الفصل الثالث

الأهداف
٢. النمو

لعب مفهوم النمو دوراً رئيسياً فى الحركة المناهضة للمدرسة التقليدية ومع ذلك فإن المربى يفتقد تفسيراً كافياً شافياً لهذا المفهوم خطير الأهمية . بل إنه يظهر لنا كخيال رامز مشحون بالمعانى 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 تنفى النمو ، تعمل مضادة له ، كل ما فيها : المبانى — الفصول الدراسية — الانتباه القهرى — مفاهيم التعلم . . إلخ . كلها تعوق التلاميذ عن النمو ولا تساعدهم عليه ،

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

وقد تكلم كثيرون من رجالات التربية عن « التربية كنمو » هادمين بذلك فكرة التشكيل والتطويع ، منهم روسو فى كتابة « إميل» ، وفروبل فى كتابه « تربية الانسان » وهولمز فى كتابه « ما الكائن وما الواجب أن يكون » وديوى فى « الديمقراطية والتربية » و « الخبرة والتربية » . . وفى العديد من الكتابات عن نمو الطفل التى كتبها جيزيل Gesell وزملاؤه مثل « الطفل من الخامسة إلى العاشرة » . . . إلخ . وقبل أن يحدد القارئ أتجاهه الشخصى نحو (أيديولوجية) النمو قمين بنا أن نفك بعض الخيوط التى نسجت متشابكة فى أيديولوجية النمو . وسوف يتضح لنا أن هذا المفهوم محصلة لأنواع عديدة من الاعتبارات .

النضج ، نمو الطفل والاستعداد

أ – النضج :

لنبدأ أولا بالجسم الذى تتم فيه عملية النمو ، أعنى هذا الكائن العضوى (البيولوجى) ولمزيد من التحديد يقتصر الكلام هنا على مظاهر النمو العضوى التى تؤثر على التعلم . بهذا يتكون لدينا رصيد كاف يتيح لنا فرصة مناقشة العوامل المرتبطة بالنضج المؤثرة على التعلم . وتبين لنا النتائج المبنية على الخبرة والتجارب أنه من العبث وضياع الوقت محاولة تعليم الأطفال المشى أو تسلق السلم أو استعمال (الشاية) قبل أن يتم نمو جسمى (فسيولوجى) معين وبالذات نمو فى القشرة المخية وفى الجهاز العصبى . . . هذه الحقائق عن النمو

الجسمى لها أهمية كبيرة فى النمو التعليمى للفرد ، ولكن لنا ثلاث ملاحظات فى هذا الصدد :

أولا : قد يكون لهذه العلاقة بين النمو (الفسيولوجى) والتعليمى أهمية واضحة فى المرحلة قبل الدراسية . وحتى فى سن الخامسة يبلغ وزن مخ الطفل ٩٠/ من وزنه فى الرشد .

ثانياً : هذه العلاقة سلبية فى تطبيقها العملى ، فهى توضح بجلاء مالايجب عليه عمله بدلا من توضيح ما يجب عمله عندما تكون الظروف مهيأة لإمكانية التعلم . وإذا أمكن رصد مختلف القدرات فى تتابع حسب ظهورها ، فهذا لايحدد بالضرورة أن هذه القدرات يجب أن تستخدم وتمارس ، كما لاتظهر قيم تستخدم هذه القدرات . فمثلا قد تعطى شواهد عديدة عن نمو مقدم القدم ، ولكنها لاتوضح ما إذا كان هذا المقدم سيستخدم أم لا ، ولافيم يستخدم . هذه الشواهد والنتائج عن نمو مقدم القدم ، لاتفيدنا فى الواقع ، فى مجتمعنا اللهم إلا بالنسبة لأطفال لايستطيعون استخدام أيديهم ويستعيضون عنها بالأقدام .

ثالثاً : وهناك تحذير لابد منه مرتبط بالربط بين ماتمخضت عنه البحوث العلمية عن النمو وبين مايكتب عن النمو التعليمى . فالكثيرون لايقبلون فعلا ما كتبه م . بيكارد Pickard فى كتابه عن نشاط الأطفال « خاصاً بالنضج والاستعداد وقيم أوذروات النمو . وتدل كتاباته على أنه يشابه بين النمو فى الأعصاب الميسر للمشى وللتسلق وبين رغبة الأطفال وشوقهم لكتابة الخطابات وإلقائها فى 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 لايخرج عن كونه سرداً لما جاءت به الدراسات التى أجريت على الأطفال وخاصة تلك التى استخدمت الملاحظة كطريقة وتستحدم التكنيات الاحصائية لتعبر رقمياً عن هذه الملاحظات العديدة حتى تقدمها للقارىء واضحة هينة فيجد أمامه سجلا لكيف ينموا الطفل، سواء الصحيح أو العليل وفى مختلف المستويات الاجتماعية . وقد تندرج هذه الدراسة كما فعل جيزيل تحت علم الانثروبولوجيا الثقافية ، فيقول مثلا إن معدلات العمر لم توضع كمعايير وإنما وضعت للتوجيه ولكى تساعد فى التفسير والتوضيح، ولذلك فإن الكثير من نتائج مثل هذه البحوث صالحة للبيئة التى أجريت فيها . فإذا أجريت بحوث فى جزر المحيط الهادى فهى صالحة لسكانها كما تصلح أبحاث جيزيل على الطبقة المتوسطة فى المجتمع الأمريكى وهى التى أجرى دراساته على أطفال منها . أن الناحية الوصفية فى دراسة نمو الأطفال قد تصلح لمجتمعات لايمكن أن نصفها بصفات حميدة فمعدلات العمر أو النمو تبين متى بدأ — مثلا — الطفل الألمانى (أيام حكم النازى) يكون مفهوماً أو مدركاً عن الفوهرر الزعيم أو متى يبدأ الانضمام إلى المنظمات ...ألخ .

ولكن نمو الطفل ليس قاصراً على علم وصفى إنه — لاشك — يتضمن العديد جداً من الملاحظات والمشاهدات ، ولكن هذه تختار وتصفى 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 فى 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 مشتركة ... ، وأن تفاصيل النمو تقدم للمربين فى إطار آخذ فى

الاعتبار عوامل النضج التى تحدد نظرتنا الشاملة عن طبيعة وحاجات الانسان الفرد » .. كما قال جيزيل . « وبالاختصار فإن هذه النظرة لنمو وتطور الطفل وتوجيهه تفترض أنه يحيا فى مجتمع ديموقراطى .

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 فى دائرة التكولوجيا كما يقول جيزيل . ويعنى هذا أن التركيب المنطقى لدراسات نمو وتطور الطفل يسير كالاتى : —

١ — هناك مثل أعلى مختار أخذ على أنه الأفضل ، وقد يكون فعلا هو كذلك ولكن لاأحد يجادل هذه النقطة .

٢ — هناك مجموعة من المشاهدات المنتقاة ومحتمل أنها صحيحة ، وهى تقدم بطريقة تساعد على توجيهنا لتحقيق هذا المثل الأعلى المختار .

ولا يهم أن نوافق أولا 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 أخلاق مشحون بالتوصيات العديدة ، وتكون النتيجة الحتمية غموضاً مستمراً فى فهم الطفل ، بل إن متقبلى النصائح يقعون نهباً للحيرة بين تصديقهم ماتأتى به الأبحاث التجريبية وبين إرشادات مصدرها إيمان بأيديولوجية ما . يقع الواحد منا بين هذين الاتجاهين ، وقمين به أن يرى أنه فى حاجة إلى كل منهما .

جـ — الاستعداد :

من النقاط الهامة جداً فى أيديولوجيه النمو فى التربية أن مهمة المدرس

المواظبة الحريصة على ملاحظة الطفل حتى يكتشف ذرى وقمم النمو التى يظهر فيها إهتماماً تلقائياً بشىء ما . وليس هذا العمل بالشىء الهين ، فأنّى للمدرس أن يعرف بالتحديد متى بدأ الطفل هذا الاهتمام ، بل أنه من الصعوبة بمكان أن يستبين المدرس أول لحات إدراك الطفل عقلياً أو وجدانياً لشىء لم ينل منه إهتماماً سابقاً . من الصعب على المدرس أن يكشف عن ظهور هذا الاستعداد عند الطفل ليتعلم مجموعة جديدة من المدرَكات أو يتبين علاقات بين أشياء لم يدركها من قبل ، الطفل هنا كالنبات ، المدرس راعيه والمدرسة حقله أو حديقته فيجب على المدرس آن يعتبر نفسه بستانياً يراقب النمو ومستعد دائما لمد النبات بالماء وتعليمه وتشذيبه وإبعاد الحشائش الضارة عنة . يحاول المدرس أن يساعد كل طفل على أن يحقق من النموأحسنه . ولا يهم البستانى أن تكون كل الشجيرات متماثلة ولكنه يساعد كلا منها على النمو .

ويمكن أن نستخرج ثلاثة مقترحات من هذا التشبيه :

١ — يجب على المدرس أن يهيىء بيئة حافزة فلاهو يتعجل النموأوفارض إرادته عليه ، لاهو غافل عما يتضمن عنه من انفتاحات عند الطفل ولكن عليه أن يثير المتعلم ويحفزه وأن يديم ملاحظته له عن كثب . أما ماذا يلاحظه فهذا ما يأتى فى المقترح الثانى .

٢ — يجب على المدرس أن يلاحظ العلامات التى تنبىء بأن الطفل « على إستعداد » هنا المطلوب من المدارس أن يراقب بعناية مجىء ذرى وقمم النمو والنضج فهى الهادى له ليعمل مع المتعلم أنها إشارات تقولى له إن المتعلم أصبح مستعداً الآن ليتعلم الجديد ، وبعد أن تصله هذه الإشارات الدالة على اهتمام من جانب الطفل بما فى هذه البيئة الحافزة ، فماذا يعمل المدرس ؟

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

عند الطفل ولكن فى أى إتجاه يجب عليه أن يوجه ؟ هـــذا سؤال لم يجب عليه .

ولكن ما البيئة ؟ وكيف نعرف المثير والحافز ؟ هل المقصود البيئة الاجتماعية ، البيئة المادية بأشيائها وأحيائها ، البيئة التى يطل عليها التلميذ من خلال الكتب — أم ماذا ؟ ثم أليست المثيرات والحوافز أو على الأقل بعضها — من اختبار المدرس نفسه وهو راشد أكبر فى العمر الزمنى من من تلاميذه ؟ أما عن موضوع البيئة فلنا لقاء آخر معه فى فصل عن الحـ ة آت فيما بعد . ونأتى للمثيرات وقد جرت العادة أن نقبلها دون آن نخضعها للفحص الوثيق بل ونرى فيها إرتباطات بيولوجية حادثة عند المتعلم ومن حقها أن تملى إرادتها .

زد على ذلك أن هناك غموضاً هاماً فى تقديم مصطلحى « النضج » « و » الاستعداد ونحن ننظر إلى ظهور الاهتمامات كما ننظر إلى نضج الجهاز العصبى عند الطفل فكما أننا لانستطيع تعليم الطفل التحكم فى مثانته قبل أن يصل إلى مستوى معين من النمو الجسمى فكذلك أفترض أن المدرس لايستطيع أن يعلم الرياضيات قبل ظهور إهتمامات معينة عند المتعلمين . ولكن هذه دعوى متخفيه فى عبارات الاعتقادات السالفة . إنك تستطيع أن تعلم قبل ظهور الاهتمام أواهتمام ما . وكل ماحدث فى هذه القضية أن بعض المربين والنفسانيين قالوا للمدرسين بأن واحد من الواجب عليهم ألايدرسوا قبل ظهور الاهتمام وكان هذا حكماً منهم يعبر عن قيم عندهم . حكم ذاتى وليس موضوعياً ، لأن رأيهم لاعلاقة له بالنضج .

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

(ا) الطفل غير مستعد لأنه لايستطيع النجاح حتى ولو حاول .

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

وانصح مثال لهذا الموقف هذا الجدل الذى استعرق زمناً طويلا وملا صفحات عزيزة ، وقد دار حول « إستعداد » الطفل للقراءء وتعنى « القراءة » هنا فهم معنى مايقرأ على أساس التعرف المستمر على الكلمات المكتوبة .

ويمكننا على الأقل أن نميز ثلاثة أنواع من الاستعداد هنا :

فأولاً هناك ضرورة النضج الفسيولوجى للعينين وما يتصل بهما من أعصاب

وثانياً هناك ضرورة فهم شىء من اللغة قبل أن يمكننا تسمية ردود الفعل للحروف المطبوعة « قراءة » ويمكن تحقيق الأول والثانى فى سن الثالثة .

وهذا مؤكد حيث أن تجارب أبانت أن الأطفال فى الثالثة وحتى دونها تمكنوا من تعلم القراءة . وكما يقول د . لين Lyun بعد تخلصنا من المفهوم الزائف عن تأخر نضج الإدراك فمن المشكوك فيه الإبقاء على فكرة الاستعداد فى 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 فى أعمار مختلفة تبدأ من الخامسة إلى الثامنة تقريباً .

ومن الطبيعى ألا يقف أصحاب هذه النظرية مكتوفى الأيدى طوال سنوات عديدة إنتظاراً للحدث ، كما فعل جان جاك روسو الذى رأى ألا داعى لتعليم الطفل القراءة قبل سن الثانية عشرة تقريباً ، وإنما عليهم أن يثيروا هذا الاهتمام فمثلا يقدمون كتباً جذابة فى إغراء أو يقرأوون قصصاً مشيقة أمام الأطفال .

ومن الجدير بالذكر أنه ربما يحدث أن واحداً من أصحاب نظريات النمو قد يتسبب فى عدم السماح بظهور الاهتمام بالقراءة لو ظهر قبل الموعد . وسبب الرفض هنا أن قوانين النمو تتطلب من الطفل أن يلعب ويجب أن يلعب فى هذه المرحلة . ثم أقرأ ما يأتى 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 مايسمى « اللعب » طوال اليوم المدرسى ...

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 الظووف وضرورتها أو تفضيل وجودها فهل

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

٤ — إذ لم تكن هذه الظروف ضرورية وإنما هى مستحبة فما هى القيم التى دفعتك إلى هـــذا الموقف وبها تبرر قولك إنه من الأفضل وجود هذه الظروف ؟

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

الطبيعة الجوهرية والخير الفطرى

مجال الحديث الآن يتعلق بالطبيعة الجوهرية الأساسية للطفل والفكرة القائلة بوجوه قوانين للنمو تعمل على تفتح هذه الطبيعة ثم فكرة الخير الفطرى الطبيعى عند الطفل ، وقد احتلت هذه الأفكار مركز الفلسفة الفروبلية عن النمو كما أن كتابات جيزيل أكتظت بها وقد ظهر تأثره الشديد بآراء ستانلى هول الذى قال أن نمـــو الطفل وتطوره يلخص التاريخ الثانى للبشر .

وما الطبيعة الجوهرية للطفل إلا نوع من النمط المثالى الكامل الموجود فى الجنين والذى يكشف عن نفسه فى تفتح تطورى تدريجى إذا هيئت له الظروف البيئية والمثيرات الخارجية السليمة . وهذا النمط أو النموذج بيولوجى يولد مع الطفل . وفى هذا المقام يحدثنا فروبل عن الوقت المحدد الذى تنزل فيه البطة إلى الماء ، ومتى يبدأ الكتكوت ينقر جدار البيضة ؛ ومتىً تزدهر الوردة وتتفتح ، أما جيزيل فهو يشابه بين نمو العقل بنمو النباتات وكما يقول هولمز Holmes ما مؤداه أن نمو الإنسان كالنبات فالرجل

المثالى الكامل الموجود فى الجنين كالبذرة كلاهما يسعى جاهداً ليطورذاته ويحقق نموه .

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

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

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

الاجتماعية ذات التأثير القوى على الإنسان وفى تكوين فكرته عن نفسه سوف تؤدى إلى تكوين فرد له رغبات وشهوات بسيطة جداً ومحددة للغاية بل إنه من الخطأ الفادح أن نتصور أن هذه العوامل الاجتماعية لاتزيد عن كونها مجرد إضافات وزيادات غير ضرورية أو مجرد ظروف تيسيرية فى خط نمو الفرد بلى إن « الفردية » هى تقليد إجتماعى معين ولها تاريخ إجتماعى أن يأخذ الفرد نفسه ويقتطعها وجسمه من المجتمع .

ويعطينا بعض المفكرين مثل ديوى مايثبت أعترافه وتقديره الكاملين للدور الاجتماعى ، كما أن هولمز يتخيز ما فى آلاف السنين من التاريخ الاجتماعى ويسقطها على الوليد حديث الولادة ويراها فاعلة عاملة فيه (كغرائز) التعاطف وتقدير الجمال السلوك العلمى . . . . أما جيزيل فإنه يتذبذب بين أخذه بالقوانين الطبيعية التى لايمكن 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 بالجانب 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 لايمكن أن يكون صحيحاً ، فمثلا بدأ التحليل النفسى بجذب الانتباه إلى الكراهية والغيرة والتنافس والعدون والتدمير مما يظهر حتى فى سلوك صغار الأطفال . وإلى جانب كل هذا فهناك الحب والعطف والمشاركة الوجدانية والطيبة واللطف ، 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 مظللا بالسرور والمرح ومقتربا من الكمال القدسى . إن فكرة فرويل عن الطفل لاتخرج عن كونها مجرد حلم » .

ويمكننا أن نضع الاعتراض المعرفى بطريقة أخرى إنها مغالطة منطقية ومغالطة طبيعية أيضاً أن نصدر أحكاماً قيمية معتمدين على نتائج أبحاث علمية ، فقد تبين بعض الدراسات إتجاهات معينه للنمو . وليس معنى هذا أن كل نمو لكل كائن بشرى يتبع هذا النهج ، فليس كل نمو بشرى خيراً. هل نستطيع أن نقول إن نمو المجرم كان خيراً طيباً ؟ وما معاييره ؟ وماهو بالضبط الطريق السليم ؟ إننا نصدر أحكاماً تعبر عن قيمنا عندما نتكلم عن الطريق السوى الخلق . سرى وخلق .... أين ومتى ؟

ويتضح لنا بجلاء — إذن — الغموض وطبيعة القيم فى فهم النمو إلى جانب قبولنا قيم لم ندرسها بعناية . نقول إن النفس المثالية هى باختصار الرجولة الكاملة ولكن ما الرجولة الكاملة ؟ ما الرشد المثالى ؟ هكذا يتساءل هولمز ويضيف أننا لسنا بحاجة لأن نتريث ونبحث فى هذا الشأن . ولكن هذا هروب من إعطاء إجابة شافية للتساؤل السابق وحتى إذا توقفنا وبحثنا 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 — فى حقيقته الأصلية — حركة متجهة صوب النمط المثالى الكامل والذى هو النفس الحقيقية لكل فرد ، وأنه كلما أقتربنا منها خفت حدة الفردية تدريجياً ، وتخلص كل فرد من ذاتيته التى عايشته واعتماد عليها .

وإذا كانت هذه هى 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 فى عقول الأطفال له دور هام فى نموهم ، كما نجد أن الأطفال الذين لا يريدون إبتكار أشكال من قص الورق أو (الكرتون) أوالذين يرفضون الاشتراك فى مناشط تؤدى 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 التى ظهرت فى أواخر القرن الثامن عشر وتطورت خلال القرن التاسع عشر ، عشاً ترعرعت فيه الماركسية والفاشية .

وثمة صفة أخرى تتصف بها هذه الأيدلواوجيات ؛ وهى الاعتقاد بحتمية إستمرار عمليات النمو ، وليس للفرد اختيار أو تقرير أوتغيير . وتجد فى الماركسية كلاماً كثيراً عن حتمية التطور التاريخى ، وليس للافراد دور فى مسار التاريخ وتطوره ، وهو مايعبر عنه بالتفسير المادى للتاريخ . لهذا نجد فى أيديولوجية النمو أن الفرد يسير مسيراً فى عمليات بيولوجية للنضج والتفتح ، وفى هذا يقول جيزيل إن الخطة الشاملة الأساسية (فى النمو) بعيدة عن مستوى تحكم الفرد فهى معقدة وغامضة إلى الدرجة التى لايمكن لها أن يؤتمن الإنسان عليها ، ولذلك إن الطبيعة تتولى معظم زمام الأمور وتدعو الفرد الإنسان إلى شىء من المساعدة والعون . ويجب أن تقبل مايقوله جيزيل خلصاً بهذه المساعدة لأن . . . « كل شىء يتغيز 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 البشرى فى المجتمع ، وأن يحس بفرديته فى السلوك ، وأن يسهم بمايستطيع الاسهام به للمجموع .

إن هذا الفيض من الاداء عن أيديولوجيه 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!ow عن دوافع النمو هذا الموقف الفردى . وفى 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 والمنهمكون فى هذا العمل الناس والأشياء كما هى دون أن تشوهها حاجاتهم غير المشبعة . وما زال النمو مسألة وموضوع « قوانين » ويعرف ماسلو النمو بأنه « العمليات المختلفة التى توصل الشخص إلى أقصى تحقيق لذاته وليس النمو بهذا المفهوم حديث العهد بل هو قديم يعود إلى أسبينوزا ومن قبله إلى أرسطو . وفى حماس يعلن ماسلو أن ما يقدمه ليس مجرد بحث تجريبي ونتائجه . ولكنه عمل أخلاقى .... وهذا قول غامض تصعب جداً مناقشته .

يجد هذا الحرص على زج الأخلاق واتخاذها موقفاً مميزاً فى معالجة موضوع النمو ، يجد قبولا لدى البعض منهم على سبيل المثال هالموس Ha!mos فى كتابه « عقيدة الموجه » يقول عن المعالج النفسى أو الاخصائى الاجتماعى ... ولو أنه يبذل غاية الجهد لمساعدة عملائه فإنه لايستطيع 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 هى مخيبة للآمال وما زلنا نجهل ماهية أهداف المدرسة الإبتدائية كما يجب أن تكون حتى رأى فرويل عن هدف التفتح الكامل لم يعجب ديوى الذى وصفه بأنه يمثل طموحاً عاطفيا غامضا أكثر من أى شىء يمكن نلمسه بوضوح .

وجدير بنا — بعد هذه الجولة — أن نلجأ إلى محاولة منظمة لتحديد معيار القيمة من النمو ، هذا المعيار الذى أورده ديوى ، ويجب أن نذكر أن بعض من أدلوا بدلوهم فى هذا الموضوع لم يذكروا كلمة «النمو» واستخدموا عبارات مثل : « التطور الذاتى » و « التطور المتكامل المتزن المتناسق » والتنمية الكاملة للقوى الكامنة منه » و « الصحة الايجابية » . . . 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 مايمكن اعتباره من حيث الشكل قريب الشبه بما كتبه جون ديوى . فقد لاحظ برادلى أن كل ما يفعله الإنسان لايمكن أن يدرج تحت تحقيق الذات ، أما المعايير القيمية والتى بمقتضاها يمكن للذات أن تتحقق فيمكن إدماجها فى قيمتين اثنتين لو فكرنا فى مجهوداتنا الهادفة ورغبتنا فى تحقيق سعادة كاملة . أول القيمتين ترى أن الذات لكى تتحقق .. يجب أن تكون وحدة متكاملة ذات أنشطة متجانسة منسجمة ساعية لأهداف واضحة متصلة بعضها بالبعض الآخر . القيمة الثانية ترى أن الذات لكى تتحقق يجب ألا تكون فقيرة مسلوبة القوة تكونت بردع الرغبات والانسحاب من النشاطات ، ولكن يجب أن تكون ذاتاً غنية ثرية منفتحة رحبة عريضة .

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

التربوى . ولا نعجب لهذا فكلاهما : براد لى ، ديوى نهلا من نفس المصدر ألا وهو الفيلسوف الألمانى المثالى هيجل (١٧٧٠ — ١٨٣١) وكان معاصراً لفرويل .

(أ) **نظرية ديوى** : تشغل مناقشة ديوى لموضوع النمو صفحات كثيرة من بعض كتبه غير أن الجزء الأكبر الرئيسى فى هذا الموضوع يضمه الفصلان الرابع والخامس من كتاب « الديموقراطية والتربية وكذلك الفصل الثالث من كتاب « الخبرة والتربية » وإذا حاولنا تلخيص أهم ما جاء فى كتاباته عن هذا الموضوع فقد نخرج بالعبارات التالية :

لاشىء له قيمة عندنا مالم يدخل خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة مافيه من قيمة . . . إن تربية تتطلع فقط إلى المستقبل ولا ترى قيمة فى الخبرة الراهنة سوى أنها إعداد للمستقبل لايمكن للطفل أن يتقبلها ... وأكثر من ذلك ، مظالماً أنه لن يرى قيمة فيما هو مطلوب منه عمله ، فإن مايتعلمه لن يفيده حتى فى أعدادة للمستقبل ، بل سيبقى دائماً شيئاً مكروهاً متخذاً له ركناً منعزلا فى عقله . إنه سيولد عنده إتجاهات المقاومة والتحدى . وهذه تبعده عن أية رغبة فى الاستمرار فى التعلم وخاصة عندما ترفع عنه الضغوط الخارجية التى تفرض عليه القيام بنشاط تعليمى معين .

إن العبارة التى وردت سابقاً (وهى لاشىء له قيمة عندنا مالم يدخل خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة مافيه من قيمة) ، لاعلى الأطفال فقط ولكن على غيرهم أيضاً . ولو أن ديوى لم يقل بالطبع أن مايجده الأطفال ذا قيمة فى تعلمه لابد أن يكون بالضبط ما نعرف أنه مفيد وقيم . ولكنه قال إن الأطفال يجب أن يحسوا بقيمة هذا العمل . وبالنسبة لديوى فإن النمو هو الاستمتاع بالخبرة . وعلى ذلك فإن هدف التربية هوأن يحقق هذا الإنماء والزيادة .

ولكن هل يمكن الحصول على مزيد من الفائدة من هذه الخبرات القيمة ؟ وهل لابد للمربى من معرفة الإجابة على هذا السؤال إذا رام لعمله دوراً أكثر فعالية ؟ وقد أمدنا ديوى — للإجابة على هذين السؤالين بمعيارين تماماً كما فعل براد لى وهما : التفاعل والاستمرارية ، فأنا أتفاعل مع شىء ما بمعنى أننى منهمك ومشغول به وفيه ، وبهذا لاأعتبره طفيلياً دخيلا فرض نفسه على وأبعدنى عن إهتماماتى الفعلية ، وأنا أقبل عليه باختيارى وبرضاى مثل هذا الانهماك مصدره أننى 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 المبنى على المشاركة الوجدانية بين المدرس وتلاميذه يمكنه من تقدير مايجده 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 ومسهمة 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 ففعالياتها قليلة جداً ولاتولد إمكانات لخبرات أخرى . ولن يكون هناك أتساع فى حب الاستطلاع ولاتمدد 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 والاستمررية .

فى هذا المفهوم عن النمو الكثير ممـــا يجذب الانتباه ويدفع إلى

التفكير ، فمن لاتستهويه فكرة الأغراض المتكاملة والانفتاح الممتد الغنى ؟ ولكن يلح سؤلا وهو أنى لنا أن نعرف ونحدد المدرس الناضج القادر على تعزيز الاستمرارية فى موقف التفاعل بين الطفل وشىء ما ؟ وإذا ساورك شك فى كلام ديوى وجدواه فما عليك إلا أن تأخذ الجانب المضاد وتقارن بين ماقاله ديوى — عمليا — وبين مايقترحه المعارضون له ولكن أيضاً يبرزه السؤال هل إجراء مثل هذه المقارنة فى مواقف تعليمية عملية أمر ممكن ؟

(ب) **القيمة والرغبة** : ولكن قبل كل شىء تستأهل العلاقة بين القيمة والرغبة وقفه فما هو قبيح بالنسبة للحياة البشرية لايمكن أن يعادل ماترغبه جماعات ما فى أعمار مختلفة . فقد نعاند ونرغب شيئاً نعرف أنه ضار بنا . وقد نريد أشياء نتائجها 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 الشىء أعلى أو أقل قيمة أكثر من أن يكون الشىء قيما أو عديم القيمة بالمرة . وبالمثل فنحن لانستطيع أن نتقبل فكرة أن رغبات شخص ماكلها قد تكون فى أشياء لم ينظر إليها على أنها ذات قيمة :

النقطة الثانية فى كلام ديوى والتى سنخضعها لشىء من الحوار تختص بقوله إنه لاشىء يصبح ذا قيمة مالم يدخل خبرتنا بطريقة تمكننا من معرفة مافيه من قيمة ولكن هذه فى الواقع مسألة معرفية لايمكننا التحقق من قيمة شىء قبل أن يمر بخبرتنا أو على الأقل نفكر فيه ونتخيله : هذا القول يختلف عن الرأى القائل بأننا لانعتبر الشىء قيماً لنا مالم نعرف ونصدق قيمته . إذ أن مايمر بخبرتنا أو نتخيله يخضع لتحديدات شتى منها على سبيل المثال القدر الذى حصلناه من التعليم المناسب .

فقد يمر شخص أمام عدة لوحات فى معرض أويستمع إلى عزف (أوركسترالى) ولكنه لايعرف قيمة الصور أو الألحان . لكى تقدر القيمة الجمالية تحتاج تحتاج إلى قدر معين ونوع معين من التعليم ، وهنا لايكفى أن تكون الحواس سليمة والرغبة موجودة والإرادة طيبة . ويلوح أن المشكلة الكبرى فى التربية هى أن تمكن الناس من تقدير القيم التى لايستطيعون الان فهمها . وكما بينا فى الفصل السابق أن الواحد منا يقدر ويقيم ماحصله من تربية بعد تمام تحصيلها ولذلك فمن الأمور الهامة التميز بين كون الشىء قيماً وبين معرفة أنه قيم . فقد يكون هناك شىء قيم ولكننا لانعرف أنه قيم أو على الأقل لم نتحق من ذلك بعد . إن هناك العديد من الأشياء القيمة ولكن لايعرف أحد عنها شيئاً .

إن الموقف المعرفى المثير لاصدار أحكام قيمية يبرر ثلاث مشكلات :

١ — إذا كان على أن أمر بخبرة أو على الأقل أن أتخيل ، فما يجعل شيئاً قيماً قبل أن تتاح لى فرصة تحديد قيمته ؟ كما أن أحكام القيمة عن هذا الشىء أو الموقف سوف تتحدد بى أنا ، ومن أكون ولسنا جميعاً سواسية فيما مررنا به من خبرات أو فيما يمكننا تخيله . فقد تعجبنى مباراة فى الملاكمة وأكره الاستماع إلى محاضرة فى علم الأحياء ؛ أما أنت فقد تضحى بكل متعة لتحضر هذه المحاضرة وترفض بكل إصرار مشاهدة مباراة فى الملاكمة وهذه اللوحة التى رسمتها أراها كنزاً ثمينا ولا تثير فيك أى إهتمام . هذه هى المشكلة الأولى التى تجعل النقاش فيما هو جدير بالاهتمام شيئاً وممتداً إلى مالا نهاية .

٢ — هذا الاعتماد المعرفى على من أكون لايضع حدوداً ثابتة لما يمكن أن أقدره لأننى أتغير وتزداد خبراتى . هذه الفكرة من شأنها أن تطيح

بما يفعله بعض المربين الذين يلاحظون الأطفال مظهرين « طبيعتهم » فى أنشطتهم ثم يعدون أوجها أخرى للعمل تتناسب مع ما أظهرته طبيعتهم . وفعل هذا خطأ كبير من أخطاء فكرة « أن نبدأ بالطفل » ؛ فكرة أن نقبل طبيعته الراهنة كمادة تبنى عليها برنامجا لتعليمه . لهذا فإن رأى الوجوديين جدير بالتأمل عندما يقولون أن طبيعتنا ليست معطاة لنا وإنما هى دائما محل تساؤل . . . ويقول سارتر Sartre « من أنا ؟ هذا سؤال يجاب عنه بالاختيار والتقرير كما يجاب عنه بالكشف . . . لهذا لايمكن 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 المربى الخاصة وهى حقه فى إصدار أحكام قيمية عما هو خير للغير وتتضخم المشكلة عندما لايقدر الغير مارآه المدرس ذا قيمة ، وهذا يحدث فى معظم الأوقات ويستمر هذا الموقف حتى ولو أعطى المدرس تبريرات موضوعية تحمى حكمة القيمى .

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

١ — فقد نكون 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 الشىء الان .

٢ — ويلوح أن الحق مع ديوى عندما قال إننا لانعتبر الشىء قيما قبل أن يمر بخبرتنا 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

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 فى إثراء رأى ميل Mill باضافات وقال ميل محاوراً أنه إذا قدرنا أن (س) خير من (ص) ، وكيف يكون هذا التفضيل فلابد 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 وموقعاً أفضل يمكنهما من أصدار أحكام قيمية سليمة أكثر مما يستطيع الطفل أصدارها بل إن كلاً منهما — المدرس وولى الأمر — أكثر قدرة بصفة عامة على رؤية قيم فى أشياء من الطفل الذى لايعرف عن الشيء نفسه إلا النذر اليسير .

ج : الأخلاقية والرغبة : وهناك أعتراض آخر على رأى ديوى فى النمو ، اذا أعتبرنا التفاعل والاستمرارية مؤهلين كافيين لنصف شيئاً بأنه قيم ، فما موقفنا من المجرم المستمر فى إجرامه بل وتتحسن أساليبه فى هذا السلوك المنحرف ؟ وما موقفنا من الطاغية ؟ ألا يزداد كل فى غيه ؟ لم نعيب عن براد لى التفكير فيما أسماه « الذات الشريرة » ، هذه الذات التى لايجب أن تتحقق ، وديوى أيضا لم تغب عن أفكاره هذه المشكلة ، فى كتابه « الخبرة والتربية » تكلم عن اللص ورجل العصابة والسياسى فاسد الذمة وتحدث عن « التفاعل » ولكنه أستبعد من أنشطتهم معيار الاستمرارية وكما قال إن مثل هذه « المهن » تحد المزيد من الخبرة ولا تثيرها .

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 ذكاءه فى اختياره معاونيه وشركائه وفى 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 فى ألا يستطيع الفرد أن يكون طاغية ناجحاً . هذا أمر تأباه الأخلاق القويمة ، هو سلوك انتهازى نفعى . ويظهر أن ديوى فى نظرته عن القيمة يشارك أصحاب نظريات النمو فى خطأ وقعوا فيه جميعاً ألا وهو اعتقادهم بأن الذات المتكاملة الثرية يمكن أن تتحقق حتى فى 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 فى معيارية عن التفاعل والاستمرارية . ولو حاول فرد أن يسبر أغوار فكرته فى تعمق وتأمل لوجد أن الأخلاق تم تهريبها سراً فى معيار التفاعل ، كما هربها هولمز فى زى غريزة من الغرائز . ويلوح أن « مواقف التفاعل » هى مواقف نتعلم فيها كيف نكيف أنفسنا ونلائمها مع الغير . وفى هذه المواقف يمكن للراشدين التدخل . . . . » .

وإذا عرضنا المواقف بهذه الطريق الأخلاقية فما هو ضمان ديوى لمساواتها بالمواقف الفعلية التى ينمو فيها الأفراد بما يقومون به من جهد وعمل ؟ ثم ماذا حدث لفكرة برادلى 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 .

(جـ) محاولة استخراج العناصر السليمة ذات الأهمية التى يحويها هذا الحشد الكبير من الاعتبارات .

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

١ — توجد ملاحظتان صحيحتان خاصتان بتتابع عملية النضج المرتبطة بانبثاق مختلف القدرات البشرية . غير أن هاتين المشاهدتين سليبتان فى تطبقهما العملى فكما تقول « إنك لا نستطيع تعلم (س) الطفل قبل حدوث (ص) فهل من الضرورى أن يتعلم الطفل (س) ؟ هذا سؤال لم تتحدد إجابته .

٢ — إن الحديث عن « قوانين النمو » محير مربك . فهو يهمل أو يتناسى تأثير العوامل الاجتماعية وبالتالى يغفل فرض الاختيار الممكنة والتى هى عاملة فى تطور نمو الطفل ، بل هى التى تحدد أى خط نمو سيسلكه ، ومما ييسر

أمر هذه الحيرة الفكرة شبه البيولوجية « البيئة الحافزة » أو « المثيرة » والتى بدورها تخفى حقيقة الاختيارات والتفضيلات متضمنة فى 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 أمامنا 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 وصفى يوضح كيف ينمو الأطفال فعلاً فى مختلف المجمعات وفى مختلف الطبقات ، ولكنه أيضا على الأقل فى نظر جيزيل يضع نموذجاً ومثلاً أعلى ، ويعطينا مجوعة ربما تكون صحيحية ولكنها من المؤكد منتقاه ، مجموعة من المشاهدات والملاحظات التى تهدينا للوصول الى تحقيق هذا المثل الأعلى إن المتقبل لهذه النتائج يصدّق على مجموعة من الحقائق العملية وعليه أن يتبنى نظرة فرضية مواتية عن الأطفال وما يجب أن يكونوا عليه .

٥ — تتورط أيديولوجية النمو دائماً فى تقديمها الخاطىء لقيمها الموجهة ، فهى تقدمها على أنها منبثقة عن مجموعة عمليات وهى بذلك تتخذ سلطة وقوة شبه ، بيولوجية والخطأ أو المغالطة هنا فى أفتراضنا أنه إذا لاحظنا المسار الفعلى للنمو فإن هذا يبين كيف يجب أن يسير النمو أو معادلة ومساواة ماهو مطلوب ومرغوب فى اللحظة الراهنة بما هو مطلوب ومرغوب حقا وفعلا ، إن المهم هنا هو تحديد المعايير التى بواسطتها نحكم على شىء 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 الاجتماعى بل تأكيداً كبيراً عليه .

هل يوجد فى أيديولوجية النمو قيمة خلقية إذا نزعت منها ظلت هذه الأيديولوجية مقبولة ؟ فى رأينا أنه توجد قيمة خلقية ويمكن أن نطلق عليها تعبير « مثالية الاستقلال الشخصى المبنية على التفكير » ، وهناك مظهران لهذا الاستقلال أو الحكم الذاتى : أولهما سلبى وهو الاستقلال عن السلطات سواء منها ما يحدد لى المعتقدات التى يجب أن أؤمن بها ، وأيضا التى توجهنى صاغراً الى مايجب أن أعمله أما المظهر الثانى فهو إيجابى يدعونى إلى أختبار صحة الأشياء بنفس سواء من خلال الخبرة أو بالتقدير الناقد لما يقوله الغير ، هذا إلى جانب تفكيرى وتدبيرى فى تخير ما سأعمله متبعاً لقياس من القيم التى أوليها تقديرى كلا الفهم والتخير ، أو التفكير والعمل ، يجب أن تكون مستقلة عن السلطة معتمدة على العقل والتفكير ، هذا هو المثل الأعلى .

يمكن أن تقدم على الاقل حجتان لتبرير قبول هذا كمثل أعلى أساسى أوالحد الأدنى للمثل الأعلى . الحجة الأولى ترتبط بموقفى إزاء المعتقدات وهل يجب أن أفحصها وأتخير منها تبعاً لحكمى الصادر بعد تفكيرى لابناء 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 لانتورط فى خداع النفس أو خداع الغير .

٢ — أنه يسمح لنا بتكوين معرفة ذكية سليمة الأساس عن حقيقة موقفنا فى العالم .

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

٤ — يتمشى هذا الاستقلال مع مبادئه فيطالبنا بأن نكون عادلين فى تعاملنا مع الغير .

وتتضح لنا إذن قيمه الأساسية وهى : الاستقلال بمعنى الاعتماد على النفس ، والتعقل ، والصدق ، والتكامل ، وحرية الاختيار ، وإصدار الاحكام ، وتحمل المسئولية ، والعدالة . وقد يلوح لنا أنه فى بعض المواقف قد تتعارض بعض هذه القيم مع بعضها الأخر ، ولكن هذه حقيقة مؤسفة وعلينا أن نقبلها ونجابهها .

ويدعونا هذا الكلام الى تساؤل عن مدى أستمرارية فعالية هذه القيم وتبرير استمرار قوتها . ولعل من الواجب أن نعرف بادىء ذى بدء ماذا نعنى بالاعتماد على النفس والتكامل وحرية الاختيار . . . الخ دون أن نرى فى كل منها ما هو جدير بكل تقدير وإعجاب ولهذا فإن أى شخص يعجب بهذه القيم لابد أن لديه الاسباب الكافية المبررة لهذا الاعجاب والتقدير . وليس معنى هذا أن هذه القيم مفروضة علينا فرضاً وأنها هى آخر المطاف ومنتهى الآمال ، اذ ربما تكون هناك قيم أخرى أكثر إثارة للاعجاب ومع ذلك فإن القيم التى ذكرناها تتصف بالمنطقية اذا توافرت فيها ثلاثة شروط :

أ — وجود أسباب تبرر تقدير هذه القيم :

ب — أن هذا التقدير خاضع بأستمرار للنقد .

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

وبالاختصار فإن معقولية القيم هنا تفهم على أنها مفتوحة دائما ومرحبة بالنقد ، لا على أن لها مبررات كافية تدعم وجودها ولايجب أن يفهم ترحيبها بالنقد على أنه أمر حتمى ، بمعنى أن أى قضية تحتمل أن توضع محل تساؤل يجب أن تنهمر عليها الاسئلة « إن أى مثل أعلى معرض دائماً للنقد » إن المعقولية هى فى أعتبار كل معتقدات الفرد محل نقد وليست فى تحصين هذه المعتقدات بمبررات لايتسرب إليها بصيص من الشك .

وعلى هذه الاساس — اذا قبلناه — فإن المثل الأعلى الذى ذكرناه سابقاً قد يتطلب فى محضر النقد مزيداً من المبررات ، وقد يقال الكثير عن مختلف العلاقات بين القيم التى سردناها ، وقد يتطلب عرض هذه العلاقات وأيضاح تلك المبررات صفحات كثيرة لايتحملها هذا الكتاب . ويكفى هنا فى الوقت الراهن أن نتقبل هذا المثل الاعلى كما نقبل مختلف المدركات والمفاهيم عن السعادة ، وفى هذا الضوء يمكن أن نعطى بعض الافكار التى وردت فى هذا الفصل وفى الفصل السابق إيضاحات فى معناها ، فيتضح لنا المقصود بحاجات الطفل أكثر تحديدا وتخصيصا كما يمكن أن يعضد فهمنا للمقصود بأهتماماته ونرى النمو متجهاً صوب مثل أعلى إنسانى مختار وليس صوب عملية شبه بيولوجية عمياء كما أن هذا المثل الأعلى سيعطينا وقوداً غنياً فى 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 فى التشابه بين الكمال البشرى والعمليات الطبيعية مما يدعو الى دمجهما معاً .

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

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

وثانياً : فإن هذا المثل الأعلى أو الكمال البشرى يتصف بزيادته فى الفهم وباستقلاله واعتماده على الذات ، وبالتدريج 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 أتجاه محدد . نحن نصف هذا الاتجاه المحدد عند الانسان بأنه « توجيه ذاتى » وعند النبات والحيوان بأنه « عملية بيولوجية » .

لاتعنى التشبيهات تطابقات وقد دعا هذا الخلط الكثير فى عرض أيديولوجية النمو الى التساؤل فى حالة أتخاذ هذه الأيديولوجية نموذجا لموقف تعليمى ، عن فعالية وجدوى الايديولوجية ، بمعنى أنه ربما قدتكون أستنفذت فعالياتها وفائدتها . إذا كان هذا صحيحاً فإن نفع هذه الايدلوجية 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 المربين والمعنيين بأمور التربية .

ولكن أن نعترف بالاستقلال الشخصى الذاتى المبنى على العقل والتفكير كمثل أعلى ، ونعضد هذا المثل الأعلى ونبنى ونقيم معاهد ومؤسسات تتعهده 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 .