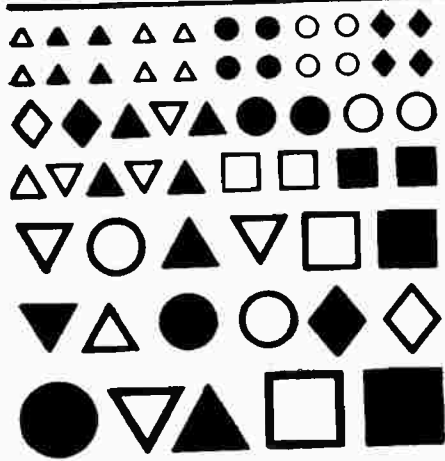
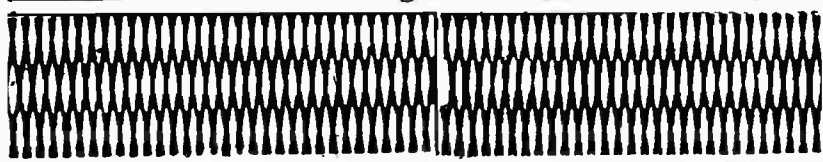




الفصل الخامس
اللعاب كعظمية تربية



مقدمة تاريخية :

للنظرة الى اللعب على أنه عملية تربوية تاريخ بعيد في المجتمع الغربي .
فقد رأى أفلاطون أنه أحسن طريقة للبدء في تعليم الأطفال لأن أية طريقة
أخرى ستستخدم في هذا السن المبكر ستحمل معها أرغام الأطفال وهذا
يتعارض مع ما يجب أن يكون عليه الانسان الحر . وما خفي على الكثيرين
من درسوا أفلاطون أنه رأى في حرية النشاط التي يتيحها اللعب فرصة
لمعرفة طبيعة الطفل . فاللعب مكن من تحديد ما إذا كان الفرد من الذهب
أو الفضة أو من معدن قليل القيمة (١) وبهذا يعرف في أى طبقة سيكون
كل طفل وأى المهارات ستقدم له ليمرن عليها .

ومرت قرون ووجد فردريك فروبل قيمة تربوية عالية في اللعب وكانت
آراؤه ركيزة حركة مركزية الطفل في التربية الانجليزية ، وهو القائل بأن
« اللعب عمل جاد » وأن « اللعب عمل الطفل » . وعندما كتب فروبل عن
الطفولة قال « إن اللعب في هذه الفترة ليس شيئاً تافهاً ، إنه أمر جاد وعظيم
الأهمية : وهذه الأهمية العظمى التي أضفيت على اللعب يشرحها فروبل

(١) ويتمشى هذا مع تقسيم أفلاطون القائل بالنفس العاقلة وفضيلتها الحسنة والنفس
الغاضبة وفضيلتها الشجاعة ثم النفس الشهوية وفضيلتها اللذة (المترجم) .

عندما يرى في اللعب تفتحاً للجوهر المخلص للطفل الذي نعتبر أوجه نشاطه رموزاً يفسرها هؤلاء الذين يعرفون قوانين النمو الغامضة ولا يستطيع تفسيرها غير هؤلاء (١) .

وكان للمدرسة الأولية التقليدية موقفها الواضح من اللعب . فلم يكن اللعب مكان فيها إذ يذهب التلاميذ للمدرسة للعمل « لينغمسوا في العمل ولا وقت للتافه » وفي أحسن الظروف قد يسمح للتلاميذ بقلّة من الوقت يطلق عليها « وقت اللعب » كتنازل من قبل المسؤولين للإنعاش أو البهجة وحتى يستعد التلاميذ لفترة العمل التالية . والاتجاه الغالب في ذهاب أبناء الأسر الكادحة للمدارس الأولية هو للعمل لا للمتعة ، لا ليلعبوا بل إن الفنون كانت محل شك كبير . ويقول جومبريتش Gombrich « كانت النظرة الى الفنان أفضل قليلا من النظرة الى دجال مخادع فإنه كان يطلب مبالغ كبيرة ثمناً لشيء يمكن بالكاد أن نسميه عملاً شريفاً . وكانت وظيفة المدرسة الأولية تعليم التلاميذ المهارات الاساسية » .

ثم صارت الضربة المضادة التي وجهت للمدرسة التقليدية في محاولة لإنقاذ اللعب من وصمة العار التي لصقت به وأنه « تسلية ولهو » . وقد أشعلت هذه الضربة ثورة ما زالت عاملة بين أنصار مركزية الطفل تمجد اللعب ولا ترى بديلاً عنه الا شكلية جامدة لا تثير الطفل . ولعل خير شاهد يعبر عن هذه الثورة المضادة ما ذكره روسو في وصفه للبديل من اللعب . . .

« . . . وينتهي الوقت ويتغير المنظر . وفجأة يزول البريق من عينيه ويتلاشى مرحه . وداعاً أيها المرح ، وداعاً أيها الرياضة التي أدخلت السوروب

(١) الهزید عن فروید إقرأ المترجم : فروید وفلسفته في القریة . عالم الکتاب

والبهجة الى نفسه . ثم يأخذه من رجل فظ غاضب قائلاً في صوت عميق « تعال معي أيها السيد » ، ويأخذه بعيداً وعندما يدخلان الحجرة الملح كتباً . . . لقد سمح الطفل الصغير لنفسه أن يجر بعيداً ؛ عيناه متفتختان بدموع لا يستطيع أن يدرفها ويتفجر قلبه بتأوهات لا يستطيع أن يطلقها . . » .

كان يجب أن تكون « طريقة اللعب وسيلة للتربية وكما يقول كالدويل كوك Caldwell Cook لنذكر أنه بدون شوق وأهتمام لن يكون هناك تعلم . وطالما أن كل أهتمام الطفل هو في اللعب فن الضروري أن تتبع طريقة اللعب . » ونجد في كتاب كوك عن « طريقة اللعب » مصدراً للخلط المستمر في استخدام تعبيرات ، فهو يعنى باللعب عمل شيء بسرور واهتمام وشوق . هذا كل ما يعنيه باللعب . . . أن يعمل الفرد شيئاً بقلبه ، يعنى قلبه في الشيء . ولكن اذا افترضنا أن اللعب مثير للشوق والبهجة فعنى ذلك أن كل ماثير للشوق والبهجة يعتبر لعباً وهذه مغالطة منطقية مكشوفة .

وقد ظهرت نظريات عديدة عن اللعب كنظريات كارل جروس Groos التي ترى في اللعب اعداداً للحياة ، ونظرية ستانلى Stanley التي ترى في اللعب تلخيصاً لمراحل تطور للنوع ، كما كان للتحليل النفسى تفسيرات . ولكن مثل هذه النظريات كما تقول مارجرىت لوينفيلد Lowenfeld . . « لا يمكنها إلا أن تغطى جزءاً فقط من لعب الأطفال . » ولعله من الصعب ، بل من غير المستحب دائماً أن نحدد القيمة التربوية للعب . ولهذا نجد في تقرير بلاودن عن مدارس الحضانة أن التوصية لا تتطلب لإجراء أبحاث ولكن الاعتماد على آراء المربين ذوى الخبرة بهذه المرحلة من مراحل الطفولة .

وحيث أن أنصار مركزية الطفل أكثروا في كلامهم عن مدح وتمجيد اللعب الى الدرجة التي أثارت غير قليل من الحيرة والخلط فنجدير بنا أن نحاول

التقليل من هذا الربك . سنحاول إذن تحديداً لمعنى اللعب وأن نربط بينه وبين الفصول السابقة من هذا الكتاب . وسنبداً أولاً بالمدرك نفسه ، بمعنى اللعب ومفهومه فقد كثر الخلط هنا وأشدت ولهذا سنعرض لنظريات اللعب بالمناقشة .

مفهوم اللعب

نجد صعوبة بالغة عندما نقرر الأنشطة المختلفة لنحدد منها ما يقع تحت عنوان « اللعب » وذلك لأنها كثيرة متنوعة ، فقد يشمل لعب الأطفال على :

- ١ - مناشط جسمية عفيفة مثل الجرى والسباحة والتسلق .
- ٢ - مناشط يدوية مثل اللعب بالرمل والماء والكتل الخشبية الصغيرة .
- ٣ - التمثيل أو التشخيص ، فيمثل الأطفال بأنفسهم في لعب إيهامى (آباء وأمهات) أو اللعب بالدمى .
- ٤ - ألعاب لها قوانين وقواعد محددة سواء داخل المنزل أو خارجه ، كاستخدام البلي (وهذه فكرة يياجييه) .
- ٥ - ألعاب تعتمد على الأسلوب اللفظى الشفهى (كالفوازير) وتحديد الخطأ . . .
- ٦ - ما يتعرض له الأطفال من مواقف حرجه أثناء تعاملهم بعضهم مع البعض الآخر ، وهذا أيضاً لعب .

وبالإضافة الى الغزارة الواضحة في أشكال اللعب فهناك صعوبة أخرى تظهر عندما يكون النشاط على الحد الفاصل بين الجلد واللعب بحيث يشير حيرة في أى جانب يوضع . فالألعاب الراشدين ومبارياتهم أنشطة توصف

بأنها أكثر من لعب ، فقد يشترك فيها الراشد لأسباب صحيحة ، لتكوين أو تعزيز صفات خاصة بالعمل أو لما بها من صفات جمالية أو للصدقة التي تنمى وأحياناً يمارس فرد لعبة ما لا كهواية ولكن كإحتراف . ويكون ، في مثل الأمثلة السابقة وضع حد قاطع يميز اللعب عن الجد أمراً عسيراً جداً . ولكن هناك محاولة للتمييز يمكن أيضاً تطبيقها على الأطفال ترى أن رأى كوك خاطيء في قوله إن شوق الطفل واهتمامه كله في اللعب . رأى لوينفيلد جدير بالدرس فيقول إن الأنشطة وطيدة الصلة بالحاجات الفسيولوجية العادية ليست لعباً ولا تلك الأعمال التي يشارك فيها الأطفال الراشدين — سواء طوعية أو مكلفين — أغراضهم ونشاطهم كساعاتهم في أداء بعض المهام والخروج معهم للشراء من المحلات . . . الخ . . .

ولعل أول نقطة يمكن قولها عن مفهوم اللعب أنه يميز نوعاً معيناً من الأنشطة يتضمن المشاركة أكثر من مجرد الجلوس في مقاعد النظارة .

ومعنى هذا أن اللعب يتضمن وعياً بما يجري والعلاقات بين هذا وذاك إلى جانب المشاركة في الأحداث . وعلى هذا لا يمكن إعتبار ما يفعله الأطفال في الأسابيع الأولى من حياتهم لعباً لأنهم لا يعون موقفهم وماذا يدور حولهم وحتى الطفل العادي في (لعبه) عندما يقتصر الدور الذي يمثله لا يمكن أن يكون (عمله) هناكاملاً ، فهو يبقى بعضاً من الوعي بأنه ليس فعلاً أياً أو طبيباً أو زعيم عصابة ، لأنه لا يمكن أن يكون غير هذا فلا يصبح هذا النشاط لعباً وإنما يصير هذياناً وهلوسة . معنى هذا أنه (كطبيب) لن (يمثل) أنه يفتح البطن ليجرى عملية جراحية ولكنه سيفتحها فعلاً ، وحتى الحيوانات في لعبها تظل واعية إلى درجة لا تجعلها (تعض) فعلاً .

إلى جانب هذه النقطة عن الوعي بالموقف الحقيقي تأتي النقطة الثانية عن اللعب وهي مهمة جداً وتعارض مع ما جاء به أصحاب نظرية مركزية

الطفل . اللعب نشاط غير جاد . وقد يعترض البعض بمجرد قراءة الجملة السابقة ولكن عليهم أن يتمهلوا حتى نحدد المقصود بـ « غير جاد » وما يعضد قولنا هذا .

ويقصد بأن اللعب « غير جاد » إذن خلوه من قيمة خلقية . وحسبما جاء في الفصل السابق يمكن تمييز نزعتين من القيم الخلقية . أولاً : هناك الاهتمامات الرئيسية (المرتبطة بالحكمة الفردية والخلق الاجتماعى) المتعلقة بالامن والصحة والطمأنينة وكل ما يؤدي الى استمرار الحياة . وثانياً : هناك ما يمكن أن يطلق عليه « القيم الثقافية » وتضم آراءنا عما نرى أنه جدير بالاهتمام فى الحياة . وقد تتضمن هذه القيم الثقافية الصداقة والدين والاهتمام بالفنون وحب الطبيعة ، حماية النفس من الأخطار الطبيعية ، التفوق . . ألخ .

ويحتاج كل من تلك (الأمن والصحة والصداقة والدين وحماية النفس والتفوق . . ألخ .) الى سلوك ونشاط يقوم به الفرد ليحقق لنفسه الصحة مثلاً أو ينجح فى تكوين صداقة . هذا السلوك والنشاط يوصف بأنه جاد .

عندما نقول إن اللعب نشاط غير جاد نعى - اذن - أنه خلوه من مثل تلك القيم الخلقية أن تهملك فى لعبة لايعنى أنك مهمم من أعماقك بها .

نجد إذن أنه ولو أن الدافع للعب طبيعى فلإن الأشكال التى يتخذها يجب أن يتعلمها الاطفال عندما يتفهمون شكل الحياة التى يعيشونها . وجزء أو جانب من هذا التفهم هو فى واقع الأمر بداية تقدير لما يمكن أن يعتبر قيمة خلقية فى هذا الشكل من أشكال الحياة التى يحياها الطفل . وبالتالي فإن هذا الطفل يبدأ يقدر عدم جدية اللعب فى علاقته (أى اللعب) بشكل الحياة التى يحياها . وبين اللعب من ناحية والقيم الخلقية من ناحية أخرى (م ٩ فلسفة التعليم الابتدائى)

تنبثق مجموعة اتجاهات بتقييمية تواجه الواقع الاجتماعى . اتجاهات يكونها الطفل برغم عدم الجدية فى جانب والجدية الواضحة فى الجانب الآخر .

بل قد ينتقل اتجاه من ناحية إلى الأخرى ؛ فعدم الجدية الملازم للعب ينتقل إلى الأخلاقيات ، فقد نلوم شخصاً أو ندمغه قائلين إنه كان يلعب . وفى اللغة الدارجة قد يستخدم لفظ « يلعب » بمعنى يهزر كما تستخدم فى أعمال جادة تحمل تدميراً وتحطيماً . وفى السياسة لها أدوار كثيرة معهودة قد يخلوا الكثير منها من القيم الخلقية تماماً . وقد ينبرى أصحاب مركزية الطفل قائلين إن اللعب القذر ليس لعباً يقصدونه . وقد ييسر هذا تعريف اللعب ولكنه مرفوض هنا . فلا نقبل قولاً مبيناً على تفضيل شخصى لما يفعله الأطفال الطيبون الكيسون .

ويمكن أن يستخدم اللعب أستخدمًا يقلل من شأنه عندما ننظر إلى القيم الثقافية نظرة غير جادة . يحدث هذا عندما تأخذ القيم الخلقية التى يحياها الفرد مأخذ الهزر . وفى هذا نزيف موقف ذلك الفرد ونحيد به عن حقيقته . ويلعب الانسان بـحياة ، فقد يستغرق فى بحر من الأمانى وآمال قائماً بمشروعات ومنفذاً خططاً ولاعباً دوراً هاماً فى مجتمعه ومشيداً قصوراً ومتطاولاً فى مجد إلى السماكين . . . وقد تتوقف هذه المشروعات ويحتمل لها النمو إذا وافاه الأجل المحتوم .

ويختلف موقف اللاعب بـحياته هذا عن موقف آخر يتميز بالثبات المشبع سوى الرشد . وقد ننظر إلى الحياة على أنها لعبت اذا وضعناها فى كفة والجد المتمثل فى عالم آخر — كما قال أفلاطون — فى كفة أخرى . ولكننا لا نناقش مسائل ميتافيزيقية هنا . . . ولكن السؤال الحيوى هنا : هل تؤسس القيم الخلقية على واقع خارج نطاق خبرتنا فوق الوجود المادى ؟ أم أننا مضطرون إلى الاعتراف بأننا خلقنا هذه القيم وأن هذه القيم تعتمد علينا نحن بما أكتشفناه وما أرسيناه من مفاهيم عن الطبيعة البشرية ؟

وقد تتغير الاتجاهات فتعامل غير المهم أخلاقياً على أنه شئ جاد . وقد نأخذ اللعب مأخذ الجد . وإذا حدث هذا فلا لوم على سلوك بعض الناس : ونؤكد للطفل الذى ملأ الرعب بعد أن طلبت من أبيه أن يكون أسداً ويطارده محاولاً أفراسه ، نؤكد له أن المسألة لا تخرج عن كونها « مجرد لعب » ونذكر فريق (١) الذى أتى بمشجعيه ليلعب مع فريق (ب) وكانما هو داخل معمة . أن الحكاية كلها لعب فى لعب . ثم تتساءل : لماذا كان فروبل جاداً كل الجد وهو يتكلم عن لعب الاطفال حتى أن هذا اللعب خلا من روح الفكاهة ؟ . . كان فروبل يرى الجدية فى كل شئ حتى اللعب .

إلى الآن وكلامنا يدور حول « أن اللعب نشاط غير جاد » بمعنى أنه خلو من قيمة خلقية ، وما نلعبه لا يهمننا فى أعماقنا . لهذا فإنه طالما قال الناس إن اللعب « حر » وهو فعلاً كذلك . أنه متحرر من مطالب الجدية . نحن لا نهمل لعبنا كما قد نهمل التزامتنا الخلقية أو قد نهمل التمشى مع قيمنا — التى نعز بها — بما هى جديرة به من جدية . ولكن أن تقول إننا لا نستطيع أن نهمل لعبنا قد يؤدى إلى القول بأنه فى اللعب قيمة خفية . إذا قلنا هذا عن اللعب قلنا ننسى قانون الوحدات العضوية لمور Moore الذى يقرر أنه إذا لم يكن لجزء من الكل قيمة ذاتية فإن قيمة الكل تتركز فيما تبقى فيه (أى الكل باستثناء ذلك الجزء) . وبالتالي فعلى الرغم من أن اللعب فى حد ذاته ليست له قيمة خلقية فإن حياة يكون اللعب جزءاً منها سوف تعزها القيم . وحياة كلها لعب غير جديرة بالإنسان . ومن ناحية أخرى فإن العمل طوال الوقت بلا لعب يجعل الطفل كاملاً وقد يفضل الفيلسوف رأى مور .

على ذلك يجد الرشدون في اللعب قيما ، ففيه راحة وانتعاش وحيوية للروح . كيف يتم هذا ؟ كيف يكون هذا ممكنا ؟ إلى هذا الحد من الكلام عن اللعب كنا مظللين بما ورد من اتجاهات في الفصول السابقة من هذا الكتاب . والنظرة إلى اللعب على أنه نشاط غير جاد ، رغم صحتها ، قد توحي للبعض أن الموضوع يأخذ سلبية بسيطة . ولكن عندما نبين ما في اللعب عند الراشدين من قيمة سنكشف الجانب الإيجابي في اللعب وهذا سوف يؤدي إلى اكتشاف لماذا كان اللعب نشاطاً مميزاً في الطفولة .

الفكرة الثانية عن اللعب أنه قائم بذاته ، نشاط مستقل عن الأنشطة الهادفة التي تشكل نسيج حياتنا اليومية . وربما كان هذا ما عناه ديوي عندما فرق بين الجاد واللعب ، فقال إن الأول يسعى أكثر إلى تحصيل أو تحقيق نتائج وأنه يحتاج إلى فترة زمنية أطول وأن في استمراره قيمة وفائدة . ومن الطبيعي أن يستطيع الفرد التركيز والاستغراق واتباع القواعد في اللعب ، وربما كان هذا سبباً دعا أنصار مركزية الطفل إلى اعتبار اللعب عملاً جاداً . ولكن « مباراة اللعب » أو النشاط في لعب يظل في حد ذاته عملاً غير جاد وقائماً بذاته مستقلاً عن غيره

وفي رأى هويزينجا Huizinga أن انفصال الجدية عن اللعب تنعكس فيما هو معروف بأن للاخير أماكن معينة يمارس فيها ، وكذلك أوقاتاً وربما أدوات خاصة به . فقد تخصص للعب ملاعب أو تبنى ساحات وصالات ، وقد يكون لأنواع من اللعب أوقاتها المحددة في البداية والنهاية ، وصفارة الحكم تحدد هذا بدقة شديدة . وقد يكون لأنواع من اللعب أدوات ودمى وأجهزة معينة . ويرتبط معنى هذه الأدوات والدمى والأجهزة بمفهوم اللعب . لكل دمية استخدام معين في اللعب بها قد تتعدد صفاتها الظاهرة ولكن لها استخداماتها الخاص في اللعب

أن ننتقل من قولنا إن اللعب نشاط غير جاد إلى القول بأنه مكثف بذاته ونشاط مستقل يعنى أننا نفحص الوجه الآخر لنفس العملة ، ولكنه مع ذلك يبدأ يوضح لنا لماذا نلعب . إذ لعل جزءاً من أغراء اللعب تحررنا من العمل الجاد ، وأعفاؤنا من الالتزامات والواجبات وراحتنا من تحمل مسؤولية عمل ما ، ثم انتقلنا إلى نشاط آخر هو اللعب ولكن اللعب ذاته أغراءه الإيجابي المباشر ولو أن هذا الاغراء متقلب متلون .

الفكرة الثالثة عن اللعب تقول إنه مباشر في جاذبيته وإغرائه . وربما كان هذا هو السبب في أن البعض أضنى على اللعب صفة « التلقائية » ولكن هل يكفى الإغراء السريع أن ينال اللعب صفة التلقائية ؟ فقد يجذبنا شيء بمجرد رؤيته أو يحوز اهتمامنا تلقائياً ، ولكن لايعنى هذا أن ما جذبنا نسميه لعباً ، كقراءة كتاب أو مساعدة شخص على عبور الطريق أو شراء شيء أعجبنا أو الاستغراق التام في « عمل » ما ، ولكن ما يجذبنا توقداً إلى اللعب بعيد كل البعد عن الجدية . فقد يكون مثلاً الشرور التابع من تبادل (القفشات) الطريفة أو الممتعة المشتقة من مطاردة شيء أو لذة النزلق من مكان مرتفع الى منحدر ؛ أو التوتر المتزايد أثناء بناء برج من مكعبات أو البحث عن شيء مخبأ في مكان ما ، أو لذة ممارسة مهارة ما أو المتعة القاسية في تعذيب فأر في مصيدة ، أو النجاح المترقب بعد وقوع فرد في شرك نصبناه له ويكون اللعب ملوماً في الحالات التي يقع فيها ضرر للغير ، لان النشاط هنا في واقع الأمر مسألة جادة . وقد سمي هذا النشاط « لعباً » لاننا - فقط - نظرنا إليه على أنه غير جاد :

إن جاذبية اللعب المباشرة هي التي دعت الكثيرين مثل لويينغلد الى القول بأن اللعب . . . كل أنشطة الأطفال التلقائية والتي يولدونها ذاتياً . . . ولكن هذا قول عريض في أتساعه .

نظريات اللعب

دون أن نسأل عن مدى الصدق في نظريات اللعب المختلفة يعن لنا أن نقول بصفة عامة ما دخل النظرية هنا ؟ قد يكون واضحاً أن النظريات لا تبين لنا بالضرورة ماذا نعني باللعب ، لأنها إذا نجحت في هذا فأيق معظم ما يردده الناس مستخدمين فيه كلمة اللعب يصبح هراء لامتني له . ولا ينبئنا أصحاب النظريات ماذا نحس أثناء (قيامنا) باللعب لأننا نعرف هذا ونعرف ماذا ينبغي . فالطفلة التي تلعب (بعروستها) يقال إنها تتعلم دورها كأم أو أنها تنفس عن ظلم واقع عليها . وقد يكون هذا وذاك صحيحاً ، ولكن الطفلة لا ترى أنها تلعب (بعروستها) لواحد من السبيين السابقين . وإذا أحسست يواحد من السبيين فإنها في هذه الحالة لا تلعب وإنما تدرب نفسها على عمل معين أو تعالج نفسها . وأخيراً فإن غالبية نظريات اللعب لا تناسب كل أنواعه كما أن معظم نظرياته تصلح لأنشطة أخرى غير اللعب .

وكل ما تفعله هذه النظريات فيما يلوح أنها توضح لنا وظائف بعض أنشطة اللعب لو بمعنى آخر فهي تعيد وصف النشاط كما رآه المشاهد بطريقة مصقولة فيها الحنكة والتعقيد في نفس الوقت بحيث نجد في اللعب ما لا يحس به اللاعب نفسه . فثلاً لا يلعب الأطفال لكي يدرّبوا عضلاتهم ويقوّوا أجسامهم ولكن قد يطالع علينا عالم في وظائف الأعضاء ويرى في لعبهم تلك التقوية وذلك التدريب ونحن بالتالي نعمل على توفير الأجهزة والمعدات اللازمة لتحقيق تلك الاهداف . ثم هناك عالم النفس الذي يوجه الأنظار إلى وظيفة اللعب في الصحة النفسية حيث يعبر فيه الطفل عن بعض ما يضايقه ، أو يمثل وبذلك يمتص خبرة طويلة كوجوده في مستشفى . وفي ظروف معينة يشجع الأطفال على التحليق في أجواء الخيال وهذا ينطبق على طفل يعيش في سكن عال محدد المساحة لا يسمح بالبحبة بالحركة الجسمية الواسعة الرحبة . على أن بعض أوصاف الوظيفة العلاجية للعب تغلب عليها صفة التأمل

والتخمين مما دعا أحد علماء النفس الى استخدام عبارة « مغالطة النفساني »
هذا العالم هو هادفيلد J. A. Hadfield . المغالطة هى فرض بعض التفسيرات
المعينة على سلوك الأطفال حتى تتلائم مع نظرية ما ، سواء كانت هذه
النظرية فرويدية أو غير فرويدية .

ومن الممكن أن تكون هناك وظيفة هامة جداً للعب تفيد المربي لم يأت
ذكرها بعد ، تلك هى إمكانية التعلم ، أى يتعلم الطفل من اللعب . ولو
لاحظنا مجموعة من الأطفال تابع لأمكتنا التكهّن بأن ثمة شيئاً (يلتقطه)
اللاعبون أثناء لعبهم دون أن يقصدوا ذلك . فهم يلاحظون الصفات الموجودة
فى الأشياء والفرصة متاحة لنمو المهارات العملية للتوازن والتوافق . ثم هم
يتحدثون وهذا أمر لازم ، كما عليهم أن يتعاونوا ، ثم أنهم يقلدون بعضهم
البعض . فالبراعة تنتقل ، وحب الاستطلاع موجود دائماً يدفع هذا للسؤال
وذاك لمعرفة شىء جديد عليه وثالثاً الى تعلم مهارة ما . . . ويتسع المجال
الحىوى للطفل ، وهناك من المربين والنفسانيين من يتكلم عن الألعاب
الجماعية وما تهيؤه من فرص التدريب الخلقى فى فصائل الشجاعة والعدالة
والتعاون والولاء والمثابرة واحترام وتقدير الغير . . . ولن تظهر هذه
الفضائل بفاعلية وأثمار دون تدخل من جانب المدرسين . ويجب الحذر من
تلك الألعاب الجماعية والمباريات التى تثير التنافس غير المحدود والتى بهذا
المعنى تطيح بكل خير يمكن أن يجنيه اللاعبون .

ومن الواضح أن موقف المدرسة التقليدية من اللعب كان غاية فى البساطة
كانت مدرسة مشغولة بالأوليات النفعية والاقتصادية الى جانب شغلها
بغلطة يمكن الآن كشف الغطاء عنها . كان منطقها جامداً غير قابل للتصدع
اللعب عملى غير جاد ، التربية عمل جاد ، وعلى ذلك فلا يمكن للتربية
أن تكون لعباً أو أن اللعب تربية . ولكن الخطأ الذى يمكننا الآن أن نراه

هو أنه يمكن أن تكون للعب وظيفة جادة . كان هذا مجهولاً تماماً في المدرسة التقليدية بل إنه يمكن أن يكون للعب وظيفة تربوية . لعود للقضية المنطقية الجامدة التي ذكرناها توأ ، ويمكن أن نغيرها إلى :

اللعب - كما يراه الطفل - عمل غير جاد وإلا ما كان لعباً .

اللعب كما يراه عالم نفسى - يمكن أن يكون عملاً جاداً من حيث أنه يمكن أن يثمر نتائج شخصية وتربوية مرغوبة كالصحة الجسمية والنفسية وأنواع مختلفة من التعلم .

وقد أهملت المدرسة الأولية التقليدية مناشط كثيرة وقعت بين اللعب غير الخاضع للمراقبة والتوجيه وبين الأنشطة الجادة . ويظهر هذا الإهمال لنا اليوم واضحاً فإن المدرسة التقليدية ارتأت في اللعب آثاراً هامة سيئة في حين أنه في اللعب التربوى نجد آثاراً هامة طيبة . وقد يكون في هذه الحالة ومع هذه النتيجة حل لمشكلة « الواقعية » كما قال كالدويل كوك ، فالطفل يتعلم ولكن عن طريق اللعب . وربما لهذا السبب فإن البعض سمي اللعب « الشغل الجاد » و « عمل الطفل » أو « شغل الطفل » . . . وهذه التعبيرات تؤكد الوظيفية التعليمية للعب وتدخله بأحترام في عالم يقدر « العمل الشريف » . كما أن هذه التعبيرات وجهت الانتباه إلى استمرار النمو والتطور من حب الاستطلاع الطبيعي والانبهار بالشكل واللون وللصدقة العابرة إلى أنشطة منظمة مدرسة مقصودة ، أنشطة تكوّن الحياة العادية .

ولكن شكين يثيران التساؤل : الشك الاول عن جواز وصحة تسمية نشاط تعليمى بأنه لعب ، عندما يكون المدرس في هذا النشاط قائماً إيجابياً بالتدريس ، وكما يقول بريلى وهتشفيلد Brearley and Hitchfied . . . « إذا أستخدمت مناشط اللعب لأغراض تعليمية كاملة فيجب على المدرس أن يكون مشاركاً فعالاً فيها كلما أستطاع إلى ذلك سبيلاً ، فهو يشرع ويدرس

بينما تكون الأنشطة مستمرة . ولعل هذا الموقف يعجب الكثيرين ممن يحبون سماع الاطفال يلعبون ؛ ويعجب أنصار مركزية الطفل الذين يرون في اللعب مرحلة فيها رمزية وغموض ويتم فيها التفتح . ولذلك يجب أن يلعب الطفل حتى ولو كان مستعداً لأعمال خطت وأعدت له عن قصد .

أما الشك الثاني فهو أكثر أهمية : والتساؤل هنا عن الوظيفة التربوية للعب وبالذات الخاصة بتعلم الطفل والتي تبرر دفع النفقات الطائلة لشراء المعدات والأجهزة ومراتب المربين المختصين . إن على هذه الوظيفة أن تجابه تحديين أحدهما مرتبط بالخبرة والتجربة والثاني بالمعرفة . أما التحدي الأول فيطلب أدلة تثبت أن اللعب يحقق تلك الوظيفة التربوية بعملية التعلم حتى لا نعتمد على أقوال بعض المربين ذوي الخبرة والذين لانعرف من هم - أو نكون ضحايا مغالطات علماء النفس كما أسماها هافيلد . أما التحدي الثاني والخاص بالمعرفة فيتساءل : هل يمكن تنمية وتطوير أشكال الفهم - وهي قلب المنهج في رأى البعض - بطريقة أو على أساس أن الأطفال (يلتقطون) أشياء أثناء لعبهم ، أو حتى بتدخل المدرسين العرضي أثناء أنهماك الأطفال في نشاطهم التلقائي ؟

ألا توجد حدود ضرورية لـ « طريقة اللعب » تكون هناك في هذا السن المبكر أنواع معينة من التعلم بتعلمها الاطفال ؟

إن التحدي الأول المرتبط بالخبرة والتجربة لا يقع في نطاق الفيلسوف ليجيب عنه ، في حين أن محاولة التصدي للتحدي الثاني يتطلب فحصاً دقيقاً وعميقاً لمعنى الخبرة وإلى هذا الفحص الدقيق العميق سنتجه .