

## الفصل الثالث

### الاهداف والموضوع

لعب مفهوم النمو دوراً رئيسياً في الحركة المناهضة للمدرسة التقليدية ومع ذلك فإن المرابي يقتقد تفسيراً كافياً شافياً لهذا المفهوم خطير الأهمية . بل إنه يظهر لنا كخيال رامن مشحون بالمعاني ثرى بالانفعالات . ويقول هولمز Holmes . . . « لتكن نهاية عملية النمو ما تكون ، إن مهمتنا العظمى أن ننمو » . ومع ذلك فهناك أمر جد واضح : لم يحدث نمو لأطفال المدرسة الابتدائية التقليدية . . . « بل إن تقاليد وروح هذه المدرسة كانت تنقى النمو ، تعمل مضادة له ، كل ما فيها : المباني - الفصول الدراسية - الانتباه القهرى - مفاهيم التعلم . . إلخ . كلها تعوق التلاميذ عن النمو ولا تساعدهم عليه ،

وكانت مؤامرة كتب لها عظيم النجاح . . . كما قال ناثان إيزاكس N. Isaacs كانت العملية تقوم على صهر التلاميذ في قوالب متشابهة ، على تشكيل عجائن لدنة . ولا تقبل مفاهيم النمو الحديثة عملية العجن والتشكيل التي عرفت بها المدرسة التقليدية .

وقد تكلم كثيرون من رجال التربية عن « التربية كنمو » هادمين بذلك فكرة التشكيل والتطويع ، منهم روسو في كتابه « إميل » ، وفروبل في كتابه « تربية الانسان » وهولز في كتابه « ما الكائن وما الواجب أن يكون » وديوى في « الديمقراطية والتربية » و « الخبرة والتربية » . . وفي العديد من الكتابات عن نمو الطفل التي كتبها جيزيل Gesell وزملاؤه مثل « الطفل من الخامسة إلى العاشرة » . . إلخ . وقبل أن يحدد القارئ اتجاهه الشخصي نحو ( أيديولوجية ) النمو فبيننا أن نملك بعض الخيوط التي نسجت متشابكة في أيديولوجية النمو . وسوف يتضح لنا أن هذا المفهوم محصلة لأنواع عديدة من الاعتبارات .

## النضج ، نمو الطفل والاستعداد

### أ - النضج :

لنبدأ أولاً بالجسم الذي تتم فيه عملية النمو ، أعني هذا الكائن العضوي ( البيولوجي ) ولزيادة من التحديد يقتصر الكلام هنا على مظاهر النمو العضوي التي تؤثر على التعلم . بهذا يتكون لدينا رصيد كاف يتيح لنا فرصة مناقشة العوامل المرتبطة بالنضج المؤثرة على التعلم . وتبين لنا النتائج المبينة على الخبرة والتجارب أنه من العبث وضياح الوقت محاولة تعليم الأطفال المشي أو تسلق السلم أو استعمال ( المشاية ) قبل أن يتم نمو جسمي ( فسيولوجي ) معين وبالذات نمو في القشرة الخفية وفي الجهاز العصبي . . . هذه الحقائق عن النمو

الجسمي لها أهمية كبيرة في النمو التعليمي للفرد ، ولكن لنا ثلاث ملاحظات في هذا الصدد :

أولاً : قد يكون لهذه العلاقة بين النمو ( الفسيولوجي ) والتعليمي أهمية واضحة في المرحلة قبل الدراسية . وحتى في سن الخامسة يبلغ وزن مخ الطفل ٩٠ / من وزنه في الرشد .

ثانياً : هذه العلاقة سلبية في تطبيقها العملي ، فهي توضح بجلاء ما لا يجب عليه عمله بدلاً من توضيح ما يجب عمله عندما تكون الظروف مهيأة لإمكانية التعلم . وإذا أمكن رصد مختلف القدرات في تتابع حسب ظهورها ، فهذا لا يحدد بالضرورة أن هذه القدرات يجب أن تستخدم وتمارس ، كما لا تظهر قيم تستخدم هذه القدرات . فمثلاً قد تعطى شواهد عديدة عن نمو مقدم القدم ، ولكنها لا توضح ما إذا كان هذا المقدم سيستخدم أم لا ، ولا قيم تستخدم . هذه الشواهد والنتائج عن نمو مقدم القدم ، لا تفيدنا في الواقع ، في محتمنا اللهم إلا بالنسبة لأطفال لا يستطيعون استخدام أيديهم ويستعيضون عنها بالأقدام .

ثالثاً : وهناك تحذير لا بد منه مرتبط بالربط بين ما تمخضت عنه البحوث العلمية عن النمو وبين ما يكتب عن النمو التعليمي . فالكثيرون لا يقبلون فعلاً ما كتبه م . بيكاردي Pickard في كتابه عن نشاط الأطفال « خاصةً بالنضج والاستعداد وقيم أوزروات النمو . وتدل كتاباته على أنه يشابه بين النمو في الأعصاب الميسر للمشي وللتسلق وبين رغبة الأطفال وشوقهم لكتابة الخطابات وإلقائها في صناديق البريد وتحملهم المسئوليات .

## ب - نمو الطفل

والصلة وثيقة بين نمو الطفل والنضج ومع ذلك فإن مفهوم « نمو الطفل » يستأهل معالجة منفردة . ولأول وهلة قد يظن البعض أن الحديث عن نمو

الطفل لا يخرج عن كونه سرداً لما جاءت به الدراسات التي أجريت على الأطفال وخاصة تلك التي استخدمت الملاحظة كطريقة وتستخدم التكنيات الاحصائية لتعبّر رقبياً عن هذه الملاحظات العديدة حتى تقدمها للقارئ واضحة هينة فيجد أمامه سجلاً لكيف ينمو الطفل، سواء الصحيح أو العليل وفي مختلف المستويات الاجتماعية . وقد تدرج هذه الدراسة كما فعل جيزيل تحت علم الانثروبولوجيا الثقافية ، فيقول مثلا إن معدلات العمر لم توضع كمعايير وإنما وضعت للتوجيه ولكي تساعد في التفسير والتوضيح ، ولذلك فإن الكثير من نتائج مثل هذه البحوث صالحة للبيئة التي أجريت فيها . فإذا أجريت بحوث في جزر المحيط الهادى فهى صالحة لسكانها كما تصلح أبحاث جيزيل على الطبقة المتوسطة في المجتمع الأمريكى وهى التي أجرى دراساته على أطفال منها . أن الناحية الوصفية في دراسة نمو الأطفال قد تصلح لمجتمعات لا يمكن أن نصفها بصفات حميدة فمعدلات العمر أو النمو تبين متى بدأ - مثلا - الطفل الألماني ( أيام حكم النازى ) يكون مفهوماً أو مدركاً عن الفوهرر الزعيم أو متى يبدأ الانضمام إلى المنظمات ٠٠٠ الخ .

ولكن نمو الطفل ليس قاصراً على علم وصنى إنه - لاشك - يتضمن العديد جداً من الملاحظات والمشاهدات ، ولكن هذه تختار وتصنى وتنقى حتى تقدم لنا المثل السليم للنمو . ولا يخرج دور المشاهدات عن التوجيه وتوضح المعالم لهذا المثل . ومن المعروف أن المؤلف أو الباحث عندما يكتب عن صفات مرحلة من مراحل النمو فهى لاشك تتضمن الكثير من هذه المشاهدات والملاحظات . ولهذا فإن الاعتماد عليها في وصف مرحلة نمو ما يعنى أن هناك قوانين طبيعية لنمو الإنسان وإن سلوك الانسان يخضع لهذه القوانين الطبيعية . لم تعترف الفاشية بهذا ولذلك وقفت ضد هذه الفكرة . ومرة أخرى نؤكد أن مدرك النمو بينه وبين الأيديولوجية الديموقراطية أرض عريضة ، شركة ٠٠٠ ، وأن تفاصيل النمو تقدم للمربين في إطار آخذ في

الاعتبار عوامل النضج التي تحدد نظرتنا الشاملة عن طبيعة وحاجات الانسان الفرد ، كما قال جيزيل . وبالاختصار فإن هذه النظرة لنمو وتطور الطفل وتوجيهه تفترض أنه يحيا في مجتمع ديموقراطي .

ويتضح لنا موقف جيزيل بالنسبة لعلم نمو الأطفال وتطورهم فهو نظام من معدلات للتوجيه يمكن بواسطتها أن يتحقق مثل مختار النضج . بهذا يكون نمو الطفل علماً في دائرة التكنولوجيا كما يقول جيزيل . ويعنى هذا أن التركيب المنطقي لدراسات نمو وتطور الطفل يسير كالآتى : -

١ - هناك مثل أعلى مختار أخذ على أنه الأفضل ، وقد يكون فعلاً هو كذلك ولكن لأحد يجادل هذه النقطة .

٢ - هناك مجموعة من المشاهدات المنتقاة ومحمّل أنها صحيحة ، وهي تقدم بطريقة تساعد على توجيهنا لتحقيق هذا المثل الأعلى المختار .

ولا يهم أن نوافق أولاً نوافق على هذا المثل الأعلى المختار ولكن إذا تطور الأمر - وقد تطور - إلى إختيار مثل أعلى يطيح بكل الفروق بين مختلف الجماعات والثقافات ، فهنا يصبح « نمو الطفل » كعلم أمراً مشكوكاً فيه وجدير به أن يتحول إلى محاولات نحو إقناع أخلاقى . شحون بالتوصيات العديدة ، وتكون النتيجة الحتمية غموضاً مستمراً في فهم الطفل ، بل إن متقبلي النصائح يقعون نهياً للحيرة بين تصديقهم ما أتى به الأبحاث التجريبية وبين إرشادات مصدرها إيمان بأيدبولوجية ما . يقع الواحد منا بين هذين الاتجاهين ، وقيم به أن يرى أنه في حاجة إلى كل منهما .

ج - الاستعداد :

من النقاط الهامة جداً في أيدبولوجية النمو في التربية أن مهمة المدرس ( م ٤ - فدفعة التعليم الابتدائي )

المواظبة الحريصة على ملاحظة الطفل حتى يكتشف ذرى وقمم النمو التي يظهر فيها إهتماماً تلقائياً بشيء ما . وليس هذا العمل بالشىء الهين ، فأنسى للمدرس أن يعرف بالتحديد متى بدأ الطفل هذا الاهتمام ، بل أنه من الصعوبة بمكان أن يستبين المدرس أول لمحات إدراك الطفل عقلياً أو وجدانياً لشيء لم ينل منه إهتماماً سابقاً . من الصعب على المدرس أن يكشف عن ظهور هذا الاستعداد عند الطفل ليتعلم مجموعة جديدة من المدرجات أو يتبين علاقات بين أشياء لم يدركها من قبل ، الطفل هنا كالنبات ، المدرس راعيه والمدرسة حقله أو حديقته فيجب على المدرس أن يعتبر نفسه بستانياً يراقب النمو ومستعد دائماً لمد النباتات بالماء وتعليمه وتشذيبه وإبعاد الحشائش الضارة عنه . يحاول المدرس أن يساعد كل طفل على أن يحقق من النمو أحسنه . ولا يهم البستاني أن تكون كل الشجيرات متماثلة ولكنه يساعد كلاهما على النمو .

ويمكن أن نستخرج ثلاثة مقترحات من هذا التشبيه :

١ - يجب على المدرس أن يهيء بيئة حافزة فلا هو يتعجل النمو أو يفرض إرادته عليه ، لاهو غافل عما يتضمنه من انفتاحات عند الطفل ولكن عليه أن يثير المتعلم ويحفزه وأن يديم ملاحظته له عن كثب . أما ماذا يلاحظه فهذا ما يأتي في المقترح الثاني .

٢ - يجب على المدرس أن يلاحظ العلامات التي تنبئ بأن الطفل « على استعداد » هنا المطلوب من المدارس أن يراقب بعناية مجيء ذرى وقمم النمو والنضج فهي الهادى له ليعمل مع المتعلم أنها إشارات تقوى له إن المتعلم أصبح مستعداً الآن ليتعلم الجديد ، وبعد أن تصله هذه الإشارات الدالة على إهتمام من جانب الطفل بما فى هذه البيئة الحافزة ، فإذا يعمل المدرس ؟

٣ - على المدرس أن يغذى ويوجه نمو هذا الاهتمام الذى انبثق

عند الطفل ولكن في أى اتجاه يجب عليه أن يوجه ؟ هذا سؤال لم يجب عليه .

ولكن ما البيئة ؟ وكيف نعرف المثبر والحافز ؟ هل المقصود البيئة الاجتماعية ، البيئة المادية بأشياءها وأحيائها ، البيئة التى يطل عليها التلميذ من خلال الكتب - أم ماذا ؟ ثم أليست المثبرات والحوافز أو على الأقل بعضها - من اختبار المدرس نفسه وهو راشد أكبر في العمر الزمنى من من تلاميذه ؟ أما عن موضوع البيئة فلنا لقاء آخر معه في فصل عن الخبرة آت فيما بعد . ونأتى للمثبرات وقد جرت العادة أن نقبلها دون أن نخضعها للفحص الوثيق بل ونرى فيها إرتباطات بيولوجية حادثة عند المتعلم ومن حقها أن تملئ إرادتها .

زد على ذلك أن هناك غموضاً هاماً في تقديم مصطلحي « النضج » و « الاستعداد ونحن ننظر إلى ظهور الاهتمامات كما ننظر إلى نضج الجهاز العصبي عند الطفل فكما أننا لانستطيع تعليم الطفل التحكم في مثانته قبل أن يصل إلى مستوى معين من النمو الجسمي فكذلك أفترض أن المدرس لا يستطيع أن يعلم الرياضيات قبل ظهور إهتمامات معينة عند المتعلمين . ولكن هذه دعوى متخفيه في عبارات الاعتقادات السالفة . إنك تستطيع أن تعلم قبل ظهور الاهتمام أو اهتمام ما . وكل ما حدث في هذه القضية أن بعض المريين والنفسانيين قالوا للمدرسين بأن واحد من الواجب عليهم ألا يدرسوا قبل ظهور الاهتمام وكان هذا حكماً منهم يعبر عن قيم عندهم . حكم ذاتي وليس موضوعياً ، لأن رأيهم لاعلاقة له بالنضج .

أما الغموض الذى يلف « الاستعداد » فينظر إليه الآن على أنه بين موقفين :

(١) الطفل غير مستعد لأنه لا يستطيع النجاح حتى ولو حاول .

(ب) الطفل غير مستعد لأنه - حسب الأحكام القيمة الشخصية للبعض - من غير المستحب أن يحاول مع أنه في الحقيقة قد يحاول وقد يحقق شيئاً النجاح أو كل النجاح :

وانصح مثال لهذا الموقف هذا الجدل الذي استغرق زمناً طويلاً وملا صفحات عزيزة ، وقد دار حول « استعداد » الطفل للقراءة وتعتى « القراءة » هنا فهم معنى ما يقرأ على أساس التعرف المستمر على الكلمات المكتوبة .

ويمكننا على الأقل أن نميز ثلاثة أنواع من الاستعداد هنا :

فأولاً هناك ضرورة النضج الفسيولوجي للعنين وما يتصل بهما من أعصاب

وثانياً هناك ضرورة فهم شيء من اللغة قبل أن يمكننا تسمية ردود الفعل للحروف المطبوعة « قراءة » ويمكن تحقيق الأول والثاني في سن الثالثة .

وهذا مؤكد حيث أن تجارب أبانت أن الأطفال في الثالثة وحتى دونها تمكنوا من تعلم القراءة . وكما يقول د . لين Lyun بعد تخلصنا من المفهوم المزائف عن تأخر نضج الإدراك فمن المشكوك فيه الإبقاء على فكرة الاستعداد في تعلم القراءة .

ثالثاً : وهناك أيضاً مطلب ينادى به أصحاب نظرية النمو فيما يختص بالاستعداد ، فيقولون بأنه يجب أن يظهر عند الطفل إهتمام لتعلم القراءة . وينتظرون أن يظهر هذا الحديث في أعمار مختلفة تبدأ من الخامسة إلى الثامنة تقريباً .

ومن الطبيعي ألا يقف أصحاب هذه النظرية مكتوفي الأيدي طوال سنوات عديدة إنتظاراً للحدث ، كما فعل جان جاك روسو الذي رأى ألا ادعى لتعليم الطفل القراءة قبل سن الثانية عشرة تقريباً ، وإنما عليهم أن يثيروا هذا الاهتمام فمثلاً يقدمون كتباً جذابة في إغراء أو يقرأون قصصاً مشيقة أمام الأطفال .

ومن الجدير بالذكر أنه ربما يحدث أن واحداً من أصحاب نظريات النمو قد يتسبب في عدم السماح بظهور الأهتمام بالقراءة لو ظهر قبل الموعد . وسبب الرفض هنا أن قوانين النمو تتطلب من الطفل أن يلعب ويجب أن يلعب في هذه المرحلة . ثم أقرأ ما يأتي وقد كتبه جودارد Goddard :

« إنها خطة حكيمة أن نقدم للاطفال مادة للقراءة بمجرد مجيئهم إلى المدرسة ، فكثير منهم يتوقعون أنهم سيتعلمون القراءة والكتابة وأداء بعض العمليات الحسابية ولا يجب أن نخيب آمالهم فيما توقعوه وندفعهم إلى ما يسمى « اللعب » طوال اليوم المدرسي ...

عندما نواجه بالعديد من الآراء عن « الاستعداد » فقمين بنا أن نسأل على الأقل الأسئلة الأربعة التالية :

١ - الاستعداد لماذا بالضبط ؟

٢ - هل الظروف المولدة للاستعداد ضرورية كالظروف الفسيولوجية والعقلية ؟ أم أن هذا يدخل تحت عبارة « من المستحسن » أو « يفضل أن ... » ؟

٣ - ومع التسليم بهذه الظروف وضرورتها أو تفضيل وجودها فهل

يمكن نهيأتها أم يجب أن ننتظر حتى يتم بعض النضج من الداخل كما يرى أصحاب نظرية النمو ؟

٤ - إذ لم تكن هذه الظروف ضرورية وإنما هي مستحبة فما هي القيم التي دفعتك إلى هذا الموقف وبها تبرر قولك إنه من الأفضل وجود هذه الظروف ؟

بهذا يتضح لنا التعقيد الموجود في أيديولوجية النمو وتظهر لنا الطبيعة غير المتجالسة للاعتبارات المتعلقة به . ولا يشكل كل هذا الخلط والتعقيد إلا للبداية « ...

### الطبيعة الجوهرية والخير الفطري

مجال الحديث الآن يتعلق بالطبيعة الجوهرية الأساسية للطفل والفكرة القائلة بوجود قوانين للنمو تعمل على تفتح هذه الطبيعة ثم فكرة الخير الفطري الطبيعي عند الطفل ، وقد احتلت هذه الأفكار مركز الفلسفة الفروبلية عن النمو كما أن كتابات جيزيل أكتظت بها وقد ظهر تأثيره الشديد بآراء ستانلي هول الذي قال أن نمو الطفل وتطوره يلخص التاريخ الثاني للبشر .

وما الطبيعة الجوهرية للطفل إلا نوع من النمط المثالي الكامل الموجود في الجنين والذي يكشف عن نفسه في تفتح تطوري تدريجي إذا هيئت له الظروف البيئية والمثيرات الخارجية السليمة . وهذا النمط أو النموذج بيولوجي يولد مع الطفل . وفي هذا المقام يحدثنا فروبل عن الوقت المحدد الذي تنزل فيه البطة إلى الماء ، ومتى يبدأ الكنكوت ينقر جدار البيضة ؛ ومتى تزدهر الوردة وتفتح ، أما جيزيل فهو يشابه بين نمو العقل بنمو النباتات وكما يقول هولمز Holmes ما مؤداه أن نمو الإنسان كالنبات فالرجل

المثالي الكامل الموجود في الجنين كالبنرة كلاهما يسمى جاهداً ليطور ذاته ويحقق نموه .

أما عملية التفتح فلها عدة مراحل كما للصفادع والفراشات ، ولكل مرحلة خصائصها المميزة لها ، خصائص تبلغ حد الكمال ، أى الصفات التي يجب أن تتوفر في كل مرحلة . ولهذا مضمون تربوي فلا يجب علينا أن ننظر إلى الطفل على أنه راشد غير مكتمل النمو ولكن على أنه طفل نام . فكما يقول روسو . . . « إن الطبيعة تريدكم ( أى الأطفال ) أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً . . . أن للطفولة طرائقها في الرؤية والتفكير والإحساس وليس هناك شيء أكثر سفهاً من محاولة تغيير طرائق الطبيعة » لهذا نجد ( إميل ) في سن الثانية عشرة فتى صغيراً خشناً فظاً . . . ولكنه في الحقيقة كشف عن الطفولة وعاش هذه المرحلة في رضى ولغاية .

ولم يكن فرويل غير حريص على تنقيح وتعديل الآراء عن اللعب وقد حاول إظهار اللعب على أنه العمل الكامل التام الذي يجب أن تقوم به رياض الأطفال ويجب أن يمارسه الأطفال في هذه المرحلة ( مرحلة الرياض ) . وفي رأيه أن ( اللعب أعلى أوجه نمو الطفل وأهمها ، وهو أبرز جانب في نمو الإنسان وتطوره في مرحلة الطفولة لأنه تمثيل عن النشاط الداخلى للذات تعبيراً عن داخلية الفرد . . . ويمكننا أن نرى أن مذهب « الخير الفطرى » متضمن هنا سواء في الإشارة إلى الكمال والتمام » وفي الافتراض بأن ماهو طبيعى في عملية التفتح هو أيضاً سليم صحيح . وكما يقول روسو « إن الطبيعة خيرة وليست هناك خطيئة أولى في القلب البشرى » .

ولعل أوضح نقد يمكن أن يوجه إلى هذا الاتجاه في التفكير تجاهله الجانب الاجتماعى في نمو الإنسان ، فإن نمو الفرد يتم في إطار اجتماعى وسط مجموعة وهو بهذا يختلف عن تفتح الزهرة مثلاً . إن محاولة فصل العوامل

الاجتماعية ذات التأثير القوي على الإنسان وفي تكوين فكرته عن نفسه سوف تؤدي إلى تكوين فرد له رغبات وشهوات بسيطة جداً ومحددة للغاية بل إنه من الخطأ الفادح أن نتصور أن هذه العوامل الاجتماعية لا تزيد عن كونها مجرد إضافات وزيادات غير ضرورية أو مجرد ظروف تيسيرية في خط نمو الفرد بل إن « الفردية » هي تقليد إجتماعي معين ولها تاريخ إجتماعي أن يأخذ الفرد نفسه ويقتطعها وجسمه من المجتمع .

ويعطينا بعض المفكرين مثل ديوى مايبثت أعرافه وتقديره الكاملين للدور الاجتماعى ، كما أن هولمز يتخيز ما فى آلاف السنين من التاريخ الاجتماعى ويسقطها على الوليد حديث الولادة ويرأها فاعلة عاملة فيه ( كغرائز ) التعاطف وتقدير الجمال السلوك العلمى . . . . أما جيزيل فإنه يتذبذب بين أخذه بالقوانين الطبيعية التى لا يمكن أن تفهم إلا من خلال الدراسة العلمية والمزيد من العلوم وبين تأكيده دور الثقافة وخاصة ثقافة الطبقة الوسطى فى المجتمع الأمريكى .

أما الاعتراض الثانى فهو مرتبط بالحانب المعرفى فكيف تأتى لأصحاب نظرية النمو معرفة قوانين النمو ؟ أو معرفة ماهية النمو الأسمى ؟ وقد يفهم الواحد من كلامهم أنه يكفيه أن يراقب ويلاحظ نمو الأطفال كى يصل لمعرفة قوانين النمو وكفه النمو الأسمى . وهذا لا يمكن أن يكون صحيحاً ، فثلاً بدأ التحليل النفسى يجذب الانتباه إلى الكراهية والغيرة والتنافس والعدون والتدمير مما يظهر حتى فى سلوك صغار الأطفال . وإلى جانب كل هذا فهناك الحب والعطف والمشاركة الوجدانية والطيبة واللفظ ، ومعنى هذا أنه ليس صحيحاً القول بالطبيعة الخيرة أو الطبيعة الشريرة . ويقول ناتان أيزاكس . . . « إن الصورة التى لا يمكن مطلقاً الاحتفاظ بها هى صورة الطفل الذى تغمر حياته السعادة والرضى والخير والذى تغفر له هفوات

هينة ، نال التسامح فما عاد إلى إرتكابها وينمو من حسن إلى أحسن مظلالا بالسرور والمرح ومقتربا من الكمال القدسي . إن فكرة فرويل عن الطفل لا تخرج عن كونها مجرد حلم .

ويمكننا أن نضع الاعتراض المعرفي بطريقة أخرى إنها مغالطة منطقية ومغالطة طبيعية أيضاً أن نصدر أحكاماً قيمية معتمدين على نتائج أبحاث علمية . فقد تبين بعض الدراسات إتجاهات معينة للنمو . وليس معنى هذا أن كل نمو لكل كائن بشري يتبع هذا النهج ، فليس كل نمو بشري خيراً . هل نستطيع أن نقول إن نمو المحرم كان خيراً طيباً ؟ وما معايره ؟ وما هو بالضبط الطريق السليم ؟ إننا نصدر أحكاماً تعبر عن قيمنا عندما نتكلم عن الطريق السوي الخلقى . سرى وخلقى .... أين ومتى ؟

ويتضح لنا بجلاء - إذن - الغموض وطبيعة القيم في فهم النمو إلى جانب قبولنا قيم لم ندرسها بعناية . نقول إن النفس المثالية هي باختصار الرجولة الكاملة ولكن ما الرجولة الكاملة ؟ ما الرشد المثالى ؟ هكذا يتساءل هولمز ويضيف أننا لسنا بحاجة لأن نريث ونبحث في هذا الشأن . ولكن هذا هروب من إعطاء إجابة شافية للتساؤل السابق وحتى إذا توقفتنا وبخنا لوجدنا أن الطبيعة الجوهرية أوكنه طبيعة الطفل ليست طبيعة فردية ، لكل طفل طبيعة ، ولكنها طبيعة عالمية شائعة للجميع . هذا رأى هولمز وغيره . ولكن لفرويل رأياً آخر . فيقول هولمز أن النمو - في حقيقته الأصلية - حركة متجهة صوب النمط المثالى الكامل والذي هو النفس الحقيقية لكل فرد ، وأنه كلما أقربتنا منها خفت حدة الفردية تدريجياً ، وتخلص كل فرد من ذاتيته التي عايشته واعتماد عليها .

وإذا كانت هذه هي النظرة للطبيعة الجوهرية فإن جماعة التسلط وزعماء المدرسة التقليدية يهرعون إلى الموقف تسبقهم صرخات تعبر عن شعارهم

عن مصلحة الأطفال وخيرهم ، ويقولون ها هو رسو يقول إن الأطفال مدفوعون ليكونوا أحرار . كما أن جيزيل يقول إن بث بعض الأفكار في عقول الأطفال له دور هام في نموهم ، كما نجد أن الأطفال الذين لا يريدون إبتكار أشكال من قص الورق أو ( الكرتون ) أو الذين يرفضون الاشتراك في مناشط تؤدي إلى النمو المتكامل إنما هم أصحاب إرادة سيئة تقاوم إتجاه المدرس الخير الطيب وقد ينظر إليهم بعين اللطف والشفقة بدلا من وصف إرادتهم بالسوء لهذا لم يكن مستغرباً أن تكون أيديولوجية النمو التي ظهرت في أواخر القرن الثامن عشر وتطورت خلال القرن التاسع عشر ، عساً ترعرعت فيه الماركسية والفاشية .

وثمة صفة أخرى تتصف بها هذه الأيدلواوجيات ؛ وهي الاعتقاد بحتمية إستمرار عمليات النمو ، وليس للفرد اختيار أو تقرير أو تغيير . وتجد في الماركسية كلاماً كثيراً عن حتمية التطور التاريخي ، وليس للأفراد دور في مسار التاريخ وتطوره ، وهو ما يعبر عنه بالتفسير المادي للتاريخ . لهذا نجد في أيديولوجية النمو أن الفرد يسير مسيراً في عمليات بيولوجية للنضج والفتح ، وفي هذا يقول جيزيل إن الخطة الشاملة الأساسية ( في النمو ) بعيدة عن مستوى تحكم الفرد فهي معقدة وغامضة إلى الدرجة التي لا يمكن لها أن يؤتمن الإنسان عليها ، ولذلك إن الطبيعة تتولى معظم زمام الأمور وتدعو الفرد الإنسان إلى شيء من المساعدة والعون . ويجب أن تقبل مايقوله جيزيل خالصاً بهذه المساعدة لأن . . . « كل شيء يتغير الآن تحت وطأة هذا المدمن القوى الثقافية العنيفة » .

ثم يعود جيزيل فيحدثنا عن النفس كقوة غامضة خفية ويرى أن هذا الاعتقاد يضللنا ويبعدنا عن الخطأ السليم ، إن كل فرد يجب أن يجد له مكاناً التكتل البشري في المجتمع ، وأن يحس بفرديته في السلوك ، وأن يسهم بمايستطيع الإسهام به للمجموع .

إن هذا الفيض من الاداء عن أيديولوجية النمو قد يأخذ القارىء إلى آفاق متعددة مما يحيره ، ومع ذلك فقد يرى معظمها أن للفرد طبيعة جوهرية ولا يرى للجماعة هذه الطبيعة . وتؤكد أبحاث ماسلو Mas'low عن دوافع النمو هذا الموقف الفردى . وفي رأيه أن النمو يبدأ عندما تشبع كل الحاجات الأساسية حتى يشغل الفرد بالعمل على تحقيق ذاته . هذا العمل يفضل العزلة والتأمل والاستقلال . يرى هؤلاء العاملون على تحقيق ذواتهم والمتمهمكون في هذا العمل الناس والأشياء كما هي دون أن تشوهها حاجاتهم غير المشبعة . وما زال النمو مسألة وموضوع « قوانين » ويعرف ماسلو النمو بأنه « العمليات المختلفة التي توصل الشخص إلى أقصى تحقيق لذاته وليس النمو بهذا المفهوم حديث العهد بل هو قديم يعود إلى أسينوزا ومن قبله إلى أرسطو . وفي حماس يعزن ماسلو أن ما يقدمه ليس مجرد بحث تجريبي ونتائجه . ولكنه عمل أخلاقي . . . . وهذا قول غامض تصعب جداً مناقشته .

يجد هذا الحرص على زج الأخلاق واتخاذها موقفاً مميزاً في معالجة موضوع النمو ، يجد قبولاً لدى البعض منهم على سبيل المثال هالموس Hal'mos في كتابه « عقيدة الموجه » يقول عن المعالج النفسى أو الاخصائى الاجتماعى ... ولو أنه يبذل غاية الجهد لمساعدة عملائه فإنه لا يستطيع إلا أن ينقل لنا اليسير من المعلومات والمقترحات عن عمله وعن طبيعة الإنسان ، بل إن ما ينقله لنا لم يكن محصلة إقتراحات علمية » .

لم تشف نظرية للنمو غلنا - حتى الان - فيما يختص بمعالجة موضوع الأهداف ، بل هي محيية للآمال وما زلنا نجهل ماهية أهداف المدرسة الابتدائية كما يجب أن تكون حتى رأى فرويل عن هدف التفتح الكامل لم يعجب ديوى الذى وصفه بأنه يمثل طمرحاً عاطفياً غامضاً أكثر من أى شيء يمكن نلمسه بوضوح .

وجدير بنا - بعد هذه الجولة - أن نلجأ إلى محاولة منظمة لتحديد معيار القيمة من النمو ، هذا المعيار الذي أورده ديوى ، ويجب أن نذكر أن بعض من أدلوا بدلوهم في هذا الموضوع لم يذكروا كلمة «النمو» واستخدموا عبارات مثل : « التطور الذاتى » و « التطور المتكامل المتزن المتناسق » والتنمية الكاملة للقوى الكامنة منه « و « الصحة الإيجابية » . . . ولكن ديوى يقول بوضوح إن هدف التربية النمو أو بالأحرى : التربية نمو .

### رأى ديوى فى النمو

كتب برادلى Bradley الفيلسوف الانجليزى شارحاً المقصود بتحقيق الذات ما يمكن اعتباره من حيث الشكل قريب الشبه بما كتبه جون ديوى . فقد لاحظ برادلى أن كل ما يفعله الإنسان لا يمكن أن يدرج تحت تحقيق الذات ، أما المعايير القيمية والتي بمقتضاها يمكن للذات أن تتحقق فيمكن إدماجها في قيمتين اثنتين لو فكرنا في مجهوداتنا الهادفة ورغبتنا في تحقيق سعادة كاملة . أول القيمتين ترى أن الذات لكي تتحقق .. يجب أن تكون وحدة متكاملة ذات أنشطة متجانسة منسجمة ساعية لأهداف واضحة متصلة بعضها ببعض الآخر . القيمة الثانية ترى أن الذات لكي تتحقق يجب ألا تكون فقيرة مسلوبة القوة تكونت برده الرغبات والانسحاب من النشاطات ، ولكن يجب أن تكون ذاتاً غنية ثرية منفتحة رحبة عريضة .

ويقول برادلى أننا أحيانا نعيد عن خط سيرنا الرئيسى ونتذبذب فى أعمالنا فى غير استقرار ، ولكنه يعتقد أن فى نشاط كل فرد مثلاً أعلى للسعادة ، قابع فيه . . . فى كل إنسان نفسى ما أوذات ما يحاول تحقيقها ، ولنعد إلى هذين البلدين ( اللذين عبرنا عنهما بالقيمتين ) ويمكن اختصارهما إلى : التكاملى والغنى ، وهما تماماً مثل المعايير التي اقترحها ديوى كمحددات النمو

الديوي . ولا نعجب لهذا فكلاهما : برادلي ، ديوي نهلا من نفس المصدر  
الآ وهو الفيلسوف الألماني المثالي هيغل ( ١٧٧٠ - ١٨٣١ ) وكان  
معاصراً لفرويل .

(١) نظرية ديوي : تشغل مناقشة ديوي لموضوع النمو صفحات  
كثيرة من بعض كتبه غير أن الجزء الأكبر الرئيسي في هذا الموضوع  
يضمه الفصلان الرابع والخامس من كتاب « الديمقراطية والتربية وكذلك  
الفصل الثالث من كتاب « الخبرة والتربية » وإذا حاولنا تلخيص أهم  
ما جاء في كتاباته عن هذا الموضوع فقد نخرج بالعبارات التالية :

لاشئ له قيمة عندنا ما لم يدخل خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة ما فيه  
من قيمة . . . إن تربية تتطلع فقط إلى المستقبل ولا ترى قيمة في الخبرة  
الراهنه سوى أنها إعداد للمستقبل لا يمكن للطفل أن يتقبلها ... وأكثر من  
ذلك ، مظالماً أنه لن يرى قيمة فيما هو مطلوب منه عمله ، فإن ما يتعلمه  
لن يفيد حتى في أعدادة للمستقبل ، بل سيبقى دائماً شيئاً مكروهاً متخذاً  
له ركناً منزلاً في عقله . إنه سيولد عنده اتجاهات المقاومة والتحدى .  
وهذه تبعده عن أية رغبة في الاستمرار في التعلم وخاصة عندما ترفع عنه  
الضغوط الخارجية التي تفرض عليه القيام بنشاط تعليمي معين .

إن العبارة التي وردت سابقاً ( وهي لاشئ له قيمة عندنا ما لم يدخل  
خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة ما فيه من قيمة ) ، لا على الأطفال فقط  
ولكن على غيرهم أيضاً . ولو أن ديوي لم يقل بالطبع أن ما يجده الأطفال  
ذا قيمة في تعلمه لا بد أن يكون بالضبط ما نعرف أنه مفيد وقيم . ولكنه  
قال إن الأطفال يجب أن يحسوا بقيمة هذا العمل . وبالنسبة لديوي فإن  
النمو هو الاستمتاع بالخبرة . وعلى ذلك فإن هدف التربية هو أن يحقق  
هذا الإنماء والزيادة .

ولكن هل يمكن الحصول على مزيد من الفائدة من هذه الخبرات القيمة؟ وهل لابد للمربي من معرفة الإجابة على هذا السؤال إذا رام لعمله دوراً أكثر فعالية؟ وقد أمدنا ديوى - للإجابة على هذين السؤالين بمعاييرين تماماً كما فعل برادلى وهما: التفاعل والاستمرارية، فأنا أتفاعل مع شيء ما بمعنى أنني منهك ومشغول به وفيه، وبهذا لأعتبره طفلياً دخليلاً فرض نفسه على وأبعدنى عن إهتماماتى الفعلية، وأنا أقبل عليه باختيارى وبرضاى مثل هذا الانهماك مصدره أنى أجد قيمة فى هذه الخبرة. وإلى جانب هذه القيمة الذاتية الداخلية للخبرة هناك معيار الاستمرارية الذى يضيف بدوره قيمة مساعدة مفيدة. والمدرس قادر - أكثر من الطفل - على الكشف عن هذه القيمة المساعدة، بل إن هذا العمل من جانبه جديد بأن ينال منه عناية كبيرة. إن التفاهم المبني على المشاركة الوجدانية بين المدرس وتلاميذه يمكنه من تقدير ما يجده الأطفال قيماً. وهنا، وبفضل خبرة المدرس الغزيرة ونضجه العقلى يستطيع أن يحقق القيمة المفيدة للاستمرارية.

يقصد ديوى بالاستمرارية أنه يجب على الخبرة أن تكون مفيدة ومساهمة لخبرة تالية، بل وتفتح أفاقاً لمزيد من الخبرة وأمكاناتها الغنية.

إن اكتساب عادات آلية أو حفظ مادة مملة غير شيقة ليس من الخبرات المفيدة المثمرة، ولذلك ففعاليتها قليلة جداً ولا تولد إمكانات لخبرات أخرى. ولن يكون هناك أنساع فى حب الاستطلاع ولا تمدد فى الافاق أو زيادة فى الحساسية إذا قارنت هذا الموقف بتعليم الكلام أو القراءة، فإن هذا يفتح بيئات جديدة للطفل، الخبرة القيمة المفيدة إذن هى تلك التى تتصف بالتفاعل والاستمرارية.

فى هذا المفهوم عن النمو الكثير مما يجذب الانتباه ويدفع إلى

التفكير ، فن لاتستهويه فكرة الأغراض المتكاملة والافتتاح الممتد الغنى ؟ ولكن يلح سؤال وهو أنى لنا أن نعرف ونحدد المدرس الناضج القادر على تعزيز الاستمرارية في موقف التفاعل بين الطفل وشيء ما ؟ وإذا ساورك شك في كلام ديوى وجدواه فإ عليك إلا أن تأخذ الجانب المضاد وتقارن بين مقاله ديوى - عمليا - وبين مايقترحه المعارضون له ولكن أيضاً يبرزه السؤال هل إجراء مثل هذه المقارنة في مواقف تعليمية عملية أمر ممكن ؟

(ب) القيمة والرغبة : ولكن قبل كل شيء تستأهل العلاقة بين القيمة والرغبة وقفه فما هو قبيح بالنسبة للحياة البشرية لايمكن أن يعادل ماترغبه جماعات ما في أعمار مختلفة . فقد نعانده ونرغب شيئاً نعرف أنه ضار بنا . وقد نريد أشياء نتأجبها هينة أو تعطينا نتائج البتة ، بل وأكثر أهمية من هذا فقد ترغب شيئاً تظن خطأ أنه جدير بالاستحواز عليه . ويجب أن نلاحظ هنا أن المهم هو أن يكون الشيء أعلى أو أقل قيمة أكثر من أن يكون الشيء قيمياً أو عديم القيمة بالمرة . وبالمثل فنحن لانستطيع أن نتقبل فكرة أن رعبات شخص ما كلها قد تكون في أشياء لم ينظر إليها على أنها ذات قيمة :

النقطة الثانية في كلام ديوى والتي سنخضعها لشيء من الحوار تختص بقوله إنه لاشيء يصبح ذا قيمة مالم يدخل خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة مافيه من قيمة ولكن هذه في الواقع مسألة معرفية لايمكننا التحقق من قيمة شيء قبل أن يمر بخبرتنا أو على الأقل نفكر فيه ونتخيله : هذا القول يختلف عن الرأي القائل بأننا لانعتبر الشيء قيمياً لنا مالم نعرف ونصدق قيمته . إذ أن ما يمر بخبرتنا أو نتخيله يخضع لتحديدات شتى منها على سبيل المثال القدر الذى حصاناه من التعليم المناسب .

فقد يمر شخص أمام عدة لوحات في معرض أو يستمع إلى عزف ( أوركسترا ) ولكنه لا يعرف قيمة الصور أو الألحان . لكي تقدر القيمة الجمالية تحتاج تحتاج إلى قدر معين ونوع معين من التعليم ، وهنا لا يكفي أن تكون الحواس سليمة والرغبة موجودة والإرادة طيبة . ويلوح أن المشكلة الكبرى في التربية هي أن تمكن الناس من تقدير القيم التي لا يستطيعون الان فهمها . وكما بينا في الفصل السابق أن الواحد منا يقدر ويقيم ما حصله من تربية بعد تمام تحصيلها ولذلك فمن الأمور الهامة التمييز بين كون الشيء قيماً وبين معرفة أنه قيم . فقد يكون هناك شيء قيم ولكننا لانعرف أنه قيم أو على الأقل لم نتحقق من ذلك بعد . إن هناك العديد من الأشياء القيمة ولكن لا يعرف أحد عنها شيئاً .

إن الموقف المعرفي المثير لاصدار أحكام قيمة يبرر ثلاث مشكلات :

١ - إذا كان على أن أمر بنجربة أو على الأقل أن أنخيل ، فما يجعل شيئاً قيماً قبل أن نتاح لي فرصة تحديد قيمته ؟ كما أن أحكام القيمة عن هذا الشيء أو الموقف سوف تتحدد بي أنا ، ومن أكون ولسنا جميعاً سواسية فيما مررنا به من خبرات أو فيما يمكننا تخيله . فقد تعجبني مباراة في الملاكمة وأكره الاستماع إلى محاضرة في علم الأحياء ؛ أما أنت فقد تضحى بكل متعة لتحضر هذه المحاضرة وترفض بكل إصرار مشاهدة مباراة في الملاكمة وهذه اللوحة التي رسمتها أراها كنزاً ثميناً ولا تثير فيك أي إهتمام . هذه هي المشكلة الأولى التي تجعل النقاش فيما هو جدير بالاهتمام شيئاً وممتداً إلى ما لا نهاية .

٢ - هذا الاعتماد المعرفي على من أكون لا يوضع حدوداً ثابتة لما يمكن أن أقدره لأنني أتغير وتزداد خبراتي . هذه الفكرة من شأنها أن تطيح

بما يفعله بعض المربين الذين يلاحظون الأطفال مظهرين « طبيعتهم » في أنشطتهم ثم يعدون أوجها أخرى للعمل تتناسب مع ما أظهرته طبيعتهم . وفعل هذا خطأ كبير من أخطاء فكرة « أن نبدأ بالطفل » ؛ ففكرة أن تقبل طبيعته الراهنة كمادة تبنى عليها برنامجاً لتعليمه . لهذا فإن رأى الوجوديين جدير بالتأمل عندما يقولون أن طبيعتنا ليست معطاة لنا وإنما هي دائماً محل تساؤل . . . ويقول سارتر Sartre « من أنا ؟ هذا سؤال يجاب عنه بالاختيار والتقرير كما يجاب عنه بالكشف . . . لهذا لا يمكن لأحد أن يحل مشكلة ما القيم « متصوراً أنها مشكلة نظرية لها حل محدد بل لعلنا نتساءل أساساً عن ماهية القيم . . . إن طبيعتنا إلى حد ما دائماً محل تساؤل » .

٣ - وهناك دائماً مشكلة المربي الخاصة وهي حقه في إصدار أحكام قيمية عما هو خير للغير وتضخم المشكلة عندما لا يقدر الغير مارآه المدرس ذا قيمة ، وهذا يحدث في معظم الأوقات ويستمر هذا الموقف حتى ولو أعطى المدرس تبريرات موضوعية تحمى حكمة القيمي .

ولكى نلخص ما فات فإن نظرية ديوى في القيمة تدعوا إلى التعليقات التالية :

١ - فقد نذكر على خطأ فيما نرى أنه مرغوب فيه وقد تكون هناك أنشطة وأعمال يجهلها الفرد الآن . أن نقول إن شيئاً ما جدير بالاهتمام أو مرغوب فيه أو قيم هذا القول أكثر شجاعة من مجرد القول بأننا نريد هذا الشيء الآن .

٢ - ويلوح أن الحق مع ديوى عندما قال إننا لانعتبر الشيء قيماً قبل أن يمر بتجربتنا أو نتخيله وقبل أن نعرف وماذا فيه يجعله محل رغبة : تسلق الجبال ، دراسة التاريخ ، العزف على العود ، النجارة . . . ؟

٣ - وثمة نقطة ثالثة ترى أن مدى تقديرنا يتحدد بطبيعتنا لأن هذه ( م - فلسفة التعليم الابتدائي )

الطبيعة غير ثابتة راسخة كطبيعة الكلب أو الخروف . إن الطبيعة البشرية تتغير وتتعدل بالتربية .

وأخيراً فهناك مشكلة اعتبار المدرس وحكمه على شيء بأنه قيم ، نجد صعوبة في إثراء رأى ميل Mill باضافات وقال ميل محاوراً أنه إذا قدرنا أن (س) خير من (ص) ، وكيف يكون هذا التفضيل فلا بد أن تكون لنا خبرة بـ (س) و (ص) أو على الأقل - وهذا أضعف الإيمان - أن تكون لدينا القدرة على تخيل كل من (س) و (ص) .

ولكن ثمة أمراً واضحاً يحتمل كل من المدرس وولى الامر مكانة وموقفاً أفضل يمكنهما من إصدار أحكام قيمية سليمة أكثر مما يستطيع الطفل إصدارها بل إن كلاً منهما - المدرس وولى الامر - أكثر قدرة بصفة عامة على رؤية قيم في أشياء من الطفل الذى لا يعرف عن الشيء نفسه إلا النذر اليسير .

ج : الأخلاقية والرغبة : وهناك اعتراض آخر على رأى ديوى فى النمو ، إذا اعتبرنا التفاعل والاستمرارية مؤهلين كافيين لنصف شيئاً بأنه قيم ، فما موقفنا من المجرم المستمر فى إجرامه بل وتحسن أساليبه فى هذا السلوك المنحرف ؟ وما موقفنا من الطاغية ؟ ألا يزداد كل فى غيه ؟ لم نعيب عن برادلى التفكير فيما أسماه « الذات الشريرة » ، هذه الذات التى لا يجب أن تتحقق ، وديوى أيضاً لم تغب عن أفكاره هذه المشكلة ، فى كتابه « الخبرة والتربية » تكلم عن اللص ورجل العصابة والسياسى فاسد للذمة وتحدث عن « التفاعل » ولكنه أستبعد من أنشطتهم معيار الاستمرارية وكما قال إن مثل هذه « المهن » تحذ المزيد من الخبرة ولا تثرها .

إننا نعترض على هذا الرأى فهو يلوح غير سليم . . . وهل يعقل أن تتضاءل قدرة اللص ويصيب الفقر خبرته . اللص بما يسرق يزيد من ماله ،

وبكثرة سطواته بما فيها من مخاطرة ومغامرة يدرب ذكائه في اختياره معاونيه وشركائه وفي تحايله على الهرب والتستر... إلخ. هل قصد ديوى القول بأن المنحرف أو الخارج عن القانون رجل يجب ألا يكون سعيداً؟ .

ثم ، حسب كلام ديوى فإن مناشط وأعمال الطاغية تُستبعد إذا لم يكتب لها النجاح وأن الخطأ والعيب في ألا يستطيع الفرد أن يكون طاغية ناجحاً. هذا أمر تأباه الأخلاق القويمة ، هو سلوك انتهازي نفعى . ويظهر أن ديوى في نظريته عن القيمة يشارك أصحاب نظريات النمو في خطأ وقعوا فيه جميعاً ألا وهو اعتقادهم بأن الذات المتكاملة الثرية يمكن أن تتحقق حتى في إطار الخلق السيء .

ولم يوص ديوى - بالطبع - بالخلق السيء الشرير ، ولكنه اعتبر الأخلاق مسألة مفروغاً منها مفترضاً أنها كغيرها من القيم يمكن أن تكون متضمنة في معيارية عن التفاعل والاستمرارية . ولو حاول فرد أن يسبر أغوار فكرته في تعمق وتأمل لوجد أن الأخلاق تم تهريبها سرّاً في معيار التفاعل ، كما هربها هولز في زى غريزة من الغرائز. ويلوح أن « مواقف التفاعل » هي مواقف نتعلم فيها كيف نكيف أنفسنا ونلائمها مع الغير . وفي هذه المواقف يمكن للراشدين التدخل . . . . .

وإذا عرضنا المواقف بهذه الطريق الأخلاقية فما هو ضمان ديوى لمساواتها بالمواقف الفعلية التي ينمو فيها الأفراد بما يقومون به من جهد وعمل؟ ثم ماذا حدث لفكرة برادلي عن « النفس أو الذات الشريرة »؟ ومهما قيل فيلوح أن السلوك الخلقى يجب أن يتعلمه الإنسان . إن هذا التعلم يتضمن التخلص من بعض الرغبات الملحة وربما استبدالها برغبات الغير . كما أنه يضعنا تحت إمرة التزامات معينة ليس تنفيذها بالأمر الهين مدخل السرور على نفوسنا كلا هذين الأمران لا يمكن اعتبارهما طفرة من طفرات النمو ،

إلا إذا أعدنا تعريف النمو ليتضمن الجانب الخلقى . . . ثم ، وقد طال الحديث . . . ألا يجدر بنا أن نتساءل عن القيم الخلقية ؟ .

### النمو والأشخاص

لم يقصد هذا الفصل أن يناقش خلو أيديولوجية النمو من أفكار سليمة أو قيمة إنما قصد أموراً ثلاث :

( أ ) فصل الأنواع الكثيرة من الاعتبارات الخاصة بفكرة النمو .

( ب ) إظهار تداخل بعض الاعتبارات بعضها مع البعض الآخر وأين تسبب الحيرة والارتباك .

( ج ) محاولة استخراج العناصر السليمة ذات الأهمية التي يحويها هذا الحشد الكبير من الاعتبارات .

وقبل أن نصل إلى الأمر الثالث ( ج ) نرى أنه من الأهمية بمكان أن مختلف الاعتبارات بقدر الاستطاعة متخيرين أكثرها أهمية :

١ - توجد ملاحظتان صحيحتان خاصتان بتتابع عملية النضج المرتبطة بانبثاق مختلف القدرات البشرية . غير أن هاتين المشاهدين سلبيتان في تطبيقهما العملي فكما تقول « إنك لا نستطيع تعلم ( س ) الطفل قبل حدوث ( ص ) فهل من الضروري أن يتعلم الطفل ( س ) ؟ هذا سؤال لم تتحدد إجابته .

٢ - إن الحديث عن « قوانين النمو » محير مربك . فهو يهمل أو يتناسى تأثير العوامل الاجتماعية وبالتالي يغفل فرض الاختيار الممكنة والتي هي عاملة في تطور نمو الطفل ، بل هي التي تحدد أى خط نمو سيسلكه ، ومما ييسر

أمر هذه الحيرة الفكرة شبه البيولوجية « البيئة الحافزة » أو « المثيرة » والتي بدورها تخفى حقيقة الاختيارات والتفضيلات متضمنة في هذه البيئة .

٣ - « الاستعداد » يدمج ظروف النضج والإدراك وإجراء عمليات تقويم الأشياء والأشخاص ، ويقدمها لنا جميعها كضرورة حتمتها الخبرة والتجربة وعلينا قبول فكرة الاستعداد ، والحقيقة أن أماننا فرصاً للاختيار وليس علينا أن نقبل صاغرين فكرة الاستعداد هذه ، ولكن تفضيل بديل ما يحتاج الى كثير من التبرير والتفسير .

٤ - نمو الطفل ليس مجرد علم وصنى يوضح كيف ينمو الأطفال فعلاً في مختلف المجمعات وفي مختلف الطبقات ، ولكنه أيضاً على الأقل في نظر جيزيل يضع نموذجاً ومثلاً أعلى ، ويعطينا مجموعة ربما تكون صحيحة ولكنها من المؤكد منتقاه ، مجموعة من المشاهدات والملاحظات التي تهدينا للوصول الى تحقيق هذا المثل الأعلى إن المتقبل لهذه النتائج يصدق على مجموعة من الحقائق العملية وعليه أن يبنى نظرية فرضية مواتية عن الأطفال وما يجب أن يكونوا عليه .

٥ - تتورط أيديولوجية النمو دائماً في تقديمها الخاطيء لقيمها الموجهة ، فهي تقدمها على أنها منبثقة عن مجموعة عمليات وهي بذلك تتخذ سلطة وقوة شبه ، بيولوجية والخطأ أو المغالطة هنا في افتراضنا أنه إذا لاحظنا المسار الفعلي للنمو فإن هذا يبين كيف يجب أن يسير النمو أو معادلة ومساواة ما هو مطلوب ومرغوب في اللحظة الراهنة بما هو مطلوب ومرغوب حقاً وفعلاً ، إن المهم هنا هو تحديد المعايير التي بواسطتها نحكم على شيء أنه معوق للنمو حتى يمكن أستبعاده .

٦ - نقد أخير وهو أن هناك خلطاً بين عمليات النمو والتفتح الطبيعية وبين عمليات التعليم والتعلم الاجتماعية فاذا درسنا أقوال الفلاسفة والمفكرين

الذين كتبوا عن النمو والتطور كهيجل ومن قبله أرسطو سنجد تأكيداً على الجانب الاجتماعي بل تأكيداً كبيراً عليه .

هل يوجد في أيديولوجية النمو قيمة خلقية إذا نزعنا منها ظلت هذه الأيديولوجية مقبولة ؟ في رأينا أنه توجد قيمة خلقية ويمكن أن نطلق عليها تعبير « مثالية الاستقلال الشخصي المبنية على التفكير » ، وهناك مظهران لهذا الاستقلال أو الحكم الذاتي : أولهما سلبي وهو الاستقلال عن السلطات سواء منها ما يحدد للمعتقدات التي يجب أن تؤمن بها ، وأيضا التي توجهني صاغراً الى ما يجب أن أعمله أما المظهر الثاني فهو إيجابي يدعوني إلى اختبار صحة الأشياء بنفس سواء من خلال الخبرة أو بالتقدير الناقد لما يقوله الغير ، هذا إلى جانب تفكيري وتدبري في تخير ما سأعمله متبعاً لقياس من القيم التي أولها تقديرى كالا الفهم والتخير ، أو التفكير والعمل ، يجب أن تكون مستقلة عن السلطة معتمدة على العقل والتفكير ، هذا هو المثل الأعلى .

يمكن أن تقدم على الأقل حجتان لتبرير قبول هذا كمثل أعلى أسامي أو الحد الأدنى للمثل الأعلى . الحجة الأولى ترتبط بموقفى إزاء المعتقدات وهل يجب أن أفحصها وأتخير منها تبعاً لحكمى الصادر بعد تفكيري لائناء على طاعتى للسلطة ، وبذلك يكون موقفى هنا فى جانب الاستقلال والحكم الذاتى هذا لأننى أتساءل عن أسباب لما ينبغى على عمله مسلماً بأننى أنا الذى سيقرر جدارة وصحة الإجابات .

الحجة الثانية ترى أن الاستقلال الشخصى المبنى على التعقل يمكن أن ينشد ويقدر على أربعة أسس :

١ - يمكننا عن طريق هذا الاستقلال أن نحقق التكامل وبذلك لا نتورط فى خداع النفس أو خداع الغير .

٢ - أنه يسمح لنا بتكوين معرفة ذكية سايمة الأساس عن حقيقة موقفتنا في العالم .

٣ - أنه يشجعنا في موقفنا من العالم على ملاحقة الخير حسبما نراه ، ولكنه في نفس الوقت يحملنا مسئولية أختياراتنا .

٤ - يتمشى هذا الاستقلال مع مبادئه فيطالبنا بأن نكون عادلين في تعاملنا مع الغير .

وتتضح لنا إذن قيمة الأساسية وهي : الاستقلال بمعنى الاعتماد على النفس ، والتعقل ، والصدق ، والتكامل ، وحرية الاختيار ، وإصدار الاحكام ، وتحمل المسئولية ، والعدالة . وقد يلوح لنا أنه في بعض المواقف قد تعارض بعض هذه القيم مع بعضها الأخر ، ولكن هذه حقيقة مؤسفة علينا أن نقبلها ونجابهها .

ويدعونا هذا الكلام الى تساؤل عن مدى استمرارية فعالية هذه القيم وتبرير استمرار قوتها . ولعل من الواجب أن نعرف بادية ذى بدء ماذا نعني بالاعتماد على النفس والتكامل وحرية الاختيار . . . الح دون أن نرى في كل منها ما هو جدير بكل تقدير وإعجاب ولهذا فإن أى شخص يعجب بهذه القيم لا بد أن لديه الاسباب الكافية المبررة لهذا الإعجاب والتقدير . وليس معنى هذا أن هذه القيم مفروضة علينا فرضاً وأنها هي آخر المطاف ومنتهى الآمال ، اذ ربما تكون هناك قيم أخرى أكثر إثارة للإعجاب ومع ذلك فإن القيم التي ذكرناها تنصف بالمنطقية اذا توافرت فيها ثلاثة شروط :

أ - وجود أسباب تبرر تقدير هذه القيم :

ب - أن هذا التقدير خاضع باستمرار للنقد .

ج - أن هذه القيم قادرة على التغلب على ذلك النقد .

وبالاختصار فإن معقولية القيم هنا تفهم على أنها مفتوحة دائماً ومرحبة بالنقد ، لا على أن لها مبررات كافية تدعم وجودها ولا يجب أن يفهم ترحيبها بالنقد على أنه أمر حتمي ، بمعنى أن أى قضية تختمل أن توضع محل تساؤل يجب أن تنهمر عليها الاسئلة « إن أى مثل أعلى معرض دائماً للنقد » إن المعقولية هي في اعتبار كل معتقدات الفرد محل نقد وليست في تحصيل هذه المعتقدات بمبررات لا يتسرب إليها بصيص من الشك .

وعلى هذه الاساس - اذا قبلناه - فإن المثل الأعلى الذى ذكرناه سابقاً قد يتطلب في محضر النقد مزيداً من المبررات ، وقد يقال الكثير عن مختلف العلاقات بين القيم التى سردناها ، وقد يتطلب عرض هذه العلاقات وأيضاً تلك المبررات صفحات كثيرة لا يتحملها هذا الكتاب . ويكفى هنا في الوقت الراهن أن نزيل هذا المثل الأعلى كما نقبل مختلف المدركات والمفاهيم عن السعادة ، وفي هذا الضوء يمكن أن نعطي بعض الافكار التى وردت في هذا الفصل وفي الفصل السابق إيضاحات في معناها ، فيتضح لنا المقصود بحاجات الطفل أكثر تحديداً وتخصيصاً كما يمكن أن يعضد فهمنا للمقصود بأهتماماته ونرى النمو متجهماً صوب مثل أعلى إنسانى مختار وليس صوب عملية شبه بيولوجية عمياء كما أن هذا المثل الأعلى سيعطينا وقوداً غنياً في توجيه العملية والتدريس وتخطيط المناهج .

والنتيجة أن جوهر أيديولوجية النمو الذى أستخرجناه هنا يدعو الى الخلط بينه وبين الأفكار شبه البيولوجية عن النمو وبين الافكار عن تفتح وأزدهار القوى العاطفية الداخلية . وهناك نقطتان في التشابه بين الكمال البشرى والعمليات الطبيعية مما يدعو الى دمجها معاً .

فأولاً : نجد المثل الأعلى البشرى يعارض أى نوع من إملاء السلطة أو الفرض على الفرد من الخارج سواء كان مصدر الفرض إجماعات أو رجال

دين (١) أو قوى ضاغطة فالنمو يتم من الداخل وهو مختلف تماماً عن التطويع والتشكيل الذى يتناول عجيبة أو قطعة من الصلصال .

وثانياً : فإن هذا المثل الأعلى أو الكمال البشرى يتصف بزيادته فى الفهم وباستقلاله واعتماده على الذات ، وبالتدرج يعرف كيف يتكون العزم والتصميم ، وكيف يتخير ويتحمل مسئوليه ما تخيره هناك إذن خط سير محدد واضح ولكن الأهداف والنهاية غير ثابتة ، بل يجب أن تختار وبالمثل فيمكننا أن نرى أن العمليات السببية ( أو العلية ) للنمو المتفتح لها غاية فهى هادفة نحو هدف كازدهار النبات أو فقس البيضة كلاهما اذن يتضمن الاستمرارية والحركة فى اتجاه محدد . نحن نصف هذا الاتجاه المحدد عند الانسان بأنه « توجيه ذاتى » وعند النبات والحيوان بأنه « عملية بيولوجية » .

لا تعنى التشبهات تطابقات وقد دعا هذا الخلط الكثير فى عرض أيديولوجية النمو الى التساؤل فى حالة اتخاذ هذه الأيديولوجية نموذجاً لموقف تعليمى ، عن فعالية وجدوى الأيديولوجية ، بمعنى أنه ربما قد تكون أستنفذت فعاليتها وفائدتها . إذا كان هذا صحيحاً فإن نفع هذه الأيدولوجية فى تصميم مناهج قليل جداً . لن ينفعنا الغوص فى حياة النبات ونموه ولن نستطيع أن نجد مفيداً فى البحث عن فرض عن طبيعة الطفل . وقد كفانا تاريخنا الطويل مؤونة تخير الصالح للاطفال دون توجيه سليم ، ذلك أن هذا التاريخ مشحون بخبرات المرابين والمعنين بأموال التربية .

ولكن أن نعرف بالاستقلال الشخصى الذاتى المبني على العقل والتفكير كمثل أعلى ، ونعصد هذا المثل الأعلى ونبنى ونقيم معاهد ومؤسسات تعهده وترعاه فهذا فى حد ذاته أمر موجود فى تقاليد مجتمع معين .

وليست كل المجتمعات قادرة على أو راغبة فى مشابهة هذا المجتمع المعين الذى يوصف بأنه مجتمع حر ديمقراطى .

---

(١) أو علماء الدين .