Cat. 25 Apr. '53

136.7
I73cA
1945
c.1

لجنة التأليف والترجمة والنشر

سلسلة مكتبة المعلم

يشرف على اصدارها الأستاذ اسماعيل القباني

الطفل في المدرسة الابتدائية

ترجمة

محمد مختار المنولي

المدرس بالمدرسة الخديوية الثانوية

وراجعه وقدمه

عبد العزيز عبد المجيد

Cat. 25 Apr. '53

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٩٤٥

استدراك

نأسف لوقوع بعض الأخطاء المطبعية ؛ ونرجو إصلاحها قبل البدء فى قراءة الكتاب . وها هى ذى :

صفحة	سطر	الخطأ	الصواب
٤	١٧	وألا	وأن لا
٥	١	ليس فيه حلاً	ليس حلاً
٢٥	الأخير	تيرمان	ترمان
٧٤	الأخير	قيقام	قيام
٨٤	١٢	والفقر	والقفز
٨٨	الهامش من تحت	الفرنسيين	السويسريين
١١٨	١٤	قظهر	تظهر
١٣٣	٤ من تحت	إليها	إلى
١٤٤	١٨	القديس چون	القديسة جان دارك

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الكتاب

لو أتيح لنا — معشر المدرسين — أن نتحول أطفالاً ولو لفترة قصيرة ، نعود بعدها إلى سن الراشدين ، وعقل الراشدين ، وعالم الراشدين ، لعدنا ساخطين على ما قدمنا من سلوك تجاه الأطفال ، نادمين على كثير من الخطايا التى كان الأطفال لها ضحايا ، ولعدنا أكثر حكمة وأوفر علما بحقيقة الأطفال وعقول الأطفال ، ولغيّرنا من رأينا فيهم فحطمنا ما كبلناهم به من قيود ؛ ولثرنا على ما وضعنا لهم من مناهج وخطط مدرسية ، وما اتخذناه من أساليب لتربيتهم وتعليمهم ، وما صممنا لهم ونظمنا من مدارس وفصول ومقاعد وجداول للدراسة والراحة . والحق أننا قساة فيما نأخذ به الأطفال من نظم تحدّ من نشاطهم ، وقساة حين نحكم عليهم بالشيطنة والعفرتة ، ونتطلب منهم هدوء الكبار ، واتزان الكبار ، وسلوك الكبار .

ولقد كان خطأ التربية القديمة أنها كانت تعتبر الطفل رجلا مصغراً ، يستطيع أن يفكر كما يفكر الكبار ولكن فى دائرة ضيقة ، وله من الميول والرغبات ما للكبار ولكن بقدر أقل ، وينطبق عليه ما ينطبق على الكبار من أحكام خلقية ؛ يوصف بالكذب إذا لم يخبر عن الواقع ، ويتهم بقلة الأدب إذا لعب فى حضرة الكبار ، وبعدم التربية إذا لم يتصرف تصرف الكبار فى أكلهم وشربهم ولهوهم وجدهم .

ولكن هذه المرحلة من تاريخ التربية قد مضت والحمد لله ، وإن كان غير قليل من الآباء والمدرسين لا يزالون يعيشون فيها . وطلع فى أواخر القرن الثامن عشر فجر التربية الطبيعية التى نادت بأخذ الطفل بما يلائم طبائعه ، ويوائم ميوله ورغباته ، والتى حثت على إعطاء الطفل أكبر نصيب مستطاع من الحرية حتى يستجيب لما يحيط به من مؤثرات الطبيعة ، استجابات تلقائية غير مقيدة بما وضعه له الكبار من قواعد تحد ميوله وتعطل مواهبه ونموه . وكان زعيم هذه الحركة جان جاك روسو الذى طالب بأخذ الطفل من أبويه وإبعاده عن المدارس والجماعات الفاسدة التى تقيد حريته وتخضع ميوله وغرائزه ، وبأن يترك الطفل لينمو فى أحضان الطبيعة تحت إشراف مرب حاذق

ماهر . ولم يكن هذا الهدف المثالى الذى رمى إليه روسو بممكن عملياً وفيه من الأخطار ما فيه ، ولا هو كل ماتصبو إليه التربية ؛ فللطفل نفس لها وظائف ، والطفل كائن نام ولنموه أطوار ، ولكل طور خصائص ومميزات . وما لم نعرف حقيقة نفس الطفل ووظائفها ، وما لم نعرف أطوار نموه ومميزاتها وخصائصها تكون تربيته مبنية على الحدس ، والتجربة المحدودة الناقصة .

وما إن جاء القرن التاسع عشر حتى ظهرت فى التربية حركة نفسية كان من أهم خواصها العناية بالطفل ونشأته العقلية ودراسة غرائزه وميوله الفطرية ، والاهتمام بالتربية الابتدائية وقد ظل الناس قرونا لا يعنون إلا بالتربية الثانوية والعالية ، والعمل على إصلاح شئون التربية بإصلاح طرقها وتهذيب مناهجها وإعداد المعلمين وخلق جو فى المدرسة يناسب عقلية الأطفال . وكان من أنصار هذه الحركة بستالوتزى[1] ويوحنا هربارت وفروبل . ثم قويت هذه الحركة وانتشر الإيمان بها ، لا فى أوربا وحدها بل فى العالم أجمع .

---

(١) كان بستالوتزى أول من قرر وأكد أن أهم ما يجب على المربى هو معرفة عقل الطفل ووظائفه ، وأن فن التربية يجب أن يؤسس على معرفة صحيحة بخواص العقل ووظائفه .

وكان أن تقدم علم النفس وأخذ اتجاهه نحو ميدان العلوم الحقيقية تاركا وراءه ميدان الفلسفة الذى نشأ فيه . وهكذا أخذ علم النفس يخطو إلى الأمام قدُما . وتبع ذلك نشاط فى التربية أيضا ؛ فقد أخـذ المربون يعتمدون على ما يقدمه لهم علم النفس من نتائج فى المناهج التى يضعونها ، والمواد التى يختاروثها ، والأساليب التى يتخذونها . وهكذا صار علم النفس يخدم التربية، حتى لقد قال السير چون أدامز سنة ١٩١٢ فى خطبته الافتتاحية لشعبة علم التربيـة بالجمعية البريطانيـة The Educational Science of the British Association : « إن التربية قد أسرت علم النفس » . نعم كان هذا صحيحاً إلى حد ما ، وإن كان عالم النفس قد استخدم المربى فى إحضار المسائل والمشكلات التربوية التى تحتاج لبحث ودراسة . وبذلك سارت التربية وعلم النفس يداً بيد إلى الأمام .

وتعددت فروع علم النفس التربوى ، وكان من أهمها « علم نفس الطفل » ، وأجرى فيه كثير من التجارب ، وظهرت فيه رسائل وكتب كثيرة .

والـكتاب الذى نقـدمه الآن للقراء هو ترجمة من

الإنجليزية [١] ، وهو أحد كتب « سلسلة مكتبة المعلم » التى يشرف على إصدارها الأستاذ إسماعيل القبانى . وقد وفق جد توفيق فى اختيار هذا الكتاب . فالمؤلفة رئيسة شعبة نمو الطفل بمعهد التربية فى جامعة لندن منذ سنة ١٩٣٣ ، وهى أيضاً إخصائية فى علم النفس بعيادة التحليل النفسى بلندن منذ سنة ١٩٣١ ، ولها ماضٍ علمى حافل بالتجارب فى علم النفس والتربية ، وبالدراسات والمقالات والمحاضرات للمتخصصين وغير المتخصصين، وقد أمضت ثلاث سنوات (١٩٢٤ — ١٩٢٧) رئيسة لمدرسة مولتنج هاوس Malting House فى كمبردج ، تلك المدرسة النموذجية التى افتتحتها لصغار الأطفال (ما بين سنتين وسبعة أشهر وثمانى سنوات وستة أشهر) من البنين والبنات . وقد منحت تلامذتها من الحرية ما مكنهم من أن يعيشوا على سجيتهم ، وأن يسلكوا سلوكاً تلقائيًا فى لعبهم وجريهم ورقصهم وغنائهم . وقد عاشت هى معهم فى هذا الجو الطبيعى . وكان يعاونها فى عملها هذا بعض المرشدات . ولم تكن الحرية فى مدرستها مطلقة كل الإطلاق ، بل كانت هنالك

---

(١) يسمى بالإنجليزية The Children We Teach, by Susan Isaes
وقد طبع سنة ١٩٣٢

بعض القيود الضرورية لنظام العمل ، والتى قبلها الأطفال عن طيب خاطر ، وذلك كمواعيد الأكل ، وعدم اعتداء بعضهم على بعض ، وقيامهم بإعادة اللعب والأدوات إلى أماكنها بعد استعمالها . ولم تضع السيدة سوزان جدولاً يحدد سير الدراسة ، وإنما تركت الأمر للمرشدة والأطفال ، وأمدتهم بكل الوسائل والعدد والأدوات المناسبة التى تثير فيهم روح البحث والملاحظة والتجربة ، والتى تشجع على التعبير الحر تحت إشراف المرشدة . وقد أرادت بذلك أن تنكشف ميولهم ويظهر نشاطهم من غير تكلف أو قيد . وكان الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة عرضاً أثناء لعبهم ونشاطهم .

ثم عكفت السيدة على دراسة ما سجلته هى ومساعدتها من مشاهدات وملاحظات ، وترتيبها وتبويبها حتى أخرجت سنة ١٩٣٠ كتابها « النمو العقلى للأطفال » [١] ، كما أخرجت فى سنة ١٩٣٣ كتاباً آخر بعنوان « الترقى الاجتماعى عند الأطفال » [٢] . فهى إذاً حجة فى أبحاث التربية وعلم النفس ولا سيما عند الأطفال .

---

(١) Intellectual Growth in Young Children

(٢) Social Development in Young Children

والكتاب الذى بأيدينا الآن أخرجته سنة ١٩٣٢ ، وهو ثمرة من ثمرات تجاربها وملاحظاتها ودراساتها . وقد تناولت فيه الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للطفل من السابعة إلى الحادية عشرة . وهى فترة تقابل مرحلة المدرسة الابتدائية فى مصر . غير أن المؤلفة لم تقتصر على معالجة ما عالجت من موضوعات فى حدود مرحلة التعليم الابتدائى فقط ، بل كانت تمهد لها بشىء عن الطفل فى السنوات السابقة لهذه المرحلة ، وتعقب بذكر شىء أيضاً عن الطفل فى السنوات اللاحقة ، وتعقد المقارنات وتستخلص النتائج .

وبالرغم من أن المؤلفة تتناول المرحلة الابتدائية كوحدة إنها تتساءل : أحقًا هنالك فى نمو الطفل العقلى ما يبرر وجود هذه التفرقة بين مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية ؟ وهى إذ تقرر أن نمو الطفل يسير بالتدريج من السادسة إلى السابعة فالثامنة ترى أن هناك مميزات مشتركة بين أبناء الروضة من السادسة فما دونها ، وأخرى بين أبناء المدرسة الابتدائية من أبناء العاشرة فالحادية عشرة . وإذاً فثمة خصائص مميزة لتلميذ المدرسة الابتدائية ، تلك الخصائص التى قد يفطن إليها المعلم ، ولكنه بالرغم من فطنته هذه وخبرته لا يزال يحتاج إلى عالم

النفس ذى الخبرة الفنية ، ووسائل البحث المتنوعة . والفرص الكثيرة التى تمكنه من مراقبة الأطفال فى البيت والشارع والسينما والمتنزهات العامة وأينما كانوا .

والمؤلفة تنادى بضرورة ألا يكون الانتقال من الروضة — أو مدرسة الأطفال — إلى المدرسة الابتدائية فجائياً . فجو المدرسة الابتدائية وأسلوب التعليم فيها يختلفان عن جو الروضة وأسلوبها . وكثيراً ما يكون هذا الانتقال المفاجئ سبباً فى تعطيل نشاط الأطفال ، والشعور بشىء من الوحشة ، والحاجة إلى فترة من الزمن للتأقلم والألفة . ولقد حدثنى أحد نظار المدارس الابتدائية بالقاهرة عن الحيرة التى تبدو على وجوه تلاميذ السنة الأولى عند ما ينتقلون إليه من الروضة . وقال : إنهم كفسائل النبات حين تنقل من منبتها الأصلى إلى تربة جديدة ، فما لم تكن هذه التربة الجديدة شبيهة بالمنبت الأصلى تعطل نمو الفسائل ، وكان مما اقترحه لتخفيف شعور الوحشة عند الأطفال أن يوكل أمرهم فى السنة الأولى إلى مدرّسة . ولست أدرى لم لا ؟

وتتحدث المؤلفة عن الفروق بين أطفال المدرسة الابتدائية بالرغم من اشتراكهم فى كثير من المميزات ، وترى أنها ترجع إلى ثلاثة عوامل : الأول هو الاستعداد العقلى الموروث ،

والثانى هو الاستعداد المزاجي الموروث ، والثالث هو عامل المنزل . وما لم تعمل المدرسة على تقسيم فصولها على أساس التجانس بين التلاميذ فإن الأذكياء والأغبياء سيذهبون ضحية النظام الجمعى القديم . وهى تقترح أساليب للعمل الفردى مع الاحتفاظ بالروح الجمعية .

وتتناول المؤلفة فى فصل خاص الترقى الاجتماعى عند الطفل فى المرحلة الابتدائية ، وتقارن بين مظاهر هذا الترقى قبل المرحلة وأثناءها . وهى ترى أن نشاط الطفل ونزوعه إلى الحركة يستمران ملازمين له فى المرحلة الابتدائية . ومن أجل هذا وجب أن تصمم المدرسة ، وحجرة الدراسة ، والمقاعد ، والقماطر ، والصوانات ، بحيث تتلاءم مع حركة الطفل ونشاطه . والأطفال فى المرحلة الابتدائية يختلف رأيهم فى الكبار عما كان عليه فى الروضة . وهم أيضاً ينظرون إلى القوانين والقواعد الاجتماعية ، وأنواع العقوبات نظرة غير تلك التى كانت لهم فى الروضة . وهم بعد أن كانوا مسرفين مغالين فى حبهم وبغضهم قد صاروا فى المرحلة الابتدائية أقرب إلى الثبات والاعتدال .

وتختم المؤلفة الكتاب بعرض للترقى العقلى عند الأطفال ، وتستخلص من هذا العرض ضرورة أن تكون ميولهم قائدنا

ومرشدنا حينما نضع المناهج أو نختار موضوعات الدراسة . وهى تقرر أن الأطفال فى هذه المرحلة يجب ألا يكون تحصيلهم المعارف بتقسيمها إلى مواد شكلية من تاريخ إلى جغرافيا إلى أشغال يدوية ، كما هى حال المناهج التقليدية ، ذلك لأن ميولهم تتناول عادة معرفة الشىء كوحدة من عدة نواح مختلفة . فهم يهتمون بالقاطرة من حيث تركيبها ، وأنواعها ، وتاريخ اختراعها ، وتطورها ، وسرعتها . وأهمية السكك الحديدية ومقارنتها بالنقل البحرى والجوى ، وأسعار النقل المختلفة ، إلى غير ذلك من المعارف التى اصطلحنا على أن نقسمها إلى مواد مختلفة . وفى النهاية تتحدث المؤلفة عن الاستدلال المنطقى عند الأطفال وكيف ينمو ، وكيف أنهم أقدر على هذا الاستدلال مما كنا نظن .

وبعد فهذا كتاب قيم أقدمه للقراء وأنا أعتقد أنه على صغر حجمه قد حوى من الاقتراحات والتوجيهات النافعة ما لا يستغنى عنها مدرس ، فعسى أن نرى آثار قراءتنا له واضحة ملموسة فى حياتنا المدرسية .

القاهرة فى شهر أغسطس سنة ١٩٤٥ م

عبد العزيز عبد المجيد

الفصل الأول

تمهيدى

١ — المعلم والطفل وعالِم النفس

لن أتحدث فى هذا الكتاب عن المدارس والتدريس بقدر ما أتحدث عن الأطفال الذين تنتظمهم المدارس ، إذ الأطفال أنفسهم هم الغاية من تعليمنا . فأفكارهم ومعلوماتهم وأخلاقهم وترقيهم هى التى تبرر وجود المدارس والمعلمين ؛ كما أن طرق تحصيلهم للأشياء وفهمها ، ونمو أبدانهم ، وحاجاتهم الاجتماعية ، هى التى يتوقف عليها فى النهاية نجاح طرقنا فى التعليم أو فشلها .

ولقد نسلم فى غير تردد بأن معرفة علم النفس من الكتب ، بالغة ما بلغت ، لا تحقق وحدها النجاح العملى فى التدريس . وما من نظرية من النظريات التى ترشد إلى ما يجب أن يتبع فى التعليم يمكن أن تقوم مقام البصيرة والاستجابة المباشرة للأطفال ، وهما وليدا ملكات فطرية ، وخبرة طويلة . ومع هذا فالمعلم مهما عظمت قدرته يستفيد من دراسة عقول الأطفال لذاتها ، ومن

النظر إلى الحقائق العامة عن تفكيرهم وشعورهم وعملهم ، كما جمعها وألف بينها علماء النفس . وقد يكون من المفيد أن أوضح كيف يمكن تحقيق بعض هذه الفوائد :

ينظر عالم النفس إلى ترقى الأطفال عامة فى مجموعهم ، وليس إلى أطفال فصل أو مدرسة أو بلدة بالذات . وهو يلاحظ طرق تعلمهم وألعابهم وسرعة نموهم العقلى ، كما يلاحظ انفعالاتهم وأفكارهم ، فى أعمار مختلفة ، وفى كل مكان وزمان ، وإزاء كل نوع من أنواع التربية . وهذه النظرة الشاملة تمكنه من أن يزداد معرفة بالقوانين الواسعة لتطور الأطفال ، وفهما للطرق العامة فى نموهم ، معرفة لاتتوفر للمدرس الذى يبقى مرتبطا بأطفال مدرسة بعينها أو ناحية خاصة . وفوق ذلك فلعالم النفس من فراغ الوقت ما يسمح له باستكناه حقيقة الأطفال فى أنفسهم ، إذ أنه ليس عليه أن يواجه تلك الضرورات العملية التى يواجهها المدرس الذى نيط به أمر تربيتهم . وفى استطاعة عالم النفس أن يراقب الأطفال ويصغى إليهم خارج المدرسة كما فى داخلها — فى البيت والشارع والسينما والمتنزهات العامة وأينما وجدوا . ثم إن له طرقا فى مقارنة سلوك الأطفال وقياسه فى أعمار مختلفة وفى ملابسات مختلفة ، مما يعينه على أن تكون ملاحظاته أكثر

دقة وأجدر بالثقة مما يتأتى للمشاهدات العادية .

ومن جهة أخرى فعالم النفس ، ولو أنه يوجه عنايته إلى دراسة المميزات العامة للأطفال فى الأعمار المختلفة ، فعند ما يأخذ فى دراسة الأطفال فرداً فرداً يستطيع ذلك فى حرية واستفاضة لا تسمح بهما ضرورات المدرس العملية . ثم إن معلم الفصل ، مهما كانت مرونته ، لا يستطيع أن يقدم الرغبة فى تفهم طفل واحد من الأطفال على مسؤولياته نحو المجموعة عامة . أما عالم النفس فكثيراً ما يطلب منه القيام بدراسة تامة مفصلة لعقل طفل واحد ، مستعيناً فى ذلك بجميع وسائله العلمية . وهكذا يستطيع أحيانا أن يكشف عن أشياء يحار فى فهمها أمهر المدرسين وأشدهم عطفا على الأطفال .

ومن الأمثلة الشائعة على هـذا حالة الأطفال الذين يظلون متخلفين تخلفا ظاهراً فى ناحية خاصة من الدراسة ، كالمطالعة ، بالرغم من جودة التدريس فى الفصل . وقد وقفت على حالة من هذه الحالات حديثاً : بنت فى الثالثة عشرة لم تكن تستطيع القراءة خيراً مما تستطيعها طفلة فى الخامسة . وكان من الطبيعى أن يؤثر هذا التخلف تأثيراً سيئاً جدا على جميع أعمالها المدرسية ، وعلى كيانها النفسى العام . أصبحت البنت مشكلة

صعبة الحل ، متخلفة فى كل شىء ، فأحيلت إلى الفحص السيكولوجى . وظهر بعد درس مستفيض أن ذكاءها كان عاديا ، وأن قصورها العام يكاد يكون راجعاً فى كليته إلى تأخرها فى القراءة فى أدوارها الأولى . وقد تبين أن هـذا الضعف فى المطالعة يمكن علاجه بإعطاء الطفلة دروساً خاصة مؤسسة على بحث الصعوبات الأولى بحثاً تفصيليا ، وكان من نتيجة العلاج أن ارتفعت قدرتها على القراءة فى بضعة أسابيع إلى مستوى الطفلة المتوسطة فى العاشرة من العمر ، وكان هنالك ما يبشر بتحسن عام فى أخلاق البنت وأعمالها المدرسية .

ومن الأمثلة الأخرى التى ترينا كيف يمكن أن تكون خبرة عالم النفس الفنية عونا للمدرس ، مثل طفل فى السابعة عرضته علىّ معلمته حديثاً . كان منصرفا عن كل شىء ، متخلفا فى كل ناحية ، ولا يمكن حمله على العمل بوسيلة من الوسائل . ولم تستطع معلمته أن تقطع فيما إذا كان غبيا حقا أم أنه كسول فحسب ، وكانت على ذلك مترددة لا تعرف كيف تسوسه بين الآخرين . ظهر جليا بعـد بحث مستفيض بواسطة اختبارات الذكاء أن مقدرته العقلية كانت حول المتوسط ، وألا سبب يحول دون أخذه بالوسائل التى تبعثه على الجد والانتباه . ولاشك أن هذا

ليس فيه حلاً نهائيا لمشكلة الكسل ، ولكن المعلمة أصبحت تشعر أنها لم تكن تضيع وقتها سدى أو تحمّل الطفل فوق طاقته حين كانت تحاول أن ترفعه إلى مستوى الفصل على وجه عام .

ويستطيع عالم النفس بعد كثير من أمثال هذه الدراسات الفردية أن يقدم بعض اقتراحات عملية تعين على جعل طرق التعليم عامة أكثر مرونة وأوفر ضبطا .

وقد عرضنا فى الحالتين السابقتين وجهاً من أهم وجوه المعاونة التى استطاع علم النفس أن يقدمها للمدرس فى السنين الأخيرة — ذلك أنه مكنه من استجلاء بعض الأسباب المختلفة التى ينشأ عنها تأخر الأطفال فى الأعمال المدرسية . وسأعالج هذه المسألة فى إسهاب فيما بعد ، وأستقصى أسباب التأخر المختلفة وطرق علاجها الممكنة .

وقد عرضت لى منذ قليل مشكلة فردية أخرى طريفة ، إذ أتيح لى أن أسأل بنتا فى السادسة والنصف من عمرها عن معنى كلمات معينة ، وكان من بين تلك الكلمات كلمة « صحة » ، فدهشت قليلا حينما قالت فى لباقة وثقة : « الصحة هى التى نخلع به الأسنان » . ولعل فى هذه الإجابة ما يومئ إلى الكيفية التى يتضاءل بها أثر كلمات المدرس وشرح الكبار عامة تبعا لحدود عقل الطفل . فقد استمعت الطفلة إلى عدة أحاديث بسيطة عن

الصحة وكيف تصان ، وكانت ضرورة العناية بالأسنان من بين ما تناولته تلك الأحاديث . وإننى لواثقة أن هذه الأحاديث كانت واضحة جدا سهلة إلى حد كاف إذا نظرنا إليها نظرة عادية ، ولكن من الواضح أنها لسبب مّا لم تترك فى عقل هذه الطفلة إلا خليطا غريباً . ولسوء الحظ لم تتهيأ لى فرصة للكشف عن سر هذا الخلط — ولو قد تم هذا لكان لى فيه متعة فريدة ، وللمعلمة التى أعطت دروس الصحة عبرة بالغة .

وليست مسألة الحاجات الفردية وحدها هى التى تزداد وضوحا بمعرفة شىء عن عقول الأطفال كما يراها عالم النفس ، بل لقد تبدلت فى كثير من النواحى آراؤنا عما يجب أن نتطلبه من الأطفال عامة فى المدرسة — بل فى البيت أيضاً — تبدلا مطرداً ، بازدياد معلوماتنا عن عقول الأطفال . وقد أصبحت بعض هذه التطورات الآن تاريخا قديما بطبيعة الحال : مثال ذلك العدول عن استعمال المقاعد الطويلة التى لامساند لها ، إيثاراً للتخت المريحة ذات المقعدين أو المقعد الواحد ، حين أدركنا أن الأولى لم تكن مسيئة لنمو الأطفال الطبيعى فحسب ، بل كانت تبعث فى نفوسهم القلق والميل إلى « الشيطنة » ، كما أن خلوها من قطر خاص لكل تلميذ لم يكن يهيئ الفرصة للاستفادة مما يثيره

شعور الطفل بالتملك من زهو وفخار . وعلى هذا القياس عدلنا عن تكليف الصغيرات فى الفصول الدنيا عمل نماذج لا تحقق غاية عملية من أشغال الإبرة المتناهية فى الدقة ، حين أدركنا أن ذلك لم يكن مضرا بالأعين والأعصاب والمزاج فقط ، بل كان بعيداً عن إثارة الشوق فى نفس الطفلة ، وخلواً من كل معنى أو قيمة عملية بالنسبة لها . نعم إن المعلمة القديرة كان فى وسعها دائماً أن تستدرج الأطفال حتى يعملوا هذه الأشياء ، وحتى يعملوها فى إتقان عجيب أحيانا ، ولكننا لم نعد نرى أنها الأشياء المثلى التى يجب على الأطفال عملها . لقد تبدلت نظرتنا إلى ما ينبغى أن يقوم به الأطفال ، والمثل العملية التى نهتدى بهديها فى المدرسة ، تبدلا واسعاً بفضل تقدمنا فى معرفة ما يساعدهم حقا على أن يزدادوا براعة ومعرفة وفطانة وصحة .

ومن الأمثلة الأخرى ما ينتاب تعليم اللغة فى الفرق الدنيا من تغيير فى الوقت الحاضر . فقد أخذنا ندرك أن من العبث المحض أن ننتظر الوضوح والسلاسة فى الكتابة ، مهما كانت جودة دروسنا فى الإنشاء ، إذا كنا نحول فى الوقت نفسه بين الطفل وبين أن يتعلم التعبير عما فى نفسه بالكلام . إن مطالبة الفصل بالصمت لهو أسوأ ضروب التدريب الممكنة فى الإنشاء . وأما

الأطفال الذين يشجعون على حرية الكلام فى الفصل عما يعنيهم من أشياء، وعلى أن يقصوا القصص ، ويصفوا ، ويتناقشوا ، هؤلاء سرعان ما تعظم مقدرتهم على الكتابة فى سهولة وبراعة ورشاقة أسلوب ، كما تعظم مقدرتهم على التفكير فى وضوح ودقة . ولقد بدأت المدارس ذات الجرأة والإقدام تأخذ بهذه الحقيقة الأولية ، وتتوخى طرقا فى التشجيع على الكلام ، واستخدامه فى صالح التعليم .

وبعد ، فما هذه إلا أمثلة مختصرة عن الحافز والعون اللذين تسديهما إلى المدرسة دراسة طرق نمو الأطفال . وسآتى بالكثير من هذه الأمثلة عند ما أبحث الوجوه المختلفة لحياة الأطفال فى طور الدراسة الابتدائية ، وغايتى هى مساعدة المعلم على تجديد نظرته إلى حاجات الأطفال المنوطين به . فلو أن المعلم تخطى ضرورات الفصل المباشرة ، واستعار من عالم النفس نظرته الواسعة من وقت لآخر ، لوجد أن تلاميذه قد أصبحت لهم فى نظره قيمة جديدة باعتبارهم شخصيات حية ، وأنه قد كسب قدرة عملية ، وسعة فى الحيلة ، ومرونة فى معالجة أولئك التلاميذ .

٢ — و«يلعب الرجل الواحد فى حياته أدوارا كثيرة»

إن الفترة التى يتناولها هـذا الـكتاب بصفة خاصة من فترات الطفولة والحياة المدرسية هى الفترة الوسطى ، أى التى تمتد من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة . ولقد اخترت هذه الأعمار لأنها أعمار التعليم فى المدارس الابتدائية الجديدة (١) ، ولـكن لا ينبغى أن ننسى أن ابن السابعة كان بالأمس فى السادسة ، وغدا يكون ابن الحادية عشرة فى عامه الثانى عشر . فالطفل هو هو بذاته طول حياته المدرسية ، من مدرسة الحضانة إلى المدرسة الثانوية ، ولو أنه قد يكون من الملائم أن نعنى بدراسة فترات حياته فترة فترة .

على أنه يصح أن نتساءل هل تقسيم حياة التلميذ المدرسية إلى مراحل ، هى مراحل مدرسة الحضانة ومدرسـة الأطفال والمدرسة الابتدائية والثانوية ، لمجرد السهولة العملية فحسب ، أم لذلك سر من وجهة نموه العقلى والنفسى ؟

---

(١) تشير المؤلفة إلى اتجاه السلطات التعليمية الإنجليزية فى السنوات الأخيرة إلى جعل نهاية مرحلة التعليم الابتدائى لجميع الأطفال عند سن الحادية عشرة ، ونقلهم بعدها إلى نوع من أنواع المدارس الثانوية ، أخذاً بما جاء فى تقرير لجنة « هادو » المعروف .

إن الغاية الأولى بالتأكيد هى السهولة العملية ، فليس هنالك من حد فاصل قاطع بين عقل الطفل فى السادسة وعقله فى السابعة ، أو بين عقل الفتى الذى يبلغ من العمر إحدى عشرة سنة وعقل أخيه الذى يبلغ اثنتى عشرة . إننا نعرف ذلك حق المعرفة ، كما نعرف أن عقول الأطفال فى خلال كل مرحلة من تلك المراحل لا تقفز فى نموها قفزات فجائية فى نهاية كل سنة تبعاً لانتقالهم من فرقة لأخرى . فأطفال الفرقة الثالثة مثلا لا ينفكون فى نمو وترق مستمر طوال العام ، ولا يخطر لأحد ببال أن عقولهم تثب وثبة فجائية إلى الأمام عند انتقالهم إلى الفرقة الرابعة . إننا نجد من الملائم أن نقسمهم إلى فرق منفصلة ، نطلق على كل فرقة منها اسماً معيناً ، وأن ننقلهم من فرقة لأخرى فى أوقات دورية معينة ، ولكننا نعرف أن ترقيهم العقلى يستمر فى شىء من الاطراد طول الوقت .

وينطبق هذا على انتقال الطفل من مدرسة الأطفال إلى المدرسة الابتدائية ، ومن المدرسة الابتدائية إلى الثانوية .

إن من المفيد أن نجعل هذا نصب أعيننا على الدوام ، لأن الناس يظنون أحياناً أن مرحلة الدراسة الابتدائية لها حدود واضحة كل الوضوح تفصل مستوى النمو العقلى والعمل المدرسى

للتلاميذ عن مستواهم فى غيرها من المراحل . والواقع أن العرف السائد كان ينطوى على افتراض حدوث تغير عقلى فجائى فى الطفل عند السن التى ينتقل فيها إلى الفرق التى تتلو مدرسة الأطفال . ولا شك أن الانتقال الفجائى من نشاط مدرسة صغار الأطفال وجوها السهل الضاحك إلى المدارس الابتدائية فى شدتها وجفائها وشكليتها النسبية ، كان فى الغالب مربكا جدا للأطفال ، بل محنة لهم . وقد كان هذا فى العادة أكبر انقلاب خارجى يعانيه الطفل خلال حياته المدرسية ، وهو وإن كان الآن أقل مما كان ، لا زال فى كثير من المدارس أكثر مما تمس إليه الحاجة أو ما يجب أن يكون .

ومع ذلك فإن فى طبيعة عقل الطفل ما قد يبرر هذا التغيير فى الحياة المدرسية إلى حد ما . يبدأ الأطفال فى السادسة أو السابعة يستشعرون إلى حد ما أنهم يخلفون وراءهم عهد الطفولة ، وتتجلى فيهم الرغبة فى أن يعاملوا على اعتبار أنهم قد أصبحوا أكثر مسؤولية عن ذى قبل ، وأنهم جديرون بواجبات أصعب ، وبمراتب فى السلوك أعلى . وكل من أتيحت له الفرصة مثلى لتعليم صغار الأطفال فى جو تسوده حرية واسعة يعلم أن البنين والبنات فوق الخامسة والنصف يتوقون إلى ما يسمونه « مدرسة

بحق » ، « يطالبون فيها بالعمل » ، ويعطون واجبات محدودة ، وينتظر منهم بلوغ مستوى أعلى فى ضبط النفس . فالطفل فى مدارس الأطفال فى مثل هذه السن يبدأ فى استشعار الغيرة من أخيه الذى يكبره ، والذى يعامل معاملة من هو أكبر وأكثر مسؤولية .

إن نوعاً من التشدد فيما نتطلبه من الأطفال ، وقدراً من زيادة التدقيق فى النظام وفى مستوى العمل ، عند الانتقال من مدرسة الصغار إلى المدرسة الابتدائية ، تستجيب لها ولا شك مشاعر الأطفال ، فهم يودونه تغيراً صحيحاً وتقدماً حقيقيا . ولكن يجب ألا يكون انتقال الأطفال من الرياض إلى المدارس الابتدائية انتقالا إلى عالم جديد مخالف لعالمهم الأول تمام المخالفة . فأساليب العمل ووسائله فى المدرسة الجديدة ينبغى أن تكون متصلة الأسباب بالقديم ، وعلى معلمة الفصول الدنيا فى المدرسة الابتدائية أن تعنى باستخدام ما فى مدارس الأطفال من أساليب ناجحة لسد حاجات التلاميذ الجديدة . فلا يزال من المفيد استغلال مواهب الحديث والغناء والرقص عندهم ، كما أن اللذة التى يجدها الأطفال فى صنع الأشياء ، وفى التعبير عما فى نفوسهم تعبيراً حرا بواسطة الحركات التمثيلية ، أو الطباشير

والألوان ، يمكن الارتقاء بها إلى مستوى التعليم الجديد . وكذلك روح الصداقة السمحة التى تسود علاقة المعلمة بالأطفال ينبغى أن تستمر بالرغم من ارتفاع مستوى العمل الذى يتطلب منهم .

نعم إن الفرق واضح بين الطفل فى السنين الوسطى من المدرسة الابتدائية ، أى فى التاسعة أو العاشرة من العمر ، و بين الطفل الطرازى فى الرياض[١] ، مثل وضوح الفرق بين التلميذ الطرازى فى المدرسة الابتدائية وبين الفتى أو الفتاة فى الثالثة أو الرابعة عشرة . هذه الأطوار المتغيرة تستدعى اختلافاً فى المعاملة وطرق التعليم ، إلا أنه من الخطأ أن نتصور أنها منفصلة بعضها عن بعض عند حدودها ، إذ ليس فى التطور البشرى ما يقابل الانسلاخ فى حياة الحشرة ، أعنى التحول من اليرقة إلى العذراء ، ومن الشرنقة إلى الفراشة . فنحن لا نستطيع أن نتبين الفروق المميزة بين حاجات الأطوار المختلفة ودرجة رقيها إلا إذا وازنا بين السنين الوسطى من كل طور .

فإذا تذكرنا أن انتقال الأطفال من طور إلى طور هو دائماً تدريجى ، جاز لنا أن نمضى فى استقصاء الأطوار المختلفة ، أعنى الأدوار الكثيرة التى يلعبها إنسان واحد .

---

(١) المقصود بالطفل الطرازى الذى يمثل طرازا معينا ، وهو ترجمة Typical Child.

وأظهر الأزمات فى تطور الطفل بعد الولادة هى أزمة الانتقال من الطفولة الحقة إلى « الدَّرَجان » ، فظهور الأسنان وتعلم المشى والكلام أبعد أثراً فى حياة الطفل من كل ما يحدث له بعد ذلك . وربما استحق هذا التغيير أن يسمى أزمة ، حيث ينتهى عنده الدور الذى كان الطفل فيه عيالا على غيره فى كل شؤونه ، وأشبه الأشياء بالمخلوقات الطفيلية . وهو مبدأ ارتياد الطفل لما حوله ، فتتسع حدود عالمه فجأة ، ويبدأ فى تبادل الأفكار مع الغير ، بعد أن كان كل حوله الصياح والعويل .

ومع هذا يظل الطفل بضع سنين تابعا فى حياته الوجدانية لأبيه وأمه وأفراد بيته ، تبعية لا حد لها . ويتعلم من الثانية إلى الخامسة — وهى أعوام مدرسة الحضانة الجديدة — ضروب المهارة البدنية ، ويكتسب معرفة جمة عن الدنيا ، ويتقن استعمال كلمات كثيرة وأشكال من الحديث شتى . وهو يجتاز هنا أيضاً أحرج فترات حياته فى ترقيه الوجدانى وفى اكتسابه للأوضاع الاجتماعية ، إلى أن يستقر حوالى الخامسة أو السادسة فى الطفولة الحقة ، وحينئذ تتجه رغباته وميوله إلى الأشياء والناس خارج البيت ، ويقل كثيراً اعتماده على من يعولونه .

وعلى هـذا فظاهر الحال لا يقر وجود أطوار سيكولوجية

محدودة تقابل بالضبط تقسيم الحياة المدرسية إلى مدرسة الحضانة ، فمدرسة الصغار ، فالمدرسة الابتدائية ، فهذا التقسيم المدرسى يرجع فى الغالب إلى أحداث التاريخ . والأطفال يختلفون إلى حد كبير فيما يتعلق بالسن التى يبلغون فيها استقلال الطفولة النسبى ، فهى تتراوح ما بين الخامسة والسابعة . والراجح إذن أن أقوم خطة فى التربية هى استمرار أساليب مدرسة الحضانة فى مدارس الأطفال ، مع إحداث تغيير تدريجى من سنة لأخرى يقربها من أساليب المدارس الابتدائية .

وبعد الانتقال من الدرجان إلى الطفولة الحقة لا نستطيع أن نتبين وجهاً من وجوه التغير الحاسم إلى أن يحل البلوغ ، (ولو أن التغير دائم مستمر ، فى هذا الاتجاه تارة ، وفى ذلك تارة أخرى) . وتختلف حدود هذا الطور أيضاً من طفل لآخر ، ولكنها تقع بالتقريب بين الثانية عشرة والثالثة عشرة . وبلوغ الفتى أو الفتاة هو علامة على بداية النضوج الجنسى ، ولكن ينبغى ألا يغيب عن بالنا أنه بداية فحسب ، إذ لا تزال أمام الفتى أو الفتاة سنوات عدة قبل أن يصل إلى تمام نضوجه العقلى والجسمى ، وهذه السنوات هى التى يطلق عليها طور البلوغ .

وعلى هذا فمدة الدراسة الابتدائية لا تتفق فى حدودها تمام

الاتفاق مع ما نستطيع أن نتبينه من أطوار التغير التى يمر بها العقل والجسم ، ولكن هذه السنوات تقع فى حدود طور الطفولة السيكولوجى ، وهو الطور الذى يصل ما بين الدرجان والبلوغ ، وهذا سبب آخر يزيد فى أهمية ربط طرق كل مدرسة ومنهاجها ربطا محكما مع ما يسبقها وما يلحقها .

وأول هذين الربطين هو أعظمهما خطراً . إذ يستطيع الطفل فى الحادية عشرة أن يحتمل تغيراً عنيفا فى بيئته التعليمية أكثر مما يستطيعه ابن السابعة ، ومثل هذا التغير المحسوس (إذا كان فى الاتجاه القويم) قد يحمل له فى طياته حافزاً ومقويا . أما الطفل فى الفصول الدنيا من المدرسة الابتدائية فلا يكاد يختلف عما كان فى الفصول العليا من مدرسة الصغار ، فحاجات جسمه وعقله تكاد تكون كما هى لم تتغير ؛ ولكى يجنى أكبر فائدة فى الفترة الأولى من حياته فى المدرسة الجديدة لا بد من التعاون الوثيق بين المدرستين ، كما لا بد أن تفهم كل منهما أغراض الأخرى وأساليبها .

الفصل الثانى

الفروق الفردية

١ — اختلاف الأطفال

ألمعت باختصار إلى وجود فروق واسعة معينة تميز الأطفال فى عمر ما عنهم فى عمر آخر ، وسأحاول فيما بعد أن أستقصى بعض تفاصيل الحياة النفسية لطور النمو الذى يكون فيه الأطفال فى مرحلة الدراسة الابتدائية ، ولكن قبل أن أمضى فى هذا ينبغى أن آتى على ضرب آخر من الحقائق ، وهى الحقائق التى تتعلق بالفروق الفردية .

كلنا يعرف أن الأطفال فى أى فترة كانت يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيراً . «فطفل المدرسة الابتدائية» ، على اعتباره هذا ، ماهو إلا شخصية وهمية ، استسغنا أن نجعلها هدفاً لأحكامنا العامة فى التربيـة والتعليم ، ولكننا إذا نظرنا إلى محمد وزينب وحسن ، الذين هم فى العاشرة من عمرهم ، فإنه يكاد يكون بينهم من وجوه الاختلاف بقدر ما بينهم من وجوه التشابه . فمحمد

ذابل قمئ عليه مسحة من الغباء ، وزينب نشطة لسنة ولكنها ليست على شيء كثير من الثبات . أما حسن فهو مثابر قدير وكل ما فيه ينبئ بالتفوق . هذا التباين فى المقدرة وفى المزاج يجعل من الصعب تعليمهم فى فصل واحد و بطريقة واحدة ؛ إذ أنه من العبث أن ننتظر من محمد أن يساير المستوى العام لفرقته ، على حين أن حسن يستطيع أن يشق طريقه فى الطليعة دون نصب ، وأما زينب فقد تصبح قلقة ميالة إلى العبث ، لأنها لا تجد من العمل ما يشغلها طول الوقت الذى تقوم فيه المعلمة على حاجات جمهرة الفصل .

هذه الفوارق القائمة بين الأطفال الثلاثة — كما تتجلى للمعلم — هى النتيجة النهائية لثلاثة ضروب أساسية من المؤثرات . أما الأول — وربما كان أبعدها خطراً — فهو ما يوجد بين طفل وطفل من فارق أصيل فى المقدرة الفطرية ، وهو يعين الحد الأقصى الذى لا نستطيع أن نصل بالطفل إلى أبعد منه . ومن الأمثلة المألوفة لذلك حالة أولئك الأطفال الذين يختارون للمدارس الخاصة[١] ، فإنا نعرف أن أبرع الطرق فى التعليم لا يمكن أن تصل بهم فى مراقى التربية إلى مستوى الطفل

(١) يقصد بها مدارس أعدت إعدادا خاصا لتربية ضعاف العقول .

العادى أبدا . وهذا شأن الطفل العادى أيضا فإن له حدوده ، وهى لحسن الحظ أعلى كثيراً وأوسع مدى ، ولكنها مع ذلك لا تعدو مواهبه العقلية الأصيلة .

ومع هذا فإذا فرض أن طفلا كانت له مقدرة عقلية سامية جدا ، فإنه لا يستطيع أن يجنى ثمرة مواهبه إلا إذا كان ذا صفات خاصة فى مزاجه وخلقه . وهذا يقودنا للضرب الثانى فإذا لم تكن للطفل قدرة على المثابرة على العمل ، أو إذا كان متقلباً فى غاياته ورغباته ، أو إذا انصرف إلى العبث والفساد فى المدرسة ، فإن ذكاءه الفطرى لا يجديه كثيراً فى تحصيله وعمله . بل إن الطفل الذى هو أقل ذكاء ولكنه أكثر مثابرة وإقبالا على العمل ، قد يبذ الذكى أحيانا فى المدرسة وفى الحياة ، إذا لم يكن هذا ثابتاً متزنا مثابراً . أما الذين كتب لهم التبريز والسبق فهم أولئك الذين يجمعون بين الذكاء الفائق ، والخلق الرصين ، والاتزان ، والثبات على الغاية .

وإنا لنجد جميع ألوان الأمزجة والخصال الاجتماعية فى أية مجموعة من الأطفال فى هذه السن . نجد المرح الودود ، والصريح الممتلئ حيوية ، وبليد الطبع البطىء ، والماكر ، والمخالف ،

والمقدام ، والمطيع ، والرزين . ومهما اختلطت هذه الشخصيات بعضها ببعض فالمعلمة الناجحة ـ والمعلم طبعا ـ تعرف كيف تستبينها جميعاً ، وكيف تعالج كل طفل بحيث تسير حياة الفصل العامة فى سهولة ويسر. على أنه من الواجب القيام على الحاجات الخاصة لكل طفل أيضا إذا أريد أن يبقى المستوى العام للفصل عاليا ما أمكن .

أما الضرب الثالث من المؤثرات التى تؤدى إلى التباين بين الأطفال فهو اختلاف أحوال بيوتهم وأوساطهم الاجتماعية . فهذا الطفل من بيت فيه كتب وحديث ونزهات وإجازات ، وفيه يعنى الوالدان عناية نيرة بصداقات الطفل وتقدمه فى المدرسة ، وذاك من وسط عائلى يكاد يكون أميا ، والثالث يأتى من مسكن مزدحم ، تهمل فيه حاجات الطفولة جميعا . وبين هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر ، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة .

فإذا نظرنا إلى هذه الأمور مجتمعة ، فما من عجب فى أن الأطفال فى أية مدرسة ابتدائية أو أولية يختلفون ذلك الاختلاف البين فى تقدمهم الدراسى . فطفل يتجه إلى الكتب بطبيعته كمصدر للذة والمعرفة ، وآخر لم يخطر بباله قط أن تلك الأشياء التى تسمى كتباً توجد خارج المدرسة ، وثالث يرى أنها أمور

لا غناء فيها ، ورابع ليس فى استطاعته قط أن يتعلم كيف يستفيد منها فائدة قيمة . فالطفل الأول لديه ذخيرة وافية من الألفاظ ، وتأتيه المعانى سهلة طيعة سواء تحدث أم كتب ، حتى قبل أن نعلمه شيئاً . وقد يكون الثانى سريعاً فى اصطناع أساليبنا فى الكلام ، ولكن على أنها لغة أجنبية تتصل بعالم المدرسة وليس لها بالبيت والشارع اتصال قليل أو كثير . ومن الأطفال من يظل فقيراً فى ألفاظه ، متأخرا فى استعمالها ، وقد يكون من الصعب على المعلم أو المعلمة أن يرجع هذا إلى سببه أهو من نقص طبيعى فيه أو من محيط منزلى غير ملائم .

والأطفال الذين اعتادوا قراءة الكتب والمناقشات فى البيت يأتون المدرسة وقد تزودوا من المعلومات العامة بما يكون أساسا وافيا لتعلم اللغة والتاريخ والجغرافيا مثلا ، و إذا كانوا من ذوى المقدرة والذكاء فإنهم يتقدمون فى جميع هذه الفروع فى سهولة ويسر ، وتكون الميول التى تنبعث فى نفوسهم أكثر اتساعا وتنوعا من ميول طفل أقل ذكاء أو أدنى فى المنزلة الاجتماعية . ثم إن المعلومات التى يكسبونها فى المدارس تكون أقل استهدافا لأن تظل متباعدة لا اتصال بينها ، إذ هم أشد قابلية لأن يدركوا الروابط بين مجموعة من الحقائق وأخرى ، بين

التاريخ والجغرافيا مثلا ، أو بين الأشغال اليدوية والحساب والهندسة . وبهذه الطريقة تغذى كل مادة على حدتها عقولهم بدرجة لا تتأتى للطفل الذى له مقدرة فطرية أحط ، والذى يتعلم كل حقيقة على أنها شىء قائم بذاته إلا إذا صيغت له الروابط صوغا ، ولا للطفل الذى يأتى للمدرسة من بيت جاهل لم يربّ فيه شيئاً من الميول . ثم إن الطفل الذكى ، الطفل الذى ألف الكتب والصحف والحديث ، المثقف فى بيته ، أقدر على الاعتماد على مجهوده الخاص فى الدراسة ، فلن يحتاج إلى أن يسق العلم بملعقه ، أو يستحث بمهماز .

ويظهر هذا التباين فى المستوى الاجتماعى والمزاج والمقدرة الفطرية على أشكال مختلفة بين من نعلمهم من الأطفال . وهذه الاختلافات تضع على عاتق معلم الفصل واجباً شاقا جدا ، إلا إذا وجدت المدرسة طريقة تصنف بها الأطفال فئات ، بحيث تقلل من الفروق التى توجد فى كل فئة .

وعلى هذا الأساس بدأ كثير من نظار المدارس الآن يتخذون مقدرة الأطفال العقلية الفطرية — كما تتجلى فى « العمر العقلى » — قاعدتهم الأساسية فى توزيع التلاميذ على الفصول . ولقد ثبت أن الذكاء الفطرى هو أثبت الفروق وأدومها

وأعظمها خطراً فى بلوغ النجاح فى المدرسة وفى الحياة . وإن خير أساليب التعليم كافة لترتد عقيمة إذا هبطت على عقل فى جبلته الغباء والجمود . وليس من المستطاع أن نهيئ التعليم الصالح لأذكى الأطفال وأغباهم فى فصل واحد معاً .

وليس من الممكن بطبيعة الحال أن نتخذ المقدرة الفطرية وحدها أساساً للتقسيم ، وذلك لأن الفوارق فى السن وظروف البيت والمزاج لها خطرها أيضاً . بيد أن الذين اتخذوا العمر العقلى ، بدلا من العمر الزمنى ، قاعدتهم الأساسية فى التقسيم قد وجدوا أن عمل كل فرد من التلاميذ ، وكذلك عمل المدرسة بوجه عام ، قد استفاد كثيراً ، وقد مكنهم هذا التقسيم من أن يوفروا لكل فرد حاجته .

٢ — كيف نقيس الفروق بين الأطفال

إن مشكلة الفروق بين القدرة الفطرية للأطفال فى المدرسة الابتدائية ، ولا سيما سنواتها الأولى ، لأشد تعقيدا ومضايقة منها فى مدرسة الأطفال والمدرسة الثانوية . فهى أقل مضايقة وصعوبة فى مدارس الصغار لأن الأطفال دون السابعة لم تظهر بينهم بعد فوارق واسعة . فلو أننا قسنا كل ما يستطيعه أبناء السادسة وكل ما يستطيعه أبناء العاشرة ، لوجدنا الفوارق أوسع مدى بين

أفراد الفئة الثانية ، إذ يكون أغبى الأطفال وأذكاهم أبعد عن مستوى الذكاء العام من نظرائهم فى الفئة الأولى . ومن ناحية أخرى لو رجعنا إلى الأطفال فى المدارس الثانوية والمتوسطة لوجدنا أن الأفراد فى أية مجموعة أكثر اقترابا إلى المستوى المتوسط منهم فى فصول المدارس الابتدائية . غير أن سبب هذا يختلف كل الاختلاف عن السبب الذى يفسر الحقيقة ذاتها فى مدرسة صغار الأطفال . فإذا أخذنا مجموعة كبيرة جدا من الأطفال المتقدمين فى السن فى جميع أنواع المدارس ومختلف الجهات ، ثم بحثنا عما يستطيعونه ، لوجدنا الفوارق بينهم أعظم مما هى بين أبناء العاشرة ، إذ يزداد مدى الاختلاف فى الذكاء وفى التحصيل المدرسى اتساعا كلما تقدم الأطفال فى السن والنمو العقلى . غير أن أبناء الحادية عشرة فما فوق ينفصلون فى النهاية إلى فئات متمايزة حسب المقدرة العقلية على التقريب : فأما أكثر الأطفال ذكاء فإنهم يختارون للمدارس الثانوية بطريق المسابقات التى تؤهل الفائزين فيها للتعليم المجانى . نعم إن من الأطفال الأذكياء من يترك فى فصول المدارس الأولية الراقية بعد هذه السن ، ولكن نسبتهم ضئيلة ، وخيرهم لا يبلغ فى ذكائه مبلغ من فازوا فى المسابقات . وأما ضعاف العقول فقد تخلفوا فى وسط الطريق وانفصلوا عن تيار التعليم العام . وإذن

فى المدرسة الابتدائية ، قبل أن تعمل عوامل الانتقاء هذه ، يكون لزاما على المعلم أن يواجه أعظم الاختلافات تنوعا وأوسعها مدى فى الفصل الواحد . وهنا تشتد الحاجة إلى أن يجد ناظر المدرسة طرقا فى تقسيم الأطفال من شأنها أن تقلل من هذه الصعوبات العظيمة التى يواجهها المعلم .

وإذا سلمنا بهذا ، فكيف نقيس الاختلافات بين طفل وآخر من حيث مقدرتهما الفطرية ، دون نظر إلى جميع الاختلافات الطارئة التى تأتى من ظروف البيت ، ومن المعرفة المكتسبة فى المدرسة ، ومن طرق التعليم ، سواء أكانت حسنة أم رديئة ؟

سبق إلى هذا السؤال عالم فرنسى من علماء النفس اسمه الفريد بينيه (Binet) . وقد نشر بينيه هذا مقياسه العقلى الأول فى سنة ١٩٠٥ ، ومن ذاك الحين أخذ كثير من علماء النفس فى جميع أنحاء الدنيا يقفون الوقت والعناية على هذا الموضوع . ومع ذلك فاختبارات بينيه لا زالت أوسع الاختبارات انتشاراً ، وأنفع الطرق على العموم فى المقارنة بين طفل وآخر من حيث الذكاء ، وبخاصة فى أعوام الدراسة الابتدائية . إلا أنها مع ذلك لا تستعمل الآن فى شكلها الأول ، فقد نقحها بينيه نفسه ومساعده سيمون ، ثم أدخل عليها باحث أمريكى اسمه تيرمان (Terman) ضروبا

من التحسين والإضافات شاع قبولها بين من يستعملون الاختبارات ، وفوق ذلك هيأها الأستاذ بيرت (Burt) فى تفاصيلها وأسلوبها لأن تكون صالحة الإجراء على أطفال الإنجليز[1] .

والغرض العام من هذه الاختبارات هو قياس الذكاء « فى حد ذاته » ، أعنى الكشف عن مدى قدرة الطفل على استخدام معلوماته ، لا قياس هذه المعلومات بالذات . ولكننا بالطبع لا نستطيع قياس الذكاء فى « فراغ » ، وكل ما نستطيعه هو أن نضع للطفل فى أية سن معينة مسائل لا يقتضى حلها سوى أقل حد ممكن من المعلومات ، التى يتحتم أن يكون الطفل فى الظروف العادية قد اكتسبها فى هذه السن إلا إذا كان على جانب عظيم من التأخر فى نموه العقلى . فإذا كان طفل فى التاسعة من عمره مثلا ، وقد تلقى تعليما عاديا ، لا يستطيع أن يركب جملة من ثلاث كلمات معينة ، أو طفل فى الثامنة لا يستطيع أن يدرك وجهاً من أوجه التشابه بين التفاحة والبرتقالة ، ولا أن يأتى ببيان واضح عما ينبغى أن يفعله إذا كسر شيئاً يملكه غيره ، أو طفل فى العاشرة لا يستطيع أن يعرف وجه السخف فى قول جندى

---

(١) ترجم تنقيح ترمان للمقياس إلى العربية مع تعديلات قليلة ، ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر مع تعليمات موجزة عن كيفية استعماله ، بعنوان « مقياس استنفرد بينيه للذكاء » . (المعرب)

« أنا أكتب هذا الخطاب وفى إحدى يدى سيف وفى الأخرى مسدس » ، فمثل هذا الطفل لابد أن تنقصه إلى حد مّا المقدرة على الإفادة من التجربة ، وهى إحدى النواحى التى ينطوى عليها معنى الذكاء . وغنى عن البيان أنه يجب ألا نحكم على الطفل بمسألة من هذه المسائل وحدها ، فإن هى إلا أمثلة توضح ما يطلب إلى الطفل فى هذه الاختبارات .

على أنه إذا كان الطفل من أبناء النَّوَر المتنقلين ، أو كان من أبناء البحارة الذين يقضون حياتهم على ظهر سفينة من سفن الأنهار والقنوات ، بحيث فاته القدر الأكبر من التعليم ، فإن تلك الاختبارات لا تكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له ، وعلينا إذاً أن نبحث عن غير هذه الاختبارات لمثل هؤلاء الأطفال . أما إذا طبقت هذه الاختبارات على أطفال عاديين ، انتظموا فى المدرسة فى أعمار عادية ، فإنها تعين فعلا على كشف الفوارق بينهم فى المقدرة على الإفادة من التجربة .

ويتضح من هـذه الأمثلة القليلة التى أوردناها أن لا شىء من الصعوبة أو الغموض أو الغرابة يكتنف هذه الاختبارات فى حد ذاتها ، إذ الغالب فى الأسئلة أن تكون على نمط مماثل كل المماثلة لتلك التى يمارسها الأطفال فى الحياة . والفرق بين الاختبارات العقلية التى يتألف منها مقياس علمى للذكاء وبين أية

مجموعة من الأسئلة البارعة ، التى قد يحلو لأى كان وضعها لطفل من الأطفال ، ينحصر فى أن اختبارات المقياس هى اختبارات مقننة ، أى أنها قبل أن تدمج فى المقياس قد جربت على عدد كبير جدا من الأطفال فى مختلف الأعمار فى ظروف متماثلة ، وبذا أمكن تعيين الإجابة المتوسطة للأطفال فى كل عمر عن كل جزء من أجزاء المقياس ، كما أمكن أن نعرف إلى أى حد يتمشى النجاح أو الإخفاق فى كل اختبار مع النجاح أو الإخفاق فى بقية الاختبارات ، وأن نحقق درجة الاتفاق بين نتائج الاختبارات وحكم المعلمين أو المعلمات على مقدرة الأطفال ، كما تتجلى هذه المقدرة فى أثناء الدروس وكما تدل عليها نتائج الأطفال الدراسية .

وباستخدام كل هذه المصادر للحكم على مقدرة الأطفال ومقارنتها بعضها ببعض بواسطة طرق الإحصاء الدقيقة ، قد أمكننا أن نتناول تفاصيل الاختبارات بالحذف أو التغيير حسب ما اقتضته الحاجة . وبذا استطعنا أن نصل إلى مجموعة من الاختبارات يمكن الاطمئنان اطمئناناً كافياً إلى أنها تمثل المستوى العقلى المتوسط الذى يبلغه الطفل عادة فى كل سن . فإذا قال عالم نفسى ، إذن ، إن الطفل فى سن كذا ينبغى أن يكون قادراً على أن ينجح فى هذا الاختبار أو ذاك ،

فلا يقصد بذلك أن هذا أمر يستحب له من الوجهة الخلقية أو الدراسية ، بل كل ما يقصده أن نسبة عالية — ٧٠ ٪ على التقريب — من الأطفال الذين بلغوا هذه السن يمكنهم بالفعل أن ينجحوا فيه (هذا على فرض أننا أجرينا الاختبار على مجموعة كبيرة من هؤلاء الأطفال أخذت عفواً) .

أما أذكياء الأطفال فى أى عمر معين فيتسنى لهم النجاح فى اختبارات ملائمة للطفل المتوسط الذكاء فى عمر أكبر من أعمارهم . وهـذا هو المعنى الذى يقصد من العمر العقلى . فإذا فرض أن طفلا فى الثامنة من عمره نجح فى جميع الاختبارات التى أعدت لأبناء العاشرة ، قلنا إن عمره العقلى يبلغ عشر سنين . فإذا أخفق فى اختبارات سِنِّهِ ، وجاز اختبارات السادسة فحسب ، قلنا إن عمره العقلى ست سنين . ومن هنا صار العمر العقلى وسيلة من أيسر الوسائل فى التعبير عن الفرق بين المقدرة العقلية لطفلين أيا كانا .

وأنفع من هـذا وأهم الناتج الحسابى الذى يعرف باسم « النسـبة العقلية » أو « نسبة الذكاء » ، وهو النسبة بين العمر العقلى والعمر الحقيقى باعتبار الأول بسطاً والثانى مقاما . فمن الوجهة العملية فى التربية هنـاك فرق شاسع بين طفلين

عمرهما العقلى ٨ سنوات أحدهما فى العاشرة والآخر فى السادسة . فالأول قريب جدا من حدود الضعف العقلى ، فى حين أن ذكاء الثانى من طبقة رفيعة ، وهو قمين أن يبلغ فى عالم المعرفة مبلغاً عظيما .

و بعد فقد آن الوقت أن أفيض على هذا البحث النظرى الجاف ما يوضحه من سلوك الأطفال أنفسهم . فإذا نظرنا بشىء من التفصيل إلى مختلف الطرق التى بها يستجيب الأطفال ذوى النسب العقلية المختلفة لتعليمنا ، استخلصنا من ذلك فكرة واضحة عن دلالة النسبة العقلية وأهميتها . وقبل أن أمضى فى هذا أرى لزاماً علىّ أن أسوق كلمة تحذير فأقول :

إن إجراء الاختبارات على طريقة مثلى هو — بالرغم من بساطتها الظاهرة — عمل فنى يستلزم الكثير من المرانة . فإذا أردنا أن نستوثق من مدى نجاح طفل فى الاختبارات وجب أن تكون طريقة إجرائها والظروف العامة التى تجرى فيها هى لجميع الأطفال المختبرين على السواء . وعلينا أن نكون قادرين على أن نحصل من الطفل على أحسن أداء يستطيعه بمجهوده هو دون تلميح أو معونة ، وهذا فى ذاته فن دقيق . ومعرفة مواضع الزلل الممكنة وكيف نتحاشاها تحتاج إلى وقت

طويل ورياضة وخبرة . فلو أجرى الاختبارات هاوٍ لم تسبق له مرانة فيها لكانت نتائج القياس عديمة الدقة لا قيمة لها. وعلى الذين يستهويهم إمكان الاستفادة من الاختبارات العقلية فى تقسيم التلاميذ ألا يندفعوا فى إجرائها على الفور دون مرانة . (كما أنه مما يدعو إلى الأسف ، أن يجرب انسان ، بدافع التسلية أو الفضول ، الأمثلة التى اقتبستها فيما مرّ على بعض الأطفال ، لأن هذا لا ينتج عنه إلا إفساد استعمالها مع أولئك الأطفال إذا لزم إجراء الاختبارات عليهم على يد خبير فيما بعد) . وخير طريقة ممكنة هى الانتفاع بإحدى الدراسات التى تنظم للتمرين على قياس الذكاء ، فهذه الدراسة توضح القيمة العملية لاختبارات الذكاء المقننة وفائدتها للمعلم بأجلى صورة .

٣ — بعض الأطفال

ألممنا بمعنى « النسبة العقلية » بوجه عام ، وعرفنا كيف تقاس . ونأخذ الآن فى استعراض عدد من الأطفال فى مستويات عقلية مختلفة ، لنرى ما ينبنى على ذلك الاختلاف من تباين فى السلوك .

«أحمد» طفل سنه سبع سنين وعشرة أشهر ، متأخر فى

دراسته بمقدار سنة ونصف . يوصف بأنه « غبي جدا » ، وفى شكله ما يدل على ذلك ، فتراه منكفىء الرأس فاتر النظرات ثقيل الحركة . وقد يفتر ثغره عن ابتسامة قصيرة عند استماعه إلى كلمة تشجيع ، ولكن وجهه لا يكشف عن مرح أو توثب أو اهتمام إيجابى بالوجود . جلسنا معاً فعد ثلاثة عشر قرشا عدا صحيحاً ، وسمى أربع قطع من النقود المتداولة ، وعرف كيف يميز بين يمينه وشماله ، وسمى الناقص فى عدد من الوجوه رسمت بحيث ينقصها عين أو أنف أو فم ، وأجاب عن أسئلة عملية سهلة ، ثم تلا كلمات معينة بعدى ، فكأنه قد جاز بالإجمال الاختبارات الخاصة بالسادسة . ولكنه أخفق من ناحية أخرى فى اثنين من اختبارات الخامسة ، فهو لا يستطيع أن يتذكر ثلاثة أوامر يسيرة ، ويقوم بتنفيذها عقب إلقائها عليه مرة واحدة ، ولا يستطيع أن يعرّف الأشياء العادية بالطريقة التى يتبعها عادة أطفال الخامسة . ومع هذا فقد نجح فى اثنين من اختبارات السابعة ، إذ استطاع أن يصف ما يراه فى صور معينة ، وأن ينقل رسماً على شكل ماسة (معين هندسى) ، ولكنه أخفق فيما عدا ذلك من الأسئلة الخاصة بهذا العمر ومابعده . فهو لا يستطيع مثلا أن يقول كم إصبعاً فى يديه ، ولا أن يربط ربطة « الفيونكة » ،

ولا أن يبين الفروق بين بعض الأشياء المألوفة . و إذاً فعمره العقلى ستة أعوام كاملة (قام ما نجح فيه من اختبارات السابعة مقام ما أخفق فيه من اختبارات الخامسة) ، ونسبته العقلية ٧٧ (العمر العقلى ÷ العمر الزمنى × ١٠٠) . وبهذا ظهر أنه قريب جدا من حدود الضعف العقلى كما رسمتها الأنظمة المعمول بها . فلا محل للعجب إذاً لما هو عليه من التأخر فى الدراسة .

« أحمد » يرتسم على وجهه الغباء كما قلنا . ولكن إليك « عليا » . ذكرت عنه معلمته أنه هو الآخر متأخر فى دراسته بمقدار سنة . لا يمكنك أن ترى أثراً من آثار الغباء فى وجهه : عيون صافية كل الصفاء ، ووجنات وردية اللون ، وابتسامة تنم عن الطيبة والسرور . يذكر اسمه فى وضوح إذا سئل ، ويقول إنه فى السادسة من عمره ، وعمره فى الواقع ستة أعوام وعشرة أشهر . كان يتوق إلى ملاعبتى إياه ، ويحرص على أن يسبق غيره من الصبيان . وكل ما استطاع تأديته من الاختبارات أداه فى حماس واستمتاع ، ولكنه كان فى غفلة تامة عن أخطائه (والقاعدة فى قياس الذكاء ألا يُشعر المختبِر الطفلَ بأخطائه بتاتاً) . نجح فى أربعة فقط من اختبارات الخامسة ، إذ أخفق فى تمييز

الكتلة الثقيلة من بين كتلتين تشابهتا شكلا ، وفى تعريف بعض الأشياء المألوفة .

وقد كان أسلوب إجابته فى هذا الاختبار طريفاً جداً . ذلك أنك إذا قلت لمعظم أطفال الخامسة « ما الكرسى ؟ » ، قالوا « نجلس عليه » أو « أنت تجلس عليه » . أما « على » فقد أشار إلى كرسى وابتسم ، دون أن يقول شيئاً . وحينما سئل « ما الحصان ؟ » أشار إلى صورة حصان كانت معلقة على الحائط بالصدفة . وهكذا كان موقفه حيال خمسة من الأشياء الستة التى ذكرت له . أما السادس وهو « الشوكة » فعند ما سئل عنها أسقط فى يده ، إذ لم يكن لها مثال أمامه ، ومع هذا لم تفارق الابتسامة ثغره على السواء !

و بعد ، فقد يلوح لأول وهلة أن الإشارة إلى الشىء ذاته دليل على الذكاء حينما يُقال « ما الكرسى ؟ » — وهذا صحيح لو أن الطفل كان فى الثالثة من عمره ، أما إذا فهم الطفل فى الخامسة أو بعدها السؤال « ما الكرسى ؟ » على أنه يعادل « أرنى كرسياً » ، فواضح أنه لم يبلغ بعد المستوى الفكرى الملائم لعمره ، وأن تفكيره لا يزال حبيس الأشياء الماثلة لحواسه ، فلم يبلغ بعد مرتبة المعانى . هذا الطفل لم يصل بعد إلى إدراك معنى الكرسى إدراكا كلياً ، وكل ما بلغه هو القدرة على أن يقرن اللفظ بالشىء

المحسوس ، ولذلك يصبح فى حيرة تامة إذا لم يكن الشىء حاضراً بذاته ، ويعجز عن أن يدلى عنه بشىء .

كذلك لم يستطع على أن يميز بين يمينه وشماله ، ولا أن يعد ثلاث عشرة قطعة من النقود ، أو أن يجيب عن أسئلة عملية سهلة . ولكنه جاز اختبارين فقط من اختبارات السادسة ، وثلاثة من اختبارات السابعة . وهو يعرف عدد أصابعه ، ويستطيع أن يتلو خمسة أعداد بعدى ، وأن ينقل رسم الماسة ، وإلى هنا يقف بالرغم من محاولته المرحة . فعمره العقلى إذاً خمس سنين ونصف ، ونسبته العقلية ٨٠ . بمعنى أنه قريب من أحمد فى غبائه بالرغم من مظهره الجذاب وأساليبه اللطيفة .

فى هذين المثالين شاهد قوى على أن المظهر الخارجى قلما يصلح لأن يكون دليلا على المستوى العقلى . ولقد كان المعتقد فيما مضى أن الضعف العقلى والغباء تصحبهما دائما علامات بدنية ، ولكننا نعرف الآن أن هذا ليس صحيحا ، وأن الأسلم أن يقاس الذكاء قياسا مباشراً . والطريقة الوحيدة التى يمكن الاعتماد عليها فى الحكم على مقدرة طفل هى أن تعهد إليه بحل بعض المسائل ، وأن تراقب الطريقة التى يعالج بها تلك المسائل بالنسبة لسنه .

ولننتقل الآن إلى طفل آخر فى الثامنة من عمره ، لنرى ما عساه يصنع ، فريد عمره كعمر أحمد تقريباً ، إذ يبلغ سبع سنين وتسعة أشهر ، وهو فى السنة الثانية الابتدائية ، ويسير فى دراسته ، سيراً حسنا . هادئ ، ولكنه سريع الاستجابة ، لطيف الطبع . عالج مسائلنا فى غير تردد . وكان أول إخفاق له فى آخر اختبار من اختبارات الثامنة ، وهو اختبار الكلمات المفردة فلم يأت فيه بمعنى كل الكلمات المفردة المطلوبة . ولقد أخفق أيضاً فى اثنين من اختبارات التاسعة ، ولكنه نجح فى اختبارات العاشرة جميعها إلا واحداً (الكلمات المفردة أيضاً) ، ثم أجاب عن ثلاثة من اختبارات الحادية عشرة ، وعن أحد اختبارات الثانية عشرة ، وهذا الأخير هو « تفسير » الصور التى كان يُكتفى فيها بالوصف كما يحدث فى عمر سابق ، أدى هذا بنجاح وبكيفية شائقة . وإذا جمعنا كل الاختبارات التى نجح فيها بلغ عمره العقلى ١٠ سنين ، وكانت نسبة ذكائه ١٢٩ .

تصور فصلا يجمع أولاداً كأحمد وآخرين فى مقدرة فريد ! كيف تستطيع معلمة أن تسير مع هذين النوعين من التلاميذ كما يجب ؛ فى تدريسها وفى تحقيق رغباتهم ؟ بل كيف نستطيع أن تستوثق من أن كلا الفريقين مشغول طيلة الوقت ؟ إن

درساً شفويا له قيمته عند فريد يحلق أميالا فوق رءوس أمثال أحمد ، وشرح خطوة سهلة فى الحساب توافق أمثال أحمد يترك فريداً ومن على شاكلته فى ملل وقلق .

لم يكن أحمد وفريد فى الواقع فى مدرسة واحدة ، ولكننى وجدت من الفوارق فى فصل واحد ما هو أبين من ذلك . وأشير الآن على سبيل المثال إلى سجلات فصل بعينه . كانت النسب العقلية للأطفال الستة الذين اختبرتهم منه أولا كالآتى : ٧٤ ، ٨٧ ، ١٠٤ ، ١٢١ ، ١٤٣ ، ٩٩ . وكانت صاحبة النسبة ١٤٣ بنتاً صغيرة هادئة وسيمة المحيا ذات عقل نادر المثال . والنسب العقلية التى تعلو على ١٤٠ قليلة نادرة ، وهى تبشر بمستقبل فكرى عظيم . فنحن بإزاء طفلة ينبغى ملاحظة مستقبلها ، طفلة ذات فرصة فى التعلم بديعة ! وما أبعد الشقة بينها وبين تلك العقول الضعيفة المسكينة التى تمثلها الأرقام فى الطرف الأسفل من المجموعة !

وهاك مثالا من مدرسة أخرى : رمزية بنت براقة العينين ، سنها تسع سنين وشهران . تعدها معلمتها من أكثر تلاميذ الفصل ذكاء ، وتتوقع لها أن تتمتع بالمجانية فى مراحل تعليمها المقبلة . تتكلم فى سهولة ومرح ، وتستطرد فى الحديث كلما

خطر لها خاطر توحيه مسألة من مسائل الاختبار ؛ فتحدثنى عن بيتها وألعابها وأحب شىء إليها فى المدرسة . يضىء وجهها بالسرور يبعثه الفهم حين تقع على مسألة تستطيع حلها ، وتجد لذة حتى فى معالجة ما هو فوق مقـدورها . نجحت بسهولة فى اختبارات سنها جميعاً ، وكذلك فى اختبارات العاشرة والحادية عشرة ، مع استثناء واحد فى كلٍّ منهما ، وفى ثلاثة من مجموعة اختبارات الثانية عشرة ، واثنين من مجموعة الثالثة عشرة ، وواحد من مجموعة الرابعة عشرة ، واثنين من مجموعة السادسة عشرة أو اختبارات « الراشـد المتوسط » ، بل وفى واحد من مجموعة الثامنة عشرة أو اختبارات « الراشد الممتاز » . وحينما أفلحت فى حل اختبار « الشفرة » ، وهو أحد اختبارات السادسة عشرة ، أخبرتنى كيف أنها هى وأختها قد وضعتا « لغة سرية » مكتوبة فى لعبهما فى البيت . وحينما استطاعت أن تأتى فى اختبار « المفردات » بمعنى كلمة « محاضرة » ، قالت : « أنا أعرف ذلك لأن أبى يذهب إلى المحاضرات ولقد أخذنى مرة معه » . هنا أحسست آثار بيت مستنير فيه مجال للحديث المثقف والميول الواسعة . فأبوها « استرجى » فرنسى ، وقد استطاعت أن تقص علىّ شيئاً عن عمله . أما نسبتها العقلية فكانت ١٣٩ .

ولكن لباقة الطفل فى الحديث لا تعنى الذكاء دائما ، شأنها فى ذلك شأن المنظر الجذاب . والحق أن هذه اللباقة لتكون أحياناً ستاراً يخفى وراءه الغباء حتى عن عين المعلمة ، كما تدل على ذلك حالة بسيمة ، وهى طفلة فى المدرسة نفسها ، سنها ثمانى سنين وثلاثة أشهر . أخبرتنى عنها معلمتها أنها فوق المرتبة المتوسطة فى المقدرة ، ذربة اللسان ، وسرعان ما تمت الألفة بينى وبينها . بلغ منها حينما ذكرت لها كلمة « النحاس » فى اختبار « المفردات » أن ذكرت لى فى مرح واطمئنان لغزاً لغويا يدور حول معنيين مختلفين لهذه الكلمة[1] . وبالرغم من كل ذلك فهى فى غباء تام ، إذ لم تتجاوز نسبتها العقلية ٧٧ . تخبط خبط عشواء فى الإجابة عن أى سؤال يلقى عليها . وليس لديها ذرة من القدرة على نقد أفكارها ، ولا أى تريث فى الفهم . وهكذا خدعت ذلاقة لسانها وخفتها معلمتها خداعا تاما ، (وفى الحق كانت هذه المعلمة حديثة عهد بالفصل) ، ولكن هذه الصفات لا تغنيها بالطبع فتيلا إذا جد الجد فى دروس السنوات الأخيرة فى المدرسة .

---

(١) تستعمل كلمة Copper فى اللغة الانجليزية بمعنى « بنس » وبمعنى « الشرطى » فضلا عن معناها الأصلى .

ولنقف آخر الأمر عند ماجدة وهى فتاة عمرها إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر ، كبيرة الجسم مكتملة النمو ، تبدو وكأنها امرأة فى سن الرشد . وهى واضحة التقاسيم ، ولكنها ثقيلة الروح لا أثر للاستجابة فى محياها . أخفقت فى واحد من اختبارات السابعة ، واثنين من اختبارات الثامنة ، ونجحت بعد ذلك فى اثنين من اختبارات التاسعة ، وواحد من اختبارات العاشرة فحسب . عمرها العقلى ثمانى سنين فقط ، ونسبتها العقلية ٧١ فهى شديدة الغباء . تجلس فى فصل واحد مع الطفلة الذكية رمزية وعمرها كما أسلفنا تسع سنين . هذا لأن طريقة النقل فى هذه المدرسة تقوم على التحصيل بوجه عام . ولكنها بالطبع متأخرة فى الدراسة كثيراً عن رمزية والأطفال الأذكياء الآخرين فى نفس الفصل . وما أبعد البون بينها وبينهم فى الاستجابة لما تقدمه المعلمة للجماعة !

٤ — « النسبة العقلية » وقيمتها العملية

وقفنا عند سلوك أفراد من الأطفال ذوى نسب عقلية مختلفة ، ومن الخير أن نعود الآن مؤقتا إلى بحث بعض الاعتبارات العامة .

سبق أن أوضحت أن النسبة العقلية للطفل ، إذا قيست

قياساً صحيحا ، تدلنا على حقيقة من أثبت الحقائق وأدومها فيما يتعلق به ؛ فإعادة اختبار الأطفال فى فترات كبيرة منتظمة — قد وصلت أحيانا فى بعض البحوث ستة أعوام — ترينا أن الذكاء ، كما يعبر عنه بالنسبة العقلية ، يبقى على العموم ثابتاً ثباتاً عجيبا خلال أعوام النمو . وتقع تغيرات فى بعض الحالات ، إلى الصعود حينا وإلى الهبوط حينا آخر ، ولكنها على كل حال أقرب إلى أن تكون حالات شاذة لا يقاس عليها . فجميع الشواهد تحملنا على الاعتقاد بأن الطفل الذى يبدأ حياته وهو دون المتوسط فى الذكاء ، من الراجح أن يبقى حيث بدأ طول حياته ، وأن الطفل الذى يبدأ حياته فوق المتوسط من المستبعد جداً أن ينحط إلى مادونه . وقد يعتور الطفل من سنة لأخرى نقص ضئيل أو زيادة ضئيلة فى ذكائه ، ولكنه قلّ أن يسقط أو يرتفع عن فئته سواء أكانت متسمة بضعف العقل ، أم الغباء ، أم الذكاء المتوسط ، أم الممتاز . هذا هو السر فى أنه من المفيد جداً أن نكشف عن نسبة الطفل العقلية فى أواخر أيامه فى مدارس[1] الأطفال أو الرياض إن لم يكن قبل ذلك . نعم إن مقدار المعلومات التى

---

(١) مدرسة الأطفال فى انجلترا Infants school هى المدرسة التى يتعلم بها الأطفال من سن الخامسة إلى نهاية السادسة . وهى تكون عادة المرحلة الأولى من التعليم الابتدائى الذى يبدأ من الخامسة وهى سن الالزام . (المراجع)

يحصّلها الطفل فى أى وقت يتوقف على الفرص التى تتهيأ له فى البيت والمدرسة ، كما يتوقف على مواهبه الشخصية ، ولكن ذكاءه ، كما يقاس بالاختبارات المقننة ، مستقل إلى حد كبير عما يعرض له من فرص وعن التعليم الذى يتلقاه جيداً كان أو رديئا . وإن مسألة الذكاء لتبدو فى صميمها مسألة وراثة بيولوجية فمن أراد أن يكون ذكيا حقا فإن اختيار أبويه اختياراً حسنا أهم لهذا الغرض من اختيار معلميه !

ثبت فوق ذلك أن النسبة العقلية ، إذا قاسها باحث ماهر ، دلالتها تكون أجدر بالثقة من الأثر العام الذى يتركه الطفل فى نفس المعلم ، بل ومن نتائجه الدراسية . إن الغالب على تقديرات المعلمين فى مجموعها أن تكون صحيحة يمكن الاعتماد عليها . كذلك نتائج الأطفال الدراسية فى مجموعها دليل مأمون على قدراتهم ، ولكن هذا لا ينفى أن المعلم يقع فى الخطأ من حين لآخر ، كما يحدث مثلا مع الطفل الذى تحجب طلاقة لسانه وخفة روحه ما هو عليه من سخف وغباء ، كتلك الطفلة التى تمثلت بها قبل ، أو كما يحدث مع الطفل يكون بطيئا طويل التفكير ولكن يعتمد عليه ، ذاك الذى لا تتجلى مواهبه فى الجماعة قط . ويحدث أحيانا ، إذا لم تكن شخصية الطفل محببة إلى معلم

بعينه ، أو إذا قام نفور بين المعلم والطفل لسبب مّا ، أن يبخس المعلم الطفل مواهبه . إن طفلا موهوبا ، بيد أنه عصبى المزاج ، قد يتعثر مع معلم بينما يحسن مع آخر . وقد يتأخر فى الدراسة بسبب عدم انسجامه فى علاقاته مع غيره من أطفال فصله ، أو بسبب ظروف عائلية تعسة . وإن الأمراض لتؤثر فى نتائجه الدراسية من طريق مباشر وغير مباشر بأسرع من تأثيرها فى نتيجته فى اختبار الذكاء . وقد يتعثر الطفل فى المدرسة لخطأ وضعه فى فرقة لا تناسبه . فإذا كان فى فصل تجرى فيه الأمور سهلة هينة بالنسبة له فقد يخفق بسبب مله واحتقاره العمل . فإن كانت الدروس صعبة جداً فقد يظن به من الغباء ماهو برىء منه .

إن مقاييس الذكاء ، يجريها خبير على وجهها الصحيح ، لتكشف فى مثل هذه الحالات عن مقدرة الطفل الحقيقية ، وتدلنا على أفضل الطرق لتغيير ظروفه .

وقد ظهر فى الأبحاث التى أجريت إلى الآن عدد كبير من الحالات فيها مثل ذلك الاختلاف بين النتائج الدراسية ونتائج اختبارات الذكاء ، أو بين نتائج الاختبارات وأحكام الناس العامة على الأطفال . وفى هذه الحالات قام توجيه الأطفال على أساس الاختبارات فأتى بأحسن النتائج والثمرات .

وعلى ذلك فأقل ما يقال عن قياس ذكاء الأطفال فى مستهل حياتهم بالمدرسة الابتدائية أنه يفيد فى تلافى ما قد يكون فى تحصيل الأطفال من شذوذ بسبب ظروف خاصة كالتى مر ذكرها .

ولكن لنا أن نقول فى هذه الأيام أكثر من هذا ، وأن نقرر أن المقدرة ، كما يعبر عنها بالنسبة العقلية ، هى أصح قاعدة عامة لتقسيم الأطفال فى المدارس الابتدائية . ولقد أخذت بعض سلطات التعليم المحلية[1] المستنيرة فى تشجيع هذا الرأى وفى إتاحة الفرصة لنظار المدارس ومدرسيها ليتعلموا فن قياس الذكاء لهذا الغرض .

إن الأطفال ذوى المقدرة المتوسطة ينساقون بأنفسهم إلى المستوى الدراسى الملائم لهم مهما يكن النظام المتبع فى تقسيم التلاميذ . فلو أخذنا فى مدرسة ما جميع الأطفال ذوى المرتبة المتوسطة فى الذكاء ، ولنفرض أن نسبهم العقلية تتراوح ما بين ٩٥ و ١١٠ ، وبحثنا عن الفرق التى هم فيها فمن النادر أن نجد من بينهم من هو فى فرقة تعلو كثيرا أو تهبط كثيرا عن الفرقة التى تليق لعمره . ثم إن طرقنا فى التعليم ، وظروف المدرسة العامة ، تتمشى تمشيا حسنا مع حاجات مجموعة التلاميذ المتوسطة فى الذكاء .

فى إنجلترا سلطات محلية للاشراف على التعليم ، وإدارته تشبه مجالس المديريات بمصر ، وأن كانت الأولى ذات سلطان أوسع . (المراجع)

أما أغبياء الأطفال وأذكياؤهم فهم الذين يغمرون فى الغالب فى الحياة الدراسية . وأغلب ما يكون هذا مع الأذكياء فى هذه الأيام ، إذ قد وجه إلى أغبياء الأطفال ومتخلفيهم قدر كبير من العناية فى السنين الأخيرة ؛ فاكتسب المعلمون مهارة فى الكشف عنهم ، وأصبح من المسلم به أن طبيعتهم تقتضى تقسيما خاصا وعناية خاصة . أما الأذكياء فلم يبلغوا حقهم من العنايه بل ما زالوا معرضين لمؤثرات كثيرة تعمل على أن تنزل بهم إلى مستوى ذوى المقدرة العادية . ولم يعد الدكتور بلارد Ballard الحقيقية إذ قال « مما لا يكاد يحتمل الشك أن نظامنا المدرسى يساعد على كشف الأغبياء وإغفال النابغين فإنه من السهل على الولد الذكى أن يخفى ذكاءه ومن الصعب على الغبى أن يدارى غباوته »[1] .

إن المدارس الكثيرة التى تنبهت لهذه المسألة — مسألة الفروق بين مقدرات التلاميذ — تحاول الآن أن تعالجها بإدخال العمل الفردى . وما من شك فى أن العمل الفردى (على طريقة دالتون أو سواها) يساعد مساعدة كبيرة جدا على استفادة كل تلميذ بحسب مقدرته . إن مجال القول فى هذا الموضوع واسع ،

---

(١) P. B. Ballard, Group Tests of Intelligence, P 229

وسأعود بعد قليل إلى مسألة العمل الفردى ، ولكن ما من مدرسة تستطيع أن تمضى بغير تعليم جمعى ، وأعمال يقوم بها الأطفال جماعات . وليس من المرغوب فيه أن تساس المدرسة على هذا النمط ؛ فالتعليم الجمعى وضروب النشاط التى يشترك فيها التلاميذ لها مكانة خطيرة فى تربية الأطفال فى المدارس الابتدائية ، إذ هى من العمل الفردى والتقدم الشخصى بمثابة السند الصحيح والأساس العام . ولكن متى أخذ الأطفال يعملون معا فى مجموعات فلا مندوحة من إيجاد طريقة لاختيار هذه المجموعات .

وبعد فواضح أن أية قاعدة فى تقسيم الأطفال إلى مجموعات لا تكفى أن تستعمل وحدها . وقد درج المعلمون عند تقسيم الأطفال إلى مجموعات أو فصول على استباحة الاستثناء سواء أكان هذا التقسيم على أساس أعمار الأطفال أم بحسب قدرتهم فى الدروس . ولا مفر من أن يستمر الاستثناء وتغيير القاعدة فى صالح هذا الطفل آنا وفى صالح ذاك آنا آخر . ولكننا إذ نظرنا إلى المسألة من وجوهها المختلفة اتضح لنا أن أجدى تقسيم أوّلى فى سنى المدرسة الابتدائية هو الذى يقوم على النسبة العقلية .

أما التفاصيل العملية لطريقة التقسيم هذه فلا زالت فى حاجه إلى التقصى والشرح . وواضح أنها تختلف باختلاف

حجم المدرسة وظروفها العامة . وليس أفضل من أن أورد هنا ما يقترحه بلارد Ballard حيث يقول « يجب أن توجد تيارات متميزة للنقل فى المدرسة — ولتكن ثلاثة — وأما العامل الذى يتوقف عليه اختيار التيار المناسب للتلميذ فهو نسبة العقلية ، أو نسبة ذكائه ، وهذا العامل لايدانيه عامل آخر فى كثرة ماينبئنا به عن الطفل ، وليس كمثله عامل آخر فى أهميته ، وفى شدة اتصاله بحياة الطفل ، وفى صدقه إذا اتخذ أساسا لاستنتاج قوى الطفل واستعداده ، وفى خصوبة إيحائه بما ينبغى أن يتبع معه . ويجب أن يسود هذا العامل على كل اعتبار آخر فى تقرير مكان التلميذ فى المجتمع المدرسى ، فهو وحده الذى يعين الحدود الفاصلة بين المستويات الفكرية للتلاميذ . وبدون ما نستمده منه من المعرفة نضطر إلى الاقتصار على طريق واحد يسلكه جميع التلاميذ فى انتقالهم من فرقة إلى فرقة فى المدرسة . ومتى كان الأمر كذلك تعذر علينا أن نحل مسألة الفروق الفردية ، مسألة الولد الكبير السن مع غباوته والصغير السن مع ذكائه .

« ولا يتوهمن أحد أنى ، وأنا انتصر لفكرة تقسيم المدرسة إلى ثلاثة تيارات يسير كل تلميذ بها فى تيار خاص منها على حسب استعداده ، أقصد من ذلك مجرد انقسام كل فرقة إلى

ثلاثة فصول . إن الفصول العادية كما هى الآن تلائم المتوسط ولا تلائم السريع أو البطىء . وفوق ذلك فالمدارس الكبرى وحدها هى التى يمكن أن يتوفر فيها من الأطفال ما يكفى التيارات الثلاثة . إن ما أقترحه بالنسبة للمدرسة العادية الحجم هو أن يكون لكل فصل ثلاثة أقسام . السريع والوسط والبطىء ، وأن يكون لكل قسم منهاجه الخاص . وإذن يصبح السير الطبيعى لنقل التلميذ هو أن ينقل من قسم فى فصل إلى القسم الذى يقابله من الفصل الذى يليه »[1] .

ومهما يكن من شىء فهنا يتسع للتجربة مجال من أخصب المجالات وأمتعها . وليس من بين المحاولات الاصلاحية الكثيرة التى تخلع على مدارس اليوم حياة قشيبة وتنفخ فيها روحا جديدا ما يدانى هذه التجربة فى كبير ما تثيره من الاهتمام وعظيم ما تبشر به من إصلاح تربوى .

لم أحاول فى هذه العجالة التى تناولت فيها بالبحث طبيعة المقاييس العقلية ، وقيمتها العملية ، إلا أن أثير الشرق والاهتمام فى نفوس القراء وأبين لهم عظم فائدتها من حيث هى وسائل

---

(١) P. B. Ballard, Group Tests of Intelligeuce, PP 232—3 .

يستعان بها فى العمل المدرسى . ويستحيل على طبعا ، فى حدود هذا الكتيب ، أن أتناول بالشرح فن إعطاء المقاييس وطريقة إجرائها . ولقد حاولت فيما سبق أن أدل على خطورة هذا الفن وعلى الحاجة الماسة للمرانة فيه ؛ فإن المقاييس العقلية ليست بمنأى من أن تنفذ إليها الأخطاء . ويجب ألا تؤخذ قط كما لو كانت شريطاً للقياس يطبقه من شاء تطبيقاً آليا . إنها ليست ذات قيمة إلا فى يد شخص له مرانة وخبرة ، يقظ لاحتمالات الخطأ جميعها ، عليم بطرق تحاشيها . ومع ذلك فمن المحتمل أن تتهيأ الفرص ، لمن يمارسون مهنة التعليم ، لاكتساب مثل هذه المرانة وتلك الخبرة فى مستقبل ليس بالبعيد . وإنه لأمر ذو بال أن نشخص إلى هذا الأفق الجديد وهو ينجاب عن نفسه أمام أعيننا .

٥ — العمل الفردى

سبق أن أشرت إلى التطورات الحديثة فى العمل الفردى بالمدارس . وأود الآن أن أتحدث عن بعض الحقائق السيكلوجية التى تبرر هذا التطور . وسوف لا أتعرض للتفاصيل العملية للطرق المتبعة فى الأعمال الفردية ، لأن من يستعملون هذه الطرق

فى المدارس من المعلمين الآن يستطيعون معالجة هذه التفاصيل خيراً منى . ولكننا إذا ألممنا إلماماً قصيراً ببعض الحقائق التى تقوم عليها هذه الطرق فقد يساعد هذا أولئك المعلمين الذين يقومون الآن بتجارب فى طرائق العمل الفردى ، أو الذين هم فى حيرة أيقدمون على تجربتها أم يعرضون عنها ؟ ومن المهم أن تعرف أن الإقبال على العمل الفردى له أساس سيكولوجى صحيح ، وليس مجرد « موده » تشيع اليوم لتهمل غدا .

إن الفرق الأساسى بين طفل وآخر يرجع ، كما رأينا ، إلى اختلاف مستوى المقدرة العقلية العامة لكل منهما . ولكننا حين نختبر الطفل بمقياس بينيه Binet لنستخرج نسبته العقلية نقع على فروق كثيرة أخرى ، لا يمكن التعبير عنها بمجرد النسبة العقلية . وقد تحمل بعض هذه الفروق فى طياتها مغزى عظيما بالنسبة لعمل الطفل فى المدرسة مما ينير السبيل للمعلم .

ولنأخذ على سبيل المثال أولا طفلتين متقاربتين فى السن والنسبة العقلية . إحداهما أنيسة وسنها ثمانى سنوات وثمانية أشهر ونسبتها العقلية ١١٦ والأخرى بهيجة وسنها ثمانى سنوات وأربعة شهور ونسبتها العقلية ١١٨ ومع ذلك فهذا التساوى فى النسبة يخفى وراءه اختلافا ممتعا حقا . بلغت أنيسة نسبتها وهى

١١٦ بنجاحها فى مجموعة من الاختبارات تكاد تكون متعاقبة فى المقياس ؛ إذ جازت جميع اختبارات التاسعة ، واثنين من اختبارات العاشرة ، وثلاثة من اختبارات الحادية عشرة . وهذا ختام ماوصلت إليه . أما بهيجة فقد بلغت نسبتها ، وهى ١١٨ ، بالنجاح فى سلسله من الاختبارات متباعدة فيما بينها كثيرا . جازت اختبارات السادسة بأجمعها ، ثم تناوبها الأخفاق والنجاح فيما بعد ذلك سنة سنة حتى نهاية الثانية عشرة . وفى هذه السنة كان نجاحها فى اختبار واحد أخفقت فى كل شىء بعده . وبعبارة أخرى إنها نجحت فى اختبارات موزعة على مدى ست سنوات بعد السنة التى نجحت فيها نجاحاً تاما ، بينما نجاح أنيسة لم يتوزع إلا على سنتين .

فإذا أراد شخص أن ينفذ إلى عقلى هاتين الطفلتين فواضح أن حاجته إلى معرفة هذا الفرق فى توزيع مقدرتيهما على السنين لا تقل عن حاجته إلى معرفة تساويهما فى النسبة العقلية .

وهاك أمثلة أخرى : ماريه ، وسنها سبع سنوات واحد عشر شهرا ، ونسبتها العقلية ١٠٣ ، جازت اختبارات السابعة بأكملها ثم أصابت نجاحا موزعا فى ثلاث سنوات بعدها . وجميلة نسبتها العقلية ١٠٤ ولكن نجاحها يتوزع على مدى خمس سنوات

(تبدأ بالسنة التى اخفقت فيها أول مرة) . وأعجب من هذا حالة سليم فعمره العقلى هو عمره الزمنى بذاته ثمانى سنوات وشهران ، وبذا تكون نسبته العقلية مائة تماما . ولكن الاختبارات التى نجح فيها موزعة على مدى سبع سنوات متتالية (بعد آخر سنة نجح فى جميع اختباراتها بطبيعة الحال) . فمثل هذا التشتت الواسع جدا غريب فى بابه . إذ أن توزيع النجاح فى الاختبارات بين سنتين وأربع أمر عادى ؛ وذلك لأن ما نسميه ذكاء يتجلى فى صور كثيرة مختلفة . ومقياس بينيه يستخدم من العمليات العقلية أنواعا كثيرة شتى (يعرف هذا من الأمثلة التى اقتبستها سابقا) . أما تشتت النجاح على ست سنوات أو سبع فليس عاديا .

يدعونا هذا ، بالطبع ، إلى أن نتساءل : ما عسى أن يكون لهذا من دلالة ؟ والجواب أنه قد يدل على أحد سببين أو كليهما :

(ا) تأثير مقدرة عقلية خاصة سواء أكانت قوية أم ضعيفة ، مثل ذاكرة الأعداد أو الذاكرة البصرية للأشكال ، أو الموهبة اللغوية

(ب) اضطراب وعدم ثبات من الناحية المزاجية . أما أى هذين السببين هو العامل فى التوزع فى هذه الحال أو تلك فهذا نعرفه من تصرف الطفل وسلوكه فى موقف الاختبار من جهة ، ومن فحص ودرس نوع الاختبارات التى نجح فيها أو أخفق من الجهة الأخرى .

ولنبدأ بالكلام عن الناحية المزاجية . فإذا رأينا طفلا مثلا ينجح فى سنة لاحقة فى اختبار شبيه بما أخفق فيه من اختبار سنة سابقة ؛ مثل إعادة سلسلة أرقام بترتيب معكوس ، أو إعادة سلسلة مقاطع ، أو مثل فهم مسائل عملية سهلة ، فإن إخفاقه فى الأول لم يكن بسبب قصور عقلى حقيقى بل بسبب توقف نشأ من انفعال نفسى .

لذلك كان أهم ما يتجه إليه فن المختبر هو بث الطمأنينة فى نفس الطفل فى أثناء الاختبار . ولذلك لا نعدو الحقيقة إذا قررنا أنه إذا اختبر الطفل على يد عالم نفسى ذى مرانة وخبرة ، وجاءت نتائجه فى الاختبار مضطربة كما أسلفنا ، فمن المحتمل أن يكون سلوكه فى الحياة العادية أشد اضطرابا . وإنا لنجد فى الواقع أن الأطفال الذين يتوزع اخفاقهم فى الاختبارات توزعا شاذا ، هم ، على العموم ، من ذوى الأمزجة المضطربة ، ولاسيما إذا كان هذا الإخفاق فى اختبارات يقل مستواها كثيرا عن مستوى أعمارهم الزمنية . هؤلاء الأطفال فى الغالب عصبيون حساسون شديدو القابلية للتأثر بما يلابس بيئتهم من الظروف المثيرة للانفعال . فإن كانوا من ذوى المواهب العالية فقد تتجلى هذه المواهب على صورة باهرة إذا كانت الظروف مواتية لهم . ولكن لا يمكن

الاطمئنان إلى أنهم بالغون دائماً فى العمل المدرسى وفى الامتحانات المستوى الذى تؤهلهم له كفايتهم . والظاهر أن هؤلاء هم فى الغالب الأطفال الذين يتفوقون فى يد معلم بالذات ، ويتأخرون مع معلم آخر لا يعاملهم بمثل ما يعاملهم به الأول من روح العطف . وهذا الصنف من الأطفال هو الذى يتطلب من عالم النفس أعلى درجات المهارة فى فنه للحصول على نسبة عقلية صحيحة تمثل مقدرة الطفل الحقيقية .

على أن الطفل الذى تتوزع مقدرته على مدى واسع من الاختبارات ليس وحده الذى يكشف عن حالاته النفسية بالكيفية التى يستجيب بها إلى ظروف الاختبار ، بل يستوى فى ذلك حقا جميع الأطفال . فإنا لنرى أعظم ضروب الاختلاف والتباين فى طريقة تناول الاختبارات وفى سلوك الطفل العام أثناء الإجابة عنها . فهذا طفل مندفع متحمس شغوف أن يحل كل مسألة متعطش إلى الثناء ، ويتفق أحياناً أن يكون من التسرع بحيث يُسىء إلى نفسه بعدم إصغائه إلى التعليمات أو بعدم تريثه فى فهم مسألة قبل أن يأخذ فى حلها . وهذا طفل بطىء متزن لا يُجازف بألفاظه قط بل يزن كل لفظة منها فى تؤدة قبل أن ينطق بها . ثم ذلك طفل يريك أن فى استطاعته أن يقدر جهوده حق

التقدير وأن يحكم حكما صادقا على قيمة النتائج التى يصل إليها ، وآخر لا يستطيع أن يرى عيب نفسه ولا يدرك مقياسا موضوعيا للنجاح . وطفل يثابر على بذل الجهد إذا حاول أن يحل مسألة صعبة ، وآخر ينفض يده عند أدنى شعور بالإخفاق . ثم طفل يأنس إليك وينبسط لك لا يخاف الموقف الجديد ، وآخر يرتجف خوف الإخفاق وخشية الانتقاد .

ويعرف كل مدرس ما لهذا التباين فى الأمزجة من أثر فى الطريقة التى يستجيب بها الأطفال لمؤثرات الحياة الجمعية ولما يكلفهم به . والمعلم الناجح تتيسر له الوسائل التى بها يعالج هذه الاستجابات ، على اختلافها . ويوجه الآن علماء النفس كثيراً من عنايتهم إلى دراسة المزاج والشخصية . ويجرون فى ذلك أبحاثاً ودراسات كثيرة ممتعة ، ومع ذلك لم يتوفر بعد من النتائج العلمية ماله قيمة عملية مفصلة يمكن أن ينتفع بها المدرس فى حجرة الدراسة . ولا تزال اختبارات المزاج فى مرحلة الإعداد والتجويد . وقد لا يكون بعيداً ذلك اليوم الذى نستطيع فيه الاطمئنان إلى الإفادة منها عملياً . فعلى المدرس الحكيم إذاً أن يعتمد على ملاحظاته الخاصة المباشرة لكى يعرف أمثل الطرق التى بها يعالج كل طفل على حدة . والوصول إلى هذه

المعرفة يحتاج إلى خبرة طويلة لا تكتسب إلا على مر الأيام والشهور . وقد يأتى ذلك اليوم الذى يتيسر فيه اختبار مزاج كل طفل على حدة عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية ، على أن يقوم بهذا الاختبار عالم نفسى أو مدرس أعد إعداداً خاصاً لذلك . وبهذا نتجنب كثيراً من الأخطاء ومضيعة الوقت .

وكل ما يمكن أن يقال الآن هو أن اختلاف الأمزجة لا يقل فى حقيقته وخطره عن الاختلافات العقلية . ولهذا وجب على المدرس أن يوليه عنايته . وهذا الاختلاف يستوجب الأخذ بطرق مرنة فى معالجة الأطفال فردا فردا فى المدرسة . فليس من الضرورى أن يكون الحافز لطفل على بذل الجهد هو عين الحافز لطفل غيره . فبينما تكفى الأول كلمة مدح وإطراء إذ يحتاج الآخر للنقد والتعريض . وبينما يفتقر طفل إلى الإرشاد والتوجيه الإيجابى إذ يحتاج طفل آخر إلى أن تطلق له حرية الابتكار . ولهذا كانت الطرق الفردية فى العمل خير ما يتبع لتوجيه كل طفل وجهته .

والآن لنعد إلى العامل الآخر الذى قد يكون السبب فى تشتيت نجاح الطفل وإخفاقه فى اختبارات مقياس بينيه Binet . ويقودنا هذا العامل إلى ميدان واسع هام ، ألا وهو دراسة

الاستعدادات ومواطن الضعف الخاصة . وقد يكون لاستعدادات الطفل الخاصة ومواطن الضعف عنده من الأثر البالغ فى حياته المدرسية وما بعدها ما يعدل مستوى ذكائه العام . ومهما كان تفكير الطفل مستقيما فإن تقدمه فى الحساب قد يكون بطيئا إذا كانت ذاكرته العددية ضعيفة ضعفا ظاهرا مثلا ، و بخاصة إذا لم يكتشف عجزه ولم توجه إليه عناية خاصة .

ولقد احتد الجدل بين علماء النفس فيما إذا كان ثمة شىء يسمى بالذكاء العام وفيما إذا كان لنا عدد كبير من الاستعدادات النوعية المنفصلة المستقلة التى تهيئنا لهذه الناحية أو تلك . ولقد أجريت تجارب كثيرة للفصل فى هذا الخلاف ، وكان كل من الجانبين يفسر نتائج هذه التجارب بما يؤيد مذهبه . ومع هذا فنستطيع الآن أن نقول إن الكفة الراجحة تميل إلى الناحية التى تقول بوجود ما يسمونه بالذكاء العام (ويفضل البرفسور سبيرمان أن يطلق على هذا الذكاء رمزا رياضيا : ع ، وهو رمز لا يتقيد فى تفسيره بنظرية خاصة) و بوجود طائفة كبيرة من الاستعدادات النوعية الخاصة أيضا (يطلق عليها سبيرمان : ص) ويؤثر كل من الذكاء العام والذكاء الخاص (ع ، ص)

فيما نبدى من مهارة خاصة وما نوفق لحله من مشاكل[1] .

ومهما تبدو هذه النتيجة فنية ومعنوية مجردة حين نعرضها على هذا النحو فإن لها أثرا عمليا لا يستهان به وفائدة كبيرة عملية فى الحياة وفى التربية . والاستعدادات النوعية لها دخل فى نجاح الطفل فى اختبارات بينيه بل ولها أثر بالغ فى كل ناحية من نواحى عمله المدرسى . ومستوى إنتاجه سواء فى الموسيقى أو الرياضة ، فى النجارة أو النحت ، فى كرة القدم أو الرقص ، فى إنشاء المقالات أو ترتيب الحقائق الجغرافية والتاريخية ، هو أثر مركب لهذين العاملين المزدوجين ع ، ص ، أعنى ذكاءه العام وأحد الاستعدادات النوعية الخاصة . ويكون العامل السائد فى بعض وجوه الإنتاج هو العامل العام ، وفى بعضها الآخر العامل الخاص . والمواهب الخاصة النوعية ، وإن تكن دون الذكاء العام فى خطورتها ، قد يكون لها أثر بالغ فى الأعمال المدرسية .

---

(١) تعرف هذه النظرية بنظرية العاملين : العامل العام والعامل الخاص . وقد ظهر وجود علاقات بين القدرات النوعية فى بعض الاحيان ، أى توجد طوائف من القدرات تشترك فى العامل النوعى اشتراكا جزئيا . لذلك اضاف سبيرمان إلى عامليه المذكورين نوعا ثالثا من العوامل يسمى « العامل الطائفى » وهو وسط بين العاملين الاصليين ، فلا هو عام يدخل فى جميع العمليات العقلية ولاهو نوعى خاص يقتصر على عملية معينة . (المراجع)

ولايتسع المجال هنا للكلام عن الطرق التجريبية والرياضية التى تتخذ لدرس الآثار المميزة للد ع والد ص . ومن أمتع الحقائق الهامة ما أظهرته التجربة الحديثة من أن استعداداتنا الخاصة النوعية أكثر تنوعاً مما نظن . فقد درج علماء النفس على التوسع فى الحديث عن الذاكرة مثلا ، أجيدة هى أم رديئة ، وما أمثل الطرق لتدريبها وهلم جرا . وهذا عين ما نفعله حتى الآن فى المدرسة والحياه العادية . بل إنك لترى علماء النفس أنفسهم يفعلون ذلك حين يتحللون من استعمال الاصطلاحات والعبارات الفنية . ولكنا اكتشفنا أن الطفل أو الإنسان لا يصح أن تنعت ذاكرته بأنها جيدة أو رديئة ، بل لا يصح القول إطلاقا بأن له « ذاكرة واحدة » . ذلك أن له أنواعا كثيرة من الذاكرات ، قد يكون بعضها جيداً والبعض الآخر رديئاً . فقد يكون الإنسان جد ضعيف فى تذكر الكلمات والأعداد التى يدركها بطريق السمع ، قوياً فى تذكرها إذا رآها مكتوبة . وقد يكون من العسير عليه أن يتذكر مجموعة من الأصوات لا ارتباط بينها كقائمة من الأعداد مثلا ، ولكن يسير عليه أن يستعيد مادة مرتبطة كخلاصة فقرة قد فرغ من قراءتها . وقد يتذكر فى سهولة وفى غير خطأ ما انتهى من حفظه الساعة

ولكن لا تعيه ذاكرته ولا يستطيع تسميعه جيدا بعد فترة من الزمن . وقد تكون له ذاكرة ممتازة فى أدق التفاصيل فى موضوع وقف نفسه عليه واستولى على مشاعره ، ولكنه عاجز كل العجز عن تذكر ما لا صلة له بهذا الموضوع . وإن ناظر المدرسة الذى ينسى دائما أن يلقى خطاباته فى صندوق البريد قد لا تقصر ذاكرته عن وعى أدق التفاصيل فى السجل الشخصى لكل تلميذ عنده ، والولد الذى لا يستطيع أن يتذكر مواقيت الحوادث التاريخية يعرف بالضبط أين يجد عش العصافير الذى عثر عليه فى سنة ماضية . وبعد فإذا كانت الأمثلة السابقة توحى بأن للميل أثرا فى قوة بعض أنواع الذاكرة فإن بعض هذه الذاكرات النوعية ، على الأقل ، يبدو استعدادا أو نقصا فطريا ، ولبعض هذه الذاكرات الفطرية أثر ملموس فى بداية حياة الطفل المدرسية .

وينطبق هذا القول على الخيال . فإنا نتحدث أحيانا عن تربية خيال الطفل كما لو كان التخيل ملكة مستقلة أو مجرد عملية عقلية بسيطة . ولكن الواقع أنه شديد التعقيد ذو وجوه كثيرة مختلفة . فنحن نستطيع بادىء الأمر أن نفرق بين التخيل الاستحضارى ، كأن نرى بعينى العقل صوراً أو أماكن أو

أناسا أو أن نستمع فى خيالنا إلى صوت أو موسيقى أو غير ذلك مما سمعناه من قبل ، و بين التخيل الابتكارى للفنان والشاعر والمفكر (والغريب أنه لا يختلف فى نهاية الأمر عن الذكاء العام إلا فى القليل إن كان ثمة اختلاف) . وتفوق الشخص فى أحد هذين التخيلين لا ينهض دليلا البتة على هبة عظيمة فى الآخر . ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل إنك لترى فروقا نوعية فى ميدان التخيل الاستحضارى نفسه . فشخص يمتاز بقدرته التامة على استعادة الصور البصرية فى وضوح وجلاء ، وآخر لا يستطيع من هذا شيئا ولكنه قادر على استرجاع الصور السمعية المختلفة استرجاعا واضحا . وقد يبذ صاحب الصور البصرية من لا حظ له فيها فى الرسم من الذاكرة ، بينما ترى صاحب الصور السمعية أقدر من سواه على استبقاء الدروس الشفوية .

و إن اختلاف الأطفال فى تخيلهم للكلمات لذو أثر فى عملهم المدرسى . فالظاهر حقا أن بعض الأطفال مثلا يتعلمون الهجاء بسهولة إذا كتبوا الكلمات عدة مرات بينما غيرهم يردد الهجاء شفويا فحسب . وما دمنا لم نكشف بعد طريقة سريعة سهلة للبت فى هذا الأمر . فلا بد إذاً ، استنادا على هذه الحقائق ، من اتخاذ طرق متنوعة فى التعليم .

٦ — التخلف فى القراءة

لعله من المفيد الآن أن أتناول بعض المواد المدرسية لأبين ما للنقص النوعى الخاص من أثر فى عمل الطفل . ولتكن القراءة عملنا الأول .

فنحن نصادف دائماً وفى كل مدرسة تقريباً أطفالا متخلفين فى القراءة ، أعنى أنهم دون مستوى التحصيل العادى لأعمارهم بمقدار سنة أو أكثر . فقد يكون هؤلاء الأطفال متخلفين فى كل المواد أيضاً . وهؤلاء فى الغالب هم ضعاف العقول . ومع ذلك فهنالك حالات يبدو فيها الطفل أشد تخلفا فى القراءة عنه فى المواد الأخرى . وهنا تتجه أنظارنا فى الحال إلى وجود نقص خاص . فإذا ما فحصنا أمثال هؤلاء الأطفال فحصاً دقيقاً مستفيضاً وقعنا فى العادة على طائفة من الأسباب تختلف قوة وضعفاً من طفل لآخر . ومن النادر إرجاع المشكلة إلى سبب واحد . وأول ما يجب التحقق منه هو العوامل التى تحيط بظروف الطفل خارج المدرسة وتاريخ حياته فيها .

وهـذه العوامل الخارجية المسببة لتخلف الطفل فى القراءة هامة فى ذاتها . فقد وجد فى بعض الحالات أن الطفل قد اضطر

إلى تغيير المدرسة أكثر من مرة فى الوقت الذى ابتدأ يتعلم فيه القراءة ، فاضطربت حياته المدرسية لعدم استمرار دراسته فى مكان واحد . وفى حالات أخرى كان عدم المواظبة ، وما يؤدى إليه من انقطاع حبل الدراسة ، يفوت على الطفل الخطوات الأساسية فى تعلمه . هذا إلى أن العيوب البدنية ، كضعف البصر والسمع أو كبعض عيوب النطق ، قد تكون سبباً فى عرقلة تقدم الطفل فى مراحله الأولى من تعلم القراءة ، وبذلك تترك فيه أثراً دائماً حتى ولو عولجت هذه العيوب نفسها فيما بعد . ويرجع السبب فى كثير من حالات التخلف فى القراءة إلى انقطاع الصلة بين طريقتى التدريس فى روضة الأطفال[1] وفى المدرسة الابتدائية ، واختلاف الطريقتين ، ويكون هذا أبلغ أثراً فى الأطفال غير الأذكياء . أما الموهوبون منهم فيكونون قد قطعوا المراحل الأولى قبل وقوع هذا التغيير . وأما البطيئون الذين

---

(١) فى إنجلترا مدارس للأطفال مستقلة أو أقسام للأطفال فى المدارس الابتدائية وهى مدارس شعبية يدخلها الطفل إجبارياً فى سن الخامسة . هذا والتعليم بهذه المدارس أو الأقسام بالمجان . وهناك إلى جانب مدارس الأطفال رياض الأطفال التى قد تبدأ قبل الخامسة ، ويمتاز التعليم فيها بأنه أرقى بصفة عامة وأسخى فى الأدوات والأبنية من تعليم مدارس الأطفال . لذلك كانت الرياض بمصروفات وخاصة بالموسرين ، وتديرها هيئات حرة أو أفراد . (المراجع)

يتأثرون باختلاف طرق التدريس فقد يكونون فى أدق مرحلة عند حدوث هذا الانتقال فيضلون الطريق . وقد يكون علاج هذا فى توثيق التعاون بين المدرستين .

وقد يرجع السبب فى حالات أخرى إلى مبالغة فى اتباع طريقة خاصة فى التعليم . إذ مما لاشك فيه أن الأطفال يختلفون فى درجة استفادتهم باختلاف الطرق المتبعة . فبينما ينجح البعض بطريقة « الكلمات الكاملة » أو طريقة الجملة ، ينجح البعض الآخر بالطريقة الصوتية . وهناك عامل آخر له تأثير عظيم على أغبياء الأطفال ؛ ذلك أنهم يبكرون فى الدراسة قبل أن يكون لهم ميل إليها . أما الطفل النابه فيميل فى أغلب الأحيان إلى تعلم القراءة بفطرته ، وكثيراً ما ترجع هذه النزعة الدافعة القوية عنده إلى ظروفه المنزلية . أما أبناء البيوت المتواضعة ، أو ضعاف العقول ، فلا يميلون للقراءة . فإذا لم يجد أمثال هؤلاء ما يستعينون به على التغلب على الجزء الآلى منها فقد يتطور بهم الأمر إلى بغض للقراءة وخوف منها يعوق جهودهم فيما بعد . وإذاً فأهم ما يجب اتباعه مع أغبياء الأطفال هو أن نثير اهتمامهم بالموضوع المقروء ونوضح لهم قيمته وفائدته وما قد يترتب عليه من لذة ، قبل أن نزج بهم فى الجزء الآلى منه .

ولاشك أن هذه العوامل الخارجية تزداد قوة إذا ما صادفت فى الطفل نقصاً نوعياً ذا صلة بالعمليات العقلية الخاصة بالقراءة .

أما العيوب الفطرية فهى أكثر من أن تندرج تحت نوع واحد لأن القراءة عملية شديدة التعقيد ؛ إذ تقتضى من العقل عمليات عدة مختلفة : التقدير البصرى والسمعى للكلمات كاملة ومجزأة ، والتوفيق بين الحركات المعقدة للفم والشفتين واللسان ، وإحكام الصلة بين هذه العناصر حتى يتألف منها نظام شديد التعقيد يتيسر معه إخراج الكلمات كاملة ومجزأة ، ثم ربط هذه الرموز الآلية بمعانيها لفهم ما نقرأ . وبعد فالعملية الأخيرة ترجع فى أساسها إلى الذكاء العام . ويعترض الطفل الذكى فيها قليل من الصعوبة بينما تقف فى سبيل الغبى عقبة كأداء . إلا أن آلية القراءة قد تضايق الأطفال حتى الأذكياء منهم بسبب ما يكون عندهم من الضعف أو النقص فى بعض الاستعدادات النوعية .

وتنحصر هذه العيوب النوعية الخاصة فيما يلى : ضعف الطفل فى التمييز بين الصور البصرية فيميل إلى الخلط بين الحروف والكلمات التى تتشابه فى شكلها ، أو ضعفه فى تمييز الأصوات فيصعب عليه أن يميز بين الكلمات المتشابهة فى أصواتها أو أن يحلل الكلمة المسموعة إلى أجزائها . وقد لا يكون عيبه آتياً من

قصور عن إدراك الكلمات من طريق السمع والبصر ، بل عن عجز فى استرجاع الصورة البصرية أو ما للحروف والكلمات من أصوات . وأحياناً لا يكون الإخفاق راجعاً إلى عجز عن تذكر ما حفظ أو عرف من عهد قريب ، بل إلى القصور عن تذكر ماحفظ أوعرف من عهد سابق ، وأعنى بهذا أن الطفل قد يستفيد من درس مّا ، ولكنه لا يستطيع أن يحتفظ بما تعلم أمداً طويلا . وهناك أخيراً عجز عام فى اللغة يظهر فى بعض الحالات لا يمكن إرجاعه إلى واحد من الأسباب السابقة ، ولكنه يدل على عجز عن تحليل الكلمات والجمل وتركيبها ، ولو أن القدرة على التفكير طبيعية ، وكذلك الذكاء العام . وفى مثل هذه الحالات يتجه الظن إلى وجود عامل انفعالى قوى يعطل الوظيفة اللغوية .

أما خطورة هذه العوامل الانفعالية فقد أخذت تتضح ويظهر أثرها قوياً يوما بعد يوم فى أبحاث من يقومون بدراسة الأطفال المتخلفين فى القراءة . فقد ثبت أن غير قليل من حالات التخلف الهامة راجع فى الأصل إلى فقدان الثقة ليس غير . وإنا لنرى أحياناً أن الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة فى المدرسة يستطيعونها على يد باحث رفيق ماهر ، ولو لم يؤمنوا هم بما لهم من كفاية فى القراءة . وثمة مثل عجيب آخر تمخض عنه

التعليم العلاجي ؛ ذلك أن عالم النفس كثيراً ما عالج الطفل و بلغ به فى القراءة إلى المستوى الذى يتفق وسنه ، فلما عاد الطفل إلى المدرسة ارتد عاجزاً عن القراءة ثانية . ومعنى هـذا أن القدرة على القراءة (كغيرها من القدرات) ليست مجرد وظيفة آلية تـكون للطفل أو لا تـكون ، أو أنه يستطيع ممارستها بصرف النظر عما يحيط به من ظروف . ومهما يكن من شىء فقدرة الناشىء على القراءة (أو إخفاقه فيها) ترتبط دائماً بالزمان والمـكان والأشخاص الذين يستمعون إليه والملابسات التى تحيط به . و إذاً فأولى بالمسألة أن يكون سرها فيما يقوم فى نفس الطفل من انفعالات ووجدانات ، لا أن يكون مرجعها إلى نقص آلى خاص . وطبيعى أن كل هذا يؤكد ضرورة أخذ الأطفال البطيئين فى تعلم القراءة باللين والرفق ، وأن نتذرع بالصـبر ، ونتوخى الوضوح ، حتى نخلق الثقة فى نفوسهم .

٧ — التخلف فى الحساب

يتضح مما تقدم ، عن ضروب العجز النوعى فى القراءة ، أهمية البحث عن السبب الحقيقى فى التخلف كيما يقدم العلاج الذى يليق به . ولنبحث الآن مشكلة التخلف فى الحساب بنفس الطريقة .

وهنا أيضاً تبدو المشكلة غاية فى التعقيد ؛ لأن العمليات الحسابية المختلفة تتطلب عمليات عقلية متنوعة ، بعضها من نوع سام وبعضها عادى . ويتأثر عمل الطفل فى هذه الناحية أيضاً بما يحيط بحياته المنزلية والمدرسية من ظروف ، وبما ينشأ عن خواص عقله ومزاجه من عوامل داخلية .

وتبدأ بالعوامل الخارجية فنقول : إن الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة أو متواضعة كثيراً مايظهرون قصوراً فى الحساب (والعلاقات المكانية) ، وذلك يعزى إلى حرمانهم من اللعب بقوالب البناء وألعاب المهارة والعد . وكل ما يبرز فيه الحجم والكم والصورة من أنواع الأعمال اليدوية ، مما يستمتع به عادة أبناء البيوت الغنية فى سن مبكرة بحكم ظروفهم .

من ذلك نرى أنه لم يكن لأبناء البيوت المتواضعة من الظروف المنزلية ما يوقظ فيهم الميل إلى الأعداد ، فلم يكن لهم نصيب من تلك التجارب العملية التى يقوم عليها إدراك ما بين الأعداد من علاقات . وواضح أن من أول ما يجب أن تقوم به مدارس الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الأولية هو أن نعوض هذا النقص بتشجيع اللعب الحر بمختلف المواد العددية والهندسية ، إذ أن التعليم النظرى لا يغنى عن ذلك شيئاً .

وفوق ذلك فالأطفال الذين ينتسبون إلى بيوت رقيقة الحال ، حيث يضطرب نظام الأكل والنوم أو يكونان دون الحاجة ، وحيث تقوم البنت على رعاية الصغير و يبعث الغلام لقضاء الحاجات خارج البيت ؛ هؤلاء الأطفال لا يبدو عليهم أثر الإجهاد وسوء التغذية فى أى مادة بقدر ما يبدو عليهم فى الحساب لأن التقدم فيه يحتاج إلى انتباه شديد فى الدروس و إلى المداومة على حل التمرينات الحسابية . وهذان لايتوفران للطفل المضنى أو السيئ التغذية . فمثل هذا الطفل لا يستطيع أن يطيل النظر فى مسألة طويلة إذ لو شط فكره أو استغلق عليه الأمر فى وسط الطريق لضاع تماما . و إذا شرد ذهنه لحظة وانقطع به التفكير عند ما يقوم المدرس بشرح خطوة دقيقة اضطربت أفكاره وتقطعت ما بينها من صلات .

أما عن حياة المدرسة نفسها ، فقد ثبت أن تغيير المدرسة ، وتكرار الغياب أو طول مدته ، يجعل التقدم فى الحساب بطيئاً غير أكيد ، لأنه كثيراً ما يفوت على الطفل الخطوات الأساسية فى التعليم . وهذا معناه أن مرانه يصبح دائما غير كاف ولا منتظم . وشبه بهذا التعجل فى نقل الطفل من فرقة إلى أخرى ، استنادا إلى تفوقه فى اللغات . وهذا ما يؤدى به إلى طفرة فى الحساب

تفوّت عليه بعض النقط الأساسية ، ولا تجعله أهلا لما يستقبل من دراسة فى هذا العلم مالم توجه إليه عناية خاصة . ولقد ثبت مما أجرى من أبحاث فى تخلف الأطفال فى الحساب أن ضعفهم يبدو ظاهرا فى عملية واحدة فقط ، يغلب أن تكون الطرح أو القسمة . وفى مثل هذه الحالات تكون أخطاؤهم متواترة ومن نوع واحد . ويرجع السبب فى ذلك عادة إلى فقد إحدى الخطوات فى مرحلة دقيقة . أما إذا كان السبب راجعا إلى مؤثرات أخرى جنحت الأخطاء إلى الفوضى والتنوع .

ومما يؤثر أيضاً على كفاية الطفل فى الحساب مقدرة المدرسة على ربط هذه المادة بغيرها من أنواع النشاط العملى ، كالأشغال اليدوية والهندسة والجغرافيا والحياة المنزلية وشراء السلع . ذلك أن ميول الأطفال فى سنى كل من المدرسة الأولية والابتدائية لاتزال تجنح بهم إلى الناحية العملية ، ولاتستجيب عقولهم إلى المسائل النظرية التى تعطى فى حجرة الدراسة عادة . أما مايصلون إليه عن طريق الحياة العملية فواقعى ودافع للتفكير الحسابى . فإذا وفق الأطفال إلى استخدام ما يتعلمون كان تحصيلهم أسرع خطى وأوطد دعامة .

والإغراق فى الأعمال التحريرية كثيرا ما يقيد الطفل

المتخلف بطرق بطيئة نابية من شأنها أن تمعن به فى التخلف .
ومع هذا فألعاب العد تفيد صغار الأطفال والبطيئين منهم ، لا لأن عقولهم تطمئن إليها فحسب ، بل لأنها تهيئ لهم مرانة واسعة فى سرعة الجمع والطرح والضرب والقسمة شفويا .

ولنعرض الآن لمواطن الضعف عند الطفل ذاته فنقول :
إن ضعف الذاكرة السمعية فى الحساب يعوق تقدم الأطفال فى إجراء العمليات الحسابية الآلية حتى ولو كانوا أذكياء . وهنالك من حالات التخلف ما يرجع سببه إلى هذا الضعف ، بل إن حالة معتدلة من هذا النقص لتعوق الطفل فى دراسته للحساب طول حياته . وهنالك من الأطفال من يصعب عليه استعمال رموز كالأرقام مثلا فى تفكيره . ولما كان استعمال الرموز عاملا مشتركا فى جميع العمليات الحسابية كان من العسير على الطفل أن يدرس العلاقات الحسابية المعقدة ما لم يتيسر له حل المسائل البسيطة فى سرعة وسهولة .

وقد نقع أحيانا على طفل لا يستطيع إدراك العلاقات العددية فى ذاتها كما نقع على أطفال يمتازون بمقدرة خاصة فى هذه الناحية ويشغفون بها من صغرهم .

هذه ، على ما يظهر ، أهم نواحى الضعف العقلى الطبيعى فى

الحساب . فإذا بدت إحداها فى طفل كان من العسير عليه أن يلاحق أقرانه فى سرعة وسهول أثناء مراحل التعليم الأولية وإذا استبهمت خطوة حسابية على طفل فقد استبهمت عليه مابعدها من خطوات ، لأن عجزه عن الفهم يؤثر فى جميع أعماله الحسابية التالية . ومثل هذا الطفل لاتجدى معه الدروس الإضافية إلا إذا وجهت إلى نواحى ضعفه الخاص .

و بعد فإن الأسباب الانفعالية ليست أقل شأنا من ضروب الضعف العقلية الفطرية فى تخلف الأطفال فى الحساب ؛ وربما كان هذا أبين فى الحساب منه فى سواه . والواقع أن بعض رجال البحث الحديثين يشكون فيما للنقائص العقلية من قيمة ويميلون إلى القول بأن التخلف فى الحساب (بصرف النظر عن الحالات التى تأتى من نقص فى الذكاء العام) يرجع فى الواقع إلى جمود فى الفهم سببه الخوف أو عدم الثقة بالنفس ، أو كلاهما معا ، أو عيب فى التدريس فى مراحل التعليم الأولية .

ويصعب على الطفل العصبى إدامة الانتباه لما يلقيه المدرس ؛ إذ سرعان ما يتشتت انتباهه أثناء مسألة بعينها فيخطئ فى بقية عمله حتى ولو كانت بدايته صحيحة . فقد ينسى أن عليه الآن أن يطرح فيأخذ فى الجمع أو فى الضرب . فإذا اتهم بالاهمال وعدم

الانتباه ولقى من جراء ذلك عنتا صارت المادة أمام عينيه محاطة بجو من الخزى والشقاء . وكثير من الأطفال يمقتون الحساب مقتا شديدا فتخطئهم النصفة فيه . وتكون الأخطاء فى مثل هذه الحالات فجائية لاضابط لها ، ولكنها كثيرة الوقوع . والعادة أن مثل هؤلاء الأطفال يجدون التدريب الآلى ، مع ما يبدو من شدة حاجتهم إليه ، ثقيلا مملا لا يحتمل . و بعد فواضح أن العلاج هنا هو فى إذكاء ميول الطفل الحيوية ليستطيع الإفادة فى أوجه النشاط العملية . فإذا ما أوتى حظاً من الدقة والسرعة فيما تقتضيه أوجه النشاط هذه من عمليات حسابية بسيطة فسرعان ما يعتاد الصبر على ما تتطلبه العمليات الصعبة من مشقة . من هذا أن نذكى فيه روح الثقة بنفسه ؛ بأن ندعه يسير على قدر طاقته فيتقن العمليات الأولية قبل أن يصطدم بالعمليات الصعبة . ومن الخير لمثل هذا الطفل أن يستعين على تعلم الحساب باستخدامه أنواعا من اللعب والأدوات ذات الأشكال المختلفة الجذابة ، والتى بها يمكنه التعلم من غير مدرس . فإذا ما اضطر طفل ضعيف البنية أو عصبى المزاج أن يقيس نفسه بطفل آخر فى عمله الدراس تولاه من الجزع ما يقعد به عن إداء عمله على الوجه المرضى . إما إذا خلى بينه و بين موضوع دراسته وأذكى

فيه الميل له سار فيه كما ينبغى .

ومن أهم ما يتبع للتغلب على الصعوبات الخاصة فى الحساب ، والتقدم غير المنتظم فيه ، أن نؤلف بين الأطفال فى شعب تجمع بين الضعفاء من نوع واحد ، وأن نراعى الحالة الخاصة لكل واحد منهم فيما نعطيه من مواد وما نلقيه عليه من دروس .

لقد تحدثت فى أطناب عما للميل من قيمة فى هذا الباب ولكن هذا العامل قد يتعدى ذلك إلى تفسير كثير مما يتجلى داخل المدرسة ، وفى الحياة العامة خارجها ، من مواهبنا ومواطن النقص فينا . وإليك على سبيل المثال واحدا من تلك الفروق القليلة المؤكدة التى تميز ما بين الجنسين من قدرة على فهم الآلات الميكانيكية . فما لاشك فيه أن جمهرة البنين تبز أغلبية البنات فى فهم الآلات ، وإدراك ما بين أجزائها من علاقات . ومع ذلك فقد ارتأى كثير من علماء النفس أن هذا ليس فرقا فطريا فى المقدرة ، ولكنه يرجع فى الأصل إلى اختلاف وجهات ميولهم . وهذا الاختلاف متأثر إلى حد ما بالإيحاء وأثر البيئة ، ولو أنه يبدو فطريا تلقائيا إلى حد ما . فللذكور غرام بتفكيك الآلات إلى أجزائها ليقفوا على كيفية دورانها . أما البنات فيحول دون فيقام هذه الرغبة فى نفوسهن حاجة مبكرة إلى تدليل الشىء

وإعزازه والإعجاب به جملة ، وبخاصة إذا كان هذا الشيء كائنا حيا . فهن يتحاشين تفكيك الأشياء إلى أجزائها ، ويعتبرن ذلك ضربا من ضروب القسوة . وتحديد الميول والنزعات على هذا النحو فى سن مبكرة يعين الناحية التى تتجه إليها تجارب الأطفال والتى تحدد ميدان معرفتهم ومهارتهم . وعلى هذا الأساس تنمو ميولهم الخاصة واستعداداتهم فى حياتهم المقبلة .

ومن الراجح أن تكون هبة اللغة نتيجة لاتجاه الميل فى سن مبكرة ، فطفل يغرم من صغره بالكلمات وتخريجها ، ثم تستهويه فيما بعد أساليب التعبير الدقيقة التى لا يدركها غيره ، وآخر يجد لذة لا تعد لها لذة فيما يستطيع أن يفعل بيديه وما يكتشفه من حقائق فى عالم الأشياء . وقد نجد بين صغار الاطفال أنفسهم من هم أميل إلى عالم الطبيعة منهم إلى عالم الناس ، وآخرين يكلفون كلفا لأحد له فيما بين بنى الإنسان من علاقات . وعندما يصل هؤلاء الأطفال إلى مرحلة المدرسة الابتدائية تكون اتجاهات ميولهم الخاصة قد أخذت تقودهم إلى مناح خاصة من الاستعداد والمعرفة ، فتسوق هذا إلى التبريز فى الأشغال اليدوية ، وذاك إلى التفوق فى الرياضة ، وثالثاً فى التمثيل والآداب ، ورابعاً فى الغناء والحركات التوقيعية ، وخامساً فى الرسم والتصوير .

وإنا لنلمس فى هذه الفروق التى ذكرنا أعقد مسائل الحياة العقلية وأعنى بها العلاقة بين الفهم والغاية وبين ما يحصله الفرد من معرفة وما يدفعه إليها من رغبة ووجدان

وبعد ، فسواء استطاع علماء النفس الكشف عما بين الاستعدادات النوعية والميول من فروق أو لم يستطيعوا فواجبنا ، نحن المعلمين ، أن نراعيها وأن نكيف طرقنا وفقاً لها إذا أردنا أن يفيد أطفالنا من حياتهم المدرسية إفادة تامة .

الفصل الثالث

الترقى الاجتماعى

١ — الحركة والنمو

عنيت فى دراستى لأطفال المدارس بالفوارق بين طفل وآخر من سن واحدة . وأود الآن أن أعرض لمميزاتهم المشتركة ، ولضروب السلوك العامة التى يمكن أن نشاهدها بين الأطفال فى مختلف سنوات المدرسة الابتدائية . فلو أننا تجاوزنا عما لبعض الأطفال من سلوك خاص لبقيت لدينا ضروب مميزة عامة من التفكير والشعور والعمل فى هذه السنوات . ويجب أن تؤسس المدارس بطبيعة الحال على النمط الذى تقتضيه المميزات والخصائص العامة لتلاميذها .

هـذه المميزات العامة لفترة الدراسة بالمدرسة الابتدائية لاتجتمع بتمامها لطفل واحد ، لأن الطفل «المتوسط» أو «الطرازى» الذى تتوافر فيه أغلب مميزات الأطفال — لا وجود له . وإذا كنا نستعمل هذين النعتين فما ذلك إلا لنستعين بهما على تحديد

القدر المشترك من الخصائص بين من نلاحظ من الأطفال . وقد كلف بعض من كتب فى علم النفس بالحديث عن الطفل فى صيغة المفرد ، كأنما هو طراز حقيقى ثابت يمكن استخلاصه على نحو تام من بين من نعهد من الأطفال . وهـذا يؤدى إلى وضع قواعد جامدة ، و إلى الأخذ بآراء ثابتة فى نمو الطفل وتطوره ، من شأنها جميعا أن تجعل المدرس مقيداً محدود التصرف ، إذا ما أخذ يعالج سلوك الأطفال فى حجرة الدراسة . ولهذه الأسباب أحاول دائماً أن أتكلم فى صيغة الجمع ، فأتحدث عن الأطفال لا عن الطفل ، لأذكر نفسى دائماً بما لا نهاية له من مختلف الأساليب التى يخرج بها هذا الطفل أو ذاك عن المألوف من السلوك العام .

ومهما يكن من شىء ، فإنى أستطيع الآن وقد عالجت فى إسهاب حقيقة الفروق بين الأفراد أن أمضى فى تصوير النمو فى هـذه السنوات تصويراً عاماً دون أن أضلل القراء .

فأول مميز عام لأطفال المدرسة الابتدائية هو حاجتهم إلى الحركة . فإذا ما ترك أطفال هذه السن وأنفسهم ، وأتيحت لهم الفرصة ، قل أن يعتريهم نصب من نشاطهم البدنى ؛ فتراهم يجرون ويثبون ، ويتسلقون ويقفزون ، ويلعبون الكرة ، ويصنعون الأشياء ويخبرونها بأيديهم ، ويصيحون ويغنون .

سكنت مرة بجوار رحبة من أجمل رحاب لندن ، فكنت أسمع أصوات الأطفال فى ساعات الفراغ من المدرسة وأيام العطلات ، وقد دلفوا من كل فج إلى الحشيش الأخضر . وكنت حريصة على أن أراهم وهم يتمايلون ويثبون ويلعبون «الكركت» وكرة القدم ، ويطارد بعضهم بعضاً ، ويقيمون من الخرق والعصى خياما ، ويتجادلون ويعاكس بعضهم بعضاً . وكنت لا أنفك أستمع إليهم مهللين ، وقد أخذوا ينصرفون إلى منازلهم عشاء كارهين .

أنظر كيف يندفعون إلى فناء المدرسة يجرون ويلفون فيه حالماً يطلقون من أنواع القيود التى نحملهم بها على الهدوء فى حجرة الدرس ! إن نزعاتهم الطبيعية تدفعهم إلى دوام اللغط والعبث بأيديهم وأرجلهم . تلك هى طريقتهم التلقائية فى الحياة ، وذلك هو سبيلهم الطبيعى إلى النمو .

وإذا استقصينا البحث فى نموهم بالطرق التجريبية التى يسلكها علماء النفس وقعنا على بعض الأسباب التى من أجلها يشعر الأطفال فى سنى المدرسة الابتدائية — وليسوا فى ذلك بأقل من أطفال الروضة — بنزوع ملح دائم نحو الحركة ، فإن حواسهم فى نموها ، وعضلاتهم فى ضبطها واتساقها ، لم تصل إلى

درجة الكمال بعد . مثال ذلك حدة البصر لا تفتأ فى تقدم من السابعة إلى الحادية عشرة . والحس العضلى (وهو وعى الإنسان لحركته من طريق أعضاء الحس الدقيقة فى العضلات والمفاصل والروابط) ، مع ماله من أهمية بالغة من حيث المهارة البدوية ، لا يبلغ تمام الارهاف إلا فى الثانية عشرة أو الثالثة عشرة . وتزداد سرعة الحركات المتسقة كالنقر والكتابة زيادة سريعة فيما بين السابعة والعاشرة . ومن ثم يأخذ التحسن فى التناقص شيئا فشيئا . وكذلك تتقدم الدقة فى الحركة تقدما محسوسا بين الخامسة والتاسعة ثم يعتريها نقص فى تقدمها حتى سن البلوغ . وهكذا نرى أن أطفال المدرسة الابتدائية لا يقلون عن أطفال الرياض حاجة إلى فرص يرهفون فيها حواسهم ويمرنون على ضروب المهارة البدنية . و إذا كان تلاميذ المدارس الابتدائية يحسنون ما لا يحسنه تلاميذ رياض الأطفال من الأعمال الكثيرة المختلفة ، فإنهم لا يقلون عنهم فى حاجتهم إلى الحركة والنشاط البدنى ؛ ذلك لأن عضلاتهم أحوج ما تكون إلى التدريب ، وحواسهم أشوق ما تكون إلى الاستخدام ، وتجاربهم وحدها هى الطريق إلى تربيتهم . وليس النشاط البدنى بالنسبة للأطفال مجرد القيام بتمرينات رياضية تكفى للاحتفاظ بصحة البدن ،

ولا هو مجرد التماس اللذة الشخصية كما هو الحال عند الكبار . لا بل هو هذه كلها وهو فوق ذلك ضرورة تقتضيها تربيتهم فلا يستكملون بدونه المهارة والقوة والحساسية ، بل لا يستطيعون بدونه الاستمتاع برياضة الفكر والعقل رياضة مطلقة كما سأبين ذلك فيما بعد .

أول واجبات المربى إذاً هو أن يهيئ من الظروف ما يتسع لأقصى ما يمكن من الحركات البدنية الحرة وأوفرها . فإذا طلبنا إلى الأطفال عدم الحركة كان لزاما أن يكون ذلك قائما على أسباب وجيهة ؛ إذ ما يجب أن يلتمس له المبرر إنما هو السكون لا الحركة . ثم يجب أن نهدف من وراء هذا الطلب إلى شيء له وجود حقيقي ، إلى غرض تعليمي محدود . فإن الجلوس في سكون لا يكون فضيلة إلا إذا كان وسيلة لغاية ننشدها من ورائه . وغاية التربية في هذه السنوات أن نهيء للأطفال أسباب النمو والترقي . ولا سبيل إلى ذلك إلا بالنشاط أيا كان نوعه .

وهناك أمر له أهمية عملية عظمى ذلك أن اتساق حركات كبار المفاصل والعضلات ؛ كالخصر والركبة والكتف ، لا يصل إلى كماله إلا حول السابعة . وحتى يتم هذا للطفل لا يكون الوقت

قد تهيأ بعد لاتساق حركات صغار المفاصل والعضلات والحركات الدقيقة للأصابع والرسغين والعينين ، وحتى لضبط الفم والحنجرة فى الحديث والغناء . ومما لاشك فيه أن لهذا الأمر خطرا عظيما فى الرياض ومدارس الحضانة . ومع ذلك فطرقنا الحديثة لم تنزله بعد منزل الاعتبار الكافى فى هذه المدارس والرياض . فنحن لازلنا نبكر فى تعليم الدقة فى الكتابة والرسم وشغل الإبرة . ولا زلنا نبالغ فى التماس أمور تستلزم دقة واتساقا فى حركة اليد والعين ، بدلا من أن نتيح الفرصة لحركات حرة حية هى أساس المهارة فيما بعد . ولكننا نرى ، لحسن الحظ ، أن الاتجاه العام فى تغير الطرق فى الرياض ينساق الآن فى الطريق القويم .

ولهذه الأمور خطرها فى المدرسة الأولية والابتدائية أيضا ؛ فقد يكون من حقنا هنا أن نتطلب من الأطفال قدرا من الدقة والإحكام لا نلتمسه فى رياض الأطفال ، ولكن الواجب ألا نفجأهم به وأن نتوسل إليه بالتدريج كما يجب ألا نغالى فيه . وفى رأيى أن النشاط الحر الوافر أجدى على هؤلاء الأطفال فى نموهم من رياضتهم على الدقة فيما يفعلون .

ونحن عندما نحاول أن نحمل الطفل على أن يقرأ حروفا صغيرة جدا (ويجب ألا يقل ارتفاع الحروف عن خمسة مليمترات

فيما بين الثامنة والحادية عشرة) أو أن يرسم بقلم دقيق ، أو أن تخيط الطفلة بابرة وخيط دقيقين ، وأن يعمل الأطفال كل هذا فى دقة لا تتهيأ إلا لمن يكبرونهم ، فإنما نعمل على إتلاف أبصارهم ، و إنهاك أعصابهم ، واضطراب عقولهم . و إنا لنستطيع أن نحمل الطفل فى الكثير على أن يفعل هذه الأشياء على نحو مرض مدفوعا بعامل من الخوف أو الطمع حينا والرغبة فى إرضائنا حينا آخر ، ولكن الغرم لا يقع إلا عليه . وما ازدياد عيوب العين بعد السابعة ، كما يدل على ذلك الاحصاء ، إلا بعض الغرم . أما إنهاك الأعصاب وفقدان النشاط العقلى فهما أقل وضوحا ، ومع ذلك فليسا أقل أثراً وقوة .

و إذاً فيجب أن يكون موقفنا تجاه نشاط الأطفال فى المدرسة بحيث نفيد منه لا أن نعطله .

وها نحن أولاء نهيئ للأطفال قدراً معقولا من الفرص للنشاط البدنى المباشر ؛ فى الألعاب السويدية ، وألعاب الفرق ، والحركات التوقيعية ، كما يتهيأ لهم هذا فى لعبهم الحر أثناء الفسح . ومع هذا فإنا نشك فيما إذا كنا قد بلغنا فى ذلك حد الكفاية . فمن المحتمل أن تتحسن صحة الأطفال (ومعلميهم أيضا !) تحسنا عظيما ، وتغمرهم السعادة ، لو زيد الوقت الموقوف الآن على الرياضة

البدنية فى الهواء الطلق . ولعل أكثر الأمراض شيوعا بين الأطفال فيما بين السابعة والحادية عشرة هى تلك التى تنجم عن نقص الهواء والشمس والرياضة .

وليست المسألة مجرد إدماج فترات من النشاط البدنى بين فترات العمل العقلى البحت . فالعمل العقلى فى ذاته يؤتى أحسن الثمرات إذا كان يتطلب نشاطا فى اليد والبدن . وذكاء الطفل فى هذه السنوات عملى فى جوهره ، فهو يفكر بيديه بقدر ما يفكر بلسانه ، بل إن تفكيره متكلما خير من تفكيره وهو صامت .

إن علينا أن نفكر فى تربية الطفل بأكملها على أساس من نشاطه ، فنزوعه إلى الحركة إن هو إلا بعض نزوعه إلى التعبير والفهم . وولعه بالتوقيع والموسيقى والرقص ، و بالتمثيل وصنع الأشياء ، وليس أقل من ذلك الولع شغفه بالجرى والفقر واللعب ، يكشف لنا عن نزعته الملحة نحو الحركة وما لهذه النزعة من قيمة تهذيبية . وعلينا إذاً أن نكفيه هذه الحاجة بأن نهيئ له من المناسبات ؛ فى أنواع الفنون والأشغال اليدوية ، والألعاب ، والحركات السويدية ، ما يفى بتدريبه ومرانه .

وحتى هذه المناسبات لا تستنفد كل ما يتهيأ لنا من فرص للإفادة من ميل الطفل إلى النشاط . فالواجب علينا هو أن

نراعى فى تصميم المدرسه ، وحجرات الدراسة ، و بنائها وأدواتها ، تمكين الطفل من الإنتاج والخلق بطريق اللعب والحركة . فالأثاث والأدوات قد تعين الطفل أو تعوقه شأنها فى ذلك شأن طرق التربية . و إذاً فلا محل للأدراج الثقيلة المثبتة ، ولا للدواليب ذات الأدراج المرتفعة التى لا تصل إليها أيدى الأطفال فى المدارس الابتدائية بله الرياض ، بل الأولى أن تكون المكاتب والكراسى خفيفة ، وأدوات كل طفل مرتبة على صورة تجعلها فى متناول يده ، وتجعل كل طفل فى الفصل مسئولا بشخصه عن تنظيمها . و إن النظام والترتيب اللذين يقومان فى حجرة الدراسة على مشاركة الأطفال الفعلية فى العمل. واللعب لمن شأنهما أن يبعثا فى نفوس هؤلاء الأطفال روح النظام ويكسبانهم إتزان الحركة .

والآن أريد أن أتناول الترقى الاجتماعى عند صغار الأطفال لأدرس تلك الحقائق التى يستند إليها القائلون بأن نظام الفصول يجب أن يقوم على الحركة أكثر مما يقوم على السكون .

٢ — الحياة الاجتماعية فى رياض الأطفال

إن أحد الفروق البينة بين الأطفال الذين دون السابعة ، والأطفال الذين فى سن الحادية عشرة وما بعدها ، ليتمثل فى

سلوكهم الاجتماعى . فطفل الروضة مثلا شديد التعلق بأبيه ومدرسه ، وهو يكشف لنا عن معظم مشاعره ووجداناته فى وضوح وجلاء . أما أخوه الذى يوشك أن يتم دراسته الابتدائية فهو أكثر استقلالا عن الكبار ، وأشد تحفظا فى إظهار انفعالاته .

وليس هذا الاختلاف بين خصائص الطفلين مما يستحق النظر فيه لذاته فحسب ، ولكنه عظيم الأثر فيما نأخذ به الأطفال من طرق التربية فى الأعمار المختلفة . فابن الحادية عشرة عرضة لمختلف المثيرات والدوافع ، وهو يجرى فى سلوكه على أساليب يختلف بها عن ابن السابعة . ومسألة النظام والحياة الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية لا يمكن أن تعالج فى سهولة ويسر باعتبارها مسأله واحدة . ذلك لأن أعوام الدراسة الابتدائية لا تكوّن مرحلة واحدة تتسم بطابع اجتماعى واحد . ففى بداية هذه المرحلة (بين السابعة والثامنة) تحدث تغيرات دقيقة . وتلى هذه البداية فترة يطرد خلالها النمو ولو أنه بطىء نسبيا . وتستمر إلى حوالى الثانية عشرة ، وعندئذ يبدأ دور المراهقة . ومميزات الفترة التى بين التاسعة والثانية عشرة محددة تمام التحديد ، ومن الممكن أن تكون صورة صادقة لطراز الطفل فى المدرسة الابتدائية . ومن الضرورى ألا ننسى أن أطفال الفصول الأولى

فى المدرسة الابتدائية لايزالون عرضة لتغيرات نفسية سريعة هى استمرار لما كانوا عليه فى الرياض .

ولو ألقينا نظرة على سلوك الأطفال فى الرياض لأمكننا أن نتبين فى وضوح مظاهر التطور الاجتماعى فى أعوام المدرسة الابتدائية ، وأن نتتبع ما يطرأ على سلوك هؤلاء الأطفال من تغير فى المراحل التالية . ومن الحكمة أن نلاحظ سلوك الأطفال ، لا فى مواطن هيأناها لهم بأنفسنا فى حجرة الدراسة والبيت فحسب ، ولكن نلاحظهم وهم يلعبون عفواً ، بعضهم مع بعض ، دون أن يكون للكبار شأن فيما هم بسبيله ، إذ هنا يكشف الأطفال عن دخائل عقولهم فى حرية وسذاجة ملقين ضوءاً جديداً على سلوكهم فى البيت والمدرسة . ومما تجدر ملاحظته أن ترقى الأطفال الاجتماعى ونموهم العقلى يرتبط كل منهما بالآخر تمام الارتباط فى كل سن من حياتهم . وليس من السهل القول بأن كل واحد منهما يتوقف على الآخر ، غير أنه فى حالات خاصة قد نجد الباحث الذى يقول بأن نمو الأطفال العقلى يعين نوع سلوكهم الاجتماعى فى أية سن من حياتهم . ذلك لأننا نستطيع أن نقول مثلا — دون أن نعدو الحق — إن العامل فى سلوك الطفل فى السنوات المبكرة هو الرغبة والرهبة وليس المثل

الأخلاقية ، لأن عقل الطفل فى هذه السن قاصر عن إدراك معنى الخير والشر المجردين . فكلمة « شقى » التى نقولها فى زجر الطفل لايفهم منها إلا أن عمله مغضب للكبار . أما أن يتأثر فى سلوكه بالمثل العليا فذلك لا يكون إلا فى سن الشباب عندما يصبح قادراً على إدراك المعانى المجردة . وأما الطفل الأبله الذى يقصر نموه العقلى عن الوصول إلى مستوى الفكر المجرد فيظل فى سلوكه مدفوعا بعوامل اللذة والألم .

وبينما نرى أنفسنا بعيدين عن أن نقرر أن النمو العقلى علة للترقى الاجتماعى إذ نجد بياجيه[1] ، وهو من أقدر الذين برعوا فى دراسة الأطفال ، يخالفنا على خط مستقيم . فهو يرى أن الحياة الاجتماعية هى العامل الأكبر فى النمو الفكرى . فعنده أن الطفل يبدأ حوالى السابعة أو الثامنة فى الانتقال من مستوى الإدراك الحسى إلى مستوى التفكير بالألفاظ المجردة ، وإلى انعام التفكير حتى يكتسب النظام والترتيب ؛ لأنه يصبح فى هذه السن أكثر تأثراً بآراء الناس ، وأقل انطواء على نفسه .

ومهما يكن من شىء فالرأى عندى أن أعدل الطرق وأجداها ألا نتقيد بأحد هذين الوضعين . وخير لنا ألا نحاول الحكم على

---

(١) T. Piaget عالم نفسى معاصر من علماء النفس الفرنسيين البارزين .

النمو الفكرى والترقى الاجتماعى بأن أحدهما علة والآخر نتيجة ، بل أن ننظر إلى ترقى الطفل — من جميع وجوهه المختلفة — ككل لا يتجزأ فى جميع مراحل النمو . فكل ضرب من ضروب التغير مرتبط بما عداه . ويصح لنا — توخياً لسهولة البحث — أن نفرد ما نشاء من وجوه الترقى ، وإن كانت فى الواقع ليست متفرقة أبداً . كذلك لا نستطيع القول بأن أحدها يطغى على سواه ، وإنما الطفل بكليته هو الذى يلعب ويضحك ، وهو الذى يحب ويتشاجر ، ويفكر ويسأل فى جميع ساعات يومه ، وفى سائر أعوام طفولته .

وإذا ما أكدت ، فى أى مرحلة من مراحل هذا البحث ، خطورة الفهم عند الطفل كعامل فى حياته الاجتماعية ، أو إذا أعليت من قيمة الصلة الاجتماعية كحافز للفكر فى مرحلة أخرى ، فإن غاية ما أود هو إبراز التأثير المتبادل بين الفكر والسلوك .

ولنأخذ الآن فى النظر إلى المميزات العامة لسلوك الأطفال الاجتماعى فى السنين الأخيرة من الروضة ، كبداية لدرس ترقيهم فى المدرسة الابتدائية .

إن التلاميذ ، دون السابعة فى رياض الأطفال — كما يعرف كل معلم ومعلمة — يتأثرون كل التأثر بابتسام الكبار

وعبوسهم . ورضى الكبير المشرف على الأطفال أو سخطه أبعد أثراً فى نفوسهم من آراء أترابهم ورغباتهم . وقد يسالم تلاميذ الروضة المعلمة أو يعصونها وكل متأثر بشعوره الفردى الخاص . غير أننا لا ننكر أنه قد يتأثر بعضهم ببعض ؛ فقد تطغى على حجرة الدراسة أحيانا موجات من القلق أو الضحك ، ولكن قل أن ينساق الأطفال جميعاً فى تحدٍ عنيد للمعلمة كما يفعل أبناء العاشرة والحادية عشرة . وليس من السهل أن نبعث فيهم روح الجماعة الحقة نحو النظام والعمل . وإذاً فعلاقة المعلم بكل طفل ستظل ذاتية مباشرة إلى حد كبير . والمعلم الحاذق يستطيع بالطبع أن يخلق جواً من التعاون الحق بين أبناء السادسة والسابعة فى الألعاب والغناء والرقص والأشغال اليدوية الجماعية . ولكن الإبقاء على هذه الروح يحتاج منه إلى وحى دائم ، وإيحاء قوى . وهكذا نرى الأطفال دون السابعة يخشون الكبار أو يحبونهم . ونعنى بالكبار هنا الآباء أو من يقوم مقامهم .

وترى صغار الأطفال حين يلعبون ينتظمون جماعات من تلقاء أنفسهم . ولكن هذه الجماعات غير ثابتة إطلاقا ؛ فهى قابلة للانحلال فى أية لحظة بسبب التنافس أو التشاجر أو الرغبة فى الانضمام إلى جماعة أخرى تبدو أكثر جاذبية . وهذه الجماعات

تختلف اختلافا بيناً عن الجماعات المتماسكة ، والعصابات الدائمة ، التى تتألف من أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة . ولا يصدق اسم الجماعة على أمثال هذه الجماعات بمعناها السيكولوجى إلا بضرب من التجوز إذ هى أقرب إلى إتحاد وقتى لغرض ذاتى فى اللعب .

ويظل الطفل فى الروضة (أو مدرسة الأطفال) منفرداً ، لا يكاد يعرف غير نفسه ويتركز عالمه فى مشاعره إلى حد كبير ؛ فهو لا يستطيع أن يرى الأشياء بعين الغير لأنه خاضع لدوافع حاجاته ورغباته ، وتجده — حتى وهو يلعب مع غيره من الأطفال — أكثر انصرافا إلى نزواته الخاصة عنه إلى رغبات هؤلاء وأفكارهم . وكل طفل فى مثل هذه الجماعة يستغل غيره لأغراضه الخاصة . فإذا تصادف واتفقت رغباتهم ساروا فى سلام . أما إذا تعارضت إرادة طفل مّا من الجماعة مع ميول الآخرين فسرعان ما يستمر الجدل والخصام . فلو رغب طفل أن يكون هو « القائد » وقنع الآخرون بأن يكونوا « جنوده » سار كل شىء على ما يرام . فإذا سئم « الجنود » الائتمار وأراد كل أن يتولى القيادة بدوره فربما يرفض القائد الأول أن يلعب معهم . وإذا رغبت بنت أن تلعب دور « الأم » فتتعهد « صغارها » بالعناية ،

ثم استجابت لها رفيقاتها ، وقنعن أن تتولاهن بالحضانة والإطعام والتعنيف ظلت الجماعة كتلة واحدة تسودها السعادة . فإذا ساور الطمع إحدى « الصغيرات » فى أن تبادل « الأم » دورها انقلب الأمر إلى نواح وشجار أو انصرفت الجماعة إلى لعبة أخرى . ولنا أن نقول إن الطفل ، فى الخامسة ، أميل بطبعه إلى اللعب فى حضرة الغير أو أن يستخدمه كأداة فى لعبه منه إلى الاشتراك معه فى اللعب بالمعنى الصحيح . وما الجماعة عند الطفل إلا مجال لإظهار نشاطه الذاتى .

ويصدق هذا إلى حد بعيد على الأطفال حتى فى سن السابعة . حقا يبدأ الطفل فى هذه السن فى اللعب مع غيره ولو لم يصل فى ذلك بعد إلى مستوى لاعب الكرة فى سن العاشرة أو الثانية عشرة حين يلعب مع فريقه وفى سبيله . وكل ما يعنيه إذ ذاك هو أن يزهو بقدرته وقد كاد يشعر بأنه عضو فى جماعة ، وجزء من كل يكبره .

ومهما يكن من أمر فشواهد التطور قائمة ؛ فترى الجماعة التى تتألف للعب ، دون تدبير سابق ، لها من الثبات والدوام ما لم يكن لها من قبل . وفى هذا ما يومئ إلى انبعاث « روح الفرقة » الحقة . أما فى حجرة الدراسة فيصبح من اليسير أن نسلك

التلاميذ فى جماعة أثبت بقاء وأطول أجلا . وهنا تبدأ قدرة الأطفال على أن ينظروا إلى الأمور أحيانا بعين الغير .

٣ — المثل العليا عند الأطفال وآراؤهم فى العقوبة

إن إتجاه عقول الأطفال فى غالب الأحيان نحو الآباء والمدرسين دون الاتراب لهو أساس لمميز قوى آخر فى حياتهم الاجتماعية خلال السنوات الأولى . فإذا نحن راقبنا الأطفال دون السابعة وهم يقومون بألعابهم الافتراضية التمثيلية المحببة ، وأصغينا إلى ما يقوله القائم بدور الأب أو الأم لأطفاله ، أو الضابط لرجاله ، أو مفتش القطار للركاب ، أو إلى ما يقوله من يمثل صاحب السلطان لأتباعه ، رأينا فى كلامهم رنة الطغيان وفى عقابهم الصرامة والقسوة ، يبذون فى ذلك أفراد الناس فى الحياة الواقعية ، ويعدون فيه كل ما خبره الأطفال فى حياتهم بالفعل .

وقد يتصرف الذهن إلى أن الأطفال حين يقومون بدور الأمهات والمدرسين لمن يلاعبونهم من رفاقهم الصغار إنما يعاملونهم فى حزم وشدة لأنه قد أسيء إليهم فى حياتهم الواقعية . حقا إن هذا صحيح أحيانا ، ولكنه لا يمكن أن يتخذ قياساً دائما ، فقد عرفتُ أطفالا من بيوت تسودها الحرية والتسامح ، وآباؤهم على

جانب عظيم من الرقة ودماثة الخلق ، أطفالا ما سيموا التوبيخ بله العقاب إلا نادراً ، يعاملون أسرهم المزعومة وتلاميذهم الموهومين بقسوة لا نظير لها .

مثال ذلك ولد فى الخامسه شاهدته وهو يلعب مع غيره من أطفال أحسن تأديبهم . درج هذا الولد فى بيت لا تسمح قواعد التربية المتبعة باستعمال ألفاظ نابية مثل « أنت شقى » أو التوبيخ أو العقاب ، ومع ذلك فقد كان يشترك مع رفاقه فى المغالاة فى استعمال هذه الألفاظ مع أطفاله المزعومين . وكان لهذا الولد صديقة أمها على جانب عظيم من التسامح ولين الجانب ، وقد ألفت هذه البُنية الرفق فى البيت والمدرسة ، ومع ذلك كانت تمسك بطفلة أصغر منها فتهزها قائلة فى نبرات قاسية « أيتها الطفلة الشقية ! أيتها الشريرة الصغيرة » وعندما بلغت السابعة كانت تقول لإحدى عرائسها أحيانا « لقد أصبحت هذه البنت وحشاً صغيراً مفزعا وسأضطر إلى إشباعها ضربا » .

وهذا شأن كل فريق من الأطفال يجمع بينهم اللعب الحر فى المنازل والحدائق والمتنزهات والشوارع بغض النظر عن نوع تربيتهم . نعم إنهم يختلفون قليلا ولكن مرد هذا الاختلاف إلى أمزجة الأطفال أنفسهم ، ومع ذلك نستطيع أن نقول — بهذا

الصـدد فى غير حرج — إن سلوك الأطفال فى اللعب لاترتبطه بتجاربهم غير صلة واهية . وليست المسأله إلا تعبيراً عما يجرى فى عقولهم فى فترة التطور هذه .

هذا إلى أننا كثيراً مانرى الأطفال يقسو بعضهم على بعض بدرجة لا يدانيها ما يمكن أن نتصوره من قسوة بين الكبار . والأطفال فى السادسة أو السابعة يحكمون على سلوك زملائهم أو إنتاجهم — ولا سيما إذا كانوا أصغر منهم سناً أو أضعف منهم حالا — حكما أشد قسوة مما يمكن أن يصدر عن أب أو معلم . ولو أصغيت إليهم حين ينتقد بعضهم أعمال بعض لسمعت ، من غير شك ، أمثال هذه العبارات : « إن أحمد لا يستطيع رسم الآلات » « هذه صورة سخيفة » « انظر إلى توما كيف يصيح ، إننا لا نحبه » « فريد ينطق التاء كافا . أليس غبياً ؟ » « البرت ولد قذر . نحن لانحبه » . وإذا عثر طفل وبكى فما أسرع أن يسخر منه الآخرون قائلين : « ياله من طفل ! » وهذا بالطبع لا يحدث دائما إذ كثيراً ما يحنون على الصغار والضعاف ويحمونهم . أما إذا كانوا فى موقف الناقد ممن يصغرونهم أو يقلون عنهم مهارة فإنهم يكونون أشد قسوة مما نرضاه . فليس فى استطاعتهم الاعتدال ولا القصد فى أحكامهم .

إنهم لا يعرفون الاعتدال فهم دائما متطرفون ؛ فإما إعجاب خالص وإما تحقير مطلق . فعلى أولى الأمر من الكبار حفظ التوازن ؛ وذلك بتشجيع الضعفاء ، وتهذيب الأطفال النابهين بحيث تصبح أحكامهم على الغير عادلة صحيحة متزنه .

وكثيراً ماترى الأطفال بين السادسة والثامنة فى البيت يحاولون التحكم فيمن يصغرونهم من إخوتهم وأخواتهم ؛ فيملون عليهم إرادتهم ، ويقررون لهم اللعبة التى يأخذون ، والطريقة التى بها يلعبون ومتى ينتهون . وهكذا يمثلون دور أكثر الآباء صرامة ، وأشدهم بأساً . وفى الحق أن الأطفال فى هذه السن ، متى أتيحت لهم الفرصة ، قاموا من الأطفال الآخرين مقام الوالد أو المعلم . وإن العلاقة التى تسود دخائل الأطفال وما يتصل بها من مظاهر خارجية هى علاقة الوالد بالولد أكبر منها علاقة زمالة بين أخوين . وسأبين فيما بعد كيف تتحول هـذه العلاقة فى أواخر سنى الدراسة الابتدائية ، وكيف تصير علاقة تحالف ضد سلطان المدرسة .

فإذا تساءلنا الآن لم تسير الأمور على هذا النحو ، وما السر فى قسوة الأطفال فى نقدهم أعمال بعضهم البعض ، ولمَ يركبون الشطط فى أحكامهم ؟ كان جوابنا أنهم يفعلون ذلك صوناً

لأنفسهم عما يبدو فى سلوك رفاقهم من ضعف الطفولة والبكاء ، وتنافر الحركات ، والعجز عن ضبط النفس . وكلها أمور ينظرون إليها عند الغير بعين السخط . وهم يحاربون عند الغير أنواعا من الضعف يذودونها عن أنفسهم شأنهم فى ذلك شأن الكبار . وإنما يتخذون الرفق واللين تجاه ضعف الآخرين عندما تزول من نفوسهم نزوات الغضب والخوف ، وتطمئن نفوسهم إلى ما بلغوه من مهارة وتفوق .

ولقد لاحظ پياچيه أثناء دراساته التجريبية للتطور الاجتماعى عند الأطفال[1] من خصائص سلوكهم ما يتفق وما وقفت عليه من حقائق فى لعبهم الحر . ولقد أجرى بعض تجارب غاية فى الإمتاع والأهمية درس فيها موقف الأطفال تجاه قواعد اللعب فى مختلف الأعمار . فكان يلعب « البلى » مع الطفل تلو الطفل طالبا إلى كل منهم أن يشرح له قواعد اللعبة ملقيا عليه من الأسئلة التنقيبية ما يتبين به رأى الطفل فى تلك القواعد . وكان يعدو على إحدى القواعد وهو يلعب ليعلم رأى الطفل فيما فعل . فوجد أن موقف الأطفال دون السابعة أو الثامنة يخالف

---

(١) انظر الباب الأول بعنوان « قواعد اللعب » فى كتابه المسمى الأحكام الخلقية عند الطفل ، المترجم إلى الإنجليزية بعنوان The Moral Judgment of the Child . (المراجع)

من نواح كثيرة موقف الأطفال فى العاشرة أو الحادية عشرة . فالأطفال دون السابعة أو الثامنة مثلا يعتقـدون أن قواعد اللعب نهائية لا تقبل النقض ، على غير ما نرى نحن وكبار الأطفال من أنها أمور تواضع عليها اللاعبون . فهم يعتقدون أنها وجدت منذ القدم . فإذا كانت مستحدثة فإنما صدرت عن الله أو عن سلف عظيم ، فهى لا تقبل التأويل ولا التغيير ، وهى مقدسة من هذه الناحية . وبديهى أن الطفل الصغير لا يستطيع التمييز بين قواعد الألعاب وقوانين الأخلاق . فكلها قواعد لا تقبل النقض أو التغيير أو العدوان . ومن عصاها فجزاؤه العذاب الشديد ، ومن مسها فلا يستكثرن على نفسه عقابا .

ولقد درس پياچيه أيضا آراء الأطفال فى العقوبات التى تلائم خطيئة كخطيئة الـكذب ؛ فقص على كل طفل قصة ولد كذب على أمه . ثم اقترح عقوبات معينة تتدرج من عقوبات هينة إلى عقوبات صارمة حقا . فوجد أن صغار الأطفال يحكمون دائما بأن أشد العقوبات صرامة هى العقوبة الوحيدة اللائقة . بينما يرى كبار الأطفال أن أخف العقوبات هى أعدلها . فصغار الأطفال لا يكادون يعرفون التناسب فى أحكامهم ولا يعرفون التسامح إطلاقا . ولقد تجلى لى مقدار الخطأ الناتج عن فقدان

التناسب فى الأحكام عند الأطفال من طفلة سألت مرة أمها بعد يومها الأول فى مدرسة الحضانة قائلة : « أمى . ماذا يحدث لو كان الأطفال فى المدرسة أشقياء ؟ » فأرادت الأم بحكمتها أن تعرف ما كان يدور بخلد الطفلة فسألتها قائلة : « طيب . وماذا ترين أنت أن يحدث ؟ » فكان جواب الطفلة يغرق الله العالم .

هذا إلى أن نتائج هذه المشاهدات والتجارب تتفق مع ما كشفت عنه طرق التحليل النفسى من أسرار عقول الأطفال . فصغار الأطفال يصور لهم خيالهم أقسى العقوبات جزاء ما يرتكبون من أخطاء ، بل وما يعتلج فى نفوسهم من رغبات . فهم يقيسون العدالة وما قد يصيبهم من عقاب آبائهم بمقياس ما يعتلج فى نفوسهم من رغبة ورهبة وغضب ، وقل أن يستعملوا المنطق والتعقل فى مقياسهم .

وطبيعى أن كبار الأطفال الذين لا يغالون فى تقديس قواعد اللعب هم أقدر على رعاية تلك القواعد ، أما صغارهم ، أولئك الذين ينكرون حتى مجرد التفكير فى تغيير القواعد أو الاستهانة بها ، فما أكثر ما يعدون عليها بالفعل . ولقد وجد پياچيه أن الطفل الصغير الذى يرى فى الغش جريمة لا تغتفر قد يغش بالفعل ، بل إنه ليغش نفسه — وهو يغش — باعتقاده أنه قد ربح اللعبة

عن جدارة ، بينما الولد فى العاشرة أو الثانية عشرة — وقد خالطت الحقيقة والواقع أفكاره أكثر ممن يصغرونه ، ولا يتصور أن السماء تسقط على الأرض كسفاً لو غش — تراه أقدر على مناهضة هذه النزعة فى نفسه . ومعظم هؤلاء الأطفال الكبار يرون أن الغلبة فى لعبة عن طريق الغش أو العدوان على القواعد ليست غلبة البتة .

ومن هذا يتضح لنا أحد الفروق البينة بين طفل الروضة أومدرسة الأطفال ، وطفل المدرسة الابتدائية . فالقيم الخلقية ، والأحكام الاجتماعية ، تمتازعند كبار الأطفال عنها عند صغارهم بأنها معتدلة ومعقولة من ناحية ، وبأنها ظاهرة الأثر فى حياتهم يركن إليها من ناحية أخرى .

٤ — الحب والبغض

عند ما تحدثت عما للأطفال دون السابعة من أثرة ساذجة بينت أنهم كثيرا ما ينتظمون فى جماعات تلقائية للقيام بالألعاب الافتراضية وغيرها من الألعاب العادية . ثم قلت إن هذه الجماعات واهية البنيان سريعة الانحلال دائما . وأريد الآن أن استقصى أسباب هذا ، لما تلقيه هذه الأسباب من ضوء على مجرى التطور

الاجتماعى فى السنين الأخيرة من المدرسة الابتدائية .

يزعم الناس أحياناً أن صغار الأطفال أنانيون لأن هناك شيئاً يعوزهم فى تكوينهم . ويعللون ذلك بأنه لم يبدأ عندهم بعد نمو ما يسمونه بالغرائز الاجتماعية . ولكن الملاحظة الدقيقة تدل على أن الأطفال لا يعوزهم فى الحقيقة من الغرائز ما يظهر فيما بعد . ونستطيع القول ، وهو أقرب إلى الحق — بأن نزعات الأطفال الأولى نحو بعضهم البعض تعتورها ضروب من التغير فى مظاهرها كلما نموا وازدادت خبرتهم . وهذه التغيرات دائمة ما دام التطور ، مهما اختلف مظهرها فى النهاية عنه فى البداية .

ولا يرجع ما فى العلاقات الاجتماعية عند الأطفال الذين دون السابعة من تغير واضطراب إلى ضعف فيما عندهم من نية حسنة ، بل إلى ما قد يقوم بينهم من عداوة شديدة . فإذا كانوا مخلصين ودودين كانوا متحمسين فى حبهم وإعجابهم . ولكنهم ليسوا أقل حرارة وحماساً إذا ماهبت بينهم عاصفة من الغيرة والمنافسة . هذا هو وجه الصعوبة فى علاقاتهم الاجتماعية ؛ فهم يحبون ويبغضون على نمط واحد من البساطة والتفانى . وقد ينتقلون فى لحظة من الود إلى السخط ، ومن التعاون إلى الشجار

والبكاء . فهم لم يتعلموا بعد كيف يتخيرون من نزعاتهم ما تقتضيه الصداقة الخالصة والولاء الثابت .

فإذا راقبنا نفراً من هؤلاء الأطفال فى السن التى ذكرنا — وهم يلعبون معاً على سجيتهم ، أو إذا أصغينا إلى أحاديثهم بعضهم عن بعض أنى أتيحت لهم الفرصة — وجدنا لديهم من الحلول التلقائية ما يخلصهم مما عندهم من كفاح مستمر بين الصداقة والمنافسة . فأصدقاء الجماعة الواحدة من الأطفال ، مثلا يتجهون فى خصومتهم إلى غيرهم ممن ليس من جماعتهم ، ولا يعدمون أعداء يبغضونهم . وهكذا يحتفظون لأعضاء جماعتهم بحب لا شائبة فيه .

وهذه الظواهر الاجتماعية المطردة فى سلوك الأطفال تلقائية ، وتتميز بحيوية ووضوح . فلقد شاهدتها مراراً فى جماعة واحدة من الأطفال دون الثامنة — كانوا يختلفون إلى مدرستى — من بيوت كريمة ، أحسنت فيها تربيتهم وأجيد تهذيبهم . وكان يتاح لهم فى مدرستى من حرية الكلام ما لا يتاح لغيرهم من الأطفال فى مدارس أخرى . وغنى عن البيان أنه ما كان يسمح لهم بأن يأتوا أعمالا مؤذية . ولقد هيأنا لهم ما تقتضيه أصول التربية من مؤثرات دائمة تدفع بهم إلى التعاون والتفاهم المتبادل . ومع ذلك فما سجلته عن سلوكهم فى اللعب يصور فى وضوح تام

تلك العلاقة المتبادلة بين حب أفراد الجماعة بعضهم لبعض ، و بين كرههم لمن ليس منهم . فكثيراً ما يتفق أفراد الفريق الواحد — معبرين بصورة مؤثرة — عن بغض عارض نحو طفل أو فريق آخر منافس لهم . فإذا ما لاحظت جماعة من الأطفال يلعبون ، وحدث أن اتجه عداؤهم إلى واحد منهم سمعت ألواناً من التهديد والوعيد ؛ كان يصيح أحدهم قائلا : « اطردوا يحيى ، لا نريده معنا » « تعالوا نقتل مصطفى » . « لا نحب ليلى » . وقد حدث مرة أن أحد الأطفال كان يجرى فى نواحى الحجرة متغنياً بكلام يعرّض فيه بأطفال لا يرضى عنهم فريقه ، ويقول « يا ولد يا ملعون . يا زكى يا ملعون . يا بطال يا ملعون » . وقد يتراشق فريقان متنافسان بالكلام ، ويتوعد أحدهما الآخر « بالسجن » . وكان كبار الأطفال يحاولون بالفعل أن يزجوا بواحد أو اثنين من الصغار فى كوخ يسمونه « سجناً » . وقد أتى عليهم حين كانوا يرسمون فيه بالطباشير على أرض حجرة الدراسة . وكثيراً ما كانت ترسم تماسيح هائلة ، فأغرته الأفواه عظيمة الأنياب ، يتوعد بها صغار الفنانين منهم أعداء الساعة بأنها « ستنهش أرجلهم » .

وحدث مرة أن غضب فريق على بنت صغيرة فصارت

موضعاً لسخرية كل طفل يريد إعلان ولائه لهذا الفريق ؛ كأن يقول الواحد منهم عنها : « ها هى ذى الحلوفة » أو « لقد جاءت الحلوفة » وقد كانت تغلب على هذا التعريض روح المزاح التى حرص المشرفون على استبقائها . ولولا ذلك لمضى الأطفال فى خصومتهم إلى أبعد من هذا الحد .

وإذا استبعد طفل عن فريق مّا فقد يحلو له أن يعود إليه . وكان من الوسائل التى يلجأ إليها الطفل ليصل إلى هذه الغاية أن يسعى جهده فى توجيه عدائه إلى طفل آخر بطريقة رخيصة مضحكة ، فمثلا كانت سعاد ويونس ، فى عصر يوم من الأيام ، أميل إلى عداوة رمزى زميلهما الدائم فى اللعب . وكانت سعاد تقوم بتجفيف أرجل الأطفال بعد أن خاضوا بها فى الماء . فلما جاء دور رمزى أبت أن تجفف له رجليه ، فقال : « يجب أن تجففى أقدامى لأننى ذاهب لزيارة عمتى » وأفاض فى شرح ما يجول بخاطره . فضحكت سعاد وضحك يونس ، ثم قالا فى سخرية : « إن رمزى لايدرى مايقول » . فضرب رمزى الأرض بقدمه وقال : « بلى ، أنا أدرى . ولكنى سأخبركم عمن لايدرى مايقول . إنه على » فرد يونس وسعاد بقولهما : « على !؟ على يدرى مايقول » . وعند ذلك وضع رمزى قدراً من الطين فى

الطريق ، ثم قال لصاحبيه : إنه يفعل ذلك كيما تزل قدم على وهو يجرى . وكان من الواضح أنه فعل هذا ليوجه عداء سعاد ويونس نحو على ، فيحوله بهذا عن نفسه . حدث هذا بالرغم من أن علياً كان من أصدقاء رمزى .

وهكذا يتضح أنه عندما تتجه عداوة الأطفال فى فريق مّا إلى من ليس منهم يتبادلون فيما بينهم حباً قويا وعطفا دائماً ، ويدافع بعضهم عن بعض بكل مالهم من قوة . وليس هذا المظهر مقصوراً على صغار الأطفال فكثيراً ما نراه بين كبارهم بل بين الراشدين أنفسهم . وإنا لنجد — حتى عند الكبار — أن الانصراف بالخصام والغيرة عن جماعتهم إلى شخص آخر ليس منها ، أو غريب عنها ، كان ولا يزال من أيسر الوسائل لتصريف ما بين أعضاء الجماعة من خصام وغيرة . ومن أبرز الشواهد على هذا أن ظهور العدو المشترك يعد من أقوى العوامل على تبديد ما بين أفراد الوطن الواحد من خصومة وموجدة . وليس أقدر على إدراك هذا من أولئك الذين عاشوا فى بداية الحرب الكبرى . وهذا هو عين المشاهد فيما يقع بين الطبقات من خلاف ، والأحزاب السياسية من نضال ، والأجناس البشرية من نزاع ، وفيما يستدعيه الولاء لمدينة أو قرية من تعصب ،

وما يقوم بين الفرق الرياضية من تنافس .

ومع ذلك نلاحظ هذه العلاقة بين الحب والبغض — عند من دون السابعة أو الثامنة من الأطفال — فى أجلى صورة من السذاجة والتلقائية . ولما كان شعورهم بالعصبية والخصومة مازال فى مرحلة التكوين الأولى كان ما نشاهده فيهم من مظاهر وخصائص اجتماعية طبيعيا وغير متكلف .

وبعد فماذا يطرأ على ميل الحب والكراهية هذا عند الأطفال الذين فوق السابعة أو الثامنة ؟ إنا نستطيع أن نتبين مجرى هذا الميل بعد هذه السن فيما أسلفنا من حقائق عن حياة البالغين . ذلك أنه ينتهى ما يحس به صغار الأطفال نحو أترابهم من حب وعداوة لا ثبات لها إلى صداقة ثابتة وخصومة شخصية تبدوان فى أعمالهم وألعابهم آخر عهدهم بالطفولة . ويتطور بالتدريج ما بين جماعات الأطفال من عداوة تلقائية إلى خصومة منظمة لا غضاضة عليها ، تقوم بين الفصول أو المدارس أو الفرق الرياضية والنوادى . ونحن كمربين نستعين بروح التنافس على شحذ العزائم ، وخلق شعور الاعتداد بالإنتاج الجيد فى ميدانى العمل واللعب .

وهكذا نرى أن أهم تغير يطرأ أثناء سنى الدراسة الابتدائية

هو أن هذه النزعات العابرة أيام الطفولة المبكرة تنتظم بالتدريج ، ثم تؤول إلى عادات ثابتة تتناول الشعور والسلوك ، وتتركز حول جماعات دائمة تربطها مصالح مستقرة مقبولة .

ولقد تواضعنا على توجيه العناية للجوانب الإيجابية للتنافس دون السلبية منها . فنحن نتحدث بعبارات طويلة براقة عن قيمة الولاء يسود أفراد الجماعة ، ولا نقف طويلا بالعداوة تنشأ بين الجماعات المتنافسة ؛ فنمتدح هذه الجماعة إذا نالت الدرع أو الكأس جزاء تفوقها فى الرياضية البدنية أو فى الدراسة ، دون احتقار منا للأخرى على خسرانها . وهذا منطق فى التربية سليم كما أنه صحيح من الناحية العملية . بيد أننا حين نقصد إلى فهم هذه الأمور كباحثين يكون لزاما علينا أن نواجه جميع الحقائق ، إذ لاشك فى أن الحب الأخوى والتعاون بين الجماعة من الأتراب فى سنى الطفولة والشباب ، يعتمدان على خصومة شريفة نحو جماعات أخرى . وإذا كان من الصعب على الراشدين أن يتسع حبهم لبنى الانسان جميعاً فأولى أن تكون هذه الغاية الطيبة بعيدة عن الطفل .

على أن المنافسة بين الأطفال لا تخلو من فائدة ، إذ أنها تكسب أفراد الفريق الواحد خبرة فى التعاطف والتعاون

فيشعرون بلذة العمل واللعب معاً ، وتتسع صدورهم لرغبات غيرهم من أطفال فريقهم وآرائهم الخاصة التى ربما تخالف أوتناقض إلى حد ما آراءهم ورغباتهم ، تتسع صدورهم لها لا لشىء سوى أنها صادرة عن أصدقاء . فكلف الطفل بأفراد جماعته يجعله أكثر استعداداً للتساهل وأدنى إلى الأخذ بوجهة نظرهم ، وطبيعى أن « يأخذ الإنسان ويعطى » مع من يحب لا مع من يخشى ويكره

وإذاً فولاء الطفل لحلفائه الأدنين ، فيما بين السابعة والحادية عشرة ، هو الذى يعبر بالطفل من أثرته وانطوائه على نفسه إلى تلك النظرة الاجتماعية الصحيحة ، التى تأتى مع اتساع أفقه فى سن المراهقة .

وقد يكون مقصدنا الأسمى من التربية (بل يجب فى رأيى أن يكون) أن نسمو بأخلاقنا فوق المنافسة فى الحياة الوطنية والدولية ، ولن نبلغ هذا إلا إذا مرن عليه أطفالنا فى وحدات صغيرة من المجتمع تقع فى دائرة تعاطفهم وتفاهمهم .

٥ — الرفاق والأبطال

أول ما يسترعى النظر هنا أن وقوع الأطفال على خلصاء لهم من بين أترابهم هو الذى يكسبهم فى السنين الأخيرة من المدرسة الابتدائية هذا التحفظ نحو « الراشدين » وعدم تقيدهم

النسبي فى سلوكهم بما تواضع عليه الراشدون من قيم . وفى هذا التحفظ وفى عدم التقيد النسبي هذا نجد عظيم التباين بينهم و بين أطفال الروضة وتلامذة مدرسة الأطفال .

فالطفل يستعين بما يقوم من ألفة بينه و بين زملاء الفصل وأتراب اللعب على مناهضة سلطان البالغين ، والتمرد على عالمه الداخلى الخيالى الذى يسيطر عليه فى هذه السن المبكرة .

ولا ينظر الطفل ، بين السابعة والحادية عشرة ، إلى البالغ بنفس النظرة القوية التى كان ينظر بها إليه من قبل ، من أنه الحكم الفصل فى سعادته ؛ إذا لم يعد الطفل يعلق سعادته ونكده على ابتسام البالغين وعبوسهم ، كما كان كذلك أيام ضعفه فى الروضة . وهو الآن أكثر استجابة لإطراء أصحابه وازدرائهم ، و يرى فى إفشاء أسرارهم أو اتصافه بينهم بالسرقة عاراً لا يداينه تحديه للمدرس أو الكذب عليه . ولكل عصبة من اللاعبين فى هذه السنوات أسرار جمة يحرصون كل الحرص على إخفائها عن البالغين . وهذه هى سن اللغات السرية ، وهى تلك الاصطلاحات والرموز التى يبتدعها كثير من الأطفال من تلقاء أنفسهم (والبنات أوفر حظا من البنين فى هذه الناحية على مايبدو لأن البنين لا يترددون كثيرا فى تنفيذ ما يريدون من

الأفعال الخفية) والغاية الوحيدة من استعمال الأطفال لهذه اللغة الخاصة هى فى الغالب ذلك الشعور الجميل بأن لهم عالماً خاصا ، لا يستطيع الراشدون إليه سبيلا . وقد لا تكون فى نهاية الأمر سوى بضع ألفاظ لا معنى لها يصطنعها الأطفال فى حضرة الكبار غالباً لا لشىء سوى العبث بهم . ومع ذلك فقد تكون أحيانا أداة كاملة من رموز وكلمات يصطنعونها فى سرد القصص وفى الألعاب المعقدة . ونزعة الأطفال هذه الى اصطناع لغة سرية تدل دلالة قوية على موقفهم فى هذه السن تجاه البالغين .

وفى ظل تآلف الطفل مع أترابه بدء استقلاله الحقيقى عن أبويه ومعلميه ، والنظر إليهم نظرة أقرب إلى الحقيقة لا كما كان يصورهم له خيال الطفولة آلهة أو مردة أو غيلانا . ويجسر الأطفال الآن على النظر إلى الراشدين نظرة ناقدة ليروا إذا كانوا جديرين حقاً بما يتطلبون من احترام . ويراقبون سلوك الآباء والمعلمين بذات النظرة الفاحصة التى يراقبهم بها هؤلاء . وغالباً ما يفكرون فيما يرون بطريقة تحذى معظمنا إذا تبيناها ويستشهد راسموسن Rasmussen [1] بما قالته ابنته الكبرى عن اثنتين من معلماتها ، وكانت سنها إذ ذاك تسع سنين وأربعة

---

(١) انظر The Primary school Child P. 79. Rasmussen.

شهور . قالت : « نحن على مايرام فى دروس السيدة فلانة وفلانة . وعند ما تخرج الأولى من الفصل تقول دائماً : « سأرى الآن كيف يكون سلوككن فى غيابى » ثم تسأل إحدانا حين تعود إذا كنا عند حسن ظنها بنا . أما الثانية فلا تقول شيئاً مطلقاً ، فهى فى هذا أكثر مهارة . وقد عرفتُ طفلة فى التاسعة سمعت ناظر مدرستها يجرّج قطعة من الشعر فى حماسة بالغة ، فما كان منها إلا أن هزئت به قائلة : أى مغفل هذا ! كذلك عرفت فى هذا الصدد أطفالا دون التاسعة بكثير يراقبون سلوك الكبار وينعمون النظر فيه . وهاك المثل الآتى : عادت رشيدة يوما إلى البيت من مدرسة الحضانة وكانت لا تزال دون الخامسة بقليل فقالت لأمها : « أمى إن مدرستى تقول أننا سوف لا نأخذ بطاقات الخياطة (وهى بطاقات ذات عيون صغيرة كانت تستعمل قديماً فى رياض الأطفال لتعليم الخياطة) لأنها مضرة بالنظر ، فإذا كان الأمر كذلك يا أماه ، فلم أعطتنا إياها فى العام الماضى ؟ »

وقد كانت رشيدة هـذه طفلة خارقة الذكاء ، كنا نشجعها على التفكير والمناقشة فى حرية مطلقة . ولكن ما قد يفعله طفل فذ فى بيئة فريدة فى سن الخامسة لا يسمح به التطور الطبيعى للطفل العادى إلا فى سن المدرسة الابتدائية . لقد انقضى العهد الذى

كان يعتمد فيه الأب أو المعلم ، للاحتفاظ بهيبته وسلطانه أمام الأطفال ، على كبر سنه فقط ، وأصبح سلطانه الآن متوقفا على حزمه ورجحان عقله . وما من طفل يعتد به فى المدرسة الابتدائية يحتفظ بولائه نحو واحد من البالغين إلا بعد أن يخبره ويثق بأنه جدير منه بهذا الولاء . فما أسرع ما يكشف الضعف عند الكبار حتى يحتقره ، وما أشد قسوته فى استغلاله . ولكنه مع هذا على استعداد لاحترام من يتصف من الكبار بالتسامح والظرف والاعتداد بالنفس .

والطفل بين السابعة والحادية عشرة خير صديق لنا حينما نستحق صداقته ، ولكنه لا يكشف لنا مطلقا عن دخيلة نفسه كما يفعل من هم أصغر منه من الأطفال ، وكما يفعل المراهقون من البنين والبنات . فبينما تقل حاجته إلينا فى هذه السنين تزداد حاجته إلى أترابه ، وتسكن نفسه إلينا إذا أنس منا عطفا وتواضعا وحباً ومعاملة طيبة فى حدود ما بيننا من فروق فى السن ، ومن غير ما تعمُّل أو استبداد أو خشية منه .

وحاجة أطفال المدرسة الابتدائية إلى السلطان والإشراف الحقيقيين اللذين يسودهما الرفق والفطنة تتمشى مع انسياق عقولهم نحو الحقيقة وانصرافها عن الخيال . فتراهم ينشدون العمل

الجدى والمهارة الحقة فى جميع نواحى أعمالهم المختلفة . وكلما ابتعد الأطفال عن سن الروضة رسخت أقدامهم فى عالم الحقيقة — حتى فى أحلامهم — بحيث ينشدونها فى كل أمر . فترى ابراهيم مثلا وقد انصرفت أحلامه عن إبادة الغيلان إلى صيد الفيلة ، ومنازلة الهنود الحمر ، وتختفى حكايات الجن والعفاريت فيما بعد الثامنة ، ويأخذ مكانها قصص الحيوان والمغامرات فى البلاد النائية .

وطبيعى أن هذا أصدق على البنين منه على البنات ، إذ يمتد إعجاب هؤلاء بقصص العفاريت إلى أجل أطول . ومع هـذا فالبنات أيضاً يبدأن فى تذوق ما يروى من قصص عن الحيوان ؛ ولـكنهن يفضلن ما يتصل منها بالـكلاب والقطط ، والمستأنس من الحيوان ، على ما يتصل منها بالضوارى . وتحتفظ القصص الشعبية والخرافات والأساطير وماشابهها بشغف الأطفال وشوقهم ، وينظر إليها الأطفال باعتبارها أنواعا من الأدب تواضع عليها الناس نظرة الـكبار إلى القصص الروائية والمسرحيات ، فليست لها فى نفوسهم من قوة الحقيقة والواقع ما كان لحكايات الجن والعفاريت وقصص الزعم والافتراض التى كانوا يسمعونها فى طفولتهم الأولى .

وسأتناول بالبحث ثانية تلك التغيرات التى تطرأ على ميول الأطفال فى القراءة كلما أوغلوا فى فترة المدرسة الابتدائية . وإنى أذكر هذه الحقائق الآن لا لشيء سوى أن أوضح وجهة نظرى العامة ، أعنى ازدياد رغبة الطفل فى النشاط الحقيقى والنجاح الصحيح . ونستطيع أن نلمس هذا الاتجاه فى التطور إذا أنعمنا النظر فى عباراتهم الخيالية التى تأتى عفواً فى إنشائهم . وأمامى الآن مجلة مدرسية مليئة بالحكايات والمقطوعات الشعرية التى أنشأها فريق من الأطفال تتراوح أعمارهم بين الثامنة والتاسعة . ويتضح منها بجلاء كيف تبتعد عقول الأطفال فى هذه السن عن عالم المردة ، والأقزام ، والساحرات ، والأبسطة المسحورة ، إلى شيء أشبه بعالم الحقيقة المعروف .

وإليك مغامرات أحد كتابنا الصغار قال « رأيت فيما يرى النائم أنى فى حقل فلمحت عصاً قصيرة تهوى على ، فحاولت أن أتحاشاها دون جدوى ، ووقعت مغشياً على . ولما أفقت وجدتنى فى « زنزانة » مكما مشدود الوثاق . فجاهدت عبثاً أن أتخلص ولكنى انتصبت قائماً أثناء كفاحى ، فرأيت شعاعا من نور فوق رأسى ، فحاولت حتى اعتليت كرسياً . فوجدت نافذة شبيت

إليها ودفعتها برأسى ، فتداعت ، وسقط بعض زجاجها . فنزلت عن الكرسى ، وانتقيت قطعة قطعت بها وثاقى . فلما خلصت تلفت أبحث عن الباب فلم أجده . فتسلقت النافذة وفررت » .

وهاك مأساة من مآسى الحياة العادية عنوانها « الشرير »

« رأيت فى منامى ذات مرة أننى خرجت وأحد الناس . فذهبنا إلى قطار من تلك القطر التى تجرى تحت الأرض ؛ وهناك وجدت صديقة لى ، أخبرتنى أن أباها كان سفاحا ، وأشارت إلى رجل فى القطار . ثم رأيت الرجل يخرج من أحد جيوبه مطواة يفتح سلاحها ، ويسدده إلى قلب رجل آخر . ثم يطعنه فيخر الرجل صريعا . وبعد ذلك أقبل علىّ الشرير وسدد سلاحه نحو قلبى . وكان على وشك الطعن لولا أنى أمسكت بالمطواة وطويت سلاحها . ووقف القطار ، فنزلت أنا وصاحبتى ، وجريت إلى شرطى كان على الرصيف ، وأعطيته المطواة فقال : بنا إلى الشرير . فأمسكنا به وسقناه إلى السجن » .

وحوادث البطولة والمخاطرة هذه ليست بعيدة كل البعد عن حياة صغار المؤلفين وأعمالهم ، لو أنهم كانوا أكبر وأقوى . ومن الجائز أن يُلاقوا هؤلاء الأشرار فى أى يوم من الأيام .

اتفق الرأى فى « تقرير المدرسة[١] الابتدائيـة » على أن أطفالها واقعيون إلى حد بعيد . وإليك مقطوعة من الشعر نظمها طفل فى الثامنة من عمره تؤيد هذا الرأى :

الفـــــراش

أحب أن أكون فى الفراش على وســـادة أحط رأسى
معى كتاب مفرح أقرؤه كذا طعام جيد آكله
تدفئنى فى فرشىَ البـــارد زجاجة بمائها الساخن

وهذا التعلق بالواقع ليس فى ذاته إلا تعبيراً عن مجهود الطفل فى هـذه السن ، ليستحوذ على الحقائق ، وليحيط عالم الخيال بالعمل الواقعى .

٦ — الحاجة إلى النشاط

والآن أخلص للقراء ما أشرنا إليـه من فروق بين الترقى الاجتماعى للأطفال فى الروضة وترقيهم الاجتماعى فى المدرسة الابتدائية ، ذاكرين بالطبع أن هذه الفروق ليست مطلقة البتة ، ولـكنها موضع للزيادة والنقصان على الدوام .

---

(١) هو التقرير الذى أصدره مجلس المعارف الإنجليزى فى سنة ١٩٣١ ، وقام بوضعه لجنة برياسة السير هادو . ولذلك يعرف بتقرير هادو . وهو يبحث حال التعليم من جميع نواحيه فى المرحلة الأولى إلى سن الحادية عشرة . (المراجع)

فطفل الروضة أنانى منطو على نفسه . ويرى غيره من الأطفال فى الغالب منافساً له فى حب الكبار إياه ، وفى امتلاك اللعب . وقد يشعر الطفل بحب أحد الكبار إياه حباً قويا حاراً ، ولكن سرعان ما يشعر بانهيار هذا الحب فى اللحظة التى يلمح فيها منافساً له من الأطفال . وقد يلعب الأطفال معا ، ولكنهم لايفعلون ذلك إلا لأغراض أنانية ساذجة ؛ فهم لم يكوّنوا بعد جماعات ثابتة . وتأثير الكبار فى سعادة الطفل وشقائه أبلغ من تأثير أترابه فى اللعب . وهو على استعداد للخروج عليهم فى سبيل الأولين . فتراه يلتمس من الكبير عطفه وحمايته ، ويخشى أقصى العقوبات جزاء على عبثه التافه ، ويعيش فى عالم الخيال أكثر مما يعيش فى عالم الحقيقة العارية .

أما الطفل الطرازى بين الثامنة والحادية عشرة فقد أصبح أقل انطواء على نفسه فى سذاجة ؛ إذ يستطيع احتمال اللعب والعمل مع الآخرين طويلا ، ويفضل هذا على اللعب وحده . وهو ينظر إلى الأطفال الآخرين (أو بعضهم على أية حال) باعتبارهم حلفاءه ، وتصير صداقته لهم أثبت وأدوم . وتأخذ منافساته صوراً صحيحة فى الرياضة والألعاب . ويكون فى نهاية هذه الفترة قد بدأ يرى نفسه جزءاً من هذه الجماعة أو تلك .

ولا يستثيره الآن نقد الوالد أو المعلم بقدر ما يستثيره مدح الرفاق وذمهم . وهو يتحفظ مع الكبار ولو أنه يقدر ما هم عليه من خلق كريم ويحترم السلطة الحقيقية . وهو يفضل الألعاب المنظمة ذات القوانين والأنظمة المحدودة ، على اللعب الفردى الحر . وهو واقعى فى أطماعه وأحلامه يتلهف على اكتساب مهارة حقة وصنع أشياء واقعية مفيدة ، وهو أكثر إدراكا وتسامحا فى أحكامه الأخلاقية ، كما أصبح — إلى حد ما — يحتقر العاطفة التى تنم عن ضعف الطفولة ويتردد فى إظهارها .

وليس فى مقدوره بعد أن يبذل مجهوداً دون أن يدرك نفعه من ورائه ، ولا أن يهدف إلى غاية مثالية إلا اذا كانت مرتبطة بأناس ممن يعرف ، وأشياء مما يفهم . ويسره كل اختبار تتجلى فيه براعته ومهارته الفردية ، حتى أنه ليتوخى المجد فى لعبه وعمله مع الغير . وفى هذه السن قد أخذت خصائص روح الفريق (أو الجماعة) تظهر فى سلوكه ، وان لم يتكيف بهما تماما . وما يكتسبه من عادة اللعب مع الآخرين ، ومن تجاربه الاجتماعية التى « يعطى فيها ويأخذ » يكوّن عنده فى هذه المرحلة أسس الغايات الاجتماعية النزيهة .

وهنا نصل إلى اعتبارات عملية ؛ ذلك أن الأسس التى

تقوم عليها حياة الطفل الاجتماعية فى المستقبل — سواء أكانت هذه الأسس صالحة أم فاسدة — تتوقف الى حد كبير على ما يحدث له فى هذه المرحلة .

ان ما درسناه من طبيعة مظاهر الترقى عند الطفل لتبين دون شك الحدود العامة لنمو الطفل فى أية سن . ولكن هذه الحدود من الاتساع بحيث تترك مجالا فسيحاً للتربية ، فهى تحدد الممكن دون الواقع . ولكى نتبين فى جلاء ما يمكن أن يكون للتجربة الفعلية من أثر حياة الأطفال فما علينا إلا أن نوازن بين طفل ربى وحده حتى الثامنة أو التاسعة وأطفال من سنه عاشروا غيرهم فى أسرة كبيرة أو مدرسة ممتازة ؛ أو أن نقابل أطفالا فى مدرسة تشتط فى محاسبتهم على حركاتهم وسكناتهم بأطفال فى مدرسة أخرى تحث على بذل الجهد وتقدر استقلال الطفل .

وما من طريقة تربوية تكسب الطفل فى الروضة الشعور بزمالة للتلميذ الكبير ، أو تهب الصبى فى الحادية عشرة ادراك ابن الثامنة عشرة للحياة وماله من مميزات . ولكن مما لاشك فيه أيضا أن الطفل إذا ترك ليستمتع بحياته كاملة كطفل ، ووجد مجالا حرا للتعبير عن أهوائه ، واكتسب مهارة ومعرفة على قدره ،

نال من الصحة وإرهاف المشاعر ما هو جدير بتلميذ المدرسة الابتدائية . ولو أتيحت الفرصة للبنين والبنات فى سن المدرسة الابتدائية أن يتصلوا بأترابهم فى اللعب والعمل اتصالا وثيقاً مستخدمين كل مزية اجتماعية فى مكنتهم لقامت الغايات الاجتماعية الواسعة ومثل الشباب النزيهة على أساس وطيد وأثمرت أيما إثمار .

بهذا كان من المفيد أن نبدأ بدراسة اتجاهات النمو الطبيعية . وبهذا وحده نستطيع أن نعرف حاجات الطفل الخاصة فى هذه السن أو تلك ، وما يمكن أن نتطلبه منه فى حدود المعقول .

ولنضرب لذلك مثلا ، حرصَ الطفل على عدم الخروج على أترابه : رُبما يحتاج المعلم فى حادث معين إلى معلومات وهو على يقين من أن بعض الأطفال على علم بما يريد أن يعلم . فهل يتعين عليه حينئذ أن يدفع واحداً منهم ، بالرهبة أو بالرغبة ، إلى أن يدل على الآخرين ؟ فى هذا الموقف المألوف تتصادم القيم والمبادئ تصادماً حقيقياً ؛ فالأطفال يتظاهرون على المدرس باعتباره فرداً وباعتباره ممثلا لنظام المدرسة أجمع . أما هو فقد يتوجه إليهم مستدرجا ببعض المثل الخلقية المجردة البعيدة عن إدراكهم ، ولكنهم لا يستطعون أن يقبلوها إلا على أنها صادرة

منه لاستدراجهم . وقد يجد المدرس نفسه مضطراً إلى القضاء على ولائهم لأصدقائهم . ولكن أيصح هذا ؟ قد تكون هناك ظروف يتحتم فيها ذلك ، ولكن لاشك فى أن احترامنا لولائهم المتبادل يفيدهم كثيراً فى ترقيهم الاجتماعى بصفة عامة ، ويؤتى ثمرته مائة ضعف . ذلك لأن احترامنا لولائهم ينتج ثقتهم بنا ، واطمئنانهم إلينا ، ويوجههم إتجاها صحيحاً نحو ما نرمى إليه من ولاء بمعناه الواسع

وعلينا أن نكيف ما تتطلبه الحياة الاجتماعية بالمدرسة الابتدائية بحيث لايعدو مقدرة التلميذ واستعداده ؛ فلا ننتظر مثلا من الأطفال من ضبط النفس وبعد النظر ما لايتأتى لهم إلا فى سن متأخرة . والأطفال فى هذه السنوات غير قادرين على أن يتولوا حكم أنفسهم ، فإذا منحناهم إياه أثقلنا كواهلهم بمسئولية لايستطيعون إحتمالها . وهم لايستطيعون أن يدركوا العلاقات الاجتماعية المعقدة ولا تتعدى نظرتهم كثيراً حدود الموقف الحاضر .

ولكنهم يستطيعون احتمال مسئولية حقة ما دامت فى حدود فهمهم وسلطانهم ، فياحبذا لو أتيحت لهم الفرصة . أما أن يظلوا ساكنين فى أماكنهم ، ونحن نحاضرهم فى الفضائل ، فذلك لا يخرج بهم عن أنانيـة الطفولة . وإن ما ينهض بهم

حقاً هو أن نسمح لهم بنصيب فعلى محدود وقاطع فى العناية بحجرة الدراسة ، وأدوات الأشغال اليدوية ، والمكتبة ، وحديقة المدرسة وحيواناتها الأليفة . ويعوز المدرسة الابتدائية هنا أن تأخذ بتعاليم منتسورى ، أو أن تترسم ما يجرى فى رياض الأطفال . فمن الممكن أن تفيد اجتماعياً من تجميل جدران الفصل بالصور والرسوم ، ومن العناية بأثاثه وأدواته وترتيبها . والجدران عادة تسمح بمساحة محدودة تعلق عليها الصور المجملة . وقد جرى المألوف أن يملأ الكبار هذه المساحة بخليط من الصور يختارونها بأنفسهم . فما أضيع تلك الفرص التى يحرم فيها التلاميذ من النشاط التعاونى وفوائده ، بله تربية الذوق الفنى . وفى هذه السن يلذ للأطفال التلوين والرسم ، وعمل الستائر ، والصناديق ، والرفوف ، ليستعملوها فرادى وليستمتعوا بها جميعاً .

وتعليم الفنون والصناعة اليدوية عظيم القيمة من الناحية الاجتماعية إذا روعيت فيه الروح العملية والفائدة الفعلية . وما بنا من حاجة إلى القول بأن الأطفال لا يتعلمون التعاون من طريق الدروس الشكلية ، أو الصناعة اليدوية التى تعلم على صورة آلية . وليس ثمة تربية اجتماعية لفصل من أربعين طفل يقومون جميعاً بأداء عمل واحد (كقص ورقة مقواه أو بناء نموذج

خشبى) فى وقت واحد . نعم من الممكن أن يتبع هذا إذا كان العمل واحداً يتعاون عليه الجميع فيساهم كل فيه بنصيب يخالف نصيب الآخر ، على أن تكون غاية الجماعة إتمام الشىء وإبرازه إلى الوجود ، وبخاصة إذا كان الشىء الذى يعمل مما يحتاج إليه لغرض معين ، كأن يكون سلسلة من الخرائط ، أو رسما لتجميل جدار ، أو وجبة تطهى ، أو مجلة فصل مصورة ، أو مجموعة من الصناديق تحفظ فيها الأشياء أو الملابس أو مناظر المسرحيات . ومهما كانت هذه الأشياء بسيطة لا تحتاج للدقة ففى عملها لذة عظيمة . ويزداد الآن إدراك المربين لما للألعاب والرياضة من قيمة اجتماعية ، فإذا تعلم الطفل أن يذوق حلو الفوز ومر الإخفاق فى مباريات القفز والعدو والتسلق وقذف الكرة ، وإذا تعلم الفشل كما يتعلم النجاح ، واللعب فى جانب جماعة وضد هذه الجماعة ، وأن يكون يوما قائداً وتابعاً يوما آخر كان له فى هذا كله غذاء طيب لترقيه الاجتماعى .

ولهذه التجارب من الأثر فى كيان الطفل ما لا نبلغه بالموعظة الحسنة . وتتوقف هذه التجارب على ما يقوم به الطفل من أعمال وما ينتجه سنة بعد سنة من سنى ترقيه .

وليس الغناء والرقص والتمثيل أقل شأنا فى قيمتها الاجتماعية

مما ذكرنا ، فالرقص والتمثيل اجتماعيان فى صميمهما لارتباطهما من قديم بما يتصل بالمجتمع فى الحياة والموت من شعائر . فكلما مارس الأطفال هذه الأشياء معاً خرج بهم شعورهم بـ « المعية » التى لا تكتسب إلا بالتجربة عن نطاق الأنانية الساذجة .

إن عناية العصر الحديث بالعمل الفردى و بتقدم الفرد فيما يزاوله — اللذين هما ضروريان فى مواد الدراسة التقليدية — لتجد الجو الصالح بهما فيما قدمنا من ضروب النشاط الجمعى والاجتماعى بحكم طبيعتها . وليس علينا ، حتى فيما يزاوله الأطفال من هذا النشاط ، أن نتشدد فى ضرورة تمسكهم بروح الإيثار ، ولا أن نعمل على فرض « روح الجماعة » عليهم قبل الأوان ؛ لأننا إذا فعلنا هذا شللنا نموهم . دع الطفل يستمتع فى صراحة بزهوه الذى يستمده من إقدامه ؛ فنى العمل والصناعة واللعب والغناء والرقص مع الآخرين غذاء لروحه .

إن الغرس سينضج فى إبانه لاينقصه إلا أن توضع بذوره أما العقم فنى فقدان النشاط .

الفصل الرابع

الترقى العقلى

١ — حاجة الطفل إلى الفهم

حاولت فى الفصل السابق أن أبين بعض الأسباب التى تجعل التربية المؤسسة على نشاط الأطفال أجدى من تلك التى تقوم على الاستماع . ولقد تحدثت عن هذه الفكرة بإسهاب لاسيما فيما يتعلق بالتربية الاجتماعية . وأحب الآن أن أعالج نفس الأطوار العامة لنمو الطفل التى عالجتها من قبل ، ولكن فى هذا الفصل من حيث الترقى العقلى .

وأود أن أذكر قرائى ثانية أننى لا أنظر إلى هذين الوجهين — وجهى الترقى الاجتماعى والترقى العقلى — من حياة الأطفال باعتبارهما منفصلين إلا لتسهيل البحث فقط .

ولو كنت أكتب رسالة فى سيكولوجية التربية لدبجت فصولا فى «طرق الحفظ» و «العادة» و «الذاكرة» و «التخيل» و «التفكير» وما شابه ذلك ، ولأثبتُّ نتائج الأبحاث

التجريبية الممتعة التى تناولت هذه العمليات العقلية عند الأطفال . ثم لحاولت أن أستخلص منها خير ما نسترشد به فى حجرة الدرس .

ويسرنى أن أقول إننى لا أكتب مثل هذه الرسالة . ولو أراد قرائى بحثاً منظما فى هذه المواضيع فهنالك من الكتب ما فيه الكفاية . وأنا نفسى لا يعنينى من أمر الذاكرة والتخيل والتعقل وغير ذلك مما تحويه الكتب شىء أكثر مما يعنينى من أمر الأطفال وطريقة نظرتهم إلى الحياة . ولست أشك فى أن قرائى ، كمعلمين ، يتحيزون لهذا الرأى مادام عملهم مقصوراً على العناية بالأطفال .

فلندرس إذاً مسألة الترقى العقلى فيما بين السابعة والحادية عشرة بوجه عام ، على أنها مشكلة الطفل . وليست هذه المشكلة إلا نمواً لإدراكه المطرد وفهمه للعالم المحيط به : عالم يموج بالأشياء والناس . فتراه يحشد لها كل قوة عقلية فى استطاعته . فالحقائق التى يستطيع فهمها فى الحادية عشرة قد لا تكون فى متناول عقله فى السابعة ، والطرق التى يسلكها إلى الفهم فى السابعة قد تفقد قيمتها لديه فى الحادية عشرة . ولكننا على يقين من أنه لاينى فى جميع أطوار حياته ساعياً وراء إدراك العالم المحيط به وفهمه إلى حدما ، وعلى نحو ما ، مادام لزاما عليه أن يعيش

فى هـذا العالم وأن يعيش فى أمان .

وكثيراً ماننسى أو نتناسى قوة النوازع التلقائية التى تدفع بالطفل فى المدرسة إلى الفهم . فان كواهلنا ، وكواهل الأطفال لتنوء بثقل المنهج والتعليم التقليديين إلى حد يصعب معه على ميول الأطفال الذاتية أن تبين ، ويصعب معه علينا أن نلحظ تلك الميول . ولـكنك لو شاهدت هؤلاء الأطفال أنفسهم خارج المدرسة ، فى السيارات العامة ، ومركبات الترام ، أو فى حدائق الحيوان ، وحقول الريف وغاباته ، أو فى الطرق التى تموج بالحركة ، ولو راقبت شغفهم بالمحركات ، والسكك الحديدية ، والمزارع ، وحياة الحيوان ، ولو أصغيت إلى أسئلتهم ، ولو أنك استمعت إلى أطفال الرياض بوجه خاص ، وراقبتهم قبل أن تفسد طبائعهم ، وقبل أن يعلموا التفريق بين الدرس واللعب وبين المعرفة والحياة ، لو فعلت ذلك لما استطعت أن تشك فى

وجود رغبة قوية نزاعة بطبيعتها إلى المعرفة والفهم — عند كل طفل — فى حدود ذكائه . فى هذه السنين المبكرة ينصب نشاط الأطفال الطبيعى التلقائى على ثلاثة أمور أساسية : ا — حب الحركة والرغبة فى استكمال المهارة البدنية . ب — لذة الادعاء والافتراض ، كأن يتوهم الطفل نفسه قطاراً أوجنديا الخ ولذة التعبير

عن عالمه الداخلى . حـ — الولع بالأشياء والحوادث وكشف العالم الخارجى . وهذا الأخير تتغلغل أصوله فى طبيعة الطفل كالأوّلين . وليست هذه الأمور مقصورة على الطفل فى هذه المرحلة وحدها ، بل إن الطفل الصغير نفسه نزاع إلى معرفة مايجرى فى العالم حوله . وهو لايجد من الراحة والأمن إلا بقدر ما يفهم به سلوك الناس من ناحية ، وما يدرك به الاستجابات المحتملة لسلوكه هو نحو النار والماء والعربات وغيرها من ناحية أخرى . فليست المسألة أن الطفل المحروق يخشى النار . لا بل هو نزاع إلى مراقبتها ومعرفة كل ما يتصل بها ، ما لم يكن قد أصابه منها ضرر بالغ ، قبل أن تتهيأ له الفرصة لفهمها . وذلك أن الظمأ إلى الفهم يطغى على مجرد الحرص على سلامة البدن ؛ لأنه ينبعث من أعماق الطفل ورغباته الوجدانية . فاذا كان الطفل ذكيا كانت رغبته فى الفهم شهوة حادة ، إذ لابد له أن يعرف العالم ويحيط بدقائقه حتى يطمئن إليه .

يتضح صدق هذا من النظر إلى الأطفال فى سن الثالثة والرابعة ، ثم فى السادسة والسابعة ، ويظل هذا حقيقة صادقة فيما يلى من سنى الطفولة ولو أن هذه الحقيقة تفوتنا أحيانا . ذلك لأننا لا نستقصى أمرها من ناحية ، ولأن الطفل من ناحية أخرى يكون قد تعلم فى الغالب كيف يخفيها . فإذا بدا له أننا لا نعنى

بميوله ، وإنما نعنى بما نرى نحن ضرورة انصرافه إليه ، فإنه يكيف نفسه وفقا لذلك . فالأطفال فى جملتهم طيعون لينون ، لايدخرون وسعا فى اتباع ما نوحى به إليهم . فإذا كان ما يبذلونه من مجهود لإرضائنا يؤدى بمرونة عقولهم إلى التوتر والضياع فالذنب علينا لا عليهم .

لقد سمعت ذات مرة قصة تنطوى على مثل صارخ لما قد يتأتى للمدرسة من إهمالها ميول الأطفال الحية إهمالا تاما . عاشت معى طفلة فى العاشرة والنصف من عمرها عاما كاملا لمرض ذويها . وكانت على جانب عظيم من الذكاء ، تتملكها رغبة ملحة فى استطلاع ما يتصل بالعالم عامة ، وبالطيور والحياة البرية خاصة . وكانت لنا جولات معا حول مستنقعات كمبردج وعلى ضفاف النهر . وكنت معها يوماً حين رأت ديك[1] الماء لأول مرة ، وأحسست ما خالجها حينئذ من سرور عميق ، ولقد كان اهتمام هذه الطفلة بالأحياء ، وهيا كلها العظمية ، ووظائف أعضائها ، وبصور التشريح للجسم البشرى ، قويا دائم اليقظة . وكانت معلوماتها تنمو وتتزايد فى غير عناء . لم تكن إذاً دهشتى قليلة

(١) نقصد بديك الماء هنا مايسمى بالانجليزية Kingfisher ويسمى فى بعض قرى مصر « خطاف رزقه »

حينما سمعتها نقص على جمع من الأطفال فى البيت كل ما صادفها فى المدرسة (وقد كانت مبرزة فيها) فجاء فى سياق حديثها « نحن ندرس مبادىء العلوم ولكنى أمقت هذه المادة لأنها مملة دائما » .

ولا شك أن مبادىء العلوم أو أية مادة أخرى تكون مملة منفرة ما دامت لا ترتبط ارتباطا وثيقا بميول الأطفال فى تجاربهم اليومية .

وهاك مثلا سلبيا آخر ، وقد يبدو غير جميل أن أستشهد بشىء كان يجب اجتنابه ، بينما نستطيع أن نسوق على سبيل المثال الكثير من الشواهد الطيبة لما يمكن أن يكون فى المدارس وما يجب أن يكون فيها . ولكن المثل السلبى قد يفصح أحيانا عما يجول فى خاطر المرء ، وإن كان هذا النوع من الأمثلة لا يزال للأسف شائعا .

كنت أقوم منذ عهد ببعض الاختبارات فى مدرسة تقع فى وسط مدينة كبيرة لا تبعد كثيرا عن لندن ، فطلب إلى أن أقوم ، إذا أمكن ، بفحص أضعف مجموعة من البنات فى المدرسة . ولقد أخبرت بأنهن فى غاية الضعف والتخلف ، وأن لا رجاء فيهن . ولقد ظهر فيما بعد أنهن ضعيفات حقا . وبعد أن سمعت عنهن ما سمعت وعرفت ما لاقت المعلمة من صعوبة فى إيقاظ

عقولهن من غير جدوى ، دخلت الفصل وأنا أشد ما أكون شوقا إلى معرفة الطرق التى تتبع فى إثارة هممن وميولهن . فكان أن رأيت ثلاثين طفلة كئيبة ، تتراوح أعمارهن بين الثامنة والتاسعة ، يجلسن فى أماكنهن فى صمت وسكون ، وأمام كل واحدة منهن زهرة جافة مضغوطة ، والمعلمة تلقى عليهن درسا شكليا فى أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة . وإنى لأعترف بأن مجرد التفكير فيما رأيت يجعلنى أنا نفسى أحس الغباء والتخلف . ماذا تستطيع هذه العقول القاتمة أن تدرك من معنى لهذا . لو أنهن كن خرجن إلى المروج ، فجمعن بأنفسهن الزهور فى مواسمها لكان فى هذا شوق لهن وحافز . وحتى هذا مشكوك فى غنائه لهؤلاء الأطفال بالذات .

إنه لا يكفى أن نتأمل زهرة مّا لنعرف معنى أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة ، بل يحتاج الأمر إلى شىء من المقدرة على فهم تتابع الفصول ، وعلى تصوّر الربيع والخريف عاما بعد عام . يحتاج إلى ولع بمعرفة أسرار ما يراه المرء فى المروج والغابات ، كيف ولم ظهر ونما ؟ ويحتاج إلى كل ما جمعه من خبرة فى الحديقة والريف حتى يكون لمثل هذا الدرس أى معنى .

كل هذا يجب أن يقوم فى عقول أطفال المدينة على أساس

تجاربهم الخاصة ، قبل أن تكون أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة موضوع شرح المعلم . ومن عجب أن تتبع تلك الطريقة مع تلميذات ضعيفات فى مدينـة ! وكان الأولى بهذه العقول القاصرة أن تتلمس لها مخرجا فى العمل . وسبيل ذلك فى مبادئ العلوم زراعة الباسلاء والفول والخردل بحيث تعنى كل طفلة بزراعتها ، ولا بأس من أن تأتدم فى بعض غذائها بما تعهدته من نبات . فإن كان موضوع الدرس زهرة الربيع[1] فالطريقة المثلى أن ترسم وتلون باقة كبيرة من تلك الزهور ولو على صورة ساذجة ، أو أن ترسم بائعة الزهور وهى تعرض تلك الزهور فى سلتها فى الطريق العام . فلو ألف مثل هؤلاء البنات هذه الأشياء ولابسنها وسمح لهن أن يتحدثن عنهـا وأن يتناولنها فى حرية ، حتى ترتبط فى أذهانهن بالحياة خارج المدرسة ، لأفاد ذلك فى إيقاظ تقديرهن للجمال وشغفهن بحياة النبات . أما إلقاء دروس شكلية فى تفاصيل لا ارتباط بينها ، تفاصيل صعبة ملاحظتها ، خلو فى نظر الأطفال من كل معنى ، فعمل عقيم فى مبادئ العلوم وفى غيرها .

وسواء أعاش الأطفال فى المدينة أو فى الريف ، ومهما كان

---

(١) نريد بزهرة الربيع هنا ما يسمى بالإنجليزية Primrose .

حظهم من الذكاء ، فإن ميولهم وتجاربهم اليومية هى سبيلنا المباشر إلى قلوبهم وعقولهم . فإن أغبى الأطفال نفسه ليحس الحاجة إلى فهم العالم المحيط به على قدر طاقته . بينما يحتاج أوفرهم حظا من الذكاء إلى الاستعانة بما تعلمه فى المدرسة ، ليستوضح حياته فى البيت والشارع ويتفهمها على أكمل وجه .

لهذا أود أن أمضى فى دراسة إجمالية لميول الأطفال الطبيعية وترقيها بين السابعة والحادية عشرة ، ولأساليبهم الخاصة فى استجاباتهم للبيئة المحيطة بهم ، وفى سلوكهم أثناء هذه السنوات المختلفة .

٢ — مقابلة بين الطفل والمنهج

فرغت الآن من حديثى عن حاجة الطفل إلى فهم العالم الذى يعيش فيه ، وبينت أن هذه الحاجة تمهد لنا خير السبل إلى العمل فى المدرسة الابتدائية .

ومن أهم النتائج التى تؤدى بنا إليها هذا الطريق إدراكنا لوحدة ميول الطفل . فميدان المعرفة عنده ، ولا سيما فى السنوات الأولى من سنى المدرسة الابتدائية ، لاينقسم بطبيعته إلى شعب متفرقة كالتاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم والحساب واللغة

الإنجليزية إلى آخر ما هنالك من فروع المنهج المعروف . وقد تستطيع أن تقسم له يومه المدرسى على هذا النمط ، غير أن هذا التقسيم لا يكاد يتفق فى شىء مع نزعات الطفل وميوله . لأن ما يعنيه إنما هى الأشياء وما يستطيع بذله من نشاط لا تلك المواد المدرسية المعهودة ، ونقصد بالأشياء هنا ما يتطلب من الطفل الفهم والعمل .

وليس ما قدمت من تصنيف لضروب النشاط[1] عند الطفل إلا تيسيراً لنا كلما تحدثنا عنها . فليس ثمة ضروب منفصلة يستشعرها الطفل فى قرارة نفسه . نعم سبق أن بينت أننا لو راقبنا ما لدى الطفل الصغير من نشاط طبيعى لوجدنا أن كل ما يعمله لا يخرج عن أمور ثلاثة : حب المهارة البدنية ، ولذة الادعاء والافتراض ، وكشف العالم الخارجى . ولكن الطفل فى سلوكه يجمع بين هذه الثلاثة جمعاً تاما ؛ فهو ينتقل فى سهولة من نشاط إلى آخر مستخدما إياها جميعاً حسبما تقتضيه الحال .

ولنضرب لذلك مثلا ولع الطفل فى الخامسة بالقاطرات . فهذا الولع يبدو فى صور شتى إذا تهيأت له الظروف . فتراه ، وقد تخيل نفسه قاطرة ، يجرى فى الحجرة مصدراً من الحركات

---

(١) راجع صفحة ١٢٧ التى تحدثنا فيها عن تصنيف ضروب النشاط .

والأصوات ما تفعل القاطرة . وسرعان ما ينصرف عن هذا إلى الطين يصنع منه على هيأتها ، أو الطباشير يخطط به على صورتها . وقد يجد مصوّرا للقاطرات فينظر فيه ملقياً حول أحجامها ووجهتها ما لاحصر له من الأسئلة . ثم ينتهى به الأمر إلى أن يطلب فى صخب رؤية القاطرات فى المحطة ، وهى تتحول من خط إلى خط .

وكلما نما الطفل وترقى تغيرت أضرب النشاط المختلفة فيه ، إذ كلما زاد حذق يديه زادت مقدرته على بلوغ غاياته ، وعلى التعبير عن مشاعره وخيالاته . وكلما اتسعت معرفته للعالم وتعمقت تغيرت مشاعره وتغير إدراكه لقيم الأشياء . فيتلاشى الادعاء الخالص بالتدريج لتحل محله لذة الاستماع إلى القصة الواقعية ، ومحاولة تخيل ما يقع من حوادث حقيقية فى الحاضر والماضى .

هذا ولا ينفك الغلام الذكى فى العاشرة والحادية عشرة مشغوفا بالآلات على اختلاف أنواعها . ولكنه لايتوهم نفسه الآن آلة بل يزدرى هذا الخيال الصبيانى كلما مر بخاطره . فخياله قد هذبته المعرفة ، وأصبح قادراً على الاستجابة إلى نداء العقل . وهو شديد الإعجاب بأولئك الذين يخترعون القاطرات والمركبات والطائرات ومن يحسنونها ، وبأولئك الذين يستخدمونها فى

عبور أفريقيا وأمريكا فيتمثل نفسه فى أحلامه واحداً من هؤلاء المغامرين ، ويستريح إلى سماع ما تعرضوا له من مخاطر ، وما أصابوه من فوز . ثم يولع بتاريخ القاطرة والطائرة ، وما كان من تحسن مطرد فيها ، وما أدخل على آخر نموذج من تهذيب . ويذهب إلى المتاحف إن استطاع ليشاهد النماذج ، ولينعم النظر فى تلك الطائرات التى قامت برحلات خالدة . وتجد له رأيا خاصاً فى المزايا النسبية لأنواع السيارات على اختلافها . فهو يعرف أثمانها ، وكثيراً ما يجمع من هنا ومن هناك معلومات هائلة عجيبة عن تفاصيل بنائها . وتراه قادراً فى أغلب الأحيان على التمييز بين أنواعها بمجرد سماعه لأصوات[1] محركاتها عن بعد (ومن عجب أنى سمعت بنتاً فى العاشرة من عمرها وقد سمعت صوت دراجة بخارية ، على فرسخ منها ، تؤكد أنها من نوع دوجلاس) . ولو أتيحت الفرصة لابن الحادية عشرة لسأل ، وتحدث ، وناقش ، وقرأ عن جميع هذه الوجوه التى تتصل بشغفه بالآلات ، ثم لكتب عنها أيضاً . ويغلب أن يحتفظ بمذكرات ملأى بالرسوم والحقائق المنظمة عن هذه الآلات .

---

(١) ينطبق هذا فى الغالب على الصبى الأوربى أكثر منه على الصبى المصرى . (المراجع)

وبعد فأنا لم أذكر هذا الميل بالذات إلا على سبيل المثال ، لأبين كيف أن عقل الطفل (إذا أتيحت له الفرصة) يستطيع أن يُحيط بكل ما يتصل بهذا الميل من معلومات ، متخطياً تلك الحدود التى أقمناها بين الحقائق المتصلة كالتاريخ والجغرافيا والميكانيكا والاقتصاد . وكيف أنه يستعين لتغذية هـذا الميل بجميع أنواع النشاط من فهم ، وتخيل ، ولغة ، ومهارة عملية وفنية . ومع ذلك يظل هذا الميل طول الوقت يدور حول الأشياء المحسوسة ذات الصبغة العملية ، يظل ميلا إلى الآلات وكل من يقترن اسمهم بها من الناس ، لا إلى العلم المجرد ومجموعات المعارف المصنفة التى ليست الآلات إلا مظهراً لها .

لقد تناولت بالوصف هنا السلوك الطرازى لأذكياء الأطفال وأولئك الذين تتاح لهم فرصة مسايرة لميولهم فى أطوار ترقيها . أما الذين لاحظ لهم من الذكاء كأولئك ، والذين لا تواتيهم الفرص ، فليس لهم من التوسع والعمق فى الميل حظ أولئك . ذلك أن ميولهم أدنى إلى البساطة والسذاجة ، ولو أن عقولهم لا تختلف فى طبيعتها وجوهرها عن عقول الأذكياء .

ولقـد عنيت بأحد ميول الطفل خارج المدرسة لأن هذه هى الوسيلة التى تهيىء للمعلم فرصة النظر إلى الطفل بعين جديدة ،

دون أن يتقيد بما استقر فى ذهنه عما يجب أن يكون عليه الطفل فى أحواله وأفعاله . ولكن المدرس الحاذق حقا هو الذى يستند فى تعليمه بالفعل إلى ما يدركه ضمناً من أساليب عقل الطفل أيا كان موضوع الدرس . فمدرس التاريخ الملهم يعرف كيف يثير خيال الطفل و ولعه بالصور ، وقصص البطولة ، وما فطر عليه من الاستطلاع لتعرف أخبار الناس وأحوالهم ، ولذته فى الصنع والتمثيل ، حتى يصل به إلى بناء معارف صحيحة عن الماضى . ومدرس اللغة القومية الناجح يعرف كيف يعتمد على رغبات الطفل فى الإفصاح عن تجاربه ومشاعره وأخيلته . أما مدرس الفنون اليدوية الكفء ، فيعرف كيف يقدم رغبة الطفل فى إنجاز ما يقوم به من عمل ، على لذته هو فى إخراج هذا العمل متقنا معقولا . وليس هذا فحسب ، بل ويقدّر أيضاً أن رغبة الطفل فى صنع الأشياء ما هى إلا جزء من حاجته الكبرى إلى تفهم العالم الذى يعيش فيه . ولو عرف هذا المدرس ، وذلك أمر مفروض فيه ، صلة فنه بالتاريخ الاجتماعى والاقتصادى ، أو بتاريخ الفن لما حاول أن يستقل بمادته عن ميادين الطفل الأخرى . ولقد كان هذا الإدراك البديهى لمعضلة الطفل على أنها حاجته إلى فهم حياته جملة واحدة ، الحافز الملهم للمصلحين من كبار المربين .

كما أنه كثيراً ما أتاح هذا الإدراك للمدرس الموهوب فى المدرسة العادية أن يتخطى حدود المنهج الموضوع له بتفصيل ، وألا يتقيد بما أقيم بين المواد من حدود فى جدول الحصص . وبعد فمن اليسير علينا جميعا أن يكون لنا حظ فى هذا الإلهام ، إذ لم يعد مما يتنزل على قلوب فذة ، بل صار جزءا مألوفا من ذلك العلم الذى يبحث فى نفسية الطفل والذى يقوم على مشاهدات واقعية فى متناول الجميع . فإذا استقام هذا فلن يمضى طويل وقت حتى تتبدل نظرة المدرس إلى تفاصيل فنه ، وحتى تتبدل فكرته عن العمل المدرسى .

فاذا حدث أن أعوزنا إدراك الوظيفة الحيوية للمدرسة ، على أنها المكان الذى يتعلم فيه الطفل كيف يعيش ، أو خفى علينا ، فان مادة الأشغال اليدوية مثلا تضطرب بين أن تكون جزءاً قائما بذاته من المقرر ، أو أن تكون شيئاً ملحقاً بالتاريخ والجغرافيا . فهى إما أن تصبح منهجاً موضوعا ، لدروس مرتبة ترتيباً منطقيا لاتمت بصلة إلى رغبات الطفل و إلى دراساته العامة الأخرى ، وإما أن تنحط إلى مجرد وسيلة ساذجة بسيطة لتوضيح « حياة الإنسان البدائى » أو « حياة الأطفال فى البلاد الأخرى » وما إلى ذلك من موضوعات التاريخ والجغرافيا . على أن هذه

المادة ليست بحاجة أن تكون — بل يجب ألا تكون — واحداً من هذين الأمرين . فان رغبة الطفل فى أن يصنع ويعمل جزء متمم لحياته ، وهى فى نظره غاية فى ذاتها . ومع أن ولعه بالمهارة أمر قائم بذاته فى نظر التربية ، إلا أنه من الممكن أن يستخدم فى شحذ قدرته على الفهم ، وفى إكساب معرفته دقة ووضوحا . وإنه ليجد فى صنع الأشياء التى استثارت خيالاته أثناء سماعه القصص لذة لا تقل عن تلك التى يجدها فى صنع الأشياء التى يستطيع أن يستعملها فى العمل أو فى اللعب . ومن أمثلة ما يلذ له أن يصنع سيف جندى فى القرون الوسطى ، وأنموذج لقلعة حربية أو طائرة أو سفينة ، ومشير للقطارات ، وبيت للأرنب ، وصندوق لأقلام الرصاص ، وتصميم لغلاف كناشته . ومن المؤكد أن مهارة المدرس تنحصر فى إشباع هذه الدوافع وتوجيهها نحو التبريز فى الفنون اليدوية لذاتها بحسبانها جزءاً من فن الحياة .

فاذا ما ظفرنا بهذه الوحدة الأساسية لميول الطفل أصبح جدول الحصص ، والمنهج المرسوم ، خير معين لنا بدل ما ألفناه من وطأة استبدادهما بنا . فلا يعدو جدول الحصص أن يكون عونا آليا على تجزئة مشاكل الطفل ، لأنه ليس قانونا طبيعيا أو خلقياً كما يخيل إلى بعض الناس . وكل ما هنالك أن له من

أصول التربية مايبرره بين الفصول العليا من المدرسة الابتدائية دون المبتدئين منها . وما قلناه عن الجدول يصدق أيضا على مواد الدراسة من حيث أنها مجال لميول الطفل ونشاطه ، ذلك لأن هناك مايبرر وجود المواد الدراسية فى الفصول العليا أكثر منها فى الفصول المبتدئة ، لأن إدراك المواد الدراسية منفصلة ، على أنها أغراض وغايات فى حد ذاتها ، لا يتأتى إلا للأطفال فى العاشرة والحادية عشرة . وحتى فى هذه السن تفقد المواد مالها من حيوية ومعنى مالم ترتبط ارتباطاً وثيقا بتجارب الأطفال وببعضها البعض .

٣ — ترقى الميول

فلننظر الآن على نحو مفصل إلى الاتجاهات المختلفة لرغبة الطفل فى تفهم الناس والأشياء التى فى العالم المحيط به ، وذلك بين السابعة والحادية عشرة ، سنة بعد أخرى . فان ميوله الخاصة به لتتغير وتترقى تبعاً لنموه ، وازدياد ما يكتسبه من مهارة ، ومايحصله من معرفة . وإذا كان ميله للحياة الكاملة قائماً فى نفسه دائما فإن مقومات هذه الحياة الكاملة تختلف من سن إلى أخرى . ذلك أن العالم لايبدو فى عين الطفل من وجوه كثيرة على نحو ما يبدو عليه فى عينه غلاما فى الحادية عشرة ، أو شابا

فى الثامنة عشرة . فان نزعاته وخبرته الناضجة تجعله ينظر بتمييز إلى الحقائق والقيم ، وترشده إلى هذا اللون من المعرفة والنشاط حينا ، وإلى ذلك اللون حينا آخر . وكلما راعينا فى تعليمه حاجاته الخاصة فى كل سن كان عقله أقدر على الافادة من هذا التعليم .

وبعد فما هو السبيل إلى الكشف عن حقيقة ميول الطفل الفعالة فى أية سن ؟ أغلب ظنى أن ننظر إلى اتجاهين أساسيين — أولا إلى كل ما يقع عليه اختياره من ألوان النشاط خارج المدرسة : فى البيت والحديقة والملعب والشارع ، وإلى ألعابه والأشياء التى يصنع ، والكتب التى يقرأ ، والأسئلة التى يسأل ، والطرق التى فيها يتجول . وثانيا إلى جميع ميادين نشاطه المدرسية التى يتحمس لها ويرتاح إليها . فكل نشاط تستجيب له مشاعر الطفل يمكن أن يؤخذ دليلا على حاجة داخلية إلى النمو . ونستخلص مما سبق أن الألعاب والرياضة يجب أن تحتلا المكان الأول بين ميول الأطفال التلقائية خارج المدرسة الابتدائية وداخلها ، فهما خير سبيل إلى النمو البدنى والترقى الاجتماعى . ولست بحاجة أن أتحدث عنهما فقد سبق أن بينت ما لهما من قيمة عظيمة فى التربية الاجتماعية ، ولأنهما يحظيان منا بكثير من الادراك

والتقدير ، ولو أننا لما نصل إلى إيفائهما حقهما من هذه الناحية . فلا يزال هناك كثير من الأطفال يعوزهم المكان والتشجيع للاقبال على ماهم فى أشد الحاجة إليه من رياضة تتطلب المهارة والاقدام .

وهناك ضروب أخرى من النشاط لها صدى عميق فى نفس الطفل فى هـذه الفترة وهى الغناء والرقص والتمثيل الصامت . فهو يقبل على كل هذا من تلقاء نفسه ، ويمضى فيه بحماس إذا قدر له من التعليم الصحيح ما يؤهله لأن يضرب فى فنونها بسهم . وهذه الميول تحتفظ بمالها من قيمة ومتعة عندما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية . و إذاً فيجب ألا تحرم حقها من الوجود والتشجيع ، وأن يكون حظها فى المدارس الجديدة أوفى من حظها فى المدارس القديمة .

ولقد يتبادر إلى الذهن أحيانا أن البنات أميل بطبيعتهن من البنين إلى التمثيل فى هـذه السنين . وقد يكون صحيحاً أن ما يجدنه من لذة فى ارتداء ملابس التمثيل ، ومن شغف باصطناع الأوضاع والخيلاء أمام النظارة أقوى عندهن وأدنى إلى فطرتهن . أما البنون فهم أكثر شعوراً وحساسة بموقفهم ، واستعداداً للتنبه إلى وجوه النقص فيهم . ذلك لأنهم أسبق من البنات

شعوراً بكرامتهم . ولكنى أرى أن كل شىء يتوقف على ملاءمة القصة التمثيلية والدور لسن الممثل الغلام ومزاجه . وبعد فماذا يفعل الولد فيما يقوم به من ألعاب الصيد والمقاتلة والارتياد ، بل وفى قيامه بوظيفة الكشاف سوى أنه يمثل وهو يلعب ؟ وكل ما فى الأمر أنه لايأتى هذه الأمور طمعاً فى إعجاب الناس بقدر ما يأتيها لذاتها ، ورغبة منه فى اللذة التى يستمدها من الاندماج فى الشخصية الجديدة . وقد يتبين فى مواقف التمثيل هذه فرق جنسى أصيل ؛ لأن البنت أميل من الولد بطبيعتها أن تجعل من نفسها مثاراً لإعجاب الناس ، بينما لايتأتى للولد أن ينجح فى دوره إلا إذا استولت القصة على خياله ، ونسى النظارة وهو يلعب دوره . ويتسنى له فى أكثر الأحيان أن يفيض على دوره من ذكائه المبدع ، وقوته النادرة ، ما لايتسنى مثله للبنت . وليس من الحكمة فى شىء ، بل من القسوة ، أن نفرض على غلام دوراً يراه صبيانياً ، أو سخيفاً ، أو مزرياً بكرامته . فلا يجب أن يسند إليه دور جنية إذا كان راغباً فى دور اللص الجرىء .

ويتردد الآن فى خاطرى ، وأنا أكتب ، ما سمعته منذ أسبوع أو أسبوعين من أخوين أحدهما فى التاسعة والآخر فى السابعة . كان أبوهما يقرأ لهما مسرحية القديس چون[1] فرغبا

(١) مسرحية ألفها برناردشو سنة ١٩٢٣ ، وقد ترجمت للعربية .

للتو أن يمثلا جزءاً منها فحفظا معظم المنظر الافتتاحى الذى يدور بين[١] روبر دى بودريكور ورئيس خدمه (ولست بحاجة أن أقول أن الأخ الأكبر اختص نفسه بدور روبرت !) ومثلاه فى إتقان ولباقة . وكان كل شىء يسير على سجيته وبانسجام دون ما إرشاد (ومما هو جدير بالذكر أن لعبة السكريكت هى هوية هذين الطفلين !) .

وهذه اللذة التى يستشعرها طفل المدرسة الابتدائية فى التمثيل الصامت تتصل مباشرة بتقليده الساذج للوالد والطبيب والجندى فى سن مبكرة . وأعيد القول هنا بأن اللعب التمثيلى فى أضيق معانيه ليس كل ما يرثه الطفل عن نزعته المبكرة إلى «الادعاء» . فألعاب الولد الكبير من صيد السكوامر ، ومقاتلة الأعداء ، وارتياد الأدغال ، واقتفاء آثار الهنود ، وضرب الخيام فى القطب الجنوبى ، وما شابه ذلك من مغامرات أخاذة ينسى فيها الولد نفسه لعدة ساعات ، ليست إلا لونا من نوازع الطفل إلى الإدعاء القديم إمتزجت به المعرفة الصحيحة ، والإدراك الدقيق المنظم لما هو ممكن وما هو محض خيال . ويحتل هذا

(١) اليوزباشى روبير ضابط قلعة ثوكولور . وهو الذى قابلته جان دارك وقالت له إن الله أوحى إليها أن تحارب الانجليز وتخلص بلادها (المراجع) .

الضرب من النشاط الشطر الأكبر من فراغ الطفل فى هـذه السنوات كلما أتيحت له الفرصة . ثم يتطور هذا النشاط ويتجه فى تطوره نحو الإنتاج الحقيقى الصحيح كلما زادت معرفة الطفل ومهارته .

ومن الممكن أن يكون هذا النوع من اللعب مجالا طيباً لاكتساب قدر كبير من المعلومات . وهذا عين ما ارتآه مؤسس (١) الكشافة العظيم . ففى هذه السن يبدأ رسم الخرائط وقراءتها ومعرفة الأرصاد الجوية ، ودراسة الطير والحيوان وأثر البيئة فى ذوات الأزهار وفى الأشجار ، وهندسة البناء فى المدن ، ودراسة المكان من ناحيته الطبوغرافية والجغرافية . ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، وحاجته إلى التجربة وتعرف خبايا بيئته كل هذا يحمله على التوسع وإمعان التجول خلال المحيط الذى يعيش فيه مدينة كان أو ريفاً . وهـذه هى الفرصة الوحيدة التى تهيىء للطفل سبل التوسع فى معرفته وتنظيمها . أما أن تستخدم نزعة الطفل إلى التجوال فى غرض صالح أو أن تهمل حتى تنقلب

---

(١) تريد اللورد بادن باول Baden Powell الذى أسس نظام الكشافة فى العالم سنة ١٩٠٨ (المراجع)

مجرد انقطاع عن المدرسة وفساد فى الخلق فأمر بيدنا نحن .

لقد تحدثت هنا عن الولد ، ولكن أغلب ما قلت فيه يوشك أن يكون صادقا على البنات صدقه على البنين فى عصرنا هذا ... فالبنات اللواتى تتاح لهن الفرصة يفعلن ما يفعله البنون ويستطعن أن يتجولن فى المدينة ، ويضربن فى جنبات الغابة . هذا إلى قدرتهن على قراءة الخرائط والإفادة منها . وإذا كان الشباب والرجال يأتون هذه الأمور فى يسر وثقة فمرجع ذلك فى الغالب ، إن لم يكن دائماً ، إلى الخبرة المبكرة والتشجيع .

هذه اللذة التى يجدها الطفل فى التجوال بين الحقول والغابات ، وحتى فى الأسواق والميادين ، تذخر بلحظات من التأمل قد تجد سبيلها إلى التسجيل شعراً ونثراً ، إذا أفسح لها مجال التعبير الحر حتى عند صغار الأطفال . ولقد كنت أقرأ الآن مجموعة من الأشعار البديعة لأطفال بين السابعة والعاشرة لا يزيدون كثيراً فى ذكائهم عن الأطفال العاديين . وهم يقيمون فى مدرسة ريفية حيث يجدون مطلق الحرية فى التعبير عما يحسون كتابة وحديثاً ، فألفيت شعرهم ممتعاً بل منه ما يرقى إلى مرتبة الأدب الصحيح . وليس من شك فى أن هذا الشعر لم يصدر عن ولع بجمال الألفاظ وإيقاع النظم فحسب ، بل عن

إحساس صادق بالحياة فى أجلى معانيها إحساس هو نتيجة الاستمتاع بالحياة استمتاعا قويا .

ولننظر الآن فى اللذة التى يجدها الأطفال عند صنع الأشياء فنقول : إن هذه اللذة هى فى الواقع نزعة يتميز بها الأطفال فى المدرسة الابتدائية . وهى فى هذا لا تقل شأناً عما تحدثت عنه من نزعات . فقد أدت أبحاث الأستاذ برت Burt به إلى القول بأن « صنع الأشياء » من أكثر ضروب التسلية شيوعا بين الأطفال فيما بين التاسعة والثانية عشرة . فقل أن تجد طفلا صفر اليدين من شىء يصنعه . فإذا كان له الخيار صنع شيئا ينتفع به فى لعبه سواء كان ذلك لأغراض حقيقية أو تمثيلية . وترى الطفل كلما نما بين السابعة والحادية عشرة ينتقل من المواد السهلة التشكيل كالصلصال والطين والورق إلى تلك التى تحتاج إلى مزيد عناية كالخشب والورق المقوى . وتجده (حتى قبل السابعة) من أبرع ما يكون فى إخضاع مختلف المواد لأغراضه العاجلة ، وفى التأليف بينها على نحو غير مقيد فيه بالمنهج الدراسى ! (وإن أنس لا أنسى إعجابى بأطفال الخامسة والسادسة فى مدرستى لسرعة اكتشافهم لخاصية تماسك الصلصال ، وصنعهم للطائرات والقاطرات من القوالب الخشبية ، مستعينين فى لصقها بالصلصال فى مهارة فائقة)

وإن لذة الطفل لتزداد مع الأعوام بما يعرفه من خواص المادة، ومايدركه من صحة التفاصيل، وبمحاولاته أثناء تركيب نماذجه وقياسها وضبط أجزائها. وهنا يأخذ الأطفال من الجنسين زهو بقيمة مايعملون لايعدله إلا زهوهم بالعمل ذاته. ولكن الأطفال، حتى فى نهاية الدراسة الابتدائية، لما يبلغوا بعد المرحلة التى تبيح لنا أن نجعل المقاييس المضبوطة والصقل النهائى غاية كل عمل يقومون به. لقد كان هذا فى الماضى ما ينشده رجال التربية وإنه لوهم. فكثيراً ما ضحينا بالرسم فى سبيل الدقة، وبالابتكار فى سبيل المقاييس والأرقام، وبما يجده الطفل من لذة فى الإبداع الحر فى سبيل التقيد بالخطوات النظرية خطوة خطوة. ولكننا إذا وضعنا الدقة والصقل نصب أعيننا ضحينا بالجوهر فى سبيل العرض؛ إذ ليس لهما من معنى فى نظر الأطفال. فإذا نحن تعجلناهما قضينا على ميول الطفل وجهوده. وسيأتى وقت ينشدهما فيه الطفل وذلك عندما تترقى يده وعينه، وعندما تتوافر له الظروف والفرص ليصنع ويعمل كما يود.

هذا، وصنع الطفل للأشياء الحقيقية أمر نعرف قيمته من قديم إلى حد ما. ولكننا لا نزال نصر فى أغلب الأحيان على أن نختار له بأنفسنا مايصنع، وقل أن نصيب فى هذا الاختيار.

ولقد درجنا على أن نعد للطفل منهجاً من توافه الأشياء (صينية — صندوق صابون — أرْفف مكتب) قد يلذ لذوى الطفل ، ولكنه لا يبعث فى الطفل نفسه حرارة أو حماساً . ونعود هنا إلى ما قرره الأستاذ برت Burt فنقول إن الأشياء المتحركة أو التى تعين على الحركة كشارات السكك الحديدية ، والمضخات والعربات وما إليها هى التى تستثير الطفل العادى بين السابعة والحادية عشرة . فهو يبدى حماساً عظيما فى صنع الأشياء التى يستخدمها فى ألعابه أو فى إصلاحها ، والتى تخدم أغراضه المدرسية الأخرى . ففى مقدوره أن يصنع من الخشب ، والورق المقوى ، وأن يستعمل الأدوات البسيطة ، على شرط أن لا نطلب إليه مستوى عالياً جداً من الدقة والصقل ، بل نقنع بما يقنع به هو مما يتفق وأغراضه العملية .

وكثيراً ما يلذ هذا الضرب من العمل للبنات أيضاً فى هذه الأيام . ولقد عرفت من البنات اللواتى تتراوح أعمارهن بين السابعة والحادية عشرة من يستعملن المفك والمنشار والقدوم كما يستعملها أى ولد فى مثل سنهن وخبرتهن . ومن يصلحن عربة اليد الصغيرة ، وبيت الأرنب بشكل لا غبار عليه . ولكن ما يميز البنت هو أن ميلها إلى الصناعة يتجه نحو الفنون

المنزلية القديمة كالخياطة والنسيج وصنع السلال، وعمل الأوانى الخزفية . وتمتد أصول هذه الصناعات إلى طفولة البنت عند ما كانت تلعب بالدمى ، وتصنع لها المخادع . ومن حقها ألا تحرم من هـذا فى المدرسة الابتدائية . ومعظم البنات بين التاسعة والحادية عشرة مولعات بالباس الدمى لباس الفلاحات فى مختلف الأقطار ، أو إظهارها فى أزياء تاريخية مستقاة من زيارة المتاحف ، أو مقتبسة من الصور الصحيحة . ويلذ لهن أيضاً أن يؤلفن من الورق أسراً بأكملها فيها الأمهات والفتيات والأطفال ، ويعنين برسمها وتلوينها ، ويلبسنها من الثياب ما يلائمها . وقد ينفقن ساعات طويلات فى هذا النوع من العمل ، ولكنهن يفضلن محاكاة رسوم الزى الحديث من الثياب والقبعات ، أو قد يضعن لها تصميمات من عندهن .

والظاهر على العموم أن البنات فى هذه السنين أكثر إقبالا من البنين على الرسم الزخرفى والتلوين ، أما البنون فتتجه ميولهم إلى الرسم التصميمى ، على أنه يلذ للأطفال من الجنسين أن يكونوا أحراراً فيما يزاولون من الرسم والنقش بحيث لا يتقيدون فيهما بشىء ، فتراهم إذا هيئت لهم الفرصة ، وأتيحت لهم المادة ، يصرفون الكثير من الوقت فى هـذا الضرب من

النشاط ، وبخاصة فى الشهور التى يضطرهم فيها الجو إلى العمل داخل الأبنية . وإن أحب الموضوعات إليهم — فيما يزاولون من الرسوم — الناس ، وكل ما يتحرك من الأشياء . وهم لا يميلون إطلاقاً إلى النقل فى الرسم عن الغير ، ولا إلى أبراز تفاصيل الموضوعات الصامتة فى دقة كدقة آلة التصوير ، لأن هذه الأشياء لا تثير فى نفوسهم رغبة واستجابة قوية ، ثم هى مع ذلك ليست بذات قيمة فى تربية الذوق الجمالى . وإن فى توثب عقولهم ما يحول دون أن يكونوا مجرد ناقلين عن الغير ، فهم دائماً مبتكرون . وما الطباشير وريشة التصوير إلا وسائل للتعبير عن المظاهر المؤثرة كما يرونها ويشعرون بها ، وكثيراً ما يبرزون الإنسان والحيوان والسفن والمحركات أثناء عملها فى صور تفيض جرأة وقوة ؛ فهم يعبرون عن الحوادث فى لغة الخطوط البارزة ، والحجوم والألوان ، معنيين بالحركة دون التفاصيل . وإنك لتجد بين هذه الرسوم عدداً لا بأس به جديراً بأن يوضع فى مرتبه الرسوم العظيمة فى كهوف العصر الحجرى . وهى أقرب إلى الفن الحديث ، مما لا يخطر ببال أولئك الذين يقصدون إلى « تعليم » الأطفال فى المدارس أحياناً ، ولعلنا أحوج ما نكون فى هذا المقام إلى الأخذ عن الأطفال قبل أن

يكون لدينا ما هو جدير بأن نعلمهم إياه .

ومع ذلك فطفل المدرسة الابتدائية ليس صانعاً وفناناً فحسب ، وإنما هو ميال بطبعه إلى تملك الأشياء وجمعها كذلك ، وهذه هى الفترة التى تكتظ فيها جيوب الأطفال بمختلف الأشياء ، التى تزدريها الأمهات ، ولكنها عزيزة على نفوس مالكيها ، وإن فى جمع الأطفال لتذاكر السيارات وما إليها فى السادسة أو السابعة ، وطوابع البريد ، والأصداف ، « وأبو الدقيق » ، والفراش فى العاشرة أو الحادية عشرة لخير شاهد على مدى اتساع شهوة الطفل إلى التملك كلما نمت معرفته . ونزعت التملك قوية فطرية لدى البنت والابن ، وهى تبلغ من القوة فى هذه الفترة حداً لا تبلغه فى أى وقت آخر . فإذا أهملت هذه النزعة وحيل بينها وبين الإشباع تسربت فى مسالك خفية وبرزت مقنعة فى صورة الحسد والسرقة . أما إذا أحسنت القيام عليها فإنك تجد فيها أداة قيمة لاحترام النفس وحسن الإدراك . وإن اعتزاز الطفل بدرجه ، وكتبه ، وأدواته ، لذو أثر فعال فى التربية . وأما لذته فى جمع الأشياء فإنها ذات إحتمالات لا حصر لها فى حياته المدرسية . ومن الممكن أن يستخدم متحف الفصل فى ترقية معظم الميول الأخرى ، على شرط أن يتولى الأطفال

أنفسهم جمع محتوياته . وإن مجموعة ساذجة ناقصة يجمعها الأطفال بأنفسهم ، حتى وإن لم تكن سوى بضع صور من تذاكر البريد لشوارع العاصمة ومبانيها ، أو لم تكن إلا ريشات جمعوها من أزقة القرية ، إن لم تكن إلا هذا أو ذاك فإنها تستثير من نفوس الأطفال وتقتضى من رعايتهم إياها مالا يتأتى لهم من مجموعة كاملة مرتبة لنماذج لا يد لهم فيها .

هذه الميول العامة التى تحدثنا عنها لا يخلو منها طفل فى المدرسة الابتدائية إذا استثنينا ضعيف العقل . وحتى الأغبياء والمتخلفين أنفسهم يحبون التجوال واللعب والصناعة والتمثيل والرسم والغناء ، مهما كان حظ ما يعملون من السذاجة وضعف الخيال . غير أن هناك ميلا عاماً آخر لا يستهوى إلا أذكياء البنين والبنات ، لأن موضوعه لا يستثير عقول الأغبياء . هنا فى هذه الأعوام يشتد افتتان جمهور الأطفال من الجنسين بالكتب ، وذلك فى المنازل التى يعرف أهلها قيمة الكتب وتتسع صدورهم لها . غير أن ما ينشد الأطفال قراءته من الموضوعات يتغير تبعاً لتقدم السن من السابعة إلى الحادية عشرة وفى ذلك صدى لما يعترى ميولهم الاجتماعية والعقلية من تطور .

وفى مستهل هذه المرحلة نجد البنين والبنات لا يزالون

يغرمون بكل ما يدور حول الطبيعة من قصص سهلة ذات طابع إنسانى كتلك التى يتحدث فيها الحيوان بلسان الناس ، والتى يأخذ فيها الجو والريح صورة الإنسان . وهـذا شأنهم حيال وصف حياة الحيوان ما دمنا نتحرى الواقع فى غير التواء ، على أن يزجى إليهم فى قالب تمثيلى حى . ولـكن هـذا الطراز من القصص الحيوانى لا يستسيغه فى الأصل إلا أطفـال الثامنة والتاسعة وما بعدها . وفى هذه الأعوام لا يكاد الأطفال يطيقون ما يروى على لسان الحيوان من القصص الساذجة إلا إذا كانت تفيض نكات وحكمة[1] كقصة Brer Rabbit .

وتستثير القصص الخرافية التى تقوم على الأسلوب القوى كقصـة Tom Thumb, Red Riding Hood إعجاب الأطفال فى السادسة والسابعة . أما القصص الخرافيـة التى تحتل مكانها من الأدب الخالد (كلاسيك) كتلك التى كتبها Grimm و Andrew Lang و Andersen فالاقبال عليها أشد ما يكون فى سن الثامنة ، غير أن من الأطفال من يبلغ استمتاعه بها حده الأقصى فى السابعة ، ومنهم من لا يتيسر له ذلك إلا فى التاسعة ، إلا أنه يلوح أن الثامنة هى سن هذا

(١) هذه قصة خيالية فكاهية مرحة .

النوع من القصص عند جمهرة الأطفال فى كثير من مختلف أنحاء أوربا وأمريكا .

ومع ذلك فالقصص الخرافية ، مع حب الأطفال لها واستمتاعهم بها ، لا تصور موقف الطفل بحذافيره حيال العالم فى هذه السن . فإن له حالات تستهويه فيها القصة الواقعية كأخبار الأطفال فى بلاد أخرى ، ووصف حياة الحيوان كما هى فى الواقع . وهنا نقع على فارق هام بين البنين والبنات . فالأولون يفضلون أن يقرءوا عن الحيوانات الضارية ، والمغامرات الجريئة فى سبيل طرادها وصيدها وترويضها . أما البنات فأحب الحيوان إليهن الأليف .

وبينما يصبح الأولاد بمنجاة من سحر القصص الخرافية فى سن التاسعة نرى البنات لا يزلن مغرمات بها فى تلك السن ، وربما امتد الأمر بهن إلى ما بعد ذلك . ومعنى هذا أن البنين يسبقون البنات فى أخذهم بالواقع وفى تعشقهم للحقيقة . وهم يسبقون البنات فى هذه السن إلى تفضيل ما يدور حول حياة الأولاد وأبطال الواقع من أقاصيص .

ويبدأ الميل إلى القراءة فى هذه السن يستولى بقوته على أفئدة النشء . إذ بينما يحب الأطفال فى سن دون التاسعة من القصص

القصير السريع النهاية ، تراهم فى التاسعة وما بعدها وقد بدءوا يألفون الصبر على القراءة ، ولا يضجرون أمام الكتب المطولة .

وتفقد القصص الخرافية فى العاشرة ما لها من جاذبية حتى بين البنات ، وتختلف عن ذلك الأساطير إذ تظل لها جاذبيتها . فما أعظم حب الأطفال فى هذه السن لتلك الأساطير الشبيهة بالتاريخ كقصة الزير سالم ، وعنترة ، وأبى زيد الهلالى . وهنا يتأصل الميل الصحيح إلى التراجم . وهذا ، إذا أضيف إليه شغف الطفل المتزايد بقصص الكشف والأسفار ، أحدث حلقة جديدة تصل ما بينه وبين الدراسات المدرسية فى التاريخ والجغرافيا .

وفى هذه السن يقبل بعض النابهين من الأولاد على كتب الإختراع والميكانيكا ويسلكون بعض الرجال المكتشفين فى عداد الأبطال ضمن قادة المكتشفين ورجال البحر وصيادى الوحوش .

وفى سن الحادية عشرة يشيع إلى حدّ ما هذا الشغف بكتب الآلات الكهربائية ، والطيران ، والهندسة حتى بين العاديين من الأطفال (إذا أُحسن تقديمها إليهم) ويحتل من قلوب الأذكياء منهم ميلا دائماً مفتظا ، تتضاءل بجانبه ميولهم الأخرى . أما قصص المغامرات والأسرار الخفية فهى أحب إليهم من كل هذا . أما البنات فأمرهن يختلف عن البنين إذ

لا يشيع بينهن الشغف بهذه الأنواع من القصص ولا يشعرن بجاذبية نحوها . فهن يقرأن فى هذه السن من القصص الأدبية الرائعة ما يتناول حياة الفتاة كقصة[١] Little Woman كما يقرأن القصص التى تدور حول مدارس البنات والحياة المنزلية . وحكايات الحيوان إجمالا لا تزال لها مكانتها عندهن . ومع ذلك فقد أخذ يقبل كثير من البنات أخيراً على قراءة قصص المغامرات التى تتداولها أيدى أترابهن من البنين ويفضلنها . ولعل فى هـذا ما يشير إلى تغير أكيد مطرد فى تربيتهن وفى نظرتهن إلى الحياة . أما كتب العلوم والهندسة والميكانيكا فندر أن تستهويهن فى الحادية عشرة على ما يبدو .

ومهما يكن من شىء فثمة اتجاه آخر فى الميل إلى القراءة يمكن أن يضاف إلى ثبتنا ، وهو إتجاه لما يزدهر بعد لقلة فى الكتب ، وأعنى به الميل إلى معرفة تركيب الجسم الإنسانى . إذ مما لا شك فيه أن أذكياء الأطفال من الجنسين يميلون فى الحادية عشرة إلى الحقائق البسيطة فى علمى التشريح ووظائف الأعضاء ، متأثرين فى ذلك شغفهم القديم بالتاريخ الطبيعى بوجه عام . على أن الكتب التى تناسب هذا الباب لا تزال نادرة على

(١) قصة تدور حول تربية ثلاث بنات تربية صحيحة لمؤلفة أمريكية اسمها لويزا الكوت (المراجع)

شدة الحاجة إليها : فهذا ميل ذو قيمة تربوية بالغة يترقب أن نعتز به ونفيد منه — ميل يفتح الباب على مصراعيه أمام الأطفال ليثبوا منه إلى علم الصحة بفرعيه الفردى والمنزلى ، وإلى علم الحياة بوجه عام .

٤ — تفكير الأطفال

عنيت فى القسم السابق بشرح ميول الأطفال بين السابعة والحادية عشرة شرحاً إجماليا ، والطرق التى تتغير بها هذه الميول وترتقى خلال هذه الفترة . وعلى من يشاء أن يرسم صورة ولو عاجلة لعقول الأطفال فى هذه الأعوام ، ألا يكتفى بالنظر إلى ما يقبلون عليه وما يرغبون فى معرفته من أشياء ، بل عليه أيضاً أن ينظر فى طرق تفكيرهم ذاتها . فإن ضروب الإدراك التى يستطيعها الطفل تتغير تبعاً لنموه وازدياد خبرته ومثلما تتغير ميوله .

ومن الطبيعى أن الناس قد أدركوا من قديم أن الأطفال فى مختلف الأعمار يختلفون إلى حد مّا فى نظرهم إلى الأشياء ، وفى طريقة التفكير فيها . ولكننا لم نأخذ فى استقصاء هذه الإختلافات ، ونتعرف حقيقتها إلا حديثا . والظاهر أن عنايتنا كانت منصرفة إلى عهد قريب جداً إلى استخلاص أحكام

عامة من الحقائق الأولية التى جمعناها ، وكان الأولى أن نستكثر من تلك الحقائق وأن نعين حدودها بدقة وعلى وجه أتم .

فقد خيل إلينا أننا بلغنا غاية الحكمة ، مثلا ، حين فسرنا ترقى الطفل بأنه تلخيص للترقى البيولوجى عند النوع . أو بأنه مسايرة للتتابع التاريخى « لعصور الثقافة » التى مر بها الإنسان . وعلى أساس هذه النظريات الخطرة حاولنا أن نملى ما ينبغى أن يتعلمه الطفل الآن فى مختلف الأعمار . فقال البعض ، مثلا ، أن تعليم التاريخ يجب أن يبدأ بإنسان الكهف لا لشىء سوى ماهنالك من تشابه مزعوم بين عقول الأطفال فى السابعة أو الثامنة وصيادى العصر الحجرى القديم .

ومهما يكن من شىء فهذه النظريات الفجة التى تدور حول طبيعة الترقى ، لم تزد على أن فتنتنا عن التوسع فى دراسة الحقائق . وها هى ذى لم يبق لها فى نظرنا ما كانت تدعيه من توضيح وتفسير . فقد بدأنا فى السنوات الحديثة نقتصد فى التعميم ، ونجعل رائدنا إنعام النظر فى الحقائق فى صبر وأناة .

وأود أن أتناول ما ثبت الآن من الحقائق الواسعة ، ثم أعود إلى النظر فى قيمتها العملية . وقد يكون من المفيد أن أشير إلى عظم مايترتب على هذه القيم من تطبيق عملى بذكر مثال مختصر .

نحن لا زلنا نرى — فى البيت وفى المدرسة على السواء — طريقتين فى التربية بينهما غاية الخلاف ، تقومان على رأيين متعارضين هما : هل يستطيع صغار الأطفال التعليل أو لا يستطيعون ؟ فهناك من يقول باستطاعتهم وهناك من يقول بعدم استطاعتهم . وإنك لتجد بين المربين أنفسهم من يعمل أحيانا بمقتضى هذين الرأيين المتعارضين فى وقت واحد باعتبارات مختلفة وفى ظروف متباينة . إذ قل من الناس من يتبين فى وضوح الأساس النظرى لما يتخذه من وسائل فى تربية الأطفال . فمن جهة نرى كثيرين من الناس يسلمون بأن الأطفال لا يستطيعون التعليل حتى أوائل العقد الثانى ، وهو الوقت الذى يفترضون فيه ظهور « الملكة » فجأة فيفرضون الطاعة الصامتة العمياء حتى على أذكياء الأطفال ، دون أن يحاولوا شرح الأصول التى تقوم عليها الأوامر والنواهى . وعلى هذا الأساس وجهت عناية بالغة لجميع أساليب النشاط اليومية المألوفة ؛ مرانة آلية فى فنى القراءة والكتابة ، وذاكرة صماء فى الحساب ، واستظهار الأدب ، واكتساب « العادات الحسنة » فيما يتصل بالحياة الاجتماعية . فإذا فعل الطفل ما أمر به ، فاكتسب عادتى النظام والجد ، وحشا ذاكرته بأشتات الحقائق فالمفروض أنه قادر على تعليل

هذا كله عند ما يصل إلى سن التعليل ، وسوف يحمده لمربيه .

ومن جهة أخرى نجد هؤلاء الناس كثيراً ما يتورطون فى إعطاء دروس شكلية فى الفضائل المجردة : كالأمانة والرحمة والأدب والنظام . وحتى أبناء الخامسة يتلقون أحيانا أحاديث أخلاقية من هذا النوع فى المدرسة . ويحلو للبعض أن يتصور أن مثل هـذه الألفاظ الـكلية الشارحة يمكن أن تكون ذات فائدة حقة للأطفال فى سن الرياض والمدارس الابتدائية ، وإنها تضبط نوازعهم عند ما يواجهون بعض المواقف الواقعية . وفى هذا حكم لصغار الأطفال بقدرتهم على التفكير المجرد ، وعلى ضبط وتوجيه سلوكهم بالمعانى الكلية التى هى فى الواقع من خصائص سن متأخرة عن ذلك كثيرا . وكل ماتنجح فيه هذه المواعظ هو أن تصيب الأطفال بالملل ، وأن تضيع عليهم وقتاً كان من الممكن أن يستغل فى اكتساب خبرة حقة فى التعاون عن طريق الألعاب أو الأعمال اليدوية أو فى المسئولية العملية .

هذان الرأيان المتطرفان كلاهما لايقوم على أساس صحيح (وهما ما يزالان ملحوظين فى كثير من طرقنا العادية فى التعليم) . وإذاً متى يبدأ الأطفال فى التفكير التعليلى ؟ وكيف يفكرون ؟ وما هى العلاقة بين تفكيرهم التعليلى ولغتهم ونشاطهم العملى ؟

ومن الواضح أن للآباء والمعلمين فائدة عظمى فى معرفة ما إذا كان التفكير التعليلى يترقى إطلاقا ، وإذا كان يترقى فمتى وكيف ؟ وما هى طرق تفكير الأطفال فى الفترات المبكرة والمتأخرة ؟

وأول من وصل من الباحثين إلى نتائج تجريبية موثوق بها فى تفكير الأطفال فى مختلف الأعمار هم أولئك الذين رأوا لاعتبارات عملية أن يقيسوا نمو الذكاء كبينيه وبرت . ولقد تناولت بالبحث فى الأقسام السابقة الأولى قيمة اختبارات الذكاء التى تستعمل فى التمييز بين قوى الأطفال فى سن واحدة ، وفى ترتيبهم فى المدرسة فئات بحسب ذكائهم . وأود الآن أن أرى أى هذه الاختبارات قد كشف عن طرق تفكير الطفل المتوسط فى أعوام الترقى المتعاقبة . وهنا أستطيع أن أمضى إلى دراسات پياچيه الهامة فى هذا الباب ، واختم بشىء مما لاحظته بنفسى مباشرة على تفكير صغار الأطفال .

وليس مقياس بينيه بخير أداة للموازنة بين تفكير الأطفال فى أعمارهم المختلفة ؛ إذ أن الأسئلة التى يقدمها إلى الطفل جد مختلطة ، وأكثرها مسائل لا تتطلب التفكير التعليلى إلا فى النادر . على أنها مع ذلك تكشف عن حقائق لها قيمتها فيما يتصل

بهـذا الغرض . ونحن إذا انتقينا من بين مجموعات الأسئلة مايتطلب التفكير الفعلى ، وقارنا إجابات الأطفال عنها فى مختلف السنين أدركنا اتجاه الترقى إلى حد مّا .

لننظر أولا إلى « أسئلة الفهم التعليلى » فالطفل فى الرابعة يستطيع أن يعالج بنجاح أمثال هذه الأسئلة « ماذا يجب عليك أن تفعل إذا شعـرت بالنعاس ؟ وأنت تحس البرد ؟ وأنت جائع[1] ؟ » وفى السادسة « ماذا يجب عليك أن تفعل إذا كانت الدنيا تمطر وأنت خارج إلى المدرسـة ؟ » و « ... إذا رأيت بيتك يحترق » و « ... إذا كنت ذاهبا إلى مكان مّا وفاتك الترام[2] ؟ » وفى الثامنة « ماذا يجب عليك أن تفعل إذا كسرت شيئا لغيرك ؟ » و « ... إذا رأيت أنك قد تصل متأخرا إلى المدرسة وأنت فى طريقك إليها ؟ » و « ... إذا آذاك طفل آخر عن غير[3] قصـد ؟ » وفى العاشرة « ماذا يجب عليك أن تقول إذا سئلت رأيك فى ولد لا تعرفه حق المعرفة ؟ »

---

(١) تسمى هـذه الأسئلة « أسئلة الفهم من الدرجة الأولى » . راجع مقياس إستنفرد بينيه للذكاء ؛ تصنيف الأستاذ اسماعيل القبانى .

(٢) تسمى هذه الأسئلة « أسئله الفهم من الدرجة الثانية » .

(٣) « « « « أسئله الفهم من الدرجة الثالثة » .

(المراجع) .

و « لماذا يجب أن يكون حكمنا على الشخص بأفعاله لا بأقواله؟ »
و « ماذا يجب أن تفعل قبل البدء فى شىء هام جدا[١] ؟ » .

والآن فبم تختلف أخرى هذه المسائل عن أولاها ! وما هو الشىء الذى يستطيع أن يعمله ابن العاشرة ويعجز عنه ابن الرابعة ؟

أول كل شىء هو إن ابن العاشرة يستطيع أن يعالج مسائل أقل مادية (less concrete) وأكثر تعميما . أما أن يشعر الطفل بالجوع أو بالحاجة إلى النوم فتلك تجربة حسية بحتة ، ولكنها حقيقة حية رغم بساطتها . وإن مجرد ذكرها يستدعى صوراً واضحة للشعور ذاته ؛ ولما يحدث عندما يشعر المرء به . ولكن « أن يبدأ الإنسان عملا هاما » فتلك مسألة تقتضى أفكاراً أكثر تعميما وتجريدا ؛ فهى ليست تجربة خاصة بل طائفة من التجارب . فترى الطفل ، عندما يوجه إليه السؤال ، قادراً على التفكير فى هذه التجربة أو تلك من نوع خاص ، ولكن الصور التى تستثيرها هذه التجارب ليس لها بطبيعتها من القوة والاتصال بإحساسه وشعوره ما لأسئلة السن المبكرة .

ومسألتنا على بعدها من المحسوس وقربها من التجريد

---

(١) تسمى هذه الأسئلة « أسئلة الفهم من الدرجة الرابعة » (المراجع).

معقدة أشد التعقيد . فإذا أراد الطفل أن يجيب عن سؤال من أسئلة العاشرة تحتم عليه أن يضع ، موضع المقارنة والحكم معاً ، أشتاتا لا حصر لها من تجاربه مع الأطفال والراشدين ، وما يقوله الناس و يفعلونه فى المناسبات المختلفة ، وأن يخرج من هذا كله بحكم واحد مركب . وفوق ذلك فمسألة كهذه ليس لها من الاتصال المباشر بنفس الطفل ما لسؤالك إياه عما يفعل إذا كان جائعاً أو كان بيته يحترق . وحتى من هذين السؤالين الأخيرين يستطيع المرء أن يدرك مقدار ما يبلغه الطفل من تقدم بين الرابعة والسادسة . فكل طفل فى الرابعة قد أحس الجوع والبرد والنعاس بالفعل ، وليس كل طفل فى السادسة قد رأى بيته يحترق ، بل لعله لم ير بيتاً يحترق إطلاقا . غير أنه فى هذه السن يستطيع أن يفيد من تجارب الغير عن طريق اللغة والصور مستعيناً بما عرفه عن النار بالفعل ليدرك فى وضوح تام ما يتعين عليه أن يفعل إذا فرض أن بيته يحترق .

وعلى ذلك فلدينا فرق جوهرى بين المسائل التى يستطيع علاجها كبار الأطفال والتى يستطيع علاجها صغارهم ، وهو أن لكل طائفة منهم مداها الخاص فى قدرتها على استخدام التجربة مباشرة وغير مباشرة . وأما « الافتراض » البادى فى الأسئلة

(وعلى الأخص فى أسئلة أبناء الثامنة) فظاهر أن له أهمية قصوى فى ترقية الفكر . وهنا نتبين بعض الخصائص التى تميز النمو الباكر للقدرة على مجرد الافتراض فى التفكير ، وعلى تقدير نتائج هذا الافتراض من غير أن يكون للطفل سابق تجربة عمليه فى هذا الباب . وعندى — كما سأبين فيما بعد — أننا نستطيع أن نرى بداية القدرة على اصطناع الفروض « إذا حدث كذا كان كذا أو فسأفعل كذا » فى اللعب التخيلى لدى صغار الأطفال .

وعلى كل فبالرجوع إلى ما قدمناه بين يدى البحث من أمثلة محدودة نرى أن الترقى يطرد ، ولكن دون أن يكون ماثلا فى أنواع جديدة من القدرة تظهر فجأة من حين إلى حين . بل إنه لأحرى أن يكون زيادة مطردة فى قدرة الطفل على علاج مسائل بعيدة نسبياً عن التجربة المباشرة ، تمتاز بقربها من التجريد والتعميم والتعقيد ، وتحتاج إلى معرفة أوسع وتقتضى قدراً أعظم من الافتراض عن تلك التى يستطيع علاجها فى سن صغرى .

وإذا أردنا أن نجمل وجوه التغير بحيث تلائم الأبحاث الفنية الحديثة فى علم النفس قلنا إن الطفل يبدى قدرة مطردة الزيادة فى تقدير العلاقات المعقدة بين الأشياء ، وفى تناول هذه

العلاقات بطريقة تزداد على الأيام وضوحا ودقة . وتتضح هذه الحقيقة إذا أخذنا من مجاميع اختبارات بينيه واحداً آخر من تلك الاختبارات التى تعطى للأطفال فى أسنان متتابعة . فلو أعطينا صورة لطفل متوسط الذكاء فى سن الرابعة وطلبنا إليه أن يقول كل ما يعرفه عنها لسرد أسماء كثير مما فيها من أشياء واحدا بعد الآخر . وهذه الأجزاء المنفصلة لا يسلكها الطفل فى وصف شامل ، وإنما يعددها حسبما اتفق (كرسى . منضدة . سيدة . بنت صغيرة) وهكذا دواليك . وليس لنا أن نشك فى أن الطفل يستطيع أن يدرك إلى حد ما بعض العلاقات السهلة بين هذه الأشياء المختلفة . إذ من المحتمل أنه يدرك الطفل أن السيدة جالسة على الكرسى ، وأن الرغيف على النضد ، وأن القط على الأرض ، وأن الطفلة تبكى الخ : ومع هذا فليس فى مقدوره بعد أن يفصل هذه العناصر العلاقية بعضها عن بعض ، وأن يدركها إدراكا واضحاً مفصلا ، وأن يعبر عنها فى جمل ملائمة . ولعل سرده للأسماء يعنى كل هذا فى صورة مبهمة . أما الطفل فى سن السابعة فيستطيع أن يفصح عن هذه العناصر العلاقية وأن يعبر عنها . « الطفلة تبكى وأمها تنظر إليها » و « هنا طفلة هولندية تبكى وأمها جالسة » . ويستطيع الطفل فى الثانية عشرة أن يفعل

أكثر من هذا ؛ إذ لا يقف عند مجرد وصف ما يرى بل يتعدى ذلك إلى إدراك الشيء فى مجموعه مع ما يحمل من علاقات كالعلة والباعث فيقول « الطفلة تبكى لأنها جائعة ، ولأن الأم ليس لديها ما تطعمه إياها » و « الطفلة شكسة والأم غاضبة »

ومعنى هـذا أن الطفل يستطيع الآن أن يفسر الصورة مستعيناً بما تفيض به ذاكرته من مواقف مماثلة مرت بسمعه ، أو بصره ، أو خبرها بنفسه . ليس هذا فحسب بل إنه يلجأ إلى تقديره السابق لعلة بكاء الأطفال ومناسباته ، وإلى ما يعرفه من علاقة بين سلوك الأطفال والكبار . فسلوك الأم وطفلتها كما يبدو فى الصورة وحدة تامة ، ولكنه لا يؤخذ على هذا الإعتبار فحسب بل من الممكن فوق ذلك تحليله فى الفكر إلى مقوماته وما بينها من علاقات سببية . وهذه العلاقات المركبة يمكن التعبير عنها بالكلام .

وإذاً فترقى التفكير عند الطفل يتوقف على ما يأتى :

(ا) نمو قدرته على أن يربط فى إدراكه وفهمه بين طائفة أكبر من الحقائق والعلاقات ، ويتصل بهذه أيضاً (ب) قدرته على الانتقال من العلاقات البسيطة بين الأشياء إلى علاقات أخرى أكثر دقة وتعقيداً . ويبدو هذان الأمران واضحين جداً فى اختبار آخر

من اختبارات بينيه . هو اختبار المقارنة بين الأوزان . فى سن الخامسة يستطيع الطفل المتوسط أن يميز بين صندوقين يختلفان فى وزنهما ويتفقان فى شكلهما وحجمهما . ولكن لا يتأتى له أن يرتب خمسة أوزان متقاربة ترتيباً صحيحاً إلا بعد ذلك بأربع سنوات . هذا العمل الأخير أشد تعقيداً من سابقه ، لأن الطفل لا يستطيع أن يقارن دفعة واحدة بين الأوزان الخمسة من طريق الحس ، وكل ما يستطيع هو أن يوازن بين اثنين اثنين منها ، وعليه بعد ذلك أن يقارن بين ما يذكره من حكمه الأول وبين حكمه الحاضر وهلم جرا . فالمجموعة كلها يجب أن تبقى فى الذهن ككل ، وأن ينسب إليها كل حكم من الأحكام الحسية على حدة . وهكذا تستدعى المسألة زيادة كبيرة فى القدرة على استيعاب العلاقات فى الفكر وربطها بعضها ببعض .

ومهما يكن من شىء فاتجاهات الترقى العامة هذه يمكن أن تتضح وأن تظهر دلالتها إذا نحن جاوزنا الاختبارات المتباينة كمقياس بينيه إلى مجموعة من المسائل أكثر تجانساً كمقياس التفكير المدرج لبرت . ولعل هذا المقياس معروف لمن يهتمون بأمر الاختبارات من قرائى . وسوف أقتصر على الاستشهاد بثلاث أو أربع من مسائله لأبين ما لها من قيمة فيما نحن بصدده .

فالأطفال فى السادسة والنصف مثلا يستطيعون الإجابة عن هذا السؤال « أحمد يجرى أسرع من سيد وحسام أبطأ من سيد . فأى الثلاثة أبطأ ؟ » وفى الثامنة : « أنا لا أحب الرحلات البحرية ولا أهوى جوار البحر ، ولا بد لى من قضاء العيد إما فى قبرص وإما فى الأقصر وإما فى السويس . فإلى أين أذهب ؟ » وفى العاشرة : « هنا أربع طرق وقد جئت من الجنوب قاصداً الفيوم فالطريق اليمنى تنتهى بالنيل والأمامية لا توصل إلا إلى القاهرة . ففى أى اتجاه تقع مدينة الفيوم : أفى الشمال أم فى الجنوب أم فى الشرق أم فى الغرب ؟ » وفى الثانية عشرة « فئران الحقل تلتهم العسل الذى يختزنه النحل . والعسل الذى يختزنه النحل هو غذاؤه الأساسى . وفى جوار المدن من القطط أكثر مما فى الحقول : فأين يا ترى يكثر النحل ؟ أفى جوار المدن أم فى الحقول » .

وما على الإنسان إلا أن يقرأ هذه المختارات من مجموعة الأستاذ برت ذاكراً أنها جزء من مقياس جيد التقنين — وأعنى بذلك أنها مسائل ينجح فى حلها معظم الأطفال فى الأعمار المسماة — لكى يدرك حقيقتين عامتين على جانب عظيم من الأهمية ؛ أولاهما أنه من الخطأ أن يقال — كما جرت العادة — إن التفكير التعليلى لا يبدأ إلا فى العقد الثانى لأن الأطفال دون سن المدرسة

الابتدائية قادرون على هذا التفكير ، بل ويفكرون بالفعل من طريق القياس المنطقى على شريطة أن تكون المقدمات التى يستخلصون منها النتيجة قليلة بسيطة مألوفة مادية نوعاما . ولقد أبان برت Burt عند ما نشر نتائج أبحاثه لأول مرة[١] « أن جميع عمليات الفكر الأولية اللازمة للاستدلال القياسى موجودة لدى الطفل قبل أن يغادر الروضة أى فى سن السابعة العقلى إن لم يكن قبل ذلك » وثانيتهما « أن الترقى ليس فى جوهره سوى زيادة فى مدى اتساع مادة الدراسة وتنوعها — تلك المادة التى هى موضوع العمليات العقلية — وزيادة فى دقة هذه العمليات وتعقيدها . وإن صعوبة أى اختبار تتوقف على مافيه من تعقيد» ويمضى برت Burt فيقول « أما جوهر الروابط ، من زمانية ومكانية وعددية وسببية الخ ، وما يتركب منها من قضايا كالشرطية المتصلة والمنفصلة فقليل الأهمية نسبياً » و بعبارة أخرى فنحن مهما بدا لنا أن قدرة جديدة قد ظهرت فجأة فى سن معينة كالقدرة على التفكير فى الأبعاد والزمان والعالل وعلى الجدل باستخدام « لو » و « إذا » فإن ما يبدو من ظهورها على هذا

(١) C. Burt : «The Development of Reasoning in School Children», Journal of Experimental Pedagogy, Vol V, pts 2 & 3,

النحو راجع إلى شيء واحد هو قصورنا نحن عن ملاحظتها ملاحظة تامة فى أدوارها الأولى . أما إذا أمعنا فى تبسيط كل مسألة وتوضيحها فإن حلها لا يستعصى حتى على أطفال الرياض .

وأنا لا أشك فى أن القراء سيدركون ما لهذه الحقائق من قيمة فى طرق التعليم بين الفئات الدنيا فى المدارس الابتدائية . وإنه لمن أهم الأمور ، فيما يتصل بطريقة التعليم ، ألا تكون نظرتنا حتى إلى صغار الأطفال قائمة على اعتبار أنهم لا يملكون سوى العادة والذاكرة ، بل على أنهم يستطيعون الاستدلال والجدل واستنباط النتائج إذا هيئت لهم الفرصة المناسبة .

وطبيعى مع هذا أن تبقى فروق واسعة بين كبار الأطفال وصغارهم مرجعها إلى الأثر المتجمع للنمو البطىء منذ البداية الأولى . فمن الحقائق الساطعة مثلا أن القدرة على نقد منطق الغير ، ومناهضة الأغاليط ، متأخرة فى النضوج عن القدرة على تكوين الاستدلال المنطقى القويم . ولنعد لحظة إلى مقياس بينيه Binet (كما راجعه برت) فنرى أن الطفل المتوسط لا يستطيع قبل العاشرة أن يدرك أمثال هذه الأباطيل » : « لى أخوة ثلاثة هم أحمد وإبراهيم وأنا » أو قال رجل « إنى أعرف طريقاً ينحدر من البيت إلى المدينة وينحدر من المدينة

إلى البيت » . إن الأطفال لا يستطيعون أن يدركوا ما فى هذه العبارات من سخف وغلط ، ولا أن يفسروا طبيعة هـذا السخف تفسيراً مقبولا حتى يبلغوا العاشرة . وطبيعى أن هذا لا يعنى قصور الأطفال إطلاقاً عن إدراك كل سخف مهما كان نوعه ودرجته من الصعوبة قبل بلوغه هذه السن . ولم يحاول واحد من علماء النفس فيما أعلم حتى الآن أن يخرج مقياساً للأغاليط السخيفة يناسب صغار الأطفال . فمجموعة الدكتور بلارْدْ المشهورة مثلا تبـدأ فى مستوى دان من أمثلة بينيه ثم تتدرج إلى مراتب أعلى فى الصعوبة . وفى ظنى أنه من الممكن إخراج مقياس كهذا ، لأن مايتبدى من ملاحظات أصغر الأطفال كثيراً ما يدل على إدراكهم للأغاليط السخيفة فى صوره البسيطة .

٥ — أخطاء الأطفال

نظرت فيما سبق فى بعض الحقائق العامة التى كشفت عنها دراسات بينيه وبرت ، فيما يتعلق بمقدرة الأطفال على التفكير فى مختلف الأعمار وأريد الآن أن أتحدث عن دراسات بياچيه فى هذا الباب .

فقد عُنِىَ بياچيه فى بادئ الأمر بدراسة أخطاء الأطفال فى

التفكير . وكانت غايته أن يعرف ماذا يفعل الأطفال عندما يخفقون فى تفكيرهم ، وماذا يدور بخلدهم عندما يُسألون فيخطئون الجواب الصحيح . وكان يحاول على حد قوله « أن يصف العقبات التى يجب على الطفل اجتيازها حتى يصل إلى التفكير العلمى[١] » . ولنضرب لذلك مثلا : عندما تقرّر أن الطفل المتوسط لا يستطيع قبل العاشرة أن يفسر تفسيراً مقبولا ما تحمله مثل هذه العبارة من سخف « لى ثلاثة أخوة هم أحمد وإبراهيم وأنا » اتجه بحث بياچيه إلى تتبع ما يفعله الأطفال حينما يواجهون بمثل هذه المسألة ، ويعجزون عن حلها حلا منطقيا . وكان تساؤله : لم لا يستطيعون الوصول إلى الجواب الصحيح ؟

وقد جمع بياچيه فى سياق هذه الأبحاث وغيرها ، مستعيناً فى ذلك بأبرع الطرق فى التجريب والسؤال ، ثروة عظيمة من حقائق ممتعة عما يقوم فى ذهن الطفل عن العالم الخارجى من أفكار وهو دون الحادية عشرة أو الثانية عشرة . ولا يسعنى هنا إلا أن أورد بعضاً من نتائجه التى تتفق والغرض الأساسى من هذا الكتاب .

---

(١) British Jour. of ed. Psy. Vot. 1. pt. ii. p. 134,

ولنبدأ باختبار الأخوة الثلاثة فنقول : عندما عجز أحد الأطفال عن إدراك السخف الذى ينطوى عليه هذا السؤال ، طلب إليه بياچيه أن يرتب الجملة « بحيث يزول ما فيها من سخف » واتبع هذا بأسئلة أخرى يستطلع بها أفكار الطفل عما بين أفراد الأسرة الواحدة من قرابة . فوجد أن عجز الأطفال عن حل هذه المسألة راجع فى الأصل إلى أنهم لما يبلغوا القدرة على التفكير فى العلاقات التى تدل على معنى القرابة المتبادلة . فهم يدركون أن يكون للانسان أخ لا أن يكون الإنسان نفسه أخا . ولا يفهمون أن كل فرد فى الأسرة هو أخ أو أخت لكل واحد من الباقين . وأن كل فرد من هؤلاء جميعاً يستطيع أن يدعو كل فرد من الباقين أخاه . ومعنى هذا أنهم لا يدركون كون الفرد واحداً من جماعة يرتبط أفرادها فيما بينهم برباط القرابة المتبادلة بين والد وولده .

ولكى تتضح هذه النقطة أورد هنا ، عن بياچيه ، حديثا دار بينه وبين أحد الأطفال . نرى فى هذا الحديث طفلا فى الثامنة يكافح لإدراك القرابة بينه وبين إخوته وقد توالت عليه الأسئلة :

١ — ألك أخ ؟

— نعم

٢ — وهل لأخيك أخ ؟

— لا

٣ — أواثق أنت ؟

— نعم

٤ — وهل لأختك أخ ؟

— لا

٥ — ألك أخت ؟

— نعم

٦ — ولها أخ ؟

— نعم

٧ — كم أخاً لها ؟

— لا أخ لها

٨ — وهل أخوك أخ لأختك أيضا ؟

— لا

٩ — وهل لأخيك أخت ؟

— لا

١٠ — كم عدد الإخوة فى أسرتك ؟

— واحد

١١ — إذن لست أخا ؟

— (ضاحكا) بلى

١٢ — وإذن لأخيك أخ ؟

— نعم

١٣ — كم عددهم ؟

— واحد

١٤ — من يكون ؟

— أنا[١] .

إن مثالا كهذا يبين فى وضوح مقدار ما يلاقيه طفل دون سن عقلية معينة من عنت فى تبين صلة القرابة القائمة بين أخيه ونفسه ، منظوراً إليها من ناحية أخيه . وإن إصدار الطفل لأحكام مطلقة على هذا النحو ، متخذاً من نفسه مركزاً لكل شىء ، هو الذى يجعله عاجزاً عن أن يدرك إدراكا كافيا الأوضاع المكانية على الوجه الصحيح . فالمسألة الآتية ، مثلا ، وقد وردت فى مقياس التفكير الاستدلالى لبرت ، لا يوفق الأطفال إلى حلها إلا فى سن التاسعة : وهى : ثلاثة أولاد يجلسون فى صف واحد ؛ مصطفى عن شمال مؤنس ، وصادق عن شمال

(١) J, Piaget, Judgment aud Reasoning in the Child, P, 86,

مصطفى ، فأى الثلاثة فى الوسط ؟ ولقد عرض پياچيه هذه المسألة على أطفال دون التاسعة فخرج بالنتيجة التالية : وهى أن الصعوبة التى تعترض الطفل فى هذه المسألة سببها إخفاقه فى تقدير التبادل النسبى بين اليمين والشمال فى الأوضاع المكانية .

هـذه الدراسات المستفيضة فى منطق الأطفال ، وكثير غيرها ، وصلت پياچيه إلى بعض نتائج عامة حول أدوار الترقى التى يمر بها تفكير الأطفال ، والطريقة التى يتأثر بها منطقهم وتفكيرهم نتيجة لترقيهم الاجتماعى فى الأعمار المتوالية .

يقول پياچيه بأن هناك أولا دوراً عاما شاملا فى الترقى الاجتماعى والعقلى يسميه « الانطواء الذاتى » يظل إلى السابعة أو الثامنة على التقريب . ويرى أن الأطفال فى هـذا الدور ينطوون على ذواتهم لا فى رغباتهم وسلوكهم الاجتماعى فحسب ، بل فى تفكيرهم أيضا . فهم يؤمنون بأفكارهم ولا يخامرهم شك فى أن كل إنسان يعتقد تماما ما يعتقدون . كذلك آراؤهم فيما يحيط بهم لا تأتيهم من طريق النقاش أو الجدل مع الغير . ويرى پياچيه بحق أنهم لا يتناقشون ولا يتجادلون بالمعنى الصحيح . وكل ما هنالك أنهم لا يدركون أن الناس قد يَرَوْن الأمور على نحو آخر ، وأنه من الجائز أن تتحور آراؤهم تبعاً لهذا النحو .

فإذا التأمت جماعة من هؤلاء الأطفال تجاذبوا أطراف الحديث ، ما فى ذلك شك ، ولكنهم لا يقصدون من هذا فى العادة أن يكون حديثهم موضع أخذ ورد ، دع الجدل جانبا . فكلامهم أشبه بالدهش والتعجب المتقطع منه بالحديث الصحيح ، وأسئلتهم أقرب إلى التشدق منها إلى البحث الصادق .

ويرى بياچيه أن السر فى عجز الأطفال عن التفكير المنطقى الواضح راجع إلى اعتقادهم الساذج بأن حقيقة العالم هى عين مايبدو لهم منه . ويظل الطفل دون أى حافز يحفزه على النظر فى طريقة تفكيره — وهو ما لا بد منه لكى يصل إلى التفكير المنطقى الصحيح — حتى يدرك أن من الأفكار ما يناقض أفكاره ، وأن الأشياء قد تبدو فى نظر الغير على خلاف ما تبدو له .

وهكذا وقع بياچيه على دليل يفسر عجز الأطفال عن إدراك ما يقوم بين العلة ومعلولها ، وبين المقدمات ونتائجها من علاقة منطقية . فهم عاجزون عن التمييز بين عبارات متقابلة أو متناقضة ، وتراهم يسوقونها خليطاً فى حشد واحد واضعين واو العطف مكان أداة الاستدراك ولام التعليل . ومن عادتهم أن يعكسوا علاقة السبب بالنتيجة ، ويسوقوا البرهان من جزئى إلى جزئى ، كما يفعل كثير من الراشدين ، دون ما رجوع إلى القضايا الكلية .

ويرى پياچيه أن غرائز الطفل الاجتماعية تأخذ فى الترقى فيما بين السابعة والثامنة أو ما يقرب من ذلك . فالطفل يزداد شعوره بوجهة نظر أترابه كلما ازدادت رغبته فى مشاركتهم اللعب بالفعل ، لا أن يكون معهم فحسب . وهنا يدرك لأول مرة أنهم قد يفهمون الأشياء على خلاف ما يفهم ، وأن الحقائق على وجه عام شأنها شأن الأوضاع فى المكان تختلف باختلاف وجهة النظر . وكلما تعلم أن يجرى فى أفعاله على العرف ، عرف كيف يتبادل الرأى مع الغير ويزن تفكيره بالمنطق المألوف .

ومع ذلك فإن قدرته على التفكير بطريق اللغة متأخرة كثيراً عن منطقه العملى . فهو يستطيع أن يعالج فى الحياة العملية من المسائل ما يتصل باليمين والشمال ، وبالدرجة ، وبالترتيب ، وبالعلاقات الاجتماعية ، قبل أن يتأتى له أن يتخذ من هذه الأمور موضوعا لكلامه ولتفكيره المستقل عن العمل بزمن طويل . والطفل فى سنى المدرسة الابتدائية يمارس عملياً كل هذا فى يسر وسهولة . ولكن پياچيه يقرر أن القدرة على التفكير من من طريق اللغة لا تواتيه فى شىء من اليسر إلا فى نهاية هذه الفترة . وقد يتأتى له أن يعنى بالأسباب والنتائج التى ترتبط بالآلات الميكانيكية فى نحو الثامنة أو التاسعة ، ولكن نجاحه

فى التفكير العلىّ ضئيل قبل الحادية أو الثانية عشرة .

و بعد فكل من خالط الأطفال وعرفهم يُقِرُّ معظم هذه النتائج العامة الشاملة التى تدور حول طرق ترقى الطفل فى الحكم والاستدلال . ومن الواضح الجلى أن تقدير الطفل للعلاقات المكانية والعِلّيّة بطريق الممارسة العملية فى حياته الحسية يسبق فى الظهور عنده مقدرته العقلية على فهم هذه العلاقات واستخدامها . ومن الواضح أيضاً أن الطفل الصغير ينظر إلى الأشياء فى مجموعها من خلال رغباته العاجلة ، ويحكم عليها من حيث علاقتها به فحسب . و إن اختلاطه بالناس من شأنه أن يفطمه عن انطوائه الذاتى، ويؤهله لفهم العلاقات المتبادلة . كذلك من الواضح أن نمو العلاقات الاجتماعية لديه من شأنه أن يحفزه إلى الكلام ، ووضوح التفكير ومنطقيته . ولقد بين پياچيه فى وضوح تام كيف ترتبط معاً وجوه الترقى المختلفة من الناحيتين الاجتماعية والعقلية .

ومع هذا فإن ما انتهى إليه پياچيه فى أول الأمر من نتائج فى دراسته للترقى العقلى لا يعطينا صورة صادقة للبنين والبنات ، كما نعرفهم فى الحياة العامة . وكان لا بد له أن يستدرك

ما فاته ، وقد تيسر له ذلك فى نقاشه مع نقاده[١] . ولقد كان كلفه بالمذاهب النظرية وحبه لإبراز « الأدوار » مرتبة فى وضوح هو الذى قاده فى البداية إلى رؤية أوجه الترقى العقلى المختلفة ، قاطعة بينة الحدود ، مما لا يتفق مع ما هى عليه فى الحقيقة ، لأن أدوار النمو المختلفة عند الأطفال تتداخل وتختلط فيما بينها . فقد يستطيع الطفل أن يفكر تفكيراً سليما فى ناحية ما ، ومع ذلك ينقلب خيالياً واهماً فى ناحية أخرى ، تبعاً لحالته النفسية وظروفه المحيطة به .

والمسألة كما سبق أن بين برت Burt هى أن صغار الأطفال فى السابعة والثامنة يستطيعون التفكير الاستدلالى ، ويقومون به بالفعل لا فى صور عملية فحسب ، بل فى صور لفظية أيضاً ، على شرط أن تكون المسألة بسيطة مادية مألوفة إلى حد كاف .

وتعرف كل والدة أن ميول الأطفال تتجه فى بعض الأحيان إلى معرفة كيف تؤدى الأشياء ووظائفها ، وذلك قبل بلوغهم السن التى رسمها پياچيه لبدء اهتمامهم بالعلل الآلية ، بأمد طويل . ولو أنهم لا يستطيعون استبقاء هذا الميل طويلا . وما من أحد

---

(١) Vide, e. g., Mind, Vol. XL, No-159, pp. 137-160, British Journal of Educational Psychology, vol. I, pt ii pp. 130 — 139.

لعب فى جمع من صغار الأطفال أعطيت لهم حرية الكلام يشك فى وقوع الحوار وتبادل الأفكار بينهم أحياناً فى سن مبكرة ، إلى جانب ما يفوهون به من كلام صادر عن عقيدة جازمة ساذجة ، ناشئة عن الانطواء الذاتى عندهم .

وعلى العموم فإن الفرق بين دور ودور يرجع دائماً إلى تواتر مميزات بعينها فى أحدهما ، دون أن يمنع ذلك من وجودها فى غيره من الأدوار . و بعبارة أخرى : فالفرق بينهما مسألة قلة وكثرة . فإن صغار الأطفال أكثر استعداداً من كبارهم للوقوع فى أخطاء الانطواء الذاتى دون أن يمنع هذا كبارهم من الوقوع فى هذه الأخطاء من حين إلى حين .

٦ — بداية التفكير الاستدلالى

أود أن أتحدث الآن عن بعض أبحاثى فى ترقى الفكر ، لمقارنتها بما انتهى إليه بياجيه من نتائج . وتتناول هذه الأبحاث بوجه خاص أطفالا دون الثامنة . ولكن لما كان هؤلاء الأطفال ممتازين فى ذكائهم (متوسط نسبهم العقلية ١٣١) ، فإن ما وصلت إليه من حقائق يلقى كثيراً من الضوء على تفكير أطفال أكبر منهم سناً ، وأدنى إلى التوسط فى الذكاء . وسألخص

بصفة خاصة تلك النتائج العامة التى تصدق ولا شك على تلاميذ المدرسة الابتدائية .

ومع ذلك فلابد من كلمة فى البداية عن الظروف التى لابست هذه الدراسات والمشاهدات [١] ، لما لها من صلة مباشرة بالاقتراحات العملية التى سأذكرها فيما بعد .

كان أخص مميزات البيئة التى قضى فيها أولئك الأطفال أيامهم أنها كانت تستحثهم على العمل والتفكير ، فلقد كان المحيط المادى وأساليب التربية موجهة إلى بعث نشاط الأطفال لا المعلمة : وكانت وظيفة المعلمة أن تسهر عليهم مستعدة لإرشادهم وقت الحاجة . وكان ما تعنى به أن تتعهد ميولهم التلقائية الناشئة وأن ترعى أبحاثهم وتجاربهم وكشوفهم مهما كان منحاها . مثال ذلك تعهد ميول الأطفال فى دائرة الأسباب والنتائج فى العالم المادى عند ظهورها . ولتوضيح ذلك نذكر حالة أو حالتين :

« اكتشف الأطفال عرضاً أن قطعة من الشمع قد انصهرت عند ما سقطت على أنابيب الماء الساخن ، فدهشوا لذلك أشد الدهش ، وأخذوا يجربون وضع أشياء أخرى على الأنابيب من نحو الصلصال والطباشير والخشب ، وقادهم الحديث إلى حوار فيما

---

(١) أنظر كتابى Intellectual Growth in Young Children

إذا كانت تلك الأشياء تنصهر فى النار . وذهبوا يجربونها فى نار أوقدوها فى الحديقة . كان هذا خيطاً من خيوط الميل قادنا إلى أن نقدم إليهم موقد غاز الاستصباح وتوابعه الضرورية ، ليستعينوا بها فى تجاربهم ؛ إذ من شأنها أن تسهل لهم رؤية النتائج فى وضوح . وكان الخيط الثانى ميلهم إلى إذابة الثلج والصقيع صبيحة يوم سقط فيه الثلج ذاك الشتاء ، وكان أول ما فعلوه أن وضعوا آنية ملأى بالثلج على أنابيب الماء الساخن » .

« ولاحظ بعض الأطفال الأثقال البيضاء المدلاة من البكر المستعمل فى رفع المصابيح الكهربائية وخفضها ، فسألوا : ما تكون ؟ وجذبوها لينعموا فيها النظر . ولشد ما شاقهم نظام العمل الآلى فى تلك الأجهزة . ولكن الأثقال كانت من العلو بحيث لم يستطع الأطفال تبينها فى وضوح ، فكان أن هيأنا لهم بضعة أثقال من خفيف الألمنيوم وثبتناها على جدران الفصل ، وأمكن أن تقام على الرمال ، وبذلك تأتى لهم فهم تلك الأدوات باستخدامها فى لعبهم »

وكما تعهدنا عنايتهم بالأثقال ، وفعل الماء والنار ، بالرعاية والتشجيع فى سداد ، كذلك كنا نفعل إزاء جنوحهم إلى صياغة الأشياء والتمثيل والرقص والافتراض . وفى الحق كان من

الجوانب الجوهرية فى فننا ضرورة تركهم أحراراً يفحصون الأشياء أو يعبرون عما فى أذهانهم بطريق الافتراض والادعاء كما يتراءى لهم .

وثمة ناحية هامة جداً فى حياة أولئك الأطفال ، تلك أنهم كانوا أحراراً فى التعبير عما يجول بأذهانهم ، وفى إلقاء الأسئلة والحوار . ومما لا شك فيه أن هذه الفرصة التى أتيحت لهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم قد نمت فيهم القدرة على التفكير المنطوق والاهتمام الموضوعى بعالم الأشياء ..

ولقد كان تشجيعهم على ضروب النشاط العملى ، كما كان متوقعاً ، سبباً فى ترقى « أحكامهم العملية » إلى درجة عالية من السلامة والحذق لا يبلغها معظم الأطفال فى أسنانهم . كما كان سبباً فيما بدا منهم من اهتمام ظاهر بالسببية المادية فى مشاكلهم العملية ، فى اللعب وصنع الأشياء . ولقد بدا هذا الميل عند مختلف الأطفال بدرجات مختلفة ، وفى أوقات متباينة دون استثناء ، ومن المحتمل أن يكون عاما بين أذكياء الأطفال فى هذه الأعمار .

ولقد تهيأ للأطفال ، فضلا عن ذلك ، القدرة على التعبير بالكلام عن السببية الآلية عند ما تهيأت الظروف (وتقتضى

الأمثلة الآتية ضرورة النص على أعمار الأطفال .) . وهاك أولها : حدث ذات يوم أن زل بعض الأطفال على سلم كان فى حجرة الدراسة فأبدوا ملاحظات على شدة انحدار السلّم . وأمّن دنانه (٥ — ١) على ذلك وقال « إن ذلك راجع إلى عدم اتساع المكان عند أسفل السلم . ولو كان المكان متسعاً لدفعنا بقاعدة السلم نحو الخارج وقل انحداره » .

وإليك مثلا آخر « كان دنانه (٥ — ٩) يمتطى دراجته الثلاثية فى الحديقة يُدَهْدِيها إلى الخلف ، فقالت له مدرسته : « إنك لا تسير إلى الأمام . أليس كذلك ؟ » فأجاب : « لا . طبعاً ما دمت أدير « البدال » فى الاتجاه المضاد » فسألته قائلة : « وكيف تسير الدراجة إلى الأمام ؟ » قال وفى صوته رنة الزراية البالغة بجهلها : « حسن . تدفعين « البدال » بقدميك فيدور . ويدور تبعاً له هذا الجزء (وأشار إلى محور الترس) ، فتدور السلسلة ويدور تبعاً لذلك ذاك الجزء (وأشار إلى محور العجلة) فيدور العجل . ولا شىء غير ذلك » .

وفى يوم آخر « احتاج يونس وسعاد بعض أكياس من الورق يفرقعانها .. ولما لم تكن حاضرة عزما على أن يصنعا بعضاً منها . فسألهما سائل : « وكيف تصنعانها ؟ » قال يونس :

« نخيطها » فقال فاروق (٥ — ١١) على الفور : « إن هذا لا يكون لأن الهواء سيتسلل مما تحدثان من ثقوب فلا تفرقع » .

وقال يونس (٥ — ٢ » لبنت رشيدة ذات يوم « إنك عند ما تشرحين شيئاً تشبهينه بشيء آخر ! »

وترينا هـذه الأمثلة أيضا عظم ما وصل إليه الأطفال من تبادل الأفكار فيما بينهم تبادلاً صادقاً صحيحا . فقد كان الحوار والنقاش ديدنهم فى جميع الأوقات. مثال ذلك أنهم كانوا يصنعون نماذج لقاطرات وخطوط حـديدية فقال فاروق (٥ — ٣) مؤكداً للآخرين ومصححاً نموذج طفل آخر : « إن الفلنكات تكون تحت القضبان دائما » .

وكان أحد الأطفال ينظر إلى صورة سفينة لصيد الحوت التفتْ بها قوارب صغيرة فقال : «هذه قوارب النجاة» قال نبيل (٤ سنوات) : « لا. قوارب النجاة لا تكون على جوانب السفينة. بل تكون على سطحها فى سقيفة طويلة » .

ولقد بينت فيما سبق أن أحد الفروق بين كبار الأطفـال وصغارهم فى المقدرة على التفكير يظهر فى المدى الذى تلعبه الفروض المنطقية . فالطفل الذكى فى الحادية أو الثانية عشرة يستطيع استنباط النتائج الممكنة من مقدمات معينة دون حاجة

منه إلى حلها بالعمل . أما الطفل الذى يصغره فأقل مقدرة منه على ذلك . ومع هذا ففى استطاعتنا أن نرى بوادر مثل هـذا الاستدلال الشرطى فى لعبه التخيلى التركيبى كما فى المثال الآتى : « حضرت سيدة زائرة وتحـدثت إلى الأطفال عن رحلتها من استراليا . فلما سمعوا أنها قضت أسابيع فى السفينة قال دنانة (٤ — ١) : و إذاً كان لابد لـكم من أسِرَّة فى السفينة . وسأل آخر : « أ كنتم تتناولون الفطور والعشاء فى السفينة ؟ » نعم . قال دنانه : « إذاً لا بد لـكم من موائد وكراسى ؟ » . أو فى هذا المثال : « أراد الأطفال طلاء الأرجوحة من جديد ، وتاق يوسف أن يجرى ذلك فى الحـال ، فقيل له : إنكم إن فعلتم ذلك اليوم حيل بينكم و بين استعمالها بضعة أيام حتى يجف الطلاء . ومع ذلك فقد أصر على البدء فى الحال فقال جمال (٥ — ٢) : من الخير أن ننتظر حتى نهاية الفترة فتجف فى الإجازة » .

هذه الأمثلة التى سقناها فى استدلال الأطفال تبين كيف أن مراتب التفكير والاستدلال العليا تنشأ وتترقى من مراتبها الدنيـا . فالطفل يسير مدفوعاً بميوله العملية من أبسط وجوه التجربة وأوضحها إلى أعقدها وأدقها . و ينتظم تفكيره بالتدريج بفضل معرفته الفعلية للعلاقات السببية فى العالم الخارجى . ومنها

نرى أيضاً كيف أن طفلا بذاته فى سنة واحدة بعينها من سنى ترقيه ينساق مرة مع الخيال البحت والميل إلى تحقيق رغباته بوسائل سحرية ، ومرة بحقائق الوجود . فتراه ينتقل من الوهم إلى العلم ، ثم يرتد إلى الوهم مرة أخرى ، تبعاً لمزاجه وظروف الساعة . فهؤلاء الأطفال الذين أخذنا عنهم هذه الأمثلة الواضحة فى الاستدلال القويم ، وفهم العلّية ، كانوا رغم هذا يصدرون فى تفكيرهم من حين إلى حين عن معتقدات واهمة ، وخيال مَرَدّه إلى الانطواء الذاتى البحت . حدث مرة أن كان « البراد » يغلى على النار وتصاعد البخار من مسكبه فلوح دنانه (٥ — ٩) وسعاد (٧ — ٧) بيديهما نحوه ، وبصق دنانه على « البراد » فلما نُهى عن ذلك أجاب : « ولكنى أريد أن أوقف هذا الخارج ! »

ومع ذلك فهذا الخليط من المنطق السليم وتقدير الأسباب والنتائج فى العالم الحقيقى من ناحية ، ومن الخيالات الصادرة عن الانطواء الذاتى من ناحية أخرى ، قدر مشترك بين جميع الأطفال . ومن الممكن أن نلمسه فيهم إذا نحن لاحظناهم فى سلوكهم من جميع نواحيه ، لا تحت التجربة فحسب . ولنعد إلى رشيدة التى اتخذتها مثلا لطفلة صغيرة ذكية توجه نقداً منطقيا

فى التفكير العلىّ ضئيل قبل الحادية أو الثانية عشرة .

و بعد فكل من خالط الأطفال وعرفهم يُقِرُّ معظم هذه النتائج العامة الشاملة التى تدور حول طرق ترقى الطفل فى الحكم والاستدلال . ومن الواضح الجلى أن تقدير الطفل للعلاقات المكانية والعِلّيّة بطريق الممارسة العملية فى حياته الحسية يسبق فى الظهور عنده مقدرته العقلية على فهم هذه العلاقات واستخدامها . ومن الواضح أيضاً أن الطفل الصغير ينظر إلى الأشياء فى مجموعها من خلال رغباته العاجلة ، ويحكم عليها من حيث علاقتها به فحسب . و إن اختلاطه بالناس من شأنه أن يفطمه عن انطوائه الذاتى، ويؤهله لفهم العلاقات المتبادلة . كذلك من الواضح أن نمو العلاقات الاجتماعية لديه من شأنه أن يحفزه إلى الكلام ، ووضوح التفكير ومنطقيته . ولقد بين پياچيه فى وضوح تام كيف ترتبط معاً وجوه الترقى المختلفة من الناحيتين الاجتماعية والعقلية .

ومع هذا فإن ما انتهى إليه پياچيه فى أول الأمر من نتائج فى دراسته للترقى العقلى لا يعطينا صورة صادقة للبنين والبنات ، كما نعرفهم فى الحياة العامة . وكان لا بد له أن يستدرك

ما فاته ، وقد تيسر له ذلك فى نقاشه مع نقاده[١] . ولقد كان كلفه بالمذاهب النظرية وحبه لإبراز « الأدوار » مرتبة فى وضوح هو الذى قاده فى البداية إلى رؤية أوجه الترقى العقلى المختلفة ، قاطعة بينة الحدود ، مما لا يتفق مع ما هى عليه فى الحقيقة ، لأن أدوار النمو المختلفة عند الأطفال تتداخل وتختلط فيما بينها . فقد يستطيع الطفل أن يفكر تفكيراً سليماً فى ناحية ما ، ومع ذلك ينقلب خيالياً واهماً فى ناحية أخرى ، تبعاً لحالته النفسية وظروفه المحيطة به .

والمسألة كما سبق أن بين برت Burt هى أن صغار الأطفال فى السابعة والثامنة يستطيعون التفكير الاستدلالى ، ويقومون به بالفعل لا فى صور عملية فحسب ، بل فى صور لفظية أيضاً ، على شرط أن تكون المسألة بسيطة مادية مألوفة إلى حد كاف .

وتعرف كل والدة أن ميول الأطفال تتجه فى بعض الأحيان إلى معرفة كيف تؤدى الأشياء ووظائفها ، وذلك قبل بلوغهم السن التى رسمها بياجيه لبدء اهتمامهم بالعلل الآلية ، بأمد طويل . ولو أنهم لا يستطيعون استبقاء هذا الميل طويلا . وما من أحد

---

(١) Vide, e. g., Mind, Vol. XL, No-159, pp. 137-160, British Journal of Educational Psychology, vol. I, pt ii pp. 130 — 139.

لعب فى جمع من صغار الأطفال أعطيت لهم حرية الكلام يشك فى وقوع الحوار وتبادل الأفكار بينهم أحياناً فى سن مبكرة ، إلى جانب ما يفوهون به من كلام صادر عن عقيدة جازمة ساذجة ، ناشئة عن الانطواء الذاتى عندهم .

وعلى العموم فإن الفرق بين دور ودور يرجع دائماً إلى تواتر مميزات بعينها فى أحدهما ، دون أن يمنع ذلك من وجودها فى غيره من الأدوار . و بعبارة أخرى: فالفرق بينهما مسألة قلة وكثرة . فإن صغار الأطفال أكثر استعداداً من كبارهم للوقوع فى أخطاء الانطواء الذاتى دون أن يمنع هذا كبارهم من الوقوع فى هذه الأخطاء من حين إلى حين .

٦ — بداية التفكير الاستدلالى

أود أن أتحدث الآن عن بعض أبحاثى فى ترقى الفكر ، لمقارنتها بما انتهى إليه بياجيه من نتائج . وتتناول هذه الأبحاث بوجه خاص أطفالا دون الثامنة . ولكن لما كان هؤلاء الأطفال ممتازين فى ذكائهم (متوسط نسبهم العقلية ١٣١) ، فإن ما وصلت إليه من حقائق يلقى كثيراً من الضوء على تفكير أطفال أكبر منهم سناً ، وأدنى إلى التوسط فى الذكاء . وسألخص

بصفة خاصة تلك النتائج العامة التى تصدق ولا شك على تلاميذ المدرسة الابتدائية .

ومع ذلك فلابد من كلمة فى البداية عن الظروف التى لابست هذه الدراسات والمشاهدات [١] ، لما لها من صلة مباشرة بالاقتراحات العملية التى سأذكرها فيما بعد .

كان أخص مميزات البيئة التى قضى فيها أولئك الأطفال أيامهم أنها كانت تستحثهم على العمل والتفكير ، فلقد كان المحيط المادى وأساليب التربية موجهة إلى بعث نشاط الأطفال لا المعلمة : وكانت وظيفة المعلمة أن تسهر عليهم مستعدة لإرشادهم وقت الحاجة . وكان ما تعنى به أن تتعهد ميولهم التلقائية الناشئة وأن ترعى أبحاثهم وتجاربهم وكشوفهم مهما كان منحاها . مثال ذلك تعهد ميول الأطفال فى دائرة الأسباب والنتائج فى العالم المادى عند ظهورها . ولتوضيح ذلك نذكر حالة أو حالتين :

« اكتشف الأطفال عرضاً أن قطعة من الشمع قد انصهرت عند ما سقطت على أنابيب الماء الساخن ، فدهشوا لذلك أشد الدهش ، وأخذوا يجربون وضع أشياء أخرى على الأنابيب من نحو الصلصال والطباشير والخشب ، وقادهم الحديث إلى حوار فيما

---

(١) أنظر كتابى Intellectual Growth in Young Children

إذا كانت تلك الأشياء تنصهر فى النار . وذهبوا يجربونها فى نار أوقدوها فى الحديقة . كان هذا خيطاً من خيوط الميل قادنا إلى أن نقدم إليهم موقد غاز الاستصباح وتوابعه الضرورية ، ليستعينوا بها فى تجاربهم ؛ إذ من شأنها أن تسهل لهم رؤية النتائج فى وضوح . وكان الخيط الثانى ميلهم إلى إذابة الثلج والصقيع صبيحة يوم سقط فيه الثلج ذاك الشتاء ، وكان أول ما فعلوه أن وضعوا آنية ملأى بالثلج على أنابيب الماء الساخن » .

« ولاحظ بعض الأطفال الأثقال البيضاء المدلاة من البكر المستعمل فى رفع المصابيح الكهربائية وخفضها ، فسألوا : ما تكون ؟ وجذبوها لينعموا فيها النظر . ولشد ما شاقهم نظام العمل الآلى فى تلك الأجهزة . ولكن الأثقال كانت من العلو بحيث لم يستطع الأطفال تبينها فى وضوح ، فكان أن هيأنا لهم بضعة أثقال من خفيف الألمنيوم وثبتناها على جدران الفصل ، وأمكن أن تقام على الرمال ، وبذلك تأتى لهم فهم تلك الأدوات باستخدامها فى لعبهم »

وكما تعهدنا عنايتهم بالأثقال ، وفعل الماء والنار ، بالرعاية والتشجيع فى سداد ، كذلك كنا نفعل إزاء جنوحهم إلى صياغة الأشياء والتمثيل والرقص والافتراض . وفى الحق كان من

الجوانب الجوهرية فى فننا ضرورة تركهم أحراراً يفحصون الأشياء أو يعبرون عما فى أذهانهم بطريق الافتراض والادعاء كما يتراءى لهم .

وثمة ناحية هامة جداً فى حياة أولئك الأطفال ، تلك أنهم كانوا أحراراً فى التعبير عما يجول بأذهانهم ، وفى إلقاء الأسئلة والحوار . ومما لا شك فيه أن هذه الفرصة التى أتيحت لهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم قد نمت فيهم القدرة على التفكير المنطوق والاهتمام الموضوعى بعالم الأشياء ..

ولقد كان تشجيعهم على ضروب النشاط العملى ، كما كان متوقعاً ، سبباً فى ترقى « أحكامهم العملية » إلى درجة عالية من السلامة والحذق لا يبلغها معظم الأطفال فى أسنانهم . كما كان سبباً فيما بدا منهم من اهتمام ظاهر بالسببية المادية فى مشاكلهم العملية ، فى اللعب وصنع الأشياء . ولقد بدا هذا الميل عند مختلف الأطفال بدرجات مختلفة ، وفى أوقات متباينة دون استثناء ، ومن المحتمل أن يكون عاما بين أذكياء الأطفال فى هذه الأعمار .

ولقد تهيأ للأطفال ، فضلا عن ذلك ، القدرة على التعبير بالكلام عن السببية الآلية عند ما تهيأت الظروف (وتقتضى

الأمثلة الآتية ضرورة النص عل أعمار الأطفال .) . وهاك أولها : حدث ذات يوم أن زل بعض الأطفال على سلم كان فى حجرة الدراسة فأبدوا ملاحظات على شدة انحدار السلم . وأمّن دنانه (٥ — ١) على ذلك وقال « إن ذلك راجع إلى عدم اتساع المكان عند أسفل السلم . ولو كان المكان متسعاً لدفعنا بقاعدة السلم نحو الخارج وقل انحداره » .

وإليك مثلا آخر « كان دنانه (٥ — ٩) يمتطى دراجته الثلاثية فى الحديقة يُدَهْدِيها إلى الخلف ، فقالت له مدرسته : « إنك لاتسير إلى الأمام . أليس كذلك ؟ » فأجاب : « لا . طبعاً ما دمت أدير « البدال » فى الاتجاه المضاد » فسألته قائلة : « وكيف تسير الدراجة إلى الأمام ؟ » قال وفى صوته رنة الزراية البالغة بجهلها : « حسن . تدفعين « البدال » بقدميك فيدور . ويدور تبعاً له هذا الجزء (وأشار إلى محور الترس) ، فتدور السلسلة ويدور تبعاً لذلك ذاك الجزء (وأشار إلى محور العجلة) فيدور العجل . ولا شىء غير ذلك » .

وفى يوم آخر « احتاج يونس وسعاد بعض أكياس من الورق يفرقعانها .. ولما لم تكن حاضرة عزما على أن يصنعا بعضاً منها . فسألهما سائل : « وكيف تصنعانها ؟ » قال يونس :

« نخيطها » فقال فاروق (٥ — ١١) على الفور : « إن هذا لا يكون لأن الهواء سيتسلل مما تحدثان من ثقوب فلا تفرقع » .

وقال يونس (٥ — ٢ » لبنت رشيدة ذات يوم « إنك عند ما تشرحين شيئاً تشبهينه بشيء آخر ! »

وترينا هـذه الأمثلة أيضا عظم ما وصل إليه الأطفال من تبادل الأفكار فيما بينهم تبادلاً صادقاً صحيحا . فقد كان الحوار والنقاش ديدنهم فى جميع الأوقات . مثال ذلك أنهم كانوا يصنعون نماذج لقاطرات وخطوط حـديدية فقال فاروق (٥ — ٣) مؤكداً للآخرين ومصححاً نموذج طفل آخر : « إن الفلنكات تكون تحت القضبان دائما » .

وكان أحد الأطفال ينظر إلى صورة سفينة لصيد الحوت التفتْ بها قوارب صغيرة فقال : «هذه قوارب النجاة» قال نبيل (٤ سنوات) : « لا . قوارب النجاة لا تكون على جوانب السفينة . بل تكون على سطحها فى سقيفة طويلة » .

ولقد بينت فيما سبق أن أحد الفروق بين كبار الأطفـال وصغارهم فى المقدرة على التفكير يظهر فى المدى الذى تلعبه الفروض المنطقية . فالطفل الذكى فى الحادية أو الثانية عشرة يستطيع استنباط النتائج الممكنة من مقدمات معينة دون حاجة

منه إلى حلها بالعمل . أما الطفل الذى يصغره فأقل مقدرة منه على ذلك . ومع هذا ففى استطاعتنا أن نرى بوادر مثل هـذا الاستدلال الشرطى فى لعبه التخيلى التركيبى كما فى المثال الآتى : « حضرت سيدة زائرة وتحـدثت إلى الأطفال عن رحلتها من استراليا . فلما سمعوا أنها قضت أسابيع فى السفينة قال دنانة (٤ — ١) : وإذاً كان لابد لـكم من أسِرَّة فى السفينة . وسأل آخر : « أكنتم تتناولون الفطور والعشاء فى السفينة ؟ » نعم . قال دنانه : « إذاً لا بد لـكم من موائد وكراسى ؟ » . أو فى هذا المثال : « أراد الأطفال طلاء الأرجوحة من جديد ، وتاق يوسف أن يجرى ذلك فى الحـال ، فقيل له : إنكم إن فعلتم ذلك اليوم حيل بينكم وبين استعمالها بضعة أيام حتى يجف الطلاء . ومع ذلك فقد أصر على البدء فى الحال فقال جمال (٥ — ٢) : من الخير أن ننتظر حتى نهاية الفترة فتجف فى الإجازة » .

هذه الأمثلة التى سقناها فى استدلال الأطفال تبين كيف أن مراتب التفكير والاستدلال العليا تنشأ وتترقى من مراتبها الدنيـا . فالطفل يسير مدفوعاً بميوله العملية من أبسط وجوه التجربة وأوضحها إلى أعقدها وأدقها . وينتظم تفكيره بالتدريج بفضل معرفته الفعلية للعلاقات السببية فى العالم الخارجى . ومنها

نرى أيضاً كيف أن طفلا بذاته فى سنة واحدة بعينها من سنى ترقيه ينساق مرة مع الخيال البحت والميل إلى تحقيق رغباته بوسائل سحرية ، ومرة بحقائق الوجود . فتراه ينتقل من الوهم إلى العلم ، ثم يرتد إلى الوهم مرة أخرى ، تبعاً لمزاجه وظروف الساعة . فهؤلاء الأطفال الذين أخذنا عنهم هذه الأمثلة الواضحة فى الاستدلال القويم ، وفهم العلّية ، كانوا رغم هذا يصدرون فى تفكيرهم من حين إلى حين عن معتقدات واهمة ، وخيال مَرَدّه إلى الانطواء الذاتى البحت . حدث مرة أن كان « البراد » يغلى على النار وتصاعد البخار من مسكبه فلوح دنانه (٥ — ٩) وسعاد (٧ — ٧) بيديهما نحوه ، وبصق دنانه على « البراد » فلما نُهى عن ذلك أجاب : « ولكنى أريد أن أوقف هذا الخارج ! »

ومع ذلك فهذا الخليط من المنطق السليم وتقدير الأسباب والنتائج فى العالم الحقيقى من ناحية ، ومن الخيالات الصادرة عن الانطواء الذاتى من ناحية أخرى ، قدر مشترك بين جميع الأطفال . ومن الممكن أن نلمسه فيهم إذا نحن لاحظناهم فى سلوكهم من جميع نواحيه ، لا تحت التجربة فحسب . ولنعد إلى رشيدة التى اتخذتها مثلا لطفلة صغيرة ذكية توجه نقداً منطقيا

لتناقض وقعت فيه المدرسة[١]. فهـذه الطفلة (وهى فى الخامسة من عمرها) تعطينا من جهة أوضح الأمثلة على سلامة المنطق، ومن جهة أخرى تعطينا أوضح الأمثـلة أيضاً على نفورها — لا نطوائها الذاتى — من كل حقيقة تتعارض ورغباتها.

وسأسوق هنا مثالا يدل على سلامة منطقها: قدمت إليها مربيتها فى العشاء مرة نصف ليمونة هندية (grapefruit). فدار بينهما الحوار الآتى:

رشيدة: «إن عصيرها وفير».

المربية: «لعل ذلك لأننى انتزعت بذورها».

رشيدة: «ربما كان النصف الأسفل».

المربية: «ماذا تعنين».

رشيدة: «أعنى أن النصف الأسفل أوفر عصيرا».

المربية: «ولم هذا؟».

رشيدة: «لأن العصير يستقر فى القاع. وأود أن يكون هذا النصف دائماً من نصيبى».

المربية: «ومن يأخذ النصف الأعلى؟».

رشيدة: «تأخذه درية لأنها أصغر منى».

---

(١) صفحة ١١١.

وإليك مثلا من تعميمها المنطق فى لحظة تفكير هادئ ، وقد سألت أمها عن مختلف الأوقات التى يستحم فيها الأب والأم والأخت . الخ قالت : « كل الرجال والنساء والبنات والصبيان والأطفال والمربيات مختلفون ويختلفون فيما يفعلون . أليس كذلك ؟ » .

وإنك لترى فى قولها فيما يلى بدء شعورها بما يجرى فى نفسها من عمليات عقلية قالت : « فى الصيف الماضى سألتنى آمنة : أتستطيعين عمل هذا ؟ قلت : نعم . قالت : اعمليه الآن . فقلت : لا أحب أن أعمله الآن . ولكنى قلت ذلك لأنى ما كنت أدرى فى الحقيقة كيف أعمله ، وما رغبت أن تعرف » .

بعد هذه الأمثلة التى تدل على نمو المنطق فى تفكير رشيدة ، وعلى شعورها بذاتها الذى يراه پياچيه أساساً ضرورياً للتفكير المنطق استمع إلى مطالبها التى تصدر عن انطواء ذاتى . حدث ذات صباح أن اضطرب نظامها اليومى لظروف طارئة . فلما انتصف الصباح انفجرت صائحة صاخبة : « ردوا الزمن الذى فات ! » لا بد أن يبدأ النهار من جديد . عليكم أن تعيدوا الصباح ثانية . لابد ! لابد ! ! ! إنه خطأ أبى فقد دخل علىّ الحجرة ، وكنت أريد أن ألعب بأوراقى (لعبة تحب أن تلعبها

فى الحجرة وحـدها فى هدوء) . قالت الأم : « حسن لا زال لديك بقية الصباح » . فردت رشيدة منتحبة : « لا . هذا لا يكفى . عليكم أن تعيدوا الصباح من جديد » .

و إليك أخيراً بينة عن نضال قام فى نفسها بين انطوائها الذاتى و بين ما يتطلبه منها التفكير السليم : كان أن رأت « بيتر بان »[1] وكان سرورها بذلك عظيما ، وفى الصباح التالى توسلت أن تراه ثانية ذلك اليوم . فلما قيل لهـا إن ذلك ليس بممكن ثارت وألحت فى طلبها . و بعد أن ذرفت من الدموع ما شاء لها البكاء استدارت إلى أمها وقالت : « ما كان لـكم أن تذهبوا بى إليه . بل كان يجب أن تنتظروا حتى أكبر » فقالت الأم : « ولم ؟ » قالت : « لأننى أكون إذ ذاك أكثر إدراكا وتقديراً للظروف » . هنا نزاع فعلى بين الذكاء والرغبة الجامحة. وهنا أيضاً نستطيع أن نلحظ وعيها لما تستطيعه وهى كبيرة .

ويظهر من هـذا أن الأطفال لا يجمعون فى تفكيرهم بين الطريق الوهمية والعلمية فحسب ، بل يبدو منه أيضاً أن التفكير العلمى الصحيح ينشأ ويترقى من التفكير الواهم تحت ضغط الحقائق وآراء الغير . ولنضرب مثلا لذلك : صنع توما (٤—٢)

---

(١) هى قصة مسرحية مؤلفها السير جيمز بارى وموضوعها الطفل الذى لم ينم عقله وسلوكه مطلقا (المراجع) .

إوزة وأخذ يحركها فى الهواء قائلا لإحدى السيدات : « إنها تطير » فسألته السيدة : « وكيف تستطيع أن تطير دون أن يكون لها أجنحة ؟ » فكان جوابه الأول : « الأجنحة فى الداخل » ولكنه سرعان ماصنع لها الأجنحة . و بذا برهن على استعداده لقبول إصلاح الخطأ وقدرته على الإفادة من نقد الغير لنزعاته الصادرة على الانطواء الذاتى .

ومن هذا الطفل نفسه يتبين صدق ما أثرته من نقد حول ما يزعمه پياچيه من وجود حدود واضحة المعالم بين أدوار الترقى . فمن المتفق عليه أن الطفل الصغير عاجز عن إدراك العلاقات المتبادلة إلى حد مّا . ومع هذا فكثيراً مانلمح بوادر هذا الإدراك فى سن جد مبكرة ، كما يتضح من المثال الآتى : « رآى الأطفال أفتح شراعة فأقبلوا يفعلون مثلى كل بدوره . وقال أحدهم : أنا بعد توما . فقال توما نفسه (٢—١١) : أنا بعد توما . ولكنه سرعان ما نبهنى إلى خطئه ضاحكا مردداً لقد قلت : أنا بعد توما » . هنا نلمس فى وضوح وعى الطفل للفرق بين أن ينظر الإنسان إلى نفسه وأن يكون منظوراً إليه من غيره . هذا الوعى هو مقدمة لإدراك الصلات المتبادلة بينه و بين غيره فيما بعد . وفى هذا المثال عينه نرى بوادر إدراك السخف المنطقى .

٧ — بعض نتائج عملية

نجمل هذه الأدلة باختصار فنقول : إن من الواضح أن أقوال الأطفال وأفعالهم تبطل كل رأى يذهب إلى أن الترقى العقلى يقع فى أدوار محددة . فمع أن التفكير الاستدلالى المجرد والتعبير اللفظى عنه هما من مميزات السنين التى تتلو أعوام المدرسة الابتدائية ، إلا أنه من الواضح أن هذا لا يعدو أن يكون حكما نسبياً ، وهيهات أن يكون تحديداً قاطعاً . ذلك أن أطفال الروضة أنفسهم بله أطفال المدرسة الابتدائية ، ليسوا البتة خلقا عديمى التفكير يلوكون الكلم دون فهم، وليسوا آلات تتحكم فيهم العادة . كذلك ليس الطفل فى المدرسة الابتدائية ذلك الكائن الذى يقف عند حدود « الأحكام العملية الواقعية » والذى يقصر عن الجدل والكلام المنطقى .

ويتبين من الأدلة التى سقناها أن أحد الحوافز الهامة على صياغة التفكير فى الألفاظ يتيسر لصغار الاطفال من طريق ميولهم فى اللعب ، وما يستلزمه ذلك من نقاش وجدل . فهم يندفعون ، إذا دعت الحال ، فى كلام نظرى ، ولو أنهم لا يستطيعون بعد مداومة التفكير المنطوق . وبينما القدرة على افتراض الفروض المنطقية ، وهى عنصر جوهرى هام فى التفكير العلمى ، لا تظهر

بصفة منتظمة حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، فإنها مع ذلك تبدو فى كلام الأطفال هنا وهناك فى سن سابقة . ذلك أن طبيعة اللعب التخيلى وحاجة الطفل إلى التنبؤ عن المستقبل فى ميادين نشاطه العملية تقتضيانها

وبعد فهذه الخصائص والمميزات التى قد تتفاوت زيادة ونقصاً من طفل لآخر هى فى المكان الأول بالنسبة للتربية . وإنه لمن أهم الأمور أن يدرك المعلمون أن الأطفال فى المدرسة الابتدائية عمليون أولا وقبل كل شىء . لا تعنيهم المبادئ بقدر ما تعنيهم الأشياء . وليس هذا فحسب ، بل وإن الشغف بالمبادئ إنما يتولد من الشغف بالأشياء . فالتفكير المجرد لدى الفتى والفتاة إنما يكون نشوؤه وترقيه فى أحضان نشاطهما العملى فى أعوام مبكرة . فإذا كان لنا أن ننمى عمليات العقل العليا وجب علينا أن ندرك كيف تنمو وتترقى من الأبسط إلى البسيط .

ومهما يكن من شىء ، فما هذا إلا مثل آخر لتوضيح الموضوع الأساسى لهذا الكتاب . فقد كنت أحاول دائماً أن أقف المعلم على ما لإدراكه لما يجرى فى عقول أطفال المدرسة الابتدائية سنة بعد سنة من قيمة . ولم يتسع المقام لكى أخوض فى مسائل الفصل العملية بالتفصيل . ولكنى حاولت أن أقدم من

الأمثلة فى كل نقطة ما يكفى لشرح الغرض الذى أقصد إليه .
وأود الآن أن أجمل الاتجاهات الأساسية للتربية العملية فى المدرسة الابتدائية ، تلك الاتجاهات التى يخيل إلىّ أنها وليدة الحقائق السيكولوجية التى ذكرت . فهناك من المبادىء العملية الواسعة ما لو فهم حق الفهم لأثر تأثيراً عميقاً فى نظام الحياة فى المدرسة الابتدائية ، وفى تفاصيل المنهج وطرق التدريس .
فواضح أولا أن النتائج العملية للدراسة التى قمت بها فى تفكير الأطفال تتفق مع النتائج التى أوحاها بحثنا السابق فى ميولهم ، فى مختلف الأعمار ، وطريق ترقيهم الاجتماعى . ومن هذه النواحى جميعها نعود إلى النتيجة الأساسية ، وهى أن نشاط الأطفال خلال المدرسة الابتدائية هو مفتاح ترقيهم الكامل ، وليسوا فى ذلك أقل ممن هم دون السابعة من الأطفال ، وسواء لاحظنا حاجة الطفل الماسة إلى الحركة النشيطة كشرط للنمو البدنى والاتزان والمهارة ، ولاحظنا طرق تخلصه من الدائرة الضيقة لرغباته الأنانية واعتقاداته الساذجة عن العالم ، أم لاحظنا أن المواقف التى تستثير التفكير اللفظى والجدل ، فإن مردنا فى كل نقطة إلى الرأى الذى يقرر أن عمل الطفل ، وتجربته الاجتماعية الفعالة ، وتفكيره وكلامه ، كل هذه وسائل تربيته ولا شىء يعدلها . وإن

عملنا كمعلمين هو أن نستثير نشاط الأطفال ، وأن نتلقى هـذا النشاط عند ما ينهض من تلقاء نفسه . فى استطاعتنا أن نهيء لهم الوسائل لحل المشاكل التى تستثيرهم ، ولكن من العبث الذى لا طائل تحته أن نستهويهم بمشاكل لا تقتضيها ميولهم فى ترقيها . ذلك أن ميولهم الأصيلة نحو الأشياء والناس حولهم — فى الشارع والسوق والحديقة والسكة الحديدية وفى عالم النبات والحيوان — تهيء لنا كل ما نحتاج إليه من مناسبات لتربيتهم . وفى المقام الثانى نرى أن نشاط الأطفال فى هـذه الأعوام ، سواء فى التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضة أو العلوم ، جد خصيب ، وذلك إذا كان نشاطاً مادياً عملياً يتناول الأشياء الحقيقية التى ترى وتلمس وتصنع وتقاس . وهذا صحيح فى الأعوام المبكرة من المدرسة الابتدائية على الأخص . ومع ذلك فما يزال هذا النشاط من أبرز الحقائق فى حياة الأطفال حتى فى العاشرة والحادية عشرة . فالكلمات لا يمكن أن تقوم مقام الأشـياء ولو أنها يمكن أن تستعمل للتعبير عن تجربة الأشياء . أما التفكير النظرى فهو شيء مغلق على الطفل إلا إذا كانت نهايته إلى نتائج عملية .

ومع ذلك فالأطفال فى حاجة إلى الفرص التى تتيح لهم

التفكير المنطوق ، إذ ليس من الجائز أن تتوقع منهم الكلام أو الإصغاء دون أن يعملوا شيئا ، بل الواجب أن نسمح لهم بالتحدث عما يفعلون . فإذا صح أن حديثنا إليهم لا فائدة فيه فإن استعدادنا للمحادثة معهم أمر آخر . وإذاً فالنتيجة العامة الثالثة هى أن الطفل فى المدرسة الابتدائية فى حاجة ماسة لأن تتاح له فرصة التعبير عن تجاربه بالكلام ؛ فيصف ويناقش ويجادل . فإذا نحن علمناه من طريق الإلقاء بدلا من أن يعمل بنفسه فانما نقضى على عقله . أما إذا حرمناه حرية الحديث مع زملائه فاننا نسلبه خير وسيلة للنمو العقلى والاجتماعى ، لأن حديث الطفل عن ميوله العملية مع أترابه وأصدقائه الذين يكبرونه ، هو الحافز الطبيعى الأصيل نحو وضوح الفكر وسلامة المنطق .

ولكن ما أبعد الفرق بين فصولنا اليوم و بينها لو كنا أدركنا تلك الحقائق السيكلوجية ! إن ما فعلناه ومازلنا نفعله حتى اليوم هو أن نغلق باب المدرسة دون الحديث . والغريب مع ذلك أن نتطلع إلى السهولة والطلاقة فى الإنشاء . إننا نحتم أن يظل اللسان سجيناً ونضع أملنا فى القلم البليغ ! ومعنى هذا أننا بحرمان الطفل من فرص التعبير نهمل جانباً هاماً جوهرياً من جوانب حياته وتجربته . فليس غريباً إذاً أن نصل إلى ما وصلنا إليه فى

الواقع من فقر فى التفكير والتعبير .

رابعاً : إن حاجة الأطفال إلى النشاط الفعلى هو المبرر الأول للأخذ بنظام الفصول الصغيرة والطرق الفردية الحديثة ، و بنظام وترتيب قائمين على الدراسة السيكولوجية للفروق الفردية (وهو ما عالجته فى الفصول الأولى) . وما دمنا نعتمد على طريقة المحاضرة ، ونعطيها المقام الأول فى التعليم ، ففى وسعنا أن نحشد فى جمع واحد أفواجا من الأطفال ، لاصلة بين مواهبهم . وهيهات بعدها أن ندرك ما نضيع عليهم من وقت . ولكننا بمجرد إدراكنا أن ما يفعله الأطفال وما يقولونه هو الذى يربيهم ، فنحاول تهيئة أسباب النشاط لهم ، يواجهنا ما يكون بين الواحد منهم والآخر من فوارق . وقليلٌ ما نستطيع أن نفعله لفصل ضخم من الأطفال ، تتراوح مقدرتهم بين الضعف الخالص والذكاء الفذ . ولذلك نلجأ إلى أن نحتفظ بالهدوء والسكون بينهم وأن نحاضرهم . وكلنا يعرف أن المؤامرة القديمة على ضرورة الصمت والسكون نشأت من مجرد الحاجة إليها ، وعن الجهل بسيكولوجية الطفل . ولكننا حين نحول الفصول الضخمة إلى مجموعات صغيرة ، ونعيد تنظيمها بحيث تتقارب أفراد المجموعة الواحدة فى كفايتهم العامة ، عندئذ يصبح إطلاق النشاط الحر

للأطفال أقرب إلى حيز الإمكان ، ذلك النشاط الذى هو لهم كأنفاس الحياة .

وبعد فلا سبيل إلى الحكم على القيم الصحيحة للطرق الفردية والجمعية فى المدرسة حكما عادلا ما لم ندرك هذه الحاجة الحيوية إلى النشاط إدراكا تاماً . وفى الحق ليست المسألة فى مجموعها أى هاتين الطريقتين نختار ، ولكنها فى معرفة أيها أصلح لغرض دون آخر . فالطرق الفردية وحدها هى التى تيسر للأطفال فى بعض النواحى سبيل العمل والتفكير فى جد ونشاط . وهذا صحيح إلى حد كبير فى القراءة والكتابة فى أدوارها الأولى ، وفى الحساب والهندسة وكثير من الدراسات التاريخية والجغرافية . وصحيح كذلك فى كثير من نواحى النشاط العملية . ففى صنع الأشياء وفى الرسم التعبيرى ، وعمل النماذج ، إذا ترك كل طفل من الأطفال ليعمل ما تصبو إليه نفسه متى شاء ، كان حظهم من الإبداع أعظم مما لو أجبروا جميعا على أن يعملوا على غرار واحد .

ومهما يكن من شىء ، فهناك أشكال أخرى من النشاط هى فى طبيعتها وجوهرها جمعية تستمد معظم مالها من معنى وجمال من أدائها جماعة ، نخص بالذكر منها الرقص والغناء والتمثيل ،

وكذلك إلى حدما فلاحة البساتين والعناية بحجرة الدرس . وحبذا لو اتبعت هذه الطريقة من وقت لآخر فى فن الزخرفة والنجارة وشغل الإبرة . وليس معنى هذا أن يعمل الأطفال جميعا نفس الشيء فى ذات الوقت ، كما كانت ترسم طرق التعليم العتيقة . بل الحرى أن يقوم كل طفل بنصيبه الخاص فى إخراج عمل واحد هو فى ذاته غرض حقيقى مرموق . ولقد اقترحت بعض النواحى التى تصلح مجالا لهذا الضرب من النشاط التعاونى حين كنت أناقش التربية الاجتماعية ، مثـــال ذلك عمل شريط مزخرف لتجميل حجرة الدرس .

فاذا كنت قد أفلحت فى أن أحفز قرائى ليضعوا موضع التحقيق العملى هذه الحقائق السيكولوجية الواسعة فسأشعر حينئذ بأن هذا الـكتيب قد حقق غرضه الأول . إننى لم أقصد إلى كتابة بحث منظم فى سيكولوجية الطفولة ، أو فى مواد الدراسة الخاصة ، أو فى طرق التعليم مفصلة ، وإنما قصدت أن أصـف مميزات الترقى العقلى لدى الأطفال بين السابعة والحادية عشرة ، وأن أبين أن هذه الحقائق هى فى الصميم من عمل المدرس كل يوم .

المـــراجع

P.B. Ballard : Group Tests of Intelligence. Hodder and Stoughton, 1928.

P.B. Ballard : Mental Tests. Hodder and Stoughton, 1920.

P.B. Ballard : The New Examiner. Hodder and Stoughton, 1929.

A. Binet and Th. Simon : Mentally Defective Children. Edward Arnold.

C. Burt : Mental and Scholastic Tests. P.S. King and Son, 1922.

D. Kennedy-Fraser : The Education of the Backward Child. 1931.

S. Isaacs : Intellectual Growth in Young Children. George Routledge and Sons, 1930.

E. and M. Kenwrick : The Child from Five to Ten. Kegan Paul, 1930.

Sir T.P. Nunn : Education : Its Data and First Principles. Edward Arnold, revised edition, 1930,

J. Piaget : The Child's Conception of Physical Causality. Kegan Paul, 1930.

J. Piaget : The Child's Conception of the World. Kegan Paul, 1929.

J. Piaget : Judgment and Reasoning in the Child. Kegan Paul, 1928.

J. Piaget : The Language and Thought of the Child. Kegan Paul, 1926

V. Rasmussen : The Primary School Child. Gyldendal, 1929.

C. Spearman : The Abilities of Man. Macmillan, 1927.

C. Spearman : The Nature of "Intelligence" and the Principles of Cognition. Macmillan, 1923.

L.M. Terman : The Measurement of Intelligence. Harrap and Co ; 1919.

L.M. Terman and M. Lima : Children's Reading. Appleton and Co : 1928.

Report of Consultative Committee of Board of Education : The Primary School. His Majesty's Stationery Office, 1931.

الفهرس

صفحة

استدراك ... ... ا

مقدمة الكتاب بقلم الأستاذ عبد العزيز عبد المجيد ... ا

الفصل الأول (تمهيدى) ١

١ — المعلم والطفل وعالم النفس ١

٢ — «ويلعب الرجل الواحد فى حياته أدواراً كثيرة» ٩

الفصل الثانى (الفروق الفردية) ١٧

١ — اختلاف الأطفال ١٧

٢ — كيف نقيس الفروق بين الأطفال ٢٣

٣ — بعض الأطفال ٣١

٤ — « النسبة العقلية » وقيمتها العملية ٤٠

٥ — العمل الفردى ٤٩

٦ — التخلف فى القراءة ٦٢

٧ — التخلف فى الحساب ٦٧

الفصل الثالث (الترقى الاجتماعى) ٧٧

١ — الحركة والنمو ٧٧

٢ — الحياة الاجتماعية فى رياض الأطفال ٨٥

صفحة

٣ — المثل العليا عند الأطفال وآراؤهم فى العقوبة ٩٣
٤ — الحب والبغض ١٠٠
٥ — الرفاق والأبطال ١٠٨
٦ — الحاجة إلى النشاط ١١٦
الفصل الرابع (الترقى العقلى) ١٢٥
١ — حاجة الطفل إلى الفهم ١٢٥
٢ — مقابلة بين الطفل والمنهج ١٣٣
٣ — ترقى الميول ١٤١
٤ — تفكير الأطفال ١٥٩
٥ — أخطاء الأطفال ١٧٤
٦ — بداية التفكير الاستدلالى ١٨٤
٧ — بعض نتائج عملية ١٩٦
المراجع ٢٠٤

DATE DUE

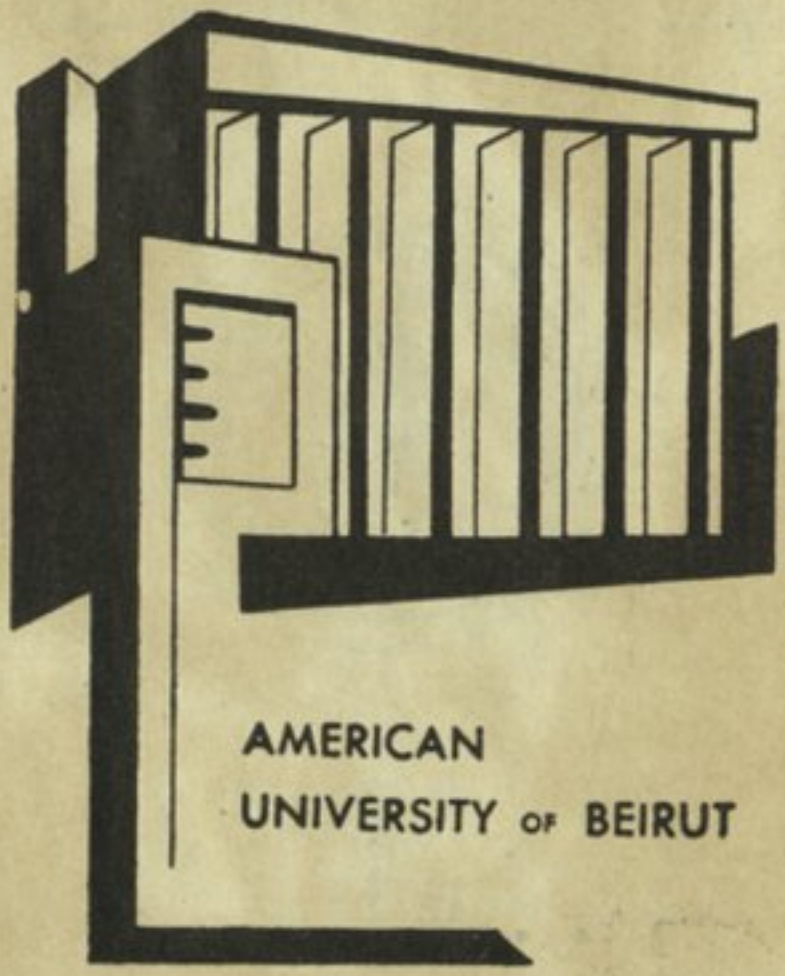
JAFFE LIB.
- 2 MAY 2006
Circulation Dept. 1

30 JUN 2008
Circulation Dept. 1

JAFFE LIB.
30 JUN 2009
Circulation Dept. 3

JAFFE LIB.
-4 JAN 2016
Circulation Dept. 1

136.7:173A:c.1
ايزاكس ،سوزان سوذرلاند
الطفل في المدرسة الابتدائية
AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES
01001580



136.7
I73cA
1945
c.1