبر سلسلة مناهي، عبر الـ (لا) تفعلي هذا وذاك.. ولا يحق لها اكتشافه كما يفعل الذكور حيث تُعد هذه المرحلة الأخطر في نمو الطفل/ـة، فهي التي تحدد مبادرته/ها وسلوكه/ها ومدى الثقة والتوازن النفسي لاحقاً ولهذا أحاديث وأبحاث طويلة خارج إطار الدراسة.

تنكفئ الطفلة على نفسها في كلامها مع ألعابها (المركزي فيه هي الذات) لتقول: سأنظّم، سأرتب، سأغسل، سأمشّط.. نشاطها داخلي كامن.. تجهّز نفسها لدورها في هذه الثقافة، لتكون امرأة البيت،

٦. بييربورديو، الهيمنة الذكورية، ترجمة سلمان قعفراني، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩، ص٤٥.

٧. جان بياجه، اللغو والفكر عند الطفل، ترجمة أحمد عزت، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٤.

٨. فردينان دوسوسيير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي، دار نعمان، الطبعة الأولى، ١٩٨٤.

٩. شرابي هشام، مقدمة لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨١، ص٤٩.

المرضيّ عنها، ليُقال إنها ابنة امّها، في ذاتها تشكّل عوالمها في داخلها وفي خيالها حيث لا مكان لأيديولوجيا القوم سوى بنزعة أقرب للاشعور كبنية، حيث الأحلام بالفارس والخدم والذهب وغيرها، هذا الانزياح من عدم الاعتراف بوجودها إلى الاعتراف بقهرها المُزيّن، أي ترضى بالنفي مشروطاً بوسائل الرفاه والسعادة. وسوف نجد في طرائق التعبير عن الذات للطفلة في مرحلة المراهقة هذه الجوّانية ومآلاتها.

ثانياً- التملّك في الحيّز التواصلي ومآلاته:

يوجد الطفل/ـة في المكان مستقلاً عن أمّه، وعليه أن يتواصل مع عالمه الجديد، عبر كلمات يتملّك من خلالها هذا العالم، وتحدد قواعد التواصل، ويمكن مبدئياً تقسيمها إلى مجموعتين:

- **المجموعة الأولى:** مجموعة المناهي مثل: (بعبع) كل شيء مخيف ومؤذٍ، ومثل (أُوو) (واوا) (كخ) وغيرها.

- **المجموعة الثانية:** مجموعة القبول مثل: (دح) كل شيء جميل ومسلّ، ومثل (همهم) و(ببوو) وغيرها.

طبعاً تختلف المسميّات بجزئيّاتها حسب لهجات اللغة في كل منطقة، ولا يخفى التأثير النفسي لهاتين المجموعتين في خيال الطفل، خاصة في ظل ثقافة الغيبيات، واللجوء إليها في الحالات التي تتعلّق بتحديد المصير، فالإنسان العربي أو الذي يعيش في هذه المناطق يعيش قهره وجدانيّاً على حد تعبير مصطفى حجازي.[١٠]

هذه المناهي تساهم بتنمية حس الفضول والاكتشاف لدى الطفل/ـة لكنّها مع القمع تأخذ حيّزاً نفسيّاً غير مُشبعٍ لديه، لتجد طريقها في رموز أحلامه وفوبيوياته الكثيرة التي تشلّ حركته وإبداعه لاحقاً، بظل سيطرة الخرافات والاستلابات في الأنساق الثقافية والاقتصادية والموروث، ويصبح اللجوء إلى التطيّر والاتكال أقرب لذهن الإنسان منه إلى العلم والتعلم وطرق اكتساب المعرفة، وذلك لإشباعه بتلك المناهي في الصغر.

فالبعبع يتضخّم في نفس الطفل/ـة ليشكّل مدلولات تتعلّق أو ترتبط بوجوده كالليل، كالحيوان، كصفة للإنسان، كصفة للمكان وغيرها، وهذه تشكّل عقداً يصعب فهمها لاحقاً، وهذا ما تحاول طرائق التحليل النفسي إشباعها.

حينما يردد الطفل/ـة كلمة كوكو أو غيرها يتهامس مَن حوله ضاحكاً، غير مُدركين لمعنى حقيقة هذه التجريدات/المطلقات العامة في كلّ اللغات ودورها في تملّك الطفل/ـة لعالمه، يقول الياس مرقص: (للغة الطفل، مزية كبيرة، عقل مفتوح، مسعى إدراك عقل الكون في الحريّة؛ كلمة «كوكو» جميع أنواع الهويّات (هو) فعلاً، العلم يفرز، يميّز، يرتّب، يراتب، الطفل ينمو، يتعلّم علوماً). [١١]

هنا يأتي دور العلم بالشيء، ليتعرّف الطفل على بعض تعيينات هذا الكلّ. قد يبدو هذا المبدأ صحيحاً ليترك العلم بالشيء للدراسة الأكاديمية أو التخصصية، لكن هل هذا ما يحدث فعلاً؟

لنلحظ أنّ العملية التعليمية كلٌّ متكامل بدءاً من البيئة التي خرج منها الطفل/ـة، ثم الفصل بين المتعلمين على أساس بيولوجي في المقعد وفي اللباس، ليأتي دور المنهج حيث لوحظ الاهتمام بالطرائق والاستراتيجيات في العقد الأخير على حساب المادة المقدمة.

إذن هناك خلل في هذه العملية نلاحظه في أمورٍ أربعة:

١- اختزال المفاهيم والكلمات في بُعدٍ وحيد ويأخذ منحنيين:

على صعيد اللسان: حيث تأخذ الكلمات دلائل سيميائية تعبّر عن نسق ثقافي محكوم بتسلط سياسي وعسكري يطبع هذه الكلمات ببعدها النفسي والاستعمالي، حيث تنقلب هذه المفاهيم إلى أضدادها

١٠. حجازي مصطفى، سيكولوجيا الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٠، ص٦٩.

١١. مرقص إلياس، نقد العقلانية العربية، دار الحصاد، دمشق، الطبعة الأولى، ١٩٩٧، ص١٤١.

مثل (أمن، أخي، سيدي..).[١٢]

أمّا على صعيد الاختزالات: حيث التعريف بالمفاهيم (كالديموقراطية، الرأسمالية، الهويّة، الرياضيات..) هنا تتلازم الإيديولوجيا مع العلوم الوضعية، لتختصر الحضارات والتاريخ والفكر والفلسفة بكلمات تهدف لوضع المنجز الحضاري بسياق يختلف بطبيعة صيرورته وحاجاته وروائزه، ولهذا بقيت هذه المنجزات مجرّد اختصارات نظرية في واقع مجتمعات الدولة التسلطية، لأنها لا تهتم أن يكون الإنسان مركزاً وأساساً لهذا المنجز. وهذا ما أثبتته تجارب الدول والشعوب في المنطقة العربية، وأفاضت بتحليلاته جهود المفكرين والمراكز البحثية.

هذه الاختزالات هي نكوص عن تجريدات الطفل الجميلة ككلمة (كوكو). وهي امتداد لنسق ثقافي مُستلب، هو ذاته مَن يُعلّم ومن يتعلّم فالذي يختزل الثقافة بتعريف، لن ينتج تعليماً قادراً على إنماء وبسط مطلقات الطفل في بداية كلامه.

٢- يتلازم الاختزال مع مرجعية أصولية في تدريس اللغة تهدف إلى إعطاء هوية مختزلة تُعنى بالماضي وأمجاده، بينما يغيب مفهوم الهوية، كتشكل كنمو في مناهجنا، ولنعطي بعض الأمثلة في تدريس اللغة العربية:

نبدأ دراسة اللغة بتقسيم الكلام إلى اسم، وفعل، وحرف. وتُبعد من المناهج الخلاف الفكري بين المدارس على أيّهم هو الأصل أو البدء، وبالتالي تقفز عن الكلمة، المفهوم، وعلاقة الإنسان في ثنائية الفعل والزمن، فنجد عدم قدرة الطفل الناشئ على الإعراب الصحيح، أي وضع الكلمات ومعانيها في سياق الفهم، كالخلط المستمر بين مفاهيم الفاعل والمفعول به والمبتدأ، والخبر، والحال، وغيرها. وما يوكّد هذه الحالة عدم وجود الإعراب الفلسفي وإدخال فكرة الإسناد كحامل مثلاً: كأن يكون المُسنَد فعلاً والمُسند إليه اسماً بينما تختصر هذه الفكرة التي تجعل من اللغة أداةً للفكر إلى مجرد أنواع لإعراب الجمل، أي تغيب اللغة كهوية، كتشكيل، كفهم وتنمية، لتبقى في حدود الأثر التاريخي المُنجز، وليس الذي ينجز.

ومن جهة ثانية تختصر الأزمنة إلى ثلاثة، بينما نجد في اللغات الأقل عدداً من الكلمات المستعملة، تنوّعاً أكثر غنى للزمن، على الرغم من وجود بعض هذه الأزمنة سياقيّاً ومُستعملاً على صعيد التركيب دون الإشارة حتى لوجوده مثل الماضي المستمر: (كان يعملُ)، ومنها الحاضر المستمر (يقرأ الطالب باستمرار).(الطالب يقرأ) يكفي

إنّ التقعيد (وضع قاعدة) وفق ما سبق يختزل مجالات التأمل والفكر، وينمّط الاستعمال على حساب الإبداع. هذا سبب ونتيجة نجده كذلك في استعمال المشتقات، هذا المجال الممتع والقابل للبناء عليه كإبداع لدى الأطفال فلا عجب أن يحفظ الناشئة أنواع المشتقات دون القدرة على فهمها واستنباطها في سياق أو حتى عدم القدرة على جعلها أداةً لهم في عمليتي التفكير والكتابة بالمادة اللغوية قبل الاهتمام بطرق إيصالها.

٣- طرائق التعبير:

في هذا الحيّز تكتمل دائرة التلقي، فنجد العجز أو لنقل عدم القدرة على التعبير عن الذات لدى الناشئة، بمعنى أنّ ما تحدَّد من تقعيد، واختزال لكلا الطرفين: المُفكّر والمُفكَّر عبره، ملزم وقسري ونهائي لا يتيح مساحة للحرية والخروج عن أنساقه العرفية واللغوية وبالضرورة الثقافية والتكوينية (وهذا مجال يمكن التفصيل فيه في دراسة أوسع حول طرائق التعبير لدى المراهقين).

٤- يتلازم الاهتمام بالطرائق على حساب المحتوى بظل المرجعية الأيديولوجية في التعليم وبظل مظاهر الاستلاب المتعددة المستويات التي يعيشها الإنسان العربي.

تتلازم مع الاهتمام لدى المتلقي أيضاً على صعيد الاهتمام بالنتيجة، فنجد الأهالي يهتمون بنتيجة تحصيل الطفل/ـة ودرجاته وليس بما يتحصّل لديه من علم. فسؤالهم المستمر (كم درجة كانت

١٢. انظر دراستي، شفاهية الثقافة والبنية القَبليّة للثقافة العربية، مركز ليفانت للدراسات والبحوث، ٢٠٢١.

نتيجتك؟ ما ترتيبك في صفّك؟) ولهذا أبعاد ومستويات من الدراسات الميدانية والنظرية لواقع التعليم في بلداننا لجهة الأفضلية والإطلاقية في كونه سيغدو طبيباً أو مهندساً دون النظر للعلم والتعلم والموهبة وأحقية الاختيار حسب الرغبة والإمكانية.

إنّه النتيجة لهذا التعليم، والمهم هي الشهادة! أمّا كيف نحصل عليها، فإنّ الفساد الناتج عن الفوضى الذي خلفته هذه الأنظمة في كل المجالات الاجتماعية والاقتصادية، يظهر على صعيد سلوك وثقافة شفاهية قائمة على مفاهيم تدبير الحال والنفاق والانتهازية والشطارة كمرجعية لهذا الإنسان المستلَب بكل مجالات حياته[١٣].

ولهذا وجد المستغلون والوصوليون حججهم للاستثمار في واقع التعليم المتردّي عبر المناهج التسويقية، والمعاهد والملخصات والدروس الخصوصيّة، فانتشرت كالنار في الهشيم ولم يعد للمدرسة دور سوى بعدها القانوني الإجرائي، وهذه الأخيرة مخترقة فساداً وسلوكاً لذات النهج السلطوي.

ثالثاً - التملّك في الحيّز التفاعلي ومآلاته:

المقصود بهذا النوع من التملّك هو كيفية الانفعال والتفاعل وإصدار حكم مع ما يتواصل معه في الحيّز المكاني؛ فالمكان وما به يحكمان كيفية هذا التواصل.

وهذا المكان محكوم قبلاً ببنى متعددة اقتصادية وثقافية اجتماعية، لكن المشترك الإنساني له حصّة كبيرة في لغة الأطفال مهما كان تأثير تلك الأنساق عليه من حيث الإطلاقيات؛ فالطفل/ـة يقول: (أحبك قد السما.. كما أسلفنا أو ينفعل لحالة ما فيبكي أو يغضب وغيرها.. وقد يُصدر حكماً فيقول: لا.. الشوكولاته أطيب شي).

غالباً ما يصحب هذه الدلالات أو العلامات أشياء إشارية أو رمزية، أو يكون تفاعله بذاته إشاري أو رمزي، وهذا أيضاً طبيعي ضمن الشعور، يعود لتكوّن الوجدان الشخصي أو المحاكمة الداخلية التي تحدد طبيعة شخصيته وتفرّده. وبمقدار إتاحة الفرصة له للتعبير عن دواخله أو انفعالاته، سيكون أكثر استقلاليةً وتفرّداً لاحقاً.

القمع بأشكاله والمناهي بأشكالها التحذيرية والتحريمية هي مَن يحدد علاقاته التفاعلية بما حوله. فحين يُقال له/ـها لا تبكِ، من أي منطلقٍ كان، فإنّ المطلوب هو النفي، أي الكفّ عن التعبير بهذه الطريقة الإشارية، أي كبت الانفعال من جهة، ومن جهة ثانية، المطلوب هو التعبير بطريقة أخرى.

في الغالب المنطلق النابع من نسق ثقافي اجتماعي، يكون الكف ناتجاً عن العيب كقيمة، خاصة الموجّهة للذكور فكيف يبكي وهو الرجل الصغير! هذا النفي يحدد الجندر على صعيد السلوك، فالذكر يجب ألاّ يبكي، بينما الأنثى تُواسَى في بكائها لأنها ضعيفة. الذكر يكبت انفعالاته فتظهر تنمّراً جسدياً ولفظياً، يصرّف خارجيّاً، بينما الأنثى تصرّف انفعالاتها داخليّاً.

بالنسبة لإطلاق الأحكام التي تنمّ عن استقلال الوجدان والشخصية، فسرعان ما تتأثّر بالنسق الثقافي الاجتماعي، فكلمة (أطيب) تحددها الآن السائد في المجتمع لا شخصية الطفل، الذوق العام يغلب لظروف كثيرة: اقتصادية، أو عادات اجتماعية، وهذا الانتقال من المطلق الطبيعي المكوّن للشخصية والوجدان، إلى مطلق تحدّده الإيديولوجيا، فتصبح الأحكام تتبع لمنطقة أو طائفة أو عرق أو فئة اجتماعية، تصبح مثلاً الحلاوة بالجبنة أطيب شيء، وتصبح عاداتهم أفضل شيء، وهكذا بمقدار الانغلاق الإيديولوجي تتشكّل هذه المطلقات لتحدد شخصية وهوية هذا المرجع، فنرى أنماطاً للسلوك يتحدد باللهجة والانفعال والحكم.

ويتضح هذا في الدائرة الأوسع للانتماء حينما يقول أحدهم: المتنبي أعظم شاعر! أو فلان أعظم رئيس وهكذا. لتعبّر عن تماهٍ تام بين وجدان الفرد والقيم الناتجة من النسق الثقافي السائد.

قد تكون غير حقيقية بداعي الظروف، لكنها بالنتيجة تعبّر عن نسق ثقافي سائد هو الوصولية

---

١٣. المرجع السابق

والنفاق ولعلّه منتشرٌ بكثرة في مجتمعاتنا يعود للثقافة الشفاهية القائمة على الأمثال والتماهي مع قيم المتسلط[١٤].

هذا المآل هو النتيجة وهو السبب لما هو عليه إنساننا الحالي بكل استلاباته و/أو آلياته الدفاعية.

هي إذن سيكولوجيا الإنسان المقهور والمهدور[١٥] مثلما حُرم في طفولته التعبير عن انفعالاته وإطلاق أحكامه، يستمر هذا الحرمان، ولكن لأسباب أخرى، هذه هي حياة الإنسان المقهور المهدورة إنسانيته.

بقدر الانفتاح للمكان على أماكن أخرى، فئات أخرى، طوائف أخرى، عائلات أخرى، بقدر ما تصبح هذه الإطلاقيات نسبيّة، تعبّر عن نسغ ثقافي ليس إلّا، لا يتملّك الشخص أو ينمّطه في سلوك وقيم تلك المنطقة. وهذه هي الهوية الحقّة، أن يكون تأثير المنطقة ثقافياً بحتاً وليس انتماءً أيديولوجياً، وهذا فرديٌّ بحت.

بينما ما نشهده اليوم هو انغلاق وتقوقع على أساس المنطقة/الأيديولوجية، يصل لحد الانغلاق على أساس اضطهادي اتجاه الآخر، والذي يعزّزه أكثر تلك السلطة الجبرية المتمفصلة بكل مرافق حياة إنساننا، وبكل بناه الاجتماعية والاقتصادية، لتكون السلطة كقيمة هي القاسم المشترك، مثلما هو القهر و/أو آليات مواجهته هو القاسم الآخر أو الوجه الآخر لها.

مقاربة على سبيل الخاتمة:

الفعل الإطلاقي الذي يقوم به الطفل/ـة عبر القول، يتملّك من خلاله عالمه - ويتواصل معه، ويتفاعل من خلاله – جملةً، أو كليّاً، غير مفصّل، إنه يتعامل معه بالكليّات أو يعدُّه كَلّاً واحداً، نافياً عنه التفاصيل التي سوف يتعلّمها لاحقاً.

هو إذاً يعبّر عن نسبيته أمام هذا اللامنتهي كما نقاربها بفكرة هيغل: (فالطريقة الأكثر بساطة وسذاجة للتعبير عن اللامحدود في المحدود، وعن اللانهاية في المنتهي.. هي اللاقياس، الإفراط، المبالغة، تجاوز الحد أو القياس).[١٦] هي رموزه بجهله أمام الكل الجملة، من الطبيعي أن تأخذ أشكالًا غير منطقية تشبه تركيب التماثيل والمزج بين الإنسان والحيوان كما في روائز بين النهرين والفراعنة، كما عبّر عنها هيغل بأنها دين الطبيعة، حيث ما تزال قواها غير قادرة على توعية الإنسان، وتؤلّف لديه كما للطفل تصوّراً بدائيّاً غامضاً للمطلق، وكأنها سمة التفكير الشفاهي حينما يتعامل بالكليّات على حد قول ليفي شتراوس[١٧]، وهي أولى رحلات الروح الذاتي في الكون.

تكتمل رحلتها كما تكتمل رحلة الطفل/ـة في مجتمعه، في المؤسسات في التاريخ، كذلك لدى هيغل فالمقارنة واضحة بارتقاء الفن ودخوله في التاريخ، حينما تصبح العلاقة بين الإنسان والكل، هي علاقة متناسقة مع المدنيّة، والمجتمع، والمؤسسات أو الدول (تشعر الذات أنها عند ذاتها أو في بيتها، في الموضوع)، (توافق الفكرة موضوعها أو تعبيرها). [١٨]

هذا كان تصوّر هيغل عن رحلة الروح، وبالمقاربة فإنّ الطفل يدخل المجتمع بمؤسساته، يدخل التاريخ وتبدأ رحلة الاستلاب!

المقاربة هنا أنّ التربية وحدها الفردية أو العائلية، أو التعليمية.. كلّها لا تحقّق الهدف المنشود وهو النمو بدون استلاب للطفل/ـة. السؤال متى تكون هذه المؤسسات كأمكنة تواصل وتفاعل جديدة قادرة على أن تهيئ للطفل/ـة إمكانية عودته لمطلقاته الكلية بشكل إنساني؟ بمعنى أكثر تحديداً ما الشروط الواجب توافرها في الدولة لتكون مكان الانتماء؟ ومكان تحقيق المعنى الوجودي للطفل/الإنسان، لا أن يصبح على منوال إنساننا الحالي!

---

١٤. المرجع السابق

١٥. د حجازي، مرجع سابق، بالإضافة لكتابه «الإنسان المهدور»، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى،٢٠٠٥.

١٦. روجيه غارودي، فكر هيغل، ترجمة إلياس مرقص، بيروت، دار الحقيقة، الطبعة الثانية، ١٩٨٣، ص٢٢٥.

١٧. والتر ج أونج، الشفاهية والكتابية، ترجمة د حسن البنا عزالدين، عالم المعرفة، العدد ١٨٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ١٩٩٤، ص١٠١.

١٨. فكر هيغل، مرجع سابق، ص٢٢٤.

والدليل الأقرب لحكمي أنني منذ بداية الدراسة كانت هنالك هيمنة ذات طابع ذكوري على خطابي، حاولت كسره بإضافة (ـة)، مردّداً سؤالين:

- الأول يتعلّق بطبيعة الخطاب، ومتى يكون للإنسان، دون أن يشعر به من يقرأ بأنه ذكر أو أنثى؟
- والسؤال الثاني، أردّد خلف بيير بورديو (قبل أن يتفكّر المرء بثقافته يكون قد تشرّب معاييرها، وكذلك لا تنطلق الأسئلة التي يطرحها مُشكّكاً بمبادئ تربيته إلّا من خلال هذه التربية نفسها)[١٩].

حسبي المحاولة وللقارئ/ـة الحوار.

المـــراجع:

١) رولان بارت، درس السيميولوجيا، ترجمة: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة.

٢) ابراهيم زكريا، مشكلة البنية، مكتبة مصر، ١٩٧٦.

٣) بييربورديو، العنف الرمزي، ترجمة نظير نوفل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، ١٩٩٤.

٤) شرابي هشام، النظام الأبوي وإشكالية تخلّف المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الثانية، ١٩٩٣.

٥) بيير بورديو، الهيمنة الذكورية، ترجمة سلمان قعفراني، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩.

٦) جان بياجيه، اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة د أحمد عزت، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٤.

٧) فردينان دوسوسيير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي، دار نعمان، الطبعة الأولى، ١٩٨٤.

٨) شرابي هشام، مقدمة لدراسة المجتمع العربي، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨١.

٩) حجازي مصطفى، سيكولوجيا الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٠.

١٠) مرقص إلياس، نقد العقلانية العربية، دار الحصاد، دمشق، الطبعة الأولى، ١٩٩٧.

١١) الشوفي يوسف، شفاهية الثقافة والبنية القَبليّة للثقافة العربية، مركز ليفانت للدراسات والبحوث، ٢٠٢١.

١٢) حجازي مصطفى، الإنسان المهدور، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٥.

١٣) روجيه غارودي، فكر هيغل، ترجمة إلياس مرقص، بيروت، دار الحقيقة، الطبعة الثانية، ١٩٨٣.

١٤) والتر ج أونج، الشفاهية والكتابية، ترجمة د حسن البنا عزالدين، عالم المعرفة، العدد ١٨٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، ١٩٩٤.

MENA RESEARCH CENTER

مركز أبحاث ودراسات مينا

١٩. بيير بورديو، العنف الرمزي، مرجع سابق، ص٥٢.