

التربية قبل المدرسية

تصورات علمية وعقائد نقدية

د. خالد الريميضي

د. علي أسعد وطفة

التربية قبل المدرسية

تصورات علمية وعقائد نقدية

د. خالد الرميضي

د. علي أسعد وطفة

كلية التربية – جامعة الكويت

حقوق النشر والطباعة والتوزيع

محفوظة للمؤلفين

الطبعة الأولى 2004

للاتصال بالمؤلفين عبر البريد الإلكتروني :

watfaali@hotmail.com

عبر البريد : ص.ب 13281 كيفان الرمز البريدي

71953 الكويت – دولة الكويت

إهداء:

إلى مريبات المستقبل، طالباتنا، شعاع التنوير المتدفق وعدا بالعطاء

أمهاتنا، أمهات هذا الوطن، ينابيع العطاء ومناهل المحبة

الأطفال المعذنين والمقهورين، نداء إنسانيا لا ينقطع فيه الأمل ولا الرجاء

مقدمة الكتاب

الطفولة مبتدأ الانطلاق

الطفولة مبتدأ الانطلاق

"إن التربية لا يمكنها أن تغير الإنسان فحسب بل يمكنها أن توقظه"

الطفولة رمز البراءة في الطبيعة وعنوان الطهارة في الإنسان. فيها تتألق أجمل القيم وأصفاها، وتترامى معها أبهى المعاني وأنقاها. إنها سحر في الطبيعة وإبداع الله في الإنسان. لقد أدركت الأمم العظيمة، وأدرك فلاسفتها الأفاضل، أن أسرار القوة الحضارية للأمم تتجسد في قدرة كل منها على العناية بصغارها وتفجير طاقاتهم وصقل مواهبهم. فالرسالة الحضارية اليوم للأمم والشعوب تتعين بتوفير الشروط الموضوعية لتحقيق نماء الطفولة وإطلاق مواهبها، لأن طاقات الأمم الإبداعية كامنة في أطفالها بوصفهم ينبوع كل إبداع وعطاء وجمال.

إن بناء الإنسان هو الفعل المبدع الخلاق الذي يفوق بعظمته كل إبداع وكل ابتكار إنساني ممكن. ومن هذا المنطلق يترتب على عملية البناء هذه أن تنطلق من المراحل الأولى المبكرة من طفولة الإنسان. فالطفولة بدعة الله في الإنسان وآية من آيات الله في الطبيعة، إنها كون خلاق يضاهي القوى الكونية العليا في مدى عظمته وروعته. وهي في النهاية الصورة المثلى التي يتجلى فيها ثلوث القيم: قيم الحق والخير والجمال.

و"الإنسان أثمن وأعلى وأعظم ثروة تملكها الأمم"، تلك هي الحقيقة العلمية التي بدأت تجلجل بقوة في مختلف أركان الكون منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين حتى اليوم،

وهي الحقيقة التي تنادي في عقول المفكرين وتسطو في أعماق الوعي العلمي عند الباحثين والمبشرين بعالم أفضل. ولا يرتبط هذا القول بشعارات ذات طابع أخلاقي، بل يجسد منظومة من الحقائق العلمية الملموسة الاقتصادية والاجتماعية؛ لقد أصبح الاستثمار في تربية الإنسان هاجس الأمم المتقدمة، وغدا هدفا يتصدر استراتيجياتها التنموية وخططها النهضوية، وينطلق هذا الهاجس من حقيقة علمية قوامها أن توظيف رؤوس الأموال في التنمية البشرية لا يضاعيه في مردوده وعائداته الاقتصادية والاجتماعية أي استثمار آخر في أي حقل من حقول الإبداع والإنتاج الإنسانيين.

لقد ولدت الثورة المعلوماتية الهائلة إيماناً راسخاً بأن تربية الإنسان وتنميته هي منطلق كل نهضة حضارية وكل تطور في مجال المعرفة الإنسانية. وبدأت هذه الحقيقة تضرب جذورها في أعماق الوعي الإنساني منطلقة من أن الإصلاح الاجتماعي والنهوض بالمجتمع حضارياً يجب أن يبدأ بثورة إبيستيمولوجية في ميدان التربية والتعليم، لأن الثورة التربوية في مجال بناء الإنسان وإعداده تشكل منطلق بناء المجتمع وتثويره في مختلف مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وإذا كانت النهضة التربوية هي الشرط الأساسي لعملية الإصلاح التربوي والتغيير الشامل في المجتمع، فإن النهضة التربوية ذاتها يجب أن تنطلق من العمق الاستراتيجي للتربية في المجتمع المتمثل في تربية الأطفال وإعدادهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة، لأن الطفولة تشكل شرط الضرورة والكفاية لنهضة تربوية حقيقية.

إن أية محاولة للنهوض بالتربية وتطويرها أو إصلاحها لا تبدأ بمرحلة الطفولة هي محاولة تسير نحو قدر الإخفاق والفشل. وقد لا نكون مبالغين إذا قلنا بأن الإخفاقات التي تعاقبت وتتابع في مشاريع النهضة التربوية والإصلاح التربوي في الوطن العربي قد أخفقت لأنها انطلقت من المكان الخطأ والعنوان الخطأ، ولأنها في نهاية الأمر لم تنطلق من الطفولة بوصفها العمق الاستراتيجي للإصلاح والتطوير في التربية والمجتمع في آن واحد.

لقد آمن أغلب المفكرين، منذ عهود بعيدة، بأن الثورة التربوية يجب أن تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وأن تنطلق منها، وأن مثل هذه الثورة هي نواة النهوض والتنوير الشامل في مجال الحياة المجتمعية، وذلك لأن مرحلة الطفولة تشكل المنطقة الجيولوجية الأعمق في نسيج الوجود الإنساني، وفي هذا التكوين الأعمق تكمن نفائس الأمم وذخايرها الإنسانية وطاقاتها البشرية الأولية.

إن فكرة إصلاح المجتمع عبر إصلاح الناشئة فيه قديمة قدم التاريخ. لقد أعلن أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد بأن لا يمكن إصلاح مدينة بصغار أفسدهم كبارهم، ومن أجل هذا الإصلاح يقترح أفلاطون في جمهوريته إخراج جميع الأطفال ممن هم دون الخامسة إلى ظاهر المدينة، وتربيتهم في معسكرات خاصة تشرف عليها الدولة تربية عقلية وتربية أخلاقية متميزة، وذلك من أجل إصلاح شؤون المدينة والخروج بها من دائرة الفساد إلى دائرة التنوير والحق والعدالة والحرية.

وتجد فكرة أفلاطون صداها ورجعها في كثير من مراحل تطور المجتمعات الإنسانية. وشواهد الإيمان بأهمية تربية الصغار وإصلاحهم من أجل إصلاح المجتمع تتجاوز حدود العدّ والحصّر، ولكن تجدر الإشارة في هذا المقام إلى فكرة التربية السلبية الحرة عند روسو التي يرى فيها بوضوح كبير ألا إصلاح في المجتمع إلا من خلال بناء أجيال حرة قادرة على صنع التاريخ بمعايير تربوية وأخلاقية جديدة.

فالأمم الكبيرة هي الأمم التي وجدت في الأطفال ينبوعاً ثراً للعطاء واستمرارية في القدرة على النهوض والبناء. ويبدو اليوم أن درجة عناية الأمم بأطفالها ورعايتهم لها تحدد درجة كل أمة من هذه الأمم في السلم الحضاري وفي الموقع المتقدم الذي سجلته في سلم العلم والمعرفة العلمية.

إن الشرارة الأولى التي تنطلق منها النهضة والتنوير والحضارة في أية أمة من الأمم تنقذ شعلتها بداية في عالم الطفولة والأطفال، فيتوهج الوعي المجتمعي بأهمية مرحلة الطفولة ودورها في بناء الحضارة والإنسان. فالطفولة تشكل العمق الاستراتيجي الإنساني للمجتمع، وهذا

العمق يأخذ تجلياته في أبعاد ديموغرافية وبيولوجية وثقافية وإنسانية بالغة التنوع والشمول. وكل بداية حضارية أو نهضوية لا تبدأ من هذا العمق هي بداية سطحية عابرة ومؤقتة ولن تؤتي أوكلمها أبدا.

وليس في التأكيد على الأهمية الصارخة للعناية بالأطفال وتربيتهم ما يخضع للشعارات الرنانة أو للأيديولوجيات البراقة أو ما يمت بصلة إلى العقائد الغراء. إن الطفولة هي أهم الطبقات في تكوين المجتمعات الإنسانية من حيث خطورتها وأهميتها، وليس في هذا القول ممالة أو مجانبة للصواب، بل تلك هي الحقيقة التي تنضح بمصادقية علمية تتجاوز حدود الشك وتتعالى على شطحات الوهم والظنون. فالسنوات الخمس الأولى من حياة الفرد تأخذ أهمية فريدة متفردة تقرها العلوم الإنسانية والتطبيقية بمطلق التأكيد. فالطفولة تشكل الطبقة الأعمق في حياة الفرد منفردا وفي حياة الكيان المجتمعي حيث يتحد الأفراد. وقد حظيت حقيقة الأهمية الكبرى لمرحلة الطفولة على إجماع المفكرين والعلماء والعارفين.

وقد أصبح اليوم، من تحصيل الحاصل ومن بديهيات القول، أن يؤكد جميع الدارسين والباحثين والمفكرين بأن الطفولة والطفولة الأولى هي منطلق البناء التربوي وجذوته. ويمكن للباحث اليوم أن يفرد نسقا يأخذ مداه طولا وعرضا من أسماء العلماء والمفكرين الذين يؤكدون أهمية هذه المرحلة منذ بدء الحضارة الإنسانية حتى اليوم.

فالإصلاح التربوي يجب أن يبدأ من العمق لكي يكون إصلاحا حقيقيا وجوهريا، وهذا العمق الذي يجب أن ينطلق منه هو العمق الاستراتيجي للتربية الذي يتمثل في مرحلة الطفولة المبكرة. ولكي يكون هذا الإصلاح استراتيجيا يجب عليه أن يكون علميا، ومن أجل أن يحقق هذا الطابع العلمي يجب أن ينطلق من بناء فهم علمي يتميز بطابع الشمول والعمق لمرحلة الطفولة ذاتها بمعانيها وطبيعتها وقانونياتها الحاكمة. وهذا يعني أنه ومن أجل إحداث التغيير الشامل والمثمر في التربية يجب علينا أن نفهم وندرك طبيعة العملية التربوية في أكثر مراحلها خطورة وأهمية إدراكا علميا يتميز بالرصانة والأصالة والشمول والعمق.

وتأسيسا على هذه المحاكمة ينهض القول بأن تحقيق الشرط الأساسي للثورة التربوية المجتمعية الشاملة يجب أن يبدأ بتكوين وعي علمي يتصف بالشمول والأصالة عند طبقة المربين بعامة وعند مربيات ومربي الأطفال بشكل خاص. ومن هنا تأخذ التربية في مرحلة الطفولة المبكرة أهمية مركزية وإستراتيجية. وبناء على ذلك ومن أجل تحقيق الشرط الأساسي لكل إصلاح أو تثوير تربوي يجب أن نبدأ بإعداد المربيات والأمهات إعدادا علميا يمكنهن من تمثل معطيات المعرفة الإنسانية في مجال تربية الطفولة بما ينطوي عليه هذا الحقل من معارف علمية ونظريات وممارسات وتجارب. ويجب على هذا التوجه ألا يقف عند حدود المربيات والباحثات في مجال الطفل وشؤون الطفولة بل يجب أن نيسر ونعزز وعيا تربويا يشمل مختلف المربين والمربيات في المجتمع على امتداد الساحة الوطنية في أي مجتمع من المجتمعات المعنية. فالمعرفة العلمية بطبيعة الأطفال وأهمية مرحلتهم واستيعاب التجارب العلمية والخبرات والنظريات يشكل الخطوة الأولى في أي إصلاح تربوي جوهري يسعى إلى إصلاح المجتمع وتحقيق نهضته.

فعالم الطفولة عالم لم يكتشف بعد، ولم يتحقق الطموح الإنساني في استكشاف المعالم النهائية لهذا العالم، وأن الإنسانية تحتاج إلى عقود وربما قرون من الزمن للكشف عن ماهية هذه الطفولة بأعماقها الإنسانية والسيكولوجية. فالطفل يمتلك على قوى داخلية هائلة وخفية نجهل حدودها وأبعادها وآفاقها منذ لحظة ولادته. والسؤال الجوهري الذي يفرض نفسه بقوة الضرورة هنا هو: هل يمكن للمربين أداء دورهم التربوي كما يجب إذا كانوا يجهلون ماهية الطفولة وطبيعة الأطفال؟ وهنا يجب علينا أن نعترف بأننا على الأغلب ما زلنا نجهل طبيعة الطفولة، وأطفالنا مازالوا بالنسبة لنا كائنات مجهولة فيما يتعلق ببنياتهم وطاقاتهم الكامنة، ونحن لا نستطيع أن نقدم شيئا مهما للأطفال إذا لم نستطع أن نكتشف فيهم هذه القوى الداخلية لديهم وننميها.

لقد بدأ الاعتراف اليوم بأن الأطفال يمتلكون قدرات خفية هائلة ، ويجسدون قدرة نامية يجب أن تحظى بالعناية، وأن تخضع لمبدأ الاستثمار. ولا يوجد اليوم ما يمنع الأطفال الصغار من أن يكونوا تجريبيين مندفعين ومتحمسين أو مكتشفين ورواد في مجال العلم والمعرفة.

ومن هذا المنطلق بدأ وعي تربوي جديد ورؤية حديثة جديدة تتكون وتأخذ أبعادها حول بنية الطفل واتجاهات نمائه، فالطفل ليس كائنًا متلقيا وحسب، إنه مبدع منذ البداية، ولو تفحصنا تصورات العالم وتعبيراته الانفعالية لوجدناها -على بساطتها- تعبيرات وتصورات مبدعة، وهذه الأصالة الفطرية هي مفتاح النمو السوي للأطفال وهي- لكي تفصح عن ذاتها إفصاحا كاملا - تقتضي منا معاونة الطفل على الاقتراب التلقائي من العالم والدخول في علاقة حميمة مع البشر والحياة، وهي علاقة تربط الطفل بالعالم دون أن تمحو هويته الثقافية أو تشوهها، وهذه هي مسؤولية الكبار نحو الطفل آباءً كانوا أو معلمين. وإذا غابت هذه الحقيقة عن المربين فإنهم سيكونون على وعي منهم أو من غير وعي أداة لتخريب النمو السوي في الطفل وذلك عبر أفانين غامضة.

إن الخطر الأكبر في حياتنا المجتمعية يتمثل في جهل المربين بالأسول العلمية لتربية الأطفال. ويكمن هذا الخطر في قانون تربوي قوامه أن التربية التي لا تقوم على أسس علمية تؤدي إلى تدمير الأطفال نفسيا وعقليا واجتماعيا. وبناء على هذا القانون التربوي فإن أية تربية نقدمها للطفل تلحق به الأذى وتدمره إذا لم تكن تربية علمية مستوفية لشروط الوعي العلمي، وهذا يعني أن التربية في مرحلة الطفولة يجب أن تقوم على وعي علمي رصين ومتكامل وأصيل بمختلف معطيات الطفولة وتربية الأطفال.

والسؤال الذي يقفز إلى العقل مباشرة: هل التربية التي نعتمدها اليوم في تربية أطفالنا تربية علمية تأخذ بأسباب العلم الحديث ومعطياته؟ والجواب سرعان ما يومض بسؤال جديد: هل يمتلك مربونا الوعي العلمي الرصين بأحدث وسائل التربية ونظرياتها في مستوى تربية الأطفال؟ وبناء على هذين السؤالين يقوم الاستنتاجان التاليان:

- إن تربية الأطفال تربية بنائية نمائية حقة مرهونة بمستوى وعي المربين بقضايا الطفولة وأصول التربية ونظرياتها وقانونياتها وأصولها السيكلوجية والاجتماعية.

- إن غياب مثل هذا الوعي المتكامل بطبيعة التربية وأصولها في مستوى الطفولة يؤدي إلى نتائج عكسية، أي أن التربية هنا تهدم ولا تبني، تفقر ولا تغني، تأخذ ولا تعطي، وباختصار التربية الجاهلة تتحول إلى عامل هدم وتخلف وانهيأ وتراجع إنساني وأخلاقي.

والسؤال الذي يرمي بنفسه هنا هو: إلى أي حد ينتشر الوعي التربوي العلمي المتكامل والحديث بين المربين آباء وأمّهات ومعلمين في عالمنا العربي؟ والجواب هو افتراض قوامه أن التربية العربية في مجال الطفولة المبكرة مازالت تربية تقليدية، وتقليدية مغرقة في القدم، وأنها لم تتحول إلى تربية تأخذ بمعاني التربية الحديثة التي تعتمد أفضل السبل العلمية في تنمية الأطفال وفي تحقيق ازدهارهم. ويترتب على ذلك أن التربية السائدة هي تربية تعتمد مبدأ الهدم لا البناء ومبدأ الإفكار لا الاغناء.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأنه يتوجب علينا، في مطلع هذا القرن الحادي والعشرين، مفكرين وسياسيين وعلماء وكتاب ودارسين أن نمارس دورا تنويريا يهدف إلى بناء وعي تربوي أصيل ومتقدم في عالم الطفولة والأطفال. وبناء هذا الوعي يجب أن ينطلق من اعتبارين أساسيين هما:

أولا - اعتبارات ذاتية في الطفولة عندها: حيث يتوجب علينا أن نؤكد من جديد بأن الطفولة يجب أن تكون غاية الغايات ونهاية كل طموح إنساني في مجال التربية والتعليم، وهذا التوجه ينبع من اعتبارات دينية وأخلاقية وإنسانية ووجدانية تتجاوز حدود كل وصف وتصنيف.

ثانيا - اعتبارات حضارية وإنسانية ونهضوية: فالطفولة تشكل نقطة انطلاق كل محاولة نهضوية أو حضارية، لأنها كما أسلفنا، تشكل العمق الاستراتيجي في المجتمع والحياة، والطبقة الأعمق في التكوين الإنساني، ولذلك فإن أي محاولة للنهضة بالمجتمع لا تأخذ هذا

التوجه بعين الاعتبار ستمنى بالإخفاق والفشل، وبالتالي فإن أي محاولة أخرى تنطلق بعيداً عن هذه المرحلة لن تحظى بأي نجاح ممكن أو محتمل وبالتالي فإن درجة الإخفاق تكون أكبر كلما كانت المسافة الفاصلة بين مرحلة الطفولة ونقطة الانطلاق أبعد.

وهنا وفي هذا السياق يتوجب أن نذكر بأن التربية العلمية الحديثة في مستوى الطفولة تشكل الشرط اللازم في كل إصلاح تربوي ممكن ومحتمل، وأن الإصلاح التربوي يشكل العمق الاستراتيجي للإصلاح الاجتماعي برمته، ومن هذا المنطلق يجب أن نقول بأن الرهان الحضاري لوجودنا وحياتنا المجتمعية يتمثل في مدى قدرتنا على إيجاد تحولات عميقة وبنائية في أساليب تربية الأطفال والعناية بهم وتنشئتهم وفقاً لأحدث معطيات المعرفة العلمية والنفسية. ويبقى أن نقول أيضاً بأن بناء الوعي التربوي، بأهمية مرحلة الطفولة وبأهمية العلم الحديث والطرائق التربوية في تربية الأطفال، يجب أن يتجاوز حدود التخصص العلمي، وهذا يعني أن الوعي الذي نتحدث عنه يجب أن يكون وعياً شاملاً يتغلغل في مختلف شرائح المربين في المجتمع من آباء وأمهات ومربيات وعاملين وسياسيين. وإذا ما بقي هذا الوعي سجين فئة متخصصة أي إذا لم يستطع أن ينفلت من عقال التخصص ودوائره الضيقة فإننا لن نستطيع أبداً أن نحقق ما تصبو إليه النفوس الطيبة من أمل في إصلاح الإنسان والمجتمع. إن إصلاح المجتمع لا يكون إلا بإصلاح الإنسان وإصلاح الإنسان إلا بإصلاح الطفولة وهذا يعني أن الطفولة تشكل المبتدأ والخبر في كل عملية تربوية تسعى إلى تحقيق الإصلاح في التربية والمجتمع والإنسان.

وبقي أن نقول بأن التربية التي تسود في مجتمعاتنا تعاني من هيمنة أسطورية لمفاهيم وتصورات تقليدية صَدَّأها الزمان وخذدتها الأيام، وأصبحت تغلب عليها الأوهام التربوية، وأنه يجب علينا اليوم أن نحقق ثورة في المفاهيم التي تتصل بالطفولة وتربية الأطفال وعلينا أن نقتلع كل الأعشاب الضارة وخضراء الدمن التي نبتت في تربة التربية التي ننهجها حالياً في تربية الأطفال. ولأنها تربية ابتعدت عن المنهجية الصحيحة فإنها تدمر وتؤذي وتقتل

وتضعف وذلك بدلا من أن تبني وتصلح وتحيي وتقوي، لأنه في التربية الحديثة حكمة تقول: كل ما لا يحيي يميت وكل ما لا يبني يهدم. ومعيار البناء الصحيح وفقا للتربية الحديثة هو الوعي والوعي العلمي بأصول التربية الحديثة ومفاهيمها واتجاهاتها ونظرياتها وأسسها السيكلوجية.

في هذا الكتاب الذي نقدمه لطلابنا وقرائنا ترسم أهداف تربوية وغايات حضارية، إنه محاولة تجدّد في رفع مستوى الوعي عند طلابنا الأكارم بأهمية التربية الحديثة ودورها في بناء الإنسان، وهي محاولة تريد أن تومض كشفا عن جوانب الضعف والقصور في التربية التقليدية التي لا تأخذ بأسباب العلم الحديث ومقومات علم النفس والنظريات التربوية المتعاقبة عبر أطراف الزمان والمكان. إننا نسعى عبر هذا الكتاب إلى تكوين وعي تربوي نشط وناشط وأصيل بأهم معطيات المعرفة العلمية في مجال تربية الأطفال والعناية بهم. ومن أجل هذه الغاية تكاثف الجهد لتقديم صورة عن خصوصية نمو الطفل وقانونيات نمائه جسديا ونفسيا واجتماعيا وعقليا. فبدأنا من حيث يجب أن يبدأ المربي في تكوين فهم شامل ينطلق من مرحلة الجنين إلى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أجل بناء هذا الوعي استعرضنا بطريقة نقدية نسقا من النظريات التربوية التي أبدعها رواد التربية في مجال الطفولة بدءا من التربية النبوية والإسلامية وصولا إلى أحدث النظريات التربوية في مجال التربية العقلية عند بياجيه، وبين هذين الطرفين تمّ استعراض النزعة الطبيعية في التربية بدءا من معطيات الفلسفة العربية عن ابن طفيل الأندلسي في كتابه حي بن يقظان، ومرورا بجان جاك روسو وبستالوتزي وفروبل ومونتسوري ووصولا إلى فرويد في مجال التحليل النفسي. وإننا نعتقد بأن ما نقدمه في متن هذا الكتاب ليس رهينا بالموضوعات المطروحة بقدر الأهمية التي أعطيناها إلى منهجية التحليل والنظر، وإننا نأمل لنشاطنا العلمي هذا أن يأخذ بأيدي طلابنا إلى ذروة وعيهم التربوي بأهمية الطفولة وأهمية التربية في هذه المرحلة على دروب البناء الحضاري انطلاقا من الإيمان

بأن التربية العلمية في مرحلة الطفولة هي وحدها منطلق النهوض الحضاري الشامل في المجتمع.

والله ولي التوفيق.

الفصل الأول

مظاهر النمو الانفعالي عند الجنين

مظاهر النمو الانفعالي عند الجنين: مكاشفة في الجدل السيكولوجي بين الأم الحامل والجنين.

" إنا خلقنا الإنسان من نطفة أمشاج نبتليه
فجعلناه سميعا بصيرا إنا هديناه السبيل إما شاكرا
وإما كفورا " صدق الله العظيم

مقدمة:

يرتهن أي فهم للطفولة ونموها بالمعرفة العلمية لأطوار نمو الجنين الإنساني فيزيائيا وانفعاليا. وتشكل هذه المعرفة العلمية منطلق كل معرفة حقّة وعماد كل رؤية تربوية صادقة. فهذه المرحلة من نشأة الإنسان وتطوره تكتسب أهمية متزايدة الخطورة في العلوم التربوية وفي علم النفس التربوي على وجه التحديد. لقد كان سائدا ولفترات تاريخية مديدة أن التربية تبدأ منذ مرحلة الولادة، أي منذ اللحظة التي يرى فيها الجنين ضياء الوجود، ولكن هذه الحقيقة أصبحت من مخلفات المعرفة الإنسانية إن لم تكن من أصداء الوهم الإنساني المتعلق بالحياة والتربية. فاليوم تنهض أفكار وتصورات علمية نشطة تؤكد لنا بأن عمر الإنسان في لحظة الولادة يكون تسعة أشهر وأن الأشهر التسعة التي يقضيها الإنسان في رحم الأم تضج بالحياة والصورورات الإنسانية الفيزيولوجية والانفعالية. وتؤثر هذه المرحلة بصيروراتها الوجودية بصورة واضحة وكبيرة في تشكل جسد الإنسان وعقله وفي تكوين انفعالاته. ولما كانت

هذه الصيرورات التربوية ممكنة التحديد فإن التحكم فيها يمكن المربين من السيطرة على كثير من العوامل التي تؤثر في حياة الكائن الإنساني عبر مرحلة التشكل الجنيني.

هذا وتبين الدراسات الجارية في هذا الميدان أن التربية ممكنة في هذه المرحلة عن طريق التحكم بالظروف التي تحكم حياة الجنين ولاسيما ما يتعلق منها بأوجه نشاط الأم الحامل جسديا ونفسيا وعقليا. وبقينا أن الخطوة الأولى في كل تربية تنطلق من فهم عميق لمختلف العمليات والأليات والصيرورات والتفاعلات التي تطرأ على البنية النفسية والجسدية للكائن الإنساني الحي في مختلف مراحل حياته بدءا من المرحلة الجنينية حتى مرحلة الرشد والنضج. فالمعرفة العلمية تشكل أساس الفعل التربوي، ومن أجل أن نربي يجب علينا أن نعرف الأسس العلمية للتربية وأن ننطلق منها، لأن هذه المعرفة تمكن للإنسان من التحكم بالعملية التربوية وتوجيهها نحو أفضل الإمكانيات المحتملة لحياة الكائن ونموه. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن تربية الإنسان، في مرحلة تكونه الجنيني، أصبحت إمكانية متاحة، وذلك استنادا إلى التقدم العلمي الهائل في ميدان علم الأجنة، الذي يكتشف اليوم آفاقا جديدة في ميدان النمو الإنساني، ويكشف عن حقائق مذهلة تتصل بحياة الجنين الانفعالية والنفسية. وبدأت أوهام الماضي مع هذا التقدم العلمي تتساقط وتتبدد، فالجنين ليس كيانا أصما من الناحية الانفعالية والوجدانية بل هو كيان يفيض بالمشاعر والأحاسيس، إنه عالم حقيقي يتدفق بالتفاعلات الوجدانية التي تعتريه وهو في المراحل الأولى لتكونه الجنيني. ومن هنا يتوجب علينا أن نبحث في مختلف مظاهر نمو الجنين وتطور المراحل التي يمر بها، وأن نأخذ علما بأطوار النمو النفسي والانفعالي في سبيل تكوين معرفة تتصف بالعمق والشمول حول تكوين الجنين وذلك من أجل اتخاذ المواقف التربوية التي تساند هذا النمو وتعزز اتجاهاته.

بين الحامل والجنين:

يشكل رحم الأم البيئة النفسية والفيزيائية لنمو الجنين وتطوره. وتشكل العلاقات الوجدانية بين الرحم والأم والجنين ثالث تفاعل جدلي يثمر في تحديد سمات وملامح الجنين، ويترك

بسماته على تكوينه الخلقي والانفعالي في مراحل لاحقة بعد الولادة. ومن هنا يتوجب علينا أن ندرس هذه العلاقة بوصفها منطلقا معرفيا لإدراك عالم الجنين ومؤثراته المختلفة التي تبدأ بتقاسيم الحياة النفسية للأم الحامل.

فالحمل تجربة بيولوجية نفسية واجتماعية تتميز بدرجة عالية من الأهمية والخطورة في حياة المرأة الحامل. وهي تجربة تتأرجح بين ثنائيات نفسية متعددة ومتناقضة في آن واحد. وتتجسد هذه الثنائيات في جدل العلاقة بين الخوف من هذه التجربة والإقدام على معاشتها، كما تتجلى في ثنائية السعادة والألم، وفي ثنائية الخوف من الموت والرغبة في إنجاب الحياة. ويشكل الحمل بالنسبة للمرأة الحامل مصدر سعادة وألم وخوف وإقدام وإحجام وحب وكراهية، وهو فوق ذلك كله رمز من رموز التضحية الذي يكرس لإنجاب الحياة. فهي تذوب وتذوي في تجربتها هذه ولكنها تنجب الحياة وتجدد الأمل وتكرس استمرار النوع الإنساني.

إن التغيرات الفيزيولوجية التي تعترى الأم الحامل لا يمكنها أن تضاهي الدوامات النفسية والعاطفية التي تجتاح كيانها النفسي والانفعالي. فالحمل في أبسط صورة ومعانيه يشكل مصدرا حيويا متدفقا لسيل من العواطف والتوترات والمخاوف النفسية والتشنجات العصبية عند المرأة الحامل. وإذا كانت المرأة في مرحلة الحمل هي أحوج ما تكون إلى الرعاية والحنان والحب والمساندة في تكليل تجربتها بالنجاح، فإن الجنين الذي ينمو في أحشائها لأشد حاجة منها إلى مثل هذه الرعاية والحماية على المستويين النفسي والبيولوجي؛ ويتجلى ذلك بوضوح حين ندرك أن صعوبات الحمل وآلامه ما هي إلا صعوبات عارضة ومرحلية بالنسبة للام الحامل، ولكن هذه الصعوبات قد تترك بصماتها وآثارها السلبية على مستقبل الجنين في مرحلة لاحقة من حياته أي بعد ولادته بسنوات تقل أو تكثر، لأن "الأشهر التسعة لحياة الإنسان في رحم الأم تفوق من حيث أهميتها وخطورتها حياة الكائن الإنساني برمته كما يقول سامويل كوليردج Samuel-Coleridge.

لقد شكلت العلاقة بين الأم والجنين الشغل الشاغل للمفكرين والعلماء، وبدأت الجهود العلمية تنهض وتتواتر لتفسير طبيعة هذه العلاقة وتحديد أهميتها في مختلف مستويات وجوانب حياة الأم الحامل والجنين. وغني عن البيان أن هذه الجهود تركزت حول تأثير مرحلة الحمل وأهميتها في المستوى البيولوجي كما في المستوى النفسي.

وقد بينت الأبحاث الجارية في هذا المجال الأهمية الكبيرة للتقاليد القديمة التي تحدد طبيعة العلاقة التي يجب أن تقوم بين الأم والجنين، وطبيعة الرعاية الصحية والنفسية التي يجب أن تراعى أثناء فترة الحمل عند الأمهات. ومع أن هذه التقاليد العفوية لم تنشأ وتتكون على أساس علمي محدد وممنهج، فإن أحكام ومعايير هذه التقاليد أثبتت درجة عالية من الأهمية والجدارة والمصادقية التي تضاهي أهمية المعطيات العلمية الحقيقية في هذا المجال. وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية الطقوس ومصادقية العادات التي أكدتها حكيمة النساء في الأيام الخوالي. لقد بينت الدراسات في هذا المجال أن حكيمة النساء (الدايات) لم يكنّ ساذجات في أحكامهن وتصوراتهن بالقياس إلى معطيات العلوم السلوكية. لقد بينت الملاحظات العلمية في هذا الميدان أن هذه التقاليد حافظت على وجودها وذلك لما تنطوي عليه أصالة وأهمية، وقد بقيت صامدة على الرغم من التطور العلمي الذي يضيق دائرة الحصار على التصورات غير العلمية واللاعقلانية. لقد أسهم تطور الحياة العلمية للمجالات الطبية في الحد من المخاطر الفيزيائية التي تعترض الأم الحامل والجنين إلى الحدود الدنيا، ومع ذلك كله يجب الإقرار بحقيقة هامة قوامها وجود نقص كبير في مستوى الوعي النفسي وأهمية هذا الوعي في توفير المساندة النفسية للأم الحامل.

النمو الفيزيائي للجنين :

في البحث عن أصل الوجود الإنساني مضى الإنسان عبر تاريخه الطويل يتساءل عن مصدر الحياة والبعث والخلق. وتمثل هذه المسألة القضية الأكثر أهمية ربما في تاريخ الفكر الإنساني على الإطلاق. وما انفك الإنسان عبر تاريخه الطويل يحاول أن يكشف أُلغاز هذه المسألة

ويهتك أسرارها. لقد أطلق الإنسان لخياله العنان في رسم أساطير الخلق والنشأة والتكوين، وها هو تراث الإنسانية يفيض جمالا بأساطير الخلق وخرافات التكوين. وعندما تقدمت أدوات الإنسان في الكشف والبحث والاستطلاع استطاع أن يهتك جانبا من أسرار الخلق والتكوين منتهيا إلى توليد علم جديد هو علم الأجنة الذي يكشف عن إبداع الله سبحانه وتعالى في خلق الإنسان وفي تكوينه. ولم تعد اليوم قضية انبناء الإنسان وتشكله الأولي سرا خافيا على أحد بل أصبحت حقيقة علمية شائعة يعرفها القاصي والداني كما يعرفها الكبير والصغير على حدّ سواء (يم).

لقد شكلت حياة الأجنة ومراحل تطورها في رحم الأم واحدا من القضايا المعرفية الوجودية التي تترامى في عهود تاريخية قديمة. وهي القضية الوجودية الأولى التي استحوذت على عقل الإنسان وشغلت قلبه وروحه أيضا. ولا يخفى على العارفين أن قضية الأجنة كانت موضوع سجال قديم بين العلماء والمفكرين في مختلف الحضارات القديمة ولاسيما في الحضارتين الإغريقية والفرعونية القديمة.

وقد مرّ علم الأجنة بأطوار مختلفة تبدأ بالمرحلة الوصفية أقدم هذه المراحل وأهمها، وتعود هذه المرحلة تاريخيا إلى العهد الإغريقي القديم، ومازالت أطياف هذه المرحلة قائمة حتى اليوم، وهي تعتمد على وصف ظاهرة تطور الجنين عبر الملاحظات التي يمكن تدوينها. وقد وُجدت بعض السجلات المدونة للسلالات الفرعونية الرابعة والخامسة والسادسة في مصر القديمة التي تتضمن وصفا لمراحل نمو الجنين واعتقادا فرعونيا بأن للمشيمة خواص سحرية خفية. ولم تسفر الجهود الحضارية القديمة عن كشوف علمية في هذا السياق وبقيت هذه القضية قضية الأجنة منغلقة في دائرة التصنيفات الخرافية حتى القرن التاسع عشر.

1- انظر: فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو: من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1968، صص 102-114.

لقد أبدع القدماء مفهوم الإنسان القزم أو الجنين الكامل الذي يوجد مجهرياً في نقطة الرجل أو في بويضة المرأة. واعتقد هؤلاء الأقدمون أن الإنسان كائن مختزل في النقطة المنوية أو في البويضة الأنثوية، وعلى هذا الأساس رسم العلماء لهذا الكائن الإنساني المختزل صورة وتخيلوا أنه يوجد كاملاً في النقطة المنوية، غير أنه ينمو ويكبر في الرحم ليصل إلى الحجم الطبيعي المقدر له.

في بداية القرن الثامن عشر مع بداية العصر المجهرى (اكتشاف المجهر) تمكن "فان لوفين هوك" Leeuwen Hoek من اكتشاف الحيوان المنوي مجهرياً عام 1677. إلا أن اختراع المجهر لم يكن كافياً لبيان تفاصيل تكوين الحيوان المنوي وحل الصراع القائم بين عقيدة الإنسان الكامل في النقطة وبين الإنسان الكامل في البويضة: كان فريق من القدماء يعتقد بأن الإنسان يكون مخلوقاً خلقاً تاماً أصماً في الحيوان المنوي في صورة قزم، بينما كان فريق آخر يرى أن الإنسان يُخلق خلقاً تاماً في بيضة. ولم ينته الجدل بين الفريقين إلا حوالي عام 1775 عندما أثبت الإيطالي "سبالانزاني" Spallanzani أهمية كل من الحيوان المنوي الذكري والبويضة في عملية تكوين الجنين، حيث يبيّن أن الحيوان المنوي يتلاقح مع البويضة الأنثوية ويتكاملان في تشكيل النواة الأولى للجنين. وفي عام 1783 تمكن "فان بندن" Van-Beneden من إثبات هذا التصور العلمي الخاص باللقاح بين البويضة والحيوان المنوي؛ وقد شكل هذا الاكتشاف نهاية مؤكدة للمعتقدات السابقة التي تقول بفكرة الجنين القزم. وقد تطورت الاكتشافات العلمية في هذا المجال منذ نهاية القرن التاسع عشر حتى الأربعينات من القرن العشرين، وهنا يمكن الإشارة إلى أبحاث العالم "فون باير" في مجال علم الأجنة حيث ينتقل من مرحلة التجارب والملاحظات إلى مرحلة صياغة المفاهيم الجنينية بوضوح كبير. وقد وبدأ "أوتو واربوغ" دراساته عن الآليات الكيميائية للتخلق، ودرس "فرانك راتزي ليلي" طريقة إخصاب الحيوان المنوي للبويضة، كما درس "هانس سبيما" آليات التفاعل النسيجي كالذي يحدث خلال التطور الجنيني، ودرس "يوهانس هولتفرتر" العمليات الحيوية التي تُظهر بعض الترابط بين خلايا الأنسجة فيما بينها أو بينها وبين خلايا الأنسجة الأخرى.

ومن أكثر هذه الاكتشافات في ميدان علم الأجنة اكتشاف "بوفري" Boveri بين عامي 1888 و 1909 الذي يبين فيه بأن النطفة الملقحة تحتوي على عدد كبير من الكروموسومات المسؤولة عن الخصائص الوراثية للكائن الإنساني. ولاحقاً استطاع "مورجان" Morgan عام 1912 أن يكتشف دور الجينات في والكروموسومات في التكوين الوراثي للإنسان. وهذا كله يعني أن المعرفة العلمية بطبيعة المكونات الوراثية والبيولوجية للإنسان كانت مجهولة حتى نهاية القرن الثامن عشر الذي يشكل نقطة البداية في تطور المعرفة البيولوجية حول المكونات الأولية الجينية للإنسان، وقد مهدت هذه المعرفة كما نعرف للثورة الأكبر في مجال الكشف عن تكوين الخريطة الجينية للتكوين الوراثي للإنسان DNA في العقود الأخيرة من القرن العشرين^(٣٠).

وقد بين علم الوراثة إن النطفة الذكرية تحتوي على 23 كروموسوم (صبغي)، منها كروموسوم واحد لتحديد الجنس وقد يكون (Y) أو (X) أما البويضة فالكروموسوم الجنسي فيها هو دائماً (X)، فإن التحمت نطفة (Y) مع البويضة (X) فالبويضة الملقحة Zygote ستكون ذكراً (XY)، أما إذا التحمت نطفة (X) مع البويضة (X) فالجنين القادم سيكون أنثى (XX)، فالذي سيحدد الجنس إذاً هو النطفة وليس البويضة. وبعد حوالي 5 ساعات على تكون البويضة الملقحة وهي الخلية الإنسانية الأولية الحاوية على 46 كروموسوم تتحدد الصفات الوراثية الرئيسة السائدة في الكائن الجديد. ويطلق على هذه العملية مرحلة البرمجة الجينية، بعد ذلك تنقسم البويضة الملقحة انقسامات سريعة وفقاً لمتواليات هندسة تؤدي في النهاية إلى تشكل الأعضاء وتكوين الجسم عند الجنين على مدى الأشهر التسعة التي يقضيها في رحم الأم^(٣١).

2- I. Cohen, J. Poirier & J. Baudet, Embryologie humaine, Maloine, 2e éd. 1981.

3- شريف كف الغزال، الجنين ونشأة الإنسان بين العلم والقرآن، موقع الطب الإسلامي على الإنترنت

<http://www.islamicmedicine.org>

وبعد عملية تلقيح البويضة الأنثوية تتشكل النواة الأولى للجنين الذي ينمو عبر مراحل محددة تتميز بدرجة خيالية من الدقة والإعجاز. ففي اللحظة الأولى وقبل عملية التلقيح بين البويضة والحيويين المنوي يجتاز جيش من الحيوانات المنوية الذكرية قوامه من 500 إلى 700 مليون ذرة منوية مسافة هائلة من العقبات في الرحم حيث تصل عدة آلاف منها إلى البويضة، ولكن ذرة واحدة من هذا الجيش ستقوم بعملية التلقيح، ويكون الحظ للذرة المنوية الأولى التي تصل إلى البويضة، وعندما تصل هذه الذرة وتدخل في جسم البويضة تفرز البويضة بسرعة متناهية مادة ذكية تؤدي إلى تصلب غشاء هذه البويضة بحيث يمتنع على أية ذرة أخرى إمكان الدخول والاختراق وهذا يعني أن البويضة تكفي بذرة واحدة من أجل التلقيح. وبعد التلقيح تندمج النواتان الذكرية والأنثوية وتتدمج الصبغيات (الكروموسومات) الستة والأربعون، ومن هذا الاندماج تتولد بيضة نواة لكائن يحدد دورة الحياة الإنسانية⁽⁴⁾.

وفي الأسبوع الأول تنغرس البويضة في غشاء الرحم المخاطي وتبدأ سيرورة الانقسام الخلوي وفقا لمتواليات هندسية معروفة، حيث تنقسم البويضة إلى خليتان ثم إلى أربع خلايا ثم إلى ثمانية ثم إلى ستة عشر ثم إلى اثنتي وثلاثين خلية، ثم أربعة وستون وهكذا دواليك، وتحت ضغط هذا التوالد والانقسام النووي تأخذ البويضة شكل ثمرة التوت الصغيرة في اليوم الرابع، ومن هنا جاء اسمها التويطة وهو ما يوازي التسمية الإسلامية "العلة". وتتجمع الخلايا المتكاثرة في فصائل، ويشكل بعضها الحبة أو البرعم الذي يصبح المضغة وتشكل أخرى المشيمة.

وفي الأسبوع الثاني تشكل الخلايا ثلاث وريقات: تولد الأولى (الأديم الظاهر) الجهاز العصبي، والشعر والجلد، وتولد الثانية (الأديم المتوسط) الهيكل العظمي، والقلب والعضلات، والجهاز البولي والتناسلي، وتولد الثالثة (الأديم الباطن) الرئتين والجهاز الهضمي. وفي الأسبوع الثالث تتجمع الخلايا لتشكيل الرأس والدماع تتكاثر خلايا الدماغ بمعدل 250000 خلية في الدقيقة. وفي الأسبوع الرابع ينمو الجنين بسرعة فائقة فيصل طوله في نهاية الشهر إلى سدس

4-A. Dollander & R. Fenart, Embryologie générale comparée et humaine, Flammarion, 4e éd. 1979.

بوصة. وفي هذا الأسبوع الرابع تكون جميع الأعضاء مثل القلب والكبد والجهاز الهضمي والمخ والرئتين قد أخذت تشكل فعلاً فيبدأ القلب في الخفقان وإن كان لا يمكن سماع دقاته إلا بعد ذلك بعدة أسابيع.

في الشهر الثاني: يبدأ العمود الفقري في التكون، ويكُون الرأس أسرع نموًا من الجسم بكثير. وفي الأسبوع الثاني يبلغ طول الجنين نصف بوصة، وتكون نتوءات الأطراف قد تحولت إلى يدين ورجلين ذات أصابع ملتصقة، وينمو للجنين ذيل كامل التكوين ويكون بطنه منتفخًا نتيجة سرعة نمو الأحشاء الداخلية. وفي الأسبوع الثالث، يتحدد شكل وجه الجنين على نحو أكثر وضوحًا وتتكون الأذنان والأجفان، كما تتخذ الأعضاء الداخلية وضعها الثابت.

وفي بداية الشهر الثالث تتشكل المشيمة، ويتكوّن السائل الذي يسمح فيه الجنين. وفي هذا الشهر تنفصل أصابع بعضها عن بعض، ويختفي الذيل تدريجياً مع استطالة. وفي نهاية الشهر يصل طول الجنين إلى بوصتين ونصف البوصة ويزن حوالي 14 جرامًا.

وفي الشهر الرابع تنمو أصابع اليدين والرجلين وتبدأ الأطراف بالظهور، ويكون ظهر الجنين منحنيًا على شكل القوس. ويبدأ شعر الرأس بالنمو. وتتكون الأسنان الداخلية في الجزء العميق من لثة الجنين، وتتشكل الأعضاء التناسلية. ويصل وزنه إلى 120 جرامًا. وفي الشهر الخامس يستطيع الطبيب أن يسمع دقات قلب الجنين بالسماعة، وتبدو حركاته أكثر وضوحًا. أما طوله فيبلغ حوالي 25 سنتيمتراً ويزن حوالي 227 جرامًا.

أما في الشهر السادس فتصبح حركات الجنين واضحة وعنيفة أحياناً. ويأخذ الوبر الناعم طريقه إلى النمو على جلد الجنين. أما طوله فيبلغ حوالي 30 سنتيمتراً ويزن حوالي 680 جرامًا. وفي الشهر السابع: تتفتح عينا الجنين ويزيد وزنه على كيلو واحد بقدر قليل، ويبلغ طوله حوالي 38 سنتيمتراً. وفي الشهر الثامن: تزداد حركة الجنين بحيث يمكن رؤية تأثيرها في الخارج، ويزداد وزنه إلى 2 كيلو وطوله إلى 42 سنتيمتراً تقريباً، ويتخذ الوضع النهائي الذي سيولد به. وفي الشهر التاسع يزول الزغب الدقيق الذي يغطي جلد الجنين ويختفي

ويأخذ لون الجلد صورته الطبيعية وتكسوه طبقة من المادة الدهنية. ويكون وزن الطفل الذي أتم مدة كاملة سبعة أربال ونصفاً في المتوسط ويبلغ طوله 20 بوصة في المتوسط^(٥).

النمو الانفعالي للجنين:

يعتقد كثير من الناس أن الجنين يعيش في عزلة عن المحيط الخارجي وتأثيراته المتنوعة، وذلك لما أحيط به من رعاية وحماية طبيعية في رحم الأم. ولكن هذه الفكرة قد شهدت تطوراً يناقضها في العقود الأخيرة من قرن العشرين. وبدا رأي سامويل السابق الذكر يحتل مكاناً بالغ الأهمية في الدراسات النفسية والسلوكية. فالطفل يتفاعل ويستجيب لمثيرات الوسط الخارجي ويتأثر بها إلى حد كبير كما تبين الدراسات العلمية في هذا الميدان. وهذا التوجه الجديد يتوافق وإلى حد كبير مع الحكمة النسائية القديمة التي لطالما أشارت إلى الأهمية والخطورة التي تترتب على أشهر الحمل في تأثيرها على صحة الجنين وبنيته. ومن المدهش أن هذه الحكمة لم تقتصر على الاهتمام بالجوانب البيولوجية والصحية للحامل وإنما تعدت ذلك إلى الاهتمام والتركيز على الجوانب النفسية في حياة الحامل.

يرى علماء الأجنة أن الجنين ينام ويحلم ويسمع ويحسّ بالألم ويتأثر بالعواطف والانفعالات والأصوات والموسيقى واللمسات الخارجية، ويعبر عن انفعالاته بضربات قدميه وحركات جسمه، وهذا يعني بالضرورة أن الجنين يعيش حياته قبل أن يولد بفترة طويلة. فدماغ الجنين يتفاعل مع الأصوات الأليفة على منوال الطريقة التي يتفاعل معها دماغ الراشد^(٦). وتؤكد العلوم السلوكية أيضاً اليوم أن الجنين لا يعيش في عزلة عن المحيط الخارجي الذي يعيش فيه، كما تؤكد أهمية البيئة الخارجية وتأثيرها في نمو الجنين ومسار تطوره وحياته المستقبلية. ومن البديهي اليوم على المستوى الفيزيائي أن نقول أن البنية البيولوجية للجنين خلال مرحلة الحمل مرهونة بالشروط البيولوجية للأم الحامل وأن الجينات الوراثية تتحدد بطبيعة البيئة

5-C. Beetschen, L'Embryologie, P.U.F., 3e éd. Paris 1990

6- محمد الدين، الباحثون يكشفون ملامح حياة الجنين، البيان، الأحد 26 ذو الحجة 1422 هـ الموافق 10 مارس 2002.

الفيزيائية للام. فصحة الجنين ومسار نموه مرهونان بمدى ما تتمتع به الأم الحامل على مستوى البيوفيزيائي والعصبي. وتلك حقيقة هي اليوم من عداد الحقائق الراسخة التي لا تقبل الشك.

هذا وتبين الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أن دماغ الطفل ينشط عندما يسمع مقاطع موسيقية محددة. وتبين هذه الدراسات أيضا أن الجنين حساس يتأثر باللمس أيضاً، ويتضح هذا عندما يتلمسه أحد الأبوين له عبر جدار بطن الأم في بداية الشهر الرابع. ولما كان يتأثر بالانفعالات فإنه يستجيب لها بضربات من قدميه. ويرى بعض الأطباء أن الجنين يسمع منذ الشهر الخامس، دون أن يدرك أي معنى لهذه الأصوات ويفسر ذلك بأنه السوائل التي يسبح فيها ذات حساسية كبيرة للأصوات الخافتة، وتبين الملاحظات الإكلينيكية أنه يدرك الضوء بعد الشهر السادس، وتتغير حركاته وإيقاع نبضات قلبه عند سماعه الموسيقى.

وتشير الدراسات النفسية إلى أن سلوك الجنين في داخل الرحم مرهون إلى حد كبير بالشروط التي تحيط بالأم الحامل. وتؤكد التجارب العلمية أيضا أن الجنين في الأشهر الأخيرة من الحمل يستجيب انفعاليا للضجة العالية التي تحدث قرب الأم الحامل، وهو بالتالي يتحرك بسرعة عالية حين حدوث أصوات قوية ومباغطة قريبة منه وهذا يعني أن الجنين لا يعيش في عزلة عن الوسط الخارجي ومثيراته بل يتفاعل معه ويستجيب لمثيراته المختلفة. وفي هذا ما يؤشر على إمكانية تشريط الجنين في المرحلة الأخيرة من الحمل، أي أننا نستطيع أن نثير لديه ردود أفعال محددة في داخل رحم الأم عن طريق المثيرات الخارجية. ويمكن لنا بالتالي أن نحدد الشروط المناسبة لنمو أفضل وحماية الجنين من الشروط التي تنعكس سلبا على بنيته النفسية.

وتشير بعض الدراسات أن الجنين يستطيع في الأشهر الأولى أن يكون علاقة مع الأصوات الموسيقية، وذلك من خلال دقات قلب الأم المنتظمة وحركة أعضاء الجسم الداخلية. وتؤكد هذه الدراسات أن الإيقاع المنتظم لنبضات قلب الأم يشكل توازناً عند الجنين يستجيب له وتهاداً

حركاته، وإذا ما اختلف الإيقاع النبضي عند الأم، لأي سبب سيكولوجي من فرح أو حزن، فإن الطفل يتأثر متأثراً مباشراً بهذا التغيير في الإيقاع ويبدأ بحركات انفعالية تتناسب والإيقاع الجديد. وفي هذا تتجلى مصداقية المقولة شعبية بأن الجنين يفرح لفرح أمه ويحزن لحزنها^(٨). وتأخذ هذه المقولة اليوم حلة علمية جديدة حيث يبين علم الأجنة مصداقية هذه الحقيقة. فالجنين الذي ألف إيقاعاً نبضياً منتظماً واعتاد عليه يتأثر سلباً أو إيجاباً عند هبوط حدة هذه الإيقاعات أو ارتفاعها، "وهذا التجاوب مع أي تغيير في الإيقاع يدل على أثر الموسيقى في عالم الجنين لأن مثل هذه الإيقاعات تسهم في تشكيل سكونه وحركته، فالجنين يبقى في وضع هادئ تماماً ساعة انتظام العزف النبضي وتزداد حركته مع أول تغيير تجاوباً رافضاً أو راضياً"^(٩).

وينمو الجنين وتنمو علاقته بالموسيقى الحسية وتصبح جزءاً من عالمه الداخلي "ويبقى تعلقه وإحساسه بالموسيقى الحسية وتجاوبه معها حتى مراحل ما بعد الولادة والنضج. والجنين لا يسمع الموسيقى على النحو الذي يسمعه الراشدون بل يدرك هذه الموسيقى على نحو حسي مختلف يتم عبر مسامات الجلد، ويعد هذا النوع من التفاعل لموسيقى من أرقى أنواع الإحساس بالموسيقى وأكثرها تأثيراً وأصدقها عاطفة"^(١٠).

الحالة النفسية للحامل ومستقبل الجنين:

تشكل انفعالات الحامل وحالاتها النفسية البيئة النفسية التي تحيط بالجنين، وهي بيئة بالغة التأثير في بنيته الذهنية والنفسية، ولاسيما في المراحل الأخيرة من الحمل وفيما بعد الولادة. وفي هذا الخصوص تشير أبحاث فيلس أن من شأن التشنجات العاطفية للمرأة الحامل أن تؤثر على نشاط الجنين ومسار نموه تأثيراً بالغ الأهمية والوضوح. ويذهب هذا الباحث إلى

7- حسن عبد الفتاح ناجي، الطفل والشعر الغنائي، الموقف الأدبي، العدد 385، أيار/مايو 2003.

8- حسن عبد الفتاح ناجي، الطفل والشعر الغنائي، المرجع السابق.

9- حسن عبد الفتاح ناجي، الطفل والشعر الغنائي، المرجع السابق.

الاعتقاد بأن تعرض الأم الحامل للآلام النفسية قد يؤدي إلى ولادة الطفل شديد الإثارة والعصابية.

ويذهب بعض علماء الطفولة إلى الاعتقاد بأن الجنين الذي ينمو في رحم أم تعاني من أزمة نفسية وعصبية حادة سيولد طفلاً عصبياً منذ اللحظة الأولى لولادته. وهذا يؤكد أهمية المحيط الحيوي النفسي للأم وتأثيره في نمو الجنين وفي حياته النفسية بعد مرحلة الولادة. فالأطفال العصابيون كما يذهب بعض المفكرين هم هؤلاء الأجنة الذين لم يكن محيطهم الحيوي الجنيني كافياً لتلبية احتياجاتهم العاطفية والنفسية. وهذا يعني في نهاية المطاف أن الطفل العصبي ليس نتاجاً لمرحلة الطفولة الأولى وإنما نتاج لمرحلة حمل يفتقر إلى الشروط النفسية الملائمة لنمو الجنين. وهذا بدوره يقود إلى نتيجة قوامها أن بعض الأطفال يتعرضون للضرر قبل ولادتهم ورؤيتهم النور.

ولا يقف المحللون النفسيون عند هذا الحد من التحليل، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك بكثير وذلك عندما يعتقدون بأن مرض الكآبة المزمن الذي يعاني منه الراشدون يعود بأسبابه إلى مرحلة ما قبل الميلاد أي عندما كان هؤلاء الراشدون أجنة في رحم أمهاتهم، وكانت أمهاتهم تعاني توترات عاطفية وانفعالية.

ويرجع بعض العلماء الصعوبات الغذائية التي يعانيها بعض الأطفال إلى الشروط التي كان يعانيها هؤلاء الأطفال في مرحلة الحمل، وهذا يقود إلى الاعتقاد بوجود علاقة واضحة بين المثيرات الانفعالية للأم الحامل والصعوبات الغذائية التي يعانيها الأطفال بعد الولادة.

تكمن القيمة العلمية لنتائج هذه الأبحاث في تأكيد أهمية الظروف النفسية والصحية التي تحيط بالأم الحامل وتأثير ذلك في نمو الجنين وفي حياته المستقبلية. فالباحثون يؤكدون أهمية الشروط الفيزيائية للأم الحامل (من أدوية وغذاء وعقاقير) من جهة، كما يؤكدون في الوقت نفسه خطورة العوامل النفسية من اضطراب وحزن وقلق وتوتر وسعادة ورضا من جهة أخرى، فالعوامل الفيزيائية والعوامل النفسية تساهم جميعها في تحديد نمو الجنين على المستوى النفسي

والصحي في مرحلة الطفولة الأولى أي بعد الولادة. وفي هذا ما يؤكد أن كثيرا من الاضطرابات النفسية والصحية للوليد قد تعود إلى اضطرابات صحية ونفسية عند الأم في مرحلة الحمل. فالضغوط النفسية القوية خلال الحمل، مثل فقدان الوظيفة أو الطلاق أو الافتراق بين الأزواج أو الحزن على ميت، يمكن أن تؤدي إلى حالات غير طبيعية في الجنين وتشوهات خلقية كثيرة.

وهنا تجدر الإشارة إلى الدراسات التي أجراها فريق البحث العلمي الدانماركي برئاسة الدكتورة دوريث هانسن لاختبار صحة أو بطلان كثير من النتائج التي أسفرت عنها دراسات وأبحاث في هذا الميدان والتي تبدو غريبة بعض الشيء. لقد قام الفريق العلمي برئاسة دوريث هانسن بدراسة السجلات الطبية لعينة من الأمهات في الدانمارك خلال الفترة ما بين 1980 و1992، وكان هدف الدراسة التعرف على وضعية النساء المنجبات اللواتي تعرضن لضغوط نفسية حادة وقوية متأثرات بحوادث مؤلمة في حياتهن قبل مرحلة الإنجاب. وقارن الباحثون بين 3560 حالة ولادة لنساء أنجبن ومررن قبل إنجابهن بتجارب نفسية صعبة ومؤلمة، وبين 20000 ألف حالة ولادة لنساء لم يتعرضن لمثل هذه التجارب المؤلمة (مثل فقدان شخص قريب وعزيز بسبب الموت، أو اكتشاف حالة سرطان خطيرة لدى قريب، وغيرها من الأمور العاطفية الضاغطة نفسيا). وقد تبين للباحثين أن معدل الإصابة بالتشوهات الخلقية للمواليد من أمهات تعرضن للضغوط النفسية آتفة الذكر يبلغ ضعف معدل النساء اللواتي لم يتعرضن لمثل هذه التجارب الضاغطة نفسيا.

واستنادا إلى هذه الدراسة الشاملة استنتج الباحثون أن فرص تعرض الجنين لتشوهات خلقية بعد الولادة تزداد كلما ازداد فرص تعرض الأمهات لصدمات نفسية في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل. ويقدر العلماء أن يكون الضغط النفسي سببا في ارتفاع هرمون الكورتيزون الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة السكر في الدم، وتقلص نسبة الأوكسجين في الأنسجة، وهما عاملان يتسببان في تشوهات خلقية عند الجنين.

وهذه النتائج لم تكن مفاجئة كما يعلن الدكتور بيتر هيبير من مركز أبحاث السلوكيات في جامعة الملكة في بلفاست بايرلندا الشمالية. ويبين هيبير في تصريح له أن الأوساط الطبية تعلم أن

الضغط النفسي يؤثر على النشاطات الفسيولوجية في جسد المرأة الحامل، ولا نرى سببا في عدم انتقال التأثير إلى الجنين. وأوضح أن نتائج الدراسة الأخيرة تدعم البراهين التي تراكمت في السابق حول تأثيرات الأزمات النفسية والضغط الناتج عنها على الحوامل ودورها في تشوه الأجنة

تجربة الحمل النفسية وقبول الوليد:

تبدأ العلاقة الوجدانية بين الأم وطفلها المرتقب خلال الأشهر التسعة للحمل. ويكون بيت الرحم كما تذكر مارغريت ليلي Margaret Liley هو جنة الطفل لأنه هو المكان الذي يوفر له وضعاً إنسانياً خلافاً يتصف بالروعة والجمال. والجنين كما أشرنا يسمع من داخل رحم الأم مختلف أنواع الضجة ويسكن إلى نبضات قلب الأم وصوتها. وتكون روعة المكان وجماله مرهونة بطبيعة المناخ السيكولوجي للأم الحامل عيناها. وعلى هذا الأساس فإن معاناة الأم النفسية قد تؤثر في جمالية المكان الذي يوفره الرحم للجنين، وبالتالي فإن أكثر العوامل النفسية تأثيراً في حياة الطفل داخل الرحم قد يكون موقف الأم الحامل من الجنين. فالحالة الاعتيادية هي أن تكون الأم الحامل راغبة بحملها شغوفة بجنينها الذي يملأ عليها عالمها وكيانها الإنساني والعاطفي. ولكن قد يحدث تحت تأثير جملة من الظروف والمعطيات الاجتماعية أن تكون الأم مكروهة على الحمل رافضة له وهنا تتشكل حالة مأساوية بالنسبة للجنين وهو في أعماق أمه. لأن مجرد الرفض قد يحول جنته إلى جحيم. وأنه لمن المؤكد اليوم من الناحية الفيزيولوجية أن رغبة الأم في الحمل أو رفضها له يكون له أثر كبير على طبيعة العلاقة العصبية بين نظامها العصبي ونظام الجنين العصبي، ويكون هذا التأثير أكثر أهمية في مستوى العلاقة النفسية والانفعالية بينهما في المستقبل (ب. يد).

عندما يكون الجنين غير مرغوب فيه من قبل الأم، أو عندما يتشكل الحمل في إطار شروط سيئة سيكولوجياً وصحياً، فإن الطفل الجنين يشعر بهذه الوضعية ويعانيها بألم ويتأثر بها على

نحو بالغ السلبية. فطبيعة العلاقة بين الحامل وجنينها تحدد درجة قبولها للوليد في المستقبل. فالخبرات المؤلمة أو السارة التي تعانيها الأم الحامل في مرحلة حملها ستعكس بالضرورة سلبا على حياة الطفل بعد الولادة. وسيكون لهذه الخبرات تأثير كبير في مستوى رفضها أو قبولها للطفل بعد ولادته. وهذا يعني أن الخبرات المؤلمة والمحنة للأم الحامل قد تدفعها لا شعوريا إلى رفض وليدها المنتظر وسيؤدي ذلك بالضرورة إلى انخفاض حرارة عواطفها وحبها له فيما بعد الولادة. وقد يكون في ذلك مقتل الطفل لأن حنان الأم في مرحلة الطفولة المبكرة يشكل إكسير الحياة بالنسبة للوليد. ويمثل هذا الحنان ضرورة حيوية للنمو الصحي والهرموني عند الطفل، فالطفل الوليد يحتاج إلى أم ناضجة نفسيا تقبله دون نفور أو مشاعر عدوانية، وإلى أم تستقبل ميلاده بدرجة عالية من الحرارة والتلف والسرور. فالحالة النفسية للأم الحامل تؤثر في مستوى تحقيق التوازن الفيزيائي والبيولوجي للجنين، وبالتالي فإن الاضطرابات التي تعانيها الأم الحامل قد تدفعها إلى ردود أفعال سلبية وانفعالية معادية للحمل والجنين وبالتالي إلى رفض المولود في المستقبل.

فمرحلة الحمل، وفقا لعدد من الدراسات والأبحاث، تشكل مصدرا للتوتر والقلق بحد ذاته، وهذه إحدى النتائج الهامة التي أسفرت عنها الأبحاث العلمية المقارنة التي أجريت حول الأوضاع النفسية للأمهات الحوامل ومواقفهن من أطفالهن بعد الولادة.

وإذا كان من المتفق عليه أن مرحلة المراهقة تشكل مصدرا للقلق والتوتر فإننا نفترض بالقياس إلى ذلك وجود درجة أكبر من التوتر والقلق في مرحلة الحمل بوصفها مرحلة متناهية الدقة والخصوصية. وبالتالي فإن الاضطراب والتوتر النفسي الذي تعانيه الحامل يعود إلى طبيعة الحمل ذاته. وإذا كانت الفرضية صحيحة يمكن لنا أن نتساءل عن طبيعة تأثير هذه العوامل النفسية في مواقف الحوامل من أطفالهن بعد الولادة. وقد بينت الدراسات حقيقية أن الاضطرابات النفسية العنيفة للأم الحامل تؤدي إلى تكوين مواقف سلبية للأم من الطفل بعد الولادة ويتحدد ذلك في مدى قبول الأم أو رفضها لمولودها الجديد.

لقد أدى التطور العلمي ونمو الأبحاث والدراسات العلمية في كافة المجالات إلى تضيق الحصار على المكان الذي تحتله التصورات الشائعة غير العلمية حول الحمل. ولكن من الملاحظ أن هذا التطور ساهم إلى حد كبير في الحد من المخاطر الصحية والفيزيائية، وأدى إلى تراجع الاهتمام بأهمية التحولات النفسية المرافقة، أو إلى تراجع الاهتمام بضرورة المساندة النفسية التي تحتاجها الأم الحامل. وفي هذا السياق تبرز الأهمية الخاصة للاهتمامات والنصائح والإرشادات التي كانت حكيماآت النساء تسعى إلى تكريسها. وهي نصائح وإرشادات تؤكد لها اليوم الأبحاث والدراسات العلمية على المستوى النفسي والسلوكي.

يشير فرانك دونوفان إلى الخطورة الكبيرة التي تعود إلى نقص الاهتمامات بالجوانب النفسية للأم الحامل في المجتمعات الحديثة. ففي المجتمعات التقليدية كانت المرأة الحامل تجد دائما نوعا من المعاضدة النفسية عبر طقوس اجتماعية متنوعة، ولكن هذه الطقوس اختفت تدريجيا حيث لا تجد الأم الحامل اليوم المساندة النفسية المطلوبة في مرحلة الحمل. فالصعوبات النفسية التي تعانيها الأم الحامل والتي تظهر على شكل أزمة نفسية وبالتالي فإن إمكانية الطبيب النسائي في مواجهة هذه الأزمة محدودة ولا يمكن للطبيب بمفرده أن يخفف من حدتها.

إن أكثر ما تحتاجه المرأة في مرحلة الحمل هو المعاضدة والمساندة النفسية، وفي هذا الخصوص يقول أحد علماء النفس " يجب أن يحظى الجنين بالمحبة والحنان أثناء الحمل، و لكي يحظى بذلك يجب على الأم أن تحظى به أولا " أي لا بد لنا من أجل ذلك أن نمنح الأم كل الحنان والمحبة والمساندة لنضمن لجنينها نمو نفسيا وروحيا متوازنا (بم يد).

لقد أسفرت إحدى الدراسات المقارنة التي قارنت بين ثلاثين امرأة أنجبن بصورة طبيعية مع ثلاثين أخرى وضعن قبل الأوان، عن نتيجة قوامها أن مواقف النساء اللواتي أنجبن قبل الأوان كانت سلبية من الحمل ومن الطفل بعد ولادته ؛ وتجدر الإشارة أن الدراسة اعتمدن منهج

11- Frank R. Donovan: Education stricte ou éducation libérale, E.Robert. Laffont, Paris. 1970.

الكشف اللاشعوري عن هذه المواقف السلبية عن طريق دراسة الأحلام والكوابيس التي تعترى الأمهات أثناء النوم ومن ثم تحليل نوبات الغضب والسخط والمتوترة التي كانت تسيطر عليهن. وهذا يدل على أن العوامل النفسية السلبية من الحمل قد تلعب دورا هاما في وضع مبكر قبل الأوان. وقد شكلت هذه الدراسة نوعا من الطموح العلمي الذي دفع بعض الباحثين إلى دراسة إمكانية التنبؤ بولادات قبل الأوان بالاستناد إلى نمط من الأسئلة التي توجه إلى الحوامل بمعرفة نمط العلاقة التي تربطهن بالجنين ومدى تأثير ذلك على طبيعة الولادة.

خاتمة:

ليس في الأمر ما يدهش اليوم عن طبيعة النمو في المرحلة الجنينية للإنسان. فالأبحاث العلمية الجارية في مجال علم النفس وعلم الأجنة تبين لنا حقائق جلية كانت أشبه بالأساطير في الأمس البعيد. لقد انتهت أبحاث عدة في مستوى البيولوجيا وفي مستوى علم الأجنة وعلم النفس إلى أن الإنسان في مرحلته الجنينية لا يكون تشكيلا بيولوجيا أصما جامدا. فالأشهر التسعة التي يقضيها الإنسان في مرحلة التكون الجنيني تأخذ صورة حياة نابضة بالمعاني ذاخرة بالمشاعر والأحاسيس الجنينية الانفعالية. ولا يمكن لأحد أن ينكر أو أن يتنكر لكثير من الحقائق المذهلة في هذا الميدان. فالجنين لا يعيش في دائرة مغلقة عما سواها منقطعة عن العالم بل يتعايش مع العالم الخارجي عبر وسطه الرحمي وفي نسق منظم من العلاقات التي تربطه بالوجود الخارجي. وبالتالي فإن انفعالات الأم وتهديجاتها العاطفية ومشاعرها الإنسانية تتدفق وتغمر الجنين بسعادة وانسجام لا يوصف. وهذه الحقائق التي نعلنها بصورتها العلمية اليوم هي حقائق دينية مطلقة عرفناها بالأمس البعيد. فالأديان تذهب مذهب اليقين بأن الروح كامنة في الإنسان في مرحلة الحمل. وقد ورد في الحديث النبوي الشريف تأكيدا لهذه المقولة أن النبي صلى الله عليه وسلم قال " إن أحدكم يُجمع خلقه في بطن أمه أربعين يوماً نطفةً، ثم

يكون علقَةً مثل ذلك، ثم يكون مضغَةً مثل ذلك، ثم يرسل إليه الملك فينفخ فيه الروح⁽¹²⁾. فالجنين يكون حيا بالمعنى الروحي بعد مرور ثلاثة أشهر على تكوينه وهل يمكن لروح أن تسكن جسدا من غير انفعالات وحياة نفسية !

وخير ما نختتم به دراستنا هذه هذا التصور العظيم الذي يقدمه القرآن الكريم لمراحل نمو الجنين وتشكله حيث يقول جَلَّ جلاله في هذا الخصوص " يا أيها الناس إن كنتم في ريب من البعث فإننا خلقناكم من تراب ثم من علقة ثم من مضغة مخلقة وغير مخلقة لنبين لكم ونقر في الأرحام من نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوج بهيج⁽¹³⁾ ". صدق الله العظيم.

12- رواه البخاري ومسلم .

13- القرآن الكريم، الحج، 5.

الفصل الثاني

خصائص نمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

خصائص نمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

"بعض الناس يفارقون مرحلة الطفولة، إلا أن مرحلة
الطفولة ترفض أن تفارقهم إلى نهاية حياتهم".

يشكل موضوع النمو في مرحلة الطفولة موضوعاً استراتيجياً في مجال البحث السيكولوجي والتربوي والفيزيولوجي على امتداد القرنين الماضيين. وقد شهد هذا الميدان ولادة عقائد ونظريات فكرية وعلمية كثيرة تحاول أن تهتك حجب هذه القضية وأن تحدد اتجاهاتها وتفكّ رموزها وطلاسمها وتكتشف قانونياتها العلمية. وقد حقق الباحثون والمفكرون قفزات نوعية في مجال البحث عن مجاهل هذه القضية والكشف عن مضامينها وقوانينها. ومع أهمية التراث العلمي في هذا المجال وعظمة الاكتشافات في هذا الحقل فإن هذه القضية مازالت تشكل مساراً للجدل العلمي، ومازالت الجهود العلمية تبذل في سبيل الكشف عن مجاهل جديدة في طبيعة نمو الطفل واتجاهات هذا النمو. وتبين هذه الجهود العلمية في هذا الميدان حجم الصعوبات والتحديات التي تواجه العلماء والمفكرين في رصد هذه الظاهرة والكشف عن مضامينها العلمية. فالنمو الإنساني مسألة معقدة إذا لم تكن في منتهى التعقيد. وفي مواجهة هذا التعقيد سنحاول في هذا الجانب من عملنا رصد أهم الفعاليات العلمية والطروحات السيكولوجية التي كرسّت في سبيل الكشف عن مجاهل هذه القضية. كما أننا سنضع القارئ في صورة أهم السمات والملاحح الأساسية الحاكمة لعملية نمو الأطفال من مرحلة المهد إلى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة.

تعريف النمو:

يمكن تعريف النمو عند الأطفال بأنه تتابع تغيرات منظمة ومتكاملة وظيفيا في تكوين الطفل جسديا ونفسيا وعقليا. ويُعرّف النمو أيضا بأنه تلك التغيرات المتتابعة المترابطة التي تحصل في الكائن الحي وتستهدف اكتمال نضجه⁽¹⁴⁾. فالطفل يتعرض منذ اللحظة التي يرى فيها النور إلى تغيرات تشمل مختلف جوانب وجوده الجسدي والنفسي والعقلي. وتؤدي هذه التغيرات إلى تحول كبير في سماته وخصائصه النفسية والجسدية.

يعرف كل من مازيت Mazet وهوزل Houzel النمو بوصفه " صيرورة تمضي بالطفل من حالة الرضيع الذي يصرخ ويبكي إلى حالة الرشد"⁽¹⁵⁾. ويعرف أحمد زكي صالح دورة النمو عند الكائن "بأنها سلسلة كاملة من الأحداث المتلاحقة التي تتميز بشيء من التغيير في كل فترة من فتراتهما، كما تتميز بأن كل مرحلة فيها تتوقف على سابقتها وتؤثر في تابعتها وهذه السلسلة وحدة واحدة، فهي تتصف بالكلية؛ فدورة النمو هي سلسلة كاملة من التغيرات التي تحدث في نظام معين وفي تتابع زمني خاص"⁽¹⁶⁾. وهذا يعني أن حياة الإنسان هي سلسلة من الأحداث تبدأ من اللحظة التي يتم فيها تلقيح البويضة حتى الوفاة، وهذه الأحداث تظهر في بعد واحد هو الزمان، ولكنها تنتشر في مختلف النواحي الفسيولوجية والسيكولوجية والعقلية ولكنها مع ذلك تبقى دورة نمو واحدة متماسكة متكاملة⁽¹⁷⁾.

تأخذ حركة النمو في الكائن الإنساني طابعا كيميا ونوعيا، وإنه لمن السهل قياس التطورات الكمية التي تعتري الطفل مثل زيادة الوزن والطول والحركة، ولكن قياس التطورات السيكولوجية والعقلية تتميز بدرجة كبيرة من المشقة والصعوبة، وفي هذا المستوى يسعى

14- انظر ويلارد أولسون، تطور نمو الطفل، ترجمة إبراهيم حافظ، عالم الكتب القاهرة، 1962.

15- ر. ديلدم و س. فيرمولين، النمو النفسي للطفل، ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، 1989، ص 10.

16- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثامنة، القاهرة، 1965، ص 69.

17- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، المرجع السابق ص 72.

الباحثون إلى تقسيم مراحل النمو عند الطفل من منطلق التجانس القائم والظاهر في أعراض النمو ومراحله.

ومع أهمية التقسيمات التي أعطيت لنمو الإنسان عبر مراحل متتابعة ومتعاقبة، يبدو لنا أن تصنيف هذه المراحل يأخذ طابعا تعسفيا إلى حد كبير، إذ ليس ثمة انتقال واضح ونهائي بين مرحلة وأخرى، وثمة بعض العناصر المميزة لمرحلة ما قد تستمر في المرحلة التي تليها، وقد لا تزول مع الانتقال إلى مرحلة أخرى، وكثيرا ما يحدث للطفل أن يبلغ مرحلة ما من نموه في جانب معين، ولكنه يتخلف عن هذا النمو في جانب آخر. فعلى سبيل المثال يمكن للفتاة أن تصل إلى تمام نضجها الفيزيولوجي في حين تكون أنماط سلوكها العاطفية الأخرى في مرحلة أدنى من التطور، فقد تكون امرأة ناضجة بالغة جسديا بينما هي طفلة فيما يتعلق بنموها النفسي والسيكولوجي⁽¹⁸⁾.

وتتم عملية النمو عند الأطفال في مراحل مختلفة وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بخصائص وسمات محددة وعلامات مميزة. وغالبا ما يلجأ المفكرون إلى تقسيم عملية النمو هذه من أجل تقديم صورة علمية وموضوعية عن دورة النمو عند الأطفال. إذ لا يمكن الفصل عمليا بين هذه المراحل لأنها تأخذ أبعادا متداخلة ومتشابكة ومتراطة، حيث يصعب تمييز الحدود الفاصلة بين هذه المرحلة أو تلك بصورة دقيقة واضحة. فالفروق والسمات التي تميز كل مرحلة تظهر في منتصف المراحل النمائية وليس في أطرافها. وهذا يعني أنه، لا يمكننا القول بأن شخصا ما قد أنهى مرحلة الطفولة المبكرة لیبداً في مرحلة الطفولة الوسطى إلا بعد أن يقطع شوطاً كبيراً في المرحلة المعنية لكي تتضح الفروق والمميزات الخاصة بالمرحلة الجديدة. وغالبا ما تتم دورة النمو عند الطفل وفقا لعوامل ومتغيرات بيولوجية وسيكولوجية وبيئية ووراثية متفاعلة ومتكاملة في عملية بناء الطفل وتشكله.

18 - ر. ديلدم و س. فيرمولين، النمو النفسي للطفل، ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، 1989، ص 11.

ومما لا شك فيه أن العامل الوراثي - وهو عامل فيزيولوجي يتحدد بالتركة الفيزيولوجية للأبوين - يلعب دورا كبيرا في عملية نمو الطفل. فالطفل مبرمج وراثيا إلى حد كبير في عملية نموه ولاسيما فيما يتعلق بنموه الفيزيولوجي والفيزيائي. وكما هو معروف فإن كثيرا من خصائص النمو وعملياته تنتقل وراثيا من الآباء إلى الأبناء. والعامل الوراثي محكوم بحتمية العمليات التي تتم في داخل الجينات المورثة التي تتعلق بالطول والسمات المورفولوجية للعينين والوجه والوزن ومعدلات النماء. ويمكن القول بأن أغلب السمات التي تحكم نمو الإنسان في المستوى الفيزيائي والبيولوجي هي عوامل وراثية خالصة. وهناك من يعتقد أيضا بأن الإنسان يرث أيضا كثيرا من السمات السيكلوجية والعقلية من الوالدين أي على نحو وراثي (تدعيم).

ومع أهمية العامل الوراثي وخطورته في تشكل الكائن الإنساني فإن الوراثة تفعل فعلها في سياق البيئة التي تحتضن الطفل، حيث يتفاعل العامل الوراثي مع العوامل البيئية في دورة هذا التشكل. ويرمز العامل البيئي إلى نسق من العوامل الخارجية والتأثيرات التي تمارس دورها في عملية بناء الإنسان وتشكله نفسيا واجتماعيا. وهذه العوامل الخارجية تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في نمو الفرد وذلك بعد إتمام عملية الإخصاب وتحديد العوامل الوراثية. فالبيئة تشمل على مختلف العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية التي تحيط بالفرد. وإذا كان العامل الوراثي يأخذ دوره واضحا وحاسما في الجوانب الفيزيولوجية والفيزيائية للشخص فإن دور العامل البيئي يأخذ طابعا تربويا ويكون حاسما في مستوى النمو العقلي والوجداني عند الفرد. وفي دائرة هذا التفاعل الشامل بين الوراثة والبيئة تتم عملية البناء الإنساني ويتحقق نمو الطفل وازدهاره. وفي هذه الدائرة من التفاعل بين الوراثة والبيئة، أو بين المعطى والمكتسب

19- انظر: فؤاد أبو حطب و آمال صادق، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995.

ترتسم قوانين النمو في تكوين الإنسان حيث يجري نمو الطفل وفقا لمنظومة متكاملة من القوانين النمائية.

ويلاحظ في هذا السياق أن أكثرية الأبحاث التي تدور حول الطفولة الأولى تتعلق بالتطور الحسي الحركي وهي قلما تتعلق بالنمو العقلي والعاطفي. وقد ظهر هذا النوع من الأبحاث في عام 1911 وبخاصة في اعمال ارنولد جيزل (Arnolde-Gesell) (1880-1961) الذي قام بدراسة سلوك الأطفال على مدى سنوات عديدة متعاقبة من حياتهم. وقد ركز جيزل اهتماماته حول مرحلة ما قبل المدرسية مفترضاً أن هذه المرحلة هي أهم المراحل في تطور الأطفال ونموهم. هذا ويعتقد بعض المفكرين أن أرنولد جيزل هو المبدع لمفهوم التربية ما قبل المدرسية "Education Pré-scolaire" (بدم).

وكمتخصص في نظرية "النمو" يولي جيزل النضج في السلوك ومسألة النمو الطبيعي أهمية بالغة. فسلوك الطفل يسير وفق مخطط محدد لم يكن معروفاً من قبل، وبالتالي فإن مظاهر النمو غير المتكاملة في حياة الطفل ليست محض صدفة، بل تأتي كنتيجة لأوضاع نمائية غير متوازنة لأن النمو بصورته الطبيعية يتميز بطابع التكامل عند الطفل. ويذهب جيزل إلى التقليل من أهمية التعليم والتجربة في قدرة الطفل على الإمساك بالأشياء ومعالجتها. فالطفل عندما ينجز بعض الأشياء ينجزها لأنه قد أصبح مستعداً للقيام من حيث مستوى النضج الذي آل إليه.

أن النمو المتكامل للسلوك يتم بصورة متناغمة على منوال نمو الأعضاء والأنسجة، ويتميز هذا النمو بأنه موجه من الداخل إلى الخارج، وبالتالي فإن تأثير الثقافة والتجربة والمحيط يتميز بالمحدودية. وعلى هذا الأساس يذهب جيزل إلى الاعتقاد بأن نمو الجملة العصبية يتم وفق نمط خاص، وأن النمو العصبي يحدد الأشكال الأولية للسلوك، وبالتالي فإن هذه الأشكال

20- A. L. GESELL & F. L. ILG, Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne (Infant and Child in the Culture of To-Day), Paris, 1956, rééd. P.U.F. 1980.

السلوكية الأولية لا تخضع لمثيرات خارجية كالخبرة والتجربة. وهو بذلك يدين التطرف الذي نجده في نظريات البيئة بما تقدمه من تفسيرات عاثمة متموجة^(ممه).

لقد شكلت اكتشافات جيزل ونتائج العلمية الهامة في مجال نمو الأطفال، ولاسيما اكتشافه لمنهج التوازن الغذائي، منطلقا علميا يعتمد عليه أطباء الأطفال. وقد نالت أبحاثه انتشارا واسعا بين صفوف المربين من آباء وأمهات. ومع ذلك فإن الآباء كما يبدو كانوا يعتقدون بأنه الأطفال يمتلكون خصوصية نمائية محددة يختلف معها كل طفل عن الآخر في كل مرحلة عمرية على الرغم من نتائج جيزل. فالحدود بين مستويات النمو العمرية ليست قطعية ونهائية، ولكن لا بد من تحديدها لاعتبارات علمية ومنهجية. ومع أهمية الخصوصية النمائية لكل طفل فإن الأبحاث والدراسات غالبا ما توصف وتحدد ما يجب على الطفل أن يفعله في مستويات عمرية محددة، وغالبا ما يأخذ المرء بهذه الاعتبارات على نحو صارم. فكثير من الآباء يصابون بالذعر والخوف عندما لا يستطيع أبنائهم القيام بالأعمال التي حددها ووصفها جيزل في كتبه وأعماله. بينما يشعر بعضهم بالخيلاء والسعادة لأن أطفالهم اظهروا سلوكا متقدما على وصف جيزل في مراحل عمرية محددة. وعلى هذا الأساس تعرضت أعمال جيزل للنقد من قبل الباحثين والمفكرين من فروع علمية أخرى، ولا سيما هؤلاء الذين يعتقدون بأن العوامل البيئة تلعب دورا أساسيا في تحديد مستوى نمو الطفل وفي تحديد نمط استجاباته^(ممه).

وعلى أثر أعمال جيزل العلمية شهدت الساحة العلمية تدفق فيض من الأبحاث العلمية لدراسة نمو الأطفال في مختلف المستويات العقلية والعاطفية والجسدية. وقد بينت هذه الدراسات خطورة الفصل بين الحياة الجسدية والانفعالية للطفل منذ لحظة ولادته. كما أكدت على خصوصية النمو وفرديته، فالأطفال يتميزون منذ لحظة ميلادهم بمظاهر فيزيولوجية ونفسية مختلفة أهمها: حساسيتهم للمثيرات الخارجية ودرجة استجابتهم لها، ويمكن لهذا

21- A. GESELL, Embryologie du comportement, P.U.F., Paris, 1953.

22 - A. GESELL & F. L. ILG, Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne (Infant and Child in the Culture of To-Day, 1943), P.U.F., Paris, 1956, 11^e éd. 1980.

التمايز أن يظهر بوضوح في مستوى فعاليتهم وردود أفعالهم المختلفة. ولكن مع قبول الافتراض بوجود تباين نوعي بين المواليد الجدد فإنه لمن الصعوبة بمكان تحديد خصائص الوليد الفردية وسماته، وذلك لأن الاختلاف بين سلوك الأطفال، في هذه المرحلة، يمكن أن يفسر بالاستناد إلى مجرد معطيات فيزيائية جسدية.

وإنه لمن الصعوبة بمكان، على سبيل المثال، أن نحدد عوامل الاختلاف بين طفل يستجيب بقوة لأحد المثيرات بينما يتباطأ طفل آخر في الاستجابة؟ والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن لهذا الاختلاف أن يعود ذلك إلى تباين فيزيولوجي؟ وإذا كان هذا صحيحا إلى أي حد يمكن توخي الدقة في تحديد هذا العامل الفيزيولوجي العضوي؟ وهل يمكن توخي الدقة العلمية في عملية الضبط المنهجي للملاحظة التي تبشر هذه الحالات؟ وعلى أي حال فإن مجرد الملاحظات العابرة لسلوك الأطفال لا تحمل قيمة علمية أو منهجية لوصف الاختلاف القائم بين الأطفال، وهي غير صالحة أيضا لتحديد نموذج أو نمط محدد لطبيعة نمو السلوك عند الأطفال. وقد يجد الاختصاصيون أنفسهم صعوبة كبيرة جدا في تحديد المظاهر الانفعالية العاطفية عند الأطفال.

ففي إحدى الدراسات العلمية التجريبية، قام بعض الباحثين بتعريض مجموعة من الأطفال إلى أربعة مثيرات وهي: الجوع، والسقوط، الإكراه، والوخز بالإبر. وقد تم أثناء ذلك تصوير ردود أفعال هؤلاء الأطفال واستجاباتهم، ثم عرضت هذه الاستجابات على مجموعة من طلاب علم النفس الذين أنهوا دراستهم الجامعية، وقد طلب منهم تحديد طبيعة الانفعالات التي أظهرها الأطفال خلال التجربة المشار إليها. وقد بينت الدراسة أن الطلاب الباحثين أخفقوا بشكل واضح في تحديد نوعية انفعالات الأطفال. فيما يتعلق بالوخز استطاع اثنان فقط من الطلاب الوصول إلى تقدير صحيح لاستجابة الأطفال الذين تعرضوا للوخز، بينما عزاه تسعة منهم للخوف، وتسعة آخرون للغضب. وهذا يؤكد أن بعض الدراسات وكثير منها يقوم على مرحلة سلوك الأطفال. وأن هذه الملاحظات في كثير من الأحيان قد تفسر بطريقة غير موضوعية أي أنها لا تتطابق مع معايير النمو وسماته في مرحلة الطفولة ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة.

قانونية النمو عند الطفل:

يتحدد نمو الطفل بمجموعة من القواعد والقوانين العامة التي تحكم عملية تطوره ونمائه. وهذه القوانين تنظم عمليات النمو الفيزيائية والنفسية التي يمر بها الطفل من المهد إلى الرشد وأهمها.

1- يأخذ النمو الحركي اتجاهه من الأعلى إلى الأدنى، أي من الرأس إلى القدمين، فالطفل يتمكن في البداية من السيطرة على رأسه وعنقه، ويتدرج نزولا ليسيّط على صدره وأطرافه السفلية. ويأخذ اتجاهها عرضيا أيضا أي من المحور الرئيسي للجسم إلى الأطراف، ويمكن التنبؤ بالاتجاه العام لهذا النمو.

2- يأخذ النمو عند الطفل اتجاهه من الداخل إلى الخارج حيث ينمو الكائن نموا داخليا كليا، فمصدر نمو الكائن هو نفسه، وهذا يعني أن هذا النمو ينطلق من الداخل إلى الخارج.

3- ويأخذ هذا النمو طابعا كليا شموليا، من منطلق أن الإنسان كل واحد لا يتجزأ أو يتبعض. فعلى سبيل المثال لا يمكن لأحد الأعضاء أن ينمو ثم يليه عضو آخر، لأن عملية النمو تكون شمولية كلية متكاملة ومتوازنة؛ فعلى سبيل المثال لا يمكن لليد اليمنى أن تنمو ثم يليها في النمو اليد اليسرى، ولا يمكن لليدين أن تنموا في معزل عن نمو القدمين. فالكل ينمو بصورة متناسقة ومتكاملة.

4- يتم النمو من العام إلى الخاص، ومن الوحدات غير المميزة إلى الوحدات المميزة، فالنمو يسير من المجرى إلى المفصل أو من الكل إلى الجزء. وهذا الاتجاه يشكل قانونا عاما للنمو ولا سيما في مستوى النمو النفسي. على سبيل المثال حركة الطفل في الشهر الأولى تكون حركة كلية شمولية، ثم تتجه هذه الحركة نحو التمايز الجزئي تدريجيا. فالطفل في الأشهر الأولى من حياته يستجيب بكل جسده لأنه دون تمييز لجزء خاص من أجزاء جسده، فهو يحرك يديه وقدميه ويفتح فمه ويحرك حاجبيه ويرفع ظهره في آن واحد، وكأن هذه الحركات هي حركة واحدة بالنسبة للطفل الذي لا يستطيع أن يفصل بين حركة يديه أو قدميه. فهو يختلج

اختلاجا كلياً شمولياً. ولكنه فيما بعد ينمو وتنمو فيه القدرة على تحريك كل جزء منفصلاً ومستقلاً عن الجزء الآخر. فهو مثلاً قد يبتسم لأمه لاحقاً دون أن يحرك يديه، وقد يرفع يديه منادياً أمه كي تأخذه دون أن يحرك رجليه. وهذا يعني أن هذه الحركة بدأت تأخذ اتجاهها ينتقل بالطفل من العام إلى الخاص ومن الكلي إلى الجزئي. وينطبق هذا المبدأ على مختلف مظاهر السلوك وتجلياته عند الطفل.

5- يأخذ النمو عند الطفل طابع الوحدة والاستمرارية: وهذا يعني أن كل مرحلة تؤثر فيما يليها وتتأثر بالمرحلة السابقة عليها. ودورة النمو في شمولها تتضمن دورات صغرى مترابطة متكاملة. فالنمو العام يشمل دورة النمو السيكولوجي والنمو الجسدي والنمو العقلي، والنمو اللغوي وغيرها من دورات النمو في الكائن الوليد⁽²³⁾.

6- يتم النمو وفق عملية مستمرة متدرجة للجوانب الوجدانية والجسدية والعقلية.

7- يسير النمو وفق مراحل متعددة متتابعة من المهد حتى الشيخوخة.

8- تأخذ كل مرحلة من مراحل النمو سمات وخصائص نمائية تميزها عن غيرها.

9- يتم النمو وفقاً لتواتر وتسارع متقطع وليس مطرداً ولا يأخذ وتيرة واحدة مستمرة.

10 - يتأثر النمو بالعوامل الوراثية والبيئية الداخلية منها والخارجية على حد سواء.

11- عملية النمو هي عملية معقدة تتداخل جميع مظاهرها تداخلاً وثيقاً وتترابط في سياق التوجه نحو التكامل.

12- لا يأخذ النمو بين مختلف الأشخاص نسقاً واحداً حيث تلعب الفروق الفردية دوراً واضحاً في تحديد مسار واتجاهات هذا النمو.

ومع أهمية الانتقادات التي توجه إلى تقسيم النمو عند الأطفال إلى مراحل وفترات زمنية محددة فإن مثل هذه التقسيمات تبدو ضرورية لدراسة وفهم طبيعة النمو عند الطفل وتحديد أهم

23- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، المرجع السابق ص 77.

السمات الأساسية لهذا النمو في المناحي النفسية والجسدية والعقلية. والتقسيمات الأكثر شيوعاً لمراحل النمو عند الأطفال تأخذ التتابع التالي:

أولاً – مرحلة المهد: وهي التي تمتد من السنة الأولى حتى الثالثة من العمر

ثانياً – مرحلة الطفولة المبكرة: وتمتد بين الثالثة والخامسة من العمر.

ثالثاً – مرحلة الطفولة المتوسطة: وتمتد ما بين السادسة حتى الثامنة من العمر.

رابعاً – مرحلة الطفولة المتأخرة: وهي المرحلة ما بين التاسعة والحادية عشرة من العمر⁽²⁴⁾.

نظريات النمو:

كرس عدد كبير من الباحثين جهودهم للكشف عن طبيعة النمو واتجاهاته عند الأطفال. وتقاطعت هذه الجهود في محاولة الكشف عن المراحل الأساسية للنمو عند الأطفال بمختلف جوانبه الفيزيائية والنفسية والعقلية. وتوجد هناك كثرة من النظريات التربوية والنفسية ولا يعني بالضرورة تناولنا لبعضها في هذا البحث أنها هي الأصح بل لأنها جاءت بتفسيرات أكثر من غيرها وحاولت رسم المحاور الأساسية لظاهرة النمو، إذ يمكن الإشارة في هذا السياق إلى نظرية فرويد، وجان بياجيه، وإريكسون بوصفها أبرز وأهم النظريات التي قدمت لنا تصورات متكاملة عن مراحل النمو. وهناك بعض المحاولات التاريخية التي مهدت لمثل هذا التوجه الذي يقوم على الملاحظة والخبرة.

1- تشارلز دارون (1809 – 1882):

تعد الملاحظات التي دونها تشارلز دارون Charles-Darwin حول نمو طفله الوليد واحدة من المحاولات العلمية الوصفية التي حاول عبرها تحديد أهم السمات والخصائص التي يتصف بها نمو الأطفال، وقد لاحظ في سياق ملاحظاته أن القهر والمعاناة قد يكون هو الإحساس الأول

24- صالحة سنقر، التربية قبل المدرسة الابتدائية، منشورا جامعة دمشق، دمشق، 1985، ص 26.

الذي يعانيه المولود الجديد^(بن ميم). فالطفل عندما يبلغ الأسبوع العاشر من عمره يظهر ردود أفعال انفعالية تجاه الحليب البارد أو الساخن. ويقرر دارون أن الطفل يعبر عن حالات غضبه في الشهر الرابع من العمر، وذلك من خلال ملاحظته لاحمرار الوجه والوجنتين، ولاحظ أيضاً أنه يبتسم في اليوم الخامس والأربعين، وبالتالي فإن الملامح الأولى لمحاولاته الذهنية تبدأ في اليوم الرابع عشر بعد المائة من عمره. وقد مهد دارون عبر ملاحظاته هذه للدراسات والأبحاث اللاحقة في هذا المجال وشكلت محاولته وملاحظاته منعطفاً تاريخياً في مجال البحث والتقصي عن طبيعة النمو ومراحل عند الأطفال.

2- سيغموند فرويد: 1856-1939

ويعد فرويد Freud-Sigmund واحداً من أشهر الباحثين في قضية النمو النفسي والجنسي للطفل. وهو يتبنى نظرية نمائية معقدة ومركبة في مستوياتها النفسية. ويستخدم منظومة من المفاهيم المعقدة مثل اللبيدو والأنا الأعلى والأنا والهو، والشعور واللاشعور. وهو يرى أن الطفل يمرّ بمراحل سيكولوجية ذات طابع لبيدي وتأخذ هذه المراحل الصورة التالية:

1- المرحلة الفمية: وتمتد من الولادة حتى نهاية العام الأول من حياة الطفل، ويكون الفم واللذة الفموية محو حياة الطفل ومنطلق نموه أيضاً. إن أول عضو يعلن عن نفسه كمنطقة شهوية وي طرح مطالب لبيدية منذ الولادة، الفم. فكل النشاط النفسي يتركز أولاً على إشباع حاجات هذه المنطقة. ومما لا شك فيه أن التغذية تشبع حاجة حفظ الذات في هذه المرحلة. فالطفل يعتاد على مص الأشياء التي تقع بين يديه وهذا يحقق له نوعاً من الرضى الذاتي. وهذا الشعور بالرضى، وإن استمد أصله من التغذية، يبقى مع ذلك مستقلاً بذاته.

25- تشارلز روبرت داروين صاحب نظرية أصل الأنواع وتطورها. وهو يقول بنظرية الاصطفاء الطبيعي وبقاء الأصلح والأقوى، وقد بسط داروين مذهبه هذا في كتابه (في أصل الأنواع). On the origin of species الذي أثار عند نشره عام 1859 عاصفة في الدوائر العلمية والفلسفية والدينية جميعاً فهلّ له جمع وسفه آخرون وقد وجهت له حملات نقدية كثيرة حتى الآن.

2- المرحلة الشرجية: وتمتد ما بين السنة الأولى والثالثة من عمر الطفل. وهنا أيضا تدور حياة الطفل حول قضايا الإخراج والضبط والسيطرة. واللذة اللبيدية الناجمة عن ذلك والشعور بالرضى عند الطفل يأتي في هذه المرحلة من الوظيفة الإخراجية.

- المرحلة العاطفية: وتمتد من الثالثة حتى السادسة من العمر، وفيها يتركز اهتمام الطفل على ذاته الجنسية التي تشكل محور ومنطلق عملية نمائه. فالأعضاء التناسلية الذكرية هي وحدها التي تلعب في هذه المرحلة دورا مركزيا وفي أثناء هذه المرحلة تصل الجنسية الطفلية إلى ذروتها وتقترب من طور أفولها.

- المرحلة الكمونية: وتمتد هذه الفترة بين السادسة والثانية عشرة من العمر، وهي فترة هدوء وسبات في طبيعة تطور الطفل اللبدي أو اللبيدي.

- المرحلة التناسلية: من عمر المراهقة أي من الثالثة عشرة حتى الشيخوخة "(بن م)".

ويصف فرويد هذه المراحل في نسق التقسيم المعروف للحياة النفسية والشخصية ببيتين وضعيتي الشعور واللاشعور كما في وضعيات الانتقال من الهو إلى الأنا والأنا الأعلى. ومن الخطأ أن نحسب أن هذه المراحل ذات حدود مرسومة بوضوح، فقد توازي إحداها الأخرى أو قد تتداخل معها أو قد تتطابق. وفي ظل هذه المراحل اللبيدية للتطور يقدم لنا فرويد تصورا عن التالوث الدينامي للحياة الباطنية الإنسانية: وهو يتكوّن من ثلاثة مستويات: المستوى الشعوري Conscient، مستوى ما قبل الشعور Pre-conscient، المستوى اللاشعوري Inconscience، وهذا المستوى الأخير، هو الفرضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية التحليل النفسي، وينقسم بدوره إلى ثلاث قوى متصارعة، هي:

- الهو Le ca: ويمثله الجانب البيولوجي.

- الأنا Le moi: ويمثله الجانب السيكلوجي أو الشعوري.

- الأنا الأعلى Le sur moi : ويمثله الجانب الاجتماعي أو الأخلاقي.

وقد توصّل فرويد إلى غريزتين أساسيتين توجّهان هذا الجهاز النفسي أو السلوك الإنساني عموماً، هما:- غريزة الحبّ أو الحياة "الإيروس: Eros" وتمثّل الحاجات النفسيّة البيولوجيّة التي تُتيح للفرد الاستمرار في حياته والمحافظة على بقاء نوعه.

3- جان بياجيه Jean Piaget (1896-1980)

ويميز جان بياجيه بين مراحل أربع متتالية في النمو العقلي عند الطفل وهي [□]م:

أولاً - مرحلة التفكير الحسي - الحركي: تبدأ هذه المرحلة منذ الولادة وتنتهي في سن الثانية من العمر. ينصب اهتمام الطفل خلالها على اكتشاف الأشياء، فمثلاً يتعلم طول المسافة حين يمد يده لالتقاط شيء ما، كما يتعلم ما يحدث عندما يدفع جسماً أمامه أو يلمس شيئاً بارداً أو ساخناً.

ثانياً - مرحلة تفكير ما قبل الاجرائية: تبدأ هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وتمتد حتى نهاية السنة السابعة. ويكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز كاستخدام اللغة في التعبير عن حدث جرى قبل ساعات، وبعد أن كان تفاعله مع البيئة آنياً في المرحلة السابقة أصبح قادراً على اختزان الأحداث لاستعمالها فيما بعد. ومن أهم خصائص التفكير في هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك ظاهرة " ثبات خصائص الأشياء.

ثالثاً - مرحلة التفكير الإجرائي: وتمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة. أي مدة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. وفي هذه المرحلة يتمكن الأطفال من تطوير مفهوم "ثبات خصائص الأشياء" كمفاهيم الطول والكتلة أو الكمية والعدد.

رابعاً: مرحلة التفكير المجرد: تمتد هذه المرحلة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة وإن كانت النتائج تشير في كثير من الأحيان إلى أن كثير من المتعلمين لا يدخلون هذه المرحلة

27- انظر الفصل العاشر لمزيد من التفاصيل حول نظرية جان بياجيه.

قبل سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، ويستمر استخدام التفكير المجرد أو الشكلي مدى الحياة.

4- إريك أريكسون 1902-1994

يلمح إريك إيريكسون Erik Erikson إلى وجود ثمانية مراحل خاصة في مجرى حياة الفرد ونموه إلى مرحلة نضجه العقلي والعاطفي. وكل مرحلة من هذه المراحل تواجه الطفل بمسألة رئيسية تستوجب منه السعي إلى حلها لكي يستطيع الانتقال إلى المرحلة اللاحقة بدرجة عالية من القوة والثقة. اثنتان من هذه المراحل الثمانية تظهران في مجرى العام الأول والثاني من حياة الطفل.

في المرحلة الأولى ينمو إحساس الطفل بالثقة، ويتكوّن هذا الإحساس عبر تجربة العام الأول من حياة الطفل، وبالتالي فإن مفهوم الإحساس بالثقة يكون عن طريق تزويد الطفل بالخبرات السارة التي تتعلق بكل ما يحيط به من أشياء؛ وتتعلق هذه الخبرات بالطعام الذي يعد المصدر الحيوي والأساسي لنمو شعور الثقة بالنفس، وبالتالي فإن تلبية احتياجات الطفل هذه تولد لديه إحساسا عميقا بغمرة الخير في العالم وان هذا العالم جدير بالثقة والمحبة.

ويطلق إيريكسون على المرحلة الثانية: الاستقلال الذاتي؛ وتبدأ هذه المرحلة في العام الثاني من عمر الطفل وهي المرحلة الشرجية في العرف الفرويدي " فلعب الأطفال يرتبط في هذه المرحلة فيما يسمى الاستقلال الذاتي، وفي هذه المرحلة يبدأ إحساس الطفل بكونه كائنا إنسانيا مستقلا على الرغم من استعداده لقبول مساعدة الآخرين وتبني ما يصدر عنه من نصائح وإرشادات فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها. وتعتبر هذه المرحلة هامة وأساسية فيما يتعلق بولادة مشاعر الحب والكراهية أو مشاعر التعاون والعناد وحرية التعبير عن الذات، أو العكس من ذلك، وفي هذه المرحلة أيضا تتكون عند الطفل القدرة على مراجعة الذات دون أن يفقد تقديره لها. كما تتكون لديه مشاعر وأحاسيس المذلة والمهانة.

إن الإحساس بالاستقلال يعتمد على مبدأ الإحساس بالثقة، وهذا الإحساس بالاستقلال يضرب جذوره عميقا في داخل النفس الإنسانية عبر مسار نماء الطفل، وهو يشعر الطفل بأنه شخص يسمح له أن يفعل ما يشاء وفقا لاختيارات متعددة. وفي هذه المرحلة تدخل العلاقة بين الطفل وذويه مرحلتها المعقدة، فالأهل هنا يتدخلون خلافا للمرحلة السابقة. وهنا يجب على الراشدين أن يساعدوا الطفل وأن يضمنوا له استقلاله وإمكانية الطيران بجناحيه. ومما لاشك فيه أن تأثير العاملين الأولين من حياة الطفل يتميز بالأهمية والخطورة أو الحساسية والتأثير الكبير على مجرى حياة الطفل المستقبلية.

خصائص النمو في مرحلة الطفولة:

تأخذ الطفولة المبكرة التي تبدأ في الثالثة من العمر وتنتهي في نهاية الخامسة أهمية خاصة عند المهتمين بدراسة نمو الأطفال. ففي هذه السن يبدأ الطفل بالتكون الوجداني والانفعالي بصورة مفارقة للمرحلة السابقة وهي مرحلة المهد التي تنتهي بنهاية السنة الثانية. وفي هذه المرحلة أي مرحلة الطفولة المبكرة يأخذ نمو الطفل اتجاها واضحا في مستويات نموه الجسدي والنفسي. فقوة الطفل العضلية تبدأ بالظهور في هذه المرحلة وتعطيه فرصة أكبر للحركة والتنقل. فالطفل في هذه المرحلة يتمكن من السير على قدميه ويكون قادرا على تحريك يديه وأطرافه ومعرفة الأشياء التي تحيط به، وذلك على خلاف مرحلة المهد. والطفل في هذه المرحلة يبقى كما كان في المهد جاهلا بالعالم الخارجي وبمؤثراته المختلفة، وهذا يفسر لنا اجتهاده وسعيه لفهم الوسط الذي يعيش فيه بما يتضمنه هذا الوسط من أشياء وعلاقات ومثيرات^(١٨). وعندما يبلغ الطفل الثالثة من عمره يكون قد حقق كما يبين زازو ما يلي^(١٩):

1- يكون قد أنجز الجانب الأساسي من تراثه الوراثي.

2- اكتسب القدرة على أن ينتصب على قدميه.

28- انظر: محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1998.

29- فريق من الباحثين، علم النفس وميادينه، ترجمة وجيه أسعد، الدار المتحدة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993، ص 78.

3- اكتسب اللغة

4- يستطيع أن يبدي خصائص انفعالية متنوعة.

وتجدر الإشارة إلى أهمية ما يسمى بالمراحل الحرجة للتطور مثل: مرحلة المرأة عند جاك لكان، المرحلة الأوديبية عند فرويد، مرحلة الرضاعة عند ميلاني كلاين، ومرحلة تشكل الهوية عند اريكسون، ومرحلة إرضاء الحاجات عند ماسلو، وهي المراحل التي تعطي أهمية خاصة في عملية التطور وهي مراحل تتمحور في مرحلة مادون الخامسة من عمر الأطفال (بم[□]).

أولاً- النمو الفيزيائي الجسدي للطفل:

يأخذ النمو الفيزيائي للطفل مظاهر متعددة ومتكاملة في آن واحد. ويكون هذا النمو الفيزيائي على أشده في المراحل العمرية المبكرة، ومع تزايد نمو الطفل وتراكم المراحل النمائية له تتناقص أهمية النمو الفيزيائي لصالح النمو السيكلوجي والعقلي والاجتماعي. وهذا يعني أن النمو الجسدي يتناسب عكسا مع النمو الذهني والاجتماعي عند الكائن الإنساني. فالفرد يصل إلى ذروة نموه الجسدي في العشرين من العمر تقريبا بينما يكون النمو النفسي والعقلي على أشده في هذه المرحلة. والحق يقال بأننا لا نستطيع أن نفصل بين النمو الجسدي أيضا والنمو العقلي والانفعالي فالعلاقة بين الجسدي والنفسي علاقة متناهية في الدقة والعمق. على سبيل المثال: لا ينمو عقل الإنسان إلا مع نمو الدماغ وغالبا ما يكون النمو العقلي مرهونا بنماء الجوانب الفيزيائية التي تتصل بالدماغ والجملة العصبية. وفي دائرة هذه العلاقة الجدلية لا نستطيع أن نتحدث عن نمو دماغي دون تدريبات بيئية تساعد هذا الدماغ على الانطلاق والحركة. وهذا يعني أن عملية النمو عملية معقدة ولا يمكن الفصل كليا بين جوانبها المختلفة وترباطاتها وشبكة علاقاتها الفيزيائية والعقلية والجسدية في مختلف مراحل النمو عند الكائن الإنساني.

30- جان كلود فيلو، اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.

وهذا يمكننا أن نميز بعض السمات والملامح الأساسية للنمو الفيزيائي الجسدي ولاسيما النمو الحسي الحركي والتوازن الفيزيولوجي عند الطفل^(١٤).

تشير الدراسات الجارية أن دماغ الطفل يصل إلى 90٪ من وزنه في الخامسة من العمر، وإلى 95٪ من وزنه في العاشرة من العمر^(١٥). وفي هذا المستوى يؤكد غلين دومان أن 89٪ من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى^(١٦).

1- النمو الحسي الحركي:

في مرحلة الطفولة المبكرة تكون حواس الطفل منطلق إدراكه للعالم الذي يحيط به. وإدراك الطفل في هذه المرحلة يأخذ طابعا حسيا حركيا حيث يتم النمو ويتجه إلى تحقيق التوازن بين الأحاسيس والحركة كالعلاقة بين حاسة البصر والنظر وقدرة الطفل على الحركة باتجاه المثيرات البصرية وتحديدها بتحديد اتجاهاتها ومسافاتها.

في هذه المرحلة تشكل حواس الطفل منطلق وجوده وحركته وفعله، ولذلك فإن الحواس الأساسية تمنح الطفل شعورا هائلا باللذة والسعادة، وذلك بدرجة أكبر مما نجدها عند الراشدين^(١٧). فالطفل يدرك أهمية حواسه ويكتشفها كما يكتشف أهميتها وخطورتها في حياته. فكل ما يقع تحت بصره يدهشه ويذهله، وهو يستأنس إلى كل ما يسمعه من أصوات غريبة غير مألوفة في وسطه الاجتماعي والطبيعي. وتتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على النشاط العضلي مثل الجري والقفز والتسلق وهو يجيد هذه الفعاليات الجسدية في هذا المستوى من

31- انظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد 99.

32- خالد الطحان، دراسة بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة 31، عدد 7 تموز، 1978، ص 3.

33- علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص 79.

34- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثامنة، القاهرة، 1965، ص 133.

النمو. والحركات التي تحتاج إلى قوة هي هذه التي تمنحه هذا الشعور بالسيطرة على الذات وبالهوية.

2- التوازن الفسيولوجي:

لا يمكن الفصل بين مظاهر الحياة الجسدية والانفعالية عن الأطفال حديثي الولادة. فالطفل في مرحلة المهد لا يعرف أي معنى للتوازن فهو يختلج ويرتعد ويرتعد ويرتعد على نحو "فيزيوسيكولوجي" أي نفسي جسدي. فقد لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يحقق التوازن بين بلع الطعام واستنشاق الهواء. ولا يعد الشهر الأول بعد ولادته إلا امتدادا للأشهر التسعة في رحم الأم. وهنا نجد بأن الطفل ينحو عبر المساعدات الخارجية التي تقدمها الأم إلى تحقيق التوازن والتكامل بين مختلف مظاهر السلوك النفسي والجسدي. ويشمل التوازن الفيزيولوجي على عدة مظاهر أهمها:

نظافة الطفل:

يتم هذا للطفل عبر مساعدة الأم والمربية حيث يتم تعويد الطفل على ضبط إخراجهِ وتنظيم عمليات الإخراج من تبول وتبرز. وهنا تبرز أهمية النظام والعناية بمواعيد الإخراج واستخدام إناء خاص بالطفل لضبط هذه العملية. ويتوقف اكتساب الطفل لعملية ضبط إخراجهِ عبر عمليات الثقة بالنفس والاحترام والمحبة وعدم التقزز من قبل الأم أو المربية ومساعدة الطفل بتشجيعه وبالاتناع طبعاً عن القسوة والجزر والإيلام أثناء عملية الإخراج.

تعد مشكلة تدريب الأطفال على الضبط والنظافة من كبريات المشاكل التي تعانيها الأمهات، وهن غالباً ما يوجهن أسئلتهن إلى أطباء الأطفال للتغلب على هذه المسألة وهي المشكلة التي تثير قلقهن البالغ. وفي إزاء هذه المشكلة تجد وجهات نظر متنوعة آراء مختلفة. وغالباً ما نجد عند الأطباء من محللين نفسيين ومتخصصين في علم النفس كثيراً من الأفكار والتصورات حول هذه المسألة: فالتنشئة الاجتماعية هي التي تحدد موقف الطفل من النظافة. فالطفل يجد في فرصته الأولى في الاعتراض على طبيعة القسر الاجتماعي الذي تمارسه الأم

فيأخذ اعتراضه سلوكا يتمثل في تبليل ثيابه ، هذا بدوره يؤدي إلى نوع من الصراع الذي يصبح مصدرا للتوتر والقلق العاطفي عند الطفل. ويعتقد كثير من علماء التحليل النفسي أن الأمهات الغربيات اللواتي يتحدرن من الطبقات الوسطى يمارسن الشدة في تعويد الطفل على النظافة المبكرة وهذا يشكل مصدرا للتوتر النفسي عند الأطفال. وهم يعتقدون أيضا أن التدريب على النظافة يمكن أن يتم بعد السنة الثانية من العمر عند الطفل دون أن يؤدي ذلك إلى عواقب نفسية مدمرة على الصحة النفسية عند الطفل. وآراؤهم هذه تستند إلى معطيات فيزيولوجية عصبية أكثر مما تستند إلى معطيات نفسية، وهم يذهبون في رؤيتهم هذه إلى أن العضلات الشرجية لا تستطيع استقبال الإشارات الدماغية عن طريق الأعصاب إلا بعد مرحلة نمو وتطور هذه الأخيرة (أي الجملة العصبية)، فالأعصاب الناقلة هي التي تجعل التحكم إكمانية محكمة. وبالتالي فإن التغيرات النفسية تترافق مع إككانيات الضبط العصبية المشار إليها. والطفل في هذه المرحلة يولي عملية الضبط والإخراج اهتماما لا يقل عن الاهتمام الذي يبديه الأهل في مراقبة ذلك.

وبالنسبة للمرحلة التي يجب أن يبدأ فيها التدريب على الإخراج والنظافة تشير الدراسات إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أهمية النضج في اللحاء أو القشرة الدماغية، وبالتالي فإن ما يمكن ملاحظته من تأخير في زمن الوصول إلى الضبط والإخراج يمكن أن يعتبر وقتيا وعابرا وسوف يتم استدراكه بشكل سريع وبنمو متسارع في جوانب أخرى عند الطفل.

توجد لدى الأم لهفة واستعداد قوي لتجعل من طفلها نظيفا في أقصى سرعة ممكنة، وفي كثير من الحالات يخفي التدريب المبكر على النظافة رغبة دفيئة عند الأم تتجلى في الفخر والاعتزاز بتحقيق ذلك. وهذا ميل واضح عند الراشدين في السيطرة على الطفل؛ وقد تشعر بعض الأمهات بالنجاح والشعور بالرضا عندما يصبح طفلهن نظيفا في مرحلة مبكرة من عمره. وتحت ستار الأم الجيدة فإن بعض النساء يعمدن إلى التدريب المبكر واستخدام الشدة في تحقيق هذه الغاية. فالأم التي تكره الطفل على الجلوس لمدة نصف ساعة على وعاء مخصص لاحتواء

الفضلات(مبولة) ليست أما بالمعنى العاطفي أو الأخلاقي للكلمة. ويوجد سبب آخر عند أغلب الأمهات في إيصال الطفل إلى النظافة مبكرا لأن نظافة الطفل توفر عليهن مشقة العناية به وتغيير اللفافات بالنسبة لهن أمر يستثير القرف والاشمئزاز.

وهناك دراسة تربوية تشير إلى أن أكثرية الأمهات يخترن الفترة الغير مناسبة لتدريب أطفالهن على النظافة. وتقول سيلفيا برودي في كتابها "الأمومة النموذجية" إنه كلما تأخرت الأم في زمن التدريب كلما كان وصولها إلى تحقيق النظافة عند الطفل أسرع". وبالإضافة إلى ذلك فإن البدء في تدريب الطفل على النظافة قبل السنتين من عمره يثير لديه درجة عالية من الاضطراب العاطفي والانفعالي، وهذه المعطيات تؤكد أهمية البدء المتأخر في تدريب الطفل على ضبط الإخراج والوصول إلى النظافة المبكرة.

إن كثيرا من حالات الاضطراب النفسي التي يعانيها الأطفال تعود إلى طبيعة التدريب المبكر على النظافة الذي يبدأ في الشهر الخامس عشر من عمر الأطفال. ويجب بالإضافة إلى ذلك أن نأخذ بعين الاعتبار جوانب أخرى من المشكلة، وهي التي تتعلق بمحاولة بعض الأمهات في تدريب أطفالهن على الإخراج في مرحلة مبكرة جدا في الشهر الخامس والسادس من أعمارهم، واللواتي استطعن أن يحققن نجاحا أكثر من هؤلاء اللواتي بدأن هذا التدريب في مرحلة متأخرة نسبيا.

إن أفضل النتائج الممكنة، لتدريب الطفل على النظافة، يمكن أن تتم باختيار فترتين زمنيتين للبدء بتدريب الطفل حيث يجب أن يتم البدء في إحدى مرحلتين عمريتين: إما الشهر الثاني عشر، أو في الشهر العشرين من عمر الطفل. ولكن مما لاشك فيه أن التدريب في المرحلة الثانية يكون أكثر سرعة وقل تأثيرا في بنية الطفل النفسية. وفيما يتعلق بالمرحلة الأولى فإن الآثار النفسية ضئيلة وقتيا ولكن عمليات التدريب تحتاج إلى وقت اكبر، ومع ذلك لا يمكن معرفة الآثار النفسية المترتبة على طبيعة اختيار كل مرحلة من هاتين المرحلتين. ولكن المحللين النفسيين يذهبون إلى أن المرحلة الأولى قد تكون أكثر أذية وضرا على بنية الأطفال النفسية.

ويجمع الاختصاصيون بأن طريقة التدريب وكيفية تلعب دورا مؤثرا كبيرا في الطفل مهما تكن المرحلة التي يبدأ فيها هذا التدريب، إذ يترتب على الطريقة أو الكيفية المعتمدة في التدريب كثير من النتائج النفسية المتنوعة. ويجمع أغلب الباحثين على رفض المنهج الصارم الذي يؤدي إلى نتائج سيئة جدا، وتوجد لدينا دلائل قطعية غير قابلة للشك على أن الشدة تؤدي إلى نتائج بالغة في تأثيرها الضار على الطفل. أن الضغط والقسر والانفعال والعقوبات التي ترافق عملية التدريب على النظافة من شأنها جميعا توليد نوع من الرفض والاضطراب الانفعالي عند الطفل، وبالتالي فإن هذه الأساليب القسرية لن تفلح في الوصول إلى نتائج جيدة في إيصال الطفل إلى النظافة المطلوبة.

فطام الطفل وتوازنه الغذائي:

يعد الفطام من أخطر وأهم مراحل نمو الطفل، ومن الضرورة بمكان أن تتم هذه العملية بطريقة دقيقة ومتوازنة. إذ يجب أن تتم عملية تدريب الطفل على تناول الطعام الخارجي (غير الحليب) بصورة تدريجية، وألا يتم فطامه أيضا بصورة مفاجئة. ومن أجل فطام الطفل يجب على الأم أن تقدم للطفل وجبات خارجية مثل الزبادي واللبن والمهروس من الفاكهة والخضار. ويجب تنظيم غذاء الطفل ومساعدته نفسيا في عملية الفطام، لأن هذه العملية قد يكون لها انتكاسات سلبية إذا تمت بطريقة غير علمية. ويمكن القول في هذا الصدد "إن الانتقال من مرحلة الاعتماد الكلي على الأم في الغذاء إلى الاعتماد على المصادر الخارجية يمثل أولى عمليات استبدال عادة سلوكية بأخرى عند الطفل ولذا يجب أن يراعى التدرج وهو أهم شرط علمي يجب توافره في هذه الحالة"³⁵.

وقد تناولت الدراسات الجارية أهمية تحديد نوع الطعام الذي يجب إعطاؤه للطفل في المراحل الأولى من عمره. وقد لوحظ أن الأمهات يتبعن بدقة النظام الغذائي الذي يحدده الطبيب ولهن الحق في ذلك، وبعضهن كان متأثرا بما تحمله الإعلانات من تحذير لعواقب

35- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، المرجع السابق، ص136.

النقص في المواد الغذائية التي يحددها الطبيب. وتذهب الدكتورة كلارا دافيس، في هذا الخصوص، إلى القول بقدرة الأطفال بعد فطامهم على تحقيق التوازن الغذائي بصورة ذاتية وذلك حين يترك لهم اختيار الطعام^(بن □).

انطلقت كلارا دافيد Davide Glara في أبحاثها بخصوص التوازن الغذائي عند الأطفال من فكرة أن الأطفال يملكون قدرة طبيعية على تحديد حاجاتهم الغذائية، وهذا يعني أنه يمكن أن يترك الأطفال ليتناولوا ما يحبون من الطعام وذلك في الوقت الذي يرغبون فيه. ومن أجل اختبار هذه الفرضية استبعدت كلارا في اختباراتهما حول تغذية الأطفال الأطعمة المصنعة كالسكر والحلويات و"الكاتو" والمشروبات، حيث كان الطعام يقدم للأطفال موضوع الاختبار ثلاث مرات في اليوم، وفي ساعات محددة، وقد تم عزل تأثير آراء الكبار في الأطفال فيما يتعلق بالطعام. وفي إطار هذا الاختبار كان يقدم لخمس عشرة طفلا 34 نوعا من الطعام موزعة في مجموعات، وكانت كل وجبة من الوجبات الثلاث، وكل نوع من أنواع الطعام يوضع بشكل مستقل، فالمالح على سبيل المثال يوضع بشكل مستقل ويوضع مباشرة في الطعام، والحليب لم يضاف إلى الخبز. لم يعرض شيء محدد على الطفل ولم يقترح له أن يأكل شيئا ما. وفي جانب كل طفل تجلس حاضنة تحمل ملعقة في يدها. وعندما كان الطفل يشير إلى طبق كانت الحاضنة تقدمه له. وكان يمكن للطفل أن يأكل بيديه وأصابعه أو بالطريقة التي يختارها. وكان طريقة الطعام تتم هكذا حتى ينتهي الطفل من الطعام، وكانت الفترة التي تتم فيها عملية تناول الطعام تأخذ مدة عشرين إلى 25 دقيقة، وكان الطعام بسيطا ما أمكن ذلك، وكان يتكوّن على الأغلب من اللحم والخضار والفواكه التي تم تقطيعها على شكل قطع صغيرة جدا، وبعض الطعام كان مشويا والآخر نيئا. وفيما يلي قائمة بأهم المواد الغذائية التي قدمت: ماء - حليب - لبن - ملح - تفاح - موز - عصير برتقال - أناناس - دراق - طماطم - جزر - بطاطا - طحين - قمح - ذرة - لحم بقر

36-M. Bergeron, Psychologie du premier âge(de la naissance à trois ans), 5^e éd., P.U.F., Paris, 1973.

- لحم خروف - دجاج - لحم عجل - دماغ - كبد - سمك - شمندر - بازلاء - لفت - زهرة - قرنبيط - بهار - خس - شعير - سبانخ.

في بداية التجربة كان خمسة عشر طفلا من أفراد العينة يعانون من سوء التغذية ومن الضعف والهزال؛ وخمسة منهم كانوا بصحة جيدة. وبعد تناول 36000 وجبة طعام في إطار المواصفات السابقة؛ ومن عرض هؤلاء الأطفال على طبيب آخر لتقدير وضعهم الصحي. وبعد إجراء الفحوص الطبية وصف الطبيب هؤلاء الأطفال بأنهم نموذجيين في المستوى الصحي وبأنهم يمثلون في سلوكهم نمودجا سلوكيا متميزا. كان الأطفال يختارون طعامهم وهم في سياق هذا الاختيار يحققون نظاما غذائيا متوازنا ومتكاملا لتغذيتهم الذاتية، ولم يكن ذلك صعبا البتة. وفيما يتعلق بعدد الوحدات الغذائية " الحريرات " كان الأطفال يأخذون في حدود ما هو معروف على المستوى العلمي. وكان الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية يسجلون خرقا للقاعدة العلمية أي أنهم كانوا يحصلون على عدد اكبر من الحريرات وذلك في الأشهر الستة الأولى من التجربة حتى اللحظة التي استعادوا فيها عافيتهم واستدركوا النقص الغذائي الذي يعانونه.

وقد بينت هذه التجربة أن الأطفال لم يتبعوا جميعهم نظاما غذائيا متوازنا وواحدا، إذ تدل التجربة على تعدد الأنظمة الغذائية التي اعتمدها الأطفال المعنيون، وكان كل نظام غذائي يتميز بخصوصية متفردة. ولم تثبت التجربة أيضا هيمنة نسبة الحليب والحبوب المكسرة في هذه الأنظمة، بل وعلى خلاف ذلك بينت أن الأطفال يميلون إلى الإكثار من الفواكه والبيض واللحم بما يناسب هذه المرحلة من العمر. وأضافت أيضا أن النظام الغذائي لكل طفل كان يتغير من مرحلة إلى أخرى في إطار التجربة عينها وبصورة غير متوقعة. وكانت الوجبات على أي حال تؤدي إلى نوع من التوازن الغذائي الذي أدهش الاختصاصين بالحمية الغذائية.

في إطار التجربة المعنية، كان الأطفال، في الأسابيع الأولى من التجربة، يتذوقون كل طبق من الأطباق التي توجد أمامهم، ولكنهم كانوا يتجهون فيما بعد إلى التركيز على الأطباق التي

يحبونها. علما أن اثنين من هؤلاء الأطفال لم يتناولوا الخس أبدا كما أن واحدا منهم لم يتذوق السبانخ أيضا.

وغني عن البيان بأن الطفل لا يستطيع في إطار وسطه الطبيعي أن يحظى بهذه الخيارات (34 طبق) في منزله كل يوم. ولكن قيمة هذه التجربة تكمن في النتيجة التي تقول بأن نظاما جيدا من الطعام لا يقتضي بالضرورة نوعا خاصا من الطعام، كما لا يتطلب طريقة خاصة في طريقة تناولها. وليس من الضرورة إكراه طفل ما على تناول وجبة أو طبق غذائي خاص والذي يمكن أن يحدث لديه نوعا من الصدمة الانفعالية.

ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها التجربة المعنية هي أنه عندما تكون شهية الطفل طبيعية، وغير مشوهة بالأطعمة المصنعة، أو متأثرة باختيارات الكبار، وعندما تترك لهم فرصة اختيار الأطعمة التي يرغبون، فإنهم سيختارون دون شك الأطباق الغذائية المناسبة لنموهم وحاجاتهم الفيزيولوجية.

اكتساب القدرة على المشي:

بيّنا كيف أن الطفل يستطيع أن يعتمد على نفسه في تحقيق التوازن الفيزيولوجي، وكيف يستطيع أن يعتمد على نفسه في الحصول على وجباته الغذائية، وكيف ينمو في اتجاه ضبط اخراجه. ومما لا شك فيه أن قدرة الطفل على المشي تشكل مطلبا أساسيا من مطالب نموه العضوي. وتقتضي قوانين النمو ألا يسرع الآباء عملية تعليم الطفل المشي في وقت مبكر ولكن من المهم تأمين متطلبات هذا المشي وتيسير الإمكانيات لذلك عندما يحين الوقت المناسب. وتبدأ هذه العملية تدريجيا أيضا حيث يتم تعريض الطفل لأشعة الشمس ثم يمرن على التقلب على جانبه ثم يتم تعليمه الزحف على البطن وكل هذه الأمور تعد الطفل وتساعد في عملية المشي.

ثانياً: النمو العقلي:

في مرحلة الطفولة المبكرة يكون الطفل فضولياً ميالاً إلى استكشاف الوسط الذي يعيش فيه. ومن حب الاستطلاع يبدأ الطفل بتكوين أولي وإن كان غامضاً لمفاهيم الزمن والعدد والمكان. ويمكن وصف الذكاء الطفولي في هذا المستوى بأنه ذكاء حسي حركي لأن إدراك الطفل للوسط يكون إدراكاً حسياً في الغالب وهو إدراك غير مجرد.

ويأخذ الذكاء في هذه المرحلة طابعاً حسياً تصورياً، ويلاحظ تنامي الانتباه عند الطفل ونمو الذاكرة وتشكل قدرته على التخيل الإيهامي حيث تبدأ لديه أحلام اليقظة. ويكون تفكيره مرتداً إلى ذاته وكيوناته الخاصة، ويأخذ بالتالي طابعاً خيالياً لا يرتبط بالواقع أو المنطق.

فتفكير الطفل يتجه إلى تجنب الألم والحصول على اللذة ثم إشباع رغباته ودوافعه، ويكون اللعب لديه إيهامياً خيالياً. وفي هذه الفترة يلاحظ إقبال الطفل على القصص الخيالية لإشباع حاجاته الذهنية المتنامية في معرفة العالم على نحو خيالي.

ويقدر بلوم Benjamin.S.Bloom أن الطفل يكتسب 33% من معارفه في السادسة من العمر وترتفع هذه النسبة إلى 75% في الثالثة عشرة من العمر وإلى 100% في الثامنة عشرة من العمر وذلك كما هو في الجدول التالي^(١١):

النسب المئوية لنمو التعلم العام حتى سن الثامنة عشرة في تصنيف بلوم

عمر الطفل	النمو في كل مرحلة عمرية	التراكم في كل مرحلة
من الولادة حتى 6 سنة	33%	33%
من 6 سنوات حتى 13	42%	75%
من 13 سنة حتى 18	25%	100%

37- عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، كلية الآداب جامعة الكويت 1979 ص9.

لغة الطفل:

ويعد تعلم النطق والكلام من أكثر خصائص الطفولة إنسانية وهو أكثر متطلبات وجود الطفل أهمية وحيوية. فالطفل في البداية يستجيب لعدد كبير من المؤثرات الصوتية. ويبدأ في نطق كلمتي: "بابا" و"ماما" في الشهر التاسع من عمره، وفي مستهل الثانية من العمر يستخدم كلمة مركبة من مقطعين، وفي منتصف الثانية من العمر يستطيع أن يعبر بجملة مكونة من كلمتين وبعد ذلك تتوالى إمكانياته في استخدام جمل قصيرة جدا.

ويكتسب الطفل الكلام عن طريق المحاكاة والتقليد وتتجه هذه المحاكاة إلى الأم التي تلعب دورا كبيرا في تعليم الطفل كلماته وجملة الأولى. ولا يصل الطفل إلى نهاية الخامسة حتى يستطيع استخدام عدد لا بأس به من المفردات والكلمات والصور المجردة والحسية^(□□).

وتجدر الإشارة إلى تنامي لغة الطفل في هذه المرحلة ولاسيما في المراحل الأخيرة منها، حيث يمتلك الطفل قدرة على التعبير بجملة كاملة بعد أن كانت مفرداته ضعيفة لا تسمح له بذلك. ويلاحظ أيضا أن كلمات الطفل ذات دلالة واقعية ففيها إشارات واقعية تعبر عن علاقات وأحداث واقعية. ويبدأ بالسيطرة على مفردات اللغة ومكوناتها مثل الضمائر وحروف النداء ويظهر نهمه الشديد للكلام والتحدث على نحو مستمر وهذا يدل على تنامي الخاصة اللغوية لديه.

فعلى سبيل المثال يدرك الطفل في هذه المرحلة ما تعنيه حروف الجر وظروف الزمان مثل: فوق وعلى وتحت وإلى جانب. ويقدر المختصون بأن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يستعمل الضمائر ويدرك الفروق بين المفرد والجمع ويعرف الفعل الماضي ويميزه عن المستقبل. وفي هذا مؤشر على نماء مفهومه عن الزمان والمكان. وفي السنة الرابعة من هذه المرحلة يظهر ميل الطفل إلى التساؤل وطرح الأسئلة على الآخرين وهذا أيضا دليل نمو عقلي ومؤشر من مؤشرات التفكير

38-R. S. Illingworth, Développement psychomoteur de l'enfant, trad. de l'angl., Masson, Paris, 2^e éd. 1990.

الأساسية للإنسان. ومع ذلك كله نقول بأن مفاهيم الطفل عن الزمان والمكان والماضي والحاضر ما تزال غامضة نسبيا.

الواقع والخيال:

وفي هذه المرحلة يعيش الأطفال غالبا في عالم خيالي متوهم ينتجونه عبر مخيالهم الذي يتميز بالخصوصية والنشاط. فهم في ألعابهم وفي حركتهم يعيشون غالبا في حالة انفصال نسبية عن الحقائق الواقعية التي تحيط بهم. وهنا يتوجب على المربي أن يأخذ بيدهم وبصورة تدريجية إلى فهم العالم الذي يعيشون فيه على نحو واقعي. ويجب ألا نترك الأطفال في حالة غيبوبة واقعية، ويمكن أن نشحذ مخيالهم في فهم الواقع وفي السيطرة عليه. وهذا لا يعني بحال من الأحوال أن نقتلع الأطفال من عالمهم الخاص الجميل بل يجب أن نحافظ على منظومة روابطهم الخيالية ولكن هذا لا يتعرض مع عملية تدريبهم على مواجهة الواقع مواجهة حقيقية لأن ذلك يشكل مطلبا حيويا أيضا من مطالب وجودهم ونمائهم. وهذا يعني أن انتقال الأطفال من نمط التصور الخيالي إلى مجال الإدراك الواقعي يعد شكلا من أشكال النمو العقلي في هذه المرحلة.

ثالثا: النمو الانفعالي :

يركز الباحثون في العلوم السلوكية على أهمية مرحلة الرضاعة عند الطفل لأن هذه المرحلة معنية بتحديد طبيعة العلاقة العاطفية والانفعالية بين الأم والرضيع. ففي هذه المرحلة ينمو عند الطفل إحساس بالعلاقة الحميمة التي تربطه بأمه والتي توفر له أجواء الطمأنينة والاستقرار^(٣٩). ويمكن للام أن توفر للرضيع هذا المناخ العاطفي باستخدام الإرضاع الصناعي، ولكن الطفل لن يشعر بوهج هذه العلاقة العاطفية والانفعالية وبحنان أمه بالدرجة نفسه التي يشعر بها أثناء الرضاع من صدر أمه مباشرة.

39-C. koupennik & R. dailly, Développement neuro-psychique du nourrisson Sémiologie normale et pathologie), P.U.F., 1968, 4^e éd. augm. 1980

وفي هذا الخصوص تذهب بعض الدراسات إلى أن الأطفال يشعرون مبدئياً بالسعادة عندما تقدم لهم وجبات الطعام، بغض النظر عن المنهج والأسلوب المستخدم في تقديمها، ولكنهم يظهرون فيما بعد مشاعر خاصة بنوعية الأسلوب المستخدم، كالإحساس بالتسامح وتقدير الذات ودرجة الاهتمام ومقاومة التعب وقبول الآخرين. ويرى بعض الباحثين أن المناخات الشفهية تساعد الطفل في التخفيف من توتره وقلقه في الأشهر الستة الأولى من عمره، كما تساعده ذلك في التكيف مع محيطه الخارجي وفي نموه وفقاً لمفهوم الرضا الذاتي. هذا ويفرض كثير من الباحثين استخدام الشدة أو اللجوء إلى العنف وبخاصة في المراحل المبكرة من عمر الطفل، لأن هذا يشكل مصدر قلق وتوتر للطفل الذي لا يوجد لديه استعداد لمعيشة هذه التجربة. فالطفل الذي يتناول صدر أمه أو زجاجة الحليب بأسلوب الدغدغة والحنان يشعر بدرجة عليا من الثقة بالنفس والطمأنينة، وعلى خلاف ذلك فإن جلوسه على كرسي مرتفع وتناوله للطعام باستخدام الكأس والملعقة يقلل من إحساسه بالثقة والطمأنينة.

لا تقل مطالب النمو الانفعالي أهمية عن غيرها في عملية نماء الأطفال وتطور إمكانياتهم النفسية والاجتماعية. ومن أهم مطالب هذه المرحلة في المستوى الانفعالي تكوين عادات انفعالية ثابتة ثم تنمية الكينونة الاجتماعية للطفل من أجل تحقيق استقلاله ونضجه.

ينمو السلوك الانفعالي للطفل في هذه المرحلة نمواً تدريجياً متقدماً وتأخذ الاستجابات الانفعالية طابع التمايز؛ فالطفل في مرحلة المهد تتداخل لديه مشاعر الغضب والخوف والحزن والفرح وتكون هذه المشاعر غير متميزة لأنها غالباً ما تأخذ اختلاجات انفعالية غير واضحة المعالم.

وفيما بعد مرحلة المهد يكون الطفل متقلب المزاج وهو سرعان ما ينتقل من حالة انفعالية إلى أخرى دون توسط أو على شكل تقطعات انفعالية متضاربة. فالطفل ينتقل من حالة الضحك إلى البكاء ومن البكاء إلى الصمت ومن الفرح إلى الحزن وهكذا دواليك. وتتميز انفعالاته هذه بالقوة حيث تكون مفاجئة وعنيفة وحادة ومتقلبة. ولكن هذا التقلب الانفعالي وهذه الحدة

الانفعالية تميل تدريجيا ومع تقدم الطفل في داخل هذه المرحلة إلى الاستقرار والهدوء والتوازن. إذ يبدأ الطفل بتحقيق التكامل والتوازن بين هذه الانفعالات ثم تتشكل لديه عناصر ما يسمى بالعادات الانفعالية المستقرة نحو الأشياء ومكونات الوسط الذي يعيش فيه (بم□).

وتتجه عواطف الطفل الأكثر استقرارا نحو الأم حيث يكون حبه لها منقطع النظير، وقد يتجه بعض هذا الحب إلى والده وإلى أخوته وإلى هؤلاء الذين يمنحونه العناية والرعاية في المنزل. وبالتالي فإن وجود الأم من الناحية التربوية يساعد الطفل على الاستقرار العاطفي والانفعالي والأم هنا هي الشخص المؤهل بجدارية لتحقيق التوازن الانفعالي والوجداني لطفلها، لأن أول علاقة انفعالية تعقد وتعطي حصادها تكون موجهة من قبل الطفل إلى الأم.

وعلى امتداد هذه المرحلة الطفلية الأولى تنمو انفعالات الطفل وتتمركز نحو ذاته. فالخجل والفرح والإحساس بالسعادة والإحساس بالذنب والخوف والغضب ومشاعر الثقة بالنفس والشعور بالنقص تأخذ طابع انفعالات ذاتية أي موجهة إلى ذاته وغير معنية بالعالم الخارجي. ويلاحظ أن مشاعر الغيرة تتكون عند الطفل في هذه المرحلة وتصل إلى أوجها مع ميلاد طفل جديد في الأسرة، وهنا تتأجج مشاعر الخوف والغيرة عند الطفل الذي يشعر بأن الزائر الجديد قد يسلبه ما يحظى به من حب وأهمية. وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطفل إلى الاستقرار الانفعالي وتبدأ عواطفه وانفعالاته بالنضج والتكامل استعدادا لمرحلة نمائية جديدة. وباختصار عندما يبلغ الطفل الخامسة من العمر يكون قد قطع شوطا كبيرا في مستوى نموه الانفعالي والوجداني.

الثبات الانفعالي: و يمر الطفل كما أوضحنا في حالة تقلب انفعالي شديدة ولاسيما في الثالثة من العمر. واتضح أيضا أن الطفل يمر بتقلبات متقطعة ومتسارعة في نمط انفعالاته. فالطابع الانفعالي للطفل في هذه المرحلة يكون متسارعا متقلبا وعنيفا. وهنا تظهر الضرورة الكبرى في تكوين عادات انفعالية ثابتة نسبيا ومتكاملة متوازنة على مبدأ التناغم. وهذا يحقق

40- انظر: ر. ديلدم و س. فيرمولين، النمو النفسي للطفل، ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، 1989، صص 121-195.

للطفل ما يسمى بهويته الانفعالية المميزة. وتكون عملية بناء الطفل انفعاليا عن طريق مركزية العلاقة العاطفية بينه وبين الأم حيث يمكن لهذه العلاقة التي تتجه إلى أن تأخذ طابعا يتميز بالثبات الانفعالي أن تساعد في تكوين ثبات انفعالي يمتد ليشمل مختلف جوانب حياة الطفل الانفعالية التي تربطه بالآخرين والوسط الذي يعيش فيه. وهذا من شأنه أن يساعد الطفل في التغلب على مخاوفه وقلقه الوجودي. ويكون ذلك عندما تساعد الأم الطفل عبر محبتها الثابتة له في تكوين هذه الهوية الانفعالية.

رابعا - النمو الاجتماعي:

ينمو إحساس الطفل بهويته الاجتماعية على مبدأ التوازي مع هويته الانفعالية. وهو في الوقت الذي يستطيع فيه أن يكون اتجاهات انفعالية ثابتة نحو الآخر يستطيع أن يكون هويته الاجتماعية عبر علاقات متوازنة ومتكاملة مع الآخرين في الأسرة. فالطفل يشعر بأنه عضو أساسي في التكوين الاجتماعي للأسرة. وهو ينتهز الفرص ويغتنم المناسبات ليعبر عن ذاته وعن رغباته وميوله وتطلعاته، وهذا يعني أن الطفل هنا بدأ حقيقةً ينمو اجتماعيا، وينمّي في ذاته هذا الحسّ الاجتماعي بالانتماء إلى الأسرة وعضويتها. وهنا ومن جديد يجب على الأسرة أن تنمي هذا الحس الاجتماعي لديه وأن تساعد الطفل عبر آليات التقبل والاحترام والتقدير في اكتساب سمات وخصائص الهوية الاجتماعية المنتظرة.

في هذه المرحلة العمرية، أي من السنة الثانية حتى الخامسة، تنمو إمكانية الطفل إزاء التفاعل الاجتماعي، حيث يستطيع أن يباشر علاقاته مع الآخرين من منطلق الإحساس بالثقة التلقائية بذاته وقدرته على المبادرة. وهو يشعر بأنه بتمايزه عن الوسط بوصفه كيانا مستقلا، ويدرك فيها اللحظة التي ينخرط فيها مع الوسط الاجتماعي بما يتضمنه هذا الوسط من أشخاص وعلاقات وتفاعلات.

فالطفل في هذا المستوى يشعر بأنه شخصية مستقلة، لها عاداتها ووجودها المنفصل عن الآخر. فلم يعد هو الصغير الذي يحتاج إلى أمه في كل شاردة وواردة. وهكذا يبدأ الطفل بتكوين

علاقة الصداقة مع الأطفال الآخرين ومع الكبار أيضا ولاسيما والديه. ويحرص الطفل على المكانة الاجتماعية التي يحظى بها وهو يحاول أن يستقطب انتباه الآخرين ومعرفة أوجه نشاطهم المختلفة، ولكن هذا السلوك الاجتماعي الإيجابي لا يخلو من مظاهر العدوانية والتشنج الانفعالي الذي يترافق بالصراخ والبكاء. وتظهر في سلوك الطفل أعراض النزعة الأنانية والميل إلى المنافسة وإظهار العناد، ولكنه يميل إلى الاستقلال في كثير من أوجه نشاطه اليومي التي تتعلق بتناول الطعام وارتداء الثياب. ومما لا شك فيه أن هذا النمو يترافق بنمو الجانب الأخلاقي في الطفل حيث يبدأ تشكل الضمير والشعور الأخلاقي للتمييز بين الخير والشر والحق والباطل والحسن والمستحسن.

وفي هذه المرحلة تظهر لدى الطفل القدرة على المحاكاة والتقليد وتقمص سلوك الآخرين والتوحد مع الأبطال والأشخاص الذين يحبهم وهذا يساعده كثيرا على تمثيل أنماط سلوكية مصدرها الآخرين الذين يحيطون به ولاسيما الأبوين والأخوة الكبار في داخل الأسرة. وفي سياق تفاعله الأسري يتجه الطفل نحو تحقيق التوافق الاجتماعي الذي يمثل علاقة متناغمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع أغلب حاجاته العاطفية والانفعالية والاجتماعية.

خلاصة:

يقتضي نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تحقيق منظومة من المطالب الحيوية التي تؤسس لنموه في المراحل اللاحقة. وتأخذ هذه المطالب تجلياتها في مختلف جوانب الشخصية جسديا ونفسيا وانفعاليا وعقليا. فالدوافع الفسيولوجية تسيطر على نمو الطفل في سنواته الأولى ولاسيما في مرحلة المهد. ويمكن تحديد أهم معالم النمو في سلوك الطفل في مرحلة المهد كما هو مبين في الجدول التالي:

نمو سلوك الطفل في مرحلة المهد من الولادة حتى الثانية من العمر

عمر الطفل	المظاهر السلوكية الملاحظة عند الطفل
المولد وحتى 3 أشهر	- يبدأ الطفل بالابتسام ويلحق الأشخاص والأشياء ببصره - يستطيع الوصول إلى يديه وقدميه - يرفع رأسه ويلتفت إلى جهة الصوت - يبكي ولكن غالبا ما يهدأ عندما يحمله أحد أفراد الأسرة
من 4 إلى 6 أشهر	- يصغي الطفل ويستجيب عندما يخاطب ويدغدغ - يضحك، ويناغي ويقلد الأصوات - يستكشف يديه وقدميه ويضع الأشياء في فمه - يجلس عندما يسند ويتقلب، ويتحرك بسرعة ويرتد - يمسك بالأشياء دون استخدام الإبهام
من 7 إلى 12 شهرا	- يتعرف على ذاته وجسده وعلى أصوات الناس المألوفين - يعرف بعض الأسماء وبعض الكلمات - يقول وينطق أول كلمة من كلماته (مثل بابا وماما) - يستكشف الأشياء ويضربها ويهزها - يكتشف الأشياء المخبأة ويعرف مكانها - يحبو ويعين نفسه على القيام والمشي - ينزعج من الغرباء

- يقلد أفعال البالغين - يتحدث ويدرك معنى بعض الكلمات - يجرب القيام ببعض الأشياء وأداء بعض التجارب - يسير بثبات ويتسلق الأدراج - يؤكد بعض مظاهر الاستقلال ويفضل الناس المألوفين لديه - يدرك معنى ملكية الأشياء - يكون صداقات مع أفراد الأسرة الصغار والكبار - يحب أن تقدم له المساعدة في القيام بالأعمال - يبدأ باللعب	من سنة إلى سنتين
---	-------------------------

ومع تقدم المرحلة العمرية ونمو الجهاز العصبي والذكاء عند الطفل نلاحظ موجة أخرى من النماء السلوكي التي تتضمن نموا في السلوك الوجداني والاجتماعي والأخلاقي في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه كما تظهر مجموعة من الحاجات النفسية والعقلية والجسدية التي تشكل منطق تطور الطفل ومسار نموه اجتماعيا وعقليا ونفسيا. والجدول التالي يحدد نمو المظاهر السلوكية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة أي ما بين الثانية والخامسة من العمر:

سلوك الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة (من الثانية حتى الخامسة من العمر)	
- يتعلم اللغة بسرعة - يتميز بنشاط وحركة دائبة لا تهدأ - يسيطر على يديه وأصابعه - يشعر بالإحباط بسهولة - يتصرف بمزيد من الاستقلالية مع استمرار اعتماده على الآخرين	من سنتين إلى ثلاثة سنوات ونصف

- يمتلك القدرة على الانتباه لمدة أطول. - يتصرف بسذاجة وبصخب - يكثر من التحدث ، ويسأل كثيراً - يختبر بعض المهارات البدنية واليدوية - يبدي مشاعر في اللعب الدرامي - يحب اللعب مع الأصدقاء، ويكره الخسارة - يشارك الغير ويتبادل الأدوار أحياناً	من ثلاث إلى خمس سنوات
--	------------------------------

إن للنمو في مرحلة الطفولة متطلبات عديدة تضمن عملية نمو الطفل وازدهاره. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن عدم توفير هذه المتطلبات قد يؤدي إلى نتائج تربوية غير مرغوبة وقد تصل هذه النتائج إلى حدّ تشكل الأمراض والعقد النفسية الخطيرة عند الطفل. وهناك متطلبات كثير لعملية النمو عند الأطفال في هذه المرحلة التي تمتد من المهد حتى الخامسة من العمر ومن أهم هذه المتطلبات:

- تعلم الطفل المشي وتحقيق التوازن الفيزيولوجي ولاسيما عملية الضبط في الإخراج.
- تعلم الأكل والمهارات الجسمية الحركية اللازمة.
- تعلم الكلام وتعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة. - تعلم المهارات العقلية المعرفية الأخرى اللازمة لشؤون الحياة اليومية
- تمكين الطفل من عمليات التفاعل الاجتماعي في إطار جماعات القران والرفاق وتكوين الصداقات والاتصال بالآخرين.
- تنمية الحس الأخلاقي والديني وتعليم الطفل التمييز بين الصواب والخطأ والخير والشر.
- تمكين الطفل من بناء تصورات موضوعية عن طبيعة الحياة اليومية وأحداثها.
- تنمية حسّ المسؤولية وتمكين الطفل من تذوق هذا الإحساس عبر المشاركة

- تمكين الطفل من الإحساس بالاستقلال والهوية المتميزة وتنمية مشاعر الذات.

- تمكين الطفل من تحقيق تكوين علاقات عاطفية إيجابية تجاه الوالدين والإخوة وباقي أفراد المجتمع.

- تعزيز الطفل على ضبط الانفعالات أو ضبط النفس والسيطرة على المواقف الانفعالية.

وباختصار شديد يمكن القول بأن مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد ما بين الميلاد إلى نهاية الخامسة في العمر تشكل بوتقة النماء الحقيقية للإنسان. لقد بينا عبر الدراسات والأبحاث الجارية في هذا الميدان أن هذه المرحلة تشكل نقطة عقدية تتقاطع فيها مختلف دورات النماء في مستوياته السيكولوجية والعقلية والفيزيائية. وفي هذه البوتقة العمرية من الحياة تتناثر مختلف النقاط الحرجة للنمو العقلي والذهني. ففي هذه المرحلة يجري الحديث عن عقدة أوديب التي تشكل أهم محاور النمو في منظور التحليل النفسي وفيها أيضا تقع المرحلة الحرجة للمرأة عند لاكان والمرحلة الحرجة للنمو العقلي عن جان بياجيه. هذا ويفترض العلماء أن هذه المرحلة غنية بالأسرار والطاقات وأن على علم النفس أن يجتهد بصورة مدهلة كي يكتشف بعضا من أسرار هذه المرحلة في القرون القادمة. لأن هذه المرحلة كما تؤكد جميع الدراسات مسكونة بأسرار ورموز وخفايا سيكولوجية منقطعة النظير. ويكفي العلماء أن يجتهدوا في الكشف عن خفايا هذه المرحلة وخفاياها وحسبنا أننا لا نوفر جهدا في سبيل الفهم والإدراك وتقصي حقائق الطفولة بما تنضوي عليه من حقائق وقانونيات ومفارقات.

الفصل الثالث

التجارب الانفعالية لمرحلة الطفولة المبكرة

التجارب الانفعالية لمرحلة الطفولة المبكرة

ودورها في بناء الهوية عند الطفل

"إننا نحب ونكره، ونخاف ونشجع، ونشمز ونقبل، ونفعل ونترك،
عواطف كُمنّت فينا منذ الطفولة، ولا ندرى بها، إلا بعد التحليل
الشاق" سيغموند فرويد

مقدمة:

تسجل صدمة الولادة المشهد الاغترابي الأول للإنسان، وفي هذه اللحظة التي يتدفق فيها نور الحياة يجد الطفل نفسه في عالمٍ مدهشٍ يضح بالغرابة والاعتراب، وهنا تبدأ اللحظة الصدمية الأولى بين الإنسان والوجود بانتقال الطفل من وطن الأنس المطلق إلى عالم يفيض بالمجهول ويغص بالآلام^(١). فالولادة هي الرحلة من وطن الحنان المطلق إلى عالم يضح بالألم ويرتجف بالأحزان، ومن كون يغدق بالعطاء إلى كون المواجهة والتحدي؛ وفي هذه النقلة الأولى يتجسد معنى الاغتراب الوجودي للإنسان في لحظة ميلاده الأولى. وتلك هي الحقيقة التي يؤكدُها رانك Rank في مختلف دراساته وأبحاثه حيث يعلن بأن صدمة الولادة هي الحدث الأكثر أهمية في تاريخ الفرد في المستويين البيولوجي والسيكولوجي، لأن الولادة هي الانفصال الأول للكائن الإنساني (الجنين) عن الأم.

41 -Mina Swaminathan: Les Trois première année, un ouvrage de référence sur les soins et le développement du jeune enfants, Unesco- Unicef, paris 1990.

في مرحلة الطفولة المبكرة تكمن أسرار الوجود الإنساني، أسرار القوة وأسرار الضعف، فالشخصية الإنسانية تشكيل طفولي تحددت سماتها وملامحها في المحطات الأولى من مرحلة الطفولة المبكرة. والطفولة الإنسانية ليست فراغا بل وجودا حيويا متدفقا، وهي ليست نسيانا، بل فيضا أصيلا يتدفق في الذاكرة الوجودية. فالعلبة الأسود للوجود الإنساني مشحونة بتاريخ الطفولة، وفي كل منعطف من هذا التاريخ ترتسم ملامح الشخصية الإنسانية وتتحدد معالم وجودها. وليس غريبا أبدا أن تكون الطفولة مستودعا لطاقات النمو، وذخيرة لأسرار الحياة الإنسانية، وبذورا لسمات الشخصية للإنسان. وهذا يعني أن أسرار التصدع وعوامل التكامل مسجلة في العلب السوداء للطفولة الإنسانية^(معا).

فالمعاناة الوجودية لصدمة الولادة، التي تضع الكائن الإنساني وللوهلة الأولى في لحظة اتصاله الأول بالعالم الخارجي، تأخذ مداها وتتعاظم أهميتها في غضون السنوات الثلاثة الأولى من عمر الكائن الإنساني، وتشكل المرحلة الحاسمة التي تلعب دورا كبيرا في رسم الملامح الأولى لشخصية الكائن الإنساني لاحقا، وتلك حقيقة تكاد تحظى باجماع العاملين في مجال علم النفس والتربية⁽⁴³⁾.

إنه لمن المدهش حقاً هذا الانفعال الجارف الذي يسيطر على بعض المرضى الراشدين، الذين يعانون من بعض العقد النفسية، عندما يسرون لطبيبهم حوادث جرت لهم في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك بعد عدة جلسات معالجة واسترخاء، وعندما تمر ذكريات الطفولة المؤلمة يجهش هؤلاء المرضى بالبكاء وهم يسترجعون ذكريات متوغلة بعيدا في مراحل طفولتهم المبكرة، وهي ذكريات قدّر لها هنا، وتحت تأثير المعالجة النفسية، أن تصعد إلى السطح من ساحة اللاشعور السحيقة، أو من العلبة السوداء بوصفها السجل التاريخي للوجود الإنساني، إلى ساحة الشعور. إنها ذكريات تعود إلى الطفولة المبكرة ما بين الثالثة والخامسة من العمر. وبعض

42 -Maurice Debesse: L'adolescence, Que sais-Je, P.U.F, Paris 1955.

43 -Mina Swaminathan, Ibid.

من هذه الذكريات يرمز إلى إكراهات وإحباطات بالغة الشدة عاناها الفرد في مرحلة طفولته، إنها بالتالي تسجل نفسها في داخل الفرد نوعا من مشاعر الكراهية والحقد التي قتلت في نفس الفرد إحساسه بالسعادة وأثرت كثيرا في تصورات وحياته العاطفية.

يؤكد علماء النفس المعروفين مثل: ميلاني كلاين Melanie klein، ووينيكوت Winnicott، و سبيتز Spitz، ووالون Wallon، على أهمية دراسة الشروط العاطفية للرضيع لإدراك التطورات النفسية اللاحقة عند الراشدين^(□□)، وليست غريبة علينا اليوم هذه الأهمية الكبيرة للشروط الخاصة بحياة الأطفال الرضع، ومدى تأثيرها في نموهم وتطور سماتهم الشخصية اللاحقة. ومع ذلك يمكن القول بأن الدراسات التي أجريت وتجرى على حياة الأطفال المبكرة مازالت حديثة العهد، وما زلنا في طور مرحلة جديدة من الأبحاث والدراسات التي تأخذ اتجاهات متعددة حول الطفولة وقضاياها.

وتركز هذه الأبحاث والدراسات اليوم على دراسة الأجواء التي تحيط بعملية الولادة، وتأثير هذه الأجواء الانفعالية على صحة الأم الشابة وعلى نوعية العلاقة التي تربطها بمولودها الجديد.

ومنذ عدة سنوات بدأ علماء النفس والأطباء يهتمون بدرجة ملحوظة بحياة الأجنة ومسارات تطورها. وانطلقت الدراسات العديدة في أنحاء مختلفة من العالم تسعى اليوم إلى دراسة ذبذبات الدماغ ونشاطه عند الجنين وذلك عبر التصوير الإلكتروني المتطور.

وبينت هذه الدراسات جميعها أن الأجنة تشعر بانفعالات الأم وتتأثر بها إلى حد كبير، ويحدث للجنين تحت تأثير بعض الظروف الخارجية أن يصرخ وأن يبكي بصورة ما. وبدأت على الأثر تظهر تصورات علمية جديدة حول حياة الجنين والأم الحامل. وقد عززت هذه

44 -Wallon(H.): L'évolution psychologique de l'enfant, Collin, Paris, 1941.

التصورات الآراء الشعبية التي تفيد بأنه يجب على الأم الحامل أن تتجنب جميع أشكال الخوف والقلق والاضطرابات النفسية لأن ذلك قد ينعكس سلباً على حياة جنينها^(١٤٠).

لقد سبق للدكتور سبيتز أنه كان أول من صور خمسة وثلاثين عملية ولادة استطاع من خلالها أن يرسم بدقة ردود الأفعال والاختلاجات الأولى خلال خمس دقائق بعد الولادة مباشرة. وقد أتاحت هذه الوثائق ملاحظة التغيرات اللاحقة التي تبدو على الرضع في تواصلهم مع الشروط التي أحاطت حضورهم إلى هذا العالم^(١٤١).

وتأخذ المرحلة الأولى من تشكل الأنا أهمية مركزية وذلك لأنها التجربة الأولى للحياة في العالم الخارجي (خارج رحم الأم) بالنسبة للكائن الإنساني. وهنا يأخذ الطفل والأم بالإدراك بأنهما يشكلان وحدتين منفصلتين تدريجياً. وبالتالي فإن العلاقة بين الأم والرضيع تكون بالغة القوة والعمق ولاسيما خلال الأيام الخمسة عشر الأولى، وهي علاقة رهينة بعدد كبير من العوامل الداخلية والخارجية، وفي إطار هذا الحشد من المؤثرات تأخذ علاقة الأم الخاصة بأمها هي شخصياً دوراً بالغ الأهمية ويأخذ اتجاهاً معيناً في مستوياته المادية والنفسية^(١٤٢).

فالأم هي الموضوع الأول لحب الرضيع الذي يكون عند لحظة الولادة كائن لاشعوري على نحو كلي. فهو كائن نفسي وفيزيائي لا متمايز منفتح ومفرط الحساسية إزاء كل أشكال العدوانية الصادرة عن الوسط المحيط به، وهو بالإضافة إلى ذلك مجرد من إمكانيات الدفاع كلياً. وهنا يشير وينيكوت Winnicott إلى البنية الهشة "لأنا Le Moi" عند الرضيع^(١٤٣)، وغني عن البيان أن وينيكوت كان طبيب أطفال ومحلل نفسي في الوقت نفسه ويمتلك تجربة علمية حصاها أربعون عاماً من العمل الخاص بالعلاقة بين الأمهات والأطفال الرضع ثم الأطفال. وهو

45 - علي وطفة، علم نفس الجنين، العربي، عدد 443، أكتوبر 1995.

46- لمزيد من التفاصيل المتعلقة بالجنين وانفعالات الأم والعلاقة بينهما راجع الفصل الأول.

47 - Martine Vanandruel: La socialisation de soi Approche psy sociale: Le sentiment de la valeur personnelle, dans: Pierre Tap: la socialisation de l'enfance a l'adolescence, P.U.F, Paris 1991.(pp129-160).

48 - "الأنا" مرحلة من مراحل تطور الفرد وهو مفهوم فرويدي أشرنا إليه في الفصل السابق.

في هذا الصدد يذكرنا بأن ردود فعل الأنا عند الراشد إزاء الصدمات النفسية الخارجية، أو أية صدمات أخرى، تختلف عن ردود الفعل هذه التي نجدها عند "أنا" الطفل الرضيع. وذلك لأن "أنا" الرضيع لا يستطيع أن يدافع جيداً وبالتالي فإن أنه يبدأ في التكون تحت شروط محددة: لأنه في حالة إتكالية وتبعية مطلقة كما يذكرنا وينيكوت Winnicott.

وتدريجياً وبفضل الأم ينبثق وجود الطفل السيكلوجي من اللاشعور الذي يطلق عليه هنا بالهوا *Le Ça*. ففي كل يوم وفي كل ساعة تعلمه الأم وذلك وفقاً للحاجات التي يشعر بها بوجود قوى خيرة وقوى شريرة. وبالتالي فإن كل حركة من حركات الأم تشعر الطفل باللذة، فهو يشعر بالسعادة عندما تدغغه، وعندما تنظفه، وعندما ترضعه.

وإذا كانت الأم في أفضل حالاتها قادرة على الاستجابة لحاجات الطفل في الوقت المناسب فإن الطفل يبدأ بإدراك اللحظات التي يتم فيها أولاً إشباع حاجاته. ويلاحظ في أيامنا هذه أن الآباء الشباب يعنون اليوم بأطفالهم على نحو إيجابي وذلك يساعد على تشكّل الأنا بصورة أفضل ويأخذ المسار نفسه كما هو الحال عند الأمهات.

فالأفعال البسيطة مثل: حمام الطفل وتغذيته ومعاينته ووضعه في سريره تشكل سلسلة من الاشباع المختلفة الصادرة عن شخص آخر مقرب من الطفل ولكنه ليس الطفل نفسه. وهنا يبدأ أنا الطفل حقاً بأخذ خطواته الأولى إلى الوجود السيكلوجي (تم).⁽¹⁾

فالمرحلة الفموية التي تسم الشهور الأولى من حياة الرضيع ليست محددة تماماً، فهي مرهونة إلى حد كبير بالسياق الاجتماعي والثقافي والفردية الذي يحيط بالطفل. ففي بعض البلدان الإفريقية على سبيل المثال يستمر ذوبان شخصية الطفل مع الأم حتى السنة الثانية من عمره تقريباً، وذلك لان الرضاعة تتوقف في هذا العمر وهو العمر نفسه الذي تكف فيه الأم عن حمل الرضيع على ظهرها.

49- Martine Vanandruel: La socialisation de soi Approche psy sociale ,Même source.

ويشير علم النفس الدينامي لمدرسة التحليل النفسي إلى وجود علاقة تداخل عميقة بين المرحلة الغموية وبين المراحل التي تعقبها، ولاسيما المرحلة الشرجية، والمرحلة القضيبيية أو التناسلية. ويتضح أن تحليل فرويد لبنية الشخصية ينطلق من مفاهيمه الخاصة بالدوافع والرغبات والعقبات والصراعات. ولذلك فإن مستقبل هذه الدوافع الأولية هو الذي يفسر التطور النفسي عند الطفل. فالدوافع الأولية تمتلك على عمليات دينامية ذات أساس بيولوجي تدفع الفرد إلى إشباع بعض الحاجات الأساسية مثل الجوع والعطش والنوم والنشاط العاطفي. والتحليل النفسي ينظر إلى الفرد بوصفه موطناً لقوى متناقضة تتفاعل والنتيجة هي تحقيق التوازن في البنية النفسية.

فالدوافع تكون مشحونة بالطاقة التي تسعى نحو التحرر، ولذلك فهي تنتهك التوازن الفيزيولوجي وتخلق حالة من الضبط الذي يشكل بدوره مصدر اللذة. ومن هذا المنطلق فإن الدافع يسعى إلى موضوعه لتفجير الطاقة المتراكمة ثم العودة إلى تحقيق التوازن السابق. ويخضع هذا السلوك إلى ما يسميه فرويد مبدأ اللذة. Le principe de plaisir. ولكن المحيط الخارجي يمتلك متطلباته وضروراته وبالتالي فإن الجوانب الغريزية للدافع يجب أن تخدم كلياً. وينتج عن ذلك احباطات وصراعات. فالصراعات والاحباطات لا تعارض بالضرورة عملية نمو الأنا، وبالتالي فإن إيجاد الحلول لهذه الصراعات يسهم في بناء الشخصية ويكونها.

فدوافع الجوع والعطش والنوم هي دوافع تحقق اشباعاتها في عصرنا دون صعوبات. ولكن الدافع العاطفي يواجه بقيود كبيرة تمنع من إشباعه بشكل مباشر، ولذلك غالباً ما يتم إشباعه بطرق غير مشروعة. ومن جهة أخرى فإن هذا الدافع بالغ التعقيد هنا والذي يدفع إلى تساؤل مفاده: هل يمكن لعملية الإشباع الكلية لهذا الدافع، وعلى خلاف ما يعتقد راييتش Reich، أن تؤدي إلى إطفاء الرغبة والتي تملك هي بنفسها أهمية كبيرة من أجل بناء الشخصية. والحقيقة أن التربية الإسلامية قد نوهت إلى ضبط هذه الحاجة في ظل وجود العقبات إلى ما دعا إليه رسول الله (ص) بقوله: " يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء". وأما ما فهمه الغرب اليوم تجاه إشباع هذه الحاجة والخشية من

كبتها لكي لا تسبب خللا في عملية بناء الشخصية، وجعلها تسمح بالإباحية فهم خاطئ قادها إلى سلسلة من الأمراض الخطيرة التي فتكت وما تزال تفتك في كل من يسعى إلى ذلك السبيل.

"أنا" الطفل يبدأ بالتكون:

تبدأ أنا الطفل بالتكون، وكما أشرنا سابقا، منذ الأيام الأولى لحياته وتستمر عمليات هذا التكون خلال مرحلة الطفولة برمتها، وهي مع ذلك تواجه صعوبات يصعب حلها. وذلك على الرغم من الأعمال الكبيرة التي وفرها لنا علماء النفس مثل سبيتز Spitz وبولبي Boulby وهارتمان Hartmann وكريس Kriss.

كرس سبيتز جهوده لدراسة العلاقة بين الأم والرضيع منذ لحظة الولادة في بداية نشاطه العلمي، ثم اتجه لاحقا إلى دراسة كيفيات تشكل هوية الطفل النفسية ولاسيما خلال السنوات الأولى من عمره، وهو يميز هنا بين ثلاث عمليات تطويرية، أطلق عليها تسمية "منظمات الحياة النفسية" وهي: الابتسامة في الشهر الثالث من عمر الطفل، ثم ظهور القلق في الشهر الثامن، ثم السيطرة والقدرة على إعلان الرفض في السنة الثانية، والعملية الأخيرة كما هو بائن تؤكد على الاستقلالية النسبية للطفل وتشكل المؤشر الأول لقدرة الطفل على إصدار الكلام^(بمين).

وتعد أبحاث سبيتز حول هزال الرضيع واضطرابات التعددية والخمبول الذي يعتري الرضع الذين وضعوا في المشافي وأبعدوا عن أمهاتهم لأوقات طويلة جداً من أشهر الأبحاث في العالم الطبي، وهي أيضا من أهم الأبحاث التي أجريت خارج مجال علم النفس المرضي من أجل دراسة التفاعل بين الوسط المحيط والطفل الطبيعي. والسؤال هو كيف يستطيع الرضيع وخلال الأسابيع المتعاقبة من ميلاده وحتى نهاية السنة الثانية تدريجيا بناء علاقاته مع موضوعاته؟ وكيف تتم التحولات من المستوى الفيزيولوجي إلى المستوى السيكلوجي؟ ومن الحياة التفاعلية

50 - Konard Lorenz: Trois essais sur le comportement animal et Humain, Seuil, Paris, 1965.

في داخل الرحم إلى بناء العلاقة الاجتماعية المزدوجة بين الرضيع والأم؟ هذه هي الأسئلة التي كان سببها يسعى إلى الإجابة عنها في أبحاثه هذه.

فالأم هي موضوع الحب الأول بالنسبة للطفل وعليه فإن الأم تشكل الموضوع الأول لإشباع رغبة الطفل. وإذا كنا نولي علاقات الحب الأولى للرضيع إزاء أمه، فذلك لأن هذه العلاقات الأولى تشكل المنطلق الأول الذي تتشكل فيه التجارب الإنسانية الأولى وقدرة الكائن الإنساني على الحب.

وتبين الدراسات العلمية والملاحظات المنهجية أن الأشخاص الذين عاشوا في أحضان أمهات قليلات الجدارة، كانوا قد سجلوا فيما بعد سيرة حياة تفتقر إلى القدرة على الحب. على مبدأ فاقد الشيء لا يعطيه والإناء ينضح بما فيه. ومن هذا المنطلق فإن الدراسة المتأنيئة لحالة الأفراد في مرحلتها الرضاعة والطفولة تسمح لنا أن ندرك أصل السلوك الخاص بمرحلتي المراهقة والرشد، وأنه يمكن لنا ومن خلال ملاحظة السلوك الذي يبديه الشباب تجاه المربين من أباء ومعلمين أن ندرك تأثير الانفعالات والقلق وردود الفعل الانفجارية التي تعيد إنتاج السلوك في المرحلة الطفولية الأولى.

يذكرنا فرويد بأن فهم الشخصية الإنسانية ممكن بإدراك ثلاث مراحل من مراحل تطورها وهي:

1 - نظام الهو (Le Ça) والذي يشكل قطب الدوافع اللاشعورية. والطفل في مرحلة ميلاده هو كلياً صورة عن الهو.

2 - نظام الأنا Le-Moi وهو لحظة مركزية في بنية الشخصية، وهو يتشكل وفي آن واحد من خلال عملية إدراك الفرد لجسده وإدراكه لبنيته النفسية. ومجال الأنا هو تصورات الفرد وإدراكاته للعالم الخارجي. ويقوم الأنا بدور المحافظة على ذاتية الفرد. فالأنا يستقبل منبهات الوسط الخارجي ويسقط منها ما هو خطر قد يؤثر على وحدة الشخصية. فالأنا Le moi هنا يعمل وفقاً لمبدأ الواقع وهو يتطابق مع تفكير موضوعي وعقلاني ومع تفكير اجتماعي أيضاً.

ويمكن القول في هذا الصدد إن " أنا " الرضع والأطفال يعانون من الضعف والهشاشة ، وإن "أنا" الراشدين يجب أن يكون قوياً متماسكا.

ففي مجرى الطفولة يتطور الأنا ويصبح وبشكل تدريجي أكثر تكاملا ونضجا وحتى هذه اللحظة يكون الأنا الأعلى ضعيفا. وبشكل الأنا الأعلى Le Sur- Moi نظاما شعوريا ولاشعوريا في آن واحد وهو يتشكل تدريجيا وذلك من لحظة التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل داخل الأسرة والمجتمع. ويتم ذلك في الوقت الذي يبدأ فيها الطفل بإدراك نماذج الحياة الخارجية ، ومنذ اللحظة التي يبدأ فيها باستدخال هذه النماذج والتوحد معها. وهو إذا كان شعوريا ولاشعوريا في آن واحد فانه يعلن عن وجوده في عملية نقد ذاتية وعبر عملية بناء القيم الشخصية للفرد.

ويمكن القول في هذا الخصوص أن الأنا الأعلى والأنا عند الطفل يتميزان بالهشاشة والضعف. ويمكن دور الآباء والمربين في تطوير أنا الطفل وذلك دون أن تكون لديه أنا أعلى صلب ومشبع بالمنوعات والدفاعات. فالتربية المتوازنة تضي على الأنا الأعلى للطفل مرونة كاملة. وهنا يجب الابتعاد عن إخجال الطفل بدرجات عالية وأن نساعد على أن يعبر عما يدور في خلد وأن يعبر عن نزعاته العاطفية حتى العدوانية منها. وتلك هي واحدة من الصعوبات التي يواجهها أكثر المربين حيث يتوجب أن يكون هناك حد فاصل بين التعبير الحر عن النزعات والدوافع من جهة ، وتجليات هذه النزعات والدوافع من جهة أخرى ، ويعني ذلك أنه لا بد من إجراء عملية المنع والصد. وهنا يكمن جوهر المسألة ، فمن أجل فهم شخصية الطفل لا بد من إدراك الوسط الاجتماعي والعائلي الذي يعيش فيه ، ومن ثم إدراك آليات دفاع الأنا لديه إذا كان ذلك ممكنا. وذلك يعني إدراك كل ما هو مكبوت لديه في دائرة اللاشعور.

فآليات الدفاع عمليات لاشعورية بالضرورة ، وهي تأخذ مجراها عندما تتعرض الشخصية لخطر ما يصدر من العالم الخارجي ، وهذا ما يجب علينا أن نذكره دائما ، فالعالم الخارجي يتمثل في انبعاث دافع أو رغبة غير مسموح بإشباعها من قبل الآباء والمجتمع.

ومن آليات الدفاع المعروفة يمكن أن يشار إلى الكبت بالدرجة الأولى وهي العملية الأكثر أهمية وال أكثر تواترا، وهي العملية التي اكتشفها فرويد والتي أصبحت مقرونة إلى حد كبير باسم مدرسة التحليل النفسي مثلها مثل مفهوم العقد والمركبات (Complexes). فالكبت يحدث عند الراشدين كما هو الحال عند الأطفال، وذلك في كل لحظة تستحوذ عليه فكرة أو دافع لا يتوافق مع الحياة الاجتماعية والثقافية. فالطفل قد ينظر إلى أبيه نظرة يتمزج فيها الحب بالكراهية، فالطفل يدين لأبيه بمشاعر المحبة ويترتب عليه أن يكبت مشاعر الكراهية التي تعتريه تجاه أبيه. فعلى سبيل المثال: تمتلك الطفل الصغير، الذي يحب أمه إلى حد العبادة، مشاعر عدوانية تجاهها، وذلك عندما لا تعطيه الحب الذي يرغب فيه، أو عندما توجه عاطفتها نحو زوجها أو أبنائها الآخرين، وذلك في الوقت الذي يرغب الطفل فيه أن يحصل على اهتمامها وحبها متفردا بها ومنفردا بعنايتها واهتمامها. ولكن الطفل يشعر بالألم لمجرد أن تعتريه مشاعر الكراهية تجاه أمه، وهي التي يحبها ويحتاجها في آن واحد. وتحت تأثير هذه الحالة تحدث عملية كبت هذا الحقد أو هذه الكراهية في ساحة اللاشعور، ويضاف إلى ذلك كله أن الأنا الأعلى يستهجن وجود هذه الكراهية ويدينها أخلاقيا^(يعين).

وتقدم لنا الحياة اليومية أمثلة متعددة لعلميات الكبت الذي يتعرض لها الأفراد. والتي يمكن ملاحظتها في مجالات الحياة المختلفة لكل منا. إن قدرا ما من الكبت الذي يتعرض له الأفراد ليس سيئا ويمكنه أن يساعد على التكيف الاجتماعي. وهناك حالات كبت ليست مفيدة فحسب بل هي ضرورية ومع ذلك لا يمكن إهمال النظر في الكبت الضار الذي يتعرض له الأفراد، فالمسألة هي مسألة الدرجة لا مسألة النوع. ولكن كيف يمكن رسم الحدود بين هذين النوعين من الكبت! وهنا يمكن القول: إن الكبت يكون ضارا عندما يؤدي إلى اضطراب الحياة الانفعالية العاطفية وعندما يؤثر على درجة فعالية نشاطنا أو على إنتاجية عملنا^(معين).

51 -Mina swaminathan. ibid.

52 - Pierre Janet: Ov.cité

وتعد عملية الإسقاط Projection واحدة من أهم العمليات الدفاعية. وتتمثل هذه العملية في إسقاط مشاعر الفرد الداخلية ولا سيما العدوانية منها على شخص آخر أو موضوع خارجي. فالطفل الذي يشعر بالكراهية تجاه أبيه يكبت هذا الإحساس أو يسقط مشاعره هذه على الأب حيث يعتقد الطفل، هنا وبتوسط عملية الإسقاط، أن الأب هو الذي يكرهه حيث يقول في قرارة نفسه إن «أبي يكرهني بدلا من أن يقول أنا أكره أبي». وذلك يعني أن الطفل في هذه الحالة أضاف مشاعره إلى الأب أو بالأحرى أسقطها عليه، وهذا الإسقاط يحرره من غناء إحساسه بأنه يكره أباه، لأن مثل هذا الإحساس يسبب له آلاما نفسية ومخاوف شتى. وفي كل الحالات والأحوال فإن عمليات الإسقاط تأخذ هذه الصيغة وهي: هو الذي بدأ وهو الذي يكره ولست "أنا".

ويمكن إدراج العدوانية الذاتية في سجل العمليات الدفاعية، حيث تشكل العمليات الموجهة ضد الذات العملية الثالثة من عمليات الدفاع. فالفرد في هذه العملية يرتد ضد نفسه ويدينها ويوجه إليها المشاعر العدائية التي يفترض به أن يوجهها إلى الآخرين. وهذه العملية تحميه ضد العلاقة العدوانية مع الآخر والتي يمكنها أن تكون أكثر خطورة. وحالات الانتحار خير شاهد على هذه العملية، وهي تمثل الحد الأقصى للعدوانية الذاتية. وذلك يتم عندما لا يستطيع الشخص أن يحتمل كونه عدوانيا تجاه العالم الخارجي وهذا يعني انه يوجه العدوان ضد نفسه بدلا من توجيهه ضد الآخرين.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى عملية التحويل المعاكس بوصفه العملية الرابعة بين عمليات الدفاع الأنوية، وقوام هذه العملية الإحساس المخالف لما هو مطلوب على سبيل المثال: عندما يلعب الأطفال يعتمدون لعبة فيها كثير من الغرابة: فالأطفال الأصغر يستخدمون هذه العملية من أجل تحويل الانتصار إلى جانبهم فالذي يصل أخيرا في مجال السباق يعد هو الراجح والمنتصر.

وفي النهاية يمكن الإشارة إلى ما يسمى بعملية "العزل" أو وضع الحدث على مبدأ الحياد، وهي العملية التي يستطيع الطفل من خلالها أن يفصل بين الحدث والسمة الانفعالية الكامنة فيه. فعندما يواجه الطفل أو الراشد حدثاً مؤلماً بطريقة لامبالية، فإن هذه اللامبالاة هي في أغلب الأحيان نتاج لعملية عزل لإرادية بين الحدث والانفعال القوي الذي يرافقه وبالتالي فإن الطفل قد استطاع تحييده.

وفي هذا الصدد يمكن القول أن التشكل على أساس ردود الفعل هو آلية دفاع هامة، وهي الآلية التي يحاول فيها الفرد أن يوازن بين إحساس أو رغبة لا تتوافق مع المعطيات المثالية. فالشفقة الزائدة يمكن أن تكون رد فعل ضد عدوانية عالية جداً وغير مقبولة. والكرم المبالغ فيه يمكن أن يكون نزعة إلى الحصول على كل شيء والاحتفاظ به.

ويجب أن ألا ننسى عملية الدورة الصغرى للانفعالات، وهي عملية التجسيد، وهذا يعني تحويل الشيء إلى مرض جسدي أي تحويل الصراعات الانفعالية التي لم تجد حلاً لها إلى صورة أمراض جسدية وهذا هو مجال علم النفس الجسدي.

وتعد عملية التسامي Sublimation واحدة من العمليات الدفاعية وذلك في إطار المنظور الفرويدي. وعلى خلاف ذلك فإن هذه العملية هي عملية تحويل طبيعية من وجهة نظر يونغ وهي التي توجه النزعة أو الغريزة إلى غايتها الروحية العليا.

ومهما يكن الأمر فالتسامي عملية خلاقة وإن كان يصدر عن نزعة عاطفية أو عدوانية مكبوتة، فهو الذي يشكل منطلق الإبداع الفني والمهني حيث يعلن جان لاكان: بأن سر الحضارة الأوروبية يكمن في عقدة أوديب، فالنزعات المدفونة المكبوتة هي التي تتيح للإنسان أن يصبح فناناً وشاعراً وأديباً ومبدعاً. والأفضل دائماً أن يحقق المرء تسامياً جيداً من أن يتعرض للأمراض العصابية القهريّة.

ويجب هنا على المربي أن يدرك جميع هذه العمليات الدفاعية التي يوظفها الأنا. ومع ذلك فإن المربي سيجد نفسه في وضعية مزدوجة وهي وضعية جيدة من جهة، وصعبة من جهة

أخرى، وذلك في إطار فهم دور العالم الخارجي في تصليب الأنا وتعزيز مرحلة النضج والمراهقة عند الفرد^(١٠٠).

لقد أجمعت تجارب العلماء وتأملاتهم على أهمية السنوات الأولى من حياة الأطفال باعتبارها فترة حاسمة خطيرة في تحديد شخصياتهم وتكوينها، وذلك لما يتكوّن في نفس الطفل خلالها من اتجاهات وعواطف واعتقادات تتسم بصفة الثبات النسبي الذي يصعب تغييره لاحقاً. ويذهب بعض العلماء في هذا الصدد إلى الاعتقاد بأن بعض السمات التي يكتسبها الفرد في طفولته يصعب تغييرها على مدى الزمن: كالخجل، والجرأة، والعدوان أو الخضوع والاستقلال أو الاتكال على الغير، والثقة بالنفس أو عدم الثقة بها، والحرص والإهمال. وفي هذا الصدد يؤكد بيرت على أهمية العوامل الأسرية بقوله " إن أشيع العوامل وأكثرها خطراً وتدميراً لشخصية الفرد هي العوامل التي تدور حول حياة الأسرة في الطفولة^(١٠١)".

فالطفل يدرك وبصورة لاشعورية خلال سنوات حياته الأولى مشاعر والديه نحوه، ويشكل إدراكه لهذه المشاعر المنطلق الأساسي لمفهوم الطفل عن نفسه، وعن العالم وعن مكانه في هذا العالم. فالطفل الذي ينظر إليه والديه بازدراء يتعلم ازدراء نفسه في المستقبل، والطفل الذي يتقبله والده من المحتمل أن يطور اتجاهات إيجابية نحو تقبله لذاته في مختلف مراحل العمر^(١٠٢).

لقد اهتمت دراسات كثيرة بالمقارنة بين سلوك الأطفال الذين عاشوا في وسط عاطفي دافئ، وسلوك الأطفال الذين يأتون من أسر يسودها الجو الاستبدادي. وقد بينت هذه الدراسات، على الأثر، بأن الأشخاص الذين ربوا وترعرعوا في أجواء أسرية يسودها التعاون يتميزون عن الأطفال الذين ربوا بأجواء أسرية استبدادية بأنهم:

53 - Pierre Tap: La socialisation de l'enfance a l'adolescence, P.U.F, Paris 1991.

54 - جمال حسين الألوسي، مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية أسبابها وطرق علاجها، جامعة البصرة، 1979.

55 - عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة، مرجع سابق. ص 70.

1- أكثر اعتمادا على النفس ، وميلا إلى الاستقلال والمبادرة.

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

3- أكثر تعاونا مع الآخرين ، ومحبوبين من قبل الغير بشكل أكبر.

4- أكثر اتصافا بالود ، وأقل اتصافا بالسلوك العدواني.

5- أكثر تلقائية وأصالة وابتكار.

وقد وجد في دراسات أخرى أن كثيرا من الأنماط الثابتة في سلوك الأطفال في طفولتهم ومراهقتهم ترتبط إلى حد كبير بنوع المعاملة التي كانوا يتلقونها من أمهاتهم في طفولتهم.

وهناك دراسات كشفت عن وجود ارتباط كبير بين معدلات ذكاء الأفراد في مراحل مختلفة من الأعمار ونوع المعاملة التي كان يجدونها من أمهاتهم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تبين أن استعمال الأمهات للأساليب القسرية والصرامة والشدّة في معاملة أطفالهن في مرحلة الطفولة ما بين (2-3) سنوات من العمر يرتبط بانخفاض في معدلات ذكائهم في مرحلة الرشد.

ومن الأسباب التي تزيد من تأثير الجو المنزلي بشكل كبير في تكييف الطفل من الناحية الاجتماعية أو العاطفية هو أن الطفل أو المراهق ينظر إلى ذاته ويتقبلها بنفس الدرجة التي يتقبل بها أعضاء أسرته لهذه الذات، ويلعب تقبل الذات دورا هاما في أمن الطفل العاطفي. فالأطفال الذين يعيشون في أسر يتصف جوها بعدم تقبل الطفل، ونقده نقدا حادا فإنهم يميلون إلى تقبل هذا التقدير السلبي لأنفسهم ولذا فإن لاتجاهات الآباء نحو أبنائهم في مرحلة الطفولة المبكرة تأثيرا كبيرا في تحديد الدرجة التي يستطيع الطفل بلوغها في تطوير مشاعره وتقبل ذاته.

فرويد وتأثير الوضعية الأدبية.

تشكل الوضعية الأدبية المسألة الأساسية للوجود الإنساني عند فرويد Freud وهي وضعية تعيشها الكائنات الإنسانية دون استثناء مهما تكن الثقافة التي ينتمي إليها الفرد. يرى فرويد في الوضعية الأدبية منطلقا منهجيا في فهم الوجود الإنساني بما ينطوي عليه من تكوينات

وبنى وإشارات ورموز. والوضعية الأدبية هي الحالة العاطفية للطفل التي تبدأ من الثالثة إلى الخامسة من العمر، حيث تظهر لدى الطفل الرغبات العاطفية الموجهة نحو الأب من الجنس المخالف له. ويقابل هذا حالة من العدوانية والغيرة تجاه الأب المماثل له في الجنس حيث تولد عند الطفل رغبة يتمنى عبرها موت أبيه من الجنس نفسه.

وبالتالي فإن الطريقة التي يتم بها الخروج من هذه الوضعية تلعب (في رأي فرويد) دورا حاسما في تحديد هوية الطفل في مرحلة الرشد. ويحدد ذلك في البنية النفسية عند الطفل مفاهيم السلطة والحب والعلاقات العاطفية والجنسية. كما يؤدي ذلك إلى تحديد الأنماط السلوكية للطفل، إزاء السلطة والحب والعلاقات الجنسية، وذلك في مرحلة الرشد. وترتبط الوضعية الأدبية هذه مع وضعية الكبت أو مع وضعية الرغبات التي تستوجب العقاب. فالطريقة التي يعتمد عليها الآباء في حل هذه الإشكالية والخروج بالطفل من الوضعية الأدبية تترك آثارها النفسية وتؤثر في بناء التصور الذي يكونه الفرد عن نفسه وعن قدراته (تصوراته ومواقفه الخاصة بجنسه وأفعاله وإمكانات تأكيد الذات). لقد حاول علم التحليل النفسي Psychanalyse وعلى نحو واسع تفسير عقدة الخشاء Castration Complexe بوصفها عملية نفسية تؤدي إلى خلل في الشخصية، وذلك عندما يكون الأبوان متسلطين ويعمدان إلى القسر والإكراه في حرمان الطفل من حرياته ومتطلباته، وعند ذلك فإنهما يحطمان عند الطفل كل إمكانيات تأكيد الذات واستقلاليتها. وتحت تأثير ذلك يقتنع الطفل أخيرا بإعزازات الأبوين: فهو لا يصلح لشيء، ولا يستطيع أن يقوم بأي عمل جيد وليس له الحق في القيام بأي عمل (بنين).

وفي مواجهة الرغبات العدوانية والرغبات العاطفية المستهجنة عند الطفل، تعمل الأسرة على إصدار تهديدات وتوجيه عقوبات مختلفة القوة ضد الطفل الأدبي وفقا للتقاليد الخاصة

56- Regarde: MATTHEY, Marie-Paule. - Les courants de la pédagogie contemporaine. Vol. I: La pédagogie institutionnelle. - Neuchâtel: Université, Sciences de l'éducation, 1998.

بالعائلة(التهديد بالخصاء مثلا عند فرويد). وتوجد أمام الأسرة إمكانيات متعددة للخروج من هذا المأزق الوجودي الذي يتمثل في بنية هذا الصراع الأوديبى. فعلى سبيل المثال يكون التسلط والمنع قويا في العائلات الطهرية التقليدية في مواجهته هذه الرغبات الأوديبية. وعندما يواجه الطفل هذا التسلط والمنع يعمل على إخفاء كل ما يتعلق بالجنس(عنصر من عناصر العقلية الطهرية التي توجد في شكل طبيعي في هذه العائلات). وقد شكلت رؤية فرويد لأهمية هذه المرحلة الأوديبية منطلقا منهجيا اعتمده علماء النفس في تحليل وتفسير مظاهر نفسية متعددة أهمها عقدة التمرد.

فالمتمرد هو شخص لا يستطيع أن يخرج من دائرة العقدة الأوديبية، ولذلك فهو لا يستطيع أن يواجه السلطة التي تأخذ طابعا أبويا كما أنه لا يستطيع أن يتوافق مع الحب الذي يأخذ طابعا أموميا أو صورة علاقات جنسية. فهو يعيش حالة حصار وقلق إزاء هاتين الحقيقتين وبالتالي فإن سلوكه يتميز بدرجة عالية من الآوالات الدفاعية. فالشخصية التمردية ترفض أية سلطة(الدولة - الرؤساء - المعلمون) والمتمرد يأخذ مكانه دائما إلى جانب جميع هؤلاء الذين يناضلون ضد الاستبداد، وهو يحاول أن يحقق ذاته بالانتماء إلى جماعات إنسانية هامشية.

أما فيما يتعلق بالعلاقات الجنسية فإن نرجسيته تشكل عقبة كبرى في سياق علاقاته العميقة والمتعددة فهو يعيش في المجتمع، وينظر إليه كأمر سيئة تطعم طفلها بقسوة وتكاد تخنق طفلها من كثرة الطعام. ولذلك فهو يدافع عن نفسه ضد هذا الطعام. ولذلك فإن الديمقراطية هي أمر سيئة تصدر عنها أخلاق الاصطفاء والغدر التي لا تلبى لديه حاجات الأنا المركزية. وباختصار فإن طريقة خروج الطفل من العقدة الأوديبية يحدد له مواقفه اللاحقة من السلطة والحب والعلاقات الجنسية كما تحدد له إمكانياته في تأكيد ذاته وهويته.

أدلى وتأثير الشعور بالدونية.

أما بالنسبة لأدلى فإن الوضعية الأساسية للطفل هي وضعية الشعور بالدونية. فالطفل كيان ضعيف يخضع لمعاملة الكبار والوضعية العائلية تقدم له إمكانيات متعددة للخروج من حالة الضعف هذه. وهو حسبما يكون في السلم الأسري (بكرا أو الأصغر) فإنه يقبل أو يرفض يحتضن أو يهمل من قبل هذا أو ذاك من أعضاء أسرته، ولذلك فإنه يبحث عن طريقة ما ليعوض إحساسه بالضعف والقصور. والعائلة في نهاية الأمر تزوده بطرق الاستجابة لتعويض النقص الذي يشعر به إزاء الآخرين والسلطة، وهذا يتحدد بطبيعة تصوراته عن العلاقات الإنسانية. على سبيل المثال الأخ الأصغر يشعر بالهزيمة إزاء أخيه الأكبر ومع ذلك فهو يستطيع مواجهة سلطته وذلك عندما يتحد مع أخوته وأخواته لمواجهة سلطة الأكبر^(تتبن).

هورني وتأثير القلق (Horney):

ولكن هورني K.Horney يرى أن ثقافتنا الحالية تعطي للأشخاص نموذجا واحدا من الوضعيات الأساسية الخاصة بالتنافس والإخفاق والعزلة والتحدي، وهذا النموذج يولد عند الجميع حالة من القلق التفاعلي الأساسي، ومن أجل مواجهة هذه الوضعية فإن الفرد يطور مواقف عصابية (وذلك لأنه لا يشارك بطبيعته الحقيقية، وهذا يجعله غير متناسق ولا يشعر بالراحة). ووفقا للحالات نجد عند الأفراد اتجاهات عصابية: فهم يبحثون دائما عن السلام والهدوء والتوافق وهم وفقا لذلك يرفضون أي اتصال مع الآخرين وينسحبون من الحياة الاجتماعية. وقد يكون ذلك في البحث عن الحظوة والإعجاب عند الآخرين. (عقلية الحماس، وحب الظهور). وفي النهاية عقلية تأكيد السلطة وتحقيق الذات (عقلية الحماس والاحتقار).

لاينغ Laing ودور الآخر في تشكيل الأنا:

ويعتقد لاينغ " Laing " أن الوضعية الأساسية في مرحلة الطفولة هي العملية التي يتم فيها تحديد الأنا بواسطة الآخر ". فالنظام العائلي في واقع الأمر (مهما كانت حدود هذا النظام) هو نظام من الأدوار وفي دائرة هذا النظام يكون الطفل تحت تأثير مشاعر الدونية ووضعية التبعية التي يعيشها ولاسيما في مرحلة الطفولة الأولى فهو لا يستطيع أن يمتلك حرية أداء الدور الذي يرغب فيه بل يجب عليه أن يخضع لدور محدد ومرسوم بصورة مسبقة، حيث يكون كائن ينتظر منه أن يؤدي نشاطا ما يرتهن بالدور المحدد له.

فهوية الطفل تتحدد من قبل هؤلاء الذين يهيمنون أي من قبل الراشدين ولاسيما عائلة الطفل على وجه التحديد. فالنظام العائلي يقترح على الطفل دورا يقوم به وشخصيه يتمثلها من أجل أن يكون مقبولا في الأسرة. والطفل لا يملك خيارات بل يخضع إلى الأوامر والتعليمات من أجل ممارسة دوره. وهنا تتبدى الأهمية الأساسية لعملية بناء الهوية من خلال تحديد الأنا كمعطى من معطيات العائلة في مرحلة الطفولة الأولى.

وهنا نلاحظ بأن الفكرة الأساسية عند لاينغ Laing ومعارضي التحليل النفسي تقوم على أساس أن اضطرابات الهوية تنشأ تحت تأثير الفاعلين الاجتماعيين الذين يعانون من المرض أنفسهم (أفراد، عائلات، جماعات أو مجتمع ككل)، وهؤلاء أنفسهم هم الذين يفرضون على الآخرين نظاما من العلاقات المرضية الخاص بهم. وبعبارة أخرى يسعى هؤلاء من أجل حماية نظامهم المرضي إلى فرضه على الآخرين وإلى بناء هويات أخرى مرضية. وذلك لأنهم لا يستطيعون الاستمرار إذا لم يستجب الآخرون لتلبية حاجاتهم المرضية. ومن هنا بالذات ينطلق لاينغ ليقول بأن الهوية الشخصية هي دائما شخصية متواطئة، وذلك يعني أنها تحتاج إلى رفيق يؤدي أدوارا متممة لدور الهوية المتواطئة. وعندما يتم تشكيل الهوية واقعا فإنها تحتاج إلى نظام من العلاقات التي كونتها. ومن هنا فهي توجه النداء إلى الآخرين من أجل الدخول في نظام التوقعات والعلاقات المقترحة. وهنا تتبدى الهوية بوصفها نظاما من المقتضيات على منوال مفهوم الدور وتوقعاته .

يصف لينغ في كتابه "حول العائلة"، على سبيل المثال، نوعاً من العائلات التي تكره أطفالها على قبول وصف مشوه لأنفسهم. فالطفلة "ميا Maya" لا تستطيع أن توافق على صورة الطفلة الصغيرة الخاضعة التابعة، وهي صورة مفروضة عليها من قبل ذويها في عمر الرابعة، وهي على مضض تحاول أن تأخذ صورة هوية أخرى مختلفة عن هذه التي يحددها الآخرون لها.

تجارب الحياة تؤثر في تشكيل الهوية.

يجب أن نلاحظ بأن الوضعيات الأساسية التي يقترحها المنظرون ليست واحدة، وهذا يعود إلى الملاحظات المختلفة وإلى طبيعة المناهج التي يستخدمها هؤلاء المنظرين في الكشف عن هذه الوضعيات. ومن المعروف أن فرويد بالغ الحساسية فيما يتعلق بالوضعيات الأوديبية، وأن هذا الاهتمام يأتي من مركزية نظريته إلى عقدة أوديب. ومع ذلك وعلى تخوم هذه الاختلافات فإن هؤلاء المنظرون يمتلكون فهماً واحداً لأهمية التأثير الانفعالي لماضي الأفراد، فالجميع يؤكد بأن تجارب الحياة الماضية تشكل وتُنمذج العقلية الفردية، و يمكننا في هذا السياق أن نحدد أهم المبادئ النظرية لمرجعيات هؤلاء المنظرين وعلماء النفس كما يلي:

- يواجه كل فرد حالات ووضعيات تسمه بطابعها الخاص.
- تترك هذه الحالات و الوضعيات بصماتها و آثارها الانفعالية (الانطباع الانفعالي).
- هذه الانطباعات توجه إدراك الفرد للكون: عاداته ردود أفعاله اللاحقة (مسلمة الإسقاطات الانفعالية).
- يمكن للآثار الانفعالية أن تتشكل في هيئة مبادئ وعقائد وتصورات ومسلمات توجه حياة الفرد ورؤيته للعالم.

– الانطباعات الانفعالية التي تتركها الوضعيات السيكلولوجية المعاشة تأخذ طابعا عاما عند أغلب الأفراد فهي التي تحدد أوجه الاختلافات الملاحظة بين عقليات الأفراد: العقليات الثقافية العامة، عقليات الجماعات، العقليات الفردية^(□ ين).

الطفولة واضطرابات الهوية:

ترتبط أغلب اضطرابات الهوية التي تظهر عند الكبار مع طبيعة الهوية التي تحددت في مرحلة الطفولة فالسمات الخاصة بالهوية قلما تكون متكاملة وبالتالي فإن اللاتكامل ينمي مخاطر الاضطرابات اللاحقة للهوية.

يتصف انقسام الشخصية وهو مرض نفسي Schizophrenie باضطرابات كبيرة تشوش علاقات الفرد بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، حيث يوجد الفرد في حالة قطيعة كلية مع العالم ويعيش عزلة مطلقة بعيدا عن الإحساس بالمثيرات الخارجية ومنبهات الوسط.

وفي هذا الخصوص يشير باتسون Batson بأن هذه الهوية المرضية هي نتاج لإيحاءات متناقضة وأوامر مصدرها الوسط العائلي للفرد في مراحل مختلفة من طفولته. ففي داخل العائلة تقول الأم للطفل على سبيل المثال اعتمد على نفسك وقم بجهود شخصية، وعندما تفعل ذلك فإنني سأحبك كثيرا. وعلى خلاف ذلك فإنها قد تقول للطفل دائما أبق بجانبني ولا تقم بأي عمل يجعلني أخاف عليك وسأحبك كثيرا. وقد تقول له أيضا اعمل هكذا وكن كذلك وستكون طفلي المدلل. والأب يقول له خلاف ذلك ويعين له المكافأة نفسها والخاصة بالحب العاطفي القطعي.

والمصيدة التي تكمن هنا في إطار هذه التعليمات المتناقضة هي أن الطفل يقع في دوامة مخيفة من الصراعات السيكلولوجية التي تؤدي به إلى العصاب، وتلك هي طريقة بافلوف في إجراء العصاب الشرطي التجريبي عند الكلاب. ومن أجل الخروج من هذه المصيدة يقول باتسون

58- Regarde: PLAISANCE Eric, l'enfant, la maternelle, la société, Paris, Presses universitaires de France, 1986.

Batson: إن الطفل يقع مكرها في مطب انقسام الشخصية Schizophrénie وهي الخندق الذي يسمح له بالتعبير عن هذا التناقض لأنه يريد أن يتصل من غير اتصال وأن يكون فاعلا من غير فعل. وذلك لأنه لا يستطيع تحقيق الاتصال والتعبير عن مشاعره في صيغ أفعال متماسكة خالية من التناقض.

انبناء الهوية وتقمص الآخر Identification a autrui:

التقمص Identification عملية نفسية يتمثل الفرد بوساطتها جانبا أو خاصية أو سمة من جوانب الآخر أو خواصه أو سماته. وقد يأخذ التقمص صيغة التوحد الكلي أو الجزئي مع الآخر. فالشخصية تتكون وتتباين في سياق سلسلة من عمليات التوحد والتقمص.

وتعد عملية التقمص صيرورة سيكولوجية أساسية لتشكيل الشخصية ونموها. ويعتقد علماء نفس الطفل أن الفترة الحساسة لتحديد نموذج التوحد الأول يكون بين الخامسة والسادسة من العمر. وهي المرحلة الأوديبية عند فرويد Freud حيث يبدأ حب الطفل لأبيه من الجنس الآخر. وبالتالي فإن الشروط النفسية والتربوية التي تحيط الطفل في هذه المرحلة والتي ترسم حدود عملية توحد وتقمصه هي التي تحدد في المرحلة اللاحقة وبشكل نهائي مواقف الفرد إزاء مجموعة من المسائل الأساسية: من السلطة والحب والتعبير عن الذات .

وتشرف هذه المرحلة على نهايتها مع بداية مرحلة أزمة ما قبل البلوغ، أي حوالي الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر. حيث يتأصل الإحساس بالذات في هذه المرحلة. فالمرهق، في هذه المرحلة يسعى إلى تحقيق ذاته، ويخضع إمكانياته للتجربة الواقعية. وهنا تبدأ مرحلة أخرى من التقمصات الجديدة ولاسيما في نهاية مرحلة المراهقة أو في مجراها. وهي المرحلة التي يطلق عليه دوبيس M.Debess أزمة الشباب .

ويمكن للشروط السيكولوجية التي تحيط بالفرد أو ما يمكن أن نطلق عليه "المناخ السيكولوجي" ولاسيما الإخفاقات العاطفية التي يعاني منها أن تحدد الشخصية في كل مرحلة

من مراحل تطورها. إذ يمكن لبعض الراشدين أن يعيش تقمصات طفولية وذلك لأن نضجه العاطفي قد توقف في مرحلة معينة.

في سياق تحليله لظاهرة التمرد في مراحل العمر المختلفة، يشير ستيفان Stephane إلى قصور في مستوى نضج الهوية المتمردة، وذلك لأن نموها سجل في مرحلة محددة تقع في وضعية النمو الأوديبية التي وجهت بطريقة سيئة وكان تجاوزه لها محاطا بالصعوبات. فالشخصية المتمردة تعارض كل أشكال السلطة وتشكل مصدرا للسلطة بذاتها. ولا يمكنها أن تأخذ بعين الاعتبار الإكراه الطبيعي الذي يفرضه الواقع. إذ يتميز فعل الشخص بالنزعة النقدية و التدميرية. فالاحتجاج والتمرد يشيران إلى نقص يعتري الثقة بالنفس وإلى نرجسية ذات طابع خاص. ويتبدى ذلك عندما يعلن ذلك الشخص وبطريقة معقدة عن تملك قدرات غير موجودة فيه. وهو يلعب السيناريو نفسه في مختلف مراحل حياته. وتلك هي وضعية تعزى إلى ذلك الطفل في مرحلته الأوديبية الصعبة والتي لم يستطع تجاوزها حتى في هذه المرحلة من نضجه، ولاسيما معاناته لإجحافات السلطة الأبوية في المرحلة الأوديبية.

ويمكن لبعض الاضطرابات في الشخصية أن تظهر عندما لا تتحقق الشروط الطبيعية لعملية التوحد مع الأب من الجنس الآخر أو مع من يمكن أن يحل محله. ويعود الإخفاق في تحقيق التوحد ربما إلى عملية رفض عاطفي من قبل النموذج التقمصي (الشخص المرغوب) وإلى الإحساس بالذنب والقهر والكبت وإلى علاقة عاطفية متموجة لا استقرار فيها، أو إلى غياب النموذج نفسه. فالشخصية المعقدة المشكلة هي في نهاية المطاف شخصية مقهورة نفسيا، وذلك تحت تأثير مشكلات تتعلق بالنماذج التوحدية، وهي شخصية غير قادرة بالفعل على تأكيد الذات خارج إطار السلوك المتصلب الذي يوظف إزاء وضعيات تثير حالة اللاتكيف وتوقظها.

تتعين عقدة الخفاء في صعوبة تأكيد الذات بطريقة مستقلة ومسؤولية. وتكون الشخصية المقهورة في هذه الحالة نتاجا للعنف الخصائي الذي يمارسه الأبوان، وللذان يمنعان الطفل من أية ممارسة فعالة طبيعية ويحافظون عليه في وضعية طفولية من التبعية المطلقة التي تسودها مشاعر حب قلق مفرط ومشاعر خوف من فقدان ذلك الحب. ولذلك فإن أية محاولة يبدلها

الطفل لتحقيق ذاته تعد ممنوعة يعاقب عليها ويصد، وهي عقوبات تبدو غير موضوعية أو عقلانية بالنسبة للطفل وذلك على مبدأ (سأحبك أكثر إذا فعلت ذلك).

وإذا كانت عمليات التوحد الطفولي أساسية في عملية تشكل الشخصية الراشدة فهي ليست العمليات الوحيدة الممكنة لبناء الشخصية. إذ توجد بالإضافة إلى ذلك نماذج توحد متجددة تستمر طيلة حياة الفرد. ففي كل مرحلة، وفي كل عمر، وفي كل وضعية، يتبنى الفرد نماذج توحدية تقمصية جزئية أو كلية. بعض الأفراد، وعلى مدى حياتهم المهنية، يتقمصون سمة ما من سمات أحد أصدقائهم أو يجعل من هوية ذلك الصديق نموذجا مثاليا نموذجا مرغوبا ويحاول أن يتطابق مع شخصه ويتقمصه كليا. ويعد الاتزان من السمات الأساسية التي تشير إلى نضج الهوية وتكاملها. وهي سمة تشير أيضا إلى قدرة المرء على التعبير عن نفسه وتأكيد ذاته دون صعوبة تذكر.

فالطفل في النهاية يتأثر بما يسود جو أسرته من هدوء أو خصام، فإذا كان جو محاطا بالمحبة والهدوء نشأ الطفل هادئا وادعا، وأما إذا كان الجو الذي يعيش فيه الطفل مشحونا بالمشاجرات والانفعالات القاسية فإنه ينشأ عصبيا مضطربا معقدا، وقد ثبت أن هذه الأجواء في مرحلة الطفولة المبكرة تشكل مرجعية لجنوح واضطرابات الشخصية في المستقبل. وقد دلت الدراسات العلمية التي أجريت على الأطفال الجانحين على أن أكثرية هؤلاء الأطفال يأتون من بيوت تكون فيها الأم مطلقة، أو يكون الأب سكيراً أو قليل العناية ببيته وأطفاله، و سريع الغضب كثير الضرب، ظالما، قاسيا، أو أنهم يأتون من بيوت تكون فيها الأم مهملة لشؤون منزلها، وكثيرة الخروج من المنزل، و قليلة العناية بأولادها، أو غير ذلك من مظاهر التحلل العائلي، كما أن فقدان الطفل للمحبة الذي ينشأ في حالات كثيرة بسبب الاضطرابات التي تسود العلاقات بين أفراد الأسرة هو سبب هام من أسباب الاضطرابات النفسية والانفعالية وخروج الطفل عن المجتمع وانحرافه (تدين).

هذا يتفق علماء النفس، باختلاف مدارسهم ومشاربهم، على أهمية التأثير الذي تتركه التجارب الانفعالية للطفولة المبكرة في بناء هوية الفرد وتكوين شخصيته. وهم في سياق هذه الرؤية يؤكدون أن الآثار الانفعالية لهذه الخبرات تترك بصماتها الدامغة في التكوين العقلي والذهني للإنسان وفي بنية إدراكه للعالم وفي تشكيل هويته العقلية.

فالأطفال الجانحون الذين يعانون من اضطرابات نفسية غالبا ما يكون جناحهم ناجما عن طفولة شقية مفككة محطمة الأركان، فمن يحرم الأمن في طفولته لا يستطيع أن ينعم به أو يمنحه للآخرين في رجولته. أما هؤلاء الذين يتصفون بثبات وتكامل في الشخصية فهم على الأغلب الذين عاشوا طفولتهم في بيوت عامرة بروابط الاحترام والتفاهم وتبادل الثقة.

ويتعلم الطفل الاتجاهات والقيم الأساسية خلال السنوات الأولى من حياته، ومثل هذه القيم والاتجاهات تدخل في كل مظهر من مظاهر خبرته في الحياة مثل الاتجاهات نحو النجاح والمنافسة والتعبير عن الذات، وكذلك فإن اكتساب الطفل للقيم مثل الأمانة والتعاون والطاعة والشجاعة والصدق يعتمد على ما يسود الأسرة من قيم وعلى أنماط السلوك التي يعززها الوالدان.

فالأجواء العاطفية للأسرة تؤثر تأثيرا بالغا في بناء شخصية الطفل وفي تكوينه. ويشير مفهوم الأجواء العاطفية إلى مشاعر الأمن الحب والكرهية والعطف والحنان والتقدير والازدراء التي تسود بين أعضاء الأسرة. وبالتالي فإن البنية العاطفية للطفل في الأسرة غالبا ما تعكس وإلى حد كبير الصورة العامة للحياة العاطفية في الأسرة. وعندما تسود مشاعر الأمن والحب في إطار الحياة الشرسية فإن ذلك يدفع الطفل إلى رحاب شخصية هادئة آمنة تساعد على مواجهة مهام الحياة ومصاعبها وإلى تحقيق مستويات تكيف اجتماعية متميزة. وعلى خلاف ذلك عندما تسود أجواء الأسرة مشاعر الكراهية والصراع والقسوة فإن ذلك ينعكس على شخصية الطفل بصورة سلبية، ويقلل إلى حد كبير من فرص نجاحه وتوفقه الاجتماعي والنفسي هذا إذا لم تؤد هذه

الأجواء إلى دفعه إلى دائرة مركبات النقص والدونية^(بم). فالمناخ النفسي للأسرة هو أكثر العوامل أهمية في عملية نمو الطفل وتكامل شخصيته. فالبيت المغم بالمودة والمحبة والعطف ووضوح العلاقات وثباتها ينتج أطفالاً أقوياء يثقون بأنفسهم، وعلى العكس فالبيت المضطرب في علاقاته والذي تشيع في أجوائه روح الشك وريبة وعدم الثقة يخلق أطفالاً تنقصهم الثقة بالنفس، لأن الطفل له إحساسات مرهفة شديدة القدرة على التمييز.

وخير ما نختتم به هو تجربة علمية كان لها صدى كبير في الكشف عن استمرار تأثير مرحلة الطفولة في تشكيل هوية الأفراد في مرحلة نضجهم. ففي عام 1930 أجريت دراسة في جامعة "مينسوتا" حيث قامت الباحثة ماري م شيرلي M. Mary sherley بدراسة شهيرة طولانية حول مجموعة من الأطفال وقد عرفت الدراسة باسم " أطفال شيري " بحثت الدراسة في عينة مكونة من 25 طفلاً اخضعوا للمراقبة منذ اليوم الأول لميلادهم ولدة عامين كاملين، وقد أخضع أفراد العينة من قبل شيري لجملة من الاختبارات التي تهدف إلى معرفة مخطط نموهم الأساسي. واستطاعت الباحثة في النهاية أن تضع مخططاً وصفيًا لكل طفل من الأطفال من أفراد العينة، واستخدمت لهذه الغاية أسماء مستعارة من أجل التعرف إليهم في المستقبل. وفيما بعد خمسة عشر عاماً من التجربة أي عندما بلغ الأطفال السابعة عشرة من العمر أخضع هؤلاء الشباب (أطفال شيري بالأمس) إلى اختبارات أعدت لدراسة الشخصية، وقد تمكن الباحثون من الحصول من الجامعة على السجلات الخاصة لهؤلاء الشباب التي سجلتها شيرلي، ثم طُلب من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مينسوتا إجراء المقارنة بين معطيات دراسته لهؤلاء الشباب ومعطيات الدراسة التي قامت بها شيرلي حيثما كانوا أطفالاً، ومن الجدير بالذكر أن أحداً من الباحثين لا يعرف ما هي الأسماء المستعارة التي أعطيت للأطفال من قبل الدكتورة شيرلي سابقاً وذلك قبل الوصول إلى النتائج. لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة نوعاً من الاستمرارية في السمات التي تميز كل شاب في مرحلة طفولته مع بعض الاستثناءات.

60-علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998، ص 144.

ومما أظهرته التجربة هو التطابق بين سجلات هؤلاء الشباب وسماتهم الشخصية وبين سجلاتهم وسماتهم الشخصية التي دونتها الدكتورة شيري قبل سبعة عشر عاماً، أي عندما كان هؤلاء الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ولاسيما في مرحلة المهد. وهذه التجربة تؤكد على نحو علمي أن سمات الراشدين الشخصية تتحدد دفعة واحدة في مراحل الطفولة المبكرة من العمر (يدين).

الفصل الرابع

تربية الأطفال في الإسلام

تربية الأطفال في الإسلام: التنبيهات التربوية في السنة والقرآن الكريم

"لاعبه سبعا وأدبه سبعا وصاحبه سبعا وترك الحبل
على الغارب" حكمة عربية إسلامية

مقدمة

ترسم التربية الإسلامية نظرة شاملة إلى الكون والحياة الإنسانية بمختلف جوانبها وتجلياتها الروحية والعقائدية. وتتجلى هذه الرؤية الشمولية في صورة فلسفة قدسية تميزت بطابع الشمول والعمق الإنساني. لقد تبلور في البيان القرآني قولاً فصلاً بأن النبي "محمد هو رسول الله إلى البشر أجمعين" وارتسم في البيان الإلهي قوله تعالى: " قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعاً" (مدين). ويتألق شمول هذه الفلسفة الإنسانية بأسمى أبعادها في قوله الكريم: وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ (١٠٧).

62- القرآن الكريم، سورة الأعراف، الآية 158.

63- القرآن الكريم، سورة الأنبياء، الآية 107.

لم يكن الإسلام مجرد عقيدة سماوية روحية خلاقة فحسب، بل كان ومازال يشكل وسيشكل أبداً منهجاً فكرياً خلاقاً يشتمل بذاته على منظومة من الأنساق التربوية والفكرية والاجتماعية للوجود الإنساني برمته. إنه منهج عمل ومنطلق حياة ورسالة إنسانية تتميز بأسمى عطاءات الخلق والإبداع. وفي نسق هذه العطاءات الربانية الخالدة تأخذ تربية الإنسان مركزاً حيويّاً في نسق العقيدية التربوية الإسلامية. ولا يمكن أبداً الفصل بين الجوانب التربوية والجوانب العقائدية في الإسلام لأن الفكر التربوي ينبثق من صلب العقيدة ويبلورها حقيقة إنسانية مسكونة بأسمى التوجهات الروحية الخلاقة.

كان النبي محمد عليه صلوات الله وسلامه نبياً ومبشراً ومعلماً ونذيراً وسيبقى أبداً الدنيا مربياً للإنسانية وهادياً لها. إنه قدر الإنسانية والخير فيها إذ جاء ليعلم البشرية بفيض أنواره وتجليات أسراره منهج الحياة والتفكير والعمل، إنه قدوة الإنسانية وأسوتها وفي هذا يقول رب العرش العظيم: "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة" ^{بن}.

تستمد التربية الإسلامية منهجها وغايتها وطرائقها وأهدافها ونسغ مبادئها من مصادر إسلامية أربعة رئيسية: القرآن الكريم بوصفه منهج الإسلام ودستوره ونسغ حركته الروحية، ثم السنة النبوية الشريفة، والاجماع واجتهاد العلماء والمفكرين. ولا يمكن الحديث عن تربية إسلامية ما لم يستند الباحث إلى هذه المصادر الأساسية الأربعة. ولا يمكن لنا أن نجد نظرية تربوية واضحة المعالم في نسق هذه المصادر بل يتوجب على المفكرين استنباط الدلالات والإشارات التربوية في القرآن الكريم وفي السنة النبوية الشريفة. فالنبي عليه الصلاة والسلام لم يضع نظرية تربوية يمنهج فيها الروح الإسلامية للتربية، بل كان في سلوكه وتعاليمه وأحاديثه النبوية يعلن منهجاً تربوياً يتسم بالوضوح والدقة والرهافة، وما على الباحث غير العمل على تصنيف هذه الإشارات وتنظيم الدلالات واستخراج الكنوز الفكرية والعملية للتربية الإسلامية السمحاء.

لقد أحدث الإسلام ثورة شاملة في المعايير والقيم، واستطاع أن يحث طفرات تربوية هائلة في تكوين الإنسان وفي تركيبته العقلية التي كانت تهيمن عليه. لقد تغير منظور الإنسان إلى الكون والحياة كما تغيرت نظرتة إلى نفسه وإلى طبيعة الوجود. لقد أنهض الإسلام في الإنسان عشق الحقيقة وحب التضحية وسما به إلى آفاق أخلاقية يندر مثيلها في تاريخ الزمان. ويمكن أن نورد مثلا لهذا التحول الإنساني الشامل في الشاعرة العربية الخنساء التي بكت أخاها "صخرا" دهرًا من الزمن تندبه وتذرف الدمع، سجلت عبر حزنها هذا أروع وأجمل ما في أدب الرثاء من قصائد خالدة. فلما جاء الإسلام وشرفها أنها دخلت فيه وآمنت بنبيه وبرسالته، حدث لها من تغير في أحوالها بتغير انتقالها من الجاهلية إلى الإسلام ما يصعب على التصديق وما يتجاوز حدود الخيال والوهم. فها هي في موقعة القادسية تنادي أولادها الثلاثة، وتدعوهم للتضحية في سبيل العقيدة الإسلامية، وكان أولادها في مقتبل العمر وعزة الشباب وعظمة الخلق ورهافة الحس، شباب وفتيان صقلهم الإيمان بالإسلام وهذبته الشريعة وأغدق الله عليهم عطفه الشامل وحبه الكامل بالشهادة، ها هي تناديهم وتقول لهم بلغة إسلامية وبيان استلهم معين وجوده من أدب القرآن: يا بني إنكم أسلمتم طائعين، وهاجرتم مختارين، والله الذي لا إله إلا هو أنكم بنو رجل واحد، كما أنكم بنو امرأة واحدة، ما هجنت حبكم، ولا غيرت نسبكم، وأعلموا أن الدار الآخرة خير من الدار الفانية فاصبروا وصابروا، واتقوا الله لعلمكم تفلحون، فإذا رأيتم الحرب قد شمرت عن ساقها، وجللت نارا على أرواقها فتيموا وطيسها، وجلدوا رسيسها تتقربوا إلى الله وتظفروا بالغنم والكرامة في دار الخلد والمقامة. فلما أضاء لهم الصبح، باكروا إلى مراكزهم فتقدموا واحدا بعد واحد ينشدون أراجيز يذكرون فيها وصية أمهم لهم حتى قتلوا عن آخرهم فلما علمت بمصرعهم جميعا قالت: "الحمد لله الذي شرفني بقتلهم، وأرجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته". تلك هي تربية الإسلام وذلكم هو النهج التربوي العظيم الذي يجعل المؤمنين يتسابقون إلى خطف الموت ويتهاجزون فرحين للقاء السيوف واستقبال الرماح ويتساقطون شهداء في سبيل الآخرة وابتسامات العزة والكرامة الإسلامية ترتسم على شفاههم لوحة أبدية مقدسة في دورات الزمان. هذا هو التحول

العظيم في تربية القرآن والإسلام. وهذه الأم الشاعرة النبيلة العظيمة التي هدرت بحرا من الدموع على شقيقها صخر في الجاهلية تنهي مصرع ثلاثة من أنجالها وأبطالها وفلذات كبدها بكلمة رائعة وسامية وبها سمت على كل معاني الألم " الحمد لله الذي شرفني بقتلهم وأرجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته". وأين قولها هذا في استشهاد أبنائها الأربعة في الإسلام من قولها في مصرع أخيها صخر في الجاهلية حيث تقول في رثائه :

قذى بعينك أم بالعين عوار	أم ذرّفت إذ خلت من أهلها الدار
كأن عيني لذكره إذا خطرت	فيض يسيل على الخدين مدرار
تبكي لصخر هي العبرى وقد ولهت	ودونه من جديد التّرب أستار
تبكي خناس فما تنفك ما عمرت	لها عليه رنين وهي مفتار
تبكي خناسٌ على صخر، وحقّ لها	إذ رابها الدهر، إن الدهر ضرار ^(ين بن)

نعم تلك هي الخنساء التي فقدت صوابها ووعيها في الجاهلية فتفجرت تمردا على الدهر والقدر في بلواها على صخر ولكن قلبها في الإسلام سكن حبا بالله وإيمانا بقضائه وقدره وشوقا إلى ملاقاته في دار الآخرة. نعم تلك هي التحولات العظيمة التي أحدثها الإسلام في النفوس وفي القيم والعادات والتقاليد. ونحن نقول في وصف هذه الحالة أن الله أدب النبي فأحسن تأديبه وها هي الخنساء قد أدبها النبي الكريم فأحسن تأديبها وانتقل بها إلى مصاف العظماء في الدنيا والآخرة. وفي شاهد الخنساء فيض من غيظ من الأمثلة الخيرة والمعطاءة التي تغير فيها البشر فصقلت قلوبهم وعقولهم بأسمى ما في هذا الكون من قيم وعبر رفعت الإنسان من بهائية الجاهلية إلى نور الإسلام.

فالتربية كانت المنهج الذي اعتمده النبي عليه الصلاة والسلام (571-632م) لإحداث أعمق تغير أيديولوجي عرفه التاريخ في نفس الإنسان، " وهو المنهج الذي استطاع به أن يجند

رجالاً يقضون على معادل الشرك والوثنية في مكة ويقيم للإسلام دولة في الجزيرة العربية، ثم يقيم أتباعه من بعده امبراطورية كبرى تحل محل أكبر امبراطوريتين في ذلك التاريخ وهما امبراطوريتا الفرس والروم وكل ذلك في أقل من ثلث قرن في عمر الزمان^(١٦٦). وغني عن البيان أن التربية التي أحدثها نبي الله لم تكن تربية مدرسية بالمفهوم الضيق للكلمة، وإنما كانت تربية شاملة: مدرسية وغير مدرسية: في المسجد والشارع، في المنزل والمدرسة، في ميدان القتال، في الصلاة والصوم والزكاة والحج، وفي كل لحظة من لحظات النهار والليل^(١٦٧).

ويمكن الإشارة إلى هذا التحول التربوي والعقائدي العظيم في التكوين الروحي والإنساني والعقائدي للمسلمين عبر المقارنة بين وضع أهل مكة قبل الإسلام وبعده، ولنا في قصة هذا الجيش البسيط الذي قدم به أبرهة من الحبشة إلى مكة لهدم بيت الله الحرام، إذ يروي التاريخ الهلع الذي أصيب به أهالي مكة فخرجوا منها من فرط خوفهم وهلعهم فلجأوا مذعورين إلى سفوح الجبال، ينتظرون حكم القضاء في أرضهم ومقدسم، ولم يظهروا أية مقاومة بل كانت تعمهم روح الاستسلام والهزيمة بمطلق أحوالها. ولكن النبي بنهجه القرآني وتربيته الإسلامية استطاع أن يغير منهج حياتهم وأن يحدث ثورة إسلامية في نفوسهم، وهاهم هؤلاء الضعفاء قبل مجيء الإسلام، يظهرون شجاعة وجسارة يندر مثيلها في تاريخ الأمم والشعوب بتحديدهم وصمودهم هذه المرة لأعتى وأشد قوى الدنيا في زمنهم بطشا وفتكا، لقد وقفوا في وجه الفرس والروم في الآن الواحد، واستطاعوا أن يخوضوا أعظم الحروب، ويفتحوا هذه البلدان العظيمة التي تساقطت أمام بطولاتهم وتضحياتهم وتفانيهم في خدمة الإسلام والظفر بأعدائه. تلك هي المدرسة المحمدية وذلك هو النصر العظيم الذي انتقل بالناس من حالة الضعف الشامل والهزيمة الروحية والاندحار الأخلاقي إلى حالة الانتصار والإحساس العظيم

66- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978، ص 198.

67 - عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، المرجع السابق، ص 198.

بنشوة النصر الإسلامي في مختلف جوانب الحياة والوجود. هذه هي الرسالة وتلك هي المدرسة التي غيرت وجه التاريخ وحركة الكون في عالم الإنسان.

التربية الإيمانية:

يشكل الإيمان بالعقيدة الروحية للإسلام مبتدأ الوجود وخبره. فالإيمان بالله وكتبه ورسله يشكل غاية كل غاية، ونهاية كل طموح تربوي في الإسلام. فالعقيدة الإسلامية بجوانبها الإيمانية هي الأساس المكين لكل فضائل الوجود قاطبة. ومن غير الإيمان بالله تعالى وبرسالة نبيه الكريم يفقد كل شيء آخر معناه ومشروعية وجوده في الحياة الإسلامية. فالإيمان بالله تعالى جلّ جلاله وعزّ كماله هو فضيلة الفضائل وغاية الغايات، ومن غير الإيمان بالله وكتبه وأنبيائه والقضاء والقدر لا يمكن الحديث عن فضائل تربوية وأخلاقية وعقلية لأن جميع هذه العناصر تستمد نسغ وجودها من الجوانب الإيمانية في الإنسان المسلم.

ومن هذا المنطلق وعلى هذا الأساس يولي الإسلام الجانب الديني العقائدي والروحي أهمية تفوق كل الحدود وتتجاوز أبعاد التصورات. فالتربية تهدف في نهاية الأمر إلى تحقيق الغاية من الخلق وهو الإيمان بالله تعالى وتوحيده ومن ثم عبادته على بصيرة. وتأسيساً على ذلك يرسم الإسلام منهجاً تربوياً أصيلاً ومباركاً لترسيخ أسس العقيدة الإيمانية في نفوس الأطفال ومنذ المراحل المبكرة لولادتهم.

فالطفل مجبول بفطرته على الإيمان بالله تعالى ومحبة نبيه الكريم، ويمكن الاستفادة من تساؤلاته عن نشوء الكون وعن نشوئه ونشوء أبويه ونشوء من يحيط به، لتعريفه بالله تعالى الخالق في الحدود التي يتقبلها تفكيره المحدود، والإيمان بالله تعالى من أهم القيم التي يجب غرسها في الطفل لتأصيل الوازع الديني بمناحيه الإسلامية الأصيلة.

والتربية والتعليم في هذه المرحلة يفضل أن تكون بالتدريج ضمن منهج متسلسل متناسب مع العمر العقلي للطفل. ففي الخامسة من عمر الطفل يعلم الطفل الصلاة والسجود، وعندما يبلغ التاسعة من العمر يعلم الوضوء ويؤمر بالصلاة ويضرب عليها.

ويعتمد الإسلام في تعليم الطفل العبادة والسجود على مبدأ القدوة الحسنة لأن الطفل يعتمد في مرحلة الطفولة على مبدأ التقليد والمحاكاة لوالديه بالدرجة الأولى، وهذا يعني أن سلوك الوالدين يشكل الأساس الذي ينطبق من الأبناء في الإيمان بالله وممارسة العبادة والأساس الذي يعتمد عليه الطفل في الإيمان وحبه للخالق العظيم هو نفس الأساس الذي يحب به الوالدان الله ويعبدانه. فالطفل ما بين الثالثة والسادسة من العمر يحاول تقليد الأبوين في كل شيء فإذا حدثاه عن الله فانه يؤمن بالصورة التي يغرسها الأبوان في مخيلته عن الله كما تقدم.

وتعد محبة النبي وتعظيمه إحدى ركائز الإيمان في الإسلام. ومن هنا يشدد الإسلام على أهمية تربية الأطفال على حب نبيهم، حيث لا يكون إيمان من غير محبة صاحب الرسالة وحبيب الله سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم. وفي هذا يقول صلى الله عليه وآله وسلم: «لا يؤمن أحدكم حتى يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما».

و تؤكد المدرسة النبوية على أهمية تعليم القرآن وتلاوته في الصغر لأن ذلك يؤصل مشاعر الإيمان بالله عند الطفل، ويرسخ كل القيم والمعاني الإسلامية التي يتضمنها المنهج القرآني، والتي تجعل الطفل في المستقبل من أصحاب الإيمان ومن دعاة الهداية والتقوى. وينصح بتعليم الطفل في البداية الآيات والصور البسيطة التي يمكنه فهمها وإدراك معانيها، والطفل في مرحلة الطفولة أكثر قدرة على استظهار الآيات القرآنية وحفظها.

فالإيمان بالله وتوحيده يشكل أعظم قوة وجدانية عند الإنسان، ولهذا الإيمان قدرة كبيرة على توليد سائر الفضائل الخلقية والمثل العليا عند الأطفال، ويمكن للإيمان بالله أن يستلهم القوى الخلاقة في الإنسان ويدفعها من حالة وجودها بالقوة إلى حالة وجودها بالفعل. ويمكن القول أيضاً أن الإيمان بالله يؤدي إلى إحياء فطرة الإنسان الخيرة وأن جميع الفضائل الإنسانية تستيقظ وتنمو في ظل الإيمان بالله ورسله وكتبه والقضاء والقدر خيره وشره. ومهما بلغت قيمة الوجدان الأخلاقي، ومهما كان أمره في تحقيق سعادة الإنسان، فإن هذا الوجدان قد ينتكس إذا لم يكن مستنداً إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى.

ومن هذا المنطلق وعلى أساس ما تقدم يمكن القول بأن التربية الإسلامية للطفل تنطلق من التوجهات التالية :

- يتوجب على المربي تربية الطفل منذ الصغر على مبدأ الإيمان بالله تعالى ورساله وكتبه وملائكته وقضائه وقدره. وأن يتم تلقين الطفل هذا الإيمان بأسلوب تربوي فعال يتميز بالبساطة والمرونة ويعتمد على مبدأ القدوة الحسنة

- يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الطفل يحتاج وبصورة مستمرة إلى قراءة القرآن والتفقه فيه ما أمكنه إلى ذلك سبيلا لأن منهج الإسلام يستقر في آيات الله وفي كتابه العظيم.

- تأصيل محبة النبي عليه الصلاة والسلام في نفوس الأطفال وفي قلوبهم وهذا شرط مطلق في إيمان المسلمين كافة.

- تعريف الطفل بالسيرة النبوية والسنة النبوية بما تنطوي عليه من أحاديث ومواقف وحكم أخلاقية وتعاليم روحية.

- تعليم الطفل وبصورة مستمرة أداء الفروض الدينية من صلاة وصوم وزكاة وعبادة وحج، لأنها السبيل إلى مرضاة الله وتأصيل الروح الإسلامية في الإنسان المسلم المؤمن.

- معرفة الطفل منذ نعومة أظفاره أن رحمة الله لا تنقطع أبدا وأن غفرانه قريب دائما وأن أبواب التوبة إلى الله مشرعة دائما وأبدا. وهذا يبعد الطفل عن الإحساس باليأس والقنوط أمام حوادث الزمان.

- إيقاظ إحساس الطفل بالمسؤولية أمام الله وحثه على الشعور بواجبه، وتعليمه بأن الله يراقب ويرى ما يقوم به العبد، وأنه تعالى لا يخفى عنه شيء وأنه يجازي ويعاقب ويحاسب.

التربية العاطفية والانفعالية:

جاء محمد نبي الله صلى الله عليه وسلم رحمة للعالمين، وجاء للطفولة دفق محبة ورحمة سماوية أغدقها الله على الأطفال المسلمين. ولم يشهد تاريخ الإنسانية أبدا مربيا كان أكثر حنانا وحبًا للأطفال كما كان هو النبي (ص) محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه

أجمعين. كان النبي صلى الله عليه وسلم أعظم قدوة للإنسانية في تربية الأطفال إذ كان يغدق حبه بلا حدود ويحيط الأطفال بعناية ينقطع نظيرها. وشواهد السيرة النبوية لا يمكن أن تحصى في الإشارة إلى سموِّ في تربية الأطفال عند معلم الإنسانية والبشر. وما أكثر الإشارات في هذه السيرة على تواضع النبي وحبه للأطفال واحترامه لهم. وها هو يختصر قراءة القرآن في الصلاة، ولا يطيل إذا سمع بكاء طفل، مع أن الصلاة حبيبة قلبه ومهج فؤاده.

كان النبي رؤوفاً بالأطفال رحيماً بهم، يداعبهم ويناغهم ويسهر على راحتهم ويعلي من شأنهم. ويروى عنه صلى الله عليه وسلم أنه كان يرى في تقبيل الأطفال ومداعبتهم واحترامهم منهجاً تربوياً أصيلاً. وقد جاء في الخبر أنه عليه الصلاة والسلام قبل الحسن بن علي رضي الله عنه وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالسا فقال الأقرع: "أن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا فنظر إليه الرسول صلى الله عليه وسلم ثم قال: "من لا يرحم لا يرحم". وعن عائشة رضي الله عنها قالت: جاء إعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال تقبلون الصبيان فما نقبلهم، فقال النبي صلى الله عليه وسلم أو أملك لك أن نزع الله من قلبك الرحمة" (□ بن). وتقبيل الطفل من أفضل الوسائل التربوية في تشكيل الطفل عاطفياً وإنسانياً.

وليس هناك أجمل من الهدفة ولمسات الحب والحنان التي كان صلى الله عليه وسلم يكرم بها الأطفال ويغدقها على أحفاده وأبناء صحابته الأكرمين. فقد ثبت في الصحيحين، عن أبي قتادة، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يصلي وهو يحمل أمانة بنت زينب بنت رسول الله، وهي لأبي العاص بن الربيع فإذا قام حملها وإذا سجد وضعها" (تدب). وفي هذا الحنان تتألق عظمة النبي ويتجلى حبه للطفولة. وكثيراً ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يضم الحسن والحسين وهما صغيران إلى صدره يقبلهما ويضعهما في حجره الشريف.

68- متن البخاري، ص 51.

69- أحمد حسن الباقوري، قطوف من أدب النبوة، ج1، الأخبار: مؤسسة الأخبار، نوفمبر 1988، ص 170.

وفي غمر الشواهد التاريخية على حب النبي للأطفال ومداعبته لهم، يشار إلى رواية عبد الله بن شداد، وفيها أنه بينما كان نبي الله صلى الله عليه وسلم يصلي بالناس إذ جاءه الحسين فركب عنقه وهو ساجد فأطال السجود بالناس حتى ظنوا أنه قد حدث أمر، فلما قضى صلاته، قالوا قد أطلت السجود يا رسول الله حتى ظننا أنه قد حدث أمر، فقال: إن ابني قد ارتحلنى فكرهت أن أعجله حتى يقضى حاجاته” (بم).^(١)

وما أكثرها من شواهد وإشارات على عظمة هذا الحب ونقاء هذا العطف وصفاء هذه الروح النبوية. فالنبي(ص) صانع أمجاد الأمة وملهم حضارتها كان يداعب الأطفال الصغار ويلاعبهم. ويروي الطبراني عن جابر رضي الله عنه قال: دخلت على النبي صلى الله عليه وسلم وهو يمشي على أربعة(أي على يديه ورجليه) وعلى ظهره الحسن والحسين وهو يقول: ” نعم الجميل جملكما، ونعم العدلان أنتما” (بم).^(٢)

وقد وصل النبي في تكريمه للأطفال أنه كان يبادثهم السلام على ما هو عليه من عظم الشخصية ونبل الرسالة السماوية، وبذلك كان يحترم شخصيتهم ويكرمهم. وهكذا يجب على المسلمين أن يبدؤوا الأطفال بالسلام لأن منهج النبي عليه الصلاة والسلام يؤكد هذا التوجه وهو توجه تربوي أصيل يهدف إلى بناء الشخصية الإسلامية وهذا البناء هو شرط انتشار الإسلام وتفتق قيمه الحضارية في مستقبل الأيام.

ولم يقف النبي عند حدود ممارسته لخاصة في حب الأطفال والعناية بهم بل كان يوجه الدعوة إلى إسعاد الأطفال وإحياء الفرحة في قلوبهم. ويروي يعلي العامري أنه خرج من عند رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى طعام دُعي إليه، فإذا هو بالحسين رضي الله عنه يلعب مع الصبيان، فاستقبل النبي صلى الله عليه وسلم أمام القوم، ثم بسط يديه، فطفر الصبي ها هنا مرة وها هنا مرة، وجعل رسول الله صلى الله عليه وسلم يضحكه حتى أخذه، فجعل إحدى

70- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج2، مطبعة عثمان خليفة، القاهرة، 1933، ص 1038.

71 - عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، ط6، ج2، 1983، ص 937.

يديه تحت ذقنه والأخرى تحت قفاه، ووضع فاه على فيه وقبّله^(مم□). وإذا كان مرشد الإنسانية النبي الكريم صلى الله عليه وسلم يعامل الأطفال بهذه المعاملة أمام الناس فإنه كان يريد أن يرشد الناس إلى ضرورة إدخال السرور على قلوب الأطفال وأهمية اللعب معهم في سبيل تربيته تربية أصيلة خلقة ومبدعة.

ويقول النبي صلى الله عليه وسلم في تأكيد محبة الأطفال "أحبوا الصبيان وارحموهم"، وكان يقول ويكرر داعياً إلى الرحمة وإلى المحبة: "ليس منا من لم يرحم صغيرنا ولم يوقر كبيرنا"، وهو في هذا الاتجاه كان يكيّل المديح لنساء قريش لما يتميزن به من حنان وحب تجاه أطفالهن. وكان عليه الصلاة والسلام يقول "من كان عنده صبي فليتصاب له". أي يلاعبه ثم كان يردف صلى الله عليه وسلم: "رحم الله عبداً أعان ولده على بره، بالإحسان إليه، والتألف له، وتعليمه وتأديبه".

في استعراضنا لمنظومة من الإشارات النبوية في تربية الأطفال والعناية بهم نستطيع أن نقول بأن هذه الإشارات والإفادات التربوية تؤكد أن النبي عليه الصلاة والسلام قد وضع أسساً عملية واضحة ونظرية تربوية متكاملة في التوجه نحو تربية الأطفال سيكولوجياً. لقد تبين لنا أن النبي عليه الصلاة والسلام يؤكد المبادئ التالية في علاقة الراشدين بالأطفال:

- احترام الطفولة والأطفال فالنبي صلى الله عليه وسلم هو الذي يبادئ الأطفال التحية والسلام.
- اللعب مع الأطفال ويشهد على أن النبي كان يداعب ويلعب أحفاده وأولاده وهو يقرّ مبدأ تربويًا تؤكد التربوية الحديثة حول أهمية اللعب عن الأطفال.
- حب الطفولة والأطفال وإغداق كل العطف والحنان على الأطفال. ويكون النبي صلى الله عليه وسلم أسبق من أرسى هذا المبدأ الذي ينظر إليه على أنه مبدأ تربوي حديث.

وبكلمات قليلة، نقول بأن النبي صلى الله عليه وسلم يجعل من حب الأطفال والعناية بهم وملاعبتهم واحترامهم نهجا تربويا إسلاميا واضح الغايات والأهداف. والمسلمون مطالبون بتطبيق هذا النهج لأنه نهج المعلم الأعظم وهو نهج سماوي يأخذ طابعا إنسانيا في عهد النبي(ص) محمد صلى الله عليه وسلم.

التربية العقلية:

يؤثر الإسلام العقل ويرفع من شأن العقلاء. ولا يرد ذكر العقل في القرآن الكريم إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به، والرجوع إليه. والمؤمن مطالب في كل موقف من مواقف حياته أن يُعمل العقل ويحكمه في الأشياء^(□□).

إن أولى الآيات نزلت على الرسول(ص) معلنة بدء الوحي والرسالة قوله تعالى "اقرأ باسم ربك الذي خلق. خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم. الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم"^(□□). وللعلم شأن كبير ومكانة عالية في الإسلام ومن قرأ القرآن الكريم والحديث الشريف عرف منزلة العلم في الإسلام، وعلو شأنه وحضه عليه، ومن ذلك: قول الله تعالى: "شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائماً بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم"^(بن □).

وفي تعظيم العلم يقول رب العرش العظيم: "وقل رب زدني علماً"^(□تن). وهنا يربط القرآن الكريم بين العلم والعبادة ويرى بأن العلماء والعقلاء هم أصحاب النعيم لأنهم يستطيعون ببصيرة العقل إدراك الله وتعظيمه وتوحيده وقد جاء في الذكر الحكيم قوله تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء"^(□□). والإسلام يفضل العلماء على غيرهم ويقدمهم في الدنيا والدين يقول تعالى:

73- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978، ص 191.

74- القرآن الكريم، سورة العلق، 1.

75- القرآن الكريم، آل عمران، 18.

76- القرآن الكريم، طه، 114.

77- القرآن الكريم، فاطر، 28.

”قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولوا الألباب“^(□□). ويحضر القرآن الكريم على تفضيل العلماء وتكريمهم بقوله تعالى ” يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير“^(تد□). وفي السيرة النبوية فيض من الإشارات والتنبيهات النبوية التي تحض على أهمية العلم وتذكر بأسبعية العلماء. يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين» ويقول عليه الصلاة والسلام: ”ومن سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة“. وفي موضع آخر يقول النبي الكريم صلى الله عليه وسلم: ”إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعو له“^(بم□).

وقال صلى الله عليه وسلم: ”إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من الناس ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يبق عالماً اتخذ الناس رؤوساً جهالاً فسئلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا“. ويؤكد النبي فيض التأكيد القرآني في تمجيد العلماء وتقديرهم إذ يقول صلى الله عليه وسلم ” فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم“. ولا يقف الرسول(ص) عند هذا الحد بل يساوي بين العلماء وذكر الله حيث يقول صلى الله عليه وسلم «الدنيا ملعونة، ملعون ما فيها، إلا ذكر الله وما والاه وعالماً أو متعلماً» رواه الترمذي. وكما كان عليه(ص) يقول بأن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً، وإنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر^(يع□). وقد ورد في الأثر النبوي أن مداد العلماء خير من دماء الشهداء فأبي تعظيم هذا للعلم والعلماء في منهج الإسلام وتعاليمه السمحاء.

وليس هناك كالإسلام دين جعل العلم فريضة وشعيرة، وحث على طلبه في كل مكان واكتسابه بكل الوسائل؛ ومن ثم فإنه حق الأطفال في التعليم يصبح واجباً دينياً لا سبيل إلى

78- القرآن الكريم، الزمر، 9.

79- القرآن الكريم، المجادلة، 11.

80- صحيح مسلم.

81- رواه أبو داود والترمذي وابن ماجه وصححه ابن حبان.

التهرب منه. وهذا يتفق مع المثل الصيني القائل: "لأن تطعم طفلك دون أن تعلمه خطيئة كبرى لا تغتفر". ومن "ربى ماله ولم يرب ولده، فقد ضيع الولد والثروة"^(مم).

كان النبي (ص) يؤكد في مناسبات كثيرة حق الأولاد على آبائهم في تعلم ما ينفعهم في دينهم ودنياهم. وفي هذا يروي أبي رافع عن النبي قوله: "قلت يا رسول الله للولد حق كحقنا عليهم؟" قال صلى الله عليه وسلم: "نعم، حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيباً". وفي رواية عن رافع بلفظ "قلت يا رسول الله: لأولادنا حق كحقنا عليهم؟ فذكر صلى الله عليه وسلم "من حقهم على آبائهم تعليم كتاب الله والرمي والسباحة"^(□□). وهذا يعني أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يؤكد على أهمية تعليم الأطفال ما ينفعهم في حياتهم وكان غالباً كما جاء في الخبر يدعو الله قائلاً " اللهم علمني ما ينفعني وانفعني بما علمتني وزدني علماً والحمد لله على كل حال". ولا بأس فالنبي كان يحض على طلب العلم في أي مكان وفي أي زمان.

ويؤكد النبي صلى الله عليه وسلم أهمية تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وتبدأ هذا في قوله "العلم في الصغر كالنقش في الحجر"^(□□). وكان المسلمون الأوائل فقهاء وعامة حريصين كل الحرص على تأصيل الأخلاق الإسلامية السامية في نفوس أطفالهم وأولادهم. وقد روي ابن خلدون أن الرشيد قال لمعلم ولده الأمين "يا أحمر أن أمير المؤمنين قد دفع لك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فاجعل يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام

82- أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها وفلسفتها وتاريخها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1978، ص 211.

83- العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج2، القاهرة: مكتبة القدسي، 1351هـ، ج1، ص 95.

84 - رواه البيهقي والطبراني.

وبدئه، وأمنعه من الضحك، إلا في أوقاته... إلى أن يقول: وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة".

وإذا كانت من كلمة تقال فإن تعظيم العلم والمعرفة الإنسانية واحترام العقل في الإسلام كانا في أصل الحضارة الإسلامية الكبرى. وقد وجد هذا التعظيم الإسلامي للعقل والعلم صداه الكبير في الثقافة الغربية فكثير من المستشرقين يعزون نشأة الحضارة الإسلامية وقيامها وشموخها إلى هذا التعظيم للعقل وإلى هذا التمجيد للعلم وإلى هذا الاهتمام الكبير بالتحصيل وطلب العلم كما وردت إشارات وتلميحاته وأوامره في القرآن والسنة. لقد نجح النبي العظيم محمد صلوات الله عليه وسلم في أن يجعل العلم وطلب العلم وإعمال العقل منهجا تربويا أصيلا تؤكد سيرته النبوية كما يؤكد القرآن الكريم. وما أجمل قول الشاعر في تمجيد العقل والأدب والحلم وتقوى الله:

فما خلق الله مثل العقول	ولا اكتسب الناس مثل الأدب
وما كرم المرء إلا التقى	ولا حسب المرء إلا النسب
وفي العلم زين لأهل الحجا	وآفة ذي الحلم طيش الغضب

التربية الأخلاقية:

يسمو الإسلام برسائلته الأخلاقية سمو لا يضاهيه سمو، ويرفع من شأن القيم الأخلاقية إلى أعلى مراتب التبجيل والتقدير. فالأخلاق في الإسلام كما يؤكد المنهج النبوي تشكل جوهر الرسالة ومنطلق العقيدة وجوهرها. فالمولى عز وجلّ يخاطب نبيّه الكريم واصفا إياه بالخلق العظيم "وإنك لعلی خلق عظیم"^(١٠٠). وقد سئلت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عنها؛ عن خلق الرسول صلى الله عليه وسلم فقالت: كان خلقه القرآن"^(١٠١). كذلك قول الرسول صلى

85 - القرآن الكريم، القلم 4.

86 - محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، القاهرة، ط4، 1980، ج1، ص 180.

الله عليه وسلم "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، ويروى عن النبي(ص) قوله: "أدبني ربي فأحسن تأديبي". وفي هذا دعوة صريحة ومضمرة مفتوحة الأبعاد والاتجاهات لتأكيد التربية الخلقية وتأصيلها في المسلمين صغارا وكبارا وفي رسول الله لنا ولللمسلمين جميعا القدوة الحسنة تيمنا بقوله تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة"^(□□). ووضع في شخصه صلى الله عليه وسلم الصورة الكاملة للمنهج الإسلامي نموذجا حيا على مدار التاريخ. وتأسيا بنبي الله وروح العقيدة الإسلامية شرعا وقرآنا وسنة نبوية انطلق المسلمون المؤمنون والعلماء منهم إلى تأصيل الروح الأخلاقية في الأطفال.

وإذا كان النبي قد تأدب على يدي رب العرش العظيم فإن تأديبه للأطفال كان في مستوى الرسالة الأخلاقية العظيمة للإسلام والمسلمين. وفي هذا يقول صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَأَنْ يُؤدَّبَ الرَّجُلُ وَلَدَهُ خَيْرٌ مِنْ أَنْ يَتَّصَدَّقَ بِصَاعٍ". وينسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم قوله في أهمية تأديب الطفل "لاعبه سبعا، وصاحبه سبعا، وأدبه سبعا، واترك الحبل على الغارب" وهذا القول يتضمن خلاصة التربية الحديثة ويشمل روحها ويجسد أسمى معانيها. وفي موضع آخر يقول صلى الله عليه وسلم: "ألزموا أولادكم وأحسنوا أدبهم". وهو بذلك يريد ان يؤصل في الأطفال القيم الأخلاقية عن طريق الآباء بوصفهم القدوة الحسنة لأن ترك الأطفال دون العناية بهم يؤدي إلى اهتزاز معايير الأخلاق والقيم في نفوسهم الطاهرة. وفي موضع آخر يأمر النبي بتأديب الأبناء حيث يقول صلى الله عليه وسلم: "أدبوا أولادكم وأحسنوا أدبهم"^(□□). كما أمر(ص) بتعليم الأبناء الخير وتأديبهم فقال صلى الله عليه وسلم: "علموا أولادكم وأهليكم الخير وأدبوهم"^(تم□).

87 - القرآن الكريم، الأحزاب، 21.

88- رواه ابن ماجه.

89- رواه مسلم والنسائي.

وخير وسيلة ومنهج لبناء الأخلاق في الأطفال هو الصلاة حيث يدعو النبي إلى تمرس الأطفال بالعبادة والصلاة لأن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر. يقول صلى الله عليه وسلم في هذا "مُرُوا صِبْيَانَكُمْ بِالصَّلَاةِ إِذَا بَلَغُوا سَبْعًا وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا إِذَا بَلَغُوا عَشْرًا وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ" (بمته).

وكان عليه الصلاة والسلام يوجه المسلمين إلى غرس الأخلاق في أبنائهم عن طريق القدوة الحسنة ويؤكد على هذا المنهج التربوي تأكيداً منقطع النظير: فعن عبد الله بن عامر رضي الله عنه قال: جاء رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى بيتنا وأنا صبي صغير، فذهبت لألعب فقالت أمي يا عبد الله: تعال أعطيك، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم وما أردت أن تعطيه؟ قالت: تمرأ. فقال: أما أنك لو لم تفعلي لكتبت عليك كذبة (بمته).

فالتربية الإسلامية تحض على بناء الخلق القويم في الأطفال منذ الصغر وفي مرحلة مبكرة من العمر. وقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يتوجه بالنصيحة والكلمة الحكيمة إلى الأطفال ويذكر منهم عبد الله بن عباس فقد أردفه الرسول خلفه على بغله ركبها وسار به ملياً ثم التفت إليه وقال: يا غلام أني أعلمك كلمات، احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، إذا سألت فسأل الله وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف" (بمته).

وقد نهى النبي عليه سلام الله ورضوانه الآباء عن التمييز بين الأطفال لأن التمييز يورث الأطفال أحقاداً ويبدد فيهم الفضائل الأخلاقية. وفي هذا الخصوص يروي النعمان بن بشير رضي الله عنه قال: أعطاني أبي عطية فقالت عمرة بنت رواحة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله صلى الله عليه وسلم فأتى رسول الله فقال: أني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية،

90- مسند أحمد.

91- أحمد عمر هاشم، الطفولة في الإسلام، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام" القاهرة 9-12 أكتوبر 1990، ص 38.

92- أحمد ربيع، الطفولة في الإسلام، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة 9-12 أكتوبر 1990. مجلد 1، ص 97.

فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، قل: أعطيت سائر ولدك مثل هذا؟ قال: لا، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم، قال: فرجع فرد عطيته^(□ت).

إن إثارة بعض الأبناء على بعض هو فعل مستقبح في التربية الإسلامية، فالنبي(ص) يقول: "اعدلوا بين أبنائكم، اعدلوا بين أبنائكم، اعدلوا بين أبنائكم"^(□ت). وعن النعمان بن بشير أن أباه أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: أني نحللت ابني هذا غلاما كان لي، فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: أكل ولدك نحلته مثل هذا؟ فقال لا فقال فأرجعه"^(ينت). وذكر البيهقي عن أنس رضي الله عنه قال: إن رجلا كان جالسا مع النبي صلى الله عليه وسلم فجاء ابن له فقبله وأجلسه في حجرة، ثم جاءت بنته فأخذها إلى جنبه فقال النبي صلى الله عليه وسلم فما عدلت بينهما"^(ينت). ويروي أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "من قال لصبي هاك ثم لم يعطه فهي كذبة"^(نتت).

وتنطلق التربية الإسلامية الأخلاقية من الإيمان بالفطرة الخيرة للإنسان والطبيعة الإنسانية، فالإنسان خير بطبعه ولا يوجد فيه نزع للشر أصيل في جبلته وتكوينه الإنساني. لأن الإنسان يولد على الفطرة والفطرة هي فطرة الخير المطلق وفي هذا يقول النبي(ص): يولد المولود على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه. وهو يعني بأن الخير ماهية أصيلة في الإنسان، بينما الشر صفة عارضة يكتسبها الإنسان بعراض انتمائه إلى حالة اجتماعية تنمو فيها بواعث الشر والكراهية

وهناك وسائل لإعداد الطفل روحيا وأخلاقيا على منهج القرآن والسنة وتتحقق وفقا للنقاط التالية:

93- رواه البخاري.

94- محمد بن علي الشوكاني، نيل الأوطار، ج4، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ت، ص 6.

95- الشوكاني، المرجع السابق، ص 6.

96- ابن قيم الجوزية، زار المعاد من هدى خير العباد، ج4، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت، ص 155.

97- الحديث رواه أحمد. معنى "هاك" أي أفل وخذ شيئا يعده به.

- تأصيل الأخلاق، وما تقتضيه من حب الخير، عبر منهج العبادة بمعناها الواسع الذي يشمل الحياة، وتلك هي الوسيلة الفعالة لتربية الأخلاق وتهذيب النفس. والتأكيد في هذا السياق على أهمية العبادات المفروضة من صلاة وزكاة وصيام وحج لصقل الأخلاق وترسيخ الإيمان بالقيم الإسلامية منهجا سلوكيا في الحياة والنظر.

- تأكيد منهج القدوة الحسنة في تأصيل الأخلاق وغرس القيم الإسلامية، وهذا يقتضي أن يكون المربون من آباء ومعلمين ومرشدين وكبار مثالا صالحا لأبنائهم وفلذات أكبادهم، لأن الأطفال يقادون بآبائهم ويتشبهون بهم ويحاكوه في أقوالهم وأفعالهم والقدوة الصالحة ما هي إلا عرض مجسم للفضائل، وفي هذا يقول الغزالي مؤكدا مسؤولية الوالدين في أكساب الطفل الفضائل أو الانحراف عنها بقوله: "من أوائل الأمور التي ينبغي أن تراعي في تربية الصبي حسن الخلق فإن الصبي بجوهره خلق قابلا للخير والشر جميعا وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين" (□ ته).

- تلقين الطفل مبادئ الدين، وتمرينه على العبادات، وتعويده ممارسة فعل الخير فإن ذلك يجعل منه نواة صالحة لمجتمع سليم.

- على الآباء والمربين أن يتأسوا بصاحب الرسالة الخالدة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في طرائق مواعظه، وفي أساليب إرشاداته لأن النبي المعصوم الذي لا ينطق عن الهوى ولا يمكن أن يصل إلى كماله بشر ولا يبلغ مرتبته إنسان.

لقد أكد الفقهاء وسار على نهجهم العلماء بأن التربية الخلقية هي روح التربية الإسلامية والوصول إلى الخلق الكامل هو الغرض الحقيقي من التربية لأن النبي عليه الصلاة والسلام جاء لإتمام مكارم الأخلاق، والغرض من التربية الإسلامية الأخلاقية لا يكون في حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات بل في العمل على تهذيب الأخلاق وتأصيل القيم. وهنا يؤكد المنهج الإسلامي على الأهمية القصوى للآباء والمعلمين في الاقتداء بسيد الرسالة وخاتم الأنبياء بأخلاق

الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في سلوكهم وفي تربية أولادهم عملاً وقولاً، تنفيذاً لأمر الله في قوله تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً" (تد تم).

لقد أكد الإسلام على تأديب الطفل وتهذيبه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن أغفل تأديب أبنائه في الصغر كان تأديبهم في الكبر عسيراً وقد روي عن النبي عليه الصلاة والسلام قوله " ما نحل والد ولده أفضل من أدب حسن يفيدته إياه " وقد نادى الحكماء تمثلاً لنهج النبي العظيم صلى الله عليه وسلم بالتربية الأخلاقية وتأديب الولد قبل تراكم الأشغال. وفي هذا يقول أحد الشعراء:

إن الغصون إذا قومتها اعتدلت ولا يلين إذا قومته الخشب
قد ينفع الأدب الأحداث في صغر وليس ينفع عند الشيبة الأدب

وذلكم هي الرسالة النبوية وتلك هي القيم التربوية التي تفيض بأنوار القرآن الكريم والعقيدة السمحاء. إنها العقيدة التربوية التي تنبثق من الأعماق وتستمد رحيق وجودها من ضياء الإسلام ونور الرسالة وعطاء النبوة.

خاتمة:

يقدم الإسلام للإنسانية منهجاً تربوياً أصيلاً يتميز بطابع القدسية والشمول. وتأتي قدسية هذا المنهج بوصفه غيض من فيض القرآن الكريم ولمحة عبقرية في سنة نبيه الكريم. هذا المنهج القرآني النبوي للتربية يجل ويسمو على كل مقارنة وضعية. ومع ذلك نقول أن هذا المنهج التربوي يشتمل في ذاته على مختلف المضامين التربوية التي نجدها في تتابع وتعاقب المنظرين والمفكرين على مدى التاريخ. ففي سنة النبي الكريم صلى الله عليه وسلم وفي تعاليمه التربوي ما يشكل أعظم نظرية تربوية قابلة للتطبيق في تاريخ الأمم والشعوب.

لقد كان في عطف النبي على الأطفال ومحبته لهم أعظم رسالة تربوية في تاريخ الفكر التربوي. ولن يجد التاريخ الإنساني ما بين البشر من يضاهاه النبي العظيم في حبه للأطفال ومداعبتهم واحترامهم واللعب معهم. وهنا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن النبي صلى الله عليه وسلم كان رجل دعوة ورجل جهاد ونضال وزعيم أمة وممنهج رسالة، ومشيداً لحضارة إنسانية لا مثيل لها في الدنيا. وهو مع عظمة هذه المسؤوليات وخطورة المهمات السماوية التي تحمل مسؤوليتها بإرادة إلهية استطاع صلى الله عليه وسلم أن يعطي الأطفال، وهم زنابق الحياة والوجود، مساحة من زمنه يداعبهم فيها ويحنو عليهم ويأخذ بيدهم.

ولم يكن سلوك النبي التربوي صلوات الله عليه وسلم مجرد عطف يغدقه ومحبة يغمر بها الأطفال بل كان في ذلك يعلم البشر وينهج بهم إلى غاية عظيمة تتمثل في تكوين أجيال من البشر تقدر على حمل الرسالة ونشر الحضارة وبناء منظومة القيم في أنحاء الدنيا.

نعم كان النبي صلى الله عليه وسلم معلماً ومربياً ضرب أروع الأمثال في ميدان التربية والتعليم. وما زال منهجه اليوم وسيبقى دستوراً خالداً للتربية وموجهاً لأمة المسلمين في تربية أجيالهم والارتقاء بهم إلى أقصى درجات الكمال.

وإننا إذ كنا لا نجد في القرآن والسنة نظرية تربوية واضحة المعالم والسمات فإن تعاليم النبي والإشارات القرآنية وسنة رسول الله تشكل منهجاً تربوياً متكاملًا. وهذا ماعهدناه وشاهدناه عند الدارسين والباحثين الذي يقفون وقفات دهشة وذهول أمام المعاني التربوية السامية في القرآن الكريم. ويجتهد اليوم كثير من الباحثين في استنباط المعاني وفي الكشف عن الإشارات التربوية في القرآن الكريم وفي سيرة سيد الأنبياء محمد عليه صلوات الله وسلامه.

وباختصار يمكن القول بأن التربية الإسلامية في مجال الطفولة تؤكد على المبادئ التالية وهي:

– فطرة الطفل خيرة وأصيلة ولا يوجد نزع شر في النفس الإنسانية وأن الإنسان يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه. وفي هذا سبق كبير على المذهب الطبيعي في

التربية. لأن طبيعة الإنسان خيرة ونبيلة ومفطورة على حب الله والبحث عن دلائل وجوده والكشف عن معاني عظمتة وآيات خلقه في الطبيعة والكون.

- التربية الإسلامية في مصادرها القرآنية والنبوية تؤكد على أن الفعل التربوي لا يكون في تكثيف المعاني وتحميل النفس بغزارة الصور. بل يرى ويؤكد بأن الفعل التربوي هي عملية أيقاظ للفطرة الإنسانية وتوجيهها نهو غايتها في الكشف عن الله وعبادته وتوحيده.

- العطف على الطفولة ومحبة الأطفال واحترامهم نهج أصيل في التربية الإسلامية. ولن يعرف التاريخ الإنساني مربيا نال حظوة النبي في عطفه على الأطفال ومحبتهم والعناية بهم.

- تعلي التربية الإسلامية من شأن العقل والعقلاء وترفع من قدر الحكمة والحكماء، حتى أن النبي الكريم كان يرى في العلماء ورثة للأنبياء وأنما يخشى الله من عباده العلماء. النص القرآني يعلي من شأن الحكمة والعقل ويمجده وعلى هذا التوجه ينادي الإسلام بإذكاء العقل وتمجيده في الأطفال والناشئة على حد سواء.

- تؤكد التربية الإسلامية على أهمية الجوانب الأخلاقية في التربية وهي تنهض على أساس من النبي الكريم صلى الله عليه وسلم هو مجد القيم والأخلاق. ومن هنا فإن النصوص الإسلامية تركز على الجانب الأخلاقي وترفع من شأن التخلق عند الأطفال على قيم الخير والمحبة والعطاء.

- تركز التربية الإسلامية على الجوانب الإيمانية وتؤصل لقيم الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله وقضائه وقدره عن طريق العبادات وعن طريق الصلوات. وهي تهيب بالمربين العمل على بناء الطفل بناء أخلاقيا إسلاميا متوجا بكل معاني الصدق والشجاعة والحكمة والبصيرة.

- تعتمد التربية الإسلامية في مستوى الأطفال على منهجية القدوة الحسنة وعلى المبدأ القصصي الشيق كما هو الحال في مبدأ الحوار القرآني، كما تعتمد طريقة العبرة والموعظة الحسنة وأسلوب التهذيب بطريقة الترغيب والترهيب.

وفي النهاية نقول إن التربية العربية المعاصرة يجب أن تستلهم روح هذه التربية ومنهجها في إعداد الأطفال والأجيال. وأن الإصلاح التربوي الحقيقي يجب أن ينطلق من هذه المبادئ وهي مبادئ لا تفوقها أية تربوية محدثة. فالتربية التي أسس لها المصطفى عليه صلوات الله تربية تفوق في معانيها وجوهرها التربية الحديثة التي نجدها في الفكر التربوي الحديث. لقد كان للفكر الإسلامي قصب السبق في التأكيد على الخير في طبيعة الأطفال وعلى مبدأ الحرية ومبدأ القدوة ومبدأ اللعب ومبدأ الفطرة وهي المبادئ التي نجدها في الفكر التربوي الحديث. إن السير على نهج النبوة في تربية الأطفال لا يضعنا خارج السياق التاريخي للفكر التربوي المعاصر بل يدخلنا في أعماقه وفي جوهره ويجعل من التربية التي ننهجها تربية مشروعة للخروج من دائرة الوهم والظلام. إن حادثتنا التربوية ونقلتنا الحضارية مرهونة اليوم وأكثر من أي وقت مضى في تأصيل المنهج الإسلامي التربوي ومبادئه الخلاقة. وما زالت التربية الإسلامية اليوم تدهش أهل الغرب ومفكريهم، فهي تقدم نماذج إنسانية يحار العقل في فهمها وتحليلها. ويكفي اليوم أن نعرف بأن هذه التربية وهذه العقيدة هي التي تعد بولادة أجيال تصنع التاريخ كما يفعل اليوم أبطال المسلمين في تقديم أنفسهم على مذابح الحرية من منطلق الإيمان بالشهادة واليوم الآخر وانتصاراً لمبدأ العزة والكرامة الإنسانية.

الفصل الخامس

**النزعة الطبيعية في التربية عند ابن طفيل الأندلسي
"حي بن يقظان" رائعة الفلسفة والتربية**

النزعة الطبيعية في التربية عند ابن طفيل الأندلسي "حي بن يقظان" رائعة الفلسفة والتربية

"الطبيعة هي ما منحنا إياه الله، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب، وإدارة هذا الصراط وتنظيمه هو القصد من التربية والتعليم" كونفوشيوس

تدفقت العبقريّة العربيّة الإسلاميّة بعطاءات فكريّة تربويّة وفلسفيّة يندر مثيلها في تاريخ الفكر الإنساني. وقد شكلت هذه العطاءات منطلقاً من منطلقات النهضة التربويّة في الحضارة الغربيّة في مختلف تجلياتها. وفي التربية كما هو الحال في الفلسفة وغيرها نجد نوعاً من الطفرات الإبداعية العبقريّة التي مازالت تحظى بإعجاب المفكرين وتثير دهشتهم. وليس في قولنا أي نوع من التعصب القومي إذا قلنا بأن النزعة الطبيعيّة في التربية كانت منذ البدء عربيّة الهويّة إسلاميّة التكوين. وأن ابن طفيل الأندلسي في مأثرته الخالدة "حي بن يقظان" يمثل الأب الروحي للنزعة الطبيعيّة في التربية ورائداً لها في القرن الرابع عشر أي قبل ولادة جان جاك روسو بأربعة قرون. وليس في هذا القول تجنياً على الحركة الطبيعيّة التي شهدناها في القرن الثامن عشر بزعامة جان جاك روسو زعيم النزعة الطبيعيّة في عصره. وإن كان روسو قد قدم للإنسانية نسقاً نظرياً متكاملاً وأصيلاً لهذه النزعة فإن ابن طفيل نسج خيوطها الأساسيّة وغرس بذورها الأولى، ولا يستطيع أحد في دنيا المعرفة أن ينكر هذه الحقيقة الصارخة في الفكر الإنساني.

ومما لا شك فيه أن روسو يختلف عن ابن طفيل في نبل الغايات والأهداف، فجان جاك روسو كان منظرًا ومفكرًا تربويًا شغلته هموم التربية والسياسة بالدرجة الأولى، في الوقت الذي كان فيه ابن طفيل فيلسوفًا يؤسس لنظرية معرفية تتجاوب مع أهم القضايا الفلسفية المطروحة في عصره. وابن طفيل في رائعته "حي بن يقظان" كان يواجه تحديًا فلسفيًا يتمثل في مسألة التوفيق بين المعرفة الدينية والمعرفة العقلية. ومهما يكن الأمر فإن ابن طفيل الأندلسي يعد أول من قدم للإنسانية نسقا فكريا أدبيا فلسفيا يستعرض فيه أهمية البيئة الطبيعية ودورها في بناء العقل والإنسان وتشكيل الرؤى الشمولية للوجود والكون.

ولد أبو بكر محمد بن عبد الملك بن طفيل القيسي الأندلسي في وادي آش Gudix حاليا وهي منطقة تبعد حوالي 55 كلم عن قرطبة في أسبانيا. ويختلف المؤرخون في تحديد تاريخ ميلاده ولكنهم يحددون الفترة الزمنية التي ولد فيها ما بين عامي 495 و 505 هجرية. ولا يذكر المؤرخون شيئا ذي أهمية عن منشئه وأسرته وحياته الخاصة وطفولته (بعد يم).

كان ابن طفيل فيلسوفاً ومفكراً موسوعياً، ويقدمه المؤرخون لنا قاضياً وفقهياً وطبيباً وفيلسوفاً وفلكياً. وقد عرف بشأه الكبير عند السلطان أبو يعقوب يوسف القيسي حيث تقلد وزارته. وكان السلطان أبو يعقوب يوسف القيسي شغوفاً بالمعرفة والعلم والأدب يقرب إليه العلماء والفلاسفة وأهل الرأي حيث حظي ابن طفيل بمكانة كبيرة في إمارته، فكان ابن طفيل كاتبه ووزيره وطيبه ومستشاره وجليسه. وإليه يعود الفضل في تقديم ابن رشد للأمير أبو يعقوب يوسف القيسي والثناء عليه والمشورة بتعيينه قاضياً في دولته. وبقي ابن طفيل في بلاط السلطان أبو يعقوب يوسف القيسي على عظم مكانته حتى تقدمت به السن وطعن في السن فتخلى عن وظيفته في الطب والوزارة والقضاء لتلميذه الفيلسوف المشهور ابن رشد. وقد توفي رحمه الله عام 581/1185 ميلادية في مدينة مراکش ودفن فيها.

حي بن يقظان

أودع ابن طفيل الأندلسي أفكاره التربوية و خلاصة تصوراته الفلسفية في عمله المشهور حي بن يقظان الذي طبقت شهرته الأفاق في عالمي الفلسفة والأدب. وقد وصف كتابه هذا بأنه قصة في فلسفة وفلسفة في قصة حيث كتبت بأسلوب أدبي ساحر وأخاذ. ويشكل كتابه هذا بالمقياس الأدبي رائعة أدبية فذة تأخذ مكانها بين أروع إبداعات الأدب العالمي. ويصف عبد الكريم اليافي هذه الرائعة بأنها " لؤلؤة من أجمل لآلي الفكر العربي الإسلامي ". هذا وتمثل رائعة ابن طفيل "حي بن يقظان " نوعا من المغامرة العقلية لابن طفيل واستجابة للحوار الفلسفي الدائر في زمنه حول العلاقة ما بين العقل والنقل أو ما بين الدين والفلسفة ومدى قدرة العقل الخالص على الوصول إلى الدليل القاطع والحجة الدامغة بوجود الله جلّ جلاله (يد بيد).

بعض النقاد يرجعون الأصل القصصي لحي بن يقظان إلى أسطورة يونانية قديمة وإلى عهد الإسكندر المقدوني تحديدا، ومهما يكن أمر الأصل في هذه القصة فإن النقاد والمؤرخين يؤكدون أن ابن طفيل هو مبتكر هذا الأسلوب القصصي البديع ، وهذا ما يؤكدته الفرنسي غوتيبه مترجم هذه القصة إلى الفرنسية^(مد يد). وليس غريبا أن يكون ابن سينا قد كتب قصة تحمل الاسم نفسه باحثا فيها عن طبيعة الصراع بين العقل والشهوة. ثم نجد هذا العنوان مرة أخرى لقصة حاك فصولها السهرودي في محاولة منه للبحث أيضا عن قضية الصراع الوجودي بين الشهوات ووصول الإنسان إلى حالة الكشف والاتصال بعد تحرره من ضغط الشهوة وإكراهات الميول المادية. وهذا كله يعني أن هذا العنوان قد تصدر مجموعة من الأعمال التي تختلف مضامينها باختلاف العصور واختلاف الغايات.

101- أنظر: حي بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهرودي، تعليق وتحقيق أحمد أمين، دار المدى للثقافة والنشر، الطبعة الخامسة، دمشق، 2001.

102- Leon Gautier, IbenThifail. sa vie, Ses œuvres, Paris ,1909. الترجمة الفرنسية لقصة حي بن يقظان

ويؤكد المؤرخون والنقاد بأن قصة حي بن يقظان لابن طفيل كانت من أكثر كتب الدنيا انتشاراً. لقد ذاع صيت هذه القصة وتلقفها الأدباء والعلماء والمفكرون في الشرق والغرب فانكبوا على قراءتها والبحث في معانيها واستشرفا غاياتها وقد أدهشهم أسلوبها الأدبي الساحر وأغرقتهم فصولها بالمعاني الفلسفية والاشراقات الأدبية فكان لها شأن ينقطع نظيره في تاريخ الفكر الإنساني. لقد ترجمت هذه القصة إلى أغلب لغات العالم تقريبا ويندر أن تغيب معاني هذه القصة عن عالم أو فيلسوف أو أديب منذ القرن الرابع عشر حتى المرحلة الحاضرة.

الخلفيات الفكرية لقصة ابن طفيل الفلسفية:

يبين ابن طفيل أن الدافع الذي ألهمه كتابة هذه القصة سؤال أثاره أحد المهتمين بقضايا الخلق والنشوء والارتقاء الذي طلب منه وضع إجابة عن سؤال يتمحور حول أصل المعرفة الإنسانية، وقد قدر لهذا السؤال أن يفجر عبقرية ابن طفيل وأن ينهض بإشراقاته الفلسفية وحدوسه الإنسانية، فتجلت في إبداعه العبقرى لهذه القصة، التي شكلت إجابة حيّة عن تساؤلات السائل، وتلبية لفضول العالم في ميدان النشوء والارتقاء وتكون المعرفة. ويصف ابن طفيل الحالة الاشراقية التي اعترته وهو يتأمل في هذا السؤال بقوله " وانتهى بي هذا السؤال إلى مبلغ من الغربة بحيث لا يصفه إنسان، ولا يقوم له بيان(...) غير أن تلك الحال لما لها من البهجة والسرور واللذة والحبور، لا يستطيع من وصل إليها وانتهى إلى حد من حدودها أن يكتم أمرها أو يخفي سرها، بل يعتريه من الطرب والنشاط والمرح والانبساط ما يحمله على البوح بها مجملة دون تفصيل، وإن كان ممن لم تحذقه العلوم قال فيها بغير تحصيل" (□ به يد).

لقد أراد ابن طفيل لهذه القصة أن تكون أفضل وسيلة يمكنه فيها أن يصل إلى عقول العامة من الناس وأن يثقف الفئات الاجتماعية في عصره ثقافة فلسفية تتميز بالدقة والأصالة عبر حكاية فلسفية مشوقة وجذابة. وكأننا به أراد أن يراهن بأن عامة الناس قادرة على التعامل مع الشأن الفلسفي عندما يتمكن الفيلسوف من مخاطبة الناس بأسلوب سهل وبسيط وجذاب. وهل

103- ابن طفيل الأندلسي، حي بن يقظان، تقديم وتحقيق فاروق سعد، بيروت 1980، ص 106.

هناك أبسط من هذه الحكاية التي يقدمها للناس في قصة حي بن يقظان وهي القصة التي تمتلك في ذاتها على مختلف عناصر التشويق والإثارة؟ إن في قصة حي نوع من التحدي والرهان الكبير حول قدرة الفيلسوف على مخاطبة الناس عامتهم قبل خاصتهم. ولا غبار على ذلك فإن العامة كانوا يعانون من نظرة دونية عبثية مصدرها أهل الفلسفة والعلم. ولذلك فإن الفلاسفة كانوا يكتبون أفكارهم بلغة معقدة مركبة تفوق إمكانية العامة وقدراتها. ومن هنا يأتي رهان ابن طفيل الذي حاول أن يؤصل الفلسفة في العقل العام وأن يدعوا الجماهير للمشاركة في الموقف الفلسفي وفي الصراع الدائر بين الفلاسفة في عصره حول طبيعة الحقيقة.

فابن طفيل في رأئته هذه يضع العامة أمام قدر التنوير ويحاول أن يخرجها من قوقعة الحصار الذي كان يفرضه الفلاسفة على عقل الناس من غير أهل الاختصاص. وهنا يمكن الاعتقاد بأن ابن طفيل كان منوراً جماهيرياً وكان يدرك أن تقدم الأمة لا يكون إلا بتقدم العقل العام ومن هنا اجتهد في تقديم الحقيقة في قالب قصصي فيه جمال وروعة وجذب وتشويق وإثارة. وكان في ذلك نوع من التحدي الذي يريد فيه إسقاط أيديولوجيا النخبة وأفكارها وأن يرفض ازدراء العامة واحتقارها من قبل الخاصة في عصره. وقد رأينا أن الباعث على كتابة هذه القصة كان سؤال وهو سؤال ونحن نفترض أن مصدره كان سؤال العامة من الناس، لا بل هو سؤال كل العامة في عصر تحرق فيه الكتب وتحدث الحوادث وتنزل بالعلماء النوازل دون أن تعرف العامة حقيقة ما يجري في عالم فكري يتصف بالغرابة ويثير لديهم العجب.

بين حي بن يقظان وروبينسون كروزو:

يقابل الأدباء والمفكرون غالباً بين رائعة «دانييل ديفو» Daniel De Foe المعروفة «روبينسون كروزو» Robenson Crousoe ورائعة ابن طفيل في حي بن يقظان. ويعتقد كثيرون أن دانييل ديفو قد اقتبس ومض رأئته هذه من صلب التصورات العبقريّة التي جاءت في قصة حي بن يقظان. فروبينسون كروزو عاش كما هو حال حي منفرداً وحيداً في جزيرة، لكنه وصل إليها بعد أن تحطمت سفينته على صخور الجزيرة، حيث يستطيع الوصول إلى شاطئ الجزيرة عوماً بعد

أن أعياء الجهد وأسقطه التعب نائما مرهقا من شدة الإعياء. وعندما أفاق روبنسون كروزو من غيبوبته صعد إلى تل قريب مستكشفا ما حوله في مطلب للأمن من الحيوانات المفترسة والمخاطر المحتملة التي قد تهدد حياته. وبعد أن يشعر بتوفر الأمن يتابع روبنسون كروزو البحث عن أولويات الوجود من مأوى ومن طعام. فهاهو يعود عوما إلى حيث سفينته الغارقة، ليأخذ منها ما يمكن أن يحتاج إليه، وينقله إلى الجزيرة، و تعد رواية «روبنسون كروزو» من الروائع الأدبية وحالها كحال قصة حي بن يقظان فهي رواية رفيعة المستوى، وقد لقيت مذبذبات إقبالا منقطع النظير، وتم تبسيطها في عدة طبعات.. وهي تسلط الضوء على الفرد حين يعيش وحده في عزله وها هو روبنسون كروزو يحفر على شجرة تاريخ وصوله، وصنع لنفسه «أجندة» حتى لا تكرر الأيام وتمرّ دون أن يدري بها. ونحن هنا كما هو جلي وواضح أمام شخص له تجارب شخصية، بالغة الأهمية فقد وصل الجزيرة كبيرا، ولم يولد عليها كما حدث مع حي بن يقظان.

لقد تغير سلوك حي بن يقظان بوصول آبال، كما تغير سلوك روبنسون كروزو جذريا بوصول «فراي داي» أو جمعة - لأنه وصل في يوم جمعة فأطلق عليه هذا الاسم - وكان طريفا أن يعيد أحدهم رواية قصة «روبنسون كروزو» كلها من وجهة نظر «جمعة» ليكشف لنا عنصرية روبنسون كروزو الذي استعبد الوافد الجديد واستغله أسوأ استغلال. وأظننا ونحن نتعرف على الأعمال الأخرى قد أدركنا الفارق الشاسع فيما بينها وبين حي بن يقظان الذي يمثل ذروة من نرى الأدب الإسلامي ونموذجا فريدا عظيما في مجاله، وما من سبيل لمقارنة الأعمال الأخرى به، لأنه يقف بينها شامخا وعملاقا، إذ لا قدرة لأحد على تقليده فكريا، لأنهم يكتفون بالظاهر. أما الجوهر العميق فهو يحتاج إلى غواص ماهر، يكتم أنفاسه تحت الماء ليخرج علينا بهذه اللؤلؤة المبهرة.

الجانب الفلسفي في قصة حي بن يقظان:

يستخدم ابن طفيل الرموز والأساطير في إبداع رائعته الأدبية " حي بن يقظان " وهو يضع فرضتين رمزيتين لأصل حي بن يقظان وولادته واستقراره في جزيرة من جزر الهند. في الافتراض الأول يرى ابن طفيل أن حي تولد من الطين بلا أم ولا أب، وفي الافتراض الثاني يرى أن حي هو طفل غير شرعي لأبوين في جزيرة قريبة تزوجا دون علم الملك فوضعا حي عند ولادته في قارب صغير استقر على ضفاف الجزيرة فتلقفته غزالة كانت قد فقدت وليدها فأغدقت عليه عطفها وحنانها وتعهده بعنايتها حتى استقام له الأمر وشب عن الطوق. ويمضي ابن طفيل مع الافتراض الثاني، حيث عاش حي وترعرع في الجزيرة بين الطيور والحيوانات وبدأ يكتشف نفسه والعالم الذي حوله عن طريق التأمل والتفكير، وسرعان ما بدأ يطرح الأسئلة الفلسفية الكبرى التي تتعلق بالمعقولات وبأصل الوجود، وفي غمرة تأملاته العقلية واستغراقه الكامل في النظر والتفكير لاح له العالم الروحاني بصورة التي لا تدرك بالحس بل تقبل ذلك بالنظر العقلي والحدس واستطاع حي بمحض فطرته وصدق طويته اكتشاف العلاقة بين العلة والمعلول والفاعل والمفعول بين الوجود وواجب الوجود وبرهن على أن الكون واحداً في الحقيقة وأن هذه الوحدة ناجمة عن وحدة الخالق ووحدة التكوين. وبدأ عقله ينقذ تساؤلاً في ماهية الخلق والخالق وقدم الخلق وحدثانه وراح يتساءل هل هو شيء حدث بعد أن لم يكن؟ أم أنه خرج إلى الوجود بعد العدم؟ أم أنه أمر كان موجوداً ولم يسبقه العدم؟ وقد تبين له بالحجة العقلية الدامغة أن لكل حركة محرّك ولكل مخلوق خالق وأن الخالق هو رب العزة خالق الخلق وباعث الرزق وهو الله رب العالمين سبحانه وتعالى جل جلاله وعزّ كماله. واكتشف بعين العقل وحكمة النظر أن الخالق روح مطلق ونور محض خالص لا بل هو نور لا كالأنوار إذ هو بريء عن المادة منزّه عن الصور عظيم بقدرته. وذهب به التأمل وأخذته الفطنة الربانية إلى القول بحدوث العالم بعد أن لم يكن وأن الله أخرجه إلى الوجود وأنه هو القديم الأزل الذي لم يزل.

وهذا يعني أن ابن طفيل قد اكتشف عظمة الخالق ووحدايته وعظمته وقدمه وحدوث العالم وصيرورة الوجود ونزّهه الباري عز وجلّ عن الصورة والصور ووحده ونزه دون أن يلجأ في ذلك



إلى معرفة سابقة وكان تنزيه الباري والكشف عن طبيعة خلقه بمحض التفكير والتأمل والعقل الذي وهبه الله سبحانه وتعالى للإنسان. فالعقل يكتشف الحقيقة منفردا وتصفو له المعقولات بعيدا عن النص والرسائل والوحي. وهذا يعني ان الله وهب الإنسان عقلا وأن عقل الإنسان

قادر على الكشف وألا تناقض هنا ما بين الحقيقة الدينية والحقيقة الإيمانية وأن الدين والعقل يتكاملان في الكشف عن الله وعن خلق الوجود. وهنا يريد ابن طفيل أن يعيد الاعتبار للفلسفة والعقل في لجة الصراع بين العقل والنقل والفلسفة والدين. وبعبارة أخرى يريد المصالحة بين الدين والفلسفة والعقل والإيمان ويريد أن يحقق التوافق بينهما في ردّ مستتر يتسم بعبقرية الإجابة عن سؤال العقل والإيمان.

وعندما بلغ حي بين يقظان الخمسين من العمر يأتي إلى الجزيرة رجالان، هما: أبسال وسلامان، وهما من أهل ملة الإيمان، فأما الأول فهو من أهل الباطن، وأما الثاني فمن أهل الظاهر، وقد حدث أبسال (حي بن يقظان) عن العلم والشرعية، بعد أن علمه الكلام، فوجد (حي) في الشريعة ما اهتدى إليه بالفطرة، بعد نقاش فلسفي شامل وعميق، وهكذا حقق ابن طفيل هذه المصالحة التي كان ينشدها في الأصل بين الفلسفة والدين، وبين العقل والنقل.

حظيت رائعة ابن طفيل باهتمام كبير في أوروبا والعالم، وتقاطرت عليها الدراسات الفلسفية والتربوية والأدبية، ولطالما بحث الدارسون عن وجوه الشبه بينها وبين مثيلاتها من القصص الفلسفية الأوروبية، وقد بينت هذه الدراسات النقدية أن الأحداث الدرامية في قصة حي موجهة بوضوح تام لخدمة هدف فلسفي شغل به العصر الذي عاش فيه ابن طفيل، إذ لم يكن ابن طفيل قادرا في قصته هذه على التحرر من سلطة مذهبه الفلسفي لأنه يعرف الهدف الذي يمضي إليه ويدرك الحقيقة الفلسفية التي يسعى إليها. وهو من أجل التوفيق بين ينبوعي المعرفة المتمثلين في الفلسفة والوحي يستقدم في قصته رجلين من خارج الجزيرة هما أبسال وسلامان حيث يمثل أحدهما رمزا للتعمق الروحي الغواص على المعاني، وثانيهما رمزا للمذهب

الظاهري الذي لا يقبل التأويل، وأراد بالحوار الذي يجري بين هذا الثالوث المختلف في النزعة والاتجاه أن يحقق هذه المصالحة بين الفلسفة العقلية وبين النصوص الدينية، ويتضح أن ابن طفيل كان في دائرة هذه العلاقة يعلي من شأن الفيلسوف المؤمن لأنه يستطيع دون توسط النص أن يصل إلى غايته في فهم الكون وإدراك أسرارته الخفية. فبعد حوار معمق بين حي وأبسال وسلامان يكتشف الجميع أنهم يمتلكون حقيقة واحدة في فهم الكون ويدركون سر الأسرار متمثلاً في توحيد الذات الإلهية العليا إدراكاً للذات ومعرفة بالصفات.

الجانب التربوي:

لا تقل المعاني التربوية في أهميتها عن المعاني الفلسفية في قصة حي بن يقظان. فالقصة تتضمن أيضاً سحراً من المعاني والمواقف التربوية. ويمكن القول في هذا الصدد بأن قصة "حي بن يقظان" تنطوي على نظرية تربوية متكاملة الأنساق في مستوى المنهج والطريقة والتطبيق. ويمكن أن نقول ومنذ البداية بأن هذه النظرية تأخذ المنحى الطبيعي في التربية وتريد أن تؤسس لكل عطاء فكري تربوي لاحق في مجال التربية الطبيعية. فالأحداث تبدأ في الطبيعة في هذه القصة لا بل أن الحياة تنشأ بفعل طبيعي وهذا ما يبادئنا به ابن طفيل في واحد من فرضيتين حول منشأ حي من الطين في الجزيرة.

المرحلة الأولى حي والظبية:

يروى ابن طفيل هذه العلاقة الكونية بين حي وبين الغزالة التي فقدت وليدها فتعهدته بالرعاية. فهي أي الغزالة تقدم له الغذاء وترضعه وتعني به كأماً حقيقية. لقد ألفت الظبية وألفته، أحبته وأحبها وتعلق بها فإن هي غابت اشتد بكاءه وإن هي حضرت ضج المكان بمناغاته وفرحه. وإن هي سمعته طارت إليه ولا مسته ومن حليبها أعطته. وهنا يفترض ابن طفيل أن الجزيرة خالية من السباع والضباع والوحوش الكاسرة.

وعندما يبلغ الطفل الحولين من العمر في هذه المرحلة يتعلم حي عن طريق التقليد والمحاكاة للطيور والحيوانات الأخرى، وتظهر لديه الانفعالات الأولى مثل: الخوف والاستغاثة والقبول

والرفض. وكان له ذلك بمساعدة الطيبة التي وفرت له أصوات الحيوانات المعبرة عن نقل الانفعالات مثل الاستصراخ والاستئلاف والاستدعاء والاستدفاع "□ بميم". ومع أن حي لم يبلغ العامين من عمره إلا أنه في هذه المرحلة أصبح مهياً للحياة ومستعداً لها.

المرحلة الثانية:

وتمتد هذه المرحلة من السنتين حتى السابعة من العمر. وفي هذه المرحلة يبدأ حي يتجاوز مناحي ضعفه وقصوره ويصبح قادراً على أداء بعض الأدوار الضرورية للحفاظ على وجوده واستمرارية حياته. وفي هذه المرحلة يتمكن حي من استخدام الملاحظة والمقارنة والملاحظة والتأمل. وبدأ يفهم معنى وحدة الذات والهوية وانفصاله عن الآخرين ويكتشف الفروق بين الكائنات الحية التي تحيط به. وبدأت أيضاً في هذه المرحلة تظهر لديه بعض العواطف السلبية والإيجابية تجاه الأشياء.

المرحلة الثالثة:

وتبدأ هذه المرحلة من السابعة حتى الحادية والعشرين من العمر، وهي من أطول مراحل النمو عند حي، وهي بالتالي تشكل نوعاً من الاستمرارية المؤسسة على المرحلة السابقة والتي تؤسس لمرحلة لاحقة. ففي مستوى الجسد استطاع حي أن يدرك التكامل القائم بين الروح والجسد وبدأ يفهم ماهية كل منهما. فالروح كما يدركها هي أسمى من الجسد والجسد آلة الروح ومسكنها. وتبلغ معرفة حي عن العلاقة بين الجسد والروح غايتها القصوى ويتفهم وظائف الأعضاء وطبيعتها.

وفي المستوى العاطفي تتمحور عواطف حي ونوازعه الانفعالية نحو الطيبة التي منحتة نسغ الحياة. وقد تعلم من الغراب عملية دفن الجثث الميتة ومواراتها في التراب. وقد فعل ذلك عندما

104- عبد الأمير ز. شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل الأندلسي في كتابه حي بن يقظان، الشركة العالمية للكتاب: دار الكتاب العالمي، الدار الإفريقية العربية، بيروت، 1990، ص 26.

ماتت أمه الطبية ولكن حبه بقي وجدا روحيا شمل جميع الأطباء في الغابة لأنه كان يرى صورة أمه في جميع الأطباء. وذلك هو الحب الروحي الذي يعم ويسمو ويأخذ انطلاقاته الرمزية. وفي المستوى العقلي نجد أن حي يحقق تقدما لا يستهان به في مجال التفكير والتأمل والنظر في قضايا الوجود والحياة. واستطاع في هذه المرحلة أن يكتشف علاقات كثيرة أهمها:

- الكشف عن العلاقات بين أشياء متنافرة ومتضادة مثل علاقة الروح بالجسد.
- عرف أن الإدراك يتم عن طريق الحواس وأن تعطل حاسة ما يؤدي إلى تعطل وظيفتها الإدراكية.
- إدراك طبيعة الحركة من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى. كما أدرك خصائص المادة الهندسية التي تتعلق بالعمق والطول والعرض والارتفاع.
- الكشف عن خصائص المادة وأصولها التي تعود إلى الماء والهواء والتراب والنار.
- الكشف عن مبدأ العلية والسببية بين الظواهر الطبيعية.

المرحلة الرابعة:

وتبدأ من الحادي والعشرين حتى الثامن والعشرين من عمر حي.

تأخذ هذه المرحلة مشروعيتها من المرحلة السابقة وتمثل استمرارا لها. وفي هذه المرحلة يفكر حي بالموضوعات السماوية أي في الأفلاك والأجرام والنجوم ثم في قضايا العالم في أصل العالم وفي قدمه وحدوثه والعلاقة بين المادة والصورة والبحث عن مبدأ العلية. وفي هذه المرحلة يدرك بأن تحرر الإنسان من ثقل المادة وشهوات الجسد يمكنه من تحقيق التواصل مع الكليات ومعرفة المعقولات وبالتالي تحقيق السعادة الكلية. وهذا يعني أن حي قد بلغ أقصى درجات المعرفة.

المرحلة الخامسة:

وهي المرحلة التي تقع بين الثامنة والعشرين والخمسين من العمر.

يبلغ حي من النضج العقلي مبلغا عظيما ويصل إلى السعادة الكبرى. وسبيله إلى هذه السعادة التحرر من ربقات الجسد ومن الرغبات والشهوات واعتماد الرياضة الفكرية. وهنا يصبح حي مدركا معنى الألوهية ويوحد الله عزّ وجلّ وينزهه. وفي هذه المرحلة يلتقي بأبسال وسلامان ويدور ما يدور بينهم من جدل حول الحقيقة والغايات الكونية المطلقة، ويعرف الثلاثة أن ما يكتسب بالوحي يمكن أن يكتسب بالعقل وأنه ليس هناك من تعارض بين الدين والفلسفة في اكتناه الحقيقة والوصول إلى غاية الكشف الكلية.

وعلى الرغم من عودة أبسال وحي إلى المدينة لهداية المجتمع ولكنهما يمنيان بالفشل ويعترفان بصعوبة تنوير الناس بالحقائق الكلية وتخليصهم من عذابهم الأبدي فعادا مهزومين مدحورين إلى الجزيرة أملا بالخلاص وعزفا عن الدنيا وتوجدا بالمعرفة واتحادا مع الحقيقة وإيماننا بالله المنزه عن المادة والصفات. وهذا يعني العودة إلى الطبيعة حيث الصفاء والنقاء والانقطاع إلى عبادة الله عز وجل جلاله (ين بهيه).

منهج ابن طفيل التربوي:

يؤكد ابن طفيل على أهمية الاستعدادات العقلية والانفعالية عند الإنسان. فالإنسان يمتلك قابلية التعلم والإدراك بالفطرة السليمة وعلى هذا الأساس تمكن حي من إدراك المحسوسات والمعقولات إدراكا يتصف بالتمام والكمال. لأن عقل حي كان مهياً باستعداد فطري للكشف عن طبيعة الحقائق والعلاقة الجوهرية بين الأشياء: بين الخالق والمخلوق، بين الجسد والروح، بين المتشابهات والمتناقضات، وبين القضايا المتقابلة والمتعاكسة. ومع ذلك كله فإن هذه المعرفة لا تحدث بصورة عفوية كيفما اتفق بل تحدث عبر منهجية عرفانية ترتبط بالعمر والخبرة والتجربة والبيئة. فالطبيعة عامل كشف وإلهام وهي التي تصقل الفطرة وتنمي فيها انقذاحات

105- انظر: محمد الفرحان، الخطاب التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999، صص 127-137.

المعرفة وبفضل التجربة الطبيعية لحي تمكن من الكشف عن ماهية الأشياء وطبيعة المعقولات. وهو المبدأ الذي قرره القرآن في قوله تعالى " قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدا الخلق ". ويبين ابن طفيل المنهجية التي يعتمد عليها حي في كشفه وفي اشرافاته العقلية. ويتكوّن هذا المنهج العرفاني من الخطوات التالية:

أولاً - الانتقال من البسيط إلى المركب في معرفة الكائنات والمخلوقات والأشياء. إذ كان حي ينتقل في عملية المعرفة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

ثانياً- الانتقال من الظاهر المحسوس إلى الباطن. وتلك هي حالة حي عندما ماتت الطبيعة حيث كان يبحث في ظاهر الأمر، فلم يعرف سببا لموتها ولكنه افترض غياب الروح فيها وهي كينونة لا تشاهد بالعين المجردة ولو كانت كذلك لشاهدها.

ثالثاً - الانتقال من المحسوس إلى المعقول وهذا يشمل إدراك حي لمبدأ السببية والعلية ومبدأ الوحدة والكثرة ثم ماهية الأشياء ومكوناتها.

رابعاً - الانتقال من الجزئي إلى الكلي ومن الخاص إلى العام وهذا يدل على المعرفة الاستقرائية التي ينتقل فيها الإنسان من الملاحظات الجزئية إلى القانون العام الذي يشملها (بن بديع).

التربية الطبيعية عند ابن طفيل:

يشكل مذهب ابن طفيل في حي بن يقظان ينبوعاً متدفقاً للفكر الطبيعي في الفلسفة والتربية، ويعد بحق علامة التربية الطبيعية وربان المذاهب الطبيعية المختلفة التي شهدتها أوروبا في القرن الثامن عشر على يد المفكر الفرنسي جان جاك روسو في كتابه إميل. ويقرّ كثير من النقاد بأن روسو كان قد نهل من معين الفكر الطبيعي عند ابن طفيل وأنه قد قرأ بتمعن كبير قصة حي بن يقظان واطلع على مضامينها واستفاد منها في تشكيل نظريته الطبيعية في التربية

والسياسة. ففي كل منحى من مناحي فكر ابن طفيل تطالعنا الطبيعية بجمال تكوينها طاقة سامية خلاقة تمكن حي من الوصول إلى أقصى غايته وأنبل طموحاته الإنسانية بوصفه مفكراً أنسيا عاقلاً وحكيماً.

لقد تلقفته الطبيعة في المهد ووفرت له ما يناسبه من الحنان والرعاية عبر الجزيرة والظبية والطيور والأشجار والثمار. فأيقظت فيه هذه الطبيعة حب التأمل والتفكير فولدت فيه فضول العارفين وانطلقت به إلى الحلم الكبير الإدراك الاشرافي للعالم والكون.

فالتربية يجب أن تكون طبيعية لأن حي عاش في أحضان الطبيعية وتغذى من عطائها وتعلم منها فن التفكير والحياة والعمل والتأمل والنظر والبحث عن ماهية الأشياء. ويلاحظ في هذا السياق أن ابن طفيل يؤكد في نسق تصورات أن الطبيعة كافية بذاتها لتربية الإنسان وقادرة على أن تأخذ به إلى أكثر معالم الرشد والمعرفة الإنسانية تقدماً.

ويعتقد ابن طفيل مرة أخرى أن الطبيعة خيرة لا شر فيها، وليس ثمة شر أصيل في النفس الإنسانية. كان حي خيراً بفطرته وكانت الطبيعة حاضنه الذي ينضح بكل الخير وبين لقاء الطبيعة بالطبيعة (بين طبيعة حي وطبيعة الجزيرة) امتلك حي زمام نفسه نحو الخير المطلق. فالعلاقة هي جدل طبيعي بين الخير الذي يتأصل في كل طبيعة. وتلك هي الطبيعة الأم التي يلجأ إليها الإنسان عندما يحاصره الفساد والظلم والقهر في المجتمع. وكأن ابن طفيل كان يرى في الطبيعة ملاذاً ومنهجاً يمكن الإنسان من العودة إلى أصالته الخيرة والتحرر من أثقال المجتمع التي تنذر بالفساد.

وباختصار فإن ابن طفيل يرسم في كتابه هذا ملامح نظرية طبيعية في التربية متعددة الاتجاهات بعيدة الغايات تحمل في ذاتها نسقاً يفيض بتصورات فلسفية وإنسانية تتميز بطابع الشمول والأصالة.

خلاصة نقدية:

لا يمكن أن تحاكم قصة حي بن يقظان بوصفها رؤية فلسفية محضة، ففي القصة ما يفوق الخيال وما يضاهي الأسطورة. ومهما تكن الحال فإن بعض الأفكار التي وردت فيها يمكن أن تقدم على منصة النقد والمحاكمة.

لقد بينت الدراسات التربوية الحديثة بالأدلة القاطعة أن الإنسان لا يصير إنساناً إلا بالتربية، والتربية هنا ليست هي التربية الطبيعية التي يريدها ابن طفيل بل هي التربية التي تتم في الحاضن الاجتماعي. لقد بينت الأحداث التاريخية التي تتصل بالأطفال المتوحشين والأطفال الذئاب أن هؤلاء الأطفال نتيجة العزلة الطويلة قد فقدوا خاصتهم الإنسانية. وبعد تجارب ومحاورات عديدة وسنين طويلة من إعادة تربية هؤلاء الأطفال لم يتمكن المربون والمتخصصون من إعادتهم إلى الحضيرة الإنسانية وأكثرهم وقف عاجزاً حتى عن تعلم الكلام.

فالإنسان كما تبين النظريات الحديثة ليس ماهية مطلقة نهائية ولا يمكن للفطرة أن تحكمه في صيرورته الإنسانية بل هو محكوم بفعل تربوي يجب أن يكون اجتماعياً لكي يصبح الإنسان إنساناً بالمعنى الحقيقي للكلمة. وكم طالعنا أحداث وتجارب دونها الباحثون حول عجز الطبيعة عن تكوين الإنسان الطبيعي ولولا ذلك لما بعث الله أنبياءه ورسله ليصلوا بالناس إلى الحقيقة الكاملة.

وتلك هي حالة كثرة كاسرة من الأطفال الذين عاشوا في عزلة عن المجتمع لفترات طويلة. قد يدرك ابن طفيل هذه الحقيقة وقد لا تكون غائبة عنه وإن كان يريد في قصته هذه ربما أن يؤكد دور الطبيعة لأن ما يرويه ويؤكد أنه قصة من نسج الخيال وهي قصة خيالية حمالة لمعاني فلسفية أراد أن يحييها في عقل الناس وفي قلوبهم.

ومهما يكن الأمر فإن ابن طفيل كان سباقاً إلى القول بأهمية الطبيعة في التربية وكان سبقه أعظم في تحديد كثير من المعاني والمفاهيم والتصورات التي تطل علينا في النظريات الأحدث في عالم التربية. وحري بنا أن نأخذ مضامين هذه النظرية وأن نتأمل في هذه العبقرية

التي أبدعتها وأن نقف بخشوع أمام مفكر عظيم وخالد ترك صداه الفكري والفلسفي والتربوي في مختلف أصقاع الدنيا. إنه المفكر والفيلسوف الذي أدهش المفكرين والعلماء في زمنه وفي زمن غيره بعبائه الفكري ورائعته الأدبية التي حملها قبس روح حضارية تطل علينا من القرن الرابع عشر لتؤكد عظمة الحضارة العربية الإسلامية التي ننتمي إليها.

الفصل السادس

**جان جاك روسو الأب الروحي للتربية الحديثة
أسس النظرية الطبيعية في التربية**

جان جاك روسو الأب الروحي للتربية الحديثة أسس النظرية الطبيعية في التربية

"إن الإنسان الذي تودّ التربية أن تحقّقه فينا ليس هو
الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة في الإنسان بل هو
الإنسان على غرار ما يريده المجتمع .
إميل دوركهايم

مقدمة:

في القرن الثامن عشر، وفي بداية العقد الثاني منه تحديداً، كان الفكر الإنساني على موعد
خالق مع ولادة المفكر والأديب الفرنسي المشهور جان جاك روسو Jean Jacques
Rousseau (1712-1778) فيلسوف الحرية الذي ملأ الدنيا وشغل الناس بعطاءاته
الفكرية التي تدفقت لتشكّل منطلقاً للفكر الحر في أوروبا وفي العالم قاطبة. ويعد روسو زعيماً
للنزعة الطبيعية في الفلسفة والفكر بلا منازع، وواحداً من أبرز عمالقة عصر التنوير وأكثرهم
تأثيراً على الإطلاق، ولا سيما في مجالي التربية والفكر السياسي والاجتماعي.

استطاع روسو، بعبقريته الفذة، أن يولّد في النظريات التربوية روحاً جديدة تتدفق إيماناً
بالحرية ورفضاً لكل أشكال القهر والعبودية. وتجلى إلهامه هذا في كتابيه: " إميل " Emile
الذي أحدث ثورة شاملة في بنية التصورات والعقائد التربوية في عصره وفتح الباب على
مصراعيه لكل إبداع لاحق في ميدان التربية والتعليم؛ ثم في كتابه " العقد الاجتماعي " (107)

107- انظر: جان جاك روسو، العقد الاجتماعي، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1956.

Le Contrat social الذي شكل مهمازا للثورة الفرنسية بما اشتمل عليه من أفكار وتصورات يعتقد بأنها أشعلت فتيل الثورة الفرنسية عام 1789 ، وشكلت برنامج عمل منهجي استوحاه الثوار في مختلف ممارساتهم السياسة والثورية. وفي هذا يقول نابليون " لولا كتاب "العقد الاجتماعي" لما قامت للثورة الفرنسية قائمة" (بديع). وقد بلغ روسو بكتابه مبلغا عظيما من الشهرة والمجد، وكيف لا وفيه يقول الفيلسوف الألماني كانط فيلسوف عصره قوله المشهور: " إنني اعتبر روسو نيوتن عصره لاكتشافه العنصر الأخلاقي بوصفه المكون الرئيس للطبيعة الإنسانية، مثلما اكتشف نيوتن المبدأ الذي ربط بين جميع قوانين الطبيعة الفيزيائية" (تد بديع). ومما لا شك فيه أن الرجل قد أحدث ثورة حقيقية في الفكر التربوي والسياسي في أوروبا في القرن الثامن عشر.

لم يسجل تاريخ الفكر الإنساني حياة أكثر غرابة وتناقضا من حياة جان جاك روسو الذي ترك سجلا إنسانيا يتدفق بالأحزان والمآسي ويفيض بكل معاني القهر وأشكال الهزيمة. كانت شخصيته نقطة تقاطع لكل التناقضات الإنسانية حيث تآلفت فيها أقدار القوة والضعف وتآزرت في أعماقها العبقورية والعاطفة والصدق والخداع والانفعالات. ومع كل هذا كان يستحوذ على بصيرة نافذة وعطف إنساني لا حدود له.

لقد شكلت عوامل البؤس والشقاء والمصائب والهزائم البوتقة التي تشكلت فيها عبقورية الرجل فاهتزت هذه العبقورية إيماننا ساحرا بلا حدود بمبادئ الحرية والسلام والأمن ودعوة مطلقة للثورة والتمرد على كل أشكال التسلط والقهر والطغيان في عصره.

يتحدر جان جاك روسو من عائلة فرنسية الأصل بروتستانتينية المذهب حطت رحالها في جنيف قادمة من فرنسا في منتصف القرن السادس عشر. ولد روسو في مدينة جنيف في سويسرا

108- بو منرو، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز و حامد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية، 1949، الجزء الثاني، ص 229.

109- السيد محمد بدوي، الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، 1980، ص 94.

عام 1712. وكان على موعد مع مصائب الدهر التي كانت ترتقب قدومه، فقد ولد مريضاً ضعيفاً هزيلًا، ولم يمض أسبوع واحد على ولادته حتى خطفت يد القدر والدته "سوزان" وتركته يتيمًا تحت رحمة الآخرين. ويصف بنفسه هذه المأساة في كتابه "الاعترافات" حيث يقول: "لقد ولدت ضعيفاً ومريضاً، وقد دفعت والدتي حياتها ثمن ولادتي، وكانت هذه الولادة البائسة أول مصائبني". وكانت أخلاقه متأثرة أعمق تأثر بمشاعره وانفعالاته أكثر من تأثرها بعقله.

كان والده يشتغل في صناعة الساعات وتجارتها ولكنه ترك المهنة وانتقل للعمل كمدرس للرقص، ثم تزوج سوزان والدة روسو وكانت فتاة يتيمة تعاني من ظروف قاسية، لم تفتأ أن عانت المزيد منها بعد أن تركها زوجها والد روسو لاحقاً في رحلة له إلى القسطنطينية، لكنه بعد مغامرات فاشلة عاد إليها من جديد.

بعد دخول والده في مشاجرة عنيفة اضطر للهرب من جنيف خوفاً من ملاحقة العدالة له عام 1720، وقد عهد بابنه روسو الذي كان في الثامنة من العمر إلى خاله، الذي عهد به بدوره إلى لامبيرسيه Lambercier وهو أحد رجال الدين المسيحيين، لكن روسو لم يستمر هناك كثيراً وعاد إلى خاله في جنيف، حيث عاش متعطلاً طيلة ثلاث سنوات كاملة، ثم اشتغل مساعداً لكاتب إحدى المكاتب القضائية، لكنه طرد منها بسبب إهماله الشديد، وأرسل في عام 1726 ليتلقى تمارين عند أحد المصورين، وهناك كما يقول في الاعترافات أصبح شخصاً لا ضابط لسلوكه، كاذباً ولصاً. ثم ترك جنيف عام 1728 إلى آنسي Annecy في فرنسا حيث أقام عند السيدة وارين Warens وهي من أصل سويسري واعتنق الكاثوليكية على يدها. ثم عاد إلى سويسرا وإلى مدينة جنيف لاحقاً وألحقته إحدى السيدات بملجأ ديني بمدينة تورينو وهناك غير مذهبه البروتستانتي إلى الكاثوليكي، ثم بدأ يرتحل منذ عام 1729 من بلد إلى آخر.

بدأ روسو حياته الثقافية بقراءة القصص والروايات التي تركتها له والدته في مكتبتها الخاصة، ثم انتقل إلى قراءة المؤلفات الأدبية والفلسفية التي وجدها في مكتبة والده ولاسيما المؤلفات اليونانية والرومانية والفرنسية⁽¹¹⁰⁾.

وفي عام 1930 سافر بعدها إلى إيطاليا وكان في الثامنة عشرة من عمره، وهناك في مدينة سافواي تعهدته امرأة تسمى مدام دي وارنز Madame de Warnes وهي امرأة على جانب كبير من الرقة والجمال، قدر لها أن توجه عنايتها ورعايتها المشرقة لروسو ولم تبخل عليه بعطفها وحبها الكبيرين، وقد شجعتة على اعتناق الكاثوليكية التي كانت تدين بها، وقد قدر له أن يعيش معها عشر سنوات من أفضل أيام عمره تعلم خلالها اللغة اللاتينية و الموسيقى و الفلسفة و بعض العلوم الأخرى ثم اختلف مع المرأة و غادر سافواي في عام 1741 متجها إلى باريس ثم غادرها إلى إيطاليا حيث عمل كاتبا لسفير فرنسا Montaigne فيها ثم عاد إلى باريس مرة أخرى⁽¹¹¹⁾.

ثم انتقل إلى ليون حيث عمل مدرساً خاصاً لأولاد ما بلي Mably حاكم مدينة ليون 1740. سافر إلى باريس وتعرف على ديدرو Diderot 1743 وتقدم بمشروعه عن التسجيل الموسيقي للمجتمع الفرنسي للعلوم. وفي عام 1745 تعرف إلى الأنسة تيريز لوفاسور Thérèse Levasseur وهي كما يصفها كانت خادمة غبية على جانب كبير من الخشونة، وعاش معها بقية عمره فقد كانت صديقته مدة ثلاثة وعشرين عاما ثم تزوجها أنجب منها خمسة أطفال أودعهم جميعا في دار الأيتام لأنه لا يمتلك إمكانيات تربيتهم والعناية بهم⁽¹¹²⁾.

خلال إقامته في باريس وبعد أن وثق علاقته بنخبة المجتمع الباريسي مثل ديدرو وفولتير، اشترك روسو وبحكم المصادفة في مسابقة علمية أدبية أقامتها جامعة ديجون Dijon عام

110- Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'éducation, P.U.F., Paris, 1995, pp158-177.

111- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 2000، ص 117.

112- محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1999، ص 118.

1749 حول دور النهضة العلمية والفنية في إفساد الأخلاق أو إصلاحها. والسؤال الذي طرحته الجامعة هو: هل أدى تقدم العلوم والفنون إلى تقدم الأخلاق أم إلى فسادها؟ وبوحي من عبقريته الطبيعية وتجربته الإنسانية الفريدة أجاب روسو بأن تقدم العلوم والفنون يؤدي إلى فساد الأخلاق وتراجع القيم وليس إلى تقدم الأخلاق. ومن الطبيعي أن ترتدي إجابته طابعا أدبيا ساحرا ومقنعا في الآن الواحد، تمكن على أثرها من نيل الجائزة وقد أطلق على عمله العبقرى هذا "رسالة في العلوم والفنون" (113) Le Discours sur les sciences et les arts. ثم نال الجائزة في عام 1750، وهذا ما جلب لروسو الشهرة الواسعة مما شجعه على المضي في الكتابة، فاشترك بمسابقة أخرى عبر بحث له بعنوان "مقالة في أصل التفاوت بين البشر" Discours sur l'origine de l'inégalité عام 1755 ولم يحصد الجائزة المنشودة^(□ يد يد). وفي عام 1761 أنجز مؤلفه هيلواز الجديدة La Nouvelle Héloïse (ين يد يد). وفي عام 1762 قدم للإنسانية كتابيه الشهيرين "العقد الاجتماعي" Le contrat social^(بن يد يد) و "إميل" Emile ou l'éducation^(□ يد يد). في عام 1765 أنجز كتابه الاعترافات les Confessions ثم كتابه قاموس الموسيقى Dictionnaire de musique^(□ يد يد) 1767.

بالرغم من أن مؤلفات روسو لاقت الشهرة الواسعة والإقبال الشديد على قراءتها عبر الأرجاء الأوروبية، فإن كتابيه "العقد الاجتماعي" Le contrat social و"إميل" Emil قد جلبا له النقمة والسخط وغضب المؤمنين والملحدين والمفكرين. لقد حكم البرلمان الباريسي، وبعد

113- J.-J. ROUSSEAU, Discours sur les sciences et les arts, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, in Œuvres complètes, t. III, coll. La Pléiade, 1964.

114- J.-J. ROUSSEAU, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1754), préf. B. de Jouvenel, Gallimard, 1965. Du contrat social, introd. et notes J. Halbwachs, Aubier-Montaigne, Paris, 1960.

115- J.-J. ROUSSEAU, La Nouvelle Héloïse, Amsterdam, 1761, rééd. in Œuvres complètes, t. II, B. Gagnebin et M. Raymond éd., coll. La Pléiade, Gallimard, 1961.

116 Rousseau, J.-J. Du contrat social. Flammarion. 1ère édition, Paris, 1762.

117- جان جاك روسو، إميل والتربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1956.

118 - J.-J. ROUSSEAU, Œuvres complètes, coll. La Pléiade, Gallimard, 1959.

عشرين يوماً من نشر كتاب إميل، بحرق الكتابيين وسجن مؤلفهما مما اضطره إلى الهرب إلى سويسرا والتي بدورها كانت قد أصدرت حكماً مماثلاً على الكتابيين. فلجأ روسو إلى إنجلترا حيث تعرف هناك على الفيلسوف الإنكليزي المعروف دافيد هيوم D.Hume ونزل ضيفاً عليه ولكنه ما لبث أن تخاصم مع هيوم وعاد إلى فرنسا ليعمل كناسخ نوتات حتى وفاته في عام 1778.

وعندما بلغ الستين من عمره ازداد بؤسه وفقره وانصرف الناس عنه حتى زوجته فكان يتمنى لنفسه الموت والخلاص. وقد تعرض في نهاية أمره لأزمة قلبية حادة أدت إلى وفاته فدفن في مقبرة تبعد خمسين كيلو مترا عن باريس. وبعد أن حققت الثورة الفرنسية نجاحها المظفر نقل رفاته باحتفال طقوسي إلى البانثيون وهو مدفن عظماء الفرنسيين.

مؤثرات روسو:

لم يكن في حياة روسو المعذبة والشقية والبائسة ما يؤهله لأن يكون في مكان الصدارة بين صفوف العباقرة والمفكرين في عصره. لقد أثار روسو دهشة المفكرين في عصره إذ كيف يمكن لشخص مغلوب مقهور مستلب الإرادة مثل روسو أن يفجر عبقرية تربوية وسياسية بلغت مداها في عصره ووصلت إلى أوج عظمتها في المراحل الفكرية اللاحقة؟

كثير من النقاد والمفكرين يعتقدون أن حياة روسو المعذبة توجد في أصل العبقرية التي فجرها في عصره. هذه الحياة التي غلب عليها طابع الإثارة والتمرد والجنون وسرعة الحركة والانتقال في دائرة الزمان والمكان كان لها أكبر الأثر في تنمية عواطفه المتمردة وحسّ الإنساني النبيل الذي تفجر تمردا وثورة ورفضاً منهجياً لكل أشكال الطغيان. لقد فجرت هذه الحياة المقهورة عشقا للحرية وولعا بالثورة والتمرد في أعماقه، وكانت في نهاية الأمر البوتقة التي تنامت فيها إمكانيات رؤية ثورية للوجود والحياة.

ولا يخفى على أحد عشق روسو للمطالعة ونهمه الشديد للمعرفة وجوعه المتمرد إلى الأدب والشعر العاطفة. كان شغوفاً بالمعرفة لم يترك لحظة ممكنة أتاحت له أن يتبحر في كتاب أو أن

يقرأ في شعر أو أن يستغرق في رواية عاطفية. وهذا الشغف الكبير بالمطالعة منذ السادسة من العمر مكّنه من امتلاك حس أدبي متميز وبراعة فنية في صوغ الخطاب المضمخ بعاطفة إنسانية فياضة وجارفة. إن من يقرأ روسو في أسلوبه الساحر يجد بأنه يتحرك ويتجاوز إمكانيات العقل ليستقر دفعة واحدة في مكنون العاطفة التي يبدأ على الأثر تدفقها بالعواطف الإنسانية النبيلة والمتمردة في آن واحد. لقد كان روسو يقرأ بنهم أسطوري كل ما يقع بين يديه من كتب الأقدمين والمحدثين، ولم يكن خافيا أنه كان يدرس الرياضيات والفلك " وقد قيل أن هذه الحياة التي قضاها في القراءة والعمل وأن تلك الحوادث الأسطورية التي تتخللها وهذه المغامرات الدافئة والأخطار المحدقة، التي كان يكابدها ألهمته وفجرت فيه قدرة هائلة على العطاء، لأن هذه الأحداث والمفارقات كانت توظف خياله وتفجر أحاسيسه وكان فعلها وتأثيرها يضاها ويتجاوز تأثير دروس منظمة في كلية بليسس "Plessis" (تدعيم).

لقد أضفت تجارب الترحال دون انقطاع على إحساسه العبقري طابعا إنسانيا وجماليا متشعبا بالخبرة والعطاء. لقد عرف دروب فرنسا وسويسرا وإيطاليا وبريطانيا في ترحال لم ينقطع، وفي تجوال لم يتوقف ولم يكن خافيا على أحد بأن تجواله هذا كان في مرات عديدة راجلا على قدميه وتلك هي رحلته الأولى إلى ليون التي قطع المسافة إليها من جنيف راجلا. هذه التجارب عركته بالخبرة وعجنته بأحاسيس إنسانية متفردة تتعايش فيها لحظات الألم والحرمان مع لحظات الحنين والشوق والفرح والشعور بالزهو والانتصار.

ولا يمكن لأحد أن ينكر حصاد تواصله مع أهل الصحافة والرأي من علماء ومفكرين وأدباء وقساوسة ورجال دين وقد منحه هذا التواصل مع ثقافات المعرفة وسدنة الفكر طموحا عبقريا انطلق منه في تسجيل أمجاده الفكرية عبر أعماله المختلفة.

119- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص 377.

وهنا يجب علينا أن نتوقف عند الخصائص الشخصية والفردية في شخصية الفيلسوف، إذ يجب الاعتراف بأن روسو كان ذكيا مرهف الأحاسيس نبيلًا بطبعه، ولم يكن أبدا طفلا عاديا. لقد كتب لنا يقول " لم أكن أملك أية فكرة عن الأشياء في الوقت الذي كنت أعرف فيه كل العواطف والمشاعر، ولم أفكر في شيء تفكيرا بل أحسست كل شيء إحساسا " (بدمعته). وفي هذا القول إشراقة عبقرية تؤكد أن روسو كان أكثر من طفل عادي إن لم يكن قد استجمع في ذاته بذور عبقرية تأصلت في فطرته الأولى.

هذه الظروف والتجارب والخبرات والمكابدات والهزائم شكلت بوتقة نضج فيها إبداع روسو وسمت معها مواهبه الفكرية والتربوية فسجلته بين أكثر رجالات عصره عبقرية وتأثيرا وشهرة.

في مفهوم الطبيعة عند جان جاك روسو:

لا يستقيم البحث في نظرية روسو التربوية ولاسيما في التربية الطبيعية دون العودة إلى مفهوم الطبيعة لأن تحديد هذا المفهوم يشكل حجر الزاوية في فهم معمق لأبعاد واتجاهات نظرية روسو الطبيعية في التربية.

يحدد روسو ثلاثة تجليات لمفهوم الطبيعة، يأخذ الأول منها صورة الكون أو العالم الخارجي على نحو ما يتبدى لنا بصورة موضوعية، فالطبيعة وفقا لهذا التصور هي تقاطعات كونية في دائرتي الزمان والمكان. فالأرض وما عليها من بشر وشجر وحجر، والسماء وما فيها من كواكب ونجوم وأجرام كونية تشكلان الحدود القصوى لمفهوم الطبيعة بصورته الشمولية عند روسو.

ويتجلى المفهوم الثاني للطبيعة عند روسو في العالم الداخلي عند الإنسان، فغرائزنا وميولنا الأصلية وما فطرنا عليه من قوى داخلية منحنا إياها الله يمثل مفهوم الطبيعة

الإنسانية. وهذه الطبيعة خيرة بكل ما تنطوي عليه من غرائز وميول وقوى داخلية لأنها صناعة كونية إلهية وليست من صنع الإنسان.

أما التصور الثالث للطبيعة فيتحدد بالطبيعة الاجتماعية للوجود البشري. لقد كان روسو يعتقد بأن الإنسانية كانت في العهود لغابرة تعيش حياة طبيعية سابقة للحضارة والثقافة وهي الحالة الطبيعية. كان الناس في حالتهم الطبيعية الاجتماعية كما يصورهم في كتابه " مقالة في العلوم والفنون " يعيشون حالة إنسانية تتميز بأصالتها وسموها وعظمتها إذ كانت حياة الناس البدائيين تخلو من الحقد والكراهية والحسد. إنها حياة آمنة يتفانى فيها الإنسان في خدمة الإنسان ويضحى فيها الفرد من أجل الآخر والجماعة. في هذه الحالة الطبيعية كان أفراد الجماعة الإنسانية يعيشون دونما إكراه اجتماعي، فالناس يأكلون ما يجمعون ويعيشون في ظل سمو أخلاقي يفيض عليهم بكل معاني التسامح والمحبة التي كانت قانونا كلياً يحكم الوجود الإنساني برمته. إلا أنه ومع ظهور الملكية الخاصة للأرض، ومع تدجين الحيوان، ومع اللحظة التي بدأ فيها الإنسان يقول لأخيه الإنسان هذه لي وهذا لك، بدأت مرحلة الجشع والطمع والفرع وبدأ الصراع الإنساني نحو مزيد من السيطرة والتسلط والاستبداد، وظهر الحاكم القوي الذي فرض على الجماعة قوته وبسط جناح سلطانه وتحول الإنسان إلى عبد لأخيه الإنسان فظهرت المظالم والشقاء وامتد البؤس الإنساني ليضع الناس جميعاً في حالة استلاب واغتراب. فالحالة الطبيعية الاجتماعية هنا قد انتهكت وفقدت طهارتها وأصالتها ونقاء انتمائها وصفاء وجودها. لقد انتهكت الطبيعة الإنسانية ودنست طهارتها مع ولادة الثقافة والملكية وصولاً الطغاة وتسلط الحكام. وهذه الأفكار الطبيعية هنا تجد مدّها في كتاب روسو مقالة في أصل التفاوت بين البشر حيث يبين لنا كيف تطورت الإنسانية من حالة الطهارة والحرية إلى حالة العبودية والقهر (يد مد يم).

121- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين البشر، ترجمة عادل زعيتير، دار المعارف، القاهرة، 1956.

ومهما يكن الأمر فالخير كامن في طبقات الطبيعة بأبعادها الثلاثة: في الكون وفي الإنسان وفي المجتمع. ومن أجل خروج الإنسان من حالته المأساوية يتوجب عليه أن يبحث عن الفردوس في العودة إلى الطبيعة في الإنسان وفي الكون وفي المجتمع. لقد جاء كتابه " العقد الاجتماعي " دعوة مطلقة للعودة إلى حالة الطبيعة وإحياء طقوس الحرية والمساواة التي كانت تسود المجتمعات القديمة قبل أن يلفها الفساد. وفي التربية على الإنسان كي يتحرر من ربق العبودية والقهر وينتقل إلى الفضاء الأرحب للحرية أن يعمل على بناء الإنسان وفقا لمبدأ الطبيعة وروحها.

ينطلق روسو في منظومته التربوية من المبدأ الذي يقول بأن الطبيعة الإنسانية خيرة وأن فطرة الإنسان معدن كل خير، وهو وفقا لهذه الرؤية يعارض الأفكار السائدة في عصره التي تبنى على أن الشر أصيل في طبيعة الإنسان، وهي الفكرة التي يؤسس لها الفيلسوف الإنكليزي هوبز وأغلب رجال القرن الثامن عشر كما يؤسس لها رجال الدين والكنيسة في عصره. وعلى هذا الأساس كانت التربية وفقا لمبدأ الشر الأصيل في النفس، تؤكد أهمية اقتلاع الشر من النفس الإنسانية بما توفره التربية ذاتها من أدوات التسلط والقوة والقهر لاستئصال الشر الدفين في النفس الإنسانية. وعلى خلاف هذه الرؤية البائسة للطبيعة الإنسانية، كان روسو يعتقد بأن الطبيعة خيرة وخيرها يفيض بالملق، ولذلك فإن التربية يجب أن تنطلق على أساس الميول الطبيعية ليكون الطفل ابن الطبيعة وربيبها. ولأن الطبيعة خيرة فإن التربية الحرة يجب أن تعمل على تأكيد النمو الحر الطليق لطبيعة الإنسان ولقواه وميوله الطبيعية.

في التربية الطبيعية عند روسو:

يشار إلى روسو بوصفه زعيما للنزعة الطبيعية في الفلسفة والتربية الحديثة دون منازع. وقد أودع أفكاره الطبيعية هذه في مختلف أعماله ومؤلفاته بدءا من كتابه الأول " رسالة في العلوم والفنون " مرورا بكتابه " مقالة في أصل التفاوت بين البشر " ثم في سفره المشهور "العقد

الاجتماعي " وأخيرا في كتابه الذي يعرف بإنجيل التربية الحديثة " إميل والتربية " (ممد مد يد). وفي هذه الأعمال جميعها نجد نسقا متكاملًا من الأفكار والاتجاهات الطبيعية في المجتمع والتربية والسياسة والفلسفة. ويعد كتابه "إميل" و"العقد الاجتماعي" أروع ما أهده روسو لبني البشر (□ ممد يد). وفي هذا الصدد يقول بورجولان Burgellin في كتابه المعروف "فلسفة الوجود عند روسو " يشكل كتاب جان جاك روسو إميل أحد مفاتيح حضارتنا الحديثة" (□ ممد يد).

ويأخذ كتابه إميل صورة عمل أدبي وتربوي صقله إلهام ارتجال عبقرى يتخوض بالأحاسيس الإنسانية النبيلة. ولم يكن هذا الكتاب أبدا مجرد تلبية لرغبة السيدة شونسو Chenonceaux من أجل تربية ابنها بل كان حركة عبقرية ألهمت الحضارة والإنسان في القرن الثامن عشر وفي الأزمنة الحديثة طرا (ين ممد يد).

يتضمن كتاب روسو في "إميل" منظومة عبقرية من الأفكار التربوية، وهي تشكل نظرية متكاملة في التربية حسب الطبيعية وبمقتضى الطبيعية. ويأتي هذا الكتاب بلورة منهجية لمنظومة أعماله السابقة التي كتبها ولاسيما مقالاته في العلوم والفنون وفي أصل التفاوت بين البشر.

يفتح روسو كتابه هذا بقوله " كل شيء صنعه خالق البرايا حسن وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان" (ين ممد يد). وهو في هذا القول يضع استراتيجية نظرية يؤسس عليها نظريته الطبيعية في

122- انظر: جان جاك روسو، إميل والتربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1956.

123- Kahn P., Emile et les Lumières, dans L'éducation, approches philosophiques, PUF, Paris, 1990.

124- P. Burgelin, La Philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau, Paris, 1952, 2e éd. 1973, rééd. 1978.

125- فاطمة جيوشي، فلسفة التربية، جامعة دمشق، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق 1982، ص 61.

126- جان جاك روسو، إميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة، 1956، ص 37.

التربية والحياة وخلاصة هذا القول تكمن في عبارة قصيرة قوامها " الطبيعة خيرة والإنسان يفسدها".

فالطبيعة خيرة وخيرها يتدفق بالملطق وعلينا " أن نؤمن إيماناً لا مريّة فيه بأن الحركات الأولى للطبيعة هي دوماً رشيقة وما من فساد أصيل في النفس الإنسانية أو في القلب البشري"^(□ مدي). فالمجتمع عين الشر وينبوعه وعلينا أن نحصن الطفل ضد الشر المستطير الذي يُميد بالحياة الاجتماعية. وتأسيساً على هذا الحذر الكبير من شرور المجتمع وآثامه يرى روسو أن الطبيعة هي مبدأ الخير، ومنها يجب أن ننطلق إلى بناء الخير في النفوس، وتشكيل المناعة الأخلاقية في العقول، فالطبيعة هي المبدأ والخبر في معادلة البناء الإنساني الخير، وفي أحضانها يجب أن ينمو الأطفال ليكونوا في منعة وامتناع عن كل ضروب الإثم والشر في التكوين الإنساني للفرد. فإميل " ابن الطبيعة، تربية الطبيعة وفق قواعد الطبيعة لإرضاء حاجات الطبيعة"^(□ مدي). ومن هنا يتدفق تمرد روسو ضد المجتمع منبع الشرور والآثام.

هذا ويعتقد روسو أن الطبيعة قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل ولذلك يجب أن نوكل أمر تربيته إلى الطبيعة ذاتها. لأن الطبيعة تريد للطفل أن ينمو نمواً حراً وأن يعمل بمقتضى تكوينه الطبيعي بوصفه طفلاً.

إن أعظم ما قدمه روسو للتربية يتمثل في عبقرية الكشف عن طبيعة الطفل مفارقة لما هو معهود ومألوف في عصره وفي العصور التي سبقتة. يرفض روسو المبدأ التربوي الذي ينظر إلى الطفل بوصفه راشداً صغيراً، وهو على خلاف ذلك يرى بأن الطفل صغير الراشد. فطبيعة الطفل مفارقة لطبيعة الراشد نوعياً وليس من الجانب الكمي. فالطفل يختلف في مستوى قدرته على الإدراك والنظر والتحليل اختلافاً نوعياً عما نجده عند الكبار. يروي روسو قصة ذلك الطفل الذي حكيت له حكاية الإسكندر الكبير وطبيبه، لقد كان هذا الطفل معجباً إلى حد كبير

127- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 378.

128- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 378.

بشخص الإسكندر وشجاعته، ولكن هل تعلمون أين كان يرى موطن هذه الشجاعة؟ كان يراها في قدرة الإسكندر على تجرع شرابا سيء الطعم، وفي هذا المثال يبين روسو أن إدراكات الطفل وطريقة نظرتة إلى الوجود مختلفة كلياً عن الراشد فالطفل لا يمتلك هذا التفتح الذهني الذي يمكنه من فهم العالم بما ينطوي عليه على النحو الذي يدركه الراشدون. ومن هذا المنطلق ينادي روسو بأهمية معرفة طبيعة الطفل على نحو ما تفرضه هذه الطبيعة من خصوصية مفارقة لطبيعة الراشدين. ولروسو فيض من القول في طبيعة الطفل ومن أشهر مقولاته في هذا الخصوص: "تعلموا كيف تتعرفون إلى أولادكم لأنكم يقينا تجهلونهم كل الجهل" ولماذا هذا الجهل لأن الكبار ينظرون إلى الصغار نظرة الراشد إلى الراشد وليس نظرة الكبير إلى الصغير. نحن " نجهل الطفولة الجهل كله وكلما راودتنا الأفكار الخاطئة التي نملكها عنها ازداد ضلالتنا" (تتمميد). إن هدف التربية الطبيعية يتمثل في بناء الإنسان على صورة الطبيعة أي كما خلقه الله وكما يريد له أن يكون (بم□ يد).

وهنا نجد أن روسو غالبا ما يكرر أقواله المأثورة: " دعوا الطفولة تنمو في الأطفال..." " دعوا الطبيعة تعمل وحدها زمنا أطول قبل أن تتدخلوا بالعمل مكانها خشية أن تعرقلوا عملها." "احترموا الطفولة ولا تتسرعوا أبدا بالحكم عليها خيرا كان أم شرا" (....) " فالإيقاع البطيء لزمان النمو ليس شرا نحتمله بل وظيفة ضرورية للنمو ". وكثيرا ما كان يقول " الطبيعة لا تحتاج إلى تربية، والغريزة خيرة طالما تعمل وحدها وتصبح مشبوهة عندما تتدخل المؤسسات الإنسانية وينبغي علينا أن ننظمها لا أن نقضي عليها وقد يكون تنظيمها أصعب من تدميرها " (يد□ يد).

129 عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 397.

130- راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، ترجمة عبد الله المجيدل، دار معد النشر، 1996، ص 37.

131- فاطمة جيوشي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 74.

تتضمن التربية الطبيعية عند روسو فيضا متدفقا بالحب والحنان على الطفولة والأطفال. وقد استلهم روسو هذا العطف على الطفولة من الحرمان العظيم والبؤس الخانق والآلام الفادحة والمدمرة التي عاناها في طفولته المعذبة. وفي حنانه هذا زفرة طفولة مقهورة وصرخة إنسانية تدعو إلى محبة الأطفال والعناية بهم. يقول روسو والقول يتدفق بأعظم معاني الحنان والحب للطفولة والأطفال: " أحبوا الطفولة، يسروا لها ألعابها ومسراتها وفطرتها المحبوبة. من منكم لا يأسف أحيانا على تلك السنين التي لا تفارق فيها الابتسامة الشفتين(...) فلم تريدون أن تحرموا هؤلاء الصغار الأبرياء من متعة فترة تكاد من قصرها تفوتهم(...) ولم تريدون أن تملؤوا بالمرارة والآلام هذه السنوات الأولى الخاطفة التي لا تعود إليكم؟ أيها الآباء، هل تعلمون الأجل الذي ينتظر فيه الموت أبناءكم؟ فلا تتهيؤوا للندامة إذ تحرمونهم من الهنيئات القليلة التي منحتم إياها الطبيعة. متّعوهم بلذة الوجود منذ أن يصبحوا قادرين على الاستمتاع بها حتى إذا دعتهم المنية في ساعة من الساعات، لم يموتوا قبل أن يتذوقوا الحياة ويقضوا منها وطرا" (م. يع).

ويمكن تحديد أهم المبادئ الأساسية لطبيعة الطفولة في التربية عند روسو على النحو التالي (م. يع):

- 1- طبيعة الطفل خيرة وليست شريرة.
- 2- يجب احترام ميول الطفل الطبيعية وتنميتها.
- 3- التأكيد على تجربة الطفل الخاصة في اكتساب المعرفة واستبعاد دور المعلم ما أمكن ذلك.
- 4- تقسيم التربية إلى مراحل تتناسب مع عمر الأطفال لأن طبيعة الطفل هي التي تحدد نوع التربية الممكن.
- 5- العمل على فهم طبيعة الطفل ودراستها ورصد مكوناتها لكي تستقيم العملية التربوية.

132- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 384.

133- محمد كمال يوسف عالية وآخرون، الفكر التربوي: أصوله تطوره اتجاهاته المعاصرة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، كلية التربية، الكويت، 1985، ص 105.

التربية السلبية أو التربية الحرة:

ينطوي مفهوم التربية السلبية عند روسو على شحنة ثورية هائلة وإيمان متفجر بمبدأ الحرية الإنسانية. وتتجلى هذه التربية السلبية في رفض مطلق لكل إكراهات التسلط والقهر والعبودية التي توجد في عادات الناس وتشع في تصوراتهم وممارساتهم الإنسانية والتربوية. يقول روسو " الحكمة البشرية ذاتها لا تنطوي إلا على تحكمات استعبادية، فعادتنا لا تعدوا أن تكون إذلالا واستعبادا، وكبتا وألما فالرجل المتمدن يولد ويعيش ويموت في حالة عبودية: يلف عليه القمط يوم يولد، ويزج في الكفن يوم يموت ويغلق عليه التابوت يوم يدفن، وما دام حيا فإنه يكون مقيدا بأغلال الأنظمة المختلفة " (□□^{١٣٤}).

إنه يقترح عبر مفهوم التربية السلبية ثورة تربوية عارمة تحرر الإنسان من قيوده وتحطم أغلاله وأصفاده. نادى روسو بمبدأ التربية السلبية فالتربية الأولى التي تقدم للطفل يجب أن تكون سلبية وهي لا تكون بالتلقين لمبادئ الفضيلة، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة والعقل من الزلل. ويعتقد روسو التربية الحقة تكون في النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه الداخلية وميوله الفطرية. والتربية التي ينشدها ليست نفيا للتربية بل هي رفض للأساليب التربوية التقليدية السائدة التي تزج الإنسان في مدافن العبودية والإكراه. فالتربية السلبية هي التربية الحرة التي تترك للطفل أن ينمو بمقتضى فطرته وطبيعته الخيرة. إنها التربية التي تتيح للطفل أن ينمو روحيا وعقليا ونفسيا نموا حرا أصيلا خارج دوائر الإكراه والتسلط والقهر. فالتربية السائدة تربوية إكراه تفقد الإنسان براءته وأصالته لأنها تستأصل قدرته على المبادرة وعلى العيش وفق قانون الطبيعة. ولذلك فإن التربية السلبية تشكل نفيا للعادات والأساليب التربوية السائدة في عصره. وهو يقول في معرض وصفه للتربية الإيجابية بأنها هذا النوع من التربية الذي يساعد على تكوين العقل قبل الأوان كما يساعد على تلقين الطفل

134- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز و حامد عبد القادر، مكتبة النهضة المصرية، 1949، الجزء الثاني، ص 239.

واجبات الرجال. وهو لا يعني بالتربية السلبية حالة من السكون والكسل بل هي نوع من التربية الحرة التي لا تسبب الفضيلة ولكنها تحمي القلب من الرذيلة. وعلى خلاف ما هو معهود وسائد في عصره يؤكد روسو ألا شر أصيل في النفس الإنسانية ومن هذا المنطلق فإن طبيعة الطفل خيرة بالمطلق وأن التربية الحقة تجري على نبض الإيقاع الداخلي لهذه الطبيعة.

التربية السلبية تعني باختصار أن نحقق للطفل نماء طبيعياً بعيداً عن تدخل الراشدين وعيبتهم. وكأننا بروسو في هذا التوجه يميل إلى الاستغناء عن المربي كلياً، وميلاً إلى أن يوكل مهمة تربية الطفل إلى الطبيعة ذاتها وأن يدع الطفل منفرداً في صدامه مع الحياة بتجاربها وعيبتها ومفاراتها. فوظيفة المربي لا تكاد تتجاوز حدود الإشراف على إميل عن بعد، وهو ليس مطالباً بالتدخل إلا حينما تقتضي الضرورة القصوى تدخله. وليس على المربي أن يحتسب الزمن والوقت في عملية نماء الطفل وتربيته بل يجب عليه أن يبذل الزمن ويهدر إمكانية الإحساس به لأن إميل يختمر ويتكوّن وكلما كان نضجه في ظرف زمني هادئ مستريح في صدر الزمن كلما كان ذلك في مصلحة البناء والتكوّن والإعداد التربوي عند إميل. والقاعدة التي يعلنها روسو في هذا الصدد تقول وتشدد القول " بأن ليست أهم قاعدة في التربية أن نربح الوقت بل أن نضيعه"^(ين □ يم). وانطلاقاً من مقولة روسو بأن الطبيعة خيرة وأن المجتمع يفسدها فإن مفهوم التربية السلبية يرتكز إلى أمرين أساسيين:

- حماية إميل من الفساد الاجتماعي وإبعاده تربوياً عن سطوة الراشدين وتدخلهم المباشر في التربية.
- مجارة التطور الطبيعي في الطفل لأن الطفل يمتلك شروط نموه طبيعياً وهو ينمو وفقاً لمبدأ القانونية الطبيعية.

تنطوي التربية السلبية على ثلاثة جوانب لمفهوم الحرية الطبيعية:

– الحرية الجسدية التي توفر للطفل كل ما يحتاجه من إيقاعات النماء الجسدي الحر الذي يأخذ مساره عبر النشاطات والفعاليات والألعاب وتترك لجسده الحرية. وهنا يجب أن نرفض كل ما من شأنه أن يقيد حرية الطفل الجسدية. ومن هنا جاء رفض روسو للقماط وهجومه العنيف على الأساليب التربوية التي تمنع الطفل من إمكانيات الحركة والقفز والانطلاق واللعب، وغير ذلك من هذه الحريات الجسدية الضرورية لنمو الطفل. كان روسو يعتقد بأنه لا يمكن للمرء أن يكون حراً بجسد مهزوم محاصر، لأن الحرية كينونة صماء لا تقبل التجزئة والانقطاع. ولا يمكن لإنسان ما أن يكون حراً في المستوى العقلي أو العاطفي بجسد مهزوم ومحاصر.

– الحرية العاطفية والانفعالية: إذ يتوجب إبعاد إميل عن كل ما من شأنه أن يفرض على الطفل مشاعر مقننة وعواطف جامدة معلبة أو مثلجة. فالتطور الطبيعي للطفل يكون في أن نترك لمشاعره الداخلية حرية النمو وفقاً لاندفاعات إنسانية داخلية نابعة من أحاسيس الطفل وتجربته ومشاعره، وتلك هي الخصوصية التي يجب ألا تتعرض لعدوان الراشدين وتسلطهم. إن التدخل في توجيه النمو العاطفي والانفعالي هو قمع للروح الداخلية للطفل، وهو إكراه يتجاوز كل إكراه، لأن الروح، وهي أعمق ما في الإنسان، يجب أن تترك حرة أصيلة رشيقة كما تفرضها الطبيعة. دعوا الأطفال يتذوقون العالم عبر إحساسهم الإنساني بعيداً عن كل أشكال التسلط والإكراه. فمن حق الطفل أن يشعر بالحرية في أن يحب ويكره ويغضب ويتسامح بحكم مشاعره الداخلية وعلى منوال ما تفرضه روحه الداخلية التي تفيض بالعباء.

– الحرية العقلية: ليس لنا أو علينا أن نفرض على عقل الطفل ما لا يحتمل وما لا يستسيغ. إن الاغتراب الحقيقي يكون عندما نفرض على عالم الصغار رؤانا ومعتقداتنا وأن نعلمهم وبصورة مبكرة ما نرغب من العلوم والمعارف. إن التعليم المبكر يقض مضاجع الأطفال ويحرمهم من عطاء الطبيعة بوصفهم أطفالاً. وهنا يرى روسو أن القاعدة في تعليم الأطفال وتشكيل عقولهم ليست في أن نربح الوقت ونقتنص الزمن بل تكون في هدر الزمن وتضييع

الوقت بالمعنى التقليدي ، فتضييع الوقت وهدره في التربية الطبيعية وفقا لمفهوم روسو هو عملية استثمار عظيمة ، لأن كل لحظة تبذل في سبيل التربية تجد مردودها العظيم في التكوين الخلقي والإنساني للطفل ، لأن عقل الطفل يكون في المراحل الأولى في مرحلة التكوين ، وهو الخاصة الإنسانية التي تنضج متأخرة. وفي هذا يقول روسو: لو كان بيدي لجعلت الطفل لا يعرف يمينه من يساره حتى الثانية عشرة من عمره. وهو بذلك يريد للطفل أن يكون قادرا على تشكيل رؤاه الخاصة للعالم وأن يكون في مرحلة يمتلك فيها زمام نفسه وعقله بحيث لا يقبل إلا ما يراه وفقا لمقتضى طبيعته بأنه صحيح وخير وأصيل. إنه ينادي بألا نهتم بالإعداد العقلي للطفل حتى بعد سن الثانية عشرة ، لأن فترة الطفولة هي فترة الركود العقلي وهي مرحلة كومونية لا نستطيع أن نتصور مدى أهميتها ، ولذلك يجب ألا ندفع الطفل إلى التفكير أو إلى القراءة أو إلى بذل أي مجهود عقلي في هذه المرحلة.

وتعتمد التربية السلبية على قانون الجزاء الطبيعي ، بحيث ندع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله دون تدخل أي إنسان. ويرى روسو في ذلك أن المربي يمكنه أن يقوم أخلاق الطفل طالما يبين له أن العقوبة كانت طبيعية مثال: إذا أبطأ الطفل في ارتداء ملابس للخروج للنزهة فاتركه في المنزل. وإذا أفرط في الأكل أتركه يعاني ألم التخممة. وباختصار دعه يتحمل النتائج الطبيعية لعدم خضوعه لقوانين الطبيعة.

وباختصار شديد التربية السلبية لا تعني نفيا للتربية ، بل هي تربية حرة تتوافق مع الطبيعة ، وإذا كانت التربية الإيجابية تسعى إلى تكوين النفس قبل الألوان فإن التربية السلبية تسعى إلى تعبيد طريق المعرفة وجعل أدواتها جاهزة قبل إعطاء المعرفة. إنها التربية التي تسعى إلى تحقيق التوازن بين نمو العضوية والنفس والعقل عند الأطفال. وهي تنطلق من مبدأ النمو الذاتي الحر لطبيعة الطفل. إنها لا تعلم الفضيلة بل تجنّب القلب من الوقوع في الرذيلة وهي ، في عبارة واحدة ، النمو الحر لطبيعة الطفل وميوله الطبيعية.

من الميلاد إلى الخامسة:

يؤكد روسو على أهمية الأبوين كمربيين طبيعيين للطفل، فالأبوان هما الأكثر قدرة على أن يمنحا الطفل الحنان الضروري لنموه إنسانيا وأخلاقيا على نحو طبيعي. فالأب هو المعلم الطبيعي والأم هي حاضنته. ويعلي روسو هنا من شأن الأم على نحو خاص في العملية التربوية، وكان يلح دائما على دور الأم بقوله "إذا أردتم أن تعيدوا كل إنسان إلى واجباته الأولى عليكم البدء بالأمهات وستعجبون لما تحدثونه من تغيرات" (بن □ يه).

في هذه المرحلة يجب على الأبوين رفض جميع الأساليب التربوية التقليدية السائدة واعتماد المنهج الطبيعي في التربية. وتكون البداية بإرضاع الطفل إرضاعا طبيعيا من صدر الأم، ويحذر من تغذية الطفل من غير صدر أمه كما كان سائدا في ذلك العصر. ويرفض روسو بمطلق الرفض أن يعهد بالأطفال إلى مربيات ومرضعات، ويهيب بالأمهات أن تقوم بواجبات الأمومة لأن غير ذلك يؤدي إلى مخاطر مذهلة يتصدع لها عقل الطفل وقلبه. وكان في هذا الصدد يرفض أن يغسل الطفل بالخمرة والنبيد ويرفض هذا على مبدأ أن الخمرة شراب متخمّر وبالتالي فإن الطبيعة لا تنتج ما هو متخمّر.

يرفض روسو قطعيا وضع الطفل في القماط المعهود أو في "المهاد" لأن المهاد يمنع عليه الحركة وتدفق الدماء ويميت قلبه الحر، ويحذر من استخدام هذه الطريقة كما يحذر من آثارها المدمرة للطفل جسديا ونفسيا. ويؤكد أهمية اللعب بمستوياته المختلفة، حيث يأخذ اللعب مستويات تتدرج وفقا لعمر الطفل في مدى وحدود هذه الفئة أي من الميلاد إلى الخامسة من العمر. فإميل في هذه المرحلة يجب أن يتكوّن جسديا على محك الألعاب الرياضية. فالرياضة المضمخة باللهو والتسلية واللعب هي الرياضة التي تناسب نمو إميل جسدا وعقلا. وهو يعتقد في هذا الصدد بأن جميع الرغبات الشهوانية تجد لها مسكنا في الأجسام الضعيفة، وكل

ضعف يولد ضعفاً، والطفل لا يكون سيء الخلق إلا لأنه ضعيف فإذا قويته تحسن وتم له النماء الأخلاقي والجسدي في آن واحد. يرفض روسو تلقين إميل فيضا من الكلمات والمفردات اللغوية ويريد لإميل هذا أن يحقق تناسقا بين نموه اللغوي ونموه الفكري. وباختصار فإن روسو يؤكد في هذه المرحلة العمرية على:

- عدم استخدام القمط.
- دعوة إلى الرضاعة الطبيعية.
- أن تكون التربية عملية نمو داخلية عضوية.
- الابتعاد عن الأوامر والنواهي.
- التأكيد على التربية الجسدية.

التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:

يركز روسو على أهمية هذه المرحلة ويعتقد بأنها من أخطر المراحل التربوية في حياة الإنسان. وهو يؤسس للتربية في هذه المرحلة وفقا لمبادئ ثلاثة:

1- على إميل أن يستمد معلوماته وخبراته عن طريق الحواس والتجربة والاحتكاك المباشر مع الطبيعة.

2- يجب على التربية في هذه المرحلة أن تكون تربية سلبية حيث يترك الطفل في غفوة أشبه بالسبات بعيدا عن مختلف التأثيرات الخارجية. وهنا يجب على المربي عدم التدخل إلا عندما تقتضي الضرورة. لأن إميل يتكوّن تكوّنًا طبيعيا في هذه المرحلة وحرى بنا أن نجعل الطبيعة تفعل فعلها وتنهض بواجبها دون تدخل المربين والكبار.

3- التربية الخلقية يجب أن تكون عن طريق الجزاء الطبيعي، فعندما يسقط إميل يتألم، وعندما يتخمد يعاني من الألم، وعندما يخرج في ليلة باردة يصاب بالزكام، وعندما يضع يده على مكان لاهب يشعر بألم الحرارة ووخزها، وفي كل هذا يجب أن يشعر الطفل بأن العقاب

الذي استحقه كان عقابا طبيعيا ينبع من طبيعة الأشياء ذاتها وأن هذا العقاب لم يكن انتقاما أو إكراها يمارسه الكبار. وباختصار أيضا يؤكد روسو على المبادئ التالية في هذه المرحلة:

– التربية السلبية في مختلف مستويات هذه المرحلة.

– التربية الأخلاقية عن طريق النتائج الطبيعية.

– تدريب الحواس لا تدريب العقل.

– التعلم بالأشياء والخبرة والتجربة.

– لا حاجة إلى القراءة والكتابة.

التربية من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشرة

في هذه المرحلة تبدأ عملية تعليم إميل، لأن مرحلة الغفوة والسبات قد انتهت وقد اكتملت لإميل أسباب التعلم بعد أن نضجت ملكاته الطبيعية وبعد أن خمرته الطبيعة وسوته وهيأته لتلقي المعرفة الإنسانية وما تنطوي عليه من قيم ومعايير ثقافية. لقد آن الأوان لتعليم إميل وتزوده بالمعرفة والمعلومات والمعارف. وفي هذه الفترة كما يقول روسو تزداد فيها قوة الفرد على ما يحتاج إليه.

ومع أهمية هذه المرحلة وضرورة التعلم فيها فإن روسو يرسم سبل التعلم والاكْتساب ويحدد مساره وطريقته. فالتعلم والاكْتساب يجب أن يتم عن طريق التشويق وأن يتساوق مع الرغبة في التعلم وحب الاستطلاع، وهنا يجب أن يكون ميل إميل وتعطشه للعلم والمعرفة ناجما عن رغبات طبيعية أصيلة في أعماقه.

ومن حيث طبيعة المعرفة التي يجب أن نزودها للطفل يجب أن تكون متوافقة مع اهتمامات الطفل ولاسيما هذه التي تدفعنا غرائزنا إلى تتبعها والتي تتضح أهميتها وفائدتها العملية بالنسبة لإميل.

على الطفل كما يؤكد روسو وينصح أن يقرأ قصة "روبنسون كروزو" لأن هذه القصة تؤكد أهمية التعلم وفهم الحياة وفقا لقوانين الطبيعة حيث تبرز أهمية الاعتماد على النفس فيها. ويجب على إميل أن يتعلم حرفة بحد ذاتها، وذلك ليس من أجل الكسب، بل من أجل غرض أسمى من هذا، وهو التغلب على العقائد الفاسدة التي تحط من قدر هذه الحرفة؛ وعندما نؤكد من جديد على أهمية التجربة الذاتية، ويكون التعليم مناسبا لحاجات إميل وميوله، فإن إميل سيصبح شخصا مجدا هادئا صبورا مملوءا بالشجاعة والثقة، وقادرا على أداء وظيفته الحيوية والاجتماعية بصورة تجعله أكثر قدرة على التكيف والاستمتاع بحياته وتحقيق السعادة الطبيعية المنشودة.

وفيما يتعلق بالمواد الدراسية يتوجب علينا أن نعلم إميل العلوم الطبيعية مثل الفلك والجغرافيا وخير وسيلة لتعلم الخرائط هي الأسفار والتنقل والترحال. وهو يرفض تعليم إميل النحو واللغات القديمة والتاريخ لأنه يريد لإميل أن يعيش في عزلة عن المجتمع وفي دائرة الطبيعة تحديدا.

وفي منهج التعليم، يرفض روسو مبدأ الخطب الرنانة المصقعة، ومبدأ النصح والإرشاد، ويؤكد على الأهمية الكبرى للممارسة والتجربة ويقول " لنحوّل إحساساتنا إلى أفكار، وعلينا أن نتجنب القفز مباشرة من عالم المحسوس إلى العالم المجرد، ولنتحرك وبأناة وروية من فكرة محسوسة إلى فكرة محسوسة، لنتعلم عن طريق الأشياء، وعلينا أن نبتعد عن معالجة الأشياء بالرمز طالما نستطيع أن نرصدها أشياء في دائرة المكان والزمان".

من سن الخامسة عشرة إلى العشرين

في هذه المرحلة تنمو استعدادات إميل وقدراته على التكيف مع الآخرين والحياة الاجتماعية، وقد آن الأوان ليصبح إميل كائنا اجتماعيا فاعلا ومشاركا في دائرة الحياة التي تنتظره في المجتمع. ومن أجل هذه الغاية يتوجب علينا أن ندربه على العلاقات الاجتماعية

والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. في هذه المرحلة يكون إميل قد اكتمل نضجه جسديا وحسيا وعقليا، وقد آن الأوان لكي يتشكل عاطفيا وروحيا.

فالتربية في المراحل السابقة كانت تربية ذاتية تهدف إلى بناء الجسد والنفس، أما الآن فيجب إعداد إميل من أجل الحياة الاجتماعية، وعلينا أن ندرسه على امتلاك شروط العلاقة الاجتماعية وفقا للمعايير الاجتماعية التي يفرضها تكيف الأنا مع الآخر.

تسعى التربية في هذه المرحلة إلى تنمية الوجدان وبناء الأخلاق الاجتماعية، حيث تنتهي في هذه المرحلة فترة التعليم أو التربية العادية أو السلبية كما يحلو لروسو أن يسميها. وهنا يؤكد روسو في هذه المرحلة على التربية الدينية والأخلاقية. ولكنه يرفض الأساليب القديمة في تشكيل إميل أخلاقيا ولاسيما أخلاق النصح والإرشاد حيث يجب على إميل أن يكتسب عمقه الأخلاقي عن طريق الممارسة ومحاكاة أبطال التاريخ.

وفي هذه المرحلة أيضا تبدأ إمكانية بناء صلة دينية بين إميل وربه، وتتوجب تربيته الدينية على قيم الحق والخير والجمال. فالطفل يمتلك القدرة في هذه المرحلة على فهم أمور الدين ويمكنه أيضا أن يدرس البلاغة والتاريخ والمسرح لأن هذه المرحلة تمكنه من تذوق الفن والاستمتاع بالقراءة والمطالعة.

فإميل يمتلك في هذا العمر رصيدا محدودا من المعرفة ولكنه يمتلك هذه المعرفة امتلاكا حقيقيا والمعرفة التي يمتلكها معرفة نابعة من صميم الأشياء وراسخة في قلب إميل وعقله، وهناك أشياء كثيرة أيضا مازال يحتاج إلى معرفتها وهناك أشياء لا يعرفها ولا يحتاج إلى معرفتها ولكنه يمتلك القدرة الكلية على معرفة كل الأشياء.

تربية المرأة أو صوفيا:

يكرس روسو الجزء الخامس من كتابة إميل لتربية المرأة التي أطلق عليها اسم (صوفيا)، وهي تظهر مباشرة في الكتاب دون تمهيد يذكر. يؤكد روسو في هذا الجزء على أهمية التربية الجسدية لصوفيا، ويرى بأنه يتوجب عليها أيضا أن تتعلم فن الطهي والتطريز والموسيقى

والعناية بالطفل وعدم الاهتمام بالعلوم. وهنا نجد أن روسو كان كلاسيكيا وعدوانيا في نظريته إلى المرأة، فوظيفة المرأة هي إسعاد الرجل وإرضائه والقيام بتربية الأطفال. وهو يقف موقفا سلبيًا من المرأة المثقفة التي قد تكون وبالا على زوجها وأطفالها وعائلتها. وكثيرا ما يؤخذ على روسو هذا الموقف المتوحش من المرأة، ويؤخذ عليه أيضا أن آراءه متطرفة وعنصرية وغير إنسانية فيما يتعلق بدور المرأة ووضعها الإنساني والاجتماعي. ومن أوجه الغرابة في هذا الموقف أن روسو كان في سيرة حياته كلها يدين للمرأة التي كانت عونته في مسيرته الإبداعية والفكرية والحياتية. فعبقرية روسو وحياته كانت وليدة عناية أنثوية خالصة، ولا يخفى على من يقرأ سيرة حياته أنه كان مدينا للمرأة الأم والصديقة والزوجة والعمة التي كثيرا ما كان ينهمر دمه على عمته وعلى عدة نساء كان لهن دورا عظيما في حياته، فلمسة الحنان الوحيدة في حياته كانت هي لمسة المرأة. فصوفيا في هذا الكتاب لا تمتلك إلا على فضائل ثانوية وهي الفضائل التي تتصل بالحياة الزوجية والأسرية وهي كما يصورها روسو شخص ناقص يحتل مرتبة دنيا في عالم إميل وحياته.

الخاتمة

سجل روسو نفسه في تاريخ الفكر مربيا ومعلما وفيلسوبا وأديبا وثائرا، وكانت سيرته الحياتية والفكرية من أغرب السير التاريخية في تاريخ الفكر إن لم تكن أغربها على الإطلاق. ومن أوجه الغرابة والإدهاش في هذه السيرة أننا مع روسو نجد أنفسنا أمام عبقرية شمخت ونهضت على أعمدة القهر وعلى ثوابت الألم والهزيمة. وعلى هذا الأساس شيد مملكته الفكرية الجبارة الفياضة بكل المعاني الإنسانية النبيلة والخلافة. لقد أحدث انقلابا فكريا في عصره وفي العصور التي تتابعت بعده. ولا غرابة في ذلك فهو مؤسس التربية الحديثة وصاحب أكثر النظريات التربوية عبقرية وغرابة.

وما يدهش أن علم النفس الحديث والنظريات التربوية الحديثة قد استجابت لاندفاعات روسو العبقرية الجامحة المتمردة. ولم تستطع الانتقادات التي وجهها العلماء والمفكرون والكتاب

لنظريته التربوية والاجتماعية أن تنال من شموخ هذه النظرية بل زادتها شموخا وتمردا. صحيح أن مظاهر النظرية قد تبدو غريبة مستغربة ولكن جوهرها الإنساني مازال يحلق في الأجواء الشامخة.

إن ما اكتشفه روسو بفطرته وعواطفه ونبيل إحساسه الإنساني وعبقريته الأدبية كان كشفا عن مناطق مظلمة في حياة الإنسانية فأراد أن يطرد منها العتمة ويحررها من الجمود عبر شطحات عقل تائر متمرد. وما حمله روسو إلى البشرية عبر نظريته التربوية تارة والاجتماعية تارة أخرى لا يضاهيه عطاء. لأنه وباختصار جاء ينتصر للأطفال والضعفاء والمظلومين والمحرومين والمقهورين، جاء ليحرر الطفل من ظلاميات القرون الوسطى لأن الطفل في نظريته رمز البراءة والعطاء بل هو هبة الله والسماء ولذلك فإن سعادة الأطفال يجب أن تكون هدف التربية بالمطلق.

وإذا كان عصره لم ينصفه، إذ عاش حالة التشرد والقهر مظلوما مهزوما في وطنه، فإن روسو اليوم يمثل رمزا من رموز الحضارة الإنسانية التي تفتخر به فرنسا ثقافة وحضارة، وهو الذي هجرته الأيام فعاش متوحدا حزينا مقهورا مغلوبا مطاردا من قبل رجال الأمن والسلطات في عصره. ومن من المفكرين في القرن التاسع عشر ولاحقا في القرن العشرين من لا يدين لروسو الأب الروحي للتربية الحديثة. فالتاريخ يعلمنا بأن جميع المبدعين من بعده في مجال التربية والفكر الاجتماعي يدينون له ويأخذون عنه ويتمثلون جوهر رؤيته للتربية والإنسان. وليس غريبا أن يكون كتابه العقد الاجتماعي طفرة فكرية وجهت عمل الثورة في فرنسا وهي أعظم ثورة تشهدها أوربا ضد القهر والاستبداد والإرهاب. وليس غريبا أيضا أن يحدث ثورة تأخذ طابع الاستمرار في مجال التربية. لقد وضع روسو حجر الزاوية لانقلاب فكري تربوي أتى على كل التراث القديم في مجال التربية وأحدث انقلابا كوبرنيكيا في المفاهيم والرؤى والتصورات. وستبقى نظريته في العقد الاجتماعي ونظريته في التربية أحجارا كريمة براقة في عقد الفكر الإنساني الحر إلى الأبد.

الفصل السابع

المنهج التربوي عند يوحنا هنري بستالوتزي

المنهج التربوي عند يوحنا هنري بستالوتزي

"إن المعرفة في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لأن

تسكب فيه" عمانويل كانط

في مقاطعة أرجوفيا في سويسرا يقف الزائرون والسياح بخشوع أمام نصب بستالوتزي التذكاري الذي أقيم تكريماً له في الذكرى المئوية لوفاته، ويقرؤون هذه العبارة المدونة على هذا النصب: " هنا يرقد بستالوتزي المولود في "زوريخ" في الثاني عشر من كانون الأول (يناير) عام 1746 والمتوفى في "بروغ" في السابع عشر من شباط (فبراير) عام 1827، منقذ الفقراء في "نويهوف" وواعظ الشعب في "ليونارد وجيرترود" وأبو الأيتام في "ستانتز" ومؤسس مدرسة الشعب الجديدة في "برجدورف" و"منشن بشزة"، ومعلم الإنسانية في "أيفردون"، الرجل، المسيحي، المواطن الذي كرس حياته وعمله للآخرين ولم يعمل لنفسه شيئاً؛ فليبارك اسمه ".

ولد بستالوتزي Johann Heinrich Pestalozzi كما أسلفنا في مدينة زوريخ بسويسرا عام 1746 وتوفي في بروغ Brugg من مقاطعة أرجوفيا Argovia في عام 1827. تحدّر بستالوتزي من أسرة إيطالية المنشأ حطت رحالها في سويسرا في القرن السادس عشر، توفي والده وهو في السادسة من عمره، فعاش مع والدته طفولته محاطاً بحبها وعطفها، وكانت أمه على

قدر كبير من الإيمان والتدين والأخلاق فأغدقت حبها الكبير على أطفالها الثلاث (بستالوتزي وأخوه وأخته) وقد وفرت لهم حياة أسرية تتسم بطابع الهدوء والتوازن. وفي هذه الأجواء الأسرية الحانية أمضى بستالوتزي معظم وقته في المنزل مع والدته وأخوته، وكان لهذه الأجواء العاطفية أن تولد في بستالوتزي إحساسا عاطفيا مرهفا وقلبا مملوءا بحب الناس والعطف عليهم. هذه الصفات البريئة جعلت من بستالوتزي الطفل موضعاً لسخرية أقرانه وزملائه في المدرسة، لقد كان ضعيف البنية يمتلكه أحاسيس إنسانية فياضة رقيقة وعواطف نبيلة متدفقة، وعلى الرغم من هذه السمات العاطفية التي جعلته رقيقاً للغاية حسن النية سليم الطوية استطاع أن يجمع حوله عدداً وفيراً من الأصدقاء والمحبين الذين أدهشتهم معالم الطيبة والأصالة العاطفية التي تميّز بها بستالوتزي^(١٣١).

وفي هونغ Hongg وهي قرية صغيرة هادئة في محيط المدينة المسرح الأول للحياة الذي تلقن فيه بستالوتزي فيضا من حقائق الحياة العملية والاجتماعية. وكان جده كاهن هذه القرية وراعي أبرشيته، وكان عمه أيضا طبيبها. ولأن بستالوتزي كان يتواتر على زيارة جده وعمه في هذه القرية استطاع أن يلاحظ للمرة الأولى هذا الاختلاف الكبير بين حياة الريف وحياة المدينة، وبين فقراء الريف وأغنيائها، وقد أدهشه أن الأطفال في القرية كان يتمتعون بالصحة والقوة حتى الخامسة من عمرهم، ولكنهم يفقدون حيويتهم ونشاطهم تحت تأثير المعاناة الإنسانية من فقر الحياة وشظف العيش والحرمان.

كانت مدارس القرى والأرياف في حالة مزرية وفي وضعية مأساوية، وكان التعليم فيها بدائيا تقليديا مملا يتوقف على تعليم الإنجيل وبعض التعاويذ الدينية المملة. ولم تكن طرق التعليم وأساليبه أفضل حالا حيث كانت طرائق التعليم تعتمد على الحفظ والترديد والتلقين^(١٣٢). ولم يكن خافيا على أحد أن بستالوتزي كان قد خضع لتربية مماثلة في مدارس مملة وبائسة بمضامين التعليم فيها وبأساليبها وطرائقها التربوية.

137 - M. SOETARD, Pestalozzi, ou la Naissance de l'éducateur, Peter Lang, Berne, 1981.

138- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في التربية ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص 154-155.

ولما التحق بجامعة زيوريخ بدأ بدراسة الكهنوت متأثراً بجده كاهن هونغ ، ولكنه آثر في النهاية أن يدرس في كلية الحقوق ، وأن يحول اهتمامه إلى القانون لاعتبارات إنسانية تتعلق بميله للدفاع عن حقوق الفقراء والباثسين. إلا أنه لم يفلح لا في الكهنوت ولا في القانون فهجر كلتا المهنتين فاتجه إلى الريف للعمل في الزراعة آملاً أن توفر له هذه المهنة الجديدة مزيداً من الحرية وأن تلبي شوقه إلى التواصل الإنساني مع بؤساء الناس وفقرائهم.

في عام 1769 تزوج من سيدة فاضلة تدعى آنا شولتس Anna-schultess التي كانت له خير زوجة وعون وصديق في مسيرته الحياتية برمتها. وفي بروغ Brogg ، وهي قرية تفتحت فيها عيناه من جديد على حقائق الحياة التي تتصل بالناس والفقراء ، اقترض مبلغاً من المال لإنشاء مشروعه الزراعي الخاص به في ضواحي بروغ في نويهوف New-Hof تحديداً ، ولم يكن هدفه تحقيق الأرباح. ثم قام بتحويل مزرعته عام 1774 إلى مدرسة لفقراء التلاميذ في نيهوف. وعمل على تطوير أفكاره التربوية واختبارها عبر الممارسة والعمل مع الأطفال والتلاميذ.

وفي عام 1789 عهدت إليه الحكومة السويسرية إدارة دار اليتامى في بلدة ستانز Stanz على مقربة من مدينة لوسرن. وقد قام لاحقاً بإنشاء بضع مدارس في كل من بورجدورف وإيفردون. وقد أعطته الأعمال التي قام بها في هذه المدارس اهتماماً عالمياً خاصاً ، وقد تقاطر عليه كثير من المربين للتعرف على الأساليب الجديدة في التربية والتعليم ، وقد أنشأ كثير منهم بعد عودتهم لبلدانهم معاهد للمعلمين تقوم على أفكار بستالوتزي. وقد أثرى بستالوتزي الفكر التربوي بتجاربه التربوية المختلفة في أطوار متنوعة وفي مراحل متفاوتة من حياته الفكرية والإنسانية.

وجه بستالوتزي منظومة انتقادات حادة للأنظمة التربوية والاجتماعية التي كانت سائدة في عصره. وهو في سياق هذا التوجه النقدي يصف الظروف الطبقيّة الصعبة لأبناء الفقراء الذين كافح طيلة حياته من أجلهم. فنظام الحياة الاجتماعية والتربوية يأخذ صورة تحتكر فئة قليلة من الناس مكان الصدارة والمجد ، وفي القطب الآخر من هذه المعادلة نجد الطبقة الوسطى التي

تضم عددا اكبر من الناس المحرومين من الحركة والصعود الاجتماعي أو التربوي. وفي الدرك الأسفل من هذا السلم الاجتماعي تركز الطبقة الدنيا وهي قطاع يفوق تعدادة العدّ والحصص. وهي تعيش محرومة بالمثل من كل معطيات الحرية والسلام والأمن والغذاء. وانطلاقا من هذه العصف النقدي الذي يوجهه بستالوتزي للمجتمع والتربية قضى سنين العمر وهو يبحث عن مخرج للفقراء والمحرومين إلى عالم الضياء والنور عن طريق إحداث ثورة في التربية طريقة ومنهجها ومضمونها.

لقد أصبح بستالوتزي معلما كبيرا بفضل حبه للأطفال وتفانيه في خدمتهم وإصلاحهم وتنمية قدراتهم الإنسانية، وكان يؤمن أنه يمكن إصلاح المجتمع عن طريق إصلاح التربية، وهو في هذا يذهب مذهب أفلاطون وجان جاك روسو ومن سبقهم من المصلحين والمفكرين. وكان متأثرا بنظرية جان جاك روسو في التربية ونزعته نحو الطبيعة وكان معجبا بكتابه إميل، وعمل طيلة حياته على تطبيق المبادئ التربوية التي جاءت فيه، وبقي على إعجابه بروسو مدى حياته واصفا إياه بأنه " مركز حركة العالم القديم والحديث في حقل التربية وأنه الذي حطم أصنام الفكر القديم وأعاد الطفل إلى ذاته والتربية إلى الطفل وإلى الطبيعة الإنسانية " (تم □ به).

تجاربه التربوية:

أولا - في نيهوف 1775-1780.

شكلت التجربة الأولى لبستالوتزي في نيهوف منطلق نقطة البداية في تجاربه التربوية. في مزرعته في نيهوف، حوّل بستالوتزي حديقته إلى مدرسة حقيقة للأطفال في الصيف وجعل من بيته مأوى للأطفال في الشتاء. وكان أغلب الأطفال الذين جمعهم من أكثر الأطفال فقرا وعوزا، وقد بلغ عددهم حوالي عشرين تلميذا تعهد بأن يقدم لهم الطعام والكساء وأحسن معاملتهم. واستضاف أيضا عددا من المعلمين المتخصصين بأعمال الغزل والنسيج وعددا من الخدم للقيام بخدمة الأطفال.

139- Regard: J.H. Pestalozzi, oeuvres complètes. 12 vol, Leignits, 1902.

وكانت هذه التجربة تقوم على أساس التربية الخلقية والمادية عن طريق العمل والنظام والتعليم. وقد اقتصر التعليم فيها على معرفة اللغة والغناء وقراءة الإنجيل. وفيما يتبقى من وقت كان يخصص للعمل الزراعي والإنتاج الزراعي في الحقول.

وكانت هذه التجربة ثقيلة مؤلمة وقاسية، حيث استنفدت هذه التجربة كل مدخراته المالية، وبعد ذلك بدأ يستدين حتى تراكمت على كاهله الديون، وكان عليه فوق كل ذلك أن يتغلب على أوهام الآباء وتصوراتهم المسبقة عن هذا التعليم ومن ثم كان عليه أن يحتمل تصرفات التلاميذ وتنكرهم لفضائله. وفي هذه الأجواء الضاغطة كان بعض التلاميذ ينتسبون إلى مدرسته طمعا بالكساء والغذاء، ثم يغادرونها ويهربون بعد أن يكونوا قد حصلوا على ثياب جيدة ويعودون إلى حياة التشرد من جديد. وقد تدهورت أحوال بستالوتزي بصورة محزنة، وزاده الأمر غما وهما أن أصدقاءه الذين قدموا له العون والمساعدة والدعم المعنوي قد تخلوا عنه وزعموا أن استمراره في هذه التجارب سيدفع به إلى حافة الجنون، وأن نهايته ستكون محزنة في أحد المصححات العقلية. وقد وصف حالته هذه وصفا دقيقا بقوله " كانت حياتي خلال ثلاثين عاما مضت نضالا مستميتا ضد الفقر المدقع (...) وقد أكرهت أكثر من مرة على أن أمضي دون غداء، وكثيرا ما كنت وقت الظهيرة أقرض كسيرة خبز على الطريق بينما كان أفقر الناس يجلسون على مائدة، وكنت أفعل هذا لأسد حاجات الفقراء عن طريق تطبيق مبادئ وآرائي" (بـ□ يد).

وفي هذا القول تكمن أعظم الضمائر الإنسانية سموا وأصالة، وقد جعلت منه هذه التضحيات واحدا من أعظم المربين الذين يشار إليهم في تاريخ الإنسانية. وبفضل هذا الضمير الإنساني العظيم أخذ بستالوتزي مكانه المرموق في عالم التربية وفي دنيا الأخلاق مريبا فاضلا وإنسانا خلاقا تتميز شمائله بأعظم شمائل الإنسان سموا.

وتحت وطأة هذه الأحوال المتردية والأوضاع المتدهورة، مع تثاقل الديون وهجرة الأصحاب، وهرب التلاميذ تحطم حلم بستانلوتزي في تجربته الأولى فأغلق مدرسته الغالية حزيناً مهزوماً مغلوباً على أمره في عام 1780، حيث لم تستقم له هذه التجربة أكثر من خمسة أعوام متلاحقة. ومع هول الفاجعة فإن هذه الهزيمة المؤقتة لم تزده إلا إصراراً على متابعة مشروعه التربوي والعمل على تحقيق أفكاره وأحلامه الإنسانية في مشاريع تربوية أخرى سجلت نفسها بين أنبل وأعظم المشاريع التربوية بطابعها الإنساني في تاريخ التربية.

ثانياً - تجربة ستانز 1789 Stanz

في عام 1789 بعد اجتياح القوات الفرنسية لأرض سويسرا واستيلائها على ستانز عهدت إليه الحكومة الفرنسية بالإشراف على ملجأ الأيتام في المدينة ومنحته شرف إدارته. ومع أن المهمة لا تشرف كثيراً لكونها صادر عن غاز للبلاد ومحتل للأرض، قبل بستانلوتزي المهمة التي أوكلت إليه بعد أن ضرب عرض الحائط بكل ما يمكن أن يوصف به من ميله إلى التعاون مع الأعداء. وقد شده إلى أداء هذه المهمة عطفه الكبير على الأطفال واليتامى وتعلقه الشديد الذي فاق حدود التصور بمبادئه التربوية والإنسانية. وقد وجد الفرصة مناسبة جداً ليجرب من جديد الأفكار التربوية حيث لم يحالفه النجاح في نيوهوف.

وفي هذه التجربة كما كان هو الحال في تجربته السابقة في نيوهوف، عمل في البداية على تأمين حاجات الصغار ووفر لهم الأجواء التربوية الممكنة ثم بدأ يغدق عليهم المحبة مأخوذاً بعطفه اللامحدود وإنسانيته الغراء، ثم عمل على تنمية مشاعرهم العاطفية وتفجير طاقاتهم الإبداعية وتحسين نزعاتهم السيكولوجية وذلك من أجل أن يكونوا أكثر قدرة على تحقيق سعادتهم والانطلاق في حياتهم انطلاقاً إنسانياً يتميز بالخصوبة والعطاء.

في ملجأ ستانز كان عدد الأطفال أربعين طفلاً، وكان عليه أن يقوم بكل شيء من أجل العناية بالأطفال، ولم يكن لديه غير خادم عجوز كان بدوره يحتاج إلى الرعاية والاهتمام. ولم

تقدم له السلطات أي عون وكذلك رفض الأهالي أن يتعاونوا معه بوصفه متعاوناً مع المحتلين للبلاد ومتواطئاً مع الغاصبين ولم يقدموا أي عون لمن هو حليف للشيطان.

وازدادت الأمور سوءاً عندما بلغ عدد الأطفال ثمانين طفلاً. وقد استمر في العمل داخل الملجأ مدة خمسة أشهر كان عونه الوحيد فيها هو حب الأطفال وولعهم به وعطفهم عليه. لقد آمن الرجل برسالته وحاول أن يحققها مهما يكن الأمر وفي أحلك الظروف. ثم أغلق الدير لأنه تحول في نهاية الأمر إلى مشفى للجنود والجرحى الذين كانوا يتساقطون في ميادين القتال (يم □ يم).

ثالثاً - في بوردورف Burgdorf 1800 - 1803

لم يستطع بستالوتزي بخبراته التربوية الهائلة وتجاربه النبيلة أن يحصل على وظيفة مدرس لأنه لا يمتلك الشهادات العلمية المناسبة لهذه المهنة. ولكن أصدقاءه المقربين استطاعوا أن يعينوه مساعد مدرس في بوردورف. وكان يترتب عليه أن يدرس طلاب السنة الأولى في المدرسة. وقد بلغ عدد الأطفال في الفصل الذي كان يقوم بتدريسه خمسة وعشرون طفلاً. وقام بستالوتزي بتطبيق تجاربه وخبراته السابقة التي تعتمد منهجيات التشويق والتعليم الحسي وإحاطة التلاميذ بكل ما يستطيع من محبة وحنان. وبعد ثمانية أشهر من التدريس في هذا الفصل أسفرت تجربته عن نجاح كبير حيث بينت الاختبارات التي تجريها وزارة التربية عن تقدم طلابه ونجاحهم بصورة مبهرة. ووجهت له إدارة المدرسة خطاباً تثني فيه على العبقرية التي أبداه في تعليم الأطفال وتثني على المنهجية التي اعتمدها في تعليمهم مختلف الفنون التي تتصل بالرسم والخط والآداب والمهارات.

وعلى اثر نجاح بستالوتزي في هذه المدرسة عهد إليه بإدارة مدرسة ثانوية في بوردورف. وواصل في هذه المدرسة تجاربه التربوية وكان يأمل عبر هذه التجربة وغيرها أن يخدم سويسرا

141- سعد مرسي أحمد و كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان، ص 182-183.

بالكامل وأوربا على امتدادها منطلقا من الإيمان الكبير بأنه لا يمكن إصلاح المجتمع إلا بإصلاح النشء فيها وإصلاح المدرسة هو الطريق إلى إصلاح المجتمع.

وفي هذه المرحلة وفي عام 1800 تحديدا استطاع بستالوتزي أن يحصل على ترخيص وإعانة مادية تمنحه الحق في استغلال قلعة المدينة وحديقتها وتحويلها إلى معهد تربوي عرف فيما بعد بمعهد بورجدورف. وقد أشرف بنشاط وحمية على إدارة هذا المعهد وتعليم الأطفال وفقا لمنهجه المحبوب. ولم يتوقف الأمر في هذا المعهد على تعليم الأطفال بل افتتح فصلا في القلعة لتعليم معلمي المرحلة الإعدادية. وقد تجلى نجاح تجربته هذه في ما أكده رئيس مجلس التعليم في برن من أهمية هذه التجربة وعظمة الإنجازات التي حققها بستالوتزي فيها حيث يقول في ذلك " إن بستالوتزي قد اكتشف القوانين الحقيقية العالمية للتعليم والتدريس في المدارس الإعدادية". وقد دعي بستالوتزي للمشاركة في عضوية اللجنة السويسرية العليا التي أوفدت إلى باريس للتباحث في شكل الحكومة التي تحكم سويسرا في ظل الاحتلال الفرنسي، وقد اغتنم بستالوتزي هذه الفرصة لمناقشة نابليون في شؤون التربية والتعليم ولكن نابليون حوله إلى مناقشة الأمر مع أحد العلماء. وعندما عاد بستالوتزي سئل هل رأيت نابليون؟ فأجاب ساخرا " لم أر نابليون ولم يراني".

وفي نهاية الأمر أوقفت الحكومة المحلية الدعم الذي كانت الحكومة المركزية تقدمه لمعهد بورجدورف وأخرج من القلعة فهاجر إلى مكان قريب من برن للمشاركة في إدارة معهد زراعي لأحد أصدقائه. ثم ترك برن وهاجر إلى قلعة فردن عام 1803.

رابعا - في أيفردون 1805-1825

في أيفردون شهد بستالوتزي مطلق نجاحه التربوي وطبقت شهرته الآفاق فأصبح معاهده في إيفردون محجة المربين والسائحين وطلاب العلم والعرف. وكانت الحكومات ترسل وفودها ومربيها للقاء بستالوتزي والاستماع إلى نصائحه ودروسه وتعاليمه التربوية.

في إيفردون وكما هو مألوف في كل مكان قصده بستانلوتزي كان الأطفال متيمون بحبه هائمون بعطائه الإنساني مؤمنون برسالته التربوية يتدفقون حوله بكل فرح الدنيا وسعادة الوجود. وقد حظي أيضا بمساعدة مساعديه ومعاونيه الذي آمنوا أيضا برسالته الإنسانية والتربوية.

وتعد تجربة إيفردون خاتمة تجارب بستانلوتزي. كان المعهد يشغل القاعات الفسيحة في قلعة إيفردون التي تحولت إلى قاعات للتدريس والمطالعة والتدريب واجتماعات الطلاب. وكان المعهد يضم عددا كبيرا من التلاميذ والمعلمين وقد وصل عدد الطلاب إلى أكثر من مئتي وخمسين طالبا وطالبة. وكان المعهد يأخذ طابعا عالميا حيث كان الطلاب يترددون عليه من مختلف أصقاع أوروبا والعالم. وكان المعهد يقدم للطلاب الغذاء والخدمات المختلفة. وقد هيأ المعهد لبستانلوتزي أنة يطبق أفكاره ونظرياته التربوية ولاسيما المناهج التي كان قد أوحى بها في هذه المرحلة.

كان المعهد محط أنظار السياسيين والمهتمين بالتربية وكان مقصدا لزيارة الشخصيات السياسية والعلمية الهامة. وكانت هذه الزيارات تؤدي إلى نوع من البلبلة وضياح الوقت. لأن المعلمين أصبحوا غارقين في مثل هذه الأعمال التي استغرقت جل وقتهم. ولم توجد لديهم الأوقات الكافية لتحضير دروسهم والاهتمام بطلابهم.

كان التعليم في المعهد يعتمد طرقا جديدة أبدعها حدس بستانلوتزي واستنباطاته. وكان التعليم في المعهد يخاطب الذكاء قبل الذاكرة والحدس قبل العقل والعاطفة الحسية المتنامية للتلاميذ والطلاب، وعلى هذا الأساس كان بستانلوتزي يوصي مساعديه أن يوجهوا كل عنايتهم إلى تنمية ذكاء الأطفال والابتعاد عن مبدأ الترويض في عملهم التربوي^(ممدق يد).

كان تعليم اللغة يعتمد على الحدس الحسي وكانت مبادئ الجغرافيا تعلم ضمن البقعة الجغرافية نفسها وكان الأطفال يوجهون نحو الابتكار في مختلف المجالات التي يدرسونها.

142- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 422.

نال معهد أيفردون شهرة كبيرة جدا خلال سنوات عديدة، وكما هو الحال في طبيعة الأشياء فإن النجاح لا يدوم ولكل شيء نهايته. كثرت الأخطاء في المعهد وتآكلت العلاقات بين المعلم ومساعديه، وظهرت الخلافات والصراعات وتضاءلت إمكانيات النجاح وأدت الاستعراضات والزيارات والحفلات والطقوس الاحتفالية إلى تدهور أوضاع المعهد. وزاد في الأمر كله أن بستالوتزي نفسه وتحت تأثير العمر فقد بريقه ونشاطه وتأثيره واستمر التدهور حتى قرر بستالوتزي ترك المعهد والعودة إلى دياره الأولى في نيوهوف بعد أن بلغ ثمانية وسبعين عاما من عمر قضاه في التجارب والعمل والتضحية وحب الفقراء وتربية الأطفال. عاد إلى نيوهوف والألم يعصر قلبه عاد منكوبا حزينا آسيا إلى المكان الذي ترعرع فيه وبدأ عاد إليه والحنين أيضا إلى مرحلة الشباب يفتّ في عضده ويدمي قلبه وكما يقول الشاعر:

كم منزل في الأرض يألفه الفتى وحنينه أبدا لأول منزل

وهناك في نيوهوف كتب الكلمات الموجهة التي يسطرها الأدباء والمفكرون في نهاية حياتهم وكم تكون هذه الكتابات آسية حزينة مدمرة. كتب لنا في هذه السنوات الأخيرة " أغنية البجعة " ثم " مصيري " وفي 25 كانو الثاني 1827 حمل إلى الطبيب في بروغ Brugg ومات هناك في السابع عشر من شباط ودفن في بير Birr بعد يومين من وفاته. وقد وجد تكريمه في نصب تذكاري عام 1846 تخليدا لذكراه.

مفهوم التربية عند بستالوتزي:

يؤسس بستالوتزي تعريفه للتربية الجديدة على أنقاض المفهوم الشائع لها في عصره، ويصف لنا العملية التربوي بقوله: " تشبه التربية الصحيحة شجرة تم غرسها قرب مياه جارية، وقد أودعت هذه الشجرة في الأرض بذرة صغيرة تحتوي على خصائص الشجرة وشكلها، (...) والإنسان شبيه بالشجرة، وفي الطفل تكمن الملكات التي يجب أن تظهر في أثناء الحياة (...) وهنا لا يستطيع المربي وضع قوى وملكات جديدة في الإنسان كما انه لا يستطيع منحه التنفس والحياة. إن عمله منحصر في العناية بتجنيب النمو الطبيعي أي تأثير غير

مناسب. يجب أن نربي قوى الإنسان الأخلاقية والعقلية والعملية في ذاته لا عن طريق الاصطناع. وهكذا فالإيمان يغرس عن طريق إيماننا لا عن طريق التحدث عن الإيمان، والحب يخلق عن طريق حبنا نحن لا بواسطة الكلمات المعسولة عن الحب، والفكر ينمي بطريق تفكيرنا نحن لا بواسطة أفكار الآخرين، والمعرفة تنال عن طريق أبحاثنا نحن لا بواسطة حديث لا نهاية له عن معارف الآخرين” (□□ بي).

يستنبط بستالوتزي عناصر هذا التصور للتربية من مفهوم التربية الطبيعية ومن مفهوم التربية السلبية الذي نجده عند روسو. فالتربية في هذا التصور هي عملية نمو داخلية متساوقة ومتكاملة ومهمة الراشدين توجيه هذا النمو وليس التدخل في حركته أو التأثير في طبيعته.

فالتربية نمو للطفل وهو يأخذ صيغا متعددة للنمو العقلي والأخلاقي والجسدي، ومصدر هذا النمو في كل من هذه الوجوه هو النشاط الطبيعي الحر الصادر عن رغبة عفوية تقود إلى النمو الذي يأخذ اتجاهات قضت بها طبيعة الطفل سلفاً، ومثل هذا النمو لا يتم على النحو الذي تصوره العادات والتقاليد السائدة أو الأفكار الشائعة. وهكذا فالتربية هي النمو الطبيعي التقدمي المتناسق لكل ملكات الإنسان وقواه. والتربية بالتعريف: النمو المتناسق لجميع ملكات الفرد وقواه الجسدية والنفسية والعقلية، إنها عملية نمو الفرد وازدهاره وتكامله السيكلولوجي وهذه هي الحقيقة التي تؤكد سائر النظريات الحديثة في علم النفس (□□ بي).

ولأن بستالوتزي يرى بأن هدف التربية هو تحرير أبناء الشعب من جهالتهم وبؤسهم، فقد اضطر إلى إعطاؤها معنى جديداً هو نمو الأفراد، وحصولهم على النضج الأخلاقي والعقلي الذي هو من حقهم كما أنه من حق الفئة المحظوظة. وفي هذا السياق فإن بستالوتزي يهاجم التربية القائمة بأهدافها وطرائقها ومفاهيمها ويجد بأنها تعمل وفقاً لمبدأ الشكليات والمظاهر وهي تجتهد في تعريف الطفل وتعليمه شكليات الدين واللغة والعلم والثقافة. وأما عمل التربية

143- محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980، ص 291.

144- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت، 1977، ص 168.

الصحيحة فإنماء القوى الكامنة في الفرد بتهيئة الفرص وتوفير المناخ وتهيئة النفس للانطلاق نحو غايات البناء الصحيح.

المبادئ التربوية الأساسية في مذهب بستالوتزي:

يبدو أنه لمن الصعوبة بمكان أن نتحدث عن نظرية تربوية متكاملة عند بستالوتزي الذي كثف جهوده في اختبار منظومات فكرية تربوية يعود منشؤها إلى من سبقه من المفكرين ولاسيما روسو وكانط. لقد تمحورت خلاصة عمله في التأسيس التجريبي للتربية واختبار كثير من الفرضيات والمقولات والأفكار التي طرحها جان جاك روسو في كتابه إميل.

هذا وتعود الأهمية الكبرى لعطاء بستالوتزي التربوي إلى أنه كان أول من اعتمد التجربة التربوية في مكان التقاليد والأفكار الشائعة حول التربية. كان أول من جعل من التجربة أساسا للآراء التربوية واختبار النظريات في هذا العالم النظري الذي تتراعى أطرافه في مجاهل بعيدة. وهذا يعني أنه كان أول من أدخل المنهج التجريبي المنظم إلى عالم التربية^(ين □ يه).

في هذا السياق يقول "كروزي krusi وهو أحد تلامذة بستالوتزي: " إن بستالوتزي أقل من معلم قرية قدير في ميزان ما هو شائع في المدارس من معارف وخبرات. إلا أنه كان يملك شيئا يفوق بما لا يحد ما يمكن أن ينال عن طريق التعلم والدراسة. كان يعرف ما يفتقر إليه دوما عدد كبير من المدرسين: نعني النفس الإنسانية وقوانين تنميتها وتربيتها، والقلب الإنساني ووسائل إحالته إلى قلب نبيل"

كان بستالوتزي يعاني كثيرا من عدم قدرته على إبداع الأفكار المجردة وكان ينشد عون مساعديه وأصدقائه في بناء عرض منطقي لطرائقه التربوية المستحدثة. وإزاء هذا القصور نجده

145- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 283.

يعتمد الخلاصات التي نظمها بعض المفكرين لنسقه النظري. وفي هذا المدى يميز فيشر Fischer خمسة مبادئ أساسية في نظرية بستانلوتزي التربوية^(بن □ يه).

1- تزويد العقل بثقافة نوعية كثيفة حافزة، وليس فقط بثقافة واسعة، وتكوينه وإنماؤه بدلا من الاكتفاء بملئه وتأثيره.

2- ربط التعليم كله بتعليم اللغة.

3- تزويد العقل بأمهات الأفكار والمعطيات الأساسية، وذلك لتمكينه من القيام بالعمليات الذهنية كلها.

4- تبسيط آلية التعليم والدراسة.

5- جعل التعليم مبدولا للشعب كله.

ومع أهمية الأفكار التي يقدمها فيشر حول نظرية بستانلوتزي فإن بستانلوتزي يثير بعض التحفظات على هذا الاستخلاص. ولأنه غير قادر على بناء صيغة أفضل لنظريته يقبل في النهاية هذا التفسير لمذهبه.

ونجد هناك محاولات متعددة لتفسير وتنظيم واستخلاص المبادئ الأساسية لنزعة بستانلوتزي ومذهبه التربوي. ويستطيع مورف Morf أن يستنبط المبادئ الأساسية لمذهب المعلم العظيم التربوي وينظمها بصورة أكثر تألقا وجاذبية^(□ □ يه).

1- الحدس الحسي هو أساس التعليم.

2- يجب أن ترتبط اللغة بالحدس الحسي والملاحظة.

3- أن فترة التعليم ليست فترة المحاكمة والنقد.

146- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 424.

147- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 425.

- 4- ينبغي أن يبدأ التعليم في كل فرع من فروع أبسط عناصره وأن يتقدم تدريجياً مسيراً نحو الطفل وتطوره، أي يجب أن يتدرج يخطى موازية لمراحل نفسية للطفل.
- 5- يجب أن يملك الطفل طويلاً عند كل جزء من أجزاء المعرفة حتى يسيطر عليه سيطرة تامة.
- 6- ينبغي أن يكون التعليم تابعاً لنظام النمو الطبيعي وإلا يتبع نظام العرض التركيبي.
- 7- إن فردية الطفل مقدسة.
- 8- ليست الغاية من التعلم الابتدائي جعل الطفل يحصل على المعرفة والمواهب، بل زيادة قواه العقلية وتنميتها.
- 9- يجب أن تقتزن المهارة العملية بالقدرة النظرية.
- 10- يجب أن يخضع كل فرع من فروع التعليم للهدف الأسمى من التربية.
- 11- يجب أن يحترم المعلم فردية الطالب.
- 12 - يجب الوصل بين القوة والمعرفة والمهارة والتعلم.
- 13 - يجب أن تكون العلاقة بين المعلم والطالب، ولاسيما ما كان منها متعلقاً بالانضباط، مبنية على المحبة.

مؤلفات بستالوتزي وأعماله:

ترك بستالوتزي مجموعة من الكتب والأعمال الفكرية والتقارير التربوية ومنها: يوميات أب Journal of Father؛ حول فكرة التعليم الابتدائي On the of elementary education؛ رسائل في التربية إلى جريفز Lettres of J.P.Greaves، وقد نشرت هذه الرسائل تحت عنوان الأم والطفل Mother and child؛ ثم تساؤلات Inquiries؛ من بستالوتزي المريض إلى المجتمع المعافي The Ailing Pestalozzi to the Healthy Public؛ آراء وخبرات Views and Experiences؛ آراء حول الصناعة والتربية والسياسة Views on Industry and education

and politics؛ اللغة كأساس للثقافة Language and Foundation of culture؛ أمسيات ناسك The Evening Hour of a Hermit؛ ثم ليونارد وجرتروود Leonard and Gertrude؛ كيف تعلم جرتروود أطفالها؟ How Gertrude Teaches her Children؟ ويمكن أن نستعرض في هذا السياق بإيجاز جديد بعض المضامين التي تتصل بكتابه يوميات أب وليونارد وجيرترود.

يوميات أب Journal of Father:

في كتابه " يوميات أب " الذي نشر عام 1780 يسجل بستالوتزي يوما بعد يوم نمو ابنه بتطبيق مبادئ روسو وتعاليمه الطبيعية. ويصل ابنه يعقوب إلى سن الحادية عشرة وهو لا يعرف القراءة والكتابة، لأن بستالوتزي علمه الاهتمام بالأشياء قبل الألفاظ ودربه على إكتناه الأشياء حدسا وعن طريق الملاحظة والتفاعل، وقد علمه قليلا من التمرينات العقلية على المحاكمة، ووفر له حرية النمو وأكد على أهمية الحب والحنان، فأحاط يعقوب الصغير بكل أجواء السعادة والمرح. وفي هذا العمل والتجربة أيضا يكون بستالوتزي قد طبق تجربة تربوية في منتهى الأهمية والخطورة وهي التجربة الأولى الحية التي يحدثنا عنها التاريخ في تطبيق النظرية على الواقع، ومع خطورة التضحية التي قدمها بستالوتزي والمغامرة الكبيرة التي تمثلت في تضحية عظيمة كان موضوعها فلذة كبده وابنه، فإن بستالوتزي قد قدم للإنسانية والفكر التربوي أعظم هدية علمية في تاريخ التربية.

ليونارد وجرتروود Leonard and Gertrud:

في عام 1781 نشر بستالوتزي الجزء الأول من كتابه المشهور " ليونارد وجرتروود " ويعد هذا الكتاب من أكثر كتبه شهرة ورواجا وتأثيرا إن لم يكن من أكثر الكتب روجا وتأثيرا على الإطلاق في أوروبا في القرن التاسع عشر. وإلى هذا الكتاب ترجع شهرة بستالوتزي بوصفه واحدا من كبار المربين في عصره. وقد أدرك بستالوتزي ما لهذا الكتاب من أهمية بقوله عنه "إنه كلمتي الأولى التي أطلقتها إلى قلوب الفقراء والمعوزين في بلدي".

يأخذ الكتاب هيئة قصة أدبية بارعة يصف فيها تحول مظاهر الحياة في قرية بسيطة سكنتها التقاليد واعتملت فيها مظاهر البؤس والتخلف بتأثير جرتروود وهي امرأة بسيطة جاهلة، ولكنها تستطيع ببصيرتها وحدها وسلامة طويتها وإخلاصها أن تربي أطفالها تربية بارعة كما أنها تتمكن من إنقاذ زوجها ليوناردو الذي كان يعاني من داء الكسل والسكر والعريضة، ولم يتوقف تأثير جرتروود عند هذا الحد بل شمل القرية كلها بما فيها من أطفال وأسر. لقد استطاعت هذه القروية الجاهلة بأساليبها البسيطة الفطرية أن تحدث انقلابا خطيرا في القرية وأن تصلحها على نحو كلي. ويبين في هذه القصة الساحرة أن جرتروود كانت تعتمد منهاجها تربويا وأخلاقيا يتميز بالذكاء والبراعة الفطرية. وأن خير هذه المرأة الفاضلة يمكن أن يعم وأن يأخذ مجراه وينتشر في مختلف أصقاع البلاد. لأن منهاجها كان يعتمد على تحقيق النمو الطبيعي للأطفال بصورته الأخلاقية والإنسانية.

لقد وقع كتاب ليونارد وجيرترود بين يدي ملكة بروسيا التي شغفت بسحر ما يتضمنه من أفكار عبقرية، وقد كتبت في مذكراتها: "إنني عندما أقرأ ليونارد وجيرترود يعمني سرور عظيم وأحلم بأنني قد أتجول وأعيش في قرية سويسرية. ولو قدر لي حقا لشددت الرحال إلى حيث يوجد بستالوتزي لأصافحه بحرارة وأشد على يديه بقوة وبعينين ممثلتين بالدموع تعبيراً عن شكر وامتنان عظيمين لما يقدمه لهؤلاء البؤساء من جهد عظيم مخضب بحبه الذي يفوق الوصف لشعبه وأمته.، إنني باسم الإنسانية أشكره من صميم قلبي" (□□^{١٤٨}).

وباختصار يبين بستالوتزي في روايته "ليونارد وجرتروود" كيف تقوم أم تشعر بمسؤولياتها نحو أطفالها بتربية هؤلاء الأطفال تربية صالحة. ويقدم لنا فكرة واضحة عن أهمية الإصلاح في الأسرة كبدية من أجل الإصلاح العام في المجتمع. ويشمل هذا الكتاب منظومة من الأفكار التي تتعلق بالطرق والأساليب التي يجب على الأم أن تعتمد عليها في تدريب أطفالها وتعليمهم وتأهيلهم مهنيا للعمل والإنتاج في أجواء أسرية يسودها التعاون وتنضج بكل أشكال التعاطف والمحبة.

148- سعد مرسي أحمد و كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص 187.

وهنا يبين تفضيله للأسرة على المدرسة، وتقديمه للأم على المعلم وتأكيد دورها الإصلاحي في المجتمع. وقد صرح بذلك في قوله المأثور "هذبوا الأم واجعلوها ماهرة حاذقة في تربية أطفالها وأنا أضمن لكم حسن حال عامة الشعب " وهذا يعني في النهاية بأن الأم المربية الصالحة نقطة البداية في إصلاح المجتمع بأسره. وهذا يذكرنا بقول الشاعر العربي:

**الأم مدرسة إذا أعددتها
أعددت شعبا طيب الأعراق**

يقول بستالوتزي معظما دور الأم ومشيدا بمهمتها التربوية الإنسانية " أن أجمل ما رأيته على وجه هذه البسيطة هو أم شجاعة تقوم بنفسها بتعليم أبنائها. فالأمر معها يختلف عما في حجرة المدرسة. لا يستفيد الولد من دروس المعلم كما من تعاليم آبائه. لأن التربية تتم بالأمثلة الصالحة لا بالصايا. فليست وصايا معلم المدرسة: " كن تقيا، كن مطيعا ومجتهدا " هي التي تؤثر في الولد فالآباء العاقلون يمرنون الولد على الطاعة، دون أن يكلموه في أمرها، ويعودون قلبه على الرحمة، دون أن يقولوا له كن رؤوفا، ويحملونه على العمل، دون أن يرددوا على مسمعيه نصائح القيام بالعمل".

كيف تربي جيرترود أطفالها:

صدر كتابه الشهير " كيف تربي جيرترود أطفالها " في عام 1801. ويستعرض بستالوتزي في هذا الكتاب أهم تعاليمه التربوية وخلاصة تجاربه في ميدان التعليم. وفيه تتبدى الملامح الأكثر نضجا لنظرية بستالوتزي في التربية. وفي هذا الكتاب يسجل شهرة تربوية تضاهي التأثير الذي تحدثنا عنه في كتابه "ليونارد وجيرترود ". ويتكوّن هذا المؤلف من أربعة عشر خطابا أرسلها بستالوتزي إلى صديقه جسنر الذي قام بنشر مؤلفات بستالوتزي. وكان هذا الكتاب يهدف إلى تعليم الأمهات وتدريبهن على أفضل السبل الممكنة لتعليم أطفالهن.

يصف أحد تراجمه بستالوتزي هذا الكتاب بأنه " أهم مؤلفاته وأعماقها ". ويتضمن هذا الكتاب فيضا من الأفكار والشطحات الذهنية التي تحاول أن تثبت وجودها في عالم التربية. ومن أهم الأفكار التي يؤكد عليها هذا الكتاب نجد تركيزا على أهمية تبسيط التعليم: فعلى

المربي ألا ينتقل من نقطة إلى أخرى أو من موضوع إلى آخر قبل أن يتأكد بأن الطفل قد فهم الموضوع السابق على أكمل وجه. وهنا يؤكد أيضا أهمية البدء بالمدرجات الحسية والانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص ومن المجمل إلى المفصل ومن المعلوم إلى المجهول. ويجب أن يهدف التعليم إلى تنمية مدارك الطفل لا إلى إعطاء المعلومات، كما يجب على المعلم أن يحترم شخصية الطالب وأن يكون قويا في مادته ماهرة في طريقة التعليم.

ويؤكد على أهمية اعتماد المنهج السقراطي الحواري في تدريب الطلاب على المناقشة والحوار والجدل؛ " إن الخاصة التي تميز طريقتي هي الاعتماد على المحادثة والحوار، وهذا يساعد الطفل على الانتقال من الحدسيات الغامضة إلى الأفكار الواضحة. وتطبيقا لهذا المبدأ يجب علينا تجنب طريقة تركيب المفردات التي تفترض معرفة فعلية للغة. فإذا سلمنا بأن الطبيعة لا تكسبنا نظرة واضحة للكل إلا بتوضيح التفاصيل فقط، نستنتج من ذلك أنه ينبغي أن نشرح للطفل المفردات الواحدة تلو الأخرى، قبل أن نحاول تفهيمه إياها مركبة، لكن إذا سلمنا بهذه الحقيقة، وجب أن نقصي عن التعليم، دفعة واحدة، جميع الكتب الابتدائية التي نشرت إلى الآن، لأنها تعتمد الأسلوب التكاملي الجشطلتي في عملية التعلم. فالمحادثة تقدم للطفل في وقت معين ما أعطته الطبيعة للإنسان في أجيال. وإذا كان يقال عادة في الثور: ما سيكون حاله لو عرف قوته؟ وأنا أقول في الإنسان: ما سيكون في حالة لو عرف القوة التي تكسبه إياها المحادثة؟

ونجده في هذا الكتاب أيضا يؤد على الثالوث التربوي الذي يتمثل في الكلمة والشكل والعدد، فالكلمة ترمز إلى اللغة، والشكل إلى الفنون والعدد إلى الرياضيات، وكان يقول في هذا " كانت لي هذه الفكرة بمثابة شعاع من النور يضيء أبحاثي ".

وتتجلى في مضامين الكتاب أهمية التمرينات الحسية والملاحظة الحسية المباشرة للأشياء. ولم تكن هذه الفكرة من بنات خياله بل كانت وليدة الممارسة التربوية، ففي أحد الأيام وعندما كان يرسم شبكا للتلاميذ على السبورة لاحظ أن أحد التلاميذ ينظر إلى النافذة

الحقيقية في الغرفة بدلا من النظر إلى صورة الشباك. وفي معرض التعليق على هذا الأمر قال بستالوتزي "كان هذا الطفل يفرض أن يكون بينه وبين الطبيعة وسيط من بشر". وعلى هذا الأساس يرى بستالوتزي أن أساس المعرفة الملاحظة والإدراك الحسي وأن التجربة والاختبار هما أساس عملية التربية والتعليم وأن التعليم لا يأخذ أهميته وقيمته ما لم يكن متصلا بخبرة الطفل وتجربته الخاصة.

وغني عن البيان لمن يقرأ بستالوتزي أن مذهبه كان يركز على أهمية الملاحظة وهو ما يطلق عليه (أنشوانج) وهي كلمة ألمانية تعني الإدراك أو الملاحظة، فقد كان يعتقد جازما أن ملاحظة الأشياء والأشخاص والمواقف الأخلاقية هي الأساس لكل المعارف الحقة. كما كان يؤمن أن الأطفال يتقدمون رويدا رويدا من فهم الأشياء السهلة المحسوسة وصولا إلى استيعاب المفاهيم الفلسفية الصحية.

ولا يخفى في هذا الكتاب وفي غيره أيضا الأهمية التي يوليها بستالوتزي إلى الرابطة الجوهرية العميقة بين العمل والتعليم. فهو يرفع شعار التعليم من أجل العمل والعمل من أجل التعليم. ويمكننا أن نقبس هذا النص الذي يبين شغف بستالوتزي بالتعليم عبر العمل وإيمانه بأهمية تأمين مهنة تدر خيرا على تلامذته الفقراء: " لو كنت مدرسا في قريتي، لجهزت حجرة الصف بدولاب الحياكة لكي يعمل أولاد المزارعين بالسنتهم وأصابعهم معا. وإذا توفرت لدي مدرسة من هذا النوع، حيث أعلم الأولاد بالعمل، أعتقد أنه سيصبح بإمكانني، بوسيلتي هذه، أن أبدل جذريا المدارس السيئة التي تفسد النشء أكثر مما تصلحه. وليس هذا كل شيء، لأنني سأبحث أيضا عن الآباء والأمهات وأقودهم إلى مدرستي، وأضع بين أيديهم الكتاب الذي يدرس فيه أبناؤهم، وأقول لهم: " أيها الآباء والأمهات الشجعان، انظروا كم هو سهل تعليم الأطفال، وكم سيكون ميسورا عليكم أن تقوموا بأنفسكم بهذه المهمة في بيوتكم "

الطرائق التربوية:

يعلن بستالوتزي عن ثورة حقيقية في الطرائق التربوية من منطلق التجربة والممارسة التي تواصلت على مدى حياته المهنية. وقد تضمنت صفحاتنا السابقة فيضا من التلميحات والإشارات التي يعلن فيها بستالوتزي شغفه المستطير بالتجربة في سبيل بناء منهج تربوي أصيل يراد له أن يحرر التربية من أغلالها وتقاليدها المدمرة. ولكي لا نقع في دوائر التكرار يمكننا أن نبرز أهم الجوانب الأساسية لثورة المنهج والطرائق عن بستالوتزي عبر مجموعة من الطرائق والمبادئ المنهجية التي أعلنها وأوصى بها:

- رفض التعليم الأصم والحفظ عن ظهر القلب واستظهار المعلومات وأسلوب التلقين في التربية.
- تحقيق الترابط الجوهرى بين العمل العقلي والعمل اليدوي.
- تأكيد أهمية الملاحظة والتجربة الحسية في عملية التعلم.
- تأكيد أهمية الكلام قبل القراءة إذ يجب على الطفل أن يتكلم قبل أن يتعلم.
- مراعاة النمو الطبيعي في تعلم اللغة إذ يجب تعليم الأسماء أولا ثم الصفات والأفعال وأخيرا الجمل.
- تبسيط التعليم والانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد.
- تعليم الرياضيات عن طريق التجربة الحسية إذ على الطفل أن يدرك الأعداد مجموعة حسية من الأشياء المادية قبل أن يدركها بصورة مجردة.
- يجب لابتعاد قدر الإمكان عن الدفاتر والكراسات ولم يكن في مدارس بستالوتزي أي منها.
- تنسيق المعارف الحدسية وعدم الانتقال من جزئية إلى أخرى إلا بعد فهم الأولى على نحو معمق وأكيد، والعمل على وضع سلم تصاعدي لكل فرع من فروع العلم، بطريقة لا تكون معها المفاهيم الجديدة إلا امتدادا خفيا للمفاهيم السابقة التي رسخت في الذاكرة رسوخا متينا.
- تقديم عناصر الموضوع الواحد بنظام متسلسل والربط بين النقاط الثانوية بالرئيسية.

- إكساب الأطفال انطباعات راسخة عن المسائل المهمة القوة والوضوح، وبتقوية أثرها على النفس باللجوء لمختلف الحواس..

- الانطلاق من مبدأ أن جميع الظواهر الطبيعية ضرورية، والعمل على توجيه التعليم بمقتضى القوانين الطبيعية.

خاتمة:

تألق بستالوتزي مفكرا ومنورا وإنسانا كرس حياته لخدمة الإنسان والإنسانية. وكان من بين هؤلاء المفكرين الذي بذلوا أنفسهم في سبيل الفقراء والمحرومين في العالم. وعبر تجاربه وأعماله وتضحياته كان من أكثر المفكرين في تاريخ الإنسانية نبلا وشموخا وتضحية. لقد ربط بين العقيدة والفكر وبين النظرية والممارسة ربطا عميقا وشاملا لا حدود له. وليس غريبا على هذا المفكر أن يقدم ابنه على مذبح العقيدة التربوية التي آمن بها، عندما جعله موضوعا لتجربة تربوية مفعمة بكل أوجه الخطر والتحديات، إنه المفكر الفذ الذي امتلكته أقدم نزعات عاطفة الإنسانية تجاه الأطفال والمعذبين والمحرومين من أبناء شعبه.

إذا كان روسو قد عرف في عقيدته النظرية بحبه للأطفال، وحنوه على الطفولة، فإن هذا الحنان قد تبلور حقيقة حية مجسدة بكل معانيها في عقيدة بستالوتزي وتجربته. وإذا كان روسو قد رسم الملامح الأساسية لأعظم نظرية تربوية في التاريخ الإنساني فإن بستالوتزي قد دفع الحياة في هذه الرؤيا التربوية وحول نظرية روسو وغيرها إلى حقيقة حية، إلى ممارسة مفعمة بالعلم. لقد دفع في نظرية روسو الروح الحقيقية وحولها من مجرد أفكار إلى نظرية تفيض بالحياة عبر التجربة والممارسة والاختبار.

لقد كان المفكر الأول الذي أسس للتجربة في ميدان التربية، فتحوّلت التربية على يديه من مجرد فن ونظرية وعقيدة إلى علم حقيقي يشتمل في ذاته على أصوله التجريبية الحققة، ويكون بذلك قد نقل الفكر التربوي من حيز التنظير إلى مجال الفعل، ومن مجال العلم النظري الخالص إلى مجال العلم العملي المحض. وله يسجل أنه من وضع اللبنة الأولى لعلم النفس

التجريبي إذ أسس للتربية على مقومات السيكلوجيا التي تتمثل في العاطفة والحس والانفعال. ولذلك فقد صنف زعيم النزعة السيكلوجية في التربية ورائدها دون منازع.

وفوق ذلك كله، يجب القول بأن فكر بستالوتزي وتجربته قد شكلا حلقة أساسية من حلقات تطور الفكر التربوي. فإليه يعود الفضل كما أسلفنا في إحياء النزعة الطبيعية في التربية وتطوير الأفكار السابقة في ظل صيغ تربوية تجريبية متجددة. ويضاف إلى ذلك أيضا أن تأثير بستالوتزي تواصل بقوة في الأنساق الفكرية اللاحقة، وشكل منطلقا جوهريا للتربية على أساس سيكلوجي، ومازال صدى تجاربه وعطاءاته يتجدد في الفكر التربوي اللاحق، ولاسيما عند فروبل وهيربارت ومونتسوري وفي عالم رياض الأطفال.

لقد عرف بستالوتزي غايته التربوية، وحددها بدقة متناهية في مختلف ممارساته وأنظمته الفكرية. وكانت هذه الغاية تحمل بواعث إنسانية وأخلاقية يندر مثيلها في تاريخ الفكر الإنساني. أراد أن يحرر الشعب وكل الناس من الجهل وأن يحقق لهم السعادة والحرية. أراد وليس في إرادته إلا الصدق أن ينقذ الفقراء والمعوزين، وأن يأخذ بأيدي الأطفال لو استطاع في جميع أنحاء العالم نحو السعادة والحرية والإحساس بالجمال. لقد تصور أن التربية يمكنها أن تكون حصان طروادة في تحقيق السعادة الإنسانية المهدورة. ولم يكن تصوره هذا عبثا فقد سبقه إلى هذا التصور كثير من المفكرين والباحثين. ويجدر بنا أن نذكر هنا أن أفلاطون كان يعتقد هذا المعتقد ويذهب هذا المذهب حين كان يرى أن إصلاح المدينة لا يمكن أن يكون بصغار أفسدهم الكبار ولذلك اقترح إصلاح المدينة عن طريق إصلاح التربية. وكذلك هو حال روسو في كتابه إميل الذي كان يرى في إصلاح التربية إصلاحا اجتماعيا شاملا.

وفي الوقت الذي بقيت فيه آراء أفلاطون وروسو وكثير غيرهم حبرا على ورق نجد أنفسنا عند بستالوتزي رجلا يتخطى الفكر ويبدأ بالإصلاح مستعينا بالنظرية. وفي هذا نقول تعبيراً عن طموح بستالوتزي قول الشاعر العربي:

لا تلم كفي إذا السيف نبا
صح مني العزم والدهر أبى

نعم لقد صح العزم وصدقت النية عند بستالوتزي، ولكن ليس بالخبز وحده يحيا الإنسان، ونعني بذلك أنه لا يمكن للتربية بمفردها أن تصلح المجتمع، وأن إصلاح التربية رهين أيضا بصلاح المجتمع، وبين إصلاح التربية من جهة وإصلاح المجتمع من جهة أخرى تكمن حلقات ارتباط معقدة في تكوينها متداخلة وأي تداخل في ترابطها. ويكفي بستالوتزي فخرا أن شمر عن سواعده ورسم الابتسامات الحقيقية على شفاه الأطفال والمعوزين في عصره، وسيبقى بما قدمه للإنسانية نجما ساطعا خلاقا في تاريخ التربية وفي تاريخ الإنسانية. لقد مات الرجل، ولا أحد يستطيع أن يثمن أو أن يقدر ما قدمه من توضيحات، لأن ما قدمه يعلو فوق النقد ويذهب بعيدا عن التصورات. وإنه في النهاية هو رجل من أولئك العظماء الذين يحملون معهم إلى القبر جزءا كبيرا من سر عبقريتهم وسر إنسانيتهم.

الفصل الثامن

**النظرية التربوية لدى المفكر الألماني
فريدريك فروبل مؤسس رياض الأطفال**

الفصل الثامن:

النظرية التربوية لدى المفكر الألماني فريدريك فروبل مؤسس رياض الأطفال

"ينال المعلم بتأثيره الأبدي ولا يمكن أن يعلم أين يتوقف
هذا التأثير". آدمز H.Admes

عندما تذكر رياض الأطفال تقفز إلى الذهن مباشرة هذه الجهود العلمية والإبداعات الكبيرة التي تفتقت عن عبقرية المفكر والمربي الألماني فريدريك فروبل، وهو المفكر الفيلسوف الذي تدين له الإنسانية بأعظم الإنجازات في مجال الطفل والطفولة وتربية الأطفال. فاكشافات فروبل في مجال الطفولة تشكل سبقا علميا وتفردا تربويا دفع فروبل إلى مصاف نخبة من العلماء والمفكرين الذين يُعرف بهم عصرهم على امتداد القرن التاسع عشر.

وتشكل اليوم أعمال وإبداعات فروبل في رياض الأطفال قبلة الدارسين والمربين والباحثين في ميدان الطفولة، إذ لا يمكن اليوم للباحث أو المربي أن يتقدم خطوة واحدة في ميدان الطفولة وتربية الأطفال ما لم يُيَمِّم وجهه إلى أعمال فروبل واكتشافاته في هذا الميدان، لأن التراث الذي تركه يشكل محجة الدارسين وقبلة الباحثين في ميدان الطفولة ورياض الأطفال.

ويضاف إلى الأهمية التربوية التي تتميز بها اكتشافات فروبل في مجال الطفولة، أن فروبل نفسه باكتشافاته وأعماله وسيرته العلمية يشكل ظاهرة علمية بذاتها بالغة الخصوبة والتعقيد،

وهي من هذه الظواهر التي لا تنفك تفرض نفسها على العقل طاقة مولدة للتساؤل والافتراض والاندھاش بطبيعة الكشف العبقري الذي سجله فروبل في ميدان التربية والتعليم. ومن هذه الزاوية يقبل الباحثون على دراسة السيرة الذاتية لفروبل للكشف عن عقدة إبداعه الفكري بمراهنات الطفولة ذاتها التي عاشها فروبل وخبرها.

وعلى هذا المنوال وفي هذا الاتجاه تتعاقب الدراسات وتراكم الأبحاث التي تريد أن تستكشف في نظرية فروبل وتاريخ حياته وعطاءاته التربوية جوانب جديدة مازالت مدفونة في أعماق عبقريته الخالدة. وتأسيسا على هذا التوجه مازالت الأعمال التي تركها تستحث الباحثين على قراءة جديدة في ضوء التقادم والتقدم في مسار الزمن وفي مسيرة التطور التاريخي للفكر التربوي.

ولد المفكر التربوي الألماني فريدريك ويلهلم أوغست فروبل Friedrich welhelm August Froebel عام 1782 في قرية أوبرويسباخ Oberweissbach في مقاطعة بروسيا، وكان أبوه كبير رعاة الكنيسة اللوثرية في المنطقة^(تم □ يد). ولم يكد يبلغ الشهر التاسع من عمره حتى خطف منه القدر والدته ليقضي بقية عمره محروما من حنان الأم وعطفها. ولم يكن حاله أفضل مع أبيه الذي لم يستطع أن يتفرغ كما يجب لتربيته والعناية به إذ كان عليه أن ينصرف لعمله الديني الكبير الذي استغرق جلّ وقته بوصفه كبير القساوسة والكهنة في الأبرشية التي كانت تحت إدارته. ووجد فروبل نفسه في دائرة الإهمال الكبير وبين أيدي الخدم الذين أهملوه أيضا وتركوه لعبث أخوته الصغار^(بدين يم).

وعندما بلغ الرابعة من عمره تزوج والده من امرأة عاملته في البداية بمنتهى اللطف والرقّة وخصته ببعض عنايتها ولكن سرعان ما فقد هذه اللحظات الجميلة بعد أن رزقت زوجة أبيه بمولود ووجد نفسه ومن جديد في دائرة الإهمال وبين أيدي الخدم واستمر به الحال على هذا

149- توفي عام 1852.

150- Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995, pp 228-231.

المنوال حتى بلغ العاشرة من عمره^(يدين به). يصف فروبل هذا البؤس الذي نكب به قائلاً: " لقد تركت تحت رعاية الخدم، ولكن هؤلاء انتهزوا فرصة انهماك أبي في عمله فأهملوا أمري وتركوني، لحسن حظي تحت رعاية أخوتي، أما أبي فهو أب بالاسم فقط وأعترف بأنني حييت بعيداً عنه وهو غريب عني فكنت في الواقع يتيم لا أم لي ولا أب"^(مدين به).

وكان خلال هذه المرحلة قد وجد في الطبيعة ملاذاً آمناً له حيث توجد بها بكل ما تنطوي عليه من هدوء وجمال. وكانت الغابة المجاورة هي المملكة التي يترعرع فيها على حب الطبيعة وعشق جمالها حيث كان يقتضي معظم وقته متأملاً في سحر الطبيعة وأسرار الحياة فيها.

ومن مآسي فروبل أن والده لم يرسله إلى المدرسة حتى بلغ العاشرة من العمر، لأن والده كان على خلاف مع ناظر المدرسة في المدينة، ومن أجل تجاوز هذه العقبة أرسله إلى مدرسة البنات التي نال فيها قسطاً من المعرفة وحفظ بعض التراتيل الدينية والنصوص الإنجيلية عن ظهر قلب.

ولم يكن بعد قد تجاوز العاشرة من عمره، حينما حظي برعاية خاله هوفمان Hoffman وعطفه، ولأن خاله كان قد فقد زوجته وابنته، جاء في طلب فروبل ليغني وحدته به ويغدق عليه من فيض عطفه وحنانه. وكان هذا الأمر بمثابة هدية ورحمة من الله إلى الطفل المنكوب بالوحدة والإهمال. وعندما انتقل فروبل إلى دار خاله وجد نفسه وكأنه في جنة الخلد، لقد أحاطه خاله هوفمان بالرعاية والحنان وأغدق عليه كل الحب، ثم أودعه في مدرسة الكنيسة ليحظى بقسط وافر من التعليم. ولم يفلح في مدرسته هذه لأن وضعه العزلة السابقة والإهمال الشديد الذي مني به وعدم التحاقه بالمدرسة إلا متأخراً في العاشرة من العمر كل هذا منع فروبل الصغير من أن يحقق نجاحاً في تحصيله المدرسي. وكانت بذور رفض التعليم السائد بأساليبه ومناهجه وطرائقه تنمو في أعماق فروبل حيث كتب لاحقاً يقول " كنا نرد ما تعلمناه كاللبغاء

151- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص 226.

152- سعد مرسي أحمد وكوثر حسن كوجك، تربية الطفل قبل المدرسية، الدار العربية للنشر والتوزيع عمان، غ ت، ص 202.

الذي يتكلم كثيرا ويعرف قليلا، ولم يكن لتعليم الجغرافيا أي معنى بالنسبة لنا ولم نجد أي صلة بين الجغرافيا التي تعلمناها والبلاد التي كنا نسكنها” (□ ين يه).

بقي فروبل في نعيمه هذا مع خاله هوفمان مدة خمس سنوات تقريبا، وكانت هذه السنوات الخمس من أروع وأجمل وأعظم سنين حياته إذ فيها وحدها وجد الرعاية والحنان والحب، وقد أثرت هذه السنوات الخمس أبلغ تأثير في حياته المهنية والعلمية.

ترك فروبل خاله وعاد إلى أبيه وهو في الخامسة عشرة من عمره. ولم يكن أباه قادرا على تحمل نفقات تعليمه في الجامعة كأخوته، وقد تنازل فروبل عن هذا الحق وقبل أن يبحث عن عمل وأن يبدأ به. حيث عين مساعدا متخصصا في الغابات في ثورنجا في عام 1797، وعرف بقدرته الهائلة على مسح الأراضي وتقييم ثمن الأشياء وبقي فروبل يمارس هذه المهنة لمدة عامين من الزمن. وقد أتاح له عمله هذا فرصة نبيلة لمعرفة لأشياء بصورة مباشرة، فقد سمحت له هذه الفترة أن يعيش في رحاب الطبيعة التي أحبها وتتيّم بها. كما أنه قد استغل هذه الفترة لدراسة بعض العلوم التي أحبها ولاسيما الرياضيات واللغات وقراءة علم النبات وكان يستعير هذه الكتب من أحد الجيران الذي يملك مكتبة كبيرة. وقد انغمس أيضا في دراسة علم النبات وهو العلم الذي حظي على منزلة كبيرة في نفسه.

لقد كان للحياة في الطبيعة أن تنمي لديه الحس الأخلاقي والمشاعر الدينية التي تأصلت فيه بتأثر الطبيعة، حيث بدأ يدرك طبيعة هذه العلاقة الكونية بين الله والطبيعة، ولأن الله قد أودع سره في خلقه وفي الطبيعة فإن اكتشاف الله وتوحيده والإيمان به كان كشفا في الطبيعة وامتلاكا لأسرارها التي تبوح بوحا بعظمة الخالق وسموه وقدرته.

وعاد إلى منزله في السابعة عشرة من عمره وقد تنامى في أعماقه عشق كبير للعلم وتأصل في داخله تعطش مجنون للمعرفة. وكانت الرياضيات هي عشقه القديم الذي مازال يتجدد بقوة في وجدانه وعقله. ولأنه قد ورث بعض المال عن أمه فقد التحق بجامعة فيينا Jena ليروي

153- J.LEIF et A.Biancheri, Philosophie de l'éducation: les doctrines de la pédagogie Par les textes, Delagrave, paris, 1966, pp224-225.

ظمأه إلى المعرفة التي لطالما حرم منها، فدرس الرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء وهندسة الزراعة ومسح الأراضي. وبقي في الجامعة لمدة سنة ونصف عاد بعدها إلى دياره من جديد. وعاد من جديد للعمل كاتبا في إدارة الغابات في ولاية بامبرج Bamberg ثم تنقل في وظائف متعددة لها صلة بالغابات.

فروبل معلما ومربيا:

وعندما توفي خاله هوفمان عام 1805 ورث من جديد بعض المال ويقرر الذهاب إلى فرانكفورت لدراسة هندسة العمارة. وهناك تعرف على الدكتور جرونر Dr.Gruner وكان ناظرا لمدرسة نموذجية ونصحه بالتخلي عن دراسة فن العمارة لأنه ليس مهياً لها بطبيعته ثم نصحه بالعمل في سلك التعليم ومنحه وظيفة مدرس في المدرسة التي يشرف على إدارتها^(١٥٤). ولم يتردد فروبل في قبول هذه الوظيفة وممارسة مهنة التدريس مدرسا للرياضيات والرسم والجغرافيا الطبيعية. ووجد فروبل في هذه المهنة ضالته المنشودة وحبه الكبير وشعر بسعادة فائقة وصفها بأنها مثل السعادة التي تشعر بها السمكة في الماء والطير في الهواء^(١٥٥). وبعد فترة من العمل في مهنة التدريس أنس فروبل هذه المهنة وراقت له فاستمتع بها وشعر وكأنه قد خلق لأداء هذا العمل وأن هذه المهنة تتوافق مع نوازعه الداخلية، ويصف إعجابه بهذه المهنة في رسالة كتبها لأخيه كريستوف بعد أيام من بدء عمله الجديد " إنني لأعجب حقا كم تروق لي وجباتي الجديدة. وقد بدا لي منذ الدرس الأول أنني لم أفعل من قبل شيئا غير هذا، وأنني خلقت لهذا العمل. ولا أستطيع أن أتصور أنني قد فكرت من قبل في اختيار عمل آخر، ومع ذلك اعترف بأن التفكير في أن أكون معلما لم يراودني قط من قبل^(١٥٦)."

154- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، مرجع سابق، ص 230.

155- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، مرجع سابق، ص 230.

156- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص 426.

وقد وقع فروبل على كتب بستانلوتزي ومؤلفاته فأخذ عنها وتشبع بمحاسنها فأخذته رغبة عارمة وتوق ملتهب إلى التعرف على بستانلوتزي نفسه، حيث انطلق كالريح في أول عطلة له إلى معهد ايفردن، وقضى أسبوعين من الزمن في صحبة بستانلوتزي، وفي التعرف على معالم الطرق المتبعة في المعهد. وكانت هذه الأساليب تعتمد على مبدأ الملاحظة والتعلم عبر تموجات التجربة والحدس. وكان بستانلوتزي ينصح سائليه أن يتعلموا ويتعرفوا على ما يحتاجون إليه من معرفة عبر المشاهدة والملاحظة والمعاينة والاستقراء. وقد تلقف فروبل في رحلته السريعة هذه كثيرا من الحدوس والأفكار الجديدة، وعندما بدأ بتطبيق حدوسه وأفكاره الجديدة هذه حصد تفوقا كبيرا على أقرانه من المعلمين في المدرسة النموذجية حيث حقق تلامذته وطلابه نجاحات كبيرة بمقياس النجاح الذي كان سائدا في المدرسة النموذجية التي يعمل فيها.

وبعد عامين من العمل في هذه المدرسة قرر فروبل أن يستقيل ويتفرغ للتحصيل العلمي والتربوي ليكون معلما أكثر خبرة وعطاء مما هو عليه. وقد وافق على أن يتعهد ثلاثة أولاد بالتعليم بناء على طلب ذويهم وإلحاح كبير من السيدة والدة الأطفال التي طلبت منه أن يشرف كليا على تعليمهم. وكان هؤلاء الأولاد يعانون من تقصير كبير في دراستهم. وبدأ فروبل عمله التربوي مع الأطفال الثلاثة في عام 1807. وقد اعتمد على المنهج الطبيعي في تربيتهم على غرار التصورات التي عرفناها في إمبل، وعلى منوال التربية التي لقنها بستانلوتزي لابنه يعقوب، وبدأ يدون كما فعل بستانلوتزي ملاحظاته حول نمو هؤلاء الأطفال ومدى تقدمهم في الدراسة التي كانت تنهج نهجا طبيعيا وذاتيا. وفي بيت ريفي قديم أطلق فروبل الأطفال الثلاثة في الحديقة يزرعون ويجمعون المعلومات عن الطبيعة عن طريق الملاحظة والتجربة والحدس. ولكنه وجد أن الانقطاع عن العالم الخارجي للمجتمع قد يلحق الأذى بالأطفال، فقرر أن يصطحبهم معه إلى معهد بستانلوتزي في أيفردن. وفي أثناء هذه التجربة بدأ يوجه نقده إلى كثير من كتابات معلمه بستانلوتزي، وكان لإقامته الجديدة في المعهد تأثير عظيم في تفكير فروبل وفي عقيدته التربوية. لقد شاهد بأم عينه هذا العطاء التربوي العظيم الذي كان يتمثل في مشهد العلاقة بين الإنسان والطبيعة بين الأطفال الذين كانوا ينطلقون في أحضان الطبيعة فرحين

منطلقين يعانقون الهواء ويستقبلون أشعة الشمس. لقد خبر في رحلته هذه روعة العلاقة بين الإنسان والطبيعة، وآمن بأن الطبيعة والانطلاق الذاتي الحر للطفل يشكلان منطلق كل فعل تربوي خلاق. كانت حواس الأطفال في انطلاقتهم تتفتق عن أعظم المشاعر، وكانت عواطفهم تسمو بأسمى الانفعالات. وكان لهذه الملاحظات أثر عميق لا يوصف في التأسيس لعقيدة فروبل التربوية. وبعد ثلاث سنوات من الدراسة والملاحظة والتفاني في تعلم أساليب بستاووتزي وطرائقه الطبيعية في التربية عاد فروبل مع طلابه الثلاثة إلى فرنكفورت في عام 1810. ومن ثم التحق بجامعة جوتنجن. ثم انتقل عام 1812 إلى جامعة برلين.

تقلب فروبل ما بين عام 1810 حتى عام 1816 في وظائف عديدة هنا وهناك. وكان خلال هذه الفترة وتحديدًا في عام 1814 قد تطوع في الجيش للدفاع عن الوطن ضد تهديد نابليون لألمانيا. ومع أنه لم يشترك في القتال مباشرة إلا أنه اكتسب مجموعة كبيرة من الأصدقاء الذي أصبحوا شركاء في مشاريعه التربوية (□ ين يم).

معاهد فروبل ومدارسه:

وبعد انتهاء خدمته في الجيش قرر افتتاح مدرسته الخاصة التي أطلق عليها المعهد التربوي الدولي الألماني في جريشام Griesheim في عام 1816، ثم نقل معاهده هذا إلى قرية تدعى كيلهو Kailhau في عام 1817 أي بعد عام واحد من تأسيسه. وفي هذه الأثناء تعرف فروبل على هنريتا هوفمايستر وكانت امرأة معطاءة مؤمنة بالطبيعة وتحب الأطفال فتزوجها وكانت له خير زوجة وصديق واستمر في عمله في المعهد حتى عام 1826. وفي هذه الأثناء نشر كتابه الشهير تربية الإنسان Education of Man. وفي غمرة الأحداث السياسية الصعبة التي كانت تمر فيها ألمانيا وأوروبا في هذه المرحلة حاول فروبل أن يطور عمله وأن يروج لمعهد وأن ينشئ معهدًا أفضل ولكن محاولاته ذهبت أدراج الرياح.

معهد الأيتام في برجدورف:

ومن المحطات الأساسية في حياة فروبل هذه الدعوة التي تلقاها من الحكومة السويسرية التي عهدت له بالإشراف على معهد الأيتام في برجدورف حيث انتقل مع أسرته للإقامة هناك في عام 1832. وفي برجدورف بدأ تجاربه التربوية وبدأت عقيدته التربوية تأخذ اتجاهات النضج والنماء. وفي برجدورف تكونت لدى فروبل قناعة راسخة بأن تربية الأطفال وتعليمهم لا بد لها أن تستند إلى قاعدة سليمة من التربية في مرحلة الطفولة أي قبل الدخول إلى المدرسة.

الولادة الأولى لروضة الأطفال في تاريخ التربية:

عاد فروبل من برجدورف إلى برلين ومنها إلى كيلهو وكان ذلك في عام 1837. وافتتح أول روضة للأطفال الصغار في قرية بلانكبرج عام 1840 وهي قرية قريبة من كيلهو. وقد وجد إقبالا كبيرا على المعهد حيث جاءت إحدى الأميرات الألمانية لزيارة المعهد ومشاهدة التجربة فيه. وكان فروبل يبحث عن تسمية لائقة للمعاهد والمدارس التي قام بافتتاحها.

وفي أحد الأيام عندما كان في رحلة مع زميلين له في رحاب الطبيعة، وأثناء عبورهم لأحد الأنهار توقف فروبل فجأة وصرخ قائلاً وجدتها، وعندما سأله زميلاه وما الذي وجدته قال: وجدت الاسم الذي سأطلقه على معاهد الأطفال وكان هذا الاسم هو "بستان الأطفال" أو "روضة الأطفال Kindergartin" وقد دونت صرخته هذه الولادة الأولى لرياض الأطفال في تاريخ الفكر والممارسة التربوية.

واستحق فروبل أن ينال لقب أبو رياض الأطفال في تاريخ الإنسانية وأن يدون له أنه أول من افتتح روضة تربوية بالمعنى العلمي للكلمة. ولكن فروبل لم يستطع على الرغم من الجهود الجبارة التي بذلها في تحقيق أحلامه الشخصية في تطوير تجربته ولم يكن له أن يكحل عينيه بالمشهد التربوي الذي أرادته حقاً وهو إنشاء رياض أطفال نموذجية تحت إشرافه وعنايته. وقد قضى معظم لحظات حياته في إلقاء الخطابات وجمع التبرعات وعقد الندوات وتأسيس المعاهد والمؤسسات التربوية ورياض الأطفال التي ما أن تفتتح حتى تغلق لأسباب مالية أحياناً

وسياسية أحيانا أخرى. وكان تأثيره عبر الكتابة والتأليف بالغ الأهمية والأثر، ومع أنه لم يحقق نجاحا بالمعنى الشخصي للكلمة فإنه استطاع أن يحدث في حقيقة الأمر ثورة تربوية جبارة في ميدان التربية في رياض الأطفال. وأصبحت رياض الأطفال بفضل فروبل ظاهرة عالمية ثم إنسانية بالمعنى الكوني. وما أن تذكر اليوم مفاهيم مثل رياض الأطفال أو حدائق الأطفال حتى تقفز إلى ذهن المرء جهود هذا الرجل العظيم الذي وهب الإنسانية إنجازا تربويا رائدا هو رياض الأطفال التي أصبحت اليوم قدر الحياة التربوية في مختلف أنحاء العالم. وأصبح تقدم هذه الرياض مؤشرا كبيرا على تقدم المجتمعات والحضارة الإنسانية في مختلف أنحاء المعمورة.

مؤثرات العقيدة التربوية عند فروبل:

لعبت حياة فروبل الاستثنائية بفصولها المحزنة والمشرقة دورا خطيرا في تكوينه الإنساني والعقائدي. فوفاة الأم وهو صغير في سن المهد وقسوة الأب وحنان زوجة الأب ثم نفورها منه وهذا الحب الذي أغدقه عليه خاله لمدة خمس سنوات ثم هذا الانقطاع. كان أثره بليغا في تكوين شخصية فروبل. لقد عاش طفولة معذبة بدأها القدر بحرمانه من حنان الأم الغالية، ثم تضاعف هذا الحرمان بإهمال الأب، ليجد نفسه بين أيدي الخدم وعنايتهم حتى هؤلاء رفضوه وعذبوه وأهملوه. وكأن هذا الحرمان وهذا الإهمال قد ولد في نفسه شعورا دفيناً بعطفه على الأطفال وحبهم لهم بلا حدود. وكأن لسان حاله يقول يجب أن يكون للأطفال ما ينعمون به وليس عليهم أن يتجرعوا كأس الحرمان ومرارة التعذيب وقسوة الإهمال. لقد كان حاله في هذا الأمر هو حال جان جاك روسو الذي تمرّس بكل فنون الحرمان والشقاء، إذ حرم من والدته في الأسبوع الأول، وحرم من عطف أبيه، وهو الأب الذي أثقل عليه الزمن بالمصائب والويلات. ولأنهما حرما من عطف الأبوين وتعرضا للشقاء كان يريدان يحققا السعادة لكل أطفال العالم. وعلى هذا الأساس رسم كل منهما عقيدة تربوية تريد أن تؤسس للأطفال حياة تربوية مفعمة بالعطاء مسكونة بالحب فياضة بالجمال.

وكان الطبيعة هي ملجأ المعذبين والمقهورين، والطبيعة يرمز لها بالأم المعطاء ولما كان قدر فروبل أن يحرم من حنان الأم كان قدره في القطب الآخر أن يمتح من عطاء الأم الكبرى وهي الطبيعة التي تغمرنا بالحنان. في غياب الأم لجأ فروبل إلى الطبيعة وبدأ يشعر بدفئها وجمالها وعطائها، وكان عليه أن يعوض بحنانها حنان الأم المفقود. نعم كانت الطبيعة ملاذه وسلواه حيث وجد في أحضانها دفء الشمس وزقزقة العصفور وحفيف الأشجار وأريج الورد والأزهار، وكانت السماء بما فيها من نجوم وضياء صرخة عميقة في وجدان فروبل. لقد صقلته الطبيعة وأغدقت عليها محاسن عطائها فنمت فيه كل المشاعر الإنسانية النبيلة، واستقام له حب الأطفال والبحث عن العطاء فتفجر فيه هذا العطاء الذي تمثل بإبداعاته وعقيدته التربوية التي كانت سيلا يتدفق ويغني تاريخ التربية بجميل العطاء. نعم هذه هي الطبيعة والطبيعة الرحيمة هذه كانت من أسرار إبداعه وعطائه.

وفي اتصاله الحرّ الأصيل مع ثقافات الفكر الإنساني، نجد ينبوعاً آخر من ينابيع عبقرية فروبل. لقد تأثر بأعمال المربين ولا سيما جان جاك روسو في كتابه إميل، كان تأثير بستانلوتزي في مذهبه التربوي عظيم الأثر، ويشار بالبنان هنا إلى تواصله المباشر مع أستاذه الكبير بستانلوتزي في أيفردون حيث أتيح له أن يشاهد ويجرب ويلاحظ عن كثب خلاصة أعظم تجربة تربوية في تاريخ الإنسانية. وقد تأثر أيضاً بعدد من المفكرين الرواد مثل فرنسيس بيكون (1561-1626) وجون لوك (1632-1704) وكانط (1724-1804) وشيلنج (1775-1854) ويبدو تأثير هؤلاء المفكرين بعيد المدى في فكر فروبل وفي عقيدته التربوية.

ولقد أتيحت لفروبل فرصة ذهبية في متابعة تحصيله الجامعي في مرحلة متأخرة من العمر وكانت دراسته هذه نابعة من إيمانه العميق بأهمية الإعداد الذاتي والعلمي لمهنة التربية. وهذا أيضاً منحته فرصة متميزة في أن يكون ذاته وينمي مذهبه الفكري في اتجاه الإبداع والابتكار والتجديد في عالم الطفولة.

ولا نستطيع في نهاية الأمر أن نتنكر للجوانب الفردية في شخصية فروبل الذي عرف بولعه الكبير للمعرفة وعشقه العظيم للعلوم وهوسه الكبير في المطالعة وصدقه النادر في التحصيل العلمي في مجال الطبيعة والرياضيات والهندسة والزراعة. وكان في سبيل هذا الطموح وهذا التعطش الكبير يبذل الغالي ويضحى بأنفس ما لديه من أجل أن يروي ظمأه الكبير إلى المعرفة. كم مرة أنفق كل ما يملك من أجل أن يلبي الحاجة المعرفية لديه في الجامعات. في كل ما سبق تكمن الخلفيات الأساسية للإبداع الفكري الذي حققه فروبل في مجال تربية الأطفال وفي مجال بيداغوجيا الطفولة.

العمق الفلسفي المثالي لنظرية فروبل:

- وحدة الوجود:

لقد تشكلت العقيدة التربوية عند فروبل بمعايير فلسفية تتبدى في مختلف أبعاد نظريته التربوية وفي مختلف تجلياتها. فالأنساق الفلسفية في نظريته واضحة الظلال عميقة الأبعاد. وقد كان لهذه الأسس الفلسفية دورا كبيرا في تمكين فروبل من صوغ تفكيره التربوي بدرجة عالية من التنظيم والتماسك وذلك على خلاف ما وجدناه عند بستانلوتزي الذي ارتهن إبداعه الفكري بالتجربة التربوية المنظمة. في المنظومة الفكرية والتربوية عند فروبل تظهر هذه النزعة المثالية للفلسفة الألمانية ممثلة بأعمال شيللر Schiller وأعمال شيلنج Schelling وجوته Goethe وكانط Kant وغيرهم من الفلاسفة المثاليين الذين أكسبوا نظرية فروبل درجة عالية من الإتقان والعمق والأصالة. وقد عزز هذا الطابع المثالي في فكر فروبل نزعته الدينية والإيمانية وتأثره الكبير بوالده الذي كان كبير القساوسة والكهنة في الأبرشية، ولا يمكن لنا أن ننسى تأثره بالطبيعة الذي فرض على تكوينه النفسي طابعا تأمليا إيمانيا مميزا.

ينطلق فروبل في فلسفته من مبدأ وحدة الوجود فالكون واحد من حيث الصانع ومن حيث التجانس في طبيعة خلقه. ومن يتأمل في طبيعة هذا الكون تأملا طبيعيا وعقليا عليه أن يكتشف عظمة الله وعظمة خلقه. فالطبيعة محك يصقل النفوس ويزيل عنها غبار الزمن ويضعها في

محك الإيمان بالله ووحدة الوجود. فالله كما يراه فروبل متأثراً بنزعتة المثالية، روح مطلق يدرك ذاته بذاته ويشتمل في ذاته على غايات الوجود والخلق والتكوين وبالتالي فإن الطبيعة والإنسان يندمجان في وجود الروح المطلق. وهذه الحقيقة الروحانية في نظره هي منبع جميع مظاهر الحياة والوجود (□ ين يب). وهدف التربية كما يراه فروبل يتمثل في قدرة الفرد على إدراك هذا الوجود الروحي المطلق واندماجه فيه على نحو كامل. وبالتالي فإن هذا الارتباط بالعنصر الروحي يمكن الإنسان من معرفة شمولية بجميع مظاهر الوجود الحقيقي وذلك هو هدف التربية الأسمى. وهنا تأخذ التربية في فكر فروبل طابعا إيمانيا مثاليا بأهدافها واتجاهاتها العامة.

فالشعور الديني يسجل حضوره في كتابات فروبل كلها وهذا الشعور الديني ليس شيئا عارضاً بل هو جوهر نظامه التربوي، فكل مخلوق وكل شيء في الطبيعة يؤكد على وجود الله وعلى عظمتة. وغاية التربية هي إدراك هذا القدر وتوحيد هذا الجوهر مع المطلق.

فالتبيعة تدل الطفل على وجود الله وحضوره في مختلف تجلياتها، فالأشياء جميعها صدرت عن الوحدة المقدسة عن الله جلّ جلاله، والله هو المصدر الوحيد لجميع الأشياء التي تنتظم في وحدة الوجود، ومن هنا كان تشديده على ضرورة دراسة الطبيعة والتأمل فيها منهجا تربويا أصيلا في نظريته. وعلى هذا الأساس يستند في تأكيده على أهمية دراسة الطفل للطبيعة والنباتات والحيوانات. وقد اعتقد بأن الوحدة ذاتها موجودة في العالم غير العضوي الذي يصبح رمزا عند الطفل لكل الوحدة العليا، وحدة الفكر والحياة. وقد قال بوجود وحدة عليا بين الفرد والمجتمع اللذين يكونان في الواقع حياة عضوية واحدة كبرى من واجب المدرسة تمثيلها، وهكذا تصبح المدرسة بالنسبة للطفل مجتمعا يكتشف فيه كل العلاقات الاجتماعية بشكل رمزي بسيط.

فالتربية هي منطلق التقدم الاجتماعي والإنساني وهي أيضا أداة لنمو الفرد. وفي حياة الفرد عيناها توجد هذه الوحدة الفلسفية بين مراحل الطفولة والشباب والرجولة. ولأن المدارس في

عصره قد أخفقت في إدراك طبيعة هذه الوحدة وأهميتها فإن عملها أخذ طابعا شكليا مفرغا من أي محتوى أو مضمون. ومن صلب هذا التصور للوحدة القائمة في مظاهر الكون والإنسان استطاع فروبل أن يصقل مفهومه عن النمو العقلي والسيكولوجي للطفل وانطلق إلى تأكيد أهمية وحدة المعرفة والعاطفة والإرادة والإنسان. ومن هنا فإن التربية واستنادا إلى قانون الوحدة والاستمرارية تصبح تكييفاً مستمراً متقدماً للفرد مع الحياة التي يسطرها في الوجود. فالتربية تسعى للكشف عن هذا التجلي المقدس للوجود الروحي في طبيعة الأشياء وفي مكونات الوجود بمختلف مظاهره الروحية والمادية. لأن الطبيعة والكائنات لا تعدو أن تكون مظهرا من مظاهر وجود الله سبحانه وتعالى وبالتالي فإن الكشف عنها هو كشف عن الله وتوحيد له وإقرار بكيئته وعظمته ووحدانيته. فالطبيعة تكشف للطفل حقيقة الله وتنبي عن وجوده.

يقول فروبل في تفسير هذا الوحدة المقدسة وفي غاية وجود الأشياء " إن مصير جميع الأشياء وأعمالها في حياتها تهدف إلى أن تكشف عن جوهرها، وهي بذلك تكشف عن وجودها المقدس " (تدين به). من هذا المنطلق يمكن تفسير ذلك الشعور الديني العميق الذي يتخلل جمع أعمال فروبل ويمكن أيضا أن ندرك هذه النزعة الصوفية التي تدعوه إلى أن يرى الله في كل شيء ويرى كل شيء في الله.

ويستخلص بول منرو مجموعة من العناصر التربوية التي تستند إلى مبدأ قانون الوحدة ووحدة الوجود عند فروبل وهي (تدين به):

- 1- عن طريق هذا المبدأ يمكننا أن نفهم التربية فهما تاما.
- 2- عن طريقه يمكننا أن نعتبر الطفل النقطة المركزية لجميع العلاقات الحيوية
- 3- عن طريقه يمكننا أن نحدد هدفا واضحا للتربية كما يمكننا أن نحدد الوسائل والوسائط التي يمكن اعتمادها في تحقيق هذا الهدف.

159- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 340.

160- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 241

4- إن التربية التي تستند إلى هذا القانون هي تربية عملية ما دامت تتطلب عملاً وتطبيقاً مباشراً.

5- مثل هذه التربية التي تستند إلى هذا القانون الكلي لوحدة الوجود يمكنها أن تتلاءم مع كل مراحل تكور الحياة عند الطفل في مختلف العصور.

6- مثل هذه التربية يمكنها أن تجعل أسمى الأفكار الفلسفية والأخلاقية واضحة وحقيقية في معترك الحياة.

7- إن مثل هذه التربية تحد من نشاط حركة العمال النامية ومن آثار عصر الصناعة الفتاكة والآلية لأنها تقوي عقل الطفل وجسده وهذا يمكنه من حماية نفسه (يمد يده).

النمو عمل التربية

يؤكد فروبل مبدأ الاتساق الكامل بين الطبيعة الخارجية وطبيعة الإنسان. ومن هذا المبدأ الذي شغف به ينطلق نحو مفهوم التطور واستمرار التغير في طبيعة الأشياء، فالوحدة لا تكتمل إلا بمطالب النمو والتطور. فالكون واحد ولكنه يتطور وينمو إلى غاياته الكبرى. وهذا التطور والنمو نجده في طبيعة العالم وفي طبيعة الإنسان. فكل شيء في هذا العالم يجري إلى غاية الكمال. يقول فروبل في هذا الصدد "إن ما يكمن في الكل يكمن في أصغر أجزائه، وما يكمن في الإنسانية ككل يكمن في أصغر الأطفال وأقلهم" (مد يده).

آمن فروبل بنظرية التطور الطبيعي والعضوي التي نجدها عند دارون وغيره من أصحاب النزعة التطورية، ولم يقف عند حدود الإيمان بها بل حاول أن يطبقها في ميدان التربية. وتلك هي الفكرة التي انطلق منها في فهمه لطبيعة الطفل واتجاهات التطور في هذه الطبيعة من دورة الطفولة إلى دورة الشباب. والمبدأ الأساسي لنظرية التطور هذه أن كل نشاطٍ تالٍ يحتوي على كل نشاطٍ سبقه. وعلى هذا فالتربية ليست إلا مظهراً لعملية التطور العامة، والتطور هنا حالة

161- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 242

162- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 346.

من النماء التي تمكن الفرد في نهاية الأمر من إدراك وحدة الوجود بوصفه منتميا إلى هذه الوحدة. إنه النمو الذي يسمح للفرد أن يدرك العالم وأن يمتلك وعيا بتجليات الوحدة الإلهية في الوجود. فعملية النمو هذه تجعل الفرد قادرا على اكتشاف عناصر الوحدة بين وجوده ووجود الطبيعة مندمجان في وجود واحد الوجود الذي هو الله سبحانه وتعالى.

وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا بأن جوهر نظريته التربوية التي تتبدى في كتابه الرئيس تربية الإنسان يعتمد على نظرية الوحدة والتطور وهو في ذلك الكتاب يقول: " الله ينمي أبسط الأشياء وأقلها كمالاً، وينظمها في مجموعات صاعدة وفقاً لقوانين خالدة ذاتية الأساس والنمو". وما التربية إلا تحقيق العملية التطورية في مرحلتها العليا وكما تتجلى في الفرد البشري^(١٦٣). فالتربية هي عملية نمو يتمكن فيها الإنسان من تحقيق معنى الحياة وغايتها. فالتربية عملية حياة تدفع حياة الكائن نحو النمو والاتساع حتى يستطيع أن يرتبط بالطبيعة والمجتمع.

ومن أجل مزيد من التبسيط نقول بأن التربية عند فروبل هي سعي لإيصال الطفل إلى مستوى كماله وهي الحالة التي يستطيع فيها أن يتأمل الأشياء ويدرك طبيعة الخلق ووحدة الوجود وأنه لا يعدو أن يكون جزءاً من هذا العالم الواحد، وأن الله تعالى هو مصدر الوجود ومصدر الوحدة، حيث يتجلى في طبيعة الأشياء كما أن مكونات الوجود تدل على عظمته ووحدته.

النشاط الذاتي منطلق العملية التربوية:

ينطلق فروبل في فهمه للتربية على أنها عملية انبثاق داخلي لنسق من القوى النفسية الكامنة في الأعماق الداخلية للطفل. فالتربية عملية دينامية تنطلق وفقاً لديناميات حركة نمائية داخلية في الطفل. وهذا يعني أن القوى التي تحرك الفعل التربوي في الطفل هي قوة داخلية

163- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، الجزء الثاني، مرجع سابق، ص 346.

وليست خارجية. وهو في هذا الخصوص يماثل بين نمو الطفل ونمو النبات الذي تحركه عوامل داخلية^(١٦٠ بن يه). فالنشاط الذاتي هو جوهر الحياة وهو طاقة غرسها الله في كيان الطفل. والنشاط الذاتي هو العملية التي تتيح للفرد أن يحقق طبيعته الخاصة. ولما كان الفرد لا يستجيب إلا لنداء القوى التي يشعر بأنها تنبع من أعماقه، ولا يلبي نداء القوى المفروضة عليه من الخارج، فإن هذا النشاط يكون حراً طليقاً، ويمكن أن نطلق عليه النشاط الذاتي، ولما كان هذا النشاط حراً يجري وفقاً لقوانين طبيعية معينة، فإنه لمن الممكن قبول هذا المبدأ وصياغة هذه القوانين التي يتحرك النشاط الذاتي بموجبها، وقبولها هادياً لنا في جميع أعمالنا التربوية^(١٦١ بن يه). ومن هذا المنطلق يؤكد فروبل في أكثر أعماله وفي مختلف مجالات التعبير عن نظريته على أهمية مبدأ النشاط الذاتي للنمو والتربية عند الطفل.

فالمبدأ الأول وال أكثر أهمية في نظرية فروبل التربوية يتمثل في قوله بالفاعلية الذاتية الكبرى للنفس الإنسانية، والنفس الإنسانية ليست صندوقاً تتكدس فيه المعارف والمعلومات كما هو شائع في التعليم الذي كان سائداً في عصره. فالتربية وعلى خلاف ذلك منظومة من الأفاعيل الداخلية الهادئة والمتدرجة في أعماق النفس الإنسانية. والتعليم هو حركة تطويرية يتم عبرها الانتقال من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد بشكل يتفق مع طبيعة الطفل وحاجاته.

فالنشاط الذاتي للطفل هو العملية التي تحقق له جوهر طبيعته الخاصة وهي التي تساعد في بناء عالمه الخاص وتصوره المتكامل للعالم الخارجي. فالتربية عملية مستمرة هادفة تسعى إلى تمكين الطفل من إدراك الطبيعة أو العالم الحسي ثم تحدد به إلى التعرف على طبيعته الخاصة، وعبر هذه العملية يصبح جزءاً من حياة الطبيعة الإنسانية كلها. ويريد فروبل في هذا السياق أن يدل على أن تحقيق هذه الغايات ممكن إذا كان الفرد ينطلق عبر فعالياته الخاصة

164- محمد منير مرسى، تاريخ التربية في الشرق وفي الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 1985، ص 427.

165- محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980، ص 327.

ومن منطلق حريته الداخلية، وعلى خلاف ذلك إذا كان محرك الطفل وبواعث نشاطه ناجمة عن قوى خارجية فإنه لن يبلغ غايته ولن يحقق تواصله مع الطبيعة ولن يكتشف الناموس الكوني الساكن في أعماق الإنسان.

يتحدد النشاط الذاتي للطفل عبر منظومة من الدوافع الذاتية، وتطور الطفل مرهون بتطور قواه الذاتية، وفي هذا يتحقق هدف التربية وتسمو غايتها. ويأخذ هذا النشاط طابعا ضروريا يفرض نفسه لأنه نابع من طبيعة الأشياء ومن قانونية الوجود. لأن الطبيعة الذاتية للفرد تفرضه وتقتضيه، ومع أهمية الضرورة الطبيعية في هذا النشاط فهو نشاط حرّ لأنه يستجيب لقوة داخلية تفرض وجودها في طبيعة الطفل الداخلية. ولهذا سمي هذا النشاط بالنشاط الذاتي. وهذا النشاط في المحصلة حرّ وحتمي بقدر ما يصدر عن داخل الفرد وبمقتضى حاجاته وحتمي بمقدار ما تفرضه القوانين الخاصة بطبيعة الإنسان نفسه.

فالقانونية الداخلية الذاتية التي تحكم سلوك الفرد ودوره نمائه تشكل قانونا كليا للتربية والفعل التربوي وهي التي يجب أن يهتدي بها في كل نشاط تربوي ممكن ومحتمل. وهذا يعني في المحصلة أنه يجب على التعليم أن يصدر عن منابع الطاقة الذاتية المتفجرة في داخل الطفل وأن تكون التربية تتابعا في أنساق أفعال ذاتية تعبر عن حرية الطفل وغاية نمائه الحر نحو الاتحاد مع الله والطبيعة وتحقيق جوهره الإنساني.

وينبثق عن فكرة الجهد الذاتي في التعلم أن التربية عملية حياة مستمرة نمائية تأخذ مجراها في طبيعة الطفل. فالتربية وفقا لهذا المنظور ليست إعدادا للمستقبل بل هي الحياة عينها في دوراتها المستمرة المتنامية. فالتربية عملية نمو ونماء وتطور تهدف إلى تحقيق الاتحاد بين الطفل والعالم وفي تحقيق هذا الاتحاد تتكشف جوهر الطفل وتتحقق غايته من الوجود.

يقول فروبل متحدثا عن مبدأ النشاط الذاتي في المستوى التربوي والمدرسي " إن النتائج الطبية للتربية الحقيقية تتوقف على مدى إيمانك بأن شعور الطفل كلُّ قائم بذاته، كما تتوقف على تعهد هذا الشعور وتنميته وتقويته وتعزيزه، مع تجنب الاعتداء عليه أو تعكير صفوه بأي صورة من الصور. فالنشاط الذاتي في نظر المدرسة معناه رغبة الطفل في أن يندمج في حياة غيره،

وفي الحياة المحيطة به، ورغبته في المساعدة في مظاهر النشاط العامة، وفي الكشف عنها والمساهمة فيها، وفي خلق الروابط بين مظاهر نشاطه ومظاهر نشاط الغير وأساليبه في العمل. وذلك هو الكشف الذي تتكون منه المعرفة. وكل هذا يشمل ألوانا من النشاط الذاتي الذي يجدر بالمعلم أن يهتمها ويتخذ منها دوافع لتلك العمليات المدرسية التي يرغب فيها^(١٦٦ بن ١٦٦).

في تربية الإنسان:

في مختلف أعمال فروبل يتجلى حبه العميق والشامل للطفولة والأطفال شأنه في ذلك شأن روسو وبستالوتزي كما تتجلى رؤيته الكونية في وحدة الوجود وتناسق الكون في تدفق كوني صادر عن الله بوصفه أصل الوجود وباعث الخلق. ومن بين مؤلفاته الكثيرة تبرز أهمية كتابه تربية الإنسان Education of man وهو الكتاب الذي نشره في كيلخو Kailhou عام 1826؛ يضمن فروبل هذا الكتاب منظومة تصورات الفلسفية وأكثر مبادئ التربية أهمية وخصوصية، ويتعرض فيه أيضا إلى مرحلة الطفولة وأهميتها، ويصف الهدايا التي يقدمها للأطفال وإلى دور هذه الهدايا في بناء الطفل وفي تشكيله ذهنيا وعقليا. ويتضمن الكتاب تصورات ومقولات فروبل التربوية حول مفهوم التربية وغاياتها وعملياتها وطرائقها. ويتضمن المؤلف ستة فصول مركزية تدور حول مذهب التربوي ولاسيما فكرة وحدة الوجود، ومرحلة الطفولة المبكرة، والمراهقة عند الإنسان، والإنسان بوصفه عالما ومتعلما، وعلوم التربية، والصلة بين المدرسة والأسرة.

يبدأ فروبل كتابه في الاستدلال على وجود القانون الكلي الذي يحكم وجود الكون والأشياء وهو قانون الوحدة الكوني أو وحدة الوجود ويقول في هذا " هناك قانون كلي أبدي يكمن ويسيطر على جميع الأشياء، وأن كل إنسان ذي عقل مفكر لا بدله أن يكون مسكونا بهذه الفكرة ومتشعبا بها وقانعا بأنه ليس هناك سواها^(١٦٦ بن ١٦٦). ويعني فروبل بهذا القانون

166- محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، المرجع السابق، 1980، ص 328.

167- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص 242.

الوحدة الإلهية التي تتخلل الأشياء وهي وحدة يشعر بها الإنسان عن طريق التفكير والإيمان ولا تخفى عليه أبداً.

وفي هذا الكتاب يؤكد فروبل على أهمية الطابع الرمزي للتربية لأن الأشياء تأخذ طابعاً رمزياً فإنه يمكن إدراك الله ووحدة الوجود عبر فعاليات رمزية تربوية محددة. فالكرة على سبيل المثال ترمز إلى الوحدة والكمال والقوة في مختلف الأشياء وهو يقول في هذا الخصوص " بما أن القوة تولد نفسها وتتحرك على نحو واحد بحرية وبالتساوي في جميع الاتجاهات فإن ظاهرها المرئي ونتيجتها المادية هي الكرة " (□ بن يه).

يبين فروبل في كتابه هذا أن النمو من زاوية تربوية لا يعني زيادة في الكم بل زيادة في تعقيد البناء كما يعني زيادة في القوة ومهارة الأداء، فالعقل يكتمل في نمائه عندما تكتمل قوته ومهارته في تمثيل المعرفة واستخدامها. وفيما يتعلق بالكيفية التي تتم بموجبها عملية النمو فإن فروبل يرجعها إلى مقولة النماء الوظيفي متأثراً بالمدرسة البنائية الوظيفية وهو في هذا السياق يرى إهمال أي عضو من أعضاء الجسم يؤدي إلى اضمحلاله وأحياناً إلى اختفائه، وبالنتيجة فإن اختفاء هذا العضو لا يبقى ظاهرة في حدود الفرد بل تتوارثه الأجيال المتعاقبة الصادرة من نسل الفرد المعني وهذه الظاهرة تسمى وراثته الصفات المكتسبة التي نجدها واضحة عند لامارك في كتابه وراثته الصفات المكتسبة وعند داروين في كتابه أصل الأنواع (تدوين يه). ومن هذا المنطلق يدعو فروبل المعلمين والمربين إلى تنمية أحاسيس الطفل ومشاعره الداخلية عبر الملاحظة والتدريب والممارسة.

وفي دائرة هذا الكتاب يعلن فروبل هدف التربية وغايتها ويحددها على نحو أخلاقي وطبيعي. فالتربية في عرفه هي الوصول إلى الحكمة والحكمة هي أرقى هدف عند الإنسان

168- Friedrich Froebel, The Education of man, Trans By W.N.Hailmann, Appleton Comp, New Yourk, 1896, P168.

169- انظر: سعد مرسي أحمد: فروبل مؤسس رياض الأطفال وفلسفته في التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1952.

وتمثل هذا في توجيه الإنسان إلى الاتحاد مع القانون الكلي مع الذات الإلهية عبر توحده مع الطبيعة.

ونجد فروبل في هذا الكتاب يؤكد دون انقطاع وبإلحاح شديد لا يتوقف على أهمية تطوير حواس الطفل وتنمية طاقاته الحسية وفقا لقوانين النمو الطبيعي. وهو في ذلك يركز على قانون التناقض في تطوير حواس الطفل وقواه الداخلية. ويتمثل هذا القانون في التضاد القائم بين الأشياء كما هو الحال بين اللون الأبيض والأسود وبين الحار والبارد وبين الكبير والصغير والشرق والغرب. ويرى أن استخدام هذا القانون يمكن المربي من تنمية الإمكانيات الحسية للطفل بصور طبيعية مؤكدة لأن الأشياء كما يراها فروبل تكون أكثر وضوحا عندما تقارن بأضدادها. فعندما نجري المقارنة بين الأسود والأبيض يسهل على الطفل فهم اللونين معا لأن الارتباط القائم في معترك التضاد يجعل المعرفة أكثر وضوحا وبساطة.

وفيما يتعلق بالحواس يبين فروبل أهمية حاسة السمع من حيث الابتداء فهي الحاسة الأولى التي تنمو عند الطفل وتليها حاسة البصر التي تتكامل مع حاسة السمع وبالتالي فإن نمو هاتين الحاستين يساعد المربين في تنمية روح الطفل وعقله ومهاراته أيضا. وتتنامى مختلف الحواس والأطراف في تناغم مكثف يمكنان الطفل في النهاية من السيطرة على ذاته وفهم الأشياء وإدراكها ويتجوز هذا النمو بقدرة الطفل على الوقوف الذي يستخدم فيه مختلف حواسه وطاقاته الحسية لتحقيق التوازن المنشود.

وبعد اللعب أهم وسيلة وأداة في تطوير شخصية الطفل. واللعب هو صيغة متقدمة وعفوية من النشاط الذاتي في حياة الطفل. وعن طريق اللعب يستطيع الطفل أن يحقق أقصى درجات نموه وتكامل شخصيته. ويضيف فروبل على اللعب مظهرا روحانيا لأنه يمنح الطفل السعادة والحرية والرضا والتوازن الداخلي. واللعب نشاط مكثف يؤدي في النهاية إلى تأهيل الطفل اجتماعيا وروحيا ويمكنه من الانخراط في المستقبل في حياة الجماعة ونشاطاتها، وهذا يعني أن اللعب هو استعداد للحياة المستقبلية. وهو يؤكد بلا تردد بأن شخصية الراشد هي تكثيف لمرحلة الطفولة المبكرة وأن الراشد لا يعدو أن يكون في شخصيته الأساسية سوى خلاصات رمزية لمرحلة

الطفولة " ومهما تكن شخصية الراشد ومهما تكن الصيغة التي تتجلى فيها فإن سمات هذه الشخصية تعود إلى خبرات الطفولة وتكثيفاتها الرمزية" (بـ^١ يم). وباختصار يعد اللعب من أهم مظاهر النشاط العفوي عند الطفل، وهو أساس العملية التربوية في السنين الأولى من حياة الطفل، والطفل يتمثل العالم عن طريق اللعب، ومن خلال اللعب يستطيع المعلم إعطاء الطفل تفسيراً لأغلب أوجه الحياة وفعاليتها المختلفة ويستطيع منحه الإحساس بالاستقلال والتعاون المتبادل، وتزويده بروح المبادرة والتشويق

أغاني الأمهات:

ترك لنا فروبل كتابه العبقري الموسوم بـ " أغاني للأمهات وللحضانة Songe for mother and for Nursery " ويأتي هذا الكتاب حصداً لتجربته التربوية التي استمرت لمدة ثلاث سنوات من التعليم في رياض الأطفال التي أنشأها في بلانكبرج Blankenberg وردلشتات Rudolstadt وجير Gera ونجد فيه أيضاً بلورة حقيقية لتجاربه السابقة في ميدان التربية والتعليم. وخلال هذه التجربة جمع فروبل منظومة كبيرة من أغاني الطفولة وضمنها كتابه هذا مع عدد كبير من الصور والرسوم وغيرها ثم قام بتنظيمها وإعدادها بطريقة تربوية لا تخلو من ذكاء وعبقرية ووظفها في خدمة تربية الأطفال الصغار في الروضة أو في أحضان الأسرة عند الأمهات. وفي إحدى الرسائل التي بعث بها فروبل إلى أحد أصدقائه في عام 1841 يحدد الغرض والغاية من هذه الأغاني ومن توظيفاتها التربوية. لقد أراد فروبل عبر هذه الأغاني وهذه الرسوم والصور أن يساعد الأمهات في تنمية حواس الطفل وأعضاء ومشاعره الداخلية، وأراد لها أيضاً أن تساعد الأمهات والمعلمات في أداء دورهن التربوي على أكمل وجه.

ويتضمن الكتاب مجموعة من الألعاب تم شرحها بشكل جيد يترتب فيها على المعلمة أو الأم أن تجعل الطفل يغني وهو يلعب ويحرك جسده وينطلق في دائرة المشاركة مع الآخرين.

170 -Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995, pp 228-231.

وهو في كثير من الأحيان يصف مراحل اللعبة وطريقة الغناء والفائدة المرجوة من ذلك كله ويحدد بصورة ذكية منظومة من الكيفيات التي يجب على الأم أن تتخذها في تربية الأطفال والعناية بهم. ولا يخفي فروبل أن هذا المؤلف كان موجهاً إلى الأمهات ولكنه وجدته مشروعاً من أجل الروضة حيث يمكن لمعلمة الروضة أن تعتمد كلياً في ممارستها التربوية وهو مؤهل ليقدم لها عظيم المساعدة في فعلها التربوي. فالأغاني التي يتضمنها الكتاب تعبر عن مختلف وجوه الحياة اليومية للأسرة والطفل فهناك أغاني تخص النجار والحشاش وبائع الجرائد وبائع الحليب والبقال والقطعة والكلب والرحلة والكاهن والله والكنيسة ومختلف نشاطات الحياة اليومية. وهنا يستطيع الطفل عبر هذه الأغاني والحكايات المنشودة أن يفهم المحيط والوسط وما يدور فيه وأن يمتلك هذا المحيط بوعي عفوي انسيابي يتهدى على أنغام الأغنيات الجميلة.

وقد ترك فروبل مجموعة كبيرة من المقالات والرسائل التربوية التي جمعت ونشرت على اختلاف أهميتها ومستواها في نسق عقيدته التربوية. ولكنه أودع معظم أفكاره وأهمها في كتابيه تربية الإنسان وأغاني الأمهات.

في رياض الأطفال:

تهدف رياض الأطفال، كما يعلن مؤسسها، إلى احاطة الطفل ببيئة مثالية لتحقيق نموه وازدهاره وهذا يعني توفير مختلف عناصر النمو والازدهار عند الطفل. ونقطة البداية كما بيّنا في أكثر من موضع تنطلق من ميول الطفل الطبيعية ونزعاته الوجودية، ومنهج الانطلاق ينبثق من أهمية النشاط الذاتي للطفل. وهنا يؤكد فروبل على ثلاثة منظومات أساسية في تنمية الطفولة وهي الحركة، والغناء، واللغة. ولا ينكر أحد أن فروبل كرس حياته العلمية كلها في تنظيم المواد التعليمية وإبرازها في أشكال مختلفة كاللعب والنشاط التركيبي والقصص والغناء والحركة. فالفكرة الأساسية في رياض الأطفال هي تمكين الطفل من التعبير عن ذاته وتحقيق نموه. ومن أجل هذه الغاية يعتمد عمل الروضة على النشاط الذاتي الحر للطفل. وهنا يؤكد فروبل بأن الهدف الرئيس ليس الحصول على المعارف بل تحقيق نمو الطفل ذهنياً وروحياً

يؤكد فروبل على أهمية الإشارة والأغنية واللغة بوصفها الصيغ الأساسية التي تمكن الطفل من التعبير عن مشاعره أفكاره في الروضة. وينوه إلى أهمية التنسيق بين هذه الوسائط بقدر الإمكان، فالطفل يجب أن يعبر عن الأشياء بلغته وبواسطة الأغاني والحركات والصور وعن طريق بناء أشياء بسيطة من الورق والمكعبات والصلصال وغيرها من المواد المناسبة. وعلى هذا الشكل تعطى الأفكار ويستثار الفكر وينهض خيال الطفل وتنمو حواسه وتتكامل طبيعته الأخلاقية. وشدد فروبل على أهمية الهدايا والأعمال إلى جانب الأغاني. ويتضح أن أغلب النشاطات في رياض الأطفال تعتمد على الألعاب والهدايا التي تحمل خصائص رمزية. وهذه الهدايا تقدم للطفل تباعا بشكل منظم وعلى نحو تدريجي. وفي الوقت الذي يتقن فيه الطفل جميع خصائص اللعبة تقدم له اللعبة الثانية حتى يستوفي أغلب الألعاب الممكنة التي قام فروبل بتصميمها لهذه الغاية. وقد أطلق فروبل على النشاطات في الروضة مفهوم الاهتمامات Occupations كما أطلق على مادة هذه الاهتمامات مفهوم الهدايا Gifts. ويتضمن منهج الدراسة في هذه الرياض الرسم والتلوين والغناء واللعب والأنشيد والقش والحبال والخرز التي يستخدمها الأطفال في أعمالهم الإبداعية. كما أن المنهج يتضمن دراسة النبات والحيوان والتعرف على الأشياء الطبيعية في حاضنها الطبيعي في حدائق الحيوانات وفي البرية والحدائق والغابات.

ويعود الفضل إلى فروبل حين حوّل أفكاره المنظمة إلى أفاعيل تربوية منظمة في داخل رياض الأطفال. ويمكن لنا تحديد أهم المبادئ التي ينظم حولها النشاط التربوي في رياض فروبل:

1- تشكل الحواس أساس التربية في مرحلة الطفولة في مختلف مستويات الحياة الجسدية والنفسية والعقلية. لأن تنمية الحواس هي مبتدأ الفعل التربوي وهي قانونه الأمثل.

2- التأكيد على أهمية التربية والحياة الطبيعية لأن تنمية حواس الطفل تتحقق على نحو مثالي بمحك التربية الطبيعية، لأن الطبيعة تشتمل على مختلف العناصر التربوية المناسبة لنمو الأحاسيس والمشاعر الطفولية.

3- الكشف عن قانونية الوجود أو القانونية التي تحكم الحياة في الطبيعة ويؤدي هذا الاستكشاف إلى الكشف عن وحدانية الله ووحدية الوجود.

4- يشكل اللعب قانونية تربوية مركزية في تنمية الأطفال وفي تحقيق ازدهارهم النفسي والروحي. فاللعب محور أساسي ومركزي في رياض الأطفال لأن اللعب يرتدي طابعا روحيا وإنسانيا ويؤدي إلى نمو الطفل ويحقق له سعادته الوجودية.

5- يوجه العمل التربوي بموجب قانون النشاط الذاتي والتلقائي للطفل. وهذه القاعدة من أهم القوانين التي تحكم تفكير فروبل الفلسفي والتربوي. فالنشاط التربوي يجب أن ينطلق من الداخل وأن يتجاوب مع نواض الحركة الداخلية للأطفال بصورة عامة. وهنا يجب على المربي ألا يكره الطفل على القيام بأي عمل لا يجد له وقعا وقبولا في نفس الطفل. لأن أي عمل قسري يكون مضادا لطبيعية الطفل وفطرته الذاتية.

6- تنمية الجوانب الأخلاقية والروحية للأطفال ويأتي هذا الاهتمام من الإيمان الكبير عند فروبل بالله ومن تأثره بالنزعات الفلسفية الإيمانية والمثالية.

7- الاستمرارية والتواصل في العملية التربوية لأن التربية لا تتوقف في مرحلة معينة بل تشكل انطلاقة مستمرة لدورات متلاحقة تسعى إلى تحقيق الكمال في الشخصية الإنسانية. وحالة التوقف والانقطاع حالة سلبية تدفع الطفل خارج دائرة المطلق أو تعارض ميله الكوني نحو الاتحاد مع المطلق والله والطبيعة.

8- الشمولية في العمل التربوي، وتتمثل في شمولية العلاقة مع الكون من جهة، وفي شمولية العلاقة مع الآخر والوسط من جهة أخرى، فالطفل يجب أن ينمو في الدوائر الاجتماعية التي تحيط به وفي صلة مع أقرانه وأسرته والوسط الذي يعيش فيه لأنه عبر هذه الصلة يستطيع الطفل أن يكتنه العالم وأن يمتلكه على نحو ذهني (يع).

171- عبد الله علي الأنسي، صالح سالم باقارش، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مشاهير الفكر التربوي، مكة المكرمة، 1999، ص 200.

أهداف رياض الأطفال :

- تهيئة الطفل للحياة المدرسية المقبلة ، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المؤسسات التربوية بما تتضمنه من نشاطات وفعاليات وأنظمة وممارسات تربوية.
- بناء التفكير المنطقي عند الطفل وتطوير أدواته المعرفية عبر فعاليات اللعب والعمل والهدايا والأنشطة والتمارين الحسية المختلفة.
- خلق التذوق الفني وبناء مشاعر الإحساس بالجمال والحق والخير وذلك عن طريق اشتراك الأطفال في الغناء والموسيقا والرسم والرياضة.
- العناية بالخبرات الذاتية للطفل وتطوير هذه الإمكانيات بصورة تجعل الطفل أكثر قدرة على فهم الوسط و أكثر تكيفا مع معطياته المختلفة.
- العناية بجسد الطفل وميوله الطبيعية وتقوية أعضائه وأطرافه عن طريق اللعب والعمل والحركة والرياضة والتمارين الحسية التي تعطي لجسده مزيدا من القوة وتضفي عليه مزيدا من الجمال والأصالة.
- تنمية النزعة الاجتماعية عند الطفل والحس الإنساني ، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو الآخر ثم تمكينه من تحقيق التوازن بين معطياته الذاتية وبين متطلبات الآخر، أي تحقيق المصالحة الفعالة بين مصالحه الخاصة ومصالح الآخرين ، بين رغبات الطفل وميوله وبين ميول الآخرين وضرورة الحياة الاجتماعية. وهذا يعني تنمية إمكانيات الطفل في أن يجعل حياته الاجتماعية أكثر تنظيما وتمكينه من السيطرة على مسار مصيره الاجتماعي. ويتضمن هذا تعويد الطفل على التعاون مع الأطفال الآخرين وعلى إدراك معنى النظام وغايته في الحياة.
- العمل على تنمية حب الاستطلاع والميل إلى الكشف وخلق روح المبادرة المعرفية التي تجعل الطفل أكثر اندفاعا في تحصيل العالم وامتلاكه على نحو نقدي.

- تمليك الطفل مهارات ضرورية له في الحياة وممهدة لمراحل لاحقة مثل القراءة والكتابة والرسم والحساب. وهذا التمهيد يتم كما بينا على أهمية اللعب والتجربة الذاتية والنشاطات الفنية وعن طريق المكعبات والغناء والمشاركة في مختلف النشاطات الذاتية والجمعية الممكنة.

هدايا فروبل:

تشكل هدايا فروبل التي صممها بطريقة رمزية ذات طابع فلسفي لمحة عبقرية في تفكير فروبل وفي مذهبه التربوي. لقد وجّه خالص عنايته في بناء تصورات ذكية إن لم تكن في منتهى الذكاء عن أدوات ووسائل تربوية تمكن الطفل من إدراك العالم على نحو فلسفي ومن تنمية حواسه وإدراكاته بطريقة عفوية طبيعية وانسيابية في الآن الواحد. اختار فروبل ثلاثة أشكال أساسية في منظمة هداياه وهي الدائرة والمكعب والاسطوانة. وكل شكل من هذه الأشكال يحمل دلالات وخصائص رمزية تتميز بقدرتها على تنمية مدارك الطفل وأحاسيسه بصورة مدهشة. وتتكون الألعاب التي صممها من جماع متنوع لهذه الأشكال الثلاثة.

الهدية الأولى:

وهو يعطي للدائرة أهمية خاصة ذات طبيعة فلسفية، ويوصي بها كثيرا في مجال رياض الأطفال. فالدائرة هي الشكل الهندسي الكامل، لقد وصفها فيثاغورث وأرسطو وغيرهم على أنها أتم الأشكال وأهمها، فالكرة في عالم الأشكال تكافئ الصفر في الرياضيات، وهي تنطوي على معاني رمزية أهمها مبدأ السكون والحركة، وفيها نجد الخاص والعام، حيث السطح الواحد وتعدد السطوح، وفيها يكمن عنصر الظهور وخاصة الغياب، إذ لا يرى مركزها محورها ولا يرى لها زوايا. ومن خواصها الهامة خاصتا الصدمة والارتداد، فما أن تصدم الكرة بحاجز حتى ترتد بسرعة هائلة قرب مصدر انطلاقها. وهي أكثر الأشكال قدرة على تحريك مشاعر الطفل ونوازعه الداخلية. وإذا كان اللعب يتجلى في علاقة الارتباط بين الضدين أي الفعل ورد الفعل، وتعبيرا عن النشاط الحر للطفل وما ينجم عنه من ردود أفعال، فإن الكرة خير من يمثل

حركة الضدين لأنها ما أن تدفع حتى ترتد فتثير دهشة الطفل وتحرك فيه نوازع الحركة والمتابعة والاستمرار والدهشة أيضا.

تتطلب طبيعة الإنسان من وجهة نظر فروبل أن تكون كل حركة من حركات الطفل سواء أكانت جسمية أو عقلية ذات اتصال وارتباط بشيء من العالم الخارجي، فإذا انعدم هذا الارتباط فإن الفرد يتحرك في عالم الأوهام. "والطفل في مسيس الحاجة إلى أشياء مادية يعبر فيها وبها عن إحساسه وأفكاره وينمي فيها نشاطه الجسمي والعقلي ويشترط في هذه الأشياء المادية أن ترضي حاجات الطفل وميوله الطبيعية" (م □ يد).

وخير كرة تقدم للأطفال في رياضهم تكون هذه التي تحمل ألوان الطيف أو قوس قزح وهي بمشهدها القزحي أو الطيفي هذا تبدو رائعة مبهرة وجذابة تجعل عيون الأطفال تنقذح بوميض الفرحة لمشاهدتها. وهل هناك أجمل وأبهى من مشهد ستة أطفال يلعب كل منهم بكرة تحمل لونا من ألوان الطيف؟ إن في هذا كما يقرر فروبل رمزا للانسجام المطلق في طبيعة الكون كما أنه رمز للهدوء والتكامل والسلام بين مكونات الأشياء وخصائص الوجود. ويقرر أيضا أن هذه اللعبة تشتمل بذاتها على ثلاثة عناصر أساسية هي: الفائدة والجمال والصدق (□ □ يد).

تتكون الهدية الأولى من صندوق يحتوي على ست كرات لينه من الصوف ذات ألوان مختلفة ثلاث منها تزدان بالألوان الثلاثة الأصلية وهي الأحمر والأصفر والأزرق والثلاث الأخرى تزدهي بالألوان الفرعية، أو المركبة، وهي البرتقالي والأخضر والبنفسجي ويتعرف الطفل على واحدة منها لأنها تشبه التي كان يلعب بها في أول الأمر قبل إعطائه صندوق الكرات (□ □ يد).

172- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، مرجع سابق، ص 257.

173- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، مرجع سابق، ص 445.

174- فوزية يوسف العبد الغفور، التربية ما قبل المدرسية وتطورها في الكويت، كلية التربية الأساسية، الكويت، 1995، ص 52.

في المرحلة الأولى من عملية اللعب تؤخذ كرة زاهية اللون كأن تكون صفراء أو حمراء وتعلق بخيط في أعلى سرير الرضيع بحيث يسهل عليه التمتع بالنظر إليها والتعرف على شكلها. وبعد مضي يومين أو ثلاثة ينخفض إحساس الطفل بجمالها ولذلك فإنها توضع بين يديه فيحركها وتصحب الأم هذه الحركات بألفاظها ونغماتها، ورغم أن الطفل لم يصل إلى الحد الذي يمكنه فهم هذه الألفاظ وتمييزها يظهر عليه التأثير بسماع صوتها ونغماتها.

ويأخذ الطفل في الابتسام والهتاف والدغدغة إذ يرى الكرة وهي ساكنة هادئة بجمالها وبريقها. وقد يخيل إلى الطفل في أول عهده بها أنها من الأشياء الحية، وعندما يكبر قليلا يتخيل أنها العصفورة أو الحمامة أو القطة الصغيرة وكلما تقدم الطفل في السن ازداد حبا لها وتعلقا بها. وعندما يذهب إلى روضة الأطفال يشترك مع الأطفال الآخرين في اللعب بالكرة ويمد زميله بأفكاره حتى تتسع بذلك دائرة مخيلتهم، وتدعم المعلمة هذا التخيل بأن تقص عليهم حكايات عن عصفورة أو نحوه من الأشياء التي تشبه في نظرهم الكرة التي معهم فيحرك كل كرتة متنقلا بها من جنة إلى أخرى كما يفعل العصفور في انتقاله من عش إلى آخر وهكذا.

أما طريقة تثبيت تلك الألوان في عقول الأطفال ومعرفة أسمائها فتكون في أن تقوم المعلمة أولا في تعليم أطفالها لونا واحدا كالأحمر أو الأخضر على سبيل المثال، وعندما يعرف الأطفال اسم هذا اللون تتأكد من ذلك فتسألهم عن الأشياء ذات اللون الأحمر في الغرفة وتكون الغرفة مجهزة بأشياء كثيرة حمراء لهذه الغاية، وعندها يفرح الأطفال ويقومون من مقاعدهم للإشارة إلى الأشياء ذات اللون المنشود وتكرر المعلمة منهجها هذا في التعرف على الألوان الأخرى. والغرض من ذلك تدريب الحواس ولاسيما حاسة النظر وهذا يعمق عند الأطفال الإحساس بالجمال والفرحة ويكون لديه ثقافة جمالية خاصة بالألوان والأشكال (بن □ يم).

الهدية الثانية:

أما الشكل الثاني الذي يوصي به فروبل فهو المكعب ، وليس في اختياره شيء من المصادفة ، فالطفل يجد متعة كبيرة في التعرف على خصائص المربع وهو إذ ينتقل بين المستدير والمكعب فإن يحاول أن يدرك خصائص التباين والتجانس والاختلاف بين شكلين لكل منهما ما يتميز به وينفرد. فالتشابه والتضاد بين الكرة والمكعب يضيفان على أحاسيس الطفل أصالة في تفهم الأشياء وقدرة على المقارنة بين المتناقضات. لأنهما يمثلان الوحدة في الاتفاق والوحدة في الاختلاف. فالمكعب يمكن الطفل من التعرف على خصائص وحقائق أولية ترتبط بالشكل والحجم والمساحة والعدد. ومن المفيد جدا استخدام الكرة والمكعب في اللعب فنجعل الكرة تستقر على المكعب في الوقت الذي يتعذر فيه على المكعب أن يستقيم على الكرة لنبيين عبر ذلك كيف يمثل المكعب المقاومة والسكون بينما تمثل الكرة الحيوية والحياة(بن □ يم).

تتكون الهدية الثانية من صندوق يحتوي على ثلاثة أشكال مصنوعة من الخشب الصلب وهي كرة ومكعب واسطوانة. وعندما تقع عينا الطفل على هذه الهدية يتعرف على الكرة لأنها كانت هديته الأولى. ويلفت انتباهه المكعب باختلافه وزواياه وحجمه وسطوحه ويحاول أن يميز بين حركة الكرة (التدحرج) وحركة المكعب (الانزلاق) وعندما يعطى الاسطوانة يتعرف أيضا على أوجه الشبه بينها وبين الكرة والمكعب. والطفل هنا يماثل بين الكرة والبرتقالة وبين المكعب والصندوق الذي يضع فيه ملابسه، والاسطوانة بالشمعة أو بالعصا. ومن خلال العلاقة بين هذه الأشكال يتعلم الطفل كثيرا عن الأحجام والأشكال وخصائص الأشياء.

الهدية الثالثة:

أما الشكل الثالث فهو الشكل الاسطواني وهي حلقة وسطى بين الدائرة والمكعب حيث يتم اللعب وفقا لمنهج العلاقة بين المكعب والدائرة. وهنا يجب التأكيد على أبراز الوحدة بين هذه

الأشكال الثلاثة فالطفل يمكنه أن يدرك المعاني الفلسفية الثاوية وراء هذه الوحدة والتعدد والكثرة وفي هذا إشارة إلى قانونه الكلي وحدة الوجود وتعدد الوحدة.

فالهدية في هذا المستوى عبارة عن مكعب كبير من الخشب مقسم إلى ثمانية مكعبات صغرى. وتتمحور هذه الهدية في إعطاء الطفل صورة عن العلاقة بين الكل والأجزاء وذلك من حيث الشكل ومن حيث الحجم. ولذلك فإن الطفل يأخذ المكعب ويرى أجزائه فيأخذ في تقسيمه بطرق مختلفة حتى يتعرف عليه ويتضح له الفرق بين هذا المكعب الكبير والمكعب الصغير الذي عرفه في الهدية الثانية.. ويجب تعريف الطفل عبر هذا المكعب أن الواحد الصحيح يمكن تقسيمه إلى نصفين كما نفعل في البرتقالة والتفاحة والرغيف وفي هذا المستوى يمكن للطفل معرفة مبدأ القسمة عن طريق الطول مرة والعرض مرة أخرى. والطفل يمكنه أن يستخدم هذا المكعب المجرأ ليؤلف منه أشكالاً جديدة مختلفة تساعد في فهم طبيعة الأشياء وهكذا تعزز الطاقة الإبداعية عند الطفل في تشكيل الأشياء وفي توزيعها وتحريكها بطريقة تنمو فيها حواسه وقدراته الذهنية. ويمكن استخدام هذه الهدية للأطفال بين سني الثالثة والسادسة من العمر وهي مهمة وضرورية جداً في رياض الأطفال وفي المنزل أيضاً.

الهدية الرابعة:

تأخذ الهدية الرابعة صورة مكعب كبير مقسم إلى ثمان مستطيلات تشبه علب الكبريت. ويلاحظ أن أي جزء من هذا المكعب يشابه المكعب الكبير باستثناء الحجم. وفي هذه الهدية يستطيع الطفل أن يدرك أبعاد الطول والعرض والارتفاع. في هذا المكعب الجديد يلاحظ أن طول كل جزء يساوي ضعف عرضه، وهذا الاختلاف الجديد يمكن الطفل من بناء أشمال جديدة وفقاً لمبادئ الطول والعرض والارتفاع. وكلما كثرت الأشكال التي يستطيع الطفل تكوينها من أجزاء هذا المكعب تنوعت معلومات الطفل وازدادت خبراته. وهنا في هذا المستوى يجب على الطفل أن يدرك خصائص الأشياء في التشكيل الذي يبده، وأن يكون قادراً على استغلال جميع الأجزاء، وهذا يكسبه أيضاً القدرة على وضع مخطط للتعامل مع هذه المكعبات. وتشتمل

هذه الهدية على فائدة كبيرة في توضيح وإكساب الطفل القدرة الحسابية الأولى التي تتعلق بالجمع والطرح والانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعقول. وقد صمم فروبل مجموعة أخرى متتابعة من الهدايا تواكب تطور الطفل العمري والعقلي وتساعد في تنمية ملكاته العقلية والحسية بصورة واضحة. فالهدية الخامسة هي مكعب ينطوي على سبعة وعشرين مكعبا صغيرا أما الهدية السادسة فهي أيضا مكعب يتضمن سبعة وعشرين مكعبا صغيرا على شكل متوازي مستطيلات. أما الهدية السابعة فتتشكل من ثمانية وأربعين قطعة من الأشكال الهندسية المصنوعة من الخشب وتأخذ هذه القطع الصغيرة صورة مربعات ومثلثات ومستطيلات ومتوازيات. وتأخذ ألوان الطيف المختلفة.

خلاصة:

واجه فروبل صعوبات وتحديات حرّمته من تحقيق حلمه الكبير في بناء وتشبيد رياض أطفال تناسب طموحاته الإنسانية الكبرى. ومع أنه لم يحقق حلمه الشخصي فإن شهرته وأعماله وجدت صداها في مختلف أنحاء العالم. ويكفيه فخرا أنه أدهش العالم بكشفه التربوي العظيم في مجال رياض الأطفال بهداياه وبرامجه وأفكاره العبقريّة، وبدأ فكر فروبل ومنذ القرن التاسع عشر حتى اليوم يهيمن في الساحة الفكرية المتعلقة بالطفولة ورياض الأطفال عند الأمم والشعوب. وفي غمرة هذا كله شهدت تجاربه المثيرة وأفكاره الرائعة إقبالا منقطع النظير. وبدأت رياض الأطفال تنتشر في جميع أنحاء العالم على هدي نظرية فروبل وعلى منوال العطاء الفكري الذي أغدقه في مجال تربية الأطفال والعناية بهم. ومما لاشك فيه أن الإنسانية تدين لهذا الرجل بما قدمه من إبداع عظيم في ميدان رياض الأطفال واستحق بحق وجدارة تسمية مؤسس رياض الأطفال والأب الروحي لرياض الأطفال في العالم. وقد أصبح اسمه على كل لسان وفكره يومض في عقول المربين والمعلمين في مختلف أنحاء العالم ولاسيما في مجال رياض الأطفال.

لقد كان فروبل، على خلاف من سبقه، رجل النظرية والممارسة في آن واحد، وهو الذي استطاع وبدرجة عالية من التنظيم والدقة والمنهجية أن يطبق أفكاره في المدارس وأن يطور نظريته في ميدان التجربة. كان قادرا وبارعا في الانتقال من النظرية إلى التطبيق ومن التطبيق إلى النظرية، وهذا الأمر كان نادرا في عالم الفكر والممارسة التربوية. لقد كان يستالوتزي مربيا عظيما اعتمد الحدس والتجربة مجالا حيويا لإبداعه ولكنه لم يكن قادرا على صوغ أفكاره ونظريته في نسق نظري يتسم بالوضوح. وكان جان جاك روسو كما كان أفلاطون منظرا بارعا ولكنه لم يكن قادرا على أن يعنى بأطفاله الخمسة فأودعهم في الملاجئ.

كان فروبل مربيا فيلسوفا، وفيلسوفا مربيا، وهب الأطفال حبا لا مثيل له وقدم للتربية نوعا من الفكر الأصيل الذي أغناه بالتجارب، ووهب حياته من أجل أن يبذل للإنسانية وأن يقدم لها كشفا في مجال الطفولة تميز بالعبقرية والأصالة والوضوح.

الفصل التاسع

المنهج التربوي لدى المربية الإيطالية ماريا مونتسوري

المنهج التربوي لدى المربية الإيطالية ماريا مونتسوري

"قد أعطي للمعلم الفن الأعظم في أن يثير البهجة بالمعرفة
والإبداع" أنشتاين.

تندفع عجلة المعرفة وتنطلق إلى الأمام عبر أبعاد الزمان والمكان، وهي لا يمكنها أن تتوقف في مكان معين ولا في زمن محدد مرسوم. وفي هذه المرة يتجدد لقاءنا مع دورة إبداع تربوي جديد في القرن التاسع عشر وفي إيطاليا تحديداً، ومع رؤية تربوية جديدة، تتمثل في الطريقة التربوية التي ابتكرتها المربية الإيطالية ماريا مونتسوري في مجال تربية الأطفال والعناية بهم. ومهما يكن من أمر العطاءات المنهجية التي قدمتها مونتسوري في مجال بيوت الأطفال فإن طريقتها تشكل تطويراً خلاقاً لمنهجية فروبل التي عرفناها في رياض الأطفال. ومن يقرأ فروبل جيداً سيرى بأن طرائق مونتسوري هي امتداد طبيعي متطور لمنهجية فروبل وطرائقه في تربية الأطفال في رياض الأطفال. ومهما بلغت عظمة العطاء الذي أتحفنا به فروبل بوصفه مربياً وفيلسوفاً ومنظراً وداعية لرؤيته التربوية الجديدة فإن الاطلاع على أعمال مونتسوري وجهودها في مجال بيوتات الأطفال تؤدي إلى شمولية في الرؤية التربوية وعمق في النظر واتساع في أفق التحليل في مجال تربية الأطفال.

ولدت المربية الإيطالية ماريا مونتسوري Maria-Montessori عام 1870 في مدينة شيرفال Chervalle وهي مدينة قريبة من روما^(□□ يه). كان والدها موظفا في إحدى الشركات وكانت أمها سيدة مثقفة ومتدينة. رفضت إرادة أبيها في أن تكون معلمة والتحقّت بجامعة روما لدراسة الهندسة، ولكنها ما لبثت أن تحولت إلى دراسة الطب بعد أن تذوّقت العلوم الطبيعية وشغفت بها. ولم يكن في ذلك الوقت مألّوفا أو معهودا أن تنتسب الفتيات إلى الجامعة ولذلك فإن وجود ماريا في الوسط الجامعي أثار سخط المتحفظين والطلاب والمدرسين، ولكنها صممت على المتابعة وعزمت على تحقيق النجاح فتخرجت من الجامعة في عام 1896 وكانت من بين الأوائل في دفعتها في كلية الطب^(□□ يه).

بدأت الطبية ماريا تولي المرضى من الأطفال الصغار جُلَّ عنايتها واهتمامها، وقد أدى بها ذلك إلى الاهتمام بأوضاع الأطفال بصورة عامة، وبدأت تدرس كبار المفكرين الذين كرسوا حياتهم للطفولة مثل روسو وبستالوتزي وفروبل. وقد تأثرت آنذاك بأبحاث جان إيتارد Itard وادوارد سيجوان Seguin حول الأطفال المتوحشين ولاسيما أبحاث إيتارد حول *طفل الإيفرون البري* الذي كان يعيش في غابة مقفرة من البشر مأهولة بالذئاب. ولم تقف مونتسوري عند حدود الدراسات التربوية المحضة إذ بدأت تطالع وتنقب في أعمال الفلاسفة والمفكرين الذي وجهوا بعض عنايتهم للطفولة والأطفال^(تد□ يه).

وفي عام 1900 عهد إلى ماريا بإدارة مدرسة تجريبية خاصة بالأطفال المتخلفين عقليا تضم اثني وعشرين طفلا معوقا. ووجدت فرصتها الكبيرة في اختبار معطيات النظريات التربوية ومتابعة التجارب التربوية التي بدأها إيتارد أوسيجوان حول الأطفال المتوحشين. ولم تقف عند

177- توفيت في هولندا عام 1952

178- انظر: اليزابيت هنيستوك، طريقة مونتسوري للأُم والمعلمة في تربية الطفولة المبكرة ترجمة ملكة أبيض، دار الحصاد، دمشق، 1992.

179 - J.LEIF et A.Biancheri, Philosophie de l'éducation: les doctrines de la pédagogie Par les textes, Delagrave, paris, 1966, pp282-285.

حدود ما وصلت إليه تجارب الرواد في هذا الميدان بل اجتهدت في تصميم وابتكار أساليب عمل جديدة وطرق جديدة دفعتها إلى دائرة الضوء والشهرة في مجال العمل التربوي.

استطاعت مونتسوري بعد جهد كبير وعمل مضني مع أطفالها الإثني والعشرين أن تحقق سبقا تربويا ليس له نظير في عالم التربية في مجال الأطفال المعوقين، حيث استطاع أطفالها المتخلفون عقليا أن يحققوا نجاحا كبيرا يضاهاى نجاح الأطفال العاديين ويزيد عليه في الامتحانات الرسمية التي أجريت لهم. وهي بذلك تكون قد سجلت انتصارا علميا سيكون له صده في مستقبل الأيام وفي حاضرها في أوروبا وفي العالم.

ولم تقف الفعالية التربوية لطريقة مونتسوري في مجال الأطفال المعوقين بل تجاوزت حدود هذه الشريحة، وتحرك كشفها هذا ليعمّ أطفال البشرية جمعاء الأسوياء منهم والمعوقين، وكان في هذا عظيم فائدة للإنسانية في مجال تربية الأطفال الأسوياء. وفي هذا تقول مونتسوري: "بعد أن تركت مدرسة الأطفال المتخلفين صرت مقتنعة بجدوى طريقتي على الأطفال الأسوياء وبأن هذه الطريقة يمكنها أن تنمي شخصياتهم وتنهض بها بصورة أفضل" (بم□ يه). واستطاع هذا الكشف العبقري في مجال الطريقة والمنهج أن ينتقل بماريا مونتسوري إلى صفوف كبار المفكرين والمنظرين في عالم التربية وعلم النفس.

بيوت الأطفال:

ذاع صيت مونتسوري وبدأت شهرتها تدق آفاق الحياة التربوية في إيطاليا وغيرها من بلدان أوروبا. ووجدت فرصتها الذهبية في عام 1907، عندما دعيت من قبل هيئة الأمهات العاملات في أحد أحياء روما للعناية بالأطفال أثناء عمل الأمهات. وقد منحت هذه الهيئة مونتسوري مكانا فسيحا لتربية الأطفال والعناية بهم. فأطلقت مونتسوري على مدرستها هذه

180- سعد مرسي أحمد وكوثر حسن كوجك، تربية الطفل قبل المدرسية، الدار العربية للنشر والتوزيع عمان، غ ت، ص 338.

بيت الأطفال Casa dei Bambini ووفرت للأطفال الذي كانوا يعانون مرارة الحياة أثناء غياب أمهاتهم نوعاً من التربية الهادئة التي تعتمد أفضل الطرق وأكثرها غنى وعطاء.

أطلقت على مدرستها بيت الأطفال Maison des enfants ، وكانت تريد أن تجعل من مدرستها صورة حيّة لمواصفات البيت العادي الذي يعيش فيه الأطفال. وعلى هذا الأساس صممت بيت الأطفال ليشمل غرفاً متعددة وصالة وحديقة تحيط به ، وذلك لكي يتمكن الأطفال من اللعب والحركة والانطلاق. وقد خصصت الصالة الكبيرة لاجتماعات الأطفال ونشاطاتهم وألعابهم وممارسة الفعاليات العقلية والذهنية. والبيت كان مجهزاً بأرائك وطاولات تناسب عمر الأطفال الصغار وحجمهم وكذلك هو الحال فيما يتعلق بدورات المياه. ويتميز بيت الأطفال هذا بأنه مزين بالرسوم والألوان وكل ما من شأنه أن يجعل الطفل سعيداً فرحاً ومبتهجاً. وقد وصفت بيوتات مونتسوري بأنها أشبه ببيوت للأقزام في أرض العمالقة. فالطفل يجلس على كرسي مشابه لهذا الذي يجلس عليه والده وكذلك الحال فيما يتعلق بطاولة الطعام والملاعق والشوك فهي جميعها صغيرة تناسب حجم اليد عند الأطفال الصغار (بمقاييسهم). ويمكن القول بأن بيت الأطفال هو بيت مجهز بمختلف الأدوات والأثاث الذي يوجد عند الكبار ولكن بصورة مصغرة تناسب حجم الصغار واهتماماتهم.

وعلى الأثر أصبح بيت الأطفال الذي قامت مونتسوري بتصميمه محط أنظار الزوار والمهتمين والمربين في روما والعالم ، حيث تقاطرت الوفود من كل حذب وصوب للاطلاع على هذه التجربة التربوية الفريدة من نوعها. وكان أكثر ما يلفت انتباه الزوار واهتمامهم هو هذا الهدوء الذي يخيم على المكان حيث كان الأطفال في غمرة هذا الهدوء يعملون ويجتهدون وينمون معارفهم وتجاربهم في عالم يخيّل له أنه العالم الأمثل لوجوده وحياته ونشاطه.

181- سعد مرسي أحمد وكوثر حسن كوجك، تربية الطفل قبل المدرسية، الدار العربية للنشر والتوزيع عمان، غ ت، ص 340.

المنطلقات التربوية لتجربة مونتسوري:

تنطلق تجربة مونتسوري من مبدأ استراتيجي حاكم لمنظومة مبادئها التربوي وهو: "حرية الطفل في بيئة معدة له" وهي في هذا الأمر تستقي نسغ أفكارها من زعماء التربية الحديثة ومن كبار منوّري التربية الطبيعية والسيكولوجية. ويتضمن شعارها هذا منظومة من المبادئ المركزية وهي:

- الإقرار بوجود فروق فردية بين الأطفال وأن الأطفال غير متساوين في ميولهم واهتماماتهم، حيث يشكل كل طفل بذاته حالة إنسانية متفردة لا تتقاطع مع أي من الحالات الإنسانية الأخرى بتفردا وتمايزها ووحدتها.

- في عالم مونتسوري وفي بيوتاتها يتمتع الأطفال بحرية كبيرة، وحق الراشدين بالتدخل محدود جدا ويتوقف على حالات محددة وضرورية تهدف إلى توجيه الطفل ومساعدته على تحقيق النماء والازدهار.

- يتعين على المشرفين أن يوفرُوا للأطفال مختلف الشروط والإمكانيات الضرورية التي تساعد الأطفال في بناء شخصياتهم الحرة.

- يقتضي نمو الأطفال أن توفر لهم متطلبات متعددة ومتنوعة تستجيب في كل مرحلة من مراحل نموهم لمتطلبات التطور البيولوجي ولحالات الانتقال من الطفولة المبكرة إلى الطفولة المتأخرة.

- يجب تهيئة الظروف والمتطلبات التي تساعد الطفل في الاستغراق كليا في اللعب والعمل والنشاط دون أن يشعر بالوقت على الإطلاق. وأن ينجح في تحقيق عمله وإنجاز ما يرغب فيه دون إعاقة.

- يجب على بيوتات الأطفال أن تكون غنية بجميع الأدوات والأجهزة والمبتكرات التي تساعد الأطفال في عمالهم وتيسر لهم ألعابهم وتمكنهم من الحصول على مختلف أوجه النشاط التي توجد في أصل نماذجهم وتطورهم وسعادتهم.

- يجب انتقاء المشرفين بمواصفات تربوية وسيكولوجية معينة وهذا يعني أنه يجب على المشرف أن يكون محبا للأطفال عاشقا للعمل معهم والإشراف على تنميتهم يتحلى بالصبر والدقة ويؤمن إيمانا لا مربة فيه بالنظريات والعقائد الحديثة في تربية الأطفال وأن يكون فوق ذلك كله مثقفا ومتخصصا في مجال العمل التربوي.

المعادلة التربوية عند مونتسوري:

يشكل الطفل والمربي وبيت الطفل ثلوث مونتسوري التربوي. وفي ظل هذه الثلاثية التربوية تجتهد منتسوري لبناء معادلتها التربوية في ميدان الأطفال. وتتمثل هذه المعادلة في ثلاثة جوانب أبرزها تصورات منتسوري حول طبيعة الطفل، ثم تصوراتها عن تكوين المرشد والمربي والشروط التي يجب أن تتوافر فيها، وأخيرا البيئة التي تشتمل عليهما أي في بيوت الأطفال التي تشكل عماد ومنطلق الانطلاقة الإبداعية عند منتسوري.

1- طبيعة الطفل:

وليس خافيا على أهل البصيرة أن مونتسوري كانت تحاول أن تفهم طبيعة الأطفال فهما عميقا وأن تدرك مختلف الجوانب والرؤى والنظريات التي تبحث في هذه الطبيعة. وهي تنطلق من هذه المعرفة المتقدمة لطبيعة الطفل كأساس جوهري لعملية التعلم وفي هذا يقول المثل الإنكليزي: "إذا أردت تعلم الإنكليزية لجون عليك أن تعرف جون أولا ثم اللغة الإنكليزية ثانيا". وهذا يعني أن أي عملية تعلم وتربية لا يمكنها أن تتم بنجاح ما لم يتمكن المربي من تكوين تصور موضوعي حول طبيعة الطفل كي يتمكن من أن ينمي هذه الطبيعة ويسمو بها تربويا.

ينضوي مفهوم الطبيعة على خصائص النمو عند الطفل في مختلف المستويات النفسية والجسدية والعقلية. إذ لا بد للمربي من فهم عميق لهذه المراحل وللكيفيات التي يتم فيها تعلم الطفل واكتسابه. فعالم الطفولة كما تصوره مونتسوري عالم عجيب غريب تحركه نوازع

ومشاعر إنسانية لا حدود لها. فالطفل الوليد يجهل كل ما يدور حوله من أصوات وألوان وضجيج وصخب. وهو يمتلك خاصة إنسانية رائعة تدفعه إلى الاستكشاف دوماً وإلى البحث عن المجهول. فالعالم الذي يحيط به عالم تبدو ملامحه للطفل على نحو أسطوري عجيب. فهو يرى كل شيء ولا يعرف شيئاً فتحرّكه الأصوات والحركات من الساعة التي تدق على الحائط إلى الحلبي التي تتدلى من عنق والدته، وتدهشه المناظر الغريبة التي قد تبدأ من شعر أمه الذي يتدلى على وجهه إلى شارب أبيه الذي يغطي وجهه؛ فالطفل الصغير ينظر إلى يديه الصغيرتين ويحرك أصابعه وينظر إلى قدميه الصغيرتين بدهشة، وتلفت انتباهه ألعاب أخيه الأكبر، وتفرحه هذه القطعة الصغيرة التي تموء على مقربة منه وهذا الكلب الذي يقف قريباً من مهده الصغير. وهو يحاول بعينه الواسعتين الجميلتين أن يفهم والحيرة تغمر وجهه إذ لا يعرف في أي عالم وضعه قدره ولا في أي دنيا حطّ رحاله. وهو في زحمة ما يرى ويشاهد يحاول أن يفهم وأن يعرف وأن يميز الأشياء وأن يضبط الصور وأن ينظم الأصوات ليشكل عالمه الخاص الذي يعرفه. فالباب مفتوح ومغلق، وتارة تكون الحجرة مضاءة بينما تكون مظلمة تارة أخرى، وها هي يد أمه تناعيه وشفثاها تلامس وجهه، وها هو الباب يفتح فتذهب نسمة باردة تداعب وجهه، وما هي إلا هنيهة حتى تأتي أمه فتغطيه بغطاء صوفي يشعره بالدفء. وتدرجياً كما بيّنّا يحاول أن يفهم هذا العالم، ومع تقدم سنون العمر وأشهره يتفهم المواقف ويأخذ علماً بالأحوال ويرتبط بالعالم عبر أنساق من العلاقات الانفعالية التي تربطه بأسرته بالأشياء وبالعالم. وباختصار شديد يولد الإنسان فضولياً مستكشفاً باحثاً عن الحقيقة وعن طبيعة الوسط الذي يعيش فيه (مم □ به).

وإزاء هذا الفضول الإنساني العظيم عند الطفل تعمل منتسوري على إشباع نزعته إلى الكشف والاستكشاف والاستطلاع، فتمهد له السبل وتسرع وتيرة النمو وتعزز قدرة الطفل على

182- Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995, pp306-310..

الكشف عبر أدواتها وأساليب عملها التربوية. واستطاعت عبر جهودها المنظمة أن تولد له البيئة المناسبة لعملية نموه واستكشافه وفوق ذلك لسعادته.

تميز منتسوري مراحل مهمة ودرجة في عملية نمو الطفل. فالطفل يعتمد في المرحلة الأولى من ميلاده حتى الثالثة من العمر على مبدأ المعرفة الحسية فكل ما يعرفه يتأتى له عبر اللمس والعض والشم والحركة والنظر. وفي هذه المرحلة تبدأ اللغة لديه بالنمو ما بين الشهر الثاني عشر والثامن عشر من عمره. وخلال المدة التي تمتد بين السنة والنصف حتى الرابعة يشهد الطفل نمواً في قدراته العضلية ويبدأ اهتمامه بالأشياء الصغيرة. وفي المرحلة التي تمتد ما بين العامين إلى الأربع سنوات تبدأ حركاته الجسدية بالتحسن والتوازن ويبدأ اهتمامه بمعنى الحقيقة، ثم يبدأ تطور قدراته الإدراكية الحسية ما بين السنتين إلى السادسة من العمر، كما يبدأ يتأثر بالكبار. ويستطيع في السنة الرابعة أن يبدأ الكتابة والتهجي للقراءة.

وفي هذا التصور حول مراحل تكوّن الطفل ونمائه نفسياً وجسدياً تضع منتسوري الخطوط الأساسية لتطور طبيعة الطفل وتحدد المراحل والأنساق الأساسية لهذا التطور والنمو حتى السادسة من العمر.

2- بيئة الطفل:

تتألق أفكار منتسوري في تهيئة البيئة المناسبة للطفل من أجل نمائه وتطوره. وفي هذا الجانب تحديداً تكمن عبقرية طريقته التربوية. وكما بيّنا أعلاه عملت منتسوري على تصميم بيوتات الأطفال وتهيئة هذه البيوت بكل ما يناسب نمو الأطفال من أدوات وأثاث وألعاب ومناظر وأدوات طعام وطاولات وأعمال ومشروعات، وجميع هذه الأشياء كانت معدة لاستخدامات الأطفال ومهيأة لتنمية عقولهم وحواسهم وإمكانياتهم الإبداعية. وهي تسعى عبر هذا كله إلى تمكين الأطفال من السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها. ففي هذه البيئة ينعم الأطفال بحرية كاملة تحقق لهم استقرارهم ونموهم. ويتضمن هذا التنظيم مساعدة الأطفال ودفعهم

ذاتيا إلى بناء علاقات اجتماعية في داخل البيت الواحد والقيام بمشاريع محددة تتصل بألعابهم واهتماماتهم.

3- المشرفون:

ترفض منتسوري أن تطلق على المربيات في بيوتات الأطفال تسمية معلمات أو مدرسات أو مربيات أو أمهات وتختار مفهوم المرشدات Directress؛ وهي تريد بذلك أن تبين بوضوح أن عمل المربية في هذا المستوى لا يتعدى الإشراف والتوجيه عن بعد وأن هذا العمل لا يتطلب تدخلا في أفاعيل الأطفال وفي نشاطاتهم اليومية. وغالبا ما تكون المشرفات بعيدات عن الأطفال وعما يقومون به من أعمال.

ويفترض بالمشرفة أن تكون مؤهلة علميا ومعرفيا وتربويا ومحبة للأطفال وعاشقة للعمل معهم. ومن أجل ذلك كانت منتسوري تدرب الراغبات في هذا العمل وتؤهلهن تربويا للقيام به وفق شروط المدرسة المنتسورية. وقد أنشأت معاهد لإعداد المربيات في بيوت الأطفال. وقد كان لمنتسوري شرف المشاركة في عدد كبير من البرامج التربوية التي نظمت في كثير من البلدان في مجال إعداد المرشدات ومربيات الأطفال وفقا لمنهجها المميز في هذا الميدان.

ويقف عمل المرشدة عند حدود ملاحظة الأطفال واكتشاف ميولهم وحاجاتهم واستكشاف النوازع الداخلية التلقائية لديهم وأن تقوم بتوفير الظروف المناسبة للطفل في أداء هذا العمل.

المبادئ التربوية في مذهب منتسوري

تستوحي منتسوري تراث الفكر الإنساني في استنباط مبادئها التربوية في ميدان الطفولة. ويمتلكنا شعور كبير بأن منتسوري قد صقلت مبادئ المتقدمين وطورتها لتوظفها في مشروعها التربوي حول بيوتات الأطفال. وعندما تدرس هذه المبادئ التربوية فإنه يسهل اكتشاف الأهمية التي تنبع من السياق الذي تم توظيف هذه المبادئ وليس من طبيعة هذه المبادئ التي عرفناها عند روسو وبستالوتزي وفروبل وكانت في كثير من الأحيان على درجة عالية من الوضوح.

الاستقلال والاعتماد على النفس :

تؤكد منتسوري على أهمية هذا المبدأ وخطورته في منهجها التربوي. وهذا المبدأ قد يكون بمثابة المبتدأ والخبر في طريقتها ومذهبها التربوي. تقول منتسوري مؤكدة أهمية هذا المبدأ "كلما أخذنا نحن الكبار على عاتقنا القيام بأمر ما نيابة عن الصغار فإننا بهذا لا نساعدهم بل نعرقل نموهم" (□□ب). فالأطفال جميعهم يتميزون دون استثناء بنزع أصيل يتحرك في أعماقهم نحو الحرية والاستقلال. وبالتالي فإن تحقيق هذا الاستقلال وتوفير أجواء هذه الحرية يمكن الطفل من النمو الخلاق المتوازن. فالحاجة إلى الاستقلال، كما تؤكد منتسوري، حاجة أصيلة في الطفل والحاجة إلى الحرية حاجة دفينه في أعماقه، والطفل يتحرك تحت تأثير هاتين الحاجتين وينمو بوحي منهما. ومن هذا المنطلق عملت منتسوري على تكوين بيوت الأطفال وفقا لمبدأ الحرية والاستقلال.

حرية الطفل:

الحرية منهج أصيل في المدرسة المنتسورية، فالطفل يختار أعباءه ويختار النشاط الذي يمارسه بل يختار أيضا أصدقاءه والمكان الذي يلعب فيه. وهو في فعله هذا له مطلق الحرية. ويمنع على المشرفة هنا أن تتدخل في خيارات الأطفال لأن هذا يتنافى مع مبدأ الحرية الذي يشكل احد أركان المدرسة عند منتسوري. والبيئة التي توفرها منتسوري في بيوتات الأطفال تعزز التوجه الحر عند الأطفال. فلا يوجد هناك أثاث ثابت، إذ يمكن للطفل أن يحرك المراسي والطاولات وأغلب الأشياء التي توجد في البيت. ويستطيع أن يخرج إلى الحديقة متى ما شاء ثم يعود على الصالون قد يبقى بمفرده وقد يشارك جماعة من الأطفال أعباءها. والحرية هنا تشكل مطلبا حيويا للطفل كما أنها تشكل ركنا أساسيا من أركان العملية التربوي في بيت منتسوري.

183- M.Standig, the Mintessori methode: A revolution in Education, The Academy Library Guild, California, U.S.A, 1962, p11.

النظام:

في بيت منتسوري لا يتعارض النظام مع الحرية، فالنظام يشكل مرجعية للحرية، لأنه من غير النظام لا يستطيع الطفل أن يحصل على حريته الحقيقية. والطفل يمتلك بطبيعته على روح النظام بما يشتمل عليه هذا النظام من خلفية أساسية للعمل الحر. فلا يمكن للأطفال أن يتمتعوا بالحرية في دائرة الفوضى الشاملة إذ يجب على كل طفل أن يدرك حدود الحرية الممنوحة له وعليه أن يعرف الحدود التي يجب أن تنتهي عندها ميوله الحرة. فالحرية التي يحظى بها الطفل يجب أن تقترن بالنظام، لأن الحرية مسؤولية ويجب أن يتعلم الطفل منذ نعومة أظفاره هذه العلاقة الأصلية المتوازنة بين الضرورة والحرية.

والحياة في بيت منتسوري بما يمتلك عليه المكان من وسائل وأدوات وأجهزة تعزز مفهوم النظام. فهناك ممرات محددة يمكن للأطفال أن يستخدموها عند الانتقال من مكان إلى آخر، وعلى كل طفل أن ينتظر دوره في الحصول على لعبة من الألعاب، وهناك شروط عفوية ناظمة للعمل بين الأطفال أثناء قيامهم باللعب الجماعي. وهناك قوانين يجب على الطفل أن يحترمها وأن يؤسس على هذه القوانين مفهومه للحرية ونظرته للنظام.

والدهش في عمل منتسوري أن هذا النظام لا يفرض بالقوة والإكراه بل يكون عفويا يتجلى في سلوك الأطفال وفي حركاتهم، وكأن الأطفال يمتلكون هذا الحس الفطري بأهمية النظام وضرورته، ومهمة البيت هو تيسير حركة هذه النزعة العفوية وصلها وتنميتها عند الطفل. وعلى هذا الأساس للعلاقة بين النظام والحرية يسود النظام وتهيمن الحرية وكأنهما يتدفقان من طبيعة الأطفال ووجدانهم الداخلي.

في بيوتات منتسوري يأخذ كل شيء مكانه المحدد. وتقديس النظام والعمل بموجبه يشكل حقيقة تربوية أصيلة. لأن الطفل يمتلك في داخله وازع فطري يدفعه إلى التنظيم وحب الحرية ويتجلى هذا الوازع الفطري في الفترة العمرية التي تمتد ما بين الثانية والرابعة من عمر الطفل. فالطفل يرفض الفوضى في هذه المرحلة العمرية وقد يصرخ ويبكي ويصاب بنوبة من الغضب

حين لا يجد الأمور في حالة انتظام من حوله ولاسيما إذا كان الأمر بتعلق بأشيائه مثل أكواب الماء وأدوات الطعام وفرشاة الأسنان وثيابه. وهذا يعني باختصار أن طبيعة الطفل لا تتعارض أبداً مع النظام بل هي مسكونة ومشحونة به.

في أحد بيوت منتسوري قامت إحدى المشرفات وعلى خلاف العادة بتغيير وضعية صورتين معلقتين على الجدار، إذ قامت على نحو غير مقصود بوضع إحدى الصورتين مكان الأخرى. وفي الصباح يدخل أحد الأطفال إلى الغرفة ثم يقوم وبصورة عفوية بتصحيح وضعية الصورتين فيضع كل منهما في مكانها الأصلي. لاحظت المشرفة هذا الموقف وبدافع الفضول استبدلت الصورتين من جديد ووضعت إحداها مكان الأخرى، ولم يمض وقت طويل إذ يدخل طفل آخر ويصحح الوضعية أي يعيد ترتيب الصورتين وتعليقهما على النحو الذي كانتا عليه في الأصل. واستمرت المشرفة في اللعبة وكان الأطفال دائماً يصححون الوضعية. ويستشف من هذه الحادثة على أن طبيعة الأطفال مسكونة ومشبعة بروح النظام وأن حب النظام ينبثق من عفوية الأطفال وسليقتهم وفطرتهم.

طريقة منتسوري:

تنطلق منتسوري في منهجها التربوي من مبدأ قوامه أن الطفل في حالة تحول مستمرة ومكثفة في مختلف جوانب وجوده النفسي والجسدي والعقلي. وهي تؤكد في عملها التربوي على أهمية المرحلة العمرية ما بين الثالثة والسادسة من العمر وهي المرحلة الأساسية في نمو الطفل وتشكله نفسياً وتربوياً.

وتؤكد منتسوري في منهجها على أهمية احترام شخصية الطفل، وتؤيده أن يكون على مسافة بعيدة من تأثير الكبار وتدخلهم، وكأنها تؤكد مبدأ التربية السلبية التي يعلنها روسو في كتابه إميل. ولكنها ومن أجل تحقيق النمو والازدهار في شخص الطفل توفر له مختلف الشروط التي تساعد في عملية نموه وهذا يتعلق بما يتضمنه البيت المنتسوري من تجهيزات وأدوات وألعاب وأنظمة مختلفة تساعد بمجموعها في تكوين الطفل وإعداده.

والطفل في طريقة منتسوري ومنهجها يأخذ دور المشارك الإيجابي في عملية التربية، فهو معني بالمشاركة واتخاذ القرار وله مطلق الحرية في الحركة والعمل واختيار الألعاب واتخاذ الوضعية التي يراها مناسبة. وهو في النهاية معني بالتعلم عن طريق المشاركة والعمل والمثابرة بتوجيه غير مباشر من قبل المرشدين والمربين. كما أن الطفل يمتلك رغبة تلقائية في التعلم، والطريقة المنتسورية توظف لديه هذه الرغبة وتنميها وتوفر مختلف الشروط وتنظم له المثيرات التي تحفز قدراته الابتكارية.

تؤكد الطريقة المنتسورية على ثلاثة ركائز أساسية في عملية بناء الطفل وهي التربية الحركية، وتربية الحواس، ومن ثم بناء اللغة وتطوير قدرات الطفل اللغوية. وتوفر البيئة المدرسية عند منتسوري إمكانية تنمية الحواس والمهارات الحركية بينما تحتاج اللغة إلى أدوات خاصة وتجهيزات محددة عملت منتسوري على تطويرها من أجل تطوير قدرات الطفل اللغوية. تنطلق التربية الحركية من مبدأ حرية التنقل وأداء الأعمال وتعنى بتعليم الأطفال كيف يعتنون بأنفسهم ويعتمدون على إمكانياتهم الخاصة في تدبير أمورهم وقضاء حوائجهم في بيئة معدة لمثل هذه الغاية. وقد صممت أيضا أدوات كثيرة يمكنها أن تطور الإمكانيات الحسية عند الأطفال.

تعتمد منتسوري أدوات ذكية وبارعة في تنمية الحس عند الطفل وتتألف مجموعة الأدوات المستخدمة من أحد عشر مجموعة فرعية:

- ثلاث مجموعات من الاسطوانات المختلفة في الارتفاع والقطر.
- ثلاث مجموعات من الأشكال الهندسية المتنوعة الأبعاد.
- مجموعتان من عشر علب خشبية ذات حجوم مختلفة من 1 إلى 10.
- أشكال هندسية مختلفة (مواشير إهرامات ، دائرة ، مخروط ، اسطوانة)
- لعبة قوامها إدخال أشكال هندسية بعضها في بعض.
- مجموعة لوحات خشبية ذات ألوان مختلفة.

– مجموعة من الرنانات الصوتية لإصدار الأصوات المختلفة.

– مجموعة أوراق مختلفة.

– مجموعة أقمشة مختلفة.

– لعبة مزدوجة من الأنغام الموسيقية.

مجموعة مبتكرة من بكرات الخيوط ذات ألوان ثمانية، كل لون منها ينطوي على لون الطيف (□□ بي).

وهذه الأدوات تستخدم جميعها وعلى مراحل تتوافق مع مراحل نمو الطفل في تنمية الاستعدادات الحسية عن الطفل التي تبدأ بالنظر واللمس وحركة اليدين.

ومن أجل تنمية حاسة البصر عند الطفل يدرّب الطفل على إدراك الألوان وذلك باستخدام البكرات الصوفية التي تحمل ألواناً فاقعة وعلى الطفل بعد فترة من التدريب أن يلاحظ هذه البكرات ويسمي الألوان بأسمائها. ويتم التدرج في هذه العملية حتى يتقن الطفل أغلب الألوان الأساسية.

وفيما يتعلق بتربية حاسة اللمس يتم تدريب الطفل على أداء مختلف الأعمال التي تتصل بثيابه وأحذيته. حيث يدرّب على فكّ أزرار معطفه وربط حذائه وارتداء ملابسه. ثم يطلب من الطفل بلمس لوحات خشبية خشنة وناعمة كما يطلب منه لمس أنواع معينة من الأقمشة الصوفية والقطنية والحريرية للتمييز بينها عبر ملمسها. وتقدم له أدوات مختلفة تمكنه من إدراك الأحجام والأوزان والكتل وغيرها من التعبيرات الحسية.

دروس الصمت:

تلجأ مونتسوري إلى أسلوب ابتكاري تفردت فيه ولم يسبقها إليه أحد لتنمية حاسة السمع والإصغاء عند الطفل. وتتمثل هذه الطريقة فيما يسمى بدروس الصمت أو منهج الصمت، حيث

تطلب من الأطفال الاجتماع في صالة العمل، ثم تطلب منهم الالتزام بالصمت التام إلى درجة أن الواحد من الأطفال يستطيع أن يسمع لهات غيره من الأطفال. ثم تسدل الستائر ويسود نوع من الظلام الخفيف، وعلى الطفل أثناء ذلك أن ينصت إلى الحركات والأصوات الخارجية. ثم يدرّب الطفل على أن يسمع اسمه بصوت خفي هامس يصدر عن شفاه المشرفة، وعليه أن يرفع يده كإشارة منه إلى سماعه اسمه المهموس في عتمة الصمت.

والهدف طبعاً من هذه الدروس هو تنمية الرهافة الحسية والسمعية عند الطفل والاستمتاع بعملية الاسترخاء والهروب من الضجيج. وتعتمد منتسوري أساليب متعددة أخرى في تنمية الحس الموسيقي عند الأطفال ومعرفة الأصوات وإيقاعاتها المختلفة عبر مهارات متعددة يصعب علينا الدخول في تفاصيلها عبر هذه المقالة.

وفيما يتعلق بموضوع الحس الحركي فهي تحاول أن تنميه عبر وسائل مختلفة أيضاً وعبر لعبة ما يسمى "خط السير" حيث ترسم المشرفة خطاً على الأرض ويطلب من الأطفال السير بموجب اتجاه هذا الخط وتعرجاته وذلك من أجل خلق ما يسمى بالتوازن الحسي الحركي عند الأطفال، وتساعد هذه التمرينات الأطفال على تنظيم قدراتهم الحركية وتمكينهم من ضبط أطرافهم والاعتقاد على النفس في التحرك والانتقال وضبط السلوك.

ويمكن تلخيص أهم الخطوات الأساسية التي تعتمدها منتسوري في تربية الحواس:

- تمكين الحواس من معرفة الأشياء المتماثلة تماماً في مستوى الحواس المختلف.
- تدريب الحواس على معرفة الأشياء المختلفة تماماً وذلك يشمل مختلف الحواس أيضاً.
- تمكين جميع الحواس من التمييز بين الأشياء المتشابهة.
- تطوير الإمكانات الحسية إلى أعلى درجة ممكنة.
- صقل الحواس وجعلها مرهفة وذكية وإيصالها إلى أعلى درجة ممكنة من درجات النمو.

التربية العقلية:

تشمل التربية العقلية تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب. ولم يكن الاهتمام بالتربية العقلية واردا أصلا في طريقة منتسوري. لأنها ترفض في جوهر الأمر أن يتلقى الطفل تربية قبل الآوان، ولم يكن الطفل في بيوتها ملزما بتعلم القراءة والحساب وغير ذلك من النشاطات العقلية.

لقد طلبت بعض الأمهات الأميات من منتسوري تعليم أطفالهن القراءة والكتابة. وقد دفعها ذلك إلى إيجاد وسائل وأساليب يمكنها أن تساعد الطفل في تعلم بعض الصيغ والمهارات الأولية للقراءة والكتابة. وكانت تريد عبر هذا المنهج أن تنمي استعداد الطفل لاكتساب بعض المهارات وليس تعليمه القراءة والكتابة والحساب فعليا. وطريقته لا تعدو أن تكون أكثر من مهارة معينة تساعد الطفل في التعرف على الحروف والأرقام والأشكال الهندسية. ومع أهمية قناعتها بأن هذا التعلم مرهون بسن معينة يتمكن فيها الطفل من السيطرة على هذه المهارات إلا أنها حاولت إيجاد طريقة كما أسلفنا تساعد في عملية التعلم. ومن أجل هذه الغاية صممت مجموعتين من الأدوات التعليمية التي تساعد في تعليم الطفل بعض مهارات القراءة والكتابة.

تهدف المجموعة الأولى إلى تمكين الطفل من السيطرة على الأداة التي يكتب بها. وهي عبارة عن لوح خشبي ومجموعة من القطع المعدنية التي تتخذ أشكالا هندسية متعددة وعشرة أقلام ملونة وعلى الطفل أن يأخذ شكلا معيناً من هذه الأشكال وأن يثبتته على اللوحة الخشبية ثم يأخذ قلماً من الأقلام الملونة ويمر به حول الحدود الداخلية للشكل الهندسي المعدني ثم يأخذ قلماً آخر بلون آخر ويدور به حول الأطراف الخارجية لهذا الشكل نفسه. ثم يرفع الشكل الهندسي المعدني ويشاهد النتيجة التي حصل عليها. ثم وعلى التوالي يأخذ الطفل الأشكال الأخرى ويرسمها بهذه الطريقة وبألوان مختلفة حتى يرسم المربع والمستطيل وغير ذلك من هذه الأشكال. وهنا يجد الأطفال لذة كبيرة في رسم هذه الأشكال وتكرار هذه لعمليات يمكن الطفل من السيطرة على القلم وعلى أدوات الكتابة والرسم حتى أنه يستطيع أن يرسم أشكالا يختارها هو بنفسه.

أما المجموعة الثانية فهي مخصصة لتعليم الطفل رسم الحروف الهجائية. وهي عبارة عن صناديق تحتوي أشكال الحروف الهجائية. ويتضمن أحد هذه الصناديق مجموعة بطاقات كل بطاقة يوجد عليها حرف مصنفر. وفي صندوق آخر يوجد بطاقات أكبر من السابقة وقد لصق عليها عدة حروف بينها تشابه في الشكل مثل (ج-ح - خ) ومثل (د-ذ) ومثل (ب-ت-ث) وتعرض هذه الحروف على الطفل ويتعرف عليها من خلال اللمس، ثم يكرر أسماءها حتى يستطيع التعرف على جميع الحروف عن طريق اللمس، ويعرف مسماها وهكذا يتعلم الطفل الحروف ويعرف أسماءها، ولاحقا تقدم له بعض الكلمات التي تتكون من حرف أو حرفين حتى يستطيع قراءة هذه الكلمات وكتابتها أيضا.

وفيما يتعلق بالحساب تعتمد منتسوري طريقة العيدان الخشبية، وهي عيدان مختلفة الطول يكون أصغرها بطول 10 سم ولونه أحمر، والثاني طوله عشرين سم حيث يتكوّن من جزئين ولونين: أحمر وأزرق، ويعادل طوله ضعف طول العود الأول، أما الثالث فيتكوّن من ثلاثة أجزاء وثلاثة ألوان وثلاثة أضعاف، وهكذا دواليك حتى العدد عشرة. وعندما يلمس الطفل العود الأول يسمع صوت المشرفة وهي تقول واحد وعندما يأخذ العود الثاني يسمع صوت المشرفة تقول اثنان. فيربط الطفل بين الصوت وبين الرقم وطوله وأجوائه وألوانه. وبعد فترة من التدريب يستطيع الطفل أن يعرف الأعداد عن طريق اللون والصوت والحجم والتقسيمات.

ثم تستخدم هذه العيدان لعملية الجمع فعندما تقول المشرفة ما حاصل جمع 5 + 2 يأخذ الطفل العود رقم 2 مع العود رقم 5 ويجمع الأجزاء التي يتكوّن منها كل عود ليحصل على رقم 7، فيأخذ العود رقم 7 مؤكدا معرفته النتيجة. ثم تستخدم الأرقام المصنفرة بحيث يمرر الطفل يده ويعرف شكل كل رقم ويستطيع أن يعرفه ويكتبه لاحقا.

خاتمة نقدية:

لا تقدم لنا منتسوري نظرية تربوية بأبعاد نظرية وصياغات فلسفية، وما قدمته هو طريقة في التربية ومنهج عملي يساعد المربين في تنمية الأطفال جسديا وحسيا. فأغلب المبادئ التي

تعتمدها في طريقتها تعود إلى مفكرين تربويين مثل روسو وبستالوتزي وهيربارت وفروبل وإيتار. وإننا نعتقد بأن بيوت الأطفال ليست سوى تطوير لفكرة رياض الأطفال التي نجدها عن فروبل والتي صممها لتحقيق أعلى درجة ممكنة من مستويات النمو العقلي والحسي والجمالي عند الأطفال. لقد شاهدنا كيف أن فروبل ومنذ البداية كان يولي تنمية الإحساس البصري للطفل أهمية كبيرة عن طريق البالونات والألوان والكرة والمستطيل والمجموعات الهائلة من الألعاب والأدوات التي صممها، لتحقيق أعلى درجة من درجات النمو الحسي والعقلي عند الطفل. ونحن نعتقد في هذا السياق أن الطريقة عند منتسوري هي تطوير إبداعي لما شاهدناه عند فروبل. أما فيما يتعلق بالمبادئ التربوية التي تعتمدها منتسوري فهي واضحة وبيّنة عند فروبل كما هو الحال عند روسو وهيربارت، ولاسيما المبادئ التي تتعلق بحرية الطفل واستقلاله ونشاطه الذاتي بوصفه محورا للعملية التربوية.

ومع ذلك كله لا يمكن لأحد أن ينكر أبدا هذا العطاء الإبداعي لمنتسوري في مجال الطريقة التي ابتدعتها في تربية الأطفال. ولا يمكن لأحد أن يتجاهل أبدا القيمة العلمية الكبرى لمثل هذه الطريقة التي تميزت بطابع الإبداع والابتكار.

لقد تعرضت منتسوري لحملة كبيرة من النقد تصل إلى حدّ الهجوم على منهجها وأفكارها وأساليب عملها. وكانت فاتحة هذا النقد عندما قامت بزيارة الولايات المتحدة الأمريكية وتعرضت لهجوم كبير من قبل بعض المفكرين والتربويين وكانت هذه الانتقادات شديدة الوطأة على منتسوري حتى أنها قررت ألا تعود لأمريكا مرة أخرى. في أمريكا تصدى لها عدد من المفكرين التربويين أصحاب النزعة التقدمية في التربية وكان أشدهم نقدا المفكر الأمريكي كلاباتريك. وقد أخذ عليها أنها تلجأ إلى علم نفس تقليدي وأن علم النفس الحديث قد تجاوز هذه الترهات السيكولوجية القديمة. فالسيكولوجيا التي اعتمدتها منتسوري هي سيكولوجيا الإحساسات وقد بقيت سجيئة هذه السيكولوجيا المزعومة ولم تتجاوز حدودها باتجاه ما يسمى بالذكاء الحسي الحركي. وقد وجهت انتقادات شديدة إلى أدواتها وأساليبها التي وصفت بأنها أساليب جامدة ثابتة محددة سلفا، تقلل من أهمية الواقع وتخفي عن الأنظار دور الحياة

والطبيعة والتجربة الإنسانية للإنسان بوصفه كائنا عاقلا يغتذي من تجربته الخاصة في تواصله مع الكون. وهنا أيضا ومن جديد يلاحظ غياب العمق الفلسفي والبعد الإنساني في هذه التربية التي تبلورت بين جدران صامته وآلات صماء ومناهج تقليدية في تربية الطفل. وغالبا ما وجه النقد إلى غياب ما يسمى بالطابع الإنساني لحياة الأطفال التي تتمثل في اللعب العفوي وفي الانطلاقة الحرة لعلاقة الطفل بالبيئة والطبيعة.

وعلى الرغم من أهمية وخطورة هذه الانتقادات التي وجهت إلى منتسوري فإن معاهدها وبيوتها ما فتئت تنتشر بوتائر متسارعة حتى في العالم الجديد في أمريكا التي رفضتها في المرة الأولى. فعندما فاض كيل الأمريكيين بالتربية التقدمية عادت منتسوري إلى أمريكا فكرا وعقلا هذه المرة وعادت أفكارها وطرائقها بكل مهابة واحترام إلى آلاف المؤسسات الأمريكية التربوية في مرحلة الطفولة وفي المرحلة الابتدائية. عادت منتسوري إلى أمريكا لكن ليس بجسدها وإنما بروحها وهذا يعني أيضا أن الأمريكيين هم الذي قدموا إلى إيطاليا طلبا لأفكارها وطريقتها وأدواتها ومنهجها. ولم تكن عودة منتسوري المظفرة إلى أمريكا وحدها فمدارس منتسوري تنتشر في جميع أنحاء العالم وفي مختلف دور الحضانة ورياض الأطفال في أصقاع المعمورة لقد أصبحت منبرا تربويا يطرح وزنه في مختلف أنحاء الكون العاصر بالحضارة.

الفصل الماشر

في نظرية المعرفة والتربية عند جان بياجية:

في نظرية المعرفة والتربية عند جان بياجيه:

"الطفل ملاك يقصر جناحاه كلما طالت ساقاه"

تشكل أعمال جان بياجيه (1896-1980) واكتشافاته في مجال علم النفس التكويني فتحاً علمياً مظرفاً يتوّج المعرفة العلمية في القرن العشرين. لقد كرس جان بياجيه جهوده العلمية في الكشف العلمي عن المجهول السيكلولوجية الكبرى في عالم الطفولة، وإليه يعود الفضل في الكشف عن الحتميات السيكلولوجية للعمليات المعرفية البنائية عند الأطفال. لقد كان عالم الطفولة قبل بياجيه مجهولاً في مستواه العلمي، وكان قدر بياجيه أن يبدد أسرار هذا العالم وأن يكشف عن المراحل الحيوية الحرجة في تطور قدرات الأطفال العقلية بصورة علمية وتجريبية.

تأتي أعمال جان بياجيه ونظريته في علم النفس التربوي استجابة تاريخية لإشكاليات تربوية قديمة متجددة فرضت نفسها بقوة في صلب القرن العشرين. وتتمثل هذه الإشكاليات في الصعوبات التي كان يواجهها المربون في فهم سلوك الطفل، وعدم قدرتهم على التجاوب مع التحديات المعرفية التي تتصل بصيرورات النمو العقلي عند الأطفال، وبالكيفيات التي تتحقق فيها عملية التكوين المعرفي لديهم.

حتى القرن العشرين كان المربون يعانون من نقص كبير ومخيف في معرفة طبيعة الطفل وقدراته العقلية ومراحل نموه وتطوره. وبقيت استجابات الأطفال ومواقفهم إزاء الراشدين تتسم بالغرابة والغموض، وكان سوء الفهم هذا بين عالم الراشدين وعالم الأطفال قائما في أغلب المراحل التاريخية السابقة.

من هذه الزاوية ينطلق العمل العلمي لجان بياجيه ومن عمق هذه الإشكالية تنهض عبقريته لتقدم إجابات علمية حول طبيعة الطفل وقدراته العقلية ومراحل نموه وكيفيات تشكل المعرفة لديه والعمليات الذهنية التي يعتمد عليها في تحصيل المعرفة. وعلى هذا الأساس بدأ بياجيه يواجه السؤال التاريخي المتمرد مجسدا في معادلة فهم الراشد للطفل وقوامه: لماذا لا يستطيع المربي أن يفهم الطفل ويدرك طبيعته، مع أن المربي نفسه سبق له أن كان طفلا وعاش مرحلة الطفولة، وخبر تجاربها وتنكب صعابها وخبر لحظاتها بإيجابياتها وسلبياتها؟

هذا هو السؤال المحير والغامض والمغامر الذي يطرحه بياجيه. وبكل عبقرية يقدم بياجيه إجابة تفرضها رؤيته العلمية لطبيعة الطفل وتتمثل هذه الإجابة ببساطة قوامها: الراشد لا يفهم الطفل ويخطئ في تربيته وذلك لأنه ينظر إلى الطفولة من عيون الراشد ومنظاره. إنه يريد أن يفهم عالم الطفولة عبر رؤية الكبار ونظرتهم؛ وهذا الرأي يقدم إضافة علمية جديدة وهي أن عقل الطفل يتطور بصورة لاشعورية ويتحول مع الزمن إلى عقل الراشد الذي لا يستطيع أن يدرك ذاته وأن يتمثل معاني تطوره. ومن هذه النقطة تتفجر العطاءات العلمية لنظرية بياجيه في فهم سيكولوجية الطفل وينطلق للكشف عن الشيفرة الداخلية التي تحكم نماءه وتطوره (ين □ به).

ينطلق بياجيه في بناء نظريته البنائية من رفضه الكلي للتطرف الذي تبديه نظريتا الوراثة والبيئة في تفسير كيفية حدوث الفهم والنمو المعرفي عند الأطفال. فأنصار الوراثة يرون بأن

الذكاء والتعلم أمر تحكمه عناصر وراثية، وعلى خلاف ذلك فإن السلوكيين يعتقدون بأن البيئة هي الصانع الأول للسلوك الإنساني^(بن □ يه). ومن أجل الوصول إلى رؤية علمية دقيقة درس بياجيه عمليات النمو المعرفي عند الأطفال عبر الملاحظة المنهجية العلمية الدقيقة لسلوكهم وردود أفعالهم، وقام بدراسة منظمة لعمليات تشكل مفاهيم الزمان والمكان والحجم والطول والانعكاس والتقابل والتكامل والتجريد. وانتهى في تجاربه ودراساته الهائلة إلى نظرية بنائية تكوينية خاصة تؤكد على دور البيئة والوراثة معاً في تطور النمو المعرفي للطفل^(□ □ يه).

فالطفل كما يعتقد بياجيه لا يولد مبرمجاً جاهزاً على نحو كلي، بل يتفاعل مع بيئته ووسطه ويتكوّن في نسق التفاعل بين البيئة والوراثة. والطفل ليس كيانا باردا جامدا أو صفحة بيضاء يخضع لشروط البيئة ويتكوّن بمقتضاها بل هو كائن إيجابي فاعل أيضا يتشكل في نسق البيئة فيشكلها وتشكله في آن واحد. فالتفاعل وفرص التعلم النشاط أمور حيوية في تطوره. وأخيرا وصل إلى نتائج هامة قوامها: أن التطور العقلي عند الطفل عملية تتسم بالحيوية والنشاط، وأن الطفل ليس راشدا صغيرا وأن تفكيره وطبيعته تختلف عن الراشد بصورة نوعية.

السيرة الذاتية لجان بياجيه:

في التاسع من آب/أغسطس عام 1896 شهدت مدينة نيوشاتل Newchatell في سويسرا ولادة جان بياجيه Jean-Piaget لأولوء عصره وفريد زمانه في مجال علم النفس التكويني. وكان والده يعمل أستاذا لتاريخ العصور الوسطى في جامعة لوزان، وكانت أمه امرأة متدينة ومحافظة ورافضة لكثير من الأفكار والتصورات العقلانية الجامعة التي كان يدين بها زوجها بوصفه أستاذا في التاريخ الوسيط. وكان الصراع والجدل الفكري يدور بين الأبوين وعلى مسمع من بياجيه حول قضايا فكرية وفلسفية محددة^(□ □ يه).

186- علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، جامعة دمشق، 1993، ص116.

187 - جان بياجيه، الايستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيّد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.

188- J.-J. Ducret, Jean Piaget, savant et philosophe: les années de formation, 1907-1924, 2 vol., Droz, Genève, 1993.

وسرعان ما عرف عن بياجيه الصغير بأنه طاقة ذكاء متفجرة، حيث ظهرت معالم عبقريته في مرحلة مبكرة من عمره. لقد أذهل الوسط في العاشرة من عمره عندما نشر مقالة له في مجلة علمية مرموقة حول "عصفور الدوري بوصفه عصفورا نادرا من عصافير جبال الألب"؛ وقد جذب هذا المقال إليه الأنظار وجعله محط اهتمام كثير من المثقفين في عصره، وكانت بداية مبشرة لعبقرية سيكون لها شأن في عالم الإبداع العلمي والمعرفي في أوروبا والعالم في القرن العشرين وما يليه. لقد برهن عبر مقاله هذا أنه يمتلك في داخله على طاقة إبداعية واعدة ومبشرة في عالم العلم والمعرفة العلمية. وقد تجلت هذه الطاقة في قدرته المذهلة على ملاحظة الأشياء بصورة علمية منظمة وفي قدرته على تدوين هذه الملاحظات بصورة مستمرة لمختلف نشاطات وسلوكات الكائنات الحية. وقد حظيت الرخويات باهتمامه الكبير فبدأ يجمعها من على شواطئ البحيرات ويدرسها بطريقة مبتكرة، ومن ثم بدأ بكتابة سلسلة من المقالات المذهلة حول الرخويات في مجلات علمية متخصصة في علوم الأحياء. وقد ذاع صيته وانطلقت شهرته في هذا الميدان بوصفه عالما متميزا في هذا المجال. وقد بلغ تأثيره أنه كُلف رسميا بأن يكون مديرا لواحد من أهم المتاحف في جنيف في السادسة عشرة من عمره ولم يكن بعد قد أتم دراسته الثانوية العامة، وقد رفض المنصب لصغر سنه.

انتسب إلى جامعة نيوشاتل في عام 1914، وكان متأثرا بأحد أساتذته ويدعى ريمون الذي اهتم كثيرا بالفلسفة والبيولوجيا. وقد كثف مطالعته أثناء الحرب العالمية الأولى حول فلسفة كانط وسبنسر وكونت ولااند ودوركهيم (تم □ يم).

نال بياجيه درجة الدكتوراه في عام 1918 في العلوم الطبيعية في مرحلة مبكرة من عمره من جامعة نيوشاتل، وكان عمره آنذاك اثنتين وعشرين عاما. وكان موضوع أطروحته يدور حول الرخويات. وانتقل عام 1919 إلى باريس وتعرف على عدد كبير من العلماء والمفكرين وفي مقدمتهم تيودور سيمون Théodore Simon الذي عرف بنشاطاته العلمية في مجال بناء

اختبارات الذكاء مع المفكر الفرنسي المعروف ألفريد بينيه Alfred Binet عام 1910. وقد شغل منذ البداية بموضوع نظرية المعرفة وشغف بهذه القضية فاطلع على آراء مختلف المفكرين والفلاسفة في هذا المجال. وقد اطلع بدقة على نظرية الفيلسوف الإنكليزي جون لوك J.Lock الذي كان يؤكد على أهمية التجربة في تشكل المعرفة وهو صاحب المقولة المشهورة بأن الإنسان صفحة بيضاء. ويرتبط مفهوم نظرية المعرفة باسم جون لوك الذي عالج موضوع المعرفة كعلم مستقل في كتابه المعروف مقالة في العقل البشري الذي صدر عام 1690 وهو أول بحث علمي منظم يكرس لدراسة أصل المعرفة وماهيتها وحدودها ودرجة اليقين فيها^(بدت يد). ثم اطلع على الفلسفة الديكارتية ذات النزعة العقلية في المعرفة، وأصحاب هذه النظرية يقولون، على خلاف لوك، بأن الإنسان يمتلك معرفة أولية فطرية سابقة للتجربة وهي معرفة تتصل بالمبادئ الأولى للوجود^(بدت يد). كما اطلع على نظرية المعرفة عند كل من كانط وأرسطو وأفلاطون وهيغل وماركس وكونت، وتبحر في هذا الميدان في اتجاهاته المختلفة.

عاد بياجيه إلى نيوشاتل عام 1925 وتزوج عودته بزواج مظفر من إحدى تلميذاته القدامى وتدعى فالانتين شاتينييه، وقد أثمر هذا الزواج عن ولادة طفله الأول في العام نفسه، وكانت ولادة هذا الطفل نقطة تحول كبير في تفكير جان بياجيه التجريبي، لقد حظي مع مولوده الجديد بفرصة متميزة لتسجيل ملاحظاته التجريبية حول تكوّن الوليد معرفيا وإنسانيا. وبعد سنوات أربعة قضاه في نيوشاتل غادرها إلى جنيف مكرسا وقته لدراسة علم النفس التجريبي. وقد عهد إليه أثناء ذلك منصب نائب مدير مؤسسة جان جاك روسو وقد تسنم بعدها منصب مدير المكتب العلمي للتربية التابع لليونيسكو^(مدت يد).

وفي عام 1952 منح بياجيه وظيفة أستاذ في جامعة السوربون في باريس قام خلالها بتدريس علم النفس التكويني حتى عام 1963 وأجرى أبحاثا عديدة في حقول علمية مختلفة

190- محمود زقزوق، تمهيد للفلسفة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، القاهرة 1979، ص 116.

191 - J.-M. Dolle, Pour comprendre Jean Piaget, Privat, Toulouse, 1974, rééd. 1991.

192 - J.-J. Ducret, Jean Piaget, savant et philosophe: les années de formation, 1907-1924, 2 vol., Droz, Genève, 1993.

وفي مجالات مختلفة غطت مجالات في الرياضيات والفيزياء والمنطق والبيولوجيا وعلم النفس واللغات (□ تديد).

وفي سنة 1956 أسس المركز العالمي للإبيستيمولوجيا التكوينية الذي أصبح مركزا للبحث العلمي في مختلف المجالات المعرفية، وقد شكلت الأبحاث النوعية المشتركة التي أجراها في هذا المركز منطلقه العلمي الأميريقي في بناء تصورات علمية تتجاوب مع الإشكالية المعرفية القديمة حول الكيفيات التي تتم فيها عمليات اكتساب المعرفة، وتحديد اتجاهات تطور هذه المعرفة، والكشف عن طبيعتها التي تأخذ طابعا بنائيا ابتكاريا متجددا. ثم اعتزل مهنة التدريس في الجامعة في عام 1973، وتفرغ للإشراف على نشاطات المركز وبقي مع ذلك نشطا في مجال التأليف والمشاركة في المؤتمرات العلمية

وفي السادس عشر من سبتمبر عام 1980 توارى بياجيه وغاب عن الساحة العلمية إلى جوار ربّه بعد أن كان قد أشع في عصره ضياءً، وتوهج معرفةً وعلمًا، وأومض عبقريةً، فأسس نظرية علمية متكاملة راسخة في ميدان الإبيستيمولوجيا المعرفية، وسجل نفسه بين عظماء التاريخ الإنساني زعيما للنزعة البنائية والتكوينية في نظرية المعرفة (□ تديد).

أعمال بياجيه:

ترك لنا تراثا علميا ضخما في مختلف مجالات المعرفة وميادينها ولاسيما في المنطق والإبيستيمولوجيا والذكاء وعلم النفس. ونحن نستعرض بعضا من هذه الأعمال لأن استعراضها يقدم صورة واضحة وهامة عن طبيعة الأعمال التي قدّمها بياجيه وعن أهمية القضايا والموضوعات التي طرحها في ميدان التربية وعلم النفس، ومن أهم هذه الأعمال:

193- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 200، ص 183.

194 - J. Piaget, Autobiographie, in C. Murchison & E. G. Boring, A History of Psychology in Autobiography, t. IV, Worcester(Mass.), 1952.

اللغة والتفكير عند الطفل (1923) Le Langage et la pensée chez l'enfant (بن تدية).
 التفكير الرمزي والتفكير عند الطفل (1923) «La Pensée symbolique et la pensée
 de l'enfant» (بن تدية). الحكم والاستدلال عند الطفل عام 1924 Le Jugement et le
 raisonnement chez l'enfant (□ تدية). السببية الفيزيائية عند الطفل (1927) La
 Causalité physique chez l'enfant (□ تدية). ولادة ذكاء الطفل (1936) La Naissance
 de l'intelligence chez l'enfant (تد تدية). الحكم الأخلاقي عند الطفل (1939) Le
 Jugement morale chez l'enfant (يد يد م). علم نفس الذكاء (1947) La Psychologie
 de l'intelligence (يد يد م). العلاقة بين العاطفة والذكاء في عملية تطور الطفل (1954) Les
 Relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de
 l'enfant (مد يد م).

نظرية المعرفة عند بياجيه:

قدم بياجيه إجابات عبقرية حول تساؤلات فلسفية إبستمولوجية طرحتها الإنسانية منذ
 عهود موغلة القدم. وإذا كان قد قدّر لابن طفيل الأندلسي من قبل أن يقدم إجابة
 إبستمولوجية للقضية الفلسفية الكبرى في عصره حول إشكالية الدين والفلسفة عبر برهان
 أدبي تربوي تمثل في رائعته الأدبية حي بن يقظان، فإن جان بياجيه استطاع بدوره أن يبتدع
 منهجا علميا ويبتكر طرائق تجريبية متقدمة في مجال الإجابة عن السؤال الإبستمولوجي

195 - J. Piaget Le Langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1923.

196 - J. Piaget «La Pensée symbolique et la pensée de l'enfant», in Archives de psychologie, 18, 1923.

197 - J. PIAGET, Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestel, Paris 1924.

198- J. Piaget, La Causalité physique chez l'enfant, Alcan, Paris, 1927.

199 «La Naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1936.

200- J. Piaget, Le Jugement morale chez l'enfant, Puf, Paris, 1939.

201- J. Piaget, La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947.

202 Les Relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, C.D.U., Paris, 1954

الجوهري في الفلسفة الذي يتمثل في نظرية المعرفة وفي خصائص اكتسابها^(١). وفي دائرة هذه المحاولة العبقريّة استطاع بياجيه أن يجرد الفلسفة من أحد أكبر قضاياها الإبيستيمولوجية وأن يضعها في المختبر العلمي. وما كان في مقدور بياجيه أو غيره أن يصل إلى تحقيق هذا الإعجاز العلمي الإبيستيمولوجي ما لم يكن أسطونا من أساطين المعرفة العلمية في عصره؛ فبياجيه كان عالما موسوعيا وتشهد له ابداعاته على ذلك في مختلف ميادين المعرفة ويشمل ذلك الرياضيات والطبيعيات والفلسفة والمنطق وعلم النفس، وفي هذا دليل على امتلاكه للروح العلمية الموسوعية. وقد منحته هذه الموسوعية قدرة هائلة على اختبار قضايا معرفية أضنت الأقدمين في جدل ومماحكات بدأها الإنسان الأول وخاض فيها عمالقة الفلسفة وجهابذة الحكماء في الشرق والغرب في اليونان القديمة وفي الحضارة الإسلامية.

لقد تميز بياجيه بقدرته الهائلة على معالجة قضايا فلسفية كبرى في سياق تجريبي؛ واستطاع بعقلانيته هذه أن يفصل بين مباحث الإبيستيمولوجيا والفلسفة، وأن يجعل من الإبيستيمولوجيا ونظرية المعرفة علما مستقلا بذاته، وأن يربط في الوقت نفسه بين هذا العلم وبين مختلف العلوم الإنسانية ولاسيما مع علم البيولوجيا. وتأسيسا على ذلك كرس بياجيه حياته العلمية برمتها في دراسة تفكير الطفل وفي اختبار فرضياته حول طبيعة النمو المعرفي عند الطفل. ومن هذا المنطلق ينظر إليه اليوم بوصفه المعلم الأول في مجال النمو المعرفي عن الطفل.

تعد نظرية بياجيه نظريةً في المعرفة Théories de connaissance من أكثر النظريات العلمية اتصافا بالطابع الموضوعي وأكثرها رزانة وطموحا، ومن سمات هذه النظرية أنها تستند

203 - يشير مفهوم الأبيستيمولوجيا (Epistemology, épistémologie) إلى المباحث النقدية في مبادئ العلوم وفي الأصول المنطقية لهذه المبادئ. فالإبيستيمولوجيا هي نظرية العلوم أو فلسفة العلوم أو دراسة مبادئ العلوم وفرضياتها دراسة نقدية. فمصطلح Épistémologie في اللغة الفرنسية مشتق من الكلمة اليونانية Episteme التي تعني "العلم" أو "المعرفة العلمية" والمقطع "Logie" الذي يعني في أصله اليوناني (Logos) أي "نظرية"، وبالتالي فإن كلمة "إبيستيمولوجيا" تعني حرفيًا "نظرية العلم". ويقدم "أندريه لالاند" تعريفًا للإبيستيمولوجيا يرى فيه أن هذه الكلمة تعني فلسفة العلوم، والتي تعني في أساسها دراسة نقدية لمبادئ العلوم وفروضها ونتائجها بغية تحديد أسسها المنطقية وقيمتها الموضوعية

إلى عقل تجريبي موسوعي خضرمته الطموحات وصقلته التجارب العلمية وأرهفه شغف معرفي إنساني تجاوز كل الحدود (بدم).

ومن أجل أن نفهم بياحيه يجب علينا في البداية أن نواكب تطلعاته الأولية المعرفية وخلفياته الفكرية. في البداية كان له صولات وجولات معرفية حركها نهم علمي وفكري متوحش إلى مختلف أشكال المعرفة، وقد تحول هذا النهم العلمي إلى شغف بالفلسفة وإيمان برسالتها. فتبحر في مختلف المعارف، وشد الرحال إلى قراءة كبار الفلاسفة وكبريات القضايا الفلسفية التي طرحت في عصره وفي العصور التي سبقتة طرا. فأتى على أمهات الكتب وعلى جهاذة الكتاب. فتأثر بأرسطو وكانط وروسو وديكارت وسبينوزا ودوركهيم وفرويد وماركس وأنجلز، ولم يترك في عالم الفلسفة ودنيا المعرفة جانبا إلا واطلع عليه وخاض فيه ونهل منه. فتعلم فن الغوص في القضايا الفلسفية الكبرى ولاسيما مسألة المعرفة ونظريتها. لقد طرح بياحيه الأسئلة المعرفية القديمة التي طرحها كل من أرسطو Aristote وديكارت Descartes وكانت Kant وهيغل Hegel وغيرهم. وتدور هذه الأسئلة حول محاور عدة تتصل: كيف تكتسب المعرفة؟ ما طبيعة هذه المعرفة؟ وما طبيعة الذات العارفة؟ ما علاقة الذات العارفة بموضوع المعرفة؟ هل المعرفة فطرية في الإنسان؟ أم أنها مكتسبة؟ أم هي مزيج بين المكتسب والفطري؟ كيف تتم المعرفة وما هي مراحلها؟ ما صيورتها وألياتها وفعاليتها ومراحلها؟ وكيف يتشكل عقل الطفل وما هي وظائفه؟ وتلكم هي الأسئلة التي تشكل حدود الإبيستيمولوجيا البنائية عند بياحيه. وفي الإجابة عن هذه الأسئلة تتفجر عبقرية العلمية ويتدفق عطاءه المعرفي بصورة ابتكارية مذهلة.

204- نظرية المعرفة: ثمرة التقابل بين ذات مدركة وموضوع مدرك، بين الإنسان ذات المعرفة وبين العالم موضوعها. وتحصل المعرفة للذات العارفة بعد اتصالها بموضوع المعرفة، كما تطلق نظرية المعرفة Theory of Knowledge على البحث في إمكان المعرفة البشرية، وفي مصادر هذه المعرفة أو الطرق الموصلة إليها.

لقد قدم أغلب الفلاسفة إجابات رزينة حول هذه القضية، ولا تخلو هذه الإجابات من الذكاء والروعة والأصالة وشطحات الابتكار والعبقرية. لقد قدم ديكارت وكانط وأرسطو من قبل إجابات تتصف بالغنى والجدارة والجمال عن السؤال المعرفي الإبيستيمولوجي، ولكن بباجيه تفرد في طرح هذه القضايا طرحا علميا يستجمع فيه مختلف العلوم والفنون والآداب وانفرد من بين الجميع في تقديم صورة رائعة ونظرية فذة ودقيقة وعلمية حول هذه الأسئلة التاريخية التي شكلت ما يسمى بالسؤال الأساسي في الفلسفة. وينطلق بباجيه من أرضية الصراع بين ثلاثة اتجاهات أساسية في نظرية المعرفة:

الاتجاه العقلي:

يرجع أصحاب هذا الاتجاه المعرفة كلها إلى العقل الفطري بوصفه أصل المعرفة وجوهرها. فالعقل وفقا لأصحاب هذه الرؤية قوة فطرية في الناس جميعا، وهو يمكن الإنسان من الاستدلال العقلي الخالص والوصل إلى عين الحقيقة من غير مقدمات تجريبية أو حسية. ويعد أفلاطون زعيم هذا الاتجاه الفلسفي المثالي. فالمعرفة لديه أصيلة في النفس، والفرد عندما يحصل المعرفة فإنه يستذكر المعلومات التي كانت للنفس عندما كانت تطوف في عالم المثل، أي في العالم الروحاني قبل هبوطها إلى عالم المادة والتجسد. فهذه النظرية ترى أن النفس في عالم المادة تسترجع ذكرياتها وأن هذه الذكريات الروحية هي عين المعرفة الكلية. وقد شكلت رؤية أفلاطون منهجا لنظرية المعرفة في النسق المثالي للفلسفة إلى حد أن المثاليين الذاتيين يعتقدون ألا وجود للعالم الموضوعي إلا من خلال إدراكنا أي أن العالم هو وجود ذاتي روحي كلاني خالص.

ومن أجل تبسيط هذه النظرية غالبا ما يشار إليها بأنها نظرية (آلة العرض - Projecteur) فالأطفال يأتون إلى هذا العالم وقد زودت عقولهم بمعرفة أولية فطرية أو قد برمجت بصورة كلية فهي تتضمن مجموعة هائلة من الأفلام والصور. فالمعرفة هنا مصدرها عقل الإنسان ولا يوجد جديد في هذا العالم وإنما العقل يستدعي ما هو موجود فيه.

الاتجاه الحسي التجريبي:

يرجع أصحاب هذا التيار المعرفة الإنسانية جميعها إلى التجربة الحسية أو الواقع ، والعقل وفقا لهذه الرؤية مرآة تعكس الواقع الخارجي على صورة انطباعات حسية. فالمصدر الوحيد الذي يزود العقل بالتصورات والمعاني هو الحس والتجربة. أما القوة الذهنية فهي القوة العاكسة للإحساسات والانطباعات التي اكتنزها الذهن، والذهن ليس له إلا التصرف في صور المعاني المحسوسة بالتركيب أو التجزئة أو التجريد والتعميم.

وقد نشأت هذه النظرية لدحض النظرية العقلية المثالية التي مثلها الفيلسوف الفرنسي «ديكارت». ويعد الفيلسوف الإنجليزي جون لوك زعيم هذا التيار وكان يعتقد أنه لا يوجد في العقل ما لم يسبق وجوده في الإحساس. وقد انتصر لهذه الرؤية النظرية عدد من كبار الفلاسفة الماديين مثل هوبز وديفيد هيوم وماركس وأنجلز. ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى الاعتقاد المكين بأن إدراكنا كلها ما هي إلا انعكاسات للواقع الحسي الموضوعي بصورة أو بأخرى، لأن الإحساس، والإحساس وحده يشكل ينبوع التصورات والمفاهيم وأن إدراكنا تطابق إحساساتنا. ومع ذلك فإن التجربة لا تجرد الذهن عن فاعليته في ابتكار تصورات جديدة فالذهن يولد المفاهيم عن طريق التجربة فاعلة والمعلول والعرض والسبب والوحدة والكثرة ولدت في نسق التجربة ذاتها فالحس مثلا يرصد التعاقب في الظاهر والتكامل والوحدة والكثرة ويولد هذه المفاهيم على مقياس الملاحظة والتجربة.

ويرمز إلى هذه النظرية بنظرية (آلة التصوير أو بالكاميرا) فالعقل هنا ينسخ الواقع ويتمثله فهو يلتقط الصور ويخزنها ويحمضها وهذه الصور تكون رصيد الفرد المعرفي، لأن الكاميرا لا توجد فيها صور مسبقة. وكلما كانت الكاميرا أكثر دقة وحساسية كلما استطاعت أن تسجل صورا أكثر دقة ووضوح وهكذا يختلف الأفراد فيما بينهم بمدى قدراتهم العقلية الناجمة عن الانطباعات الخارجية.

الاتجاه النقدي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على العقل المكتسب والعقل بالفطرة كلاهما في الكشف عن هوية المعرفة الإنسانية. ويعد ديكارت وكانت من عمالقة هذا التيار النقدي الذي يخرج من دائرة الأحادية المعرفية إلى مبدأ الثنائية التفاعلية. فهناك معرفة بالكليات وهي معرفة عقلية فطرية خالصة؛ وهناك معرفة بالجزئيات وهي معرفة حسية تجريبية بالدرجة الأولى. فهناك ينبوعان للمعرفة: أحدهما الحس والآخر الفطرة. يؤكد أصحاب هذا التوجه بأن العقل يملك مفاهيم ومعاني وتصورات غير حسية أي أنها لم تصدر عن الحس بل هي معرفة فطرية متأصلة في الوعي والعقل الفطري السابق على التجربة. وبالمقابل هناك معرفة حسية تصدر عن التجربة والحواس وهي تقابل ما يسمى بالعقل العملي عند كانط أو وهو العقل الذي يوجه السلوك والحياة الإنسانية.

ويعد الفيلسوف الفرنسي ديكارت زعيم هذه النزعة العقلية النقدية في نظرية المعرفة. يبين ديكارت في تأملاته الفلسفية وجود نوعين من المعرفة: فهناك أفكار فطرية مغروزة في طبيعة الإنسان وهي المسلمات العليا للتفكير وهي مسلمات تتسم بالوضوح والجلاء مثل فكرة الله والحركة والامتداد في الطبيعة؛ وهناك معرفة حسية تنتج في الذهن كثرة لتعامل الحواس مع الواقع الخارجي. ويعد الفيلسوف الألماني كانط (1724-1804) من أبرز ممثلي هذا النزعة حيث يميز بين "المعرفة الأولية" التي تسبق التجربة وهي معرفة فطرية لا اكتساب فيها، وبين المعرفة التي يتم اكتسابها عن طريق التجربة أو ما يطلق عليه "المعرفة البعدية"

النظرية البنائية للمعرفة عند بياجي:

لقد قمنا بعرض الاتجاهات السابقة في نظرية المعرفة لأن إدراك هذه النظريات يشكل منطلقاً جوهرياً في فهم وإدراك الإشكالية التي ينطلق منها بياجي في تحليله لنظرية المعرفة. لقد شغف بياجي بهذه القضية واطلع على مختلف الرؤى والتصورات المعرفية بدقة متناهية وعلى هذا الأساس بدأ يبني نظريته التكوينية في عالم الإبيستيمولوجيا والمعرفة.

يوجّه بياجيه نقدا منظما يتسم بالدقة والموضوعية للاتجاهات الفلسفية السائدة في نظرية المعرفة، وينطلق من هذا النقد الموجه إلى الانطباعية الحسية وإلى المثالية العقلية ليكون نظريته العلمية في مجال تكون المعرفة الإنسانية وتشكلها. يقدم بياجيه رؤية علمية جديدة حول نظرية المعرفة ويرى بأن المعرفة عملية بنائية ابتكارية وليست مجرد تكوينات فطرية أو تجريبية، لأنه يوجد بين التكوينات الفطرية والتكوينات الحسية الذات الإنسانية الذي يتدخل في عملية البناء ويعمل على إحداث توازن معين في معادلة الفطري والمكتسب في المعرفة. وهذا يعني أن بياجيه يقرُّ من حيث المبدأ بوجود استعدادات فطرية ويؤمن أيضا بالحواس والتجربة كمصدر من مصادر المعرفة ولكنه يضيف عنصرا ثالثا في المعادلة هو ما يسمى بالابتكار الإنساني أو الجهد الإنساني في تكوين المعرفة. وينطلق في البرهان على رؤيته الجديدة بمجموعة ضخمة من التجارب والرؤى والتصورات والمقولات في هذا الميدان.

فالطفل يبني عالمه وواقعه بنفسه، ويكون نظامه المعرفي على نحو ابتكاري. وهذا يعني أن فهمه للواقع وإدراكه لمعطياته لا يطابق الانطباعات الحسية التي تصدر عن الأحاسيس. فالإدراك لا يطابق معطيات الحس بل يأخذ صورة مختلفة نسبيا عن مكوناته الواقعية. لأن الطفل يعيد بناء الواقع بصورة أخرى غير مطابقة لمعطيات الحواس أو للعالم الواقعي. وهذا يعني كما يقول بياجيه "أننا لا نعرف الواقع ولكن نعرف ما صار إليه في عقولنا" (ين يدمع). فالواقع هو إعادة تكوين وإبداع ما هو موجود في البيئة التي نعيش فيها. فالمعرفة هنا غير مطابقة كليا للواقع وليست نسخة منه إنها عملية أبداعية تستمد طاقتها من الفعل البنائي عند الإنسان نفسه.

ومن أهم العناصر العبقريّة في نظرية بياجيه التكوينية أن بياجيه لا يقف عند حدود الطروحات الفلسفية الكبرى التي تقتصر على أسئلة كلاسيكية مثل: مصدر المعرفة، وآلية بنائها واكتسابها، والعلاقة بين الذات العارفة والموضوع. بل يتجاوز هذا كله وينتقل بهذه

الأسئلة إلى المختبرات العلمية ويقرر بعد جولاته وصولاته في هذه المختبرات صورة علمية بديعة لعملية تشكّل المعرفة، فيبين للبشرية كيف تتم المعرفة في كل مرحلة من مراحل النمو الإنساني مرحلة تلو أخرى وعاما بعد آخر وشهرا بعد شهر ويوما بعد يوم. إنه يبين لنا بصورة عبقرية لعملية انبناء المعرفة وتشكلها ويحدد عناصرها وآلياتها وصيروراتها بيولوجيا ونفسيا ومنطقيا وتجريبيا. وهو في وصفه العلمي هذا يحدد القوانين العلمية الدقيقة لنمو المعرفة واكتسابها وكيفياتها؛ وهنا ينفرد بياحيه عن السرب ويقدم معجزته العلمية التي تبهر البصر وتدهش العقل. فالعقل الإنساني يتصف بخلوه من المعرفة في البداية وهنا يتوافق مع أرسطو الذي يرى بأن نفس الإنسان في حالة الطفولة تكون في وضع وجود بالقوة، والوجود بالقوة وهي استعداد محض، وهي صفحة بيضاء لم يكتب فيها شيء، ثم تبدأ المعرفة بالإدراك الحسي للجزئيات ثم الإدراكات الكلية العقلية. ولكنه يتجاوزه؛ ويبدأ مع لوك ويتخطاه بعيدا فهو يرفض الخاصة الانفعالية للذهن كما يذهب لوك لأن المعرفة لا يمكن أن تصدر عن مجرد الإحساس الذي يكون مجرد عنصر في عملية المعرفة. ويرفض أيضا الرؤية المثالية للمعرفة ويوجه إليها نقدا شديدا: إذ لا توجد معرفة فطرية أولية سابقة للتجربة، فمفاهيم الزمان والمكان ومبدأ عدم التناقض والهوية تولد في دائرة الفعل الإنساني والتجربة الإنسانية وهي تولد وتنمو عبر مراحل زمنية متلاحقة ومتداخلة أحيانا. فالفعل الإنساني هو الذي يشكل هذه المفاهيم وينميها^(بن بدمه). فالمعرفة الإنسانية تكوين يشتمل على معطيات الحس وعلى صيرورات عقلية ذهنية داخلية وبين هذا وذاك تلعب التجربة الذهنية ذات الطابع الإبداعي دورها الأكبر في تشكيل رؤية الإنسان للعالم.

في مفهوم المنهج التكويني Génétique:

يغلب مفهوم البنائية أو التكوينية على نظرية بياجيه حيث تلقب نظريته المعرفية بالنظرية التكوينية أو البنائية في المعرفة. فالتكوين Genetic مفهوم يدل على كينونة الظاهر، ويعود هذا المفهوم في الأصل إلى فكرة جوهرية عند بياجيه قوامها التعرف على ظاهرة النماء العقلي وتطور الذكاء وفق رؤية تكوينية، أي الوضعية التي يتكوّن فيها هذا الذكاء ويتشكل لحظة بعد لحظة ومرحلة بعد مرحلة. فالمنهج التكويني هنا هو دراسة ظاهرة من الظواهر عن طريق ملاحظة تشكّل عناصرها وتطورها في مسار تكويني.

إن المنهج التكويني (Génétique) الذي يتبناه بياجيه يتحدد بدراسة نمو المعرفة وفقا لصيروراتها السيكلوجية عبر مراحل متلاحقة، وهو يؤكد في دائرة هذا المنهج على أهمية الكيفيات التي يعتمدها العقل في توليد المعرفة في كل مرحلة من مراحل تشكل العقل وتكوّنه. فبياجيه يراقب حركة الانبناء المعرفي منذ اللحظات الأولى لولادة الطفل ويحدد صيروراته وآلياته وقوانينه. إنه عبر منهجه هذا يرسم لنا المشهد النمائي للمعرفة بكل ما ينطوي عليه هذا المشهد من سحر وجمال وذلك بطريقة علمية رياضية، وهو في وصفه هذا يبذل مختلف أشكال الغموض الذي ينتاب هذا النمو، ويحدد لنا أدق الخصائص الأساسية له بأشكاله المنطقية والاشراقية والعقلية في نسق متكامل من التصورات العلمية. ويرتبط مفهوم التكوين بمفهوم البنية الذي يخضع بدوره لقانونية التطور والتحول. فالتكوين هو عملية انتقال من حالة بنائية إلى حالة أخرى ومن وضعية إلى ما يليها. وعلى هذا الأساس يحصل تطور الطفل العقلي فهو ينتقل من الوضعية (أ) إلى الوضعية (ب) ومن الوضعية (ب) إلى الوضعية (ج) وهكذا دواليك حتى يصل إلى مرحلة الاستقرار في مرحلة النضج (□ بدم).

مصادر المعرفة (Sources de Connaissance):

يرى بياجيه أن الإنسان لا يولد مزوداً بالمفاهيم والإدراكات والمسلّمات المنطقية كما يعتقد أصحاب النزعة العقلية. ويرفض بياجيه الفكرة التي تقول بأن الطفل يدرك منذ لحظة ولادته مفاهيم الزمان والتتابع والقبل والبعد. فالطفل عندما يرضع من ثدي أمه، وحين يشعر بالشبع يترك ثدي الأم، وبعد ذلك حين يشعر بالجوع يبحث عن الثدي من جديد، ولكن هذا لا يعني أبداً أن الطفل يدرك مفهوم التتابع في الزمان، أي أنه إذا رضع فإن ذلك يؤدي به إلى الشبع لاحقاً. فالطفل يفعل ما يفعله بطريقة غريزية، لا علاقة لها بالإدراك على الإطلاق، والطفل كما يبين بياجيه يحتاج إلى وقت وإلى مدة حتى يبدأ في تلقن وفي تعلم هذه المفاهيم شيئاً فشيئاً بطريقة تطورية (□ بدم).

ويعتقد بياجيه أن البيئة تشكل مصدراً حيويًا للمعرفة، وبالتالي فإن معرفة الإنسان ناجمة عن عما يتعلمه من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والأشياء. فالبيئة تشكل مصدراً ثرا للمعرفة، ولكن المعرفة الحقيقية تتكون وفق نموذج ذهني بنائي فاعلي يرتكز على عدة عمليات ذهنية ضرورية: عملية التنظيم Organization، وعملية التكيف Adaptation، وعملية المواءمة Accommodation، وأخيراً عملية التمثل Assimilation، وعملية التوازن Equilibration.

يقوم الطفل في عملية التنظيم Organization بعمليات تصنيف وترتيب للأشياء والمفاهيم والأحداث في نظام متكامل منطقيًا في عقل الطفل. فعندما يجمع الطفل الصغير بين مهارتين مستقلتين في سلوك واحد مثل (النظر إلى شيء) و(القبض على شيء) تتولد لديه مهارة جديدة هي مهارة (التقاط شيء يقوم به) وهذا يعني أن الطفل صنف هذه المهارات وكامل بينها ورتبها منطقيًا ودمج بينها ليحقق مهارة جديدة تقوم على أساس مهارات سابقة: بين النظر والقبض

208 عدنان إبراهيم، رئيس جمعية لقاء الحضارات في فيينا، إمام وخطيب مجلس الشورى، محاضرة صوتية فرغت كتابيا عبر الموقع

التالي: http://www.islamiculture.org/a_vorschung_thema1_azzaman.html

على الأشياء^(تدبسم). وتتضمن عملية التكيف Adaptation عمليتين أساسيتين هما: عملية المواءمة Accommodation، وأخيرا عملية التمثل Assimilation.

عملية المواءمة Accommodation:

تعني المواءمة العملية التي يعتمد عليها الفرد في تنظيم المعلومات في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم عما يراه الإنسان، بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يمكننا تدريجياً الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم. وبعبارة أخرى تعني المواءمة تغيير سلوك الفرد ليتوافق مع عناصر البيئة: فالرضيع يوائم فمه ليتناسب مع المصدر الذي يرضع منه أكان ثدي الأم أو الرضاعة. ومن الواضح أن بياجيه يستمد هذين المفهومين (المواءمة والتمثل من العلوم البيولوجية) فالإنسان يعمل على إيجاد الطعام ثم يتناوله (يمضغه يقطعه فالأسنان يجب أن تعمل والشفاه يجب أن تتحرك والبلعوم يجب أن يبتلع الطعام) هذه العمليات هي نوع من المواءمة وبعد أن يتحول الطعام إلى مادة ممضوغة يقوم الجسم بتمثل هذا الطعام ويقوم بتعديل ذاته وفقا للمادة الغذائية التي يتمثلها. كذلك هو الحال بالنسبة للإنسان فيما يتعلق بالذكاء فالإنسان يأخذ من البيئة معلومات يحتاجها يستهلكها بطريقة القراءة والتفكير والبحث، وهذه مواءمة، ثم يتمثل هذه المعلومات ويكونها في عقله أو بنيته الذهنية عبر توازن جديد للمعلومات الجديدة. والعلاقة بين المواءمة والتمثل علاقة جدلية فكل عملية تمثل هي مواءمة وكل مواءمة هي عملية تمثل بحد ذاتها. وعبر هاتين العمليتين تحدث عملية التكيف Adaptation.

ويمكن تشبيه وضعية المواءمة والتمثل بمثال آخر: لو افترضنا بأننا رمينا حجرا صغيرا في بركة ماء صغيرة فإن الماء سيحدث تموجات متتالية (مواءمة)، وهذه التموجات تحاول أن تستوعب الصدمة التي أحدثها الحجر، وبعد قليل تهدأ هذه التموجات ويكون الماء قد اعتدل وزاد حجمه في كلية الماء الذي يوجد في البركة أي أن التوازن قد حصل والتمثل أيضا.

209 سعد مرسي أحمد، و كوثر حسين كوجك، تربية الطفل ما قبل المدرسية، مرجع سابق، ص 392.

عملية الموازنة Equilibration:

تهدف عملية الموازنة في نظرية بياجيه تجاوز مختلف أشكال التناقضات وإعادة التوازن الذهني عندما يتعرض الذهن لاضطراب معين، ويحدث ذلك عندما يشعر الإنسان بتوتر ذهني أو قلق معرفي أو بحالة مفارقة للوضعية العادية. فالطفلة التي تتوقع بأن كمية محددة من الماء التي تصب في كأس قصير عريض سيصل إلى نفس المستوى إذا ما صب في كأس آخر طويل، تصاب بحالة من التوتر المعرفي والاضطراب الذهني Mental disturbance عندما تلاحظ أن مستوى الماء في الكأس الثاني (الطويل والرفيع) قد وصل إلى منسوب أعلى منه في الكأس الأول العريض. وتدل هذه الحالة على وجود تناقض وصراع بين ما هو متوقع وما هو ملاحظ في حقيقة الأمر. وهذا الاضطراب أو التوتر المعرفي يطلق بعض الفعاليات الذهنية الجديدة لخفض التوتر وتخفيف حدة التناقض والاضطراب. فقد تعيد الطفلة الصغيرة صب الماء في الكأس العريض وتعيد التجربة مرارا كي تتأكد من أنها لم تكن مخطئة في نظرتها إلى مستوى الماء في الأصل. وفي ختام الأمر، ومن خلال أنماط أخرى من التنظيمات وبعد اكتساب العديد من الخبرات من الحياة اليومية فإن الفتاة تبدأ في فهم السبب الذي يجعل من مستوى الماء في الكأس الطويل الضيق أعلى منه في الكأس القصير المتسع.

والتكيف، وهو الهدف النهائي لعملية الموازنة، وينطوي التكيف على التفاعل بين عمليتين فرعيتين هما التمثيل والمواءمة كما أشرنا أعلاه. وهاتان العمليتان ليستا أكثر من شكلين آخرين من أشكال التنظيم. فالتمثل (Assimilation) عملية تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة والتمثل وحده، أو التمثيل بدون المواءمة، من شأنه أن يشوه الخبرة الجديدة.

فالطفلة التي أشرنا إليها في المثال السابق قد تقول، عندما ترى أن مستوى الماء قد هبط عند إعادة صبه في الكأس العريض "إن بعض الماء قد تسرب عند إعادة صبه". أما المواءمة (Accommodation) فهي عملية الانتباه التي توجه إلى التجربة الجديدة وبصورة مستقلة عن الخبرات السابقة. والمواءمة بدون التمثيل قد تؤدي إلى نتائج خاطئة كأن تقول الطفلة

”نعم إن الماء يكون على مستوى منخفض أحياناً وعلى مستوى مرتفع أحياناً أخرى“. وفي هذه الحالة فإن الطفلة توائم فقط ما هو ماثل أمامها بدون أية محاولة لتمثل ما هو ماثل في الخبرة السابقة. فالتعادل بين التمثل والملائمة ضروري للطفل كي يستطيع الوصول إلى تفسير للحوادث الماثلة أمامه ويكون أكثر دقة و أكثر تكيفاً.

مثال حيوي لصيرورة العمليات الذهنية:

يمكن لنا أن نستعرض مثالا يستوعب مختلف العمليات السابقة من التنظيم والتكيف بشقيه المواءمة والتمثل. وهذا المثال تمّ عرضه من قبل بيهلر Beihler^(بديمه) حيث يبين لنا وضعية طفل صغير يرى الكرة للمرة الأولى في حياته :

الطفل أمام الكرة، يشاهدها للمرة الأولى في حياته، وهو قبل أن يشاهدها، يمتلك بعض الخبرات الحسية التي تنتظم في تفكيره، فهو قادر على أن ينظر إلى الأشياء التي توجد أمامه، ويمتلك القدرة على مسك الأشياء غير المستديرة والقبض عليها، فهو قادر مثلاً أن يأخذ رضاعته ويمصها، ولكنها هي المرة الأولى التي يواجه فيها شيئاً جديداً وهو كرة مستديرة فكيف يتعامل معها. يحاول الطفل وفقاً لخبراته السابقة أن يمسك بالكرة أن يقبض عليها لكن الكرة تنزلق وتبتعد عن متناول يديه، يتبعها ويحاول أن يقبض إلا أنها تنتفض وتدور ثم تبتعد عنه من جديد، يدرك الطفل الآن أنه أمام شيء جديد غير مألوف ويدرك بأن مهاراته السابقة لا تساعد في الإمساك بها. وهنا يصاب بحالة من القلق والتوتر ويحاول أن يتكيف مع الموقف الجديد وأن يجد طريقة يلحق بها بالكرة ويمسكها، فيحاول مراراً أن يأخذ وضعيات مختلف للإمساك بها، وبعد لأي وجهد كبير يستطيع أن يأخذها بكلتا يديه وأن يضغط عليها بباطن كفيه وأن يرفعها في النهاية ويضعها في فمه. وهكذا يكون الطفل قد نظم وتكيف عبر عمليتي المواءمة والتمثل. وأصبحت لديه خبرة كلية جديدة في الإمساك بالأشياء أي

210- سعد مرسي أحمد و كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص396.

أنه اكتسب مهارة وهذه المهارة أصبحت جزءاً في بنية المهارات السابقة. وهذا يعني أن منظومة مهاراته السابقة قد أفسحت المجال لمهارة جديدة تتكامل معها. وبعبارة أخرى أصبح لديه مخطط جديد في طريقة الإمساك بالأشياء والتعامل معها وإن كانت في المرات القادمة دائرية. وهذا يعني أن الطفل ما أن يرى دائرة حتى يتمكن من أن يأخذها بكلتا يديه بسهولة واضحة .

وإذا كانت الكرة التي أمسك بها هي أول كرة يقابلها وكان لونها أحمر وصغيرة الحجم فإنه سيعتقد بأن هاتين الصفتين تنطبقان على جميع الكرات، أي أن الكرات جميعها ستكون حمراء وصغيرة من وجهة نظر الطفل. وعندما يقابل كرات جديدة من أحجام مختلفة وألوان مختلفة يتسع مخطط إدراكه لمفهوم الكرة أو يتطور مفهوم الكرة لديه لجميع الأحجام ولجميع الألوان ولجميع الحركات التي يمكن أن تحرك الكرة مثل: النط والطبطة والاندفاع والدرجة والقفز والارتداد. وهكذا نلاحظ أن المفهوم ينمو مع عاملي الزمن والتجربة وكل تجربة سابقة تعزز بتجربة لاحقة إلى أن يصبح المفهوم كاملاً عبر عمليات التكيف والتنظيم والمواءمة .

أنواع المعرفة Types de Connaissances :

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة: المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية البرهانية.

المعرفة الشكلية: يتمثل النوع الأول في المعرفة الشكلية Connaissance-Formelle وهي تشير إلى معرفة المثيرات الشكلية الظاهرة. فالطفل الرضيع يرى ثدي أمه أو حلمة الرضاعة فيفتح فمه ويبدأ بعملية الرضاع، أو يشاهد أمه تتحرك أمامه فيبتهج ويحرك يديه ويبتسم لها، والولد يرى أبيه قادماً فيهرع إليه ويرتمي في أحضانه، أو قد يشاهد مائدة الطعام فيجل إليها منتظراً حضور الطعام وعندما يرى التلفزيون يشاهد البرامج التي يرغب بها. وهذه المعرفة تعتمد على إدراك المظاهر الخارجية للأشياء والظواهر التي تشكل مثيرات ومن هنا جاءت تسميتها بالمعرفة الشكلية لأنها لا تنبع من المحاكاة العقلية.

المعرفة الإجرائية: ويطلق بياجيه على المعرفة التي تأتي من خلال المحاكمة العقلية اسم معرفة إجرائية (Connaissance-Opérative) وهي معرفة برهانية استدلالية في مستوياتها المختلفة. ففي مثال الكأسين السابقين عندما يقوم الطفل بالتجربة والتأمل ويصل إلى تحقيق التوازن سيعرف بأن كمية الماء الواحدة وأن شكلها يختلف باختلاف الأوعية التي تصب فيها. وسيدرك بأن الكأس العريض أكثر مساحة عرضانية من الكأس الرفيع، وعندما يستدل بالبرهان العقلي تتحول هذه المعرفة إلى معرفة إجرائية. وفي مثال آخر عندما توضع كرة الجولف وسط مجموعة من البلى (الدحل) التي يلعب بها الأطفال فإن كرة الجولف ستبدو كبيرة الحجم مقارنة بالبلى. وعندما يدرك الطفل بأن الأجسام لا تغير حجمها بسبب تغير مكان تواجدها فإن كرة الجولف هذه ليست الآن أكبر حجماً مما كانت عليه من قبل وعندها فإن هذه المعرفة تصبح معرفة عقلية برهانية أو كما يطلق عليها بياجيه معرفة إجرائية. وهنا سنلاحظ أننا عندما نتحدث عن أنواع المعرفة فإن الوصول إلى المعرفة البرهانية أو الإجرائية سيكون في المرحلة الثالثة من نمو الطفل أي في المرحلة التي يطلق عليها بياجيه المرحلة الإجرائية Stade opérationnel. وهي المرحلة التي تقع بين السابعة والثانية عشرة من العمر.

مظاهر النمو العقلي عند الطفل:

كرس بياجيه كما هو معروف جهده في اختبار نظريته البنائية في مجال النمو العقلي عند الأطفال. وهذا يتضح في أغلب الدراسات والأبحاث التي قدمها في مختلف مراحل نشاطه العلمي. والحق يقال أن اهتمام بياجيه بالأطفال وبالعملية المعرفية لديهم جاء بمحض مصادفة علمية بسيطة من حيث المبدأ ولكنها في غاية الأهمية من حيث النتيجة إذ كانت في أصل ولادة نظرية بياجيه في علم النفس التكويني أو البنائي.

وقد جاءت هذه المصادفة في الوقت الذي طلب فيه تيودور سيمون Theodore-Simon^(يديمم) من بياجيه تقنين بعض اختبارات الذكاء التي صممها عالم النفس الإنكليزي سيرل بيرت Cyril-Burt ذلك من أجل تطبيقها على الأطفال الفرنسيين. وكانت هذه الاختبارات مملة بالنسبة لبياجيه ولكنه أثناء تطبيق الاختبار اكتشف ملاحظة هامة مفجرة للتساؤل وقوامها أن الأطفال كانوا لا يستطيعون الإجابة بشكل صحيح عن السؤال التالي: لون بشرة هيلين أكثر سمرة من لون بشرة روز، ولون بشرة روز أسمر من لون بشرة جويس. من منهن تكون بشرتها أقل دكنة واسمرارا؟

وكان جواب الأطفال: كلهن شعرهن أصفر. ولم تكن الإجابة الخاطئة هي مدار اهتمام بياجيه بل كانت العمليات العقلية التي تعتمل داخل الطفل والتي تجعله يقدم إجابة غريبة على هذا النحو. وأطلق بياجيه فرضية تاريخية قوامها أن التكوين العقلي الخاص بالطفل يشكل منطلق هذه الإجابة الخاطئة وعن تكرارها. وبعبارة أخرى هناك في عقل الطفل فعاليات خاصة تختلف عن التكوينات والفعاليات التي نجدها في عقل الراشد وهي المسؤولة عن نمط الإجابات التي يقدمها الطفل في أغلب الحالات، وهي إجابات تثير دهشة الراشدين وعجبهم واستنكارهم في الوقت نفسه. وقد شكلت هذه الوضعية الذهنية للطفل المادة الأساسية لأعمال بياجيه الذي أراد أن يكتشف طبيعية تفكير الطفل وأن يبدد الغموض الذي يحيط بعملية تشكله الذهني وأن يرسم القانونية الحاكمة لعملية نمو الأطفال عقليا وذهنيا.

وتبدأ رحلة بياجيه العلمية في تفسير التكوين المعرفي عند الطفل من منطلق رفضه — كما أوضحنا سابقا — لفكرتين أساسيتين حول تشكل المعرفة: فالأفكار لا تسبق التجربة كما يرى كانط، وفي المقابل فإن الأفكار لا تولد من مكنون التجربة الحسية على منوال الانطباعية التي يذهب إليها جون لوك في تأكيده على أن الذهن صفحة بيضاء. وعلى خلاف الرؤيتين يرى

211- عالم معروف في ميدان اختبارات الذكاء عمل بالمشاركة مع ألفرد بينيه Alfred Binet في بناء مقياس الذكاء المعروف في عام 1910.

بياجيه في فرضيته العلمية أن المعرفة عند الطفل هي عملية بناء وانبناء وتكوين تتميز بالخصوصية والتفرد. فالطفل يمتلك على فعاليات عقلية داخلية متنامية تؤدي إلى توليد المعرفة توليدا متناميا عبر الزمان والمكان والتجربة. فالمفاهيم تولد في عقل الطفل وتنمو وتتصاعد وتتكون وتكبر مع تنامي نموه العضوي والنفسي والتجربي. فالطفل ينتقل من مرحلة نمو إلى أخرى عندما تنطلق في داخله فاعلية ذهنية كانت أسيرة في المراحل السابقة من تطوره (مدمم).

واستطاع بياجيه عبر الجهود الكبيرة والأعمال العلمية المستمرة والمتواترة التي قدمها في ميدان الذكاء ونمو المعرفة أن يقدم نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال. ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما الحتمية المنطقية Logical-determinism ويطلق على ثانيهما البنائية Constructivism. ويختص الشق الأول بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية Logical-Operations، وتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل بناء على تلك العمليات إلى المراحل الأربعة الأساسية "(مرحلة التفكير الحركي - الحسي - مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية - مرحلة العمليات الإجرائية - مرحلة العمليات الصورية المجردة)" (مدمم).

والشق الثاني من نظرية بياجيه في النمو المعرفي يتعلق بمسألة "بنائية المعرفة" وفيه أوضح بياجيه مبدأ بنائية المعرفة، بتأكيدده على دور الفرد والعقل نفسه في بناء المعرفة وتكوينها وتشكيلها على خلاف ما تذهب إليه مدرسة الانطباعية الحسية، فالعقل ليس وعاء فارغاً تسكب فيه المعرفة ويتحدد بالانطباعات الحسية الخارجية على نحو سلبي بل هو عقل نشط فاعل متمرس ينمو وتنمو فيه قدرات منطقية كبيرة وفاعليات سيكولوجية هامة تؤدي إلى ولادة المعرفة ونشوتها.

212- فاطمة جيوشي، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 184.

213 وديع مكسيموس داود، البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، القاهرة، إبريل 2003.

في مفهوم الذكاء عند الطفل:

ينتهي بياجيه فنا علميا جديدا في تعريفه للذكاء ونمو القدرات العقلية عند الطفل. فالذكاء عند بياجيه هو شكل من أشكال التكيف المتقدم وهو يتطور عبر عمليتي المواءمة والتمثل. والذكاء لا يظهر فجأة بل على نحو متدرج لأنه عملية توازن وتكيف مستمر يهدف إلى تجديد المخططات العقلية والأنظمة الفكرية. فكل خبرة جديدة تسهم في تطور ذكاء الإنسان وكل مهارة تطلق إمكانيات جديدة ومهارات أخرى أكثر جدة. وعلى هذا الأساس يمكن تعريف الذكاء بأنه "مرحلة إنسانية خاضعة لحسابات دقيقة تبدأ من عالم المحسوسات وتنتهي عند عالم التصورات والمجردات" (□ يد مه).

فالذكاء نوع من التوازن تسعى إليه مختلف العمليات العقلية المتفاعلة داخل بيئة الإنسان الذهنية. ويأخذ الذكاء طابع المغايرة نظرا لتغير المؤثرات البيئية المحيطة بالإنسان ولذلك فإن تفاعلها مع العمليات العقلية والذهنية يحدث على نحو متغير وهو تغير يأخذ طابع الاستمرارية. وينبني على ذلك أن تحقيق التوازن العقلي عملية دينامية مستمرة لاتصل إلى غاية نهائية محددة. ولا يمكن لعملية تطور الذكاء أن تحدث إلا في الوقت الذي يتم فيه تمثيل المؤثرات الخارجية وإحداث تغيير في البنية العقلية والذهنية.

وبعبارة أخرى نمو الذكاء مرهون بتغيير التنظيمات والمخططات الذهنية بناء على معطيات حسية جديدة. ولا يمكن للذكاء أن يتحقق إلا بموجب الاحتياجات والقابليات الأساسية للطفل. فلا يمكن مثلا تعليم الطفل أشياء مجردة إلا في المرحلة التي تنضج لديه العناصر الذهنية التجريدية. ويتم نمو العقلية دائما وفقا لمبدأ التناقض بين البنية العقلية والموقف الذي يواجهه الطفل حيث يجد الطفل نفسه مكرها على تحقيق التوازن الذهني والخروج من دائرة التناقض وهذا يعبر عن فعالية عقلية داخلية عند الطفل. وباختصار شديد

يبين بياجيه في أغلب أعماله أن النمو العقلي عند الطفل يأخذ صورة عملية ذهنية نشطة، وأن الذكاء قابل للنمو والتطور.

ويحدد بياجيه أربعة عوامل أساسية لنمو الذكاء وتطور العملية البنائية للمعرفة، وهي:

1- العامل البيولوجي العصبي: وهو عامل ضروري وقطعي ولا يمكن دحضه، فلا يوجد هناك ذكاء أو تكوينات معرفية منفصلة عن النمو الدماغي والعصبي الذي يشكل وعاء كل نضج وكل فعالية عقلية أو ذهنية.

2- عامل التدريب والخبرة: وهو عامل ضروري أيضا وشرط لازب في أي تكوين معرفي، وهو عامل شديد التعقيد والصعوبة ولا يمكنه أن يفسر كل شيء في عملية نمو الذكاء.

3- العامل الاجتماعي: لأن الخبرة والمعرفة تكتسب من خلال تفاعل الطفل مع الوسط الاجتماعي ومن غير الوسط تحال المعرفة على مبدأ الاستحالة. فالوسط بتفاعلاته يشكل مصدرا حيويًا وهاما من مصادر المعرفة. فاللغة على سبيل المثال وهي اجتماعية الأصل والجوهر تؤثر في تمكين الطفل من الاكتساب المعرفي وتعجل من عملية نمو الذكاء عند الطفل..

4- العامل السيكلوجي: وهم أيضا من العوامل الجوهرية ويشتمل على مختلف الفعاليات العقلية التي تتعلق بالتوازن والتكيف بشقيه المواءمة والتمثل. وسنأتي على شرح مفصل لهذه العوامل أدناه.

مراحل التطور العقلي عند الطفل:

ينطلق بياجيه من قاعدتين أساسيتين في تفسير التكوين العقلي عند الطفل وهما:

- يولد الفرد وهو مزود بخاصية النمو الفطري الوراثي. فالنمو خاصة وراثية فطرية.

- لا يمكن تعديل مسار النمو عند الطفل لأنه فطري ووراثي.

فالنمو عند الطفل يتسم بأنه فطري وتطوري وحتمي أيضا. وهذا النمو يتم عبر مراحل متعددة وأساسية في عملية نمو الطفل. وكل مرحلة من هذه المراحل تعكس مجموعة من الأنماط

السلوكية التي تتكامل في نسق من المراحل النمائية المتلاحقة في عمر الطفل. ويضع بياجيه منظومة من المبادئ الناعمة لعملية النمو وأهمها^(بن يدهم):

– تأخذ عمليات النمو طابع الاستمرارية في مختلف المراحل النمائية.
– يحدث النمو وفقا لعمليتي التعميم والتخصيص أي أن هذا النمو يتم وفقا لعمليتي الكشف عن أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في الظواهر وتأخذ هاتان العمليتان طابع الديمومة في مختلف مستويات النمو ومراحله.

– تتضمن كل مرحلة تكرارا للعمليات التي تمت في المراحل السابقة ووفق تنظيمات مختلفة.
يأخذ النمو اتجاها متصاعدا تراكميا وهذا يعني أن الخبرات تتزايد وتتكامل وتتكاثر.
هناك وحدة في إمكانات النمو. فكل فرد يمكن ضمن شروط مثالية أن يحقق أعلى درجات النمو. ولكن الأفراد يحققون نموهم بصورة متفاوتة أيضا في داخل هذا الترتيب التصاعدي. وهنا يؤكد على الفروق الفردية التي تعود لتباين الظروف والأحوال والتجارب. ويؤكد على أن الإمكانية واحدة للجميع.

ويحدد بياجيه أربع مراحل أساسية متتالية من مراحل التطور العقلي عند الطفل. ويرى كل مرحلة منها مسئولة عن نوع معين من أنواع التفكير وهذه المراحل هي^(بن يدهم):

1- المرحلة الحسية – الحركية: Sensorimotor.

تبدأ هذه المرحلة بالولادة وتنتهي في الثانية من عمر الطفل. ويكون سلوك الطفل عبارة عن أفعال منعكسة حسية بالدرجة الأولى وتنتهي هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل باستخدام اللغة وتعلم الكلام أي في نهاية الثانية من العمر. وتتميز هذه المرحلة بطابعها الاستكشافي لأن الطفل يحاول أن يتعرف حسيا على العالم الخارجي الذي يحيط به، فهو يكون فكرة عن المسافات عندما يمد يده لالتقاط شيء ما، ويكون فكرة عن تأثير جسده بالأشياء عندما يحركها ويدفعها،

215- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 200، ص 189.

216- جان بياجيه، الابيستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991، ص 27.

ويتعرف على خصائص الأشياء عندما يلمسها ويتحسس برودتها وسخونتها، ويستخدم بصره في التعرف على الألوان والأحجام وكل ما يتصل ببيئته المباشرة .

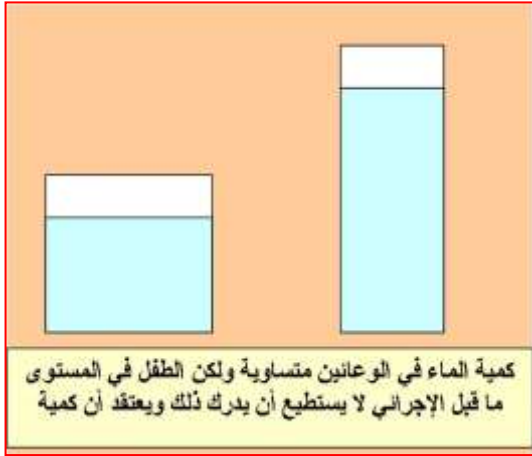
فالطفل في بداية هذه المرحلة لا توجد لديه فكرة عن ثبات الأشياء وديمومتها أي لا يدرك بأن الأشياء موجودة بالفعل إذ غابت عن ناظريه. فعندما نأخذ لعبة طفل في الشهر الثامن من عمره ونخفيها عن ناظريه فإن الطفل لا يبحث عنها ولا يبدو عليه الانزعاج ويتصرف وكأن دميته لم تكن أبدا. وهذا يعني أن الطفل يعتقد بأن وجود الشيء واستمراره تكون بمدى ظهوره أمام عينيه. ولكن الطفل نفسه عندما يبلغ الشهر الحادي عشر من العمر يستطيع أن يدرك بأن الأشياء تستمر في الوجود رغم غيابها عن ناظريه وهو في هذا العمر يبحث عن لعبته عندما نخبئها في مكان ما، ولكنه يبحث عنها في الأماكن التي اعتاد أن يراها فيها ولا يبحث عنها في أماكن أخرى مختلفة إلا في نهاية هذه المرحلة أي في نهاية السنة الثانية من عمره. كما أنه يبحث عن أشياءه التي لا يراها ويبدى انزعاجا وغضبا لغيابها. وهذا يعني أن الطفل في هذه المرحلة بدأ يكون مفهوم " ثبات الأشياء وديمومتها " وهو مفهوم يولد مع التجربة ومع ظهور الأشياء المخفية دائما. غياب الشيء وحضوره وتناوب ذلك يؤدي إلى ولادة هذا المفهوم عند الطفل .

في هذه المرحلة يتعلم الطفل بالإضافة إلى مفهوم "استمرارية الأشياء" مفهوم "انتظام الأشياء" ومفهوم "حركة الأشياء". وهو عبر فعاليات جسدية متنوعة مثل المسك والضرب وتحريك القدمين والمص والنظر إلى الأشياء ورميها بعيداً وتحريكها يعمل على بناء نظام من التصورات الأولية التي تتصل بالظواهر المادية المحيطة به. فالشيء الذي يخبأ تحت الوسادة يمكن الحصول عليه ثانية. وقطعة النقود التي تنتقل من يد إلى أخرى تصبح في مكان جديد، والصوت الذي يسمعه ينبعث من مكان ما، والأم التي تغيب ستعود إليه. وباختصار يحقق الأطفال في نهاية هذه المرحلة تجربة بنائية هامة في بناء منظومة من المفاهيم الأساسية التي تتعلق بالأشياء وذلك بصورة حسية حركية .

2- مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية Pre-operational:

تبدأ هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية وتمتد حتى نهاية السنة الخامسة من العمر.

في هذه المرحلة "تنمو الفعالية الرمزية مجسدة في اللعب التخيلي أو الإيهامي حيث تبدو اللعبة قاربا والمكعب سيارة والعصا بندقية" (□ يد م). و يكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث برموز كاستخدام اللغة. ولكن تفكيره مازال يرتبط بخبرته المباشرة ومتمركزا حول ذاته وهذا يعني أنه مازال يخلط بين الذات والأشياء التي تحيط به. فهو لا يدرك وجهات نظر الآخرين ولا يستطيع أن يضع نفسه في مكانهم، والطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يفكر في شيئين مختلفين في وقت واحد.



من أهم خصائص التفكير في هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك ظاهرة " ثبات خصائص الأشياء". فعندما نضع، بحضور الطفل، كمية من الماء في إناء واسع القاعدة في(كأس عريض)، ثم نفرغ الكمية نفسها التي وضعناها في الإناء العريض في إناء طويل ضيق القاعدة (كأس رفيع وطويل)، فإن الطفل يعتقد أن كمية الماء في الإناء

الطويل أكثر من الكمية التي كانت في الإناء العريض. أي أن الطفل لا يدرك أن الكمية لا تتغير عندما يتغير الشكل أو عند تقسيمها إلى أجزاء، لذلك فإن البعض يطلق على هذه المرحلة اسم " مرحلة ما قبل التفكير المنطقي" (□ يد م).

217- سعيد التل، في مبادئ التربية، دار الشروق، عمان، 1994، ص 175.

218- محمد عبد الله البيلي، عبد القادر عبد الله قاسم، أحمد عبد المجيد الصمادي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، 1997، ص 54.

وعندما نقوم بتشكيل قطعة من المعجون على شكل كرة، ثم نعود فنشكل القطعة نفسها في صورة عصا طويلة فإن الطفل يعتقد أن كمية المعجون في العصا أكثر من كميتها في الكرة. وهذا كله يعني أي أن الطفل لا يدرك مفهوم الكتلة وقابلية الأشياء للتشكل في صيغ متعددة دون أن تفقد من حجمها أو وزنها .

وفي هذه المرحلة يصبح الطفل أكثر وعياً بالأشياء والمفاهيم التي تمثلها في المرحلة الحسية الحركية السابقة. ويكتسب الأطفال طلاقة لفظية في التعبير الرمزي والإيماءات الجسدية، ومع ذلك فإن هذه الإمكانيات اللغوية والطاقة الرمزية لا تمكن الطفل القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة وفق المقتضيات المنطقية، ومن هنا جاءت تسمية هذه المرحلة ما قبل الإجرائية. ويمثل هذا المستوى في نهاية الأمر " بنية عقلية بدائية أو نمط من التفكير السابق على التفكير الاستدلالي البرهاني " (تد يد مـ).

ويلاحظ في هذا المستوى غياب قدرة الطفل على التفكير الأخلاقي أو الحكم الأخلاقي. ويمكن لهذا المثال أن يوضح هذه الفكرة :

- أراد الطفل(أ) أن يساعد والده في العمل فأخذ قلم الحبر ليمأله من الدواة فسقطت منه قطرة كبيرة لطخت أبيض المفرش وكان الطفل يريد أن يساعد أبيه .

- بدأ الطفل(ب) يعبث بأغراض أبيه وأدواته المكتبية فأخذ قلم الحبر يلعب به فسقطت منه قطرة صغيرة جدا على المفرش .

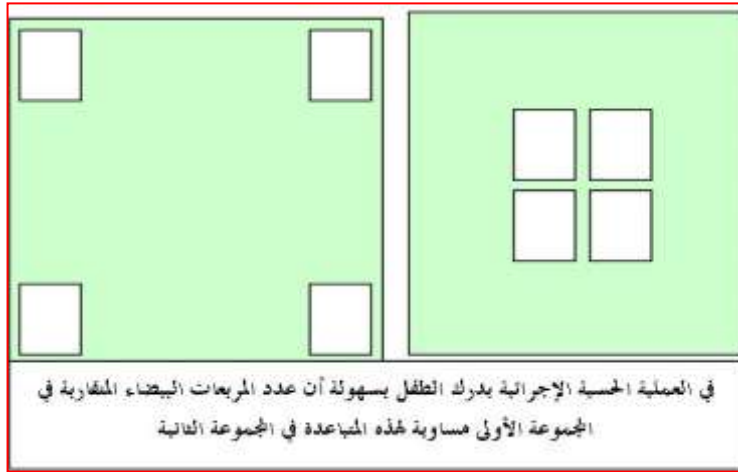
- رويت القصة على أطفال في رياض الأطفال(عمرهم في المرحلة ما قبل الإجرائية) أي الطفليين كان خطؤه أكبر. فأجاب الأطفال أن خطأ الطفل الأول(أ) أكبر من خطأ الطفل(ب). هذا مع أن الطفل الأول كان يساعد والده والطفل الثاني كان يعبث بأغراضه .

والسؤال هنا لماذا أجاب الأطفال بأن خطأ الطفل(أ) الذي كان يساعد والده أكبر من خطأ الطفل(ب) الذي كان يعبث بأشياء أبيه؟ الإجابة بسيطة وهي أن الأطفال في المرحلة ما قبل

الإجرائية لا يستطيع أن يركز إلا على شيء واحد في وقت واحد ونقطة التركيز هنا كانت حول بقعة الحبر وليس على الجانب الأخلاقي للسلوك. فالبقعة التي تركها الطفل(أ) هي أكبر من البقعة التي سببها الطفل(ب) ولذلك فإن الخطأ يوزن بحجم كمية الحبر التي سقطت من القلم. وهنا أيضا نجد بأن الأطفال يركزون في هذه المرحلة على الجانب المادي في الأشياء وليس على الجانب المعنوي وهذا ما يطلق عليه بياجيه مفهوم " الواقعية الأخلاقية " (بدممد).

3- مرحلة التفكير الحسي-الإجرائي Concrete Operational:

تمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة. في هذه المرحلة يتمكن الأطفال من



تطوير مفهوم " ثبات
خصائص الأشياء "
كمفاهيم الطول والكتلة
أو الكمية والعدد. طفل
هذه المرحلة يصبح
قادراً على إجراء
عمليات التصنيف
البسيطة كتصنيف

الأشياء الحية وغير الحية، أو تصنيف مجموعة أشياء على أساس بعدين كاللون والشكل، وإجراء العمليات الرياضية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يبدأ في تكوين مفهوم الزمن: الماضي والحاضر والمستقبل.

في هذه المرحلة الإجرائية المحسوسة (Concrete Operational Period) يطور الأطفال قدراتهم على التفكير المنطقي الاستدلالي، ويأخذ هذا التفكير المنطقي والاستدلالي طابعا حسيا وهذا يعني أن التفكير هنا ينحصر ضمن نطاق الأشياء التي تقع تحت مجال وسيطرة أحاسيسه

البصرية والسمعية. فالتفكير المنطقي يأخذ هنا طابعا حسيا ومن هذا المنطلق يسمى بياجيه هذه المرحلة "بالمرحلة الإجرائية الحسية". وهي تسمية مشوبة بالغموض إذ كثيرا ما يخيل للدارسين أن بياجيه يعني بتسميته هذه التفكير الحسي وليس التفكير المجرد. ومن أجل توضيح هذه التسمية نقول بأن هذه المرحلة تجمع بين طرفين: فالتفكير مجرد ولكنه يقع في المجال الحسي الذي يحيط بالطفل. فالطفل هنا يدرس ويحلل ما يقع تحت بصره وفي مجال ما يسمعه. وهذا يدل أيضا على أن الطفل لم يبلغ مرحلة التفكير المجرد الخالص الذي يمكنه من التفكير في الأشياء غير الموجودة أي في عالم الرموز والمفاهيم المنفصلة عن تجلياتها المادية. ونوضح ذلك بالمثال التالي: فمثلاً: إذا عرضنا على طفل هذه المرحلة مشكلة رياضية من نوع: إذا كان أحمد أطول من سعيد، وكان أحمد أقصر من إبراهيم، فمن هو أطولهم؟ نجد أن معظم أطفال هذه المرحلة يجدون صعوبة في الإجابة، لكن إذا استخدموا رسوماً أو نماذج محسوسة للتعبير عن معطيات المشكلة يصلون إلى الحل، وعدم وصولهم إلى حل المشكلة شفوياً يدل على ضعف الاستدلال التجريدي لديهم. وهذا ما يبرر تسمية هذه المرحلة بالإجرائية الحسية.

في هذه المرحلة يستطيع الأطفال أن يستنتجوا منطقياً أن العصا(أ) أغلظ من العصا(ج) إذا قلنا لهم: بأن العصا(أ) أغلظ من العصا(ب) وأن العصا(ب) أغلظ من(ج). ومع ذلك فإن محتوى الاستدلال في هذه السن يقوم على الأشياء الفعلية وليست المجردة.

وباختصار يستطيع الأطفال في هذه المرحلة تطوير مفهوم " ثبات خصائص الأشياء " كمفاهيم الطول والكتلة أو الكمية والعدد. ويصبحون أكثر قدرة على إجراء عمليات التصنيف البسيطة كتصنيف الأشياء الحية وغير الحية، أو تصنيف مجموعة أشياء على أساس بعدين كاللون والشكل، وإجراء العمليات الرياضية البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة، كما يبدأ يتكوّن مفهوم الزمن لديهم: الماضي والحاضر والمستقبل^(بدممم). ويبقى القول بأن الطفل يجد في

هذه المرحلة صعبة في الاستدلال الذهني المجرد، ويعاني من عدم قدرته على اكتشاف المغالطات الرياضية .

4- مرحلة التفكير المجرد Formal Operational:

تمتد هذه المرحلة من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة حيث يبدأ الطفل باستخدام التفكير المجرد أو الشكلي مدى الحياة، ويتمكن من التعامل مع الأشياء والأحداث بدرجة عالية من التفكير المجرد غير المحسوس. ويتخذ سلوك الفرد طابعا عقلانيا لا انفعاليا، ويتضاءل تمرّكه حول الذات ويتمكن من التواصل ببسر مع الآخرين والوسط.

يتمكن الطفل في هذه المرحلة من استخدام مهارات التفكير الرمزي الاستدلالي المجرد. وعلى خلاف المرحلة الماضية يفكر الطفل تفكيراً مجرداً عن الأشياء المحسوسة. في هذا المستوى لا يحتاج الطفل لوجود الأشياء من أجل أن يفكر فيها فهو يستطيع أن يفكر عبر الرموز والاستدلال المجرد الخالص. ويستطيع أيضاً أن يحقق درجة عالية من التوازن والتكيف الاجتماعي. ويصف فاخر عاقل هذا التوازن الاجتماعي بأربعة مزايا أساسية^(ممدد مد) :

أ - يصبح العالم الاجتماعي للفرد موحداً تحكمه العقلانية لا الانفعال .

ب - يتضاءل التمرّك حول الذات ليحل محله شعور بالتكامل الاجتماعي .

ج - يعتمد تطور الشخصية على قدرات الاتصال الذاتي للفرد بالآخرين .

د - يحل معنى المساواة محل الخضوع لسلوك ورغبات الكبار .

يقدم لنا بياجيه نموذجاً نظرياً لطبيعة تطور الأطفال ونموهم عبر المراحل الأربعة الآتية الذكر. ولكن هذا النموذج ليس نهائياً ولا يمكنه أن يغطي واقع نمو الأطفال من مرحلة إلى أخرى. فالواقع أغنى من النظرية وأكثر صعوبة وتعقيداً. وهذا يعني أنه لا يمكن لنا تطبيق هذه النظرية بصورة جامدة على تنوع الواقع. فهناك مجال نسبي في عمليات التطور لا يتوافق مع

222- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، المرجع السابق .

معطيات النظرية. وهذا يعني أن نموذج بياجيه الأصيل في جوهره يفسح المجال نسبيا لمظاهر تتناقض مع شكل النظرية وليس روحها وجوهرها. ومن هذا المنطلق يسجل الباحثون والنقاد مجموعة من المفارقات حول طبيعة هذه المراحل وأهمها :

- يمر كل طفل بالمراحل الأربعة بصورة منتظمة في الجوهر ويفارقها في التفاصيل الممكنة.
- يرتهن تقدم الطفل من مرحلة إلى أخرى بالعوامل الوراثية والثقافية التي تحيط به .
- توجد فروق فردية بين أطفال العمر الواحد في النمو المعرفي.
- لا يتكيف الطفل في كل مرحلة وفقا لمتطلبات هذه المرحلة في مختلف المواقف، وهذا يعني أنه قد يتصرف إزاء موقف ما وكأنه في المرحلة الحسية الحركية، وقد يتصرف في موقف آخر وكأنه قد تجاوز هذه المرحلة. فالتكيف يختلف باختلاف المواقف .
- لا يمكن وضع حدود فاصلة دقيقة بين كل مرحلة وأخرى .
- يأخذ تطور التفكير طابعا متدرجا أي لا وجود للطفرات النوعية التي تمكن الطفل من تجاوز مرحلة أو اختصارها.

التعليم من منظور بياجيه:

يعرف بياجيه التعلم بوصفه عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين مكونات المفهوم الواحد وإدراك العلاقات التي تربط بين المفهوم بالمفاهيم التي سبق تعلمها. وتؤكد النظرية البياجية على منظومة من التصورات الدقيقة الخاصة بعملية التعلم. وتستمد هذه التصورات وجودها من النظرية العامة لبياجيه في عملية نمو الذكاء. فالبنائية التكوينية تركز على التعلم القائم على الفهم، فالمتعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها وهذا التركيز ينبع من القول بأن التعلم والذكاء يتم على أساس الفاعلية الإنسانية. ومن هذا المنطلق فإن النظرية تؤكد على الجهد الذاتي للأطفال والتلاميذ في اكتساب المعرفة فالتلاميذ يجب أن يعملوا على بناء معارفهم بأنفسهم وعلى المعلم مساعدتهم على أن يجعلوا أفكارهم

الخاصة واضحة وراسخة وأصيلة. وهذا النوع من التعليم يؤكد على أهمية النشاطات الذهنية لكي يتم التعلم الاستبصاري القائم على الفهم والتناسق.

وفي هذا التصور التربوي لا يكون دور المعلم في نقل المعرفة أو تلقينها، بل يكون دوره في عملية تفعيل ذهن الطفل وتنشيطه وتأكيد دوره الحيوي في استنباط المعرفة وفقاً للقانونية الخاصة بالطفل. وهذا يعني أن المعلم في المنظور البنائي يوجه عملية بناء المعرفة ويساعد على تكوينها ولكنه لا يكونها ولا يمكنه ذلك لأنه المعرفة رهينة بعمليات عقلية ذاتية داخلية تعتمد المواءمة والتوازن وصولاً إلى تحقيق التكيف^(□ مدمم).

ويستخدم بياجيه مفهوم التعلم بوصفه العملية التي تؤدي إلى اكتساب المعلومات. ويكون التعلم شكلياً لا معنى له عندما يتم تلقين المتعلم على نحو سلبي أو آلي أو تلقيني، فالتلقين لا يؤدي إلى أي تطور فكري، لأن النمو الذهني والعقلي يكون بإحداث التوازن الاستبصاري بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة وهذا التوازن لا يكون أبداً إلا عبر فعاليات ذاتية نشطة كما بينا مراراً وتكراراً. وهذا يعني أنه لا بد من أجل حصول التعلم القائم على الفهم من مواجهة تناقض بين المخططات السابقة للمعرفة عند الطفل وبين مستجداتها، وعندما يحدث هذا التناقض بين مفاهيم الفرد تبدأ عملية التوازن والتكيف عبر عمليات عقلية تنتقل بالذهن من حالة الارتباك والفوضى إلى حالة توازن جديدة بعد استدخال الموقف الجديد واحتوائه بصورة منطقية يتكامل فيها من المنظومات السابقة للمعرفة الداخلية عند الطفل. وهذا يعني أن النمو الذهني يحدث حين يكون المتعلم نشطاً، أما التعلم التلقيني فيحدث حين يكون سلبياً عديم النشاط، وهذا يعني أن عملية النشاط في رأي بياجيه هي العنصر الحاسم في عملية التطور الفكري.

223- وديع مكسيموس داود، البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، القاهرة، إبريل 2003.

وعلى هذا الأساس يؤكد بياجيه على أهمية إحاطة الطفل بالثيرات العقلية الغنية في البيئة التي يعيش فيها. فالنمو الذهني والتطور الفكري يحدث في دائرة العلاقة بين المثيرات الخارجية والفاعليات البنائية عند الطفل. ويؤكد بياجيه في غير مكان وفي كل مناسبة على أن طرق التدريس يجب أن تؤكد على ضرورة إعطاء المتعلم فرص الاكتشاف الذاتي والوصول إلى المعارف والمعلومات على نحو ذاتي وبفعل عمليات ذهنية داخلية متدفقة في أعماق بنيته العقلية، وهو بذلك يقف موقفا معارضا ومضادا للتعليم الذي يعتمد التلقين البسيط الساذج الذي لا يؤدي إلى بناء الذهنية أبدا (□ مدم).

وتؤكد النظرية البياجية على منظومة من المبادئ الأساسية التي توجه عملية التعلم واكتساب المعرفة وأهمها:

– يأخذ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة. يقول بياجيه في هذا الخصوص: إن الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي، لأننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط، ولا نستطيع أن نمارس تربية الطفل بشكل جيد دون أن نضعه في موقف تعليمي، حيث يختبر نفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز، ويضع أسئلة، ويفتش عن إجاباته الخاصة، رابطا ما يجده هنا بما يجده في مكان آخر، مقارنا اكتشافاته باكتشافات الأطفال الآخرين” (ين مدم).

– تنتهي للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه بمشكلة تخل بتوازنه المعرفي وتستدعي إعادة التوازن.

– تعد المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم القائم على الفهم والاستبصار.

– تهدف عملية التعلم إلى إحداث التكيف القائم على خبرة الفرد وتجاربه.

224- انظر: فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت 1985.

225- نقلا عن: شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 200، ص 193.

- تقاوم البنية الذهنية للفرد ومخططاته العقلية المستقرة التغيرات الممكنة وهذا يقتضي من الطفل بذل جهد كبير لتعديل المنظومة المعرفية الذهنية المستقرة نسبياً لديه.
- تقوم العمليات العقلية بتوجيه عملية الإدراك الحسي في عملية التعلم.
- لا يكون التعلم مجرد عملية تراكم آلية انطباعية لدى الفرد بل هي عملية تكوينية ذاتية تشتمل على عمليات ذهنية فاعلة.
- يتطلب التعليم القائم على الفهم والاستبصار تنظيمًا ذاتيًا نشطًا.
- يؤدي التعلم الاستبصاري إلى إزالة التناقضات التي يواجهها المتعلم بين خبراته السابقة والمواقف الجديدة، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق التوازن والتكيف الذي هو غاية الذكاء ونهاية الغاية من التعلم.
- يؤكد بياجيه على أهمية التفاعل بين الأطفال في المدرسة، لأن هذا التفاعل ضروري لعملية النمو العقلي. وهذا التفاعل يمكن الطفل من الانطلاق والتحرر من أسر وجهات نظره الخاصة بالتفاعل هنا يضعه وجهها لوجه مع تصورات جديدة ومفاهيم أكثر جدة وهذا بدوره يولد لديه حالة توتر معرفي ويحرض إمكانيات التفكير لديه ويجعله يعيد التوازن في منظوماته الفكرية وتصوراته الخاصة وانطباعات الأولية.
- المدرسة في نظر بياجيه يجب ألا تكون مدرسة للطاعة، وإنما يجب أن تكون مكاناً حيويًا للتفاعل والاستقلال والتعاون وتكوين ملكة الحكم الأخلاقي عند الطفل عبر التجربة والتفاعل. فالحس الأخلاقي لا ينمو إلا في سياق اجتماعي والمدرسة يمكنها أن تولد هذا الحس الأخلاقي بما تنطوي عليه من فعاليات اجتماعية وإنسانية.
- وغني عن القول في نهاية هذه الفقرة أن تعاليم بياجيه التربوية في مجال التعليم لقيت قبولا واسعا في الشرق والغرب وبدأ المفكرون في تكوين مناهج وطرق تربوية وتعليمية مستمدة من نظرية بياجيه وقد أطلق على هذا التوجه تسمية المدخل البنائي في عملية التدريس حيث تؤخذ جميع المعطيات العلمية التي قدمها بياجيه في نظريته البنائية. ويلاحظ اليوم أن هناك شبه إجماع

بين صفوف الاختصاصيين في مجال المناهج وطرق التدريس على أهمية النتائج التي توصلت إليها نظرية بياجيه في مجال التربية والتعليم. ويتضح تأثير بياجيه المتنامي في مجال المدرسة الابتدائية حيث أصبح مألوفاً بين المختصين في مجال بناء المناهج على تبني نظرية بياجيه وتمثل معطياتها في وضع مناهج استبصارية تناسب كل مرحلة عمرية وفقاً لمعطيات بياجيه ومخططاته.

الجوانب التربوية في نظرية بياجيه:

يميل فريق من المفكرين إلى الكشف عن طريقة تربوية يتم فيها اختصار المسافات وحرق المراحل في عملية تعليم الأطفال وإيصالهم بصورة مبكرة إلى أعلى درجة من درجات النضج والذكاء. وقد أثارت نظرية بياجيه لغواً كبيراً وصخباً في الأوساط العلمية التربوية حول إمكانية توظيف هذه النظرية في عملية حرق المراحل النمائية عند الأطفال.

وعلى أثر هذه المباحثات التربوية والفكرية حول حرق المراحل يقدم بياجيه رؤية رافضة وشديدة الرفض لأية محاولة تتجه إلى تسريع عملية النمو. ويؤكد بياجيه أن التعجيل بتحقيق النمو العقلي عند الأطفال عملية خطيرة ومحفوفة بالمخاطر ولا جدوى منها على وجه الإطلاق. وفي الحالة التي نحاول فيها تسريع عملية النمو فإن النتائج تتحلى في أمرين أو احتمالين كل منهما أخطر من الآخر:

في الاحتمال الأول: يمكن للطفل أن يوائم الخبرات الجديدة ويتمثلها وفقاً لخبرات سابقة وقد يكون هذا التمثيل مغايراً لما يرغب فيه المربي. بمعنى أن خلافاً سيحدث في بنية تصورات الفرد وقد يكون هذا الخلل في تدمير منظومات معرفية سابقة أو تشويهها أو إحداث بلبلة في التكوين الذهني للفرد وقد يتمثل هذا في غياب الاتساق والانسجام بين الخبرات والمعارف التي توجد في حالة تكامل أصلاً.

الاحتمال الثاني: هو أن يكتسب الطفل معرفة شكلية آلية ناجمة عن فعل تلقيني ومثل هذه المعرفة تلحق الضرر بالتكوين المعرفي وهي غير مفيدة وتبقى سطحية إلا أنها تعتقل جزءاً

من الطاقة والفعالية النفسية. وغالبا ما ينسى الطفل معطيات هذا التعلم وهذه هي الحالة الأفضل الممكنة.

يقول بياجيه في هذا الخصوص: " يجب أن يتاح للأطفال أقصى قدر ممكن من النشاط الذاتي باستخدام الأجهزة والأدوات التي تمنهم من تحصيل المعارف والمعلومات. إذ يمكنهم في العمليات المنطقية الرياضية أن يفهموا ما يصلون إليه بأنفسهم. وعندما يحاول الكبار أن يسرعوا في إحداث هذا التعلم فإن الأطفال سيحرمون من لذة اكتشاف المعلومات بأنفسهم ولذلك تقلّ فاعلية هذا التعلم المفروض عليهم" (بن مدمم). وعلى هذا الأساس ينصح بياجيه المربين أن يعملوا على فهم الطفل من منطلق أن "القدرة تحدد التعلم" وأن أفكار الطفل لا تولد عن طريق التلقين والحفظ بل تكتسب تلقائيا (بن مدمم).

ومما لا شك فيه أن نظرية بياجيه تشكل فيضا متدفقا بالمعاني التربوية والمبادئ الأساسية الهادية للعملية التربوية برمتها. إنها تشكل نظاما تربويا متكاملًا يقوم على الأسس التالية كما يحددها كل من جنسبرغ وأوبر Gingsburg and Opper (بن مدمم).

- تنبه هذه النظرية إلى أهمية الفصل والتمييز بين تفكير الطفل وتفكير الراشدين وتلك هي القاعدة الأولى في أي تنظيم تربوي يريد أن يأخذ طابعه العلمي. ومن هنا يجب على المربي أن يعرف بدقة خصائص كل مرحلة من مراحل نمو الطفل وأن يدرك العمليات الذهنية الأساسية التي تفعل فعلها في كل مستوى من مستويات تطور العقل والذكاء.

- تؤكد النظرية على أهمية التفاعل الحر العميق والشامل بين الطفل والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه لأن هذا التفاعل يولد لديه أفضل الوضعيات التي تحقق له نموا عقليا وتربويا متوازنا.

226- نقلا عن: سعد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص 407.

227- سعد مرسي أحمد، كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، مرجع سابق، ص 407.

228- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل، مرجع سابق، ص 194.

- تشدد النظرية على أهمية الإجابة عن تساؤلات الأطفال لأن الاستجابة للطفل قد تشكل منطلقا لكل عملية معرفية لاحقة. فالسؤال هو مفتاح المعرفة وهو معينها ومنطلقها. ولذلك فإن البنائية التكوينية تقدم لنا فلسفة محكمة في أهمية التساؤل ودوره في تفجير العملية المعرفية.
- تنبه النظرية وتؤكد أهمية الاعتدال في توفير المثيرات المعتدلة والمتجانسة إلى حد كبير مع الخبرات السابقة للطفل. فالتنبية يجب أن يلجم في حدود تخوم الخبرات والمعارف السابقة.
- ترفض النظرية كل أشكال القهر والتسلط في تربية الطفل وتؤكد مبدأ التسامح والتفهم والتبصر في وضعيات الطفل.

- التأكيد على مبدأ الحوار والمناقشة بين الأطفال وبين الأطفال ومربيهم لأن المناقشة تنمي الفكر وتزكي العقل وتنهض بعقل الطفل نحو آفاق ممكنة.

خلاصة:

من يقرأ بياجيه ويغوص في أعماق تفكيره سيشعر في البداية بقشعريرة تهز أعماقه ، ويتهيب هذا العالم التكويني بما يضح فيه من عناصر العظمة والقوة. وحاله في ذلك حال الإنسان الذي يدخل إلى قلعة تاريخية عملاقة فتبهره بما فيها من آوابد تاريخية عملاقة مهيبة فتأخذه مشاعر الخشية والتهيب. ولكن ما أن يأنس قليلا ويبدأ بالمؤالفة حتى يأخذه المكان بجماله وروعته وعظمته ، فيقف مسحورا بجمالها مبهورا بروعتها فتكتب له حالة وجدانية يتألف فيها إحساس غامر بالسحر بالجمال مع مشاعر التهيب بالاندهاش.

في هذه القلعة العلمية التي شيدها بياجيه يشعر القارئ بحالة من السعادة الغامرة لأنه يكتشف وللمرة الأولى مجاهل معرفية لم تكن معروفة لديه من قبل. يدخل القارئ فتأخذه الحيرة وينبهر بجمال هذا العطاء العلمي بمكوناته البارة التي تتألق في النظرية الإبيستيمولوجيا التكوينية عند بياجيه. وعندما يخرج المرء من هذه القلعة يشعر للتو بأنه قد اعتراه تغير كبير وجوهري وعميق في نظرتة إلى العملية المعرفية وإلى صيرورات التكوين المعرفي.

وعندها يشعر المرء بأنه أصبح أكثر غنى وأعظم قدرة على فهم القضايا التي كانت تدفعه في الماضي إلى دوائر الحيرة والتحير والانكسار.

فنظرية بياجيه وأعماله تقدم للعقل تغذية فلسفية عميقة وشاملة في أكثر قضايا الوجود أهمية وخطورة وهي القضية التي تتصل بالعملية المعرفية. ففي نظرية بياجيه نجد حلولاً علمية أشبه بالسحر لقضايا فلسفية وتربوية كبرى. لقد استطاع وبحق أن يضع الفلسفة في المختبر وأن يبرهن على أكثر القضايا الفلسفية صعوبة وتعقيداً في مختبرات العلم والمعرفة العلمية وهنا تكمن واحدة من عناصر عبقرية بياجيه المعرفية. ولا يمكن لأحد أن ينكر بأنه عندما يقرأ بياجيه سيشعر بأن كل فكرة من أفكاره وكل رأي من آرائه يشتد غوصاً في أعماق العلم والفلسفة في آن واحد. فهناك الرصانة الفلسفية وهناك الدقة العلمية التي تعتمد البرهان القاطع والأدلة الحاسمة.

كان بياجيه عبر نظرياته العلمية ظاهرة في عصره وظاهرة العصر في آن واحد. ونظريته مازالت تشع بعطاءاتها العلمية وتأثيره مازال يأخذ مداه في عالم المعرفة. لم يحدث ضجيجاً في عصره كما حدث لكثير من الفلاسفة والمفكرين لأنه كان يبتعد عن الصخب والضجيج العلمي. ولاحقاً بدأت الدوائر العلمية تكتشف عظمة عطائه في غرب الدنيا وشرقها. وبدأ المفكرون يدهشون وبشكل متدرج بعبقرية هذه النظرية. وكما قلنا في المقدمة فإن هذه النظرية تشكل فتحاً علمياً لن يقتصر على القرن العشرين لأن تأثيره سيكون أشد وأعمق وأقوى في القرن الحادي والعشرين. ولن يتوقف تأثيره إلا إذا أنتجت الإنسانية فكراً يضاهي عبقرية بياجيه في مجال علم النفس التكويني ويتجاوزه. ولن يكون هذا ممكناً لأن أي تجديد في هذا الميدان لا يمكنه أن يتجاهل عظمة العطاء في نظرية بياجيه. وأي ابتكار أو تجديد آخر في مجال علم النفس النمائي سينطلق حتماً من معطيات نظريته التكوينية.

لقد تركت نظرية بياجيه التكوينية هذه أثرها العظيم في مختلف الممارسات التربوية في القرن العشرين. وبدأت المؤسسات العلمية تعتمد معطيات هذه النظرية في فهم طبيعة التعلم عند

الأطفال. وأدت إلى إجراء حركات إصلاح واسعة في أنظمة التعليم والتربية في أنحاء مختلفة من العالم.

ويبقى أن نذكر بأن الاطلاع على هذه النظرية وفهمها والاستفادة منها يشكل ضرورة تاريخية لمجتمعاتنا العربية ولاسيما في قطاعات التربية والتعليم. ولا يكاد ينكر أحد من المربين والدارسين لبياحيه شعورهم بأنهم أصبحوا بعد قراءة بياحيه أكثر قدرة على فهم التربية والخوض في قضاياها بثقة أكبر. لقد منحت هذه النظرية قراءها إحساسا غامرا بأنهم يسيطرون على كثير من القضايا التربوية ذات الطابع الفلسفي ويشعرون بأنهم أكثر قدرة أيضا على توجيه نشاطهم التربوي والعلمي بشكل أفضل.

وباختصار شديد قدمت نظرية بياحيه للمعرفة الإنسانية غمرا من العطاءات في مجال علم النفس كما في التربية والفلسفة. فمن حيث علم النفس استطاعت هذه النظرية أن تسجل سبقا علميا في الكشف عن مراحل النمو عند الطفل بصورة علمية. وفي المستوى الفلسفي استطاعت أيضا أن تقدم إجابة علمية عن جوهر نظرية المعرفة القضية الأكثر أهمية في عالم الفلسفة. واستطاعت في النهاية أن تسجل نفسها نظرية تربوية كلية القدرة وأن تكون بذاتها منهجا تربويا أصيلا يجد حضوره اليوم في مختلف الأنظمة التربوية في شرق الدنيا وفي غربها.

الختام

نحو ثورة كوبرنيكية في التربية

نحو ثورة كوبرنيكية في التربية

« لا تكن عبد غيرك وقد جعلك الله حراً »
علي بن أبي طالب. رضي الله عنه

في إطار رؤية نقدية شمولية لمختلف القضايا والاتجاهات التي استعرضناها عبر هذا العمل يجمل بنا أن نتوجه برؤية نقدية حول الخلاصة التاريخية التي انتهت إليها الجهود الفكرية في مجال الطفولة وبيداغوجيا الأطفال. وقد كنا على امتداد هذه الفصول المتعاقبة نضع أنفسنا أما مشهد نمائي للفكر والتجربة في ميدان الطفولة، وكنا نحاول عبر هذا المشهد أن نرصد تطور هذا الفكر في اتجاه نمائه وتكامله مرحلة مرحلة، وخطوة خطوة، وقد شهدنا هذا التساند والتفاعل بين التجارب والنظريات والعقائد في دوائر متواترة عبر اتجاهات الزمان والمكان. شاهدنا كيف تنطلق الفكرة في مرحلة ما في أحضان عقيدة تربوية محددة وكيف تتطور في حضانة أنساق نظرية وفكرية في مراحل تاريخية متتابعة. وقد بدا لنا بوضوح أن هذه التصورات والعقائد والمذاهب كانت تحضر في نهاية الأمر لثورة عارمة أدت إلى قلب الموازين والتصورات والقيم والحقائق التي كانت سائدة في مراحل تاريخية سابقة ومغركة في القدم. وكان حصاد هذه التجارب والعقائد والنظريات إحداث ما يسمى بالثورة الكوبرنيكية في مجال التربية في القرن العشرين على امتداد عقود. وحري بنا أن نتلمس ملامح هذه الثورة بوصفها نتاجاً تاريخياً لثورة بدأت من القرن الثامن عشر ولم تتوقف حتى اليوم. ويجدر بنا أن نقدم خلاصة

هذه الثورة وحركتها في القرن العشرين على نحو إجمالي وأن نرصد طبيعة وماهية هذه الثورة الكوبرنيكية التي أحدثها العقل التربوي في القرن العشرين.

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن الساحة الفكرية في مجال التربية والطفولة قد شهدت على مدى القرن العشرين، ولادة منظومات فكرية مشحونة بطاقة نقدية موجهة إلى التفكير التربوي والممارسات التربوية التقليدية السائدة في مجال تربية الأطفال. ومهما يكن أمر النزعات التربوية الأكثر حداثة فإنه لا يمكن لنا أن نفهم طبيعة هذه الممارسات النقدية إلا من خلال وعي نقدي متقدم بطبيعة التربية الحديثة وطبيعة الثورات التربوية التي ولّدتها في سياق نمائها وتطورها وتتابع تموجاتها. لقد ارتبط اسم التربية الحديثة بأسماء مفكرين عمالقة تفتت عقولهم بأبداع عطاءات الفكر التربوي عبقرية وإدهاشا، ومن منا لا يقف اليوم إكبارا وإعجابا بالفكر التربوي الإنساني الذي فاض عن عبقرية جان جاك روسو ورابليه ومونتيني وبستالتوزي وفروبل وبياجيه وفرويد الذين يُشهد لهم بأنهم كانوا يمتلكون عقولا ثورية عارمة في عطائها النقدي ضد الممارسات التقليدية لمعاصريهم^(تمممه). لقد أحدثت التربية الحديثة عبر اندفاعات العقل التربوي منذ عصر النهضة حتى اليوم ثورات متلاحقة في المفاهيم والتصورات والفلسفات وأساليب العمل والممارسات.

وتنطلق هذه التربية الحديثة من الأهمية المتعاطمة للعلوم التربوية الوليدة والعلوم النفسية الناهضة حيث أعطت هذه العلوم للمفكرين والكتاب والمنظرين دفعة علمية بعيدة المدى مكنتهم من تجاوز التقاليد التربوية بسماتها الباردة والجامدة ومن ثم العمل على تأسيس تربية جديدة على أسس علمية وعملية في الآن الواحد. وقد قدّر لعلم النفس بارهاساته القديمة والحديثة أن يلعب دورا كبيرا في إطلاق القدرات وفي تفجير الإمكانات العبقرية للمفكرين والمنظرين حيث قدم لهم أساسا سيكولوجيا علميا مكنهم من الانطلاق إلى آفاق أرحب مكن التربية أن تتحول إلى علم تطبيقي بالدرجة الأولى.

229- E. Durkheim, Nature et méthode de la pédagogie, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911, pp85-86.

يصف كوزينيه أهم السمات والخصائص الأساسية للتربية الحديثة في مجال الطفولة على النحو التالي: إن التربية الحديثة تتمثل في رؤية جديدة للطفل قوامها فهم الطفل، ومحبة واحترامه والصبر على تربيته، والتسامح والقبول، ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة. والتربية الحديثة هذه تتطلب من المربي قبول أخطاء الطفل وهفواته وإخفاقاته وتردده وخجله (بدم).

هذه النظريات والمدارس السيكولوجية والأعمال العلمية المتواترة في مجال علم النفس استطاعت أن تحدث ثورة كوبرنيكية في عالم التربية كما استطاعت أن تبدد أوهاما تربوية ونفسية بالغة الأهمية والخطورة. وتتمثل هذه الثورة الكوبرنيكية التي أحدثتها في تحقيق الانقلاب التاريخي وتحويل الاهتمام المركزي للتربية من عالم الراشدين إلى عالم الطفل وبنيتها السيكولوجية الداخلية. وغالبا ما يجري التعبير عن ذلك بالقول أن هذه الثورة استطاعت أن تحدث انقلابا في المفاهيم والتصورات التربوية وأن تجعل عالم الطفل الداخلي باهتماماته وميوله وطبيعته منطلق العملية التربوية وغايتها.

في التربية التقليدية كانت التربية تركز على العالم الخارجي للطفل وتحاول أن تجعل منه كيانا يتشكل على منوال العالم الخارجي أي عالم الراشدين. والطفل في هذه التربية التقليدية صفحة بيضاء ينسج عليها الراشدون مقتضيات عالمهم دون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الغنى الكبير الذي يتضمن عليه التكوين النفسي للأطفال.

إن النقطة الأساسية التي ينطلق منها سدنة التربية الحديثة ويجتمعون عليها هي تحقيق القطيعة مع الممارسة التربوية التقليدية في المضمون والشكل والجوهر، ونجد هذا التصور في نص يعود إلى فرينيه يقول فيه "يوجد بين مناهج التربية التقليدية ومناهجنا اختلاف جوهري"، ومن غير أن يؤخذ هذا التباين بعين الاعتبار فإن أي فهم للتربية الحديثة سينطوي على الكثير من المغالطات والأخطاء، فالمناهج التقليدية هي مناهج مدرسية وقد ولدت وجربت وأعدت من أجل أن تمارس في الوسط المدرسي، وهو وسط يفرض أنماطا وأساليب ومناهج وقيم مختلفة عن

الأساليب والمناهج والقيم الخاصة بالوسط غير المدرسي الذي يتمثل بوسط العمل والحياة والذي نطلق عليه الوسط الحي، ونحن نرى بأن الوسط المدرسي غير عقلاني ومتخلف وخطر وذلك بالمناسبة إلى الوسط الاجتماعي والحي والمعاصر، وعلى خلاف ذلك فإن التربية يجب أن تعمل على بناء إنسان المستقبل في الطفل وهو الإنسان القادر على إدراك حقوقه وأداء واجباته في العالم الذي يوجد فيه حيث يتوجب عليه أن يكون فاعلا ومسيطرًا على عالمه هذا (يم □ مم).

وفي هذا المستوى يقول جون ديوي "إذا استطاع المرء أن يتأمل بعمق في الفلسفة السائدة وفي الممارسة التربوية الحديثة يستطيع كما يبدو لي أن يميز مجموعة من المبادئ المشتركة في مختلف المدارس النقدية الموجودة وذلك على الرغم من الاختلاف القائم بينهما، فكل ما يفرض من الخارج يتعارض مع مفهوم النظام الحرّ، والتعليم الذي يجري عبر الكتب المدرسية يتعارض مع التجربة، وهذا أيضا يحدث في التعارض بين اكتساب العادات عبر أسلوب الترويض مع هذه التي تكتسب في نسق ارتباطها بالحاجات الإنسانية العميقة، وهنا أيضا يجري التعارض بين مهمة التحضير للمستقبل مع مهمة الإعداد للحاضر والمستقبل في آن واحد، وأخيرا يمكن الإشارة إلى التعارض بين الأهداف التي تحددها مناهج ثابتة ستاتيكيه وبين التعامل مع عالم متغير دائما (مم □ مم).

إن الاكتشاف الأهم في التربية الحديثة يعود إلى جان جاك روسو الأب الروحي للاتجاهات التربوية الحديثة ويتمثل هذا الاكتشاف في القول بأن الطفولة ليست مجرد مرحلة عابرة أو جسر للوصول إلى مرحلة الرشد، فالطفولة ليست تحضيرًا لمرحلة الرشد وإعداد لها بل هي قيمة في ذاتها قيمة عظيمة وكبرى في حياة الإنسان، إن المبدأ الأساسي التي ينطلق منه روسو ويطلقه نداء إنسانيا في هذه المرحلة هو: دعوا الطفولة تنمو في الأطفال يسروا لها ألعابها ومسراتها ووفروا لها أجواءها المفرحة. ففي هذه المرحلة يجب أن لا نجعل الطفل يبحث عن

231- Célestin Freinet, Méthode naturelle et méthodes traditionnelles, In La Méthode naturelle, Marabout, Paris, P. 28.

232 -J. Dewey, expérience et éducation, Armand colin, Paris, 1968,P.60.

مخرج ينطلق منه إلى عالم الرشد والمسؤولية، وألا ندفعه إلى مغادرة هذه المرحلة بسرعة كبيرة، بل وعلى خلاف ذلك كله يتوجب علينا أن نتعايش مع هذه المرحلة ونحييها ونغنيها ونعيشها بكل ما تحتاج إليه من زمن ممكن وإمكانيات متاحة، وهنا تكمن الجدة والأصالة في مرحلة الطفولة، وهي الأصالة والجدة التي أطلق عليها كلابريد وبدون مبالغة اسم "الثورة الكوبرنيكية في التربية Révolution copernicienne" وتلك هي الفكرة المحورية التي تحكم أنماط التربية الجديدة وتميّزها عن التربية التقليدية القديمة.

لقد كانت التربية في عهد روسو تتمركز حول إعداد الطفل ليصبح راشدا بصورة مبكرة، حيث كان الطفل ينتزع انتزاعا من طفولته ويقهر قهرا على مغادرتها قبل الأوان، إذ يتوجب على الطفل منذ ميلاده حتى بلوغه أن ينضج سريعا وعلى عجلة. وعلى خلاف ما كان سائدا في عصر روسو تنادي التربية الحديثة بالعمل على تفتح الطفولة وتحقيق ازدهارها في الأطفال، فعلى الطفولة أن تكتمل وتنضج على نار الزمن الهادئة. ولأننا نقر بوجود راشد كامل في صورة رجل فإنه يجب علينا أيضا أن نعترف بوجود طفولة ناضجة للأطفال. ونحن عندما نسمح للطفل في أن يكون طفلا كما يجب عندها نستطيع أن نبحث في مسألة انتقال الطفل إلى مرحلة الرشد (□□م).

وفيما بعد روسو اكتشفت التربية الحديثة القيمة الإنسانية والوظيفية للطفل، لقد كان روسو في حقيقة الأمر أول من اهتم وشغل بمسألة الطفولة وهو أول من قدم إجابات إبداعية حول هذه المسألة، حتى أن التربية الحالية تدين لنظريته وليست سوى تعبير عن أفكار مطورة علميا لنظريته هذه. لقد كان روسو يعتقد أن الإنسان الذي لم يعيش مرحلة طفولة حقيقية هو إنسان خطر ومعرض للخطر في آن واحد. فالصعوبات والخبرات السيئة للطفل قد تضعه في طريق الهاوية والانحراف، كما أن الطفولة الهادئة والسعيدة قد تؤدي إلى بناء الإنسان القادر على مواجهة التحدي والتغلب على الصعاب. لقد أولى روسو لطبيعة الطفل أهمية خاصة وعالجها

233- Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, P.27-28.

على نحو لا يفتقر إلى العبقرية فالطفولة مرحلة غنية بإيحاءاتها وخصوصياتها وتضاريسها وهو في هذا السياق يبرز بعض السمات والخصوصيات التي تتفرد بها مرحلة الطفولة^(□□).

يرى كلابريد صاحب مقولة الثورة الكوبرنيكية في التربية أن التغير الانقلابي المذهل الذي أحدثته النظريات الحديثة في التربية، يشبه التحول الثوري في علم الفلك الذي حدث مع اكتشاف كوبرنيكوس لمركزية الشمس حيث تبين نظرية كوبرنيكوس بوضوح أن الأرض هي التي تدور حول الشمس وليست الشمس هي التي تدور حول الأرض كما كان سائدا في علم الفلك القديم عند أرسطو وأقليدس.

كان التلميذ في التربية التقليدية يدور حول المنهج، فجاءت التربية الحديثة لتحدث انقلابا بدأت فيه المناهج وعلى خلاف ما هو معهود تدور حول التلميذ، وأصبح الطفل هو محور المجموعة التربوية بعد أن كان يدور في هامشها.

وهذا يعني كما يرى جون ديوي أن الطفل هو نقطة البداية وهو المركز كما أنه الهدف في العملية التربوية في التربية الحديثة. إن الثورة التربوية هذه استطاعت أن تؤدي إلى انقلاب حقيقي في المعايير والعلاقات التربوية السائدة، فالتربية ليست رهن بالمعارف العلمية لعلم نفس الطفل فحسب بل هي رهان موقف جديد من الطفل يرتكز على فهم الطفل وحبه (كما فعل بستاوتزي) وعلى احترام الطفل وتحقيق حاجاته والصبر عليه، إنه الموقف الذي يؤكد على قبول الطفل كما هو عليه وقبول الطفولة كقيمة إنسانية أو مرحلة ضرورية في عملية نمو الطفل وازدهاره، وفوق ذلك كله فإن التربية الحديثة هذه تؤكد أهمية التسامح وقبول أخطاء الطفل وإخفاقاته واندفاعاته على مبدأ الإيمان الراسخ بأن الطفل هو طفل مهما يصدر منه ومهما يكن من أفعاله، وعلى مبدأ الاعتقاد بأن الطفل بقدر ما يكون طفلا كاملا يستطيع أن يكون في المستقبل رجلا كاملا. وهنا يجب التأكيد أيضا على أن الطفل يجب أن يعيش السعادة وفي

234- Regarde: Georges Snyders, La Pédagogie aux 17 eme et 18 eme siecle, Paris, PUF, 1970.

أجواء الإحساس بالبهجة والحرية ويجب أن يكون سعيدا حتى ولو كان ذلك على حساب الأهداف التربوية التي نسعى إليها، وأن مهمتنا كراشدين وكمربين هي أن نبقي الطفل قدر الإمكان وبقدر ما نستطيع في حالة الطفولة والبراءة التي تزدهر في مرحلة الطفولة. ويجب علينا نحن أيضا أن ننعم ببراءة هؤلاء الأطفال ونتشبع بعطاءاتها، وذلك بدلا من العمل على تشكيل الأطفال من خلال نظرتنا للكون والحياة. يجب هنا أن نؤمن بأن الطفل يمتلك في ذاته كل شروط التربية الحقيقية ولاسيما هذا النشاط العارم الذي لا يتوقف أبدا وهو الذي يشكل فعالية تربوية حقّة تؤكد نماءه ونضجه وتقدمه أيضا، وهذا يعني أن مساعدتنا للطفل ليست ضرورية بل توجيهنا له هو الضروري في العملية التربوية برمتها^(بن □ م). وهذا يعني أنه يجب على المربي أن ينطلق من الصورة الحقيقية بين إمكانيات الطفل وبواعث حركته واندفاعاته وبين المهمات المدرسية التي توكل إليه.

وفي هذا الصدد يؤكد كوزينيه Cousinet بأن حاجات الطفل تحدد مسار حياته، ففي إطار التربية التقليدية نجد تحديدا ضيقا مفتعلا للوسط التربوي، وهذا الوسط يفرض على الطفل أن يحقق تكيفه وفقا لعناصره. وعلى خلاف ذلك فإن التربية الحديثة تنطلق من حاجات الطفل وميوله واهتماماته بوصفها العناصر الأساسية لبيئة الطفل ومن ثم تعمل على تنظيم هذه البيئة لتحقيق إشباعا متوازنا لمختلف عناصر هذه البيئة وهذا يعني أن التربية الحديثة تكيف البيئة لحاجات الطفل على خلاف ما يحدث في التربية التقليدية.

ومع أهمية ما يطرح حول قضية الحاجات ومفهوم الحاجات المركزية عند الطفل يجب على المرء أن يتساءل عن إمكانية إخضاع هذه المفاهيم وهذه التصورات للرؤية النقدية، ألا يمكن لنا على سبيل المثال أن نخلط بين الحاجات الثقافية والحاجات الطبيعية عند الطفل؟ ألا يمكن لهذه التربية أن تقود إلى تحويل التربية إلى نوع من الأفعال التي تهتدي بقوانين البيولوجيا؟ وهنا يمكن لنا أن نبحت القيمة الكبرى التي تعطى للطفولة مقابل هذه التي تعطى لمرحلة الرشد

235- Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, P.22-23.

كما نرى عند كوزينيه الذي يؤكد بأن الراشدين هم الذين يحققون مكاسب عندما يعطون للطفل الفرصة الأكبر في أن يكون طفلا وأن يبقى زمنا أكبر في مرحلة البراءة.

إن فعل المربي يجب ألا يمارس على الطفل بصورة مباشرة بل يجب أن يتجه نحو الوسط الذي يعيش فيه الطفل. فالمربي يعمل على تنظيم الوسط بطريقة يستطيع معها الطفل أن يعبر عن ذاته وأن يتعلم بطريقة نشطة وفعالة، وذلك لأن المعرفة التي ترتبط بحاجات الطفل هي التي تسمح بإعادة تنظيم الوسط وربطه بإمكانيات جديدة لنمو الطفل وازدهاره. وينطلق هذا التنظيم من مبدأ احترام الطفل وعفويته، وهذا يعني أنه يجب تنظيم الوسط بطريقة تسمح للطفل بالتقدم بما يتوافق مع إمكانياته الخاصة. والسؤال هنا هل يعني أن وظيفة المعلم قد انتهت ولم تعد هناك حاجة إليه؟ أو هل يعني ذلك أن هذه الوظائف قد تغيرت كلياً وأصبحت من معطيات الوسط المدرسي ذاته؟ تلك هي القضية التي شغلت المفكر الفرنسي سيندر Synders في كتابه التربية التقدمية^(بن □ مم). لقد شكلت التربية التي فعلتها المربية ماريامونتسوري تعد نموذجا من نماذج التربية الحديثة. وفي هذه التربية تعلمنا منتسوري كيف تتحول سلطة العلم من التأثير المباشر على التلميذ إلى التأثير في معطيات الوسط الذي يحيط بالتلميذ.

وفي النهاية نقول بأن التربية الحديثة ترتبط بمبدأ الثورة الكوبرنيكية ولاسيما فيما يتعلق بمهماتها في داخل المدرسة وخارجها: فبدلاً من التركيز على أهمية المتطلبات المجردة والخارجية للمجتمع أو للمدرسة في عملية التربية يجري التركيز في التربية الحديثة على حاجات الأطفال واهتماماتهم من أجل بناء وسط تربوي يمكنهم من النجاح وتحقيق الازدهار والتكامل الداخلي لشخصياتهم^(□ □ مم).

236- Regarde: Georges Snyders, La pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1971

237- Philippe-Raynaud, et Poul Thiboud, La fin de l'école républicaine, Calmann-levy, Paris, 1990, P 58.

ومهما يكن أمر التفسيرات التي تقدم في هذا الخصوص فإن عقائد التربية الحديثة (كما هو حال مختلف العقائد التربوية) يجب أن تناقش بعمق في مختلف أبعادها وتحليلاتها التربوية والعلمية والسياسية والاجتماعية والفلسفية.

وفي هذه المحطة التي تقترب نهايتها نقول بأن الثورة التربوية مازالت في طور الفعل وهي تأخذ اتجاهها متصاعدا في تخوم القرن الحادي والعشرين، فالنظريات والمقولات والعقائد التربوية المعاصرة تشتد سعيا إلى تسجيل الملاحم الفكرية الجديدة. ويمكننا أن نقول بأن القرن الحادي والعشرين سيشهد تطورا مذهلا أيضا في بنية التصورات والمفاهيم والرؤى والعقائد التربوية، ويأتي هذا التطور الجديد تحت إكراهات مرحلة العولمة وما بعد الحداثة التي تفرض نمطا جديدا من التصورات تريد أن تنفض عن نفسها غبار الماضي وأن تسدل عليه الستار.

في بداية هذا القرن، القرن الحادي والعشرين، يبدو لنا أن الفكر التربوي بدأ يتخاضع من جديد مع مختلف الأوضاع الفكرية والثقافية الراهنة لينتقل نحو طور جديد قد يصبح فيها الماضي القريب بمعطياته الفكرية حقلا جديدا لأنماط جديدة من الاتجاهات النقدية في مجال التربية والتعليم. وباختصار نحن نشهد اليوم انطلاقة وعي تربوي جديد يرتبط بمرحلة ما بعد الحداثة وما بعد التصنيع وطفرات ما بعد العولمة الثقافية الجديدة. ومهما يكن الأمر فإن التراث الفكري للإنسانية في مجال التربية سيبقى دائما وإلى الأبد روحا خلاقة دافعة وسيومض إلى الأبد بشعاع التنوير الفكري لأنه سيبقى دائما وأبدا خلاصة تجربة إنسانية اتصفت بالغنى والثراء والقوة.

وببقى علينا في هذه الخاتمة أن نذكر بأهمية بناء وعي تربوي مبدع وخلاق ينطلق من الحقائق السامية لتراثنا الإسلامي وينفتح على التراث الإنساني المتنور بما لا يتعارض مع عقيدتنا الإسلامية وقيمنا الروحية السمحاء.

وإننا في ختام هذا العمل المتواضع نرجو أن نكون قد أسهمنا في إشعال شمعة على طريق التنوير الثقافي والفكري في مجال التربية وتربية الأطفال ونرجو لمساهمتنا هذه أن تكون مثمرة

ويكفينا في هذا الجهد أن نتمسك بأهداب الحكمة القديمة التي تقول: أن تشعل شمعة خير لك من أن تلعن الظلام. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مراجع الكتاب

المراجع العربية

- ابن طفيل الأندلسي، حي بين يقظان، تقديم وتحقيق فاروق سعد، بيروت 18980.
- ابن قيم الجوزية، زار المعاد من هدى خير العباد، ج4، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج2، مطبعة عثمان خليفة، القاهرة، 1933، ص 1038.
- أحمد حسن الباقوري، قطوف من أدب النبوة، ج1، الأخبار: مؤسسة الأخبار، نوفمبر 1988.
- أحمد ربيع، "الطفولة في الإسلام"، المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة 9-12 أكتوبر 1990.
- أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثامنة، القاهرة، 1965.
- أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها وفلسفتها، وتاريخها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1978.
- أحمد عمر هاشم، "الطفولة في الإسلام" المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام القاهرة 9-12 أكتوبر 1990.
- بول منرو، المرجع في تاريخ التربية، ترجمة صالح عبد العزيز و حامد عبد القادر، الجزء الثاني، مكتبة النهضة المصرية، 1949.
- ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994.
- جان بياجيه، الإبيستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نقادى، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، 1991.
- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين البشر، ترجمة عادل زعيتير، دار المعارف، القاهرة، 1956.
- جان جاك روسو، العقد الاجتماعي، ترجمة عادل زعيتير، دار المعارف، القاهرة، 1956.
- جان جاك روسو، أميل أو التربية، ترجمة عادل زعيتير، م، دار المعارف، القاهرة، 1956.
- جان كلود فيلو، اللاشعور بحث في أعماق النفس الإنسانية، ترجمة علي وطفة، دار معد، دمشق، 1996.
- جمال حسين الألوسي، مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية أسبابها وطرق علاجها، جامعة البصرة، 1979.
- جوزيف بروير 1842-1925 طبيب نمساوي صديق لفرويد، وهو فيزيولوجي في الأصل لكنه انتقل إلى العمل الطبي إذ كان ممن يستعملون التنويم المغناطيسي أيضاً.
- حسن عبد الفتاح ناجي، الطفل والشعر الغنائي، الموقف الأدبي، العدد 385، أيار/مايو 2003.
- حي بن يقظان لابن سينا وابن طفيل والسهرودي، تعليق وتحقيق أحمد أمين، دار المدى للثقافة والنشر، الطبعة الخامسة، دمشق، 2001.
- حي بن يقظان لابن طفيل، تقديم وشرح علي بو ملحم، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1999.
- خالد الطحان، دراسة بعض العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي ودور الأسرة فيها، المعلم العربي، السنة 31، عدد 7 تموز، 1978.

- ر. ديلديم و س. فيرمولين، النمو النفسي للطفل، ترجمة حافظ الجمالي، دمشق، 1989.
- راتب عبود، نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي، ترجمة عبد الله المجيدل، دار معد للطباعة والنشر، 1996.
- سعد مرسي أحمد و كوثر حسين كوجك، تربية الطفل قبل المدرسة، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان، غ ت.
- سعيد التل، في مبادئ التربية، دار الشروق، عمان، 1994.
- السيد محمد بدوي، الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة، 1980، ص 94.
- سيغموند فرويد، "علم النفس الجمعي وتحليل "الأنا"، دار الطليعة، بيروت، 1979.
- شبل بدران، الاتجاهات الحديثة في التربية ما قبل المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.
- شريف كف الغزال، الجنين ونشأة الإنسان بين العلم والقرآن، موقع الطب الإسلامي على الإنترنت <http://www.islamicmedicine.org>
- صالحة سنقر، التربية قبل المدرسة الابتدائية، منشورا جامعة دمشق، دمشق، 1985.
- عبد الأمير ز. شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل الأندلسي في كتابه حي بن يقظان، الشركة العالمية للكتاب: دار الكتاب العالمي، الدار الإفريقية العربية، بيروت، 1990.
- عبد الرحيم صالح عبد الله، الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال، كلية الآداب جامعة الكويت 1979.
- عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978.
- عبد الكريم اليافي، "فصول في المجتمع والنفس"، دمشق، 1974.
- عبد الله الرشدان، تاريخ التربية، دار وائل للنشر، عمان، 2002.
- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
- عبد الله علي الأنسي، صالح سالم باقارش، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مشاهير الفكر التربوي، مكة المكرمة، 1999.
- عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، ط6، ج2، 1983.
- العجلوني، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس، ج2، القاهرة: مكتبة القدسي، 1351هـ، ج1.
- علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1998.
- علي أسعد وطفة، علم نفس الجنين، العربي، عدد 443، أكتوبر 1995.
- علي وطفة، علم الاجتماع التربوي، مطبعة الاتحاد، جامعة دمشق، 1993.
- فؤاد أبو حطب و آمال صادق، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1995.

- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1968، ص169.
- فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، دار العلم للملايين، بيروت 1985.
- فاطمة جيوشي، التربية العامة، جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، 1985.
- فريق من الباحثين، علم النفس وميادينه، ترجمة وجيه أسعد، الدار المتحدة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993.
- فوزية يوسف العبد الغفور، التربية ما قبل المدرسية وتطورها في الكويت، كلية التربية الأساسية، الكويت، 1995.
- مارسيل بوستيك، العلاقة التربوية، ترجمة محمد بشير النحاس، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، 1986.
- مجلة الفكر العربي المعاصر، محور التحليل النفسي والبنويوية، عدد23، كانون الأول، 1982، كانون الثاني، 1983.
- محمد الدنيا، الباحثون يكتشفون ملامح حياة الجنين، البيان، الاحد 26 ذو الحجة 1422 هـ الموافق 10 مارس 2002.
- محمد الفرحان، الخطاب التربوي الإسلامي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، 1999.
- محمد الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت 1999.
- محمد بن علي الشوكاني، نيل الأوطار، ج4، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ت.
- محمد عبد الله البيلي، عبد القادر عبد الله قاسم، أحمد عبد المجيد الصمادي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، 1997.
- محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد(99).
- محمد قطب، منهج التربية الإسلامية، دار الشروق، القاهرة، ط4، 1980، ج1.
- محمد كمال يوسف عالية وآخرون، الفكر التربوي: أصوله تطوره اتجاهاته المعاصرة، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، كلية التربية، الكويت، 1985.
- محمد منير مرسى، تاريخ التربية في الشرق وفي الغرب، عالم الكتب، القاهرة، 1985.
- محمود رزق، تمهيد للفلسفة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، القاهرة 1979.
- محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980.
- محمود عطا حسين عقل، النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1998.
- وديع مكسيموس داود، البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، المؤتمر العربي الثالث حول "المدخل المنظومي في التدريس والتعلم"، القاهرة، إبريل 2003.
- ويلارد أولسون، تطور نمو الطفل، ترجمة إبراهيم حافظ، عالم الكتب القاهرة، 1962.

- يحيى شامي، الخنساء شاعرة الرضاء، دار الفكر العربي، بيروت، 1999.

- اليزابيت هنيستوك، طريقة مونتسوري للأم والمعلمة في تربية الطفولة المبكرة ترجمة ملكة أبيض، دار الحصاد، دمشق، 1992.

المراجع الأجنبية

- DOLLANDER & R. FENART, Embryologie générale comparée et humaine, Flammarion, paris, 1979.
- GESELL & F. L. ILG, Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne (Infant and Child in the Culture of To-Day, 1943), P.U.F., Paris, 1956, 11e éd. 1980.
- GESELL, Embryologie du comportement, P.U.F., Paris, 1953.
- GESELL & F. L. ILG, Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne (Infant and Child in the Culture of To-Day), Paris, 1956, rééd. P.U.F. 1980
- BEETSCHEN, L'Embryologie, P.U.F., 3e éd. Paris 1990.
- KOUPERNIK & R. DAILLY, Développement neuro-psychique du nourrisson (Sémiologie normale et pathologie), P.U.F., 1968, 4e éd. augm. 1980.
- Célestin Freinet, Méthode naturelle et méthodes traditionnelles, In La Méthode naturelle, Marabout, Paris. (sams date).
- DEVELAY, Michel. - Parents, comment aider votre enfant?. - Paris: ESF éditeur, 1998.
- DOLLE J.M. Pour comprendre Jean Piaget, Toulouse, Privat, 1974.
- Durkheim, Nature et méthode de la pédagogie, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911.
- ERNI, Cyril. - Instruire ses enfants à la maison, une utopie? Genève: Université, FAPSE, 1998.
- Frank R. Donovan. " Education stricte ou Education Liberale ", Ribert laffont, Paris, 1986, 135 .
- Friedrich Froebel, The Education og man, Trans By W.N.Hailmann, Appleton Comp, New Yourk, 1896, P168.
- Georges Snyders, La Pédagogie aux 17 eme et 18 eme siecle, Paris, PUF, 1970 .
- Georges Snyders, La pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1971
- Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995.
- Cohen, J. POIRIER & J. BAUDET, Embryologie humaine, Maloine, 2e éd. 1981.
- Dewey, expérience et éducation, Armand colin, Paris, 1968.
- PIAGET & B. INHELDER, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, P.U.F., Paris, 1955.
- J. PIAGET « Biologie et connaissance, Gallimard, Paris, 1967.
- J. PIAGET «La Pensée symbolique et la pensée de l'enfant», in Archives de psychologie, 18, 1923.
- J. PIAGET «Sagesse et illusions de la philosophie, P.U.F., Paris, 1965.
- J. PIAGET Le Langage et la pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1923.
- J. PIAGET, (avec A. Szeminska), La Genèse du nombre chez l'enfant, Delachaux et Niestlé., Paris, 1941.
- J. PIAGET, « Introduction à l'épistémologie génétique, t. I et II, P.U.F., Paris, 1949.

- J. PIAGET, «Autobiographie», in C. Murchison & E. G. Boring, A History of Psychology in Autobiography, t. IV, Worcester(Mass.), 1952.
- J. PIAGET, «Epistémologie génétique et méthodologie dialectique», in Dialectica, 4, 1950.
- J. PIAGET, «L'Explication en sociologie», in études sociologiques, Paris, 1951.
- J. PIAGET, «Les Opérations logiques et la vie sociale»(1945), in études sociologiques, Droz, Genève, 1965.
- J. PIAGET, «Logique génétique et sociologie», in Revue philosophique, 1928.
- J. PIAGET, «Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique»(1966), in Problèmes de psychologie génétique, Denoël-Gonthier,, Paris,1972.
- J. PIAGET, «Pensée égocentrique et pensée sociocentrique», in Cahiers internationaux de sociologie, 6, 1951.
- J. PIAGET, «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance», in G. Gurvitch et al., Traité de sociologie, Paris,, 1963.
- -J. PIAGET, Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Sélection organique et phénocopie, Hermann, Paris, 1974.
- J. PIAGET, De la psychologie génétique à l'épistémologie», in Diogène, 1, 1952.
- J. PIAGET, Du rapport des sciences avec la philosophie»(1947), in Psychologie et épistémologie, Denoël-Gonthier, Paris, 1970.
- J. PIAGET, Etudes sur la causalité, t. XXVI à XXIX des etudes d'épistémologie génétique, P.U.F., Paris,1971-1973.
- J. PIAGET, J. Piaget, Traité de psychologie expérimentale, t. I: Histoire et méthode, P.U.F, Paris, 1963.
- J. PIAGET, L'équilibration des structures cognitives, P.U.F., Paris,1975.
- J. PIAGET, L'Individualité en histoire. L'individu et la formation de la raison», in L'Individualité, 3e semaine internationale de synthèse, Alcan, 1933.
- J. PIAGET, La Causalité physique chez l'enfant, Alcan, Paris, 1927.
- J. PIAGET, La causalité physique chez l'enfant, Paris, Puf,1937.
- J. PIAGET, La Construction du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris,1937
- J. PIAGET, La Formation du symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, 1946. Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant, P.U.F., Paris,1946.
- J. PIAGET, La Genèse des structures logiques élémentaires, Delachaux et Niestlé, Paris,1959.
- J. PIAGET, La Psychologie de l'enfant, coll. Que sais-je?, P.U.F., Paris, 1966, 13e éd. 1989.
- J. PIAGET, La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris, 1947.
- J. PIAGET, La Vie et la pensée»(1954), in Problèmes de psychologie génétique, Denoël-Gonthier, Paris,1972.
- J. PIAGET, Le Comportement, moteur de l'évolution, Gallimard, 1976.
- J. PIAGET, Le développement de la notion du temps chez l'enfant, Puf,Paris, 1946 .
- J. PIAGET, Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant, Delachaux et Niestel, Paris 1924.

- J. PIAGET, Le Jugement morale chez l'enfant, Puf, Paris, 1939.
- J. PIAGET, Le Structuralisme, coll. Que sais-je?, P.U.F., Paris, 1968.
- J. PIAGET, Les Formes élémentaires de la dialectique, Gallimard, Paris, 1980.
- J. PIAGET, Psychologie et pédagogie, Denoël-Gonthier, Paris, 1969.
- J. PIAGET., Logique et connaissance scientifique, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1967.
- J.-J. DUCRET, Jean Piaget, savant et philosophe: les années de formation, 1907-1924, 2 vol., Droz, Genève, 1993.
- J.-J. ROUSSEAU, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1754), préf. B. de Jouvenel, Gallimard, 1965. Du contrat social, introd. et notes J. Halbwachs, Aubier-Montaigne, Paris, 1960.
- J.-J. ROUSSEAU, Discours sur les sciences et les arts, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, in Œuvres complètes, t. III, coll. La Pléiade, 1964.
- J.-J. ROUSSEAU, La Nouvelle Héloïse, Amsterdam, 1761, rééd. in Œuvres complètes, t. II, B. Gagnebin et M. Raymond éd., coll. La Pléiade, Gallimard, 1961.
- J.-J. ROUSSEAU, Œuvres complètes, coll. La Pléiade, Gallimard, 1959.
- J. LEIF et A. Biancheri, Philosophie de l'éducation: les doctrines de la pédagogie Par les textes, Delagrave, Paris, 1966.
- J.-M. DOLLE, Pour comprendre Jean Piaget, Privat, Toulouse, 1974, rééd. 1991.
- Jeun-Marie Domenache. Enquête sur les Idées contemporaines " Seuil, Paris, 1981 .
- KAHN P., Emile et les Lumières, dans L'éducation, approches philosophiques, PUF, Paris, 1990.
- Konard Lorenz: Trois essais sur le comportement animal et Humain, Seuil, Paris, 1965.
- La Naissance de l'intelligence chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Paris, 1936.
- Le Rôle de la notion d'équilibre dans l'explication en psychologie» (1959), in Six études de psychologie,, Paris, 1964.
- Leon Gautier, IbenThifail. sa vie, Ses œuvres, Paris, 1909.
- Les Relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, C.D.U., Paris, 1954
- BERGERON, Psychologie du premier âge (de la naissance à trois ans), 5e éd., P.U.F., Paris, 1973.
- SOETARD, Pestalozzi, ou la Naissance de l'éducateur, Peter Lang, Berne, 1981.
- M. Standig, the Mintessori methode: A revolution in Education, The Academy Library Guild, California, U.S.A, 1962.
- Martine Vanandruel: La socialisation de soi Approche psy sociale: Le sentiment de la valeur personnelle, dans: Pierre Tap: la socialisation de l'enfance a l'adolescence, P.U.F, Paris 1991 .
- MATTHEY, Marie-Paule. - Les courants de la pédagogie contemporaine. Vol. I: La pédagogie institutionnelle. - Neuchâtel: Université, Sciences de l'éducation, 1998.
- Maurice Debesse: L'adolescence, Que sais-Je, P.U.F, Paris 1955.
- MAURY L. Piaget et l'enfant, Paris, PUF, col. Philosophies, 1984.
- Mélanie Klein, La psychanalyse des l'enfants, P.U.F., Paris, 2001.

- Mina Swaminathan: Les Trois première année, un ouvrage de référence sur les soins et le développement du jeune enfants, Unesco- Unicef, paris 1990 .
- P. BURGELIN, La Philosophie de l'existence de Jean-Jacques Rousseau, Paris, 1952, 2e éd. 1973, rééd. 1978.
- Philippe-Raynaud, et Poul Thiboud, La fin de l'école républicaine, Calmann-levy, Paris, 1990 .
- PIAGET J. Où va l'éducation ?(1948, 1972, pour l'UNESCO), Paris, Gallimard, Col. Folio/essais, 1988.
- Pierre Janet: L'évolution psychologique de la personnalité, Payot, Paris, 1984.
- Pierre Tap: La socialisation de l'enfance a l'adolescence, P.U.F, Paris 1991 .
- PLAISANCE Eric, L'Enfant, la maternelle, la société, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
- R. S. ILLINGWORTH, Développement psychomoteur de l'enfant, trad. de l'angl., Masson, Paris, 2e éd. 1990
- Regard: J.H. Pestalozzi, oeuvres complètes. 12 vol, Leignits, 1902.
- Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968.
- Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968.
- Rousseau, J.-J. Du contrat social. Flammarion. 1ère édition, Paris,1762 .
- S. FREUD & J. BREUER, Études sur l'hystérie(ber den psychischen Mechanismus hysterischer Phénomène, 1893. Studien über Hysterie, 1895), trad. A. Berman, P.U.F., 1967
- S. FREUD, « Au-delà du principe de plaisir »(« Jenseits des Lustprinzips », 1920), in Essais de psychanalyse, trad. S. Jankélévitch, Payot, 1927. nouv. trad. A. Bourguignon et al., 1981
- S. FREUD, «La Disparition du complexe d'Œdipe»(Der Untergang des dipuskomplexes, 1924), in La Vie sexuelle. «Le Problème économique du masochisme»(Das ökonomische Problem des Masochismus, 1924), trad. J. Laplanche, in Névrose, psychose et perversion
- S. FREUD, «Psychologie des foules et analyse du Moi», 1921. «Le moi et le ça», 1923), trad. S. Jankélévitch, Payot, 1927, éd. rev. A. Hesnard, 1963, nouv. trad. A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche et al., Payot, 1981.
- S. FREUD, Cinq Leçons sur la psychanalyse(ber Psychoanalyse, 1909), trad. Y. Le Lay et S. Jankélévitch, 25e éd. Payot, 1989. Essais de psychanalyse(«Considérations actuelles sur la guerre et la mort», 1915. «Au-delà du principe de plaisir», 1920.
- S. FREUD, Délire et rêves dans la «Gradiva» de Jensen(Der Wahn und die Treume in W. Jensens «Gradiva», 1907), trad. M. Bonaparte, Gallimard, 1949.
- S. FREUD, Introduction à la psychanalyse(Vorlesungen zur Einführung an der Psychoanalyse, 1916-1917), trad. S. Jankélévitch, 15e éd. Payot, 1979.
- S. FREUD, L'Avenir d'une illusion(Zwangshandlungen und Religionsübungen, 1907. Die Zukunft einer Illusion, 1927), trad. M. Bonaparte, 5e éd., P.U.F., 1980.
- S. FREUD, L'Interprétation des rêves(Die Traumdeutung, 1900), trad. I. Meyerson, rev. par D. Berger, France Loisirs, Paris, nouv. éd., 1989.
- S. FREUD, La Naissance de la psychanalyse. Lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans(Aus den Anfängen der Psychoanalyse, 1887-1902), M. Bonaparte, A. Freud et E. Kris éd., trad. A. Berman, P.U.F., Paris, 1956, 5e éd. 1986.

- S. FREUD, La Technique psychanalytique(articles 1904-1918), trad. A. Berman, 6e éd., P.U.F., 1977. Cinq Psychanalyses(articles 1905-1918), trad. M. Bonaparte et R. M. Læwenstein, 15e éd., P.U.F., 1989.
- S. FREUD, Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient(Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten, 1905), trad. M. Bonaparte et M. Nathan, rééd. Gallimard, 1969, nouv. trad. D. Messier, ibid., 1988.
- S. FREUD, Malaise dans la civilisation(Das Unbehagen in der Kultur, 1930), trad. M. Bonaparte, P.U.F., 9e éd. 1983, trad. C. et J. Odier, 10e éd. 1986.
- S. FREUD, Métapsychologie(articles 1912-1917), trad. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Paris, 1968.
- S. FREUD, Psychopathologie de la vie quotidienne(Zur Psychopathologie des Alltagslebens, 1901), trad. S. Jankélévitch, rééd. Payot, Paris, 1967. Le Rêve et son interprétation(ber den Traum, 1901), trad. H. Legros, rééd. Gallimard, 1969.
- S. FREUD, Trois Essais sur la théorie de la sexualité(Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, 1905), trad. B. Reverchon-Jouve, Gallimard, 1962. Essais de psychanalyse appliquée(articles 1906-1923), trad. M. Bonaparte et E. Marty, Gallimard, 1953.
- S. FREUD, Totem et tabou(Totem und Tabu, 1912), trad. S. Jankélévitch, 7e éd. Payot, 1977. «La Disposition à la névrose obsessionnelle»(Die Disposition zur Zwangsneurose, 1913), in Névrose, psychose et perversion, P.U.F., 6e éd. 1988.
- Wallon(H.): L'évolution psychologique de l'enfant, Collin, Paris, 1941.

محتويات الكتاب

جدول المحتويات

11	مقدمة الكتاب: الطفولة مبتدأ الانطلاق.....
23	الفصل الأول: مظاهر النمو الانفعالي عند الجنين:
24	بين الحامل والجنين:
26	النمو الفيزيائي للجنين:
32	النمو الانفعالي للجنين:
34	الحالة النفسية للحامل ومستقبل الجنين:
37	تجربة الحمل النفسية وقبول الوليد:
40	خاتمة:
44	الفصل الثاني: خصائص نمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.....
45	تعريف النمو:
51	قانونية النمو عند الطفل:
53	نظريات النمو:
53	1- تشارلز دارون(1809 – 1882):
54	2- سيغموند فرويد: 1856-1939
56	3- جان بياجيه Jean Piaget (1896-1980).....
57	4- إيريك أريكسون 1902-1994
58	خصائص النمو في مرحلة الطفولة:
59	أولاً- النمو الفيزيائي الجسدي للطفل:
60	1- النمو الحسي الحركي:

61	2- التوازن الفسيولوجي :
61	نظافة الطفل :
64	فطام الطفل وتوازنه الغذائي :
67	اكتساب القدرة على المشي :
68	ثانياً: النمو العقلي :
69	لغة الطفل :
70	الواقع والخيال :
70	ثالثاً : النمو الانفعالي :
73	رابعاً - النمو الاجتماعي :
82	الفصل الثالث: التجارب الانفعالية لمرحلة الطفولة المبكرة.
95	فرويد وتأثير الوضعية الأوديبية.
98	أدلر وتأثير الشعور بالدونية.
98	هورني وتأثير القلق (Horney) :
99	لاينغ laing ودور الآخر في تشكيل الأنا :
100	تجارب الحياة تؤثر في تشكيل الهوية.
101	الطفولة واضطرابات الهوية :
102	انبناء الهوية وتقمص الآخر Identification a autrui :
110	الفصل الرابع: تربية الأطفال في الإسلام :
115	التربية الإيمانية :
117	التربية العاطفية والانفعالية :
121	التربية العقلية :

124	التربية الأخلاقية:
129	خاتمة:
136	الفصل الخامس: النزعة الطبيعية في التربية عند ابن طفيل الأندلسي
138	حي بن يقظان
139	الخلفيات الفكرية لقصة ابن طفيل الفلسفية:
140	بين حي بن يقظان وروبنسون كروزو:
142	الجانب الفلسفي في قصة حي بن يقظان:
144	الجانب التربوي:
144	المرحلة الأولى حي والطبية:
145	المرحلة الثانية:
145	المرحلة الثالثة:
146	المرحلة الرابعة:
147	المرحلة الخامسة:
147	منهج ابن طفيل التربوي:
148	التربية الطبيعية عند ابن طفيل:
150	خلاصة نقدية:
154	الفصل السادس: جان جاك روسو الأب الروحي للتربية الحديثة
161	في مفهوم الطبيعة عند جان جاك روسو:
163	في التربية الطبيعية عند روسو:
168	التربية السلبية أو التربية الحرة:
172	من الميلاد إلى الخامسة:

173	التربية من الخامسة إلى الثانية عشرة:
174	التربية من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشرة.
175	من سن الخامسة عشرة إلى العشرين.
176	تربية المرأة أو صوفيا:
177	الخاتمة
183	الفصل السابع: المنهج التربوي عند يوحنا هنري بستالوتزي.
186	أولا - في نيهوف New Hof 1775 – 1780.
188	ثانيا - تجربة ستانز 1789 Stanz.
189	ثالثا - في بوردورف Burgdorf 1800 – 1803.
190	رابعا - في أيفردون Iverdun 1805 – 1825.
192	مفهوم التربية عند بستالوتزي:
194	المبادئ التربوية الأساسية في مذهب بستالوتزي:
196	مؤلفات بستالوتزي وأعماله:
197	يوميات أب Journal of Father:
197	ليونارد وجرتروود Leonard and Gertrud:
199	كيف تربي جيرتروود أطفالها:
202	الطرائق التربوية:
209	الفصل الثامن: النظرية التربوية لدى المفكر الألماني.
213	فروبل معلما ومربيا:
215	معاهد فروبل ومدارسه:
216	معهد الأيتام في بروجدورف:

216	الولادة الأولى لروضة الأطفال في تاريخ التربية:
217	مؤثرات العقيدة التربوية عند فروبل:
219	العمق الفلسفي المثالي لنظرية فروبل:
219	- وحدة الوجود:
223	النشاط الذاتي منطلق العملية التربوية:
226	في تربية الإنسان:
229	أغاني الأمهات:
230	في رياض الأطفال:
234	الهدية الأولى:
237	الهدية الثانية:
237	الهدية الثالثة:
238	الهدية الرابعة:
239	خلاصة:
243	الفصل التاسع: المنهج التربوي لدى المربية الإيطالية ماريا مونتسوري
245	بيوت الأطفال:
247	المنطلقات التربوية لتجربة مونتسوري:
248	المعادلة التربوية عند مونتسوري:
248	1- طبيعة الطفل:
250	2- بيئة الطفل:
251	3- المشرفون:
251	المبادئ التربوية في مذهب مونتسوري

252	 الاستقلال والاعتماد على النفس :
252	 حرية الطفل :
253	 النظام :
254	 طريقة منتسوري :
256	 دروس الصمت :
258	 التربية العقلية :
259	 خاتمة نقدية :
265	 الفصل العاشر : في نظرية المعرفة والتربية عند جان بياجيه :
267	 السيرة الذاتية لجان لبياجيه :
270	 أعمال بياجيه :
271	 نظرية المعرفة عند بياجيه :
274	 الاتجاه العقلي :
275	 الاتجاه الحسي التجريبي :
276	 الاتجاه النقدي :
276	 النظرية البنائية للمعرفة عند بياجيه :
279	 في مفهوم المنهج التكويني Génétique :
280	 مصادر المعرفة (Sources de Connaissance) :
281	 عملية المواءمة Accommodation :
282	 عملية الموازنة Equilibration :
283	 مثال حيوي لصيرورة العمليات الذهنية :
284	 أنواع المعرفة Types de Connaissances :

285	 مظاهر النمو العقلي عند الطفل :
288	 في مفهوم الذكاء عند الطفل :
289	 مراحل التطور العقلي عند الطفل :
290	 1- المرحلة الحسية – الحركية : Sensorimotor
292	 2- مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية Pre-operational
294	 3- مرحلة التفكير الحسي-الإجرائي Concrete Operational
296	 4- مرحلة التفكير المجرد Formal Operational
297	 التعليم من منظور بياجيه :
301	 الجوانب التربوية في نظرية بياجيه :
	خاتمة الكتاب :

309	 نحو ثورة كوبرنيكية في التربية.
321	 المراجع العربية
325	 المراجع الأجنبية