

مَجْلَدُ كَارِ الْخَلْقِ

الطَّبَقَاتُ

مِنْ الْمُحَضَّرِ إِلَى الرَّثَدِ

تَأَلَّفَ

مُحَمَّدُ خَلْفُ اللَّهِ

(دبلوم دار المعلمين B. A. و M. A « ثمره »)

مدرس بجامعة فؤاد الأول

الطبعة الأولى

١٩٣٩ - ١٣٥٨

(حقوق الطبع محفوظة)

الى اينشتا العزيزة التي من الله علينا
بها فكانت مصيراً للسعادة والانسجام
أهمي هذا الكتاب

المؤلف

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله
أما بعد فهذا كتاب في جزئين ، تناولت في الأول منهما مظاهر النمو
المثلي عند الطفل في تفكيره ومنطقه ، وفي ذكائه ولغته ، وتناولت في
الثاني نموه الاجتماعي والوجداني وترقى شخصيته وأخلاقه .
وقد حاولت أن أجعل من بحوث الجزئين صورة متحركة للطفولة
من المهد إلى الرشد ، وحرصت على اتباع النسق العلمي في الكتاب
فنسبت النظريات إلى أصحابها ، ودلت على مصادرها ، وقصرت نفسي على
أحدث الكتب التي ظهرت في ربع القرن الأخير حتى أعين على تتبع
جانب من جوانب الحركة العالمية الحاضرة في الدراسة والبحث ،
وحتى أضع بين يدي الآباء والمربين وطلبة الدراسات العالية في الفلسفة
والتربية مصدرا عربيا لأهم ثمار الجهود التجريبية التي قام بها علماء نفس
الطفل في السنوات الأخيرة .

وقد كانت نواة هذا الكتاب خلاصة بحث لي - في نمو النظر الأخلاقي
عند الطفل وعلاقته بذكائه - قمت به في « لندن » بعد أن أتممت دراساتي
الأولى في الفلسفة والاجتماع ثم في علم النفس ، وتقدمت به إلى جامعة
« لندن » فأذنت بنشره ومنحتني من أجله درجة الأستاذية في علم نفس الطفل .
وقد رأيت وأنا أعد ذلك البحث أن أوسع في دائرته وأن أجعل منه
كتابا شاملا لنمو الطفل وترقيه ، فعكفت على البحوث الحديثة أقتش

عنها في المجالات والرسائل ، وأتلمسها في المراجع التي ظهرت حديثا وفي المؤتمرات العلمية التي أتيحت لي حضورها قبل عودتي إلى مصر ، فكانت النتيجة هذا الكتاب الذي تفضلت جماعة دار العلوم فأخذت على عاتقها نشره ، وتكرمت لجنة من كبار أساتذتي فيها فقرأته واقترحت فيه أنواعا من التعديل أقررتها شاكرامطمشنا .

وبعد فاني كبير الشقة في مستقبل علم النفس ، مؤمن بنفعه في حياة الفرد والجماعة ، فقد وضعت نتائج هذا العلم موضع التطبيق في الأمم الراقية ، فأصلحت بها مرافق ، ونظمت شئون ، وعولجت نواحي نقص . ونحن أخرج ما نكون الآن في مصر إلى دراسات من هذا الطراز نبصر به في أنفسنا ، ونعدل به من سلوكنا ، ونقيم على أساسها تربية النشء الحديث .

وكل ما أرجوه أن يعين هذا الكتاب على تعميم وجهة النظر التي يعمل الآن على تحقيقها رجال التربية والتعليم في مصر ، والتي ترمي إلى بناء الدراسات عامة - والبحوث اللغوية والأدبية خاصة - على أساس من التجربة والنظر العلمي الصحيح .

وإني أتقدم بالشكر إلى جماعة دار العلوم على أن أتاحت لأول كتاب لي أن يتزين باسم معهدى الاول الذي ادين له بالشطر الكبير من ثقافتى وتفكيرى .

وأشكر للسيدة حرمى صادق معوتها في إخراج هذا الكتاب ، وفي إعداد مصادره ومصطلحاته .

محمد خلف الله

المحرم سنة ١٣٥٨ - مارس سنة ١٩٣٩

تصدير

بهم

الأستاذ عبد الحميد حسن

المفتش بوزارة المعارف

خير ما تعتمد عليه البلاد في إنهاض الجيل الناشئ وشحن مواهبه العقلية ، والسمو بحياته الخلقية أن تكون التربية مرتكزة على تفهم نفسيات المتعلمين ، وعلى الدراسة الوافية للطفولة ونزعاتها وكامن أسرارها . وأقوم ما يعتمد عليه المربون في المدارس أن يكون إلمامهم عميقا شاملا بطبائع الأطفال وما تنطوي عليه نفوسهم ، وما تتم عنه أعمالهم وتصرفاتهم .

وأمثل ما تظفر منه التربية بقسط وافر من النجاح والخير أن يكون لمن يشرفون على تنشئة الطفل في المنزل وفي اللعب وفي أوقات الفراغ نصيب من تفهم ميوله وبواعثه النفسية .

بهذا نستطيع أن نرقى بعقول الناشئين ونسمو بطبائعهم . وأن نلبي مواطن الضعف فيهم ووجوه الانحراف في ميولهم فنرسم لهم أقوم وسائل الإصلاح ونوجههم إلى الطريق الملائم لاستعدادهم .

وقد نشط الاهتمام بعلم النفس في السنوات الأخيرة ، ونالت مباحثه نصيبا من عناية رجال التعليم ، وقام فريق من توفروا على درسها وتدريسها فأخرجوا طائفة من البحوث في شتى النواحي .

(ن)

غير أن فرعا من علم النفس له خطره وأثره ، وهو الطفولة وما يتصل بها ، لم ينل إلا قدرا من البحث يسيرا فيما ألف بالغة العربية جاء في طيات الموضوعات العامة أو في ثنايا الكلام في مراحل النمو وما ليكل مرحلة من خصائص ومميزات .

وللطفولة وتصرفات الأطفال وسلوكهم مشكلات كثيرة تشوبها الغار تسترعى النظر وتتطلب البحث والنظر العميق . وما أشد حاجة المربين ومن لهم بالطفل صلة تعليمية إلى دراسة تلك المشاكل وتفهمها وتعرف كنهمها والالام بالاصول النفسية إلاما يمكنهم من حلها .

وإذا كان الجهل بقوانين الصحة وقواعد تغذية الأطفال ذا أثر في النمو السليم ، فإن الجهل بنفسية الأطفال وميوهم ونزعاتهم ورغباتهم وغرائزهم له أعظم الأضرار في إعداد أبناء الأمة على الوجه الأكمل .

وإن يكن بناء الأساطيل وتعزيز المعاقل وإقامة السدود والقناطر ، وإنشاء دور الاستشفاء ، وإجراء التجارب في آفات الزراعة ، وإقامة المعارض لتنشيط الصناعة — إن يكن كل هذا أو شيء منه عظيم الشأن في بناء مجد الأمة ورفاهة حياتها وتوفير سبل الخير لها ، فإن الطفولة والعناية بالأطفال لأعز من كل هذا وأعظم شأننا .

فالأطفال هم عدة المستقبل ودرجاؤه ، وتربيتهم على أقوم الطرق تسكفل للأمة القوة وعز الجانِب ، ولسنا في حاجة إلى إقامة الدليل على هذا فالأمثلة أمامنا كثيرة من عناية الأمم الناهضة بتربية أبنائها وتسابقها في الأخذ بالأساليب الحديثة في التربية والتعليم وما لهذا من الأثر القوي في إنهاض الشعب وتوفير أسباب الخير لأبنائه .

لهذا كان على رجال التعليم من واجب الإرشاد والبحث في الطفولة

(ج)

من الوجهتين العقلية والخلقية ما على الأطباء من الوجهتين الجسمية والصحية ، وعلى قدر النشاط في رعاية الأطفال من هذه النواحي يكون الأمل قويا في جيل قى ناضج العقل رصين الخلق .

والكتاب الذى نقدمه للقراء هو خطوة موفقة فى البحث الشامل فى تدرج الطفل ونموه من مهده إلى مراحل اكتماله .

ومؤلفه هو الأستاذ « محمد خلف الله » ، وهو شاب مثقف ، تليح فيه أول ما تلقاه رزانة واتزاناً ، ويدهك من بارز صفاته اطمئنان شامل . واتقاد فى الحديث تبين فى طياته أدب المناظرة . فاذا تشعب الحوار رأيت منه تفكيراً جلياً هادئاً وميلاً إلى التحيص فى روية ورغبة صادقة فى الوصول إلى الصواب ، والاقتناع أو الاقناع بالحجة المرتكزة على المنطق المنطوية على الاخلاص ، السليمة من التواء المقصد أو غموض الغاية .

يتجلى لك كل هذا حين تتحدث إلى الأستاذ « خلف الله » أو تحاوره فيمتلى قلبك باكبارة ، وتزداد يقيناً بنشاطه وحبه للبحث المتد فى صدق عزم ووضوح غاية ، وتبدو أمامك شخصية فيها عناصر واضحة من الوقار واستقامة الرأى ومثانة الخلق وصحة التفكير وسداده .

ولقد كان للأستاذ « خلف الله » هذه الشخصية حين كان طالباً فى مصر ، فكان على حداثة سنه يحمل بين جنبيه قلب من أحكمتهم التجارب ونفساً تزدان بخلال نبيلة . وكان بين زملائه الطلاب قوة حافزة ومثالا للنشاط وغزارة التحصيل . وكان موضع إعجاب أساتذته بعقله الرزين وخلقه

القوى الرصين وهدوئه المتوثب ، وقلبه الذي كان يحول في ميدان العلم وحلية الأدب .



سار الأستاذ خلف الله بعد ذلك في دراسته في إنجلترا سيرا مقرونا بالجد والمثابرة ورائده عزمه الصادق ورغبته القوية في الدرس والتحصيل تحفزه همته الوثابة ويحدوه عقله الراجح .

وإن الكتاب الذي بين أيدينا هو مثل واضح يشهد له بسعة الاطلاع وغزارة المادة . وقد ألم فيه بأطراف الموضوع إلما بما يحكم التنسيق والبحث في ميول الأطفال ومناحي سلوكهم وضروب تصرفاتهم بحثا مزججه بالأمثلة الطريفة والتجارب التي أجريت على الأطفال في أعمارهم المختلفة وساق النتائج العملية بأسلوب واضح متين .

ويقيننا أن هذا الكتاب سيكون له من عظيم العناية وعميم الأثر ما يجعل فائدته جليلة شاملة ، وإن التجارب التي اشتمل عليها ستكون خير حافز لأجراء أمثالها على أطفالنا المصريين في مراحل التعليم المختلفة . وعاملا على اهتمام المعلمين بتعرف ما للتلاميذ والتلميذات في مراحل النمو المتعاقبة من ميزات ومواهب وميول حتى يستعينوا بذلك على تنشئتهم على أقوم الطرق وأجداها .



وإني أرجو للأستاذ « خلف الله » أن تكون باكرة أعماله مقرونة بالتوفيق الذي يتمناه له زملاؤه وأساتذته المعجبون بفضله وعظيم أدبه وراجح عقله وخلقه القويم .

عبد الحميد حسن

القاهرة في مارس سنة ١٩٣٩

(ى)

فهرس

صفحة

الاهداء

مقدمة

تصدير

فهرس الموضوعات

تصويب

د - هـ

و - ط

ى - ت

ث - خ

الجزء الأول

الفصل الأول

طرق الدراسة (وفيه ثلاثة أبواب)

٢ الباب الأول : البحث العلمى ،

النظر فى قضايا العلم - النظر فى الطرق والخطط - ارتباط
الناحيتين . اختلاف العلوم فى ترقيا - تقدم العلم .

٣ الباب الثانى : ترقى طرق الدراسة النفسانية .

البحوث الفلسفية الأولى - القرآن والحديث والدراسات
الاسلامية - القرن التاسع عشر ونهضته . نفسانية الكبار ونفسانية
الأطفال - القوانين العامة والفروق بين الافراد - المادة والطريقة

١٤ الباب الثالث : طرق الدراسة وخططها .

(١) الملاحظة العرضية والمنظمة : خطة التحليل الظرفي . خطة النموذج الزمني .

(٢) الطريقة التقييمية : خطة ترجمة الحياة - الخطة الاستنبائية - خطة التحليل النفسي - خطة الحوار .

(٣) الشعبة السكمية : القياس المباشر - القياس غير المباشر - خطة الترتيب .

(٤) طريقة التجربة : خطة الضبط الاتفاقي - خطة الضبط الثنائي - ملخص للطرق والخطط .

مراجع الفصل الأول .

١٤

الفصل الثاني

لغة الطفل (وفيه أربعة أبواب)

١٥ الباب الأول : تعريف اللغة ووظائفها .

الوظيفة الحيوية للغة - اللغة من ناحيتها النفسانية - خصائص اللغة - تعريف مفصل - العمليات التي تقوم عليها وظيفة اللغة .

١٦ الباب الثاني : علم النفس واللغة .

عناية علم النفس بمحوث اللغة - اللغة في الدراسات الغربية - طريقة تراجم الحياة - طريقة القائمة المدونة - طريقة النماذج - بحث " جيزل " - " مثل النمو اللغوي " .

٢١ الباب الثالث : نمو اللغة .

في شرح نمو اللغة - التقاليد - طلائع الكلام عند الطفل - قاموس
الطفل - إحصاء - استعمال أجزاء الكلام - كلام الأطفال
وكلام الكبار .

٢٦ الباب الرابع : وظائف اللغة وبحث « ياجيه »

وظائف اللغة عند النحاة - ياجيه وطريقته - الكلام الذاتي
المركز والكلام الاجتماعي - أقسام كل منهما - المحادثة بين
الأطفال .

مراجع الفصل الثاني

٣٣

الفصل الثالث

منطق الطفل وتفكيره . (وفيه بابان)

٣٣ الباب الأول : خصائص منطق الطفل وفلسفته .

الخطوات المنطقية عند الطفل - ذاتية المركز ونقص الشعور
الاجتماعي - العلاقات بين الأشياء - الروابط - الاستثناء - فلسفة
الطفل وفلسفة الانسان الأول - عدم التمييز بين الوجود الخارجي
والذهني - القول بحيوية الأشياء - العناية بتعرف أصول الأشياء
وخلقها .

٣٨ الباب الثاني : نقد آراء « ياجيه » :

أسس مذهب « ياجيه » - بحث « هازلت » في الكلام الذاتي
عند الأطفال - بحث « ماكارتني » - بحث « شارلوت بولر » -
بحث « ادجيل » بحث « برت » - غرضه - خطواته -
طائفة من اختبارات - نتائج - القدرة على التعليل - منطق
الولد ومنطق البنت - الصغير والكبير - بحث « هازلت » في

المقفى والشعر المرسل .

مراجع الفصل الثالث .

٤٩

الفصل الرابع

الترقى العقلي عند الأطفال (وفيه بابان)

٥٠ الباب الاول : بحث « سوزان أيزاكس » :

مدرسة « مولتنج هوس » - وصف المدرسة - أغراضها - جو الحياة فيها - أقسام النشاط العقلي عند الأطفال - استخدام المعلومات السابقة - زيادة المعرفة - تبادل المعرفة - الفكر والخيال عند الأطفال - شغف الأطفال بالحيوان والنبات - نواحي النشاط .

٥٧ الباب الثاني : النمو اللغوي والعمر العقلي :

نماذج من نمو اللغوي من سن ثلاث سنوات إلى سن الرشد .

مراجع الفصل الرابع

٩٤

الفصل الخامس

الذكاء والمقاييس العقلية وفيه ستة أبواب

٦ الباب الاول : الذكاء وتعريفه

معنى الذكاء عند العامة - عند المدرس - جهود العلماء في كشف

المواهب الفطرية والمكتسبة - خلاصة مذهب « سبيرمان » - الذكاء
في نظر « بينيه » - رأى « تومسون » - « بالارد » - التفرقة بين
الفطري والمكتسب - ماذا تقيمه اختبارات الذكاء - الفرق بينهما
وبين الامتحانات المعروفة - ملاحظات .

٧٣ الباب الثانی : نمو الذكاء

السن القصوى - سير الذكاء في نموه - زيادة وزن الدماغ .

٧٤ الباب الثالث : نسبة الذكاء .

العمر العقلي والعمر الزمني - معادلة الذكاء - توزيع الذكاء - نقص
العقل وما يدخل تحته - اختلاف الأشخاص في أقصى سن نموهم
العقلي (رسم بياني)

٧٧ الباب الرابع : بعض اعتراضات .

الذكاء والبيئة - هل يمكن التنبؤ بكفاية العقل في ميدان واسع
من ملاحظته في ميدان ضيق ؟ حساب الارتباط والتلازم .

٧٩ الباب الخامس : الاختبارات غير اللغوية .

الاختبارات العملية - لوحة الأشكال - إكمال الصورة -
التعاريخ - المسكبات ،
الاختبارات غير اللفظية - نموذج منها

٨٢ الباب السادس : مقاييس نمو الأطفال

نقد مقاييس الذكاء - « شارلوت برلر » و « نظام فينا » - « جزل »
والنمو العام للطفل - طوائف سلوك الأطفال - مثل - معادلة النمو
مراجع الفصل الخامس

الفصل السادس

الذكاء والطاقة العقلية

٨٩

« سبيرمان » - شىء عن بحوثه - المعادلة الرباعية - تطبيق
نتيجة مبدئية - ماهو (ج) في نظر « سبيرمان » ١ - القوانين
الأساسية لضروب المعرفة العقلية : دراية الفرد تجاربه - استنباط
العلاقات - استنباط المتعلقات - أنواع العلاقات الفكرية
والحقيقية - علاقة الدلالة - العطف - الزمان والمكان ونمو
إدراكهما عند الطفل - بحث القوصى - بحث في نمو المعرفة
الزمانية عند الأطفال - علاقة الذات بموضوعها - علاقات العينية
والوصفية والسبب والتركيب - القوانين الكمية وأقسامها
ناحية السرعة والجودة في ترقى العرفان - قانون المدى - قانون
الحفظ - الميل - البطء أو التكون - قانون الاعياء - المراجعة أو
التذبذب - قانون النزوع - نموذج من مقاييس « سبيرمان » .

مراجع الفصل السادس

١٠٧

الفصل السابع

الطفل الموهوب (وفيه بابان)

١٠٨ الباب الأول : أصحاح المواهب العامة .

من هم : نسبة ذكائهم - طرق دراستهم - الطريقة التاريخية .
بحوث « فرنسيس جولتون » بحث على ثلاثمائة من مشاهير
الناخبين = نسب الذكاء عند « بيرون » و « سكوت » و « دارون »

(ع)

صفحة

و « محمد علي » و « جوته » و « لينتن » و « ماكولي » و « بسكال »
- الدراسات الاحصائية - أوصاف النافين - الأسرة والبيئة
النسبة بين الجنسين - الصحة وبناء الجسم - النتائج المدرسية
ووسائل التسلية - الخلق والمزايا الشخصية - هل تتغير الصورة
بتغير العمر . تعليم الموهوبين - نقد النظام التفريقي في التعليم

١١٦ الباب الثاني : أمثلة من المواهب الخاصة .

النبوغ الموسيقي - موهبة الرسم - المطالعة والتهجي - الحساب
المقدرة الآلية - الزعامة وحكم الناس .

مراجع الفصل السابع

١٢١

المبحث الثاني

الفصل الأول

ترقى الشعور الاجتماعى عند الطفل
(وفيه خمسة أبواب)

- ١٢٤ الباب الأول : نمو الشعور الاجتماعى - مع
« بحث « ما لوت بولر » - الطفل المزوى والطفل المنطلق -
الناحية الطولية والناحية العرضية - مظاهر الضحك عند
الأطفال « رسم بياني » نتائج -
الموامل التى تسبب التواصل الاجتماعى - زعامة الأطفال
- ١٢٥ الباب الثانى : مرحلة ما قبل رياضى الأطفال
بحث « بر دجر » الترقى الاجتماعى عند الأطفال بين سن
الثانية والخامسة - علاقات الأطفال بالأطفال وعلاقات الأطفال
بالكبار - ميزان الترقى الاجتماعى - بعض النتائج
- ١٢٦ الباب الثالث : الحب والبغض
بحث « سوزان أيزاكس » مركزية الذات - الكراهية
والعدوان - المصادر العميقة للحب والبغض - الجنسية - الاتزان
الالباس - الكبت - الابدال - الاعلاء =

١٢٧ الباب الرابع : الشعور بالضمة والسعي وراء الرفع - ضوابط وعلامات

١٢٨ الباب الخامس : النمو الاجتماعى والمدرسة
بحث مدرسة « فينا » - أنواع الزعماء بين الأطفال - جماعات
الطفولة - اللعب والحياة المدرسية - احصاء « ماكنه » الأطفال

في القلب - المرحلة السلبية - الصداقة - أنواع السلوك الاجتماعي
التصرف الاجتماعي والبيئة الثقافية .
مراجع الفصل الأول من الجزء الثاني

١٦٨

الفصل الثاني

الترقي الوجداني عند الطفل

(وفيه ثلاثة أبواب)

١٦٩ الباب الأول : أسس الوجدانات

بحث « واطسون » على النماذج الوجدانية عند حديثي الولادة
من الأطفال .
بحث « فرويد » وأتباعه - غريزة الفناء وغريزة
النشاط الحيوي .
بحث « شرمان » بحث « ماري جونز » في الخوف - « بردجز »
والنماذج الانفعالية - شجرة الوجدانات
أثر النضوج والتعلم في ترقى الوجدانات - دراسة « جزل »
« وتومسون » - بحث على الخوف عند الأطفال والكبار
تجربة « جود إنوف » - تجربة « واطسون » .

١٧٩ الباب الثاني : تطور الوجدانات

بحث « بردجز » ما المقصود من ترقى الوجدانات - الفئيق
والدموع - الخوف والحذر - الغضب والكدر - الانبساط
والحبة - التأثر والافراز - اللوازم وعيوب الكلام - جدول
الترتيب السلوكي .

١٩٥ الباب الثالث : الغضب عند صغار الأطفال

الغضب في الدراسات القديمة - « دارون » وتعابير الوجدانات -
« مبنسر » - « ستانلي هول » - خلاصة بحث « جوديانوف » النتائج -
مراجع الفصل الثاني

١٩٥

الفصل الثالث

الترقى الأخلاقى عند الأطفال

١٩٦

الناحية الأخلاقية . اختلاف الأطفال - إلام ترجع الفوارق
الفردية ؟ أهناك حساسة أخلاقية متوارثة ؟ ألكداه كبير علاقة
بالأخلاق ؟ بحوث « ترمان » و « برتر » و « هيلى » و « برنر »
أللعلم والجهل ارتباط كبير بالخير والشر ؟ بحوث « كاتس »
و « شيفر » و « فيجسل » و « وتسكنز » و « ماكولى » - بحث
« بياجيه » - اللعب وقواعده - الاحترام الإجبارى والاحترام
الاختيارى - الشعور بالتبعة الأخلاقية عند الأطفال . فكرة
العدل والقصاص . المسئولية الجمعية . العدل الحلو . الرحمة
والعدل . الطاعة والعدل . العدل عند الأطفال .

بقية العوامل المؤثرة فى الأخلاق . بحوث « هارتشورن »
و « ماى » على الأمانة والخيانة . عاملا السن والجنس . الاضطراب
الوجدانى . البيئة والمفردس . جنسية الآباء . النسب والقرابة .
التأخر فى الفرق الدراسية . البزة والهندام والرفقاء . أثر المدرس
هل الأمانة أو الخيانة سلبية خاصة ؟

مراجع الفصل الثالث

٢١٩

الفصل الرابع

ترقى التعليل الأخلاقي وعلاقته بالعمر العقلي
(وفيه ثمانية أبواب)

٢٢٠ الباب الأول : غرض هذا البحث ونظامه

تعريف التعليل . تطبيق طريقة « يياجيه » في مدرستين من
ممارس لندن . قياس ذكاء الأطفال . الاختبار الأخلاقي

٢٢٣ الباب الثاني : خلاصة رأى « يياجيه » ونظامه في الدراسة .

الأحكام الأخلاقية وصفة الظاهرية . أحكام الأطفال على حوادث
(اللخنة) والسرقة والكذب . حكايات « يياجيه » نتائج « يياجيه »

٢٢٣ الباب الثالث : نتائج بحث « خلف الله »

المسؤولية في حوادث المروج والاتلاف . نتائج إحصائية
حوادث السرقة . تعريف الكذب . حوادث الكذب . المصلحة
الأخلاقية في اجتناب الكذب . أهمأأموأ الكذب إلى صغير
أم إلى كبير ؟ . الاختبار ذو الست المسائل

٢٤٧ الباب الرابع : (تابع نتائج البحث) . قياس ذكاء الأطفال معاملات الارتباط .

موازنة النتائج . صورة أكثر تركيباً واتساعاً مما يظن « يياجيه »
أثر التعارب . أثر البيئة الاجتماعية (بحث هارون) عدم العناية
بعامل الذكاء في دراسات « يياجيه » خمسة عوامل على الأقل يجب
اعتبارها . التعليل النظري والسلوك العملي . الذكاء والقدرة على

التعليل الأخلاقي ، العمر العقلي أساس التقييم

٢٥٦ الباب الخامس : (تابع نتائج البحث) : أنواع الأحكام والمسؤوليات الأخلاقية .

أنواع من النظر الأخلاقي . أنواع المسئوليات الأخلاقية
الخارجية أو المفروضة ، الاجتماعية ، التأملية أو الذاتية ،
الشخصية

٢٥٩ الباب السادس : (تابع نتائج البحث ، الإدراك الذهني عند الأطفال ،
الشعور بالسلطة الخارجية ، الشعور بالجماعة ، الشعور بالنفس ،
الشعور بالشخصية ، المراحل في نظر « ماكدوجل » مرحلة
التصرف الفرزي - الثواب والعقاب ، الشئ واللوم ، المثل العالي

٢٦٢ الباب السابع (تابع نتائج البحث) : الطفل والكبير ، الطفل والجنس
الانسانى ، نظوية الاستعادة ، نظرية الطبقات ، نقد هـما ، تفكير الطفل
وتفكير الكبير ، آراء « أيزاكس » و « إدجل » « يكون » و « لوك » ،

٢٦٥ الباب الثامن (تابع نتائج البحث) الظاهرية الاخلاقية عند الطفل - مناقشة
آراء بياجيه

مراحل النمو العقلى من المهد إلى الرشد ، أساس التقسيم ، معضلة
التحليل الاخلاقى ، القوة العقلية المنظمة ، البيئة الثقافية ،
النتيجة فى قالب فرض على

مراجع الفصل الرابع

٢٧٤

الفصل الخامس

تربية الشخصية فى مرحلة البلوغ
(وفيه مقدمة وثلاثة أبواب)

٢٧٥ مقدمة : معنى الشخصية ، مرحلة البلوغ ومشكلاتها ، الشخصية فى
الخطاب العادى ، فى الاسلوب العلمى ، الشباب المصرى
ونواحي النقص فيه ، البلوغ ومرحلة التعليم الثانوى .

(ت)

صفحة

٢٧٨ الباب الأول : معضلة النظام الانساني
الخروج من وسط الاسرة إلى محيط المجتمع ، الاستقلال
الاقتصادي ، أثر الآباء والمدرسة

٢٨٠ الباب الثاني : معضلة الجنس
غريزة الجنس ، التعطش للتواصل ، أنسب المراحل لتنمية
شعور الجنسية الغيرية ، القسط الصالح من التربية الجنسية ،
جو المنزل أنواع النشاط الاجتماعي والفني ، المناقشات
الخاصة بالجنسين ، بعض ظواهر البلوغ عند الاولاد والبنات ،

٢٨٤ الباب الثالث اتخاذ فلسفة في الحياة
البحث عن النفس ، التفكير في المعنويات ، تتبع سير العظماء ،
الحذر في اختيار الكتب والروايات والصور ، تقليد غير الجوهري
من الصفات والعادات ، علاقة الشخص ببيئته ، ذاتية الفرد
عضويته في المجتمع ، علاقته بوطنه الاكبر ، الشعور الديني
وأهميته ، مشكلات الخلق والوجود ، أهمية لغة الشعب في تجانس
تفكيره .

مراجع الفصل الخامس	٥٨٩
فهرس الرموز الواردة بالكتاب	٢٩٠
فهرس الجداول والرسوم	٢٩٢
قاموس الاعلام	٢٩٤
معجم المصطلحات	٣٠١
مصادر الكتاب	٣٠٩

تصويب

وقعت في الكتاب بعض أخطاء مطبعية في أسماء المصادر ومؤلفيها رأينا
لاكتفاء باعادتها مصححة في فهرس المصادر ، أما باقي الأخطاء المطبعية فنصححها
كما يأتي :

ص	س	الخطأ	التصواب
٢٢	٢	العاقب	التعاقب
٢٩	١٦	البكير	الكبير
٢٩	١٩	رغبتهما	رغبتهم
٣٠	١٣	أجرى	أجرى
٣٩	هامش	الوجوه	الوجود
٤٦	٢٥	يسعد	يسد
٥١	هامش	جزء أي كتاب	هذا الكتاب
٥٦	١٣	أعمست	غمست
٥٧	١١	يتطلبوه	يتطلبونه
٥٩	٢١	بعد	يعد
٧٠	١٨	تستلزم	تستلزم
٩٠	٧	٦ر	٦٥؛
٩٣	١٣	العلاقات : ونصه (١)	العلاقات (١) : ونصه
١٠٦	١٤	(أوج)	(ج)
١٠٥	٩	المعبد	المصرف
١٠٨	١٧	معادل	معامل
١٢١	١	الرابع	السابع
١٣٦	١٨	تسيران	تشيران
١٤٤	١٩	Nasturbation	Masturbation
١٦٩	٩	في درجات	في هذا اختلافهم في درجات

(خ)

صفحة السطر	الخطأ	الصواب
١٩٨	العلم	أ للعلم
٢٠٩	أحد	أحدا
٢١٥	الاضطرب	الاضطراب
٢١٦	النفس	الغش
٢١٧	غشوا	من غشوا
٢٢١	العمل	العمر
٢٢١	هذا	عن هذا
٢٣٢	Quartile	Quartile ٣
٢٦٤	الطفل الكبير	الطفل والكبير
٢٦٥	الظاهرة	الظاهرة
٢٧٣	قلب	قالب

الشيخ الأديب

الفصل الأول

طرق الدراسة

الباب الأول

البحث العلمي

أمام الباحث في أى علم من العلوم وجهتان يستطيع أن يوجه إليهما جهوده : إحداهما النظر في قضايا هذا العلم ومسائله ونتائجه ، والثانية في طرقه وخططه . والناحيتان مرتبطتان كثيراً ، فالمعضلة لا تتحدد في شكل علمي إلا إذا وجدت طريقة علمية لعلاجها ، وكذلك تتوقف النتائج على خطط الدراسة ، وكلما تقدمت الخطط والنتائج تفرعت منها مسائل جديدة .

ولاختلاف خطط الدراسة تختلف العلوم في ترقبها ، بل تختلف شعب العلم الواحد في أهميتها ، فالعلم لا ينمو كشجرة واحدة ، وإنما يتألف من أجزاء لكل منها زمان فضجه ، وسرعة إيناعه . وعلم النفس من أكثر العلوم خضوعاً لهذه الظاهرة ، إلا أنه يمكنك أن تقول على وجه العموم إن العلم في تقدمه يسير من الوصف البسيط إلى التحديد والتنظيم والوصول إلى قواعد عامة ، ووضعها في حدود كمية ، فقد أثبت تاريخ العلم أن كل ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية يتبدى مَرَوِّدًا بالخطط البسيطة المبنية على ملاحظة الظواهر العادية ، ثم يترقى بترقى خططه فيخترع خططا وأسلحة جديدة تشحن ما قبلها أو تنسخه — وتختلف نواحي العلم باختلاف قابليتها لبعض الخطط دون بعضها الآخر ، فدراسة نفسانية الطفل مثلاً ظلت مهمة من العلماء التجريبيين الأولين ، لأن الطريقة المستعملة إذ ذاك كانت مقصورة على الأشخاص البالغين المدربين ، ولم يكن الطفل موضوعاً للبحث النفساني (١) إلا في الأيام الأخيرة ، تحت تأثير الترقى في طرق البحث وخططه .

(١) كنت اقترحت في مقال نشرته « صحيفة دار العلوم » أن تُخصص كلمة

الباب الثاني

ترقى طرق الدراسة النفسانية

إذا رجعنا البصر إلى البحوث الفلسفية الأولى وجدنا نظريات وملاحظات خاصة بالأطفال : فهناك « أفلاطون » ونظريته المبنية على الفوارق الفردية بين بنى الإنسان . وهناك « روسو » و « لوك » وما كتبوا عن طبيعة الطفولة ومميزاتها .

وقد اشتمل كثير من « الآيات القرآنية » والأحاديث النبوية على إشارات إلى الطفل وطبيعته وطرق تربيته . ثم عني كثير من فلاسفة الإسلام وعلماء الأخلاق فيه « كالغزالي » و « ابن سينا » بالبحث في مراحل النمو وما تستلزمه من أدب وتثنية .

إلا أن اتجاه العلم في الغرب الحديث وجهة علمية تجريبية ، جعل الغربيين يسبقون الشرق في مضمار هذه الدراسة وجعلنا نقف منهم الآن موقف التابع المقلد بعد أن علمناهم العلم والحكمة في العصور الوسطى .

لم يحنى القرن التاسع عشر ونهضته العامة في العلوم حتى ظهرت دراسات خاصة بالأطفال قوامها طريقة تقييم الأحداث اليومية في حياة الطفل ، وبناء فطريات نفسانية عليها ، ومن السابقين في هذا النوع من الدراسة « بستالوتزي » في مذكراته التي كتبها عن ابنه « وفروبل » و « دارون » و « شترن » والأخير

« نفسى » بما هو منسوب إلى النفس ، وكلمة « نفسانى » بما هو من خصوص علم النفس ، ومثل هذا يصح أن يقال في « جسمى » للنسب إلى الجسم « وجسمانى » للنسب إلى علم الجسم و«روحى» للنسب إلى الروح ، و«روحانى» للنسب إلى علم الأرواح . كذلك يمكن أن يقال « خلقى » للنسب إلى الخلق ، و«أخلاقى» للنسب إلى علم الأخلاق . وفي نظرى أن هذا الاقتراح أو شيئا على منواله يوفر شيئا كثيرا من التكرار خصوصا في الكلام على أنواع العلوم الانسانية المختلفة وفروعها المتشعبة .

كتاب ضخم في نفسانية الطفولة الأولى ، يُعَدُّ من المصادر التي يرجع إليها في هذا العلم .

جاء بعد ذلك « ستانلي هول » فاستعمل طريقة جديدة في دراسة الطفل ، قوامها مجموعة من الأسئلة الاستنبائية ، يقصد منها الكشف عن محتويات عقل الطفل ، وقد تبعه في هذه الطريقة كثيرون ، فاضت بحوثهم بالمعلومات الجمة عن الطفل ، خصوصاً في مراحل المدرسة .

ظهرت على إثر هذه نهضة الاختبارات المنظمة ، وما تفرع عنها على يد « بينيه » الفرنسي و « سبيرمان » الإنجليزي من اختراع مقاييس الذكاء في أوائل القرن الحاضر ، وبلغت الدراسات النفسية للأطفال منزلة علمية لها شأنها وسرعان ما ظهرت خطط جديدة كسلم الترتيب ومقاييس العمل مما سيجيء الكلام عليه بعد ، وبما كان له الأثر العظيم في النهضة بعلم نفس الأطفال .

أما الدراسات التجريبية الحقة في هذا الفرع فيرجع شطر كبير من الفضل فيها للعالمين الأمريكيين « ثورنديك » و « واطسون » اللذين بنيا بحوثهما على ملاحظة الأطفال ملاحظة منظمة مباشرة ، وتقيداً بالطريقة الموضوعية التي تلاحظ التصرف الظاهر وتسجله دون أن تدخل عليه من التأويل والتفسير الذاتي ما يثقل كاهله .

وهناك طرق أخرى قريبة الشبه بالطريقة الأولى كالتحليل النفسي والتقارير الوصفية وغيرها مما يرمى إلى تبين نمو الطفل من مهده وما صادفه من مؤثرات وجدانية أو اجتماعية خصوصاً في أحوال الشذوذ والضعف وما إليهما .

قبل أن نعود إلى هذه الطرق بشيء من التفصيل يحسن أن نشير هنا إلى الخلاف القائم بين العلماء في اعتبار نفسانية البالغين بالنسبة إلى نفسانية الأطفال ، وهل الأوفق أن ننظر إلى الثانية بمنظار الأولى فنترجم عن أعمال الطفل في حدود منطقنا وتفكيرنا ، أو أن نعتبر الأولى نمواً وترقياً من الثانية فننظر إلى الطفل في حد ذاته ، ونخرج عن التأويل الكثير ونكتفي بأن نكون شهوداً عدولاً ، نرقب تدرج ذلك السكائن الحى ونصعبه حتى نفوضه ورشده ؟

لكننا النظريتين أنصارهما . فتري ، كوفكا ، الألماني وهو من أصحاب نظرية « الجشتالت » (١) ينادى بأننا يجب أن نضع أنفسنا مكان الطفل ، ونفترض أن ما يحول بخاطره مماثل لما يدور بخلدنا ، وأن نختبر صحة هذا الافتراض بطريق المقاييس الموضوعية للتصرف . وتري السلوكيين أصحاب نظرية السلوك (٢) وعلى الأخص في أمريكا ينادون بنقيض هذا ، وبضرورة دراسة الطفل لذاته دون الإشارة إلى الخصائص العقلية عند البالغين .

ونحن نرى أن المذهب الوسط هو الخير ، وأن الدراسة الموضوعية لا بد منها من استنتاج وتبويب قائمين بالطبع على لغة البالغين وطرق تفكيرهم إلا

(١) Gestalt في الأصل كلمة ألمانية معناها هيكل أو شكل (Configuration) وقد عم استعمالها الآن وعرفت بها المدرسة النفسانية التي ازدهرت في ألمانيا والتي كان من أشهر رجالها « Wertheimer » ، « Köhler » ، « Koffka » ، والتي نادى بأننا في عملية الإدراك الحسي لا ندرك الأجزاء منفصلة ثم نركب منها كلاً ، وإنما ندرك الشيء جملة في هيكله العام ، وأن الحيوان لا يتألف إحساسه من عناصر أولية بسيطة يضم بعضها إلى بعض ، وإنما تنفذ بصيرته إلى الأشكال والهيئات في جملتها ، وأن التعلم إنما يكون بتكوين فكرة عامة أو هيكل عام عن الشيء لا بالمحاولة والخطأ كما يزعم علماء الأمريكيين .

هذا المذهب يتفق والطريقة التربوية الحديثة في وجوب تعلم الشيء أو حفظه جملة لا جزءاً جزءاً ، أو سطوراً سطوراً .

راجع (J. A. Flügel - (Hundred Years of Psychology) P, 241)
(٢) « Behaviourism » تطلق الآن على اسم المدرسة النفسانية التي أبت اعتماد علم النفس على طريقة الفحص « النفسى » ، ونادت بضرورة استخدام الطريقة الموضوعية لحسب - وباعتبار علم النفس علم السلوك والتصرف . وقد قام علماء هذه المدرسة ببحوث قيمة على تصرف الحيوان ، واشتهر من بينهم « Watson » ، و « Thordike » ، في أمريكا . « Pavlov » في روسيا

(راجع كتاب « فلوجل » أعلاه من ص ٢٥١ -)

أن هذين يجب أن يكونا عند أدنى حدّهما ، ويجب أن يتجعد الباحث النفساني من شوائب النظريات القائمة على غير أساس من التجربة والبرهان .

هناك ناحية أخرى يفترق فيها العلماء النفسانيون ، ففريق منهم — متأثرين بالعلوم الطبيعية والجشائية — يرمون في بحثهم إلى الوصول إلى قوانين عامة وقواعد أساسية ، تفنى عليها الظواهر العقلية في كل مراحل النمو الإنساني ، وآخرون يُعَنُّون عناية أكثر بتتبع الفروق بين الأفراد ، وبيان حيث هذا الفرد أو ذاك عن المثل التقريبية للمستوى العام ، ويظهر أن تعقد الظواهر النفسية وما بينها من فروق يجعلنا نميل إلى النزعة الناقية ، إلا أنهما في الحقيقة متلازمان فالعلم يقوم على دعائمين من التعميم والتخصيص ، والتجميع والتفريق .

وتمّ نقطة ثالثة يحسن أن نجاورها الآن ، تلك هي التفرقة بين المادة التي تُبْنَى عليها الدراسة ، والطريقة التي تعالج بها هذه المادة ، والخطّة أو الخطط الخاصة التي تتقدّم بها الطريقة .

أما المادة الغُفْل في هذا الموضوع فهي تصرف الطفل وحياته العقلية التي يستقيها الباحث من مصادر عدة كالسجلات المحتوية على تاريخ ميلاد الطفل وعمره أول دخوله المدرسة ، والمنتجات التي يُخلفها الطفل من رسوم وحطابات ومقالات وقصائد ، وكالتصرف الذي تدونه الملاحظة أو التجربة ، وكالآخبار اللفظية التي يقدّمها الطفل نتيجة فحص النفس إذا استطاع ذلك ، وكالذكريات التي يستعيدّها الطفل أو البالغ عن طفولته ، أو الأشخاص الذين عاش بينهم الطفل ؛ وكالمقاييس التي تحاول ذرع عوامل الوراثة والبيئة والحضارة والمفردات الذي نبت فيه الطفل .

وأما الطريقة فتصنف كيفية نظرنا إلى المادة الغُفْل وعلاجنا لها .

وأما الخطّة فهي ما نهتدى إليه ونبتكره من حيل ووسائل لتنفيذ طريقتنا العامة المرسومة .

الباب الثالث

طرق الدراسة وخطوطها

ولنلق الآن نظرة متمهلة على ما أجهلنا قبل من طرق الدراسة وخطوطها بادئين بأبسط الطرق وأعمها استعمالاً وهي طريقة الملاحظة .

(١) إن « الملاحظة » على نوعين : « عَرَضِيَّة » و « مُنَظَّمَة » . أما الأولى فهي تتبع الظواهر الطبيعية كما تحدث بلا ضبط لظروفها أو تحديد لنماذجها أو تبويب لأنواعها ، وهذه هي الطريقة المتبعة عند أغلب الناس ، إذ يلاحظون تصرف الأطفال أو الأفراد على العموم ويروون هذه الملاحظات في قصص أو أحاديث أو تقارير أو ما أشبهها ، وقد يبنون على ملاحظاتهم وجهة نظر خاصة في طبيعة الإنسان وسلوكه .

مثل هذه الملاحظة الاتفاقية لا يمكن تسميتها عملية على الوجه الصحيح أياً كان القائم بها ، لأن البحث العلمي يقوم على انتقاء الأحوال وإدماجها تحت نظام خاص ؛ إلا أن لهذه الطريقة قيمتها ، فيها نصل إلى المادة الغنل النافعة التي نضعها فيما بعد على محك البحث والدراسة .

وأما الملاحظة المنظمة فتعتمد على اختيار حالة خاصة أو سلسلة من الحالات واختيار خطة أو خطط صالحة لعلاجها ، وتبويبها طبقاً لنظام سابق مرسوم ، ويحذر بنا أن نتذكر هنا أن التصرف المطروح على بساط البحث ينبغي أن يكون تصرفاً طبعياً لم تحاول إثارته بطرق مصطنعة . وإلا خرجنا من دائرة الملاحظة إلى دائرة التجربة . وسنشير فيما بعد إلى أمثلة لاستخدام هذه الطريقة في دراسات « بياجيه » في سويسرا و « بولر » في فينا مكنتفين الآن بأن نشير إلى خطتين اخترعنا حديثاً لتنفيذ هذه الطريقة : أولاهما تعتمد على تحليل الأحوال المختلفة التي يحدث فيها التصرف والموازنة بينها ، كأن توازن بين تصرف الطفل في البيت وتصرفه في المدرسة ، أو في أثناء اللعب الحر ، وفي أثناء اللعب المقيد ، أو توازن بين أثر الرفيق الواحد وأثر الجماعة من الرفقاء في التصرف

الاجتماعي عند الطفل . وقد أطلق العلماء على هذه الخطوة « التحليل الظرفي »
وسيجد القارىء مثالا لها في بحثنا التالي في نمو اللغة عند الطفل .

أما الثانية فيسمىونها « خطوة النموذج الزمني » إذ أن محورها اختيار نماذج
من تصرف الطفل ومراقبتها في مدد ثابتة معينة ، كأن تقسم اليوم إلى أنصاف
ساعات وتدون عدد مرات غضب الطفل أو انزعاجه أو بكائه في كل منها ؛
أو أن تتبع عاداته الطفل زمنياً خاصاً كل يوم ، مدة أسبوع ، لترى مدى استعماله
الضمائر أو الأسماء أو الأفعال أو غيرها من أجزاء الكلام . هذه الخطوة بالطبع
تسكن من استعمال طرق الإحصاء والتلازم مما سيجيء الكلام عليه بعد .

(٢) وهناك طريقة ترمى إلى جمع المعلومات واستنقاؤها من مصادرها المختلفة
والتنقيب عن الدفين منها ، رأينا أن نسميها « الطريقة النقدية » . وأن ندمج تحتها
أربع خطط يذهب كثير من العلماء إلى اعتبار بعضها طرقاً .

أ - أولى هذه « خطوة ترجمة الحياة » التي تعتبر وسطاً بين الملاحظة العرضية
والملاحظة المنظمة ، إذ أن فيها شيئاً من الاختيار والتنظيم . ويندر أن تجد
الآن مثالا لهذه الطريقة خلوا من التجربة والقياس . وقد استعملها العلامة
« فالتين » — الذي تخرج على يديه في جامعة برمنجهام عدد من الأساتذة
المصريين — في بحث طريف على أسس الخوف عند صغار الأطفال .

ب - وثانيها « الخطوة الاستنبائية » أو الاستفتائية التي أشرنا إليها أوائل
هذا الفصل ، والتي تقوم على إعداد مجموعة من الأسئلة ، تدور حول موضوع
خاص ، وتقديمها لشخص أو عدد من الأشخاص ليحسبوا عنها أو يبدوا
آراءهم فيها ؛ كأن تسأل مجموعة من الآباء عن آرائهم في تأثير دور الصور
المتحركة في سلوك الأطفال ، أو تقدم للأطفال قائمة من أنواع التصرف الحسن
أو القبيح وتطلب إليهم أن يحكموا عليها من جهة الحسن أو القبح الخلقى ،
ويبينوا الأسباب التي حملتهم على هذه الأحكام . ويختلف العلماء في مدى الثقة بهذه
الخطوة وفي مقدار التلازم الذي يمكن الاعتماد عليه بين آراء المسئول وعمله .

ج - والثالثة « خطوة التحليل النفسي » التي تحاول النفوذ إلى قرادة النفس

والكشف عن خباياها وذكرياتها الأولى بما تستخدم من أنواع الربط الحر والمقابلات وتأويل الأحلام ، وأكثر ما تستعمل في تشخيص المرضى من الأطفال أو البالغين ، وتحريرهم من رِق العقْد والأدواء النفسانية ، هذه الخطة شائعة الاستعمال في النمسا وألمانيا ، وإلى حد ما في إنجلترا ، إلا أن العلماء الأمريكيين قليلو الثقة بها ، دائبو التنبيه انواحى ضعفها ، إذ أنها لا تخلو من الإيحاء وإذ أن المتبعين لها يواجهون الطفل وآراؤهم ونظرياتهم من قبل مُقرّرة ، ثم ينتهون بالطبع بالوصول إلى ما يؤيد هذه النظريات . زد على ذلك أنهم قلّ أن استخدموا طرق الاحصاء التي أصبحت أهم عدة للبحث العلمى في مختلف العلوم ، وقلّ أن دونوا بالضغط ما دار بينهم وبين الطفل من أحاديث ليرى الباحث المُنقّق هل وقع الطفل تحت تأثير الإيحاء من سائله ، أم كانت إجابته اختيارية مُحرّرة . مثل هذا النقد في نظرنا لايجرد الخطة من قيمتها العلمية ، وإنما يدعو إلى وجوب الحيلة في استعمالها وإلى التأني في قبول النتائج التي يحىء بها أربابها ، وإلى عدم الاعتماد عليها وحدها في دراسة الطفل وتعرف نفسانيته .

٥ - والرابعة : خطة الحوار ، التي تقوم على محادثة الأطفال ، محادثة منظمة مرسومة ، دائرة حول محور موضوع خاص ، كأن تسألهم رأيهم في حادثة معينة ، أو عما يفهمون عن الأفلاك أو النجوم ، أو الظواهر الجوية كالبرق والرعد ، وتتيسر معهم في الحديث فتستمد من جوابهم سؤالا تنسجه في قالب لغتهم وتنفذ به إلى طيات أفهامهم ، وتقوم أنت أو ردؤك بتدوين المسائل وأجوبتها كلمة كلمة . هذه الخطة معرضة لكثير من النقد الذى وُجّه الى سابقتها . ورأينا فيها كراينا في تلك أنه يجب تكميلها بطرق وخطط علمية أخرى . وأنه لا بد من المراتة علمها عدة غير قصيرة في اكتساب ألفة الأطفال وتعرف أسلوبهم

قبل الاقدام على استعمالها في البحث وجمع المعلومات

(٣) وأما الثالثة من طرق دراسة الطفل فهي « الشعبة السكمية » أو شعبة القياس التي رأينا أن ندمج تحتها الخطط التي ابتكرها علماء النفس المحدثون أو استعاروها من إخوانهم علماء الحياة أو الطبيعة ، والتي قاربوا بها بين علم النفس والعلوم السكمية الأخرى :

١ — فأولى هذه الخطط « القياس المباشر » و « الاختبارات البسيطة » كان تقيس قوة تذكر الشخص للمقاطع اللفظية التي لا معنى لها ، أو مدى استمراره في تحريك جهاز مخصوص ، أو سرعته في الكتابة ، أو زمان الرّكس (ردّ الفعل) عنده : أي الوقت الذي ينقضي بين عرض المؤثر الحاسي عليه وبين ابتداء تأثيره به . مثل هذا القياس البسيط لا غبار عليه ، ولا خلاف في صحته دلالاته . وقس عليه الاختبارات البسيطة التي تستعمل في تعرف المستوى الذي وصل إليه الطفل في تهجيّه أو حسابه إلى غير ذلك ، ويحسن هنا أن نشير إلى اصطلاحين يُمْتَنان إلى اخطّة القياسية بصفة ويستعملهما كثير من المؤلفين : أحدهما « المقطع العرضي » (أخذ مجموعات مختلفة من الأطفال ودراستها) والثاني « المقطع الطولي » (تتبع مجموع واحد في مراحل نموه المتعاقبة) ولكل من هذين مزاياه ونقائصه إلا أنهما قد يستعملان ليصحح أحدهما الآخر .

ب — فإذا تدرجنا عما تقدم إلى مقاييس الذكاء مثلاً وجدنا أنفسنا في ساحة « القياس غير المباشر » ، إذ أنه ليس من الظاهر أن واحداً منها أو أن جميعها يقيس الذكاء . وإنما قام البرهان على أن هذه المقاييس في مجموعها تزرع وظيفة عامة فطرية ثابتة ، يمكن اعتبارها ناحية قائمة بذاتها ، سمّاها ما شئت : ذكاء ، أو مقدرة عامة ، أو ارمز لها برمز مخصوص (ج مثلاً) ودعها عند ذلك حتى نحدثك عنها طويلاً في مقام آخر . هذا الترقى في القياس يستلزم اختراع خطط جديدة للفصل بين الظواهر النفسانية المشتبهة ، والتحقق من أنها تزرع ما استعملت لزرعه ، ويستوجب قدرة كبيرة على تحليل الظاهرة العقلية المركبة إلى عناصرها البسيطة حتى تكون النتيجة محددة ، ولهذا سنطلق على هذا النوع اسم « مقاييس الظواهر المعقدة » .

ج — والخطّة الشائعة من الشعبية الكمية هي « خطّة الترتيب » التي تنحصر في تناول مجموعة من المؤثرات أو الأحوال أو الأشخاص ، وترتيبها بالنظر إلى ناحية خاصة ، كأن يرتب المدرس مثلاً مجموعة من الأطفال بالنسبة إلى مقدار « خاق الأمانة في كل » ، فيضع أكثرهم أمانة أعلى القائمة وأقلهم أسفلها ثم يدرج

الباقين في الوسط كلا في مركزه بنسبة أمانته ، أو أن يقسم الأمانة إلى درجات (خمس مثلاً) ويبين مركز الطفل عليها إما بطريق العدد وإما بطريق الرسم البياني . ومثل هذا يمكن الاستعمال في ترتيب الشخص لنفسه ، وفي الحكم على منتجات الأطفال من رسم أو تصوير أو تحرير أو ما أشبهه . والقارىء الحصيف يفتن لما راق هذه الخطوة ، فقد يكون المرتب كثير المعرفة ببعض الأطفال دون بعضهم الآخر - وقد يتجاهل المرتب ظروف الأحوال التي تؤثر في تصرف الأطفال ، وقد يبدأ الباحثان في موضوع واحد من تعريفين مختلفين فيصلاان بالطبع إلى نتائج مختلفة ؛ ولذا كان من المهم في هذا النوع من الدراسة البدء بتعريف موضوع البحث والاتفاق على أساسه حتى تقل مواطن الخلاف ، ويمتد الباحثون إلى سواء السبيل .

(٤) ننتقل الآن إلى طريقة التجربة ، التي هي في الواقع سلاح البحث العلمي الصحيح وهدفه ، ولباب هذه الطريقة ضبط الظروف المحيطة ، بخطط مصطنعة دون انتظار لحدوث الظواهر في محيطها الطبيعي ، وبذلك يتمكن الباحث من جمع ملاحظات قيمة في مدى قصير . والذي يحصل عادة أن تجري ملاحظات عامة على بعض المشاهدات ، وعلى أساسها يُبنى فرض علمي ، ثم تختار خطة خاصة لاختبار صحة هذا الفرض وهنا تجرى التجربة فتنتطق بالحكم الفصل ، وعلى قابلية الفرض لهذه الخطوة الأخيرة تتوقف قيمته العلمية . إذن كلما تقدم العلم خطواتنا من راترة الملاحظة إلى دائرة التجربة باعتبارها مصدرا لفروضنا العلمية ، وما أهم جزء في البحث العلمي إلا تكييف المعضلة ووضعها في القالب المناسب لعرضها على محك التجربة ؛ والمثل الأعلى لكل تجربة هو ضبط كل العوامل ، ماعدا العامل الخاص المعروض على بساط البحث ؛ وبذلك يتمكن الباحث من ربط المؤثر بأثره والسبب بمسببه والوظيفة بعملها . خذ مثالا لذلك مقدار التمرين اللازم لامتلاك مقدرة عضلية خاصة كلعب كرة المضرب (التنس) أو العزف على البيان فان بجانب المراتة عاملا آخر هو نمو العضو واستواؤه مدة مرانته ؛ إذن فمن المحتمل جداً أن يكون التحسن في اللعب نتيجة

هذين العاملين معا ، فاذا عرفنا من قبل أثر نضوج العضو المستعمل في اللعب ، كان لنا أن نقول إن الباقي من التحسن يرجع إلى أثر المراتة . هذا المثال الأعلى يمكن التحقق في العلوم الطبيعية . أما في دراسة نفس الطفل فقد يكون من المستحيل أن نعرف من قبل أثر العوامل المختلفة ؛ ولذا فضبطنا من هذه الناحية نسبي لا مطلق ، إلا أن علماء النفس قد وصلوا حديثاً إلى اختراع خطط تساعد على هذا الضبط :

إحداها اختيار مجموعتين من الأطفال متساويتين - على قدر الامكان - في العدد وفي البناء ؛ والموازنة بينهما بالنسبة لناحية من الدراسة خاصة - ثم الموازنة بينهما ثانية من هذه الناحية نفسها بعد مدة أخضعت فيها إحداهما لنوع من التجربة لم تخضع له الأخرى - وبذلك يكون الفرق في النتيجة ناشئاً من وجود هذا الفارق في المعاملة ، وتسمى هذه « خطة الضبط الاتفاقي » وهناك خطة ثانية تسمى « الضبط الثنائي » وتتلخص في اختيار أزواج من الأشخاص أحد كلٍّ منها يوضع في الفرقة الأساسية التجريبية ، والآخر في فرقة الموازنة ، فاذا أردت مثلاً أن تعرف أثر مدارس رياض الأطفال في نمو الذكاء ، فابحث عن أزواج من الأولاد يتشابه كل اثنين منها في نسبة الذكاء ، وفي الجنس (ذكراً أو أنثى) ، وفي السن ، وفي حال الأبوين العلمية والاقتصادية ؛ ثم ضع أحد الزوجين تحت تأثير رياض الأطفال واحرم الآخر منه ؛ ووازن بين الاثنين بعد مدة معينة .

وقد تساعدك الطبيعة أحياناً كما ساعدت (جزل) فتهيء لك تومين تجري عليهما ضبطك الثنائي وتقدم لعالم البحث نتائج بعيدة المدى عن أثر النضوج وأثر المراتة .

ويمكنك أن تستعين على الضبط بخطط إحصائية نكتفي هنا بأن نعرض عليك مثلاً منها :

هيك أردت أن تعرف إلى أي حد يتوقف النجاح المدرسي على الذكاء الفطري ، وإلى أي حد على الوقت الذي يصرف في التحصيل ؛ إذن فني وسحك

أن تضع كل واحد من هذه الثلاثة (نجاح - ذكاء - وقت) في كمية رياضية ،
وتموصل بطريقة حسابية معروفة (التلازم الافرادى) إلى إيقاف أثر أحد العاملين
(الذكاء أو الوقت) لترى أثر الآخر في النجاح المدرسى ، ثم تعكس الطريقة لترى
أثر العامل الأول ، وبالموازنة بين النتائج العددية يمكنك أن تقرر أهمية كل من
العاملين ؛ وإذا استطعت ثم إلى ما تقدم خطة تحليل الوظائف العقلية إلى
عواملها الأولى ، ومميز كما تميز « سبيرمان » بين « العامل العام » الذى
يجرى أثره خلال الملتكات الذهنية وبين العوامل الخاصة بكل منها أو المشتركة
بين بعض مجموعاتها .

ولعلك مطالبي أن أجمل لك ما فصلت فهالك ما أردت :

الطرق والخطط المستعملة في دراسة نفسانية الأطفال

الطريقة	خطوطها
١ - <u>الملاحظة</u> : عرضية ومنظمة	أ - التحليل الظرفي ب - النماذج الزمنية
٢ - <u>التنقيب</u>	أ - تراجم الحياة ب - الاستنباه ج - التحليل النفسى د - الحوار
٣ - <u>الكم والقياس</u>	أ - الاختبارات والمقاييس البسيطة ب - مقاييس الظواهر المركبة ج - الترتيب
٤ - <u>التجربة</u>	أ - الضبط الاتفاقي ب - الشائى ج - الإحصاء د - تحليل العوامل

مراجع الفصل الأول

- Anderson, J. E. " Methods of child Psychology "
(Article in Handbook of Child Psychology
ومن الان سنكتفى للإشارة الى هذا الكتاب بـ (Handbook
- Flügel, J. " A Hundred Years of Psychology. "
- Isaacs, S. " Intellectual Growth of Young Children
- Koffka, K. " The Growth of the Mind "
- Piaget, J. " Judgment and Reasoning of the child "

الفصل الثاني

لغة الطفل

الباب الأول

تعريف اللغة ووظائفها

بعد أن مهدنا لك الطرق التي ابتكرها العلماء لدراسة نفسانية الأطفال ، اخترنا أن نبدأ من حياة الطفل بموضوع لغته ، وأن ننقل إليك خلاصة من الدراسات المطولة التي صرف فيها باحثو الغرب مجهوداً ووقتاً ومالاً ، والتي تناولت بدء اللغة ، ونمو قاموسها ، وعلاقتها بالذكاء والجنس ، وأثر البيئة الثقافية والاقتصادية فيها ، والمستوى المقبول للتفكير والتعليل في كل مرحلة من مراحل النمو الطبيعي للطفل

هذه البحوث قامت على لغات تختلف في أسسها ، وطرق اشتقاقها ، وأساليب استعمالها عن لغتنا العربية ، إلا أنه لا يخيب عنك أن العلم يبحث في الغالب عن القوانين العامة ، وأن الحياة الانسانية على رغم اختلاف الألسنة والألوان تتبع سنناً إلهية واحدة يتجلى لك أثرها في تشابه الظواهر النفسية والعقلية عند الكثير من الناس . أضف إلى هذا أن الفوارق التي تميز الزنجي من الأوربي المتحضر لا وجود لها بين هذا الأخير وبين المصري ، فإن مصر قد ورثت من مجدها القديم أزهى حضارة تاريخية ، ومن دينها القويم أسمى ثقافة روحية ، وقد احتكت بالمدينة الغربية في مظاهرها الحديثة فلم يعقها عدم الاستقرار السياسي عن الاقتباس مما أنتج الغرب من علوم وفنون ؛ لهذا كان علينا أن ننير أذهاننا بالأضواء المنعكسة من مصادر النور في الغرب حتى إذا ازدهرت البحوث العلمية في بلدنا وتوفر عدد من الأساتذة وطلاب البحث على دراسة الطفل المصري في جميع مظاهر حياته ، وعلى الأخص في أهمها - لغته - حولنا

أبصارنا تجاه الأفق الشرقي وبذينا طرق تعليم لغتنا القومية على أساس قويم من
الدرس والتجربة

كلنا يعلم أن الوظيفة الحيوية للغة هي تمكين الإنسان من الاتصال بأخيه
الإنسان للتعاون على مهام لا يقوم بها الفرد وحده . وهذا الاتصال ييسره أن
اللغة تجعل من المستطاع أن يوجه الشخص تفكير الآخرين وتصرفهم
الخارجي كما تجعل من الممكن على الفرد توجيه خطوات تفكيره وضبطها .

واللغة من فاحيتها النفسانية آلة للتحليل والتركيب التصوريين فانك تستطيع
بوساطة الكلمات أو الرموز أن تفرد نواحي أو أجزاء خاصة من الأحوال
المعروضة على الحس ، وتركز عليها الانتباه . ومعنى ذلك أنك تحلل الحال
المعروضة إلى تصورات ، كل كلمة أو رمز يمثل تصورا . فإذا ابتدأت من حيث
انتهيت وجمعت الكلمات معا ونظمتها في مركب مفيد . وصلت بطريق التركيب
التصوري إلى إعادة بناء الحال في جملة أو جمل متعاقبة ، وكنت بذلك قد خدمت
تفكيرك أو أسديت خدمة للآخرين . ويمكنك أن تطبق هاتين العمليتين على
مثال قولك لشخص « الوردة البيضاء في الزهريّة على المكتب » فهذا القول منك
فصل حالا حسية إلى عناصرها التصورية من « وردة » « بيضاء » ، زهرية ،
« مكتب » ، « في » ، « على » وسهل الطريق على سامعك أن يركب من كل
أولئك فكرة عن الحال التي عرضتها عليه . هذه هي الوظيفة النفسانية للغة ،
وبغيرها لا تعتبر الأصوات كلاما أو لغة ، ، وهي الناحية التي تميز الإنسان
من الحيوان ، وتركبك أهمية الوراثة الكبرى التي يرثها كل طفل في لسان
أبيه وجده ،

ومن خصائص اللغة أنها تتألف من رموز تعبيرية وظيفتها أن تحفظ أمام
الذهن معاني خاصة ، وعلى هذا يمكنك أن تعرف اللغة تعريفا مفصلا بأن
تقول « إنها نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية ، وظيفتها النفسانية أن
تكون آلة للتحليل والتركيب التصوريين ووظيفتها العملية أن تكون أداة

للتخاطب بين الأفراد (١) . ويلاحظ ان قيام اللغة بوظيفتها يتضمن ثلاث عمليات
⑤ إحداها الحركات العضلية المنظمة التي تقوم بها مجموعة من الأعصاب والتي
تصحب النطق بالأصوات .

⑥ وثانيها العملية الحسية التي تمثل الجانب القابل أو التأثري من وظيفة اللغة
والتي توجه حركات الأعصاب وتنظمها ، ويقوم بهذه الوظيفة عادة حواس
البصر والسمع والحركة ، وفي حال العمى الصمم قد يقوم اللمس مقام
الحاستين الأوليين

⑦ والثالثة العملية التأويلية وهي ترجمة الكلمات المسموعة أو الرموز المنظورة
إلى معان مفيدة ، ولدى كل انسان متمدين نظامان لغويان : أحدهما نظام الخطاب
والثاني نظام الكتابة ، وقد ترقى هذان النظامان مستقلين ، فانبعث أولهما من
الأصوات والحركات الفطرية التي استعملت في المبدأ للتواصل مع الأشخاص
الحاضرين ، وانبث ثانيهما على الرسوم والصور الممثلة للأشياء والأفعال
للتواصل مع الغائبين ، ثم امتزج النظامان فألفا نظاما واحدا استعملت فيه
الرسوم لا لتمييز الأفعال والأشياء ، بل للدلالة على أصوات الكلام .

الباب الثاني

علم النفس واللغة

إنما يعني علم النفس يبحث اللغة من ثلاثة أوجه :

الأول — نشأة الكلام وترقيه عند الطفل :

والثاني — اللغة من حيث كونها نظام كتابة وقراءة .

والثالث — عيوب الكلام وأمراضه

والذي يهمنا في سلسلة بحثنا هذه « الأول » ، وإلى حد ما الثالث : إلا أن من

الانصاف أن نذكر — قبل الافاضة في هذين — أن مصر قامت بنصيبها في البحوث

اللغوية ، وأن دراسات فقه اللغة العربية التي خلدها علماء العرب ، وشغلها منذ القرن الماضي مستشرقو الغرب ، قد وجدت في مصر الحديثة من العلماء من حمل رايها وأعلى بنائها . فاذا انضمت إلى جهودهم المشكورة ناحية البحث النفساني التي نحن بصددھا الآن ، وتعاون فرع فقه اللغة وفرع نشأتها عند الطفل ، أخذت المسائل بعضها بيد بعض وانبتت النتائج على أساس موفوق من التجربة والبرهان .

بدأ علماء الغرب دراساتهم في لغة الطفل أو آخر القرن التاسع عشر معتمدين أولاً على الطريقة التي أسميناها سابقاً « تراجم الحياة » فعنوا بملاحظة بأبأة الطفولة ونغائها ، والكلمات التي يستعملها الطفل في مراحل نموه المتعاقبة ، والنظر في فهمه أجزاء الكلام وتكوينه الجمل والعبارات . ثم ارتقت خطط البحث باتساع ميدان الدراسات الكمية فأصبح من الميسور قياس عدد الكلمات التي يعرفها الطفل في كل مرحلة من مراحل رقيه العقلي ، وتوفر بعض العلماء على تحليل العدد الكبير من أجوبة الأطفال ، لتعرف منطقهم ، وطرق تفكيرهم ، وآخرون على الموازنة بين التوائم والأفراد من هذه الناحية ، أو على ملاحظة الأطفال في فترات منظمة وتقييد كل ما ينطقون به ، ولجأ بعضهم إلى مشققات الأمهات ، يسألونهم ملاحظة أطفالهن الرضع وتدوين ما يبدأون به من الكلمات . واشتهر من بين هذه الطرق اثنتان تستعملان الآن كثيراً في دراسة قاموس الكلمات عند الطفل :

إحداها طريقة « القائمة المدونة » وذلك بتسجيل كل كلمة يفوه بها الطفل في مدة معينة ولتكن أسبوعين . . . وهذه تصلح لدراسة الأطفال إلى سن السادسة أو السابعة . . . أما بعد ذلك فان قاموس الطفل يصبح أوسع من أن يسجل حصره .

والثانية طريقة « النماذج » بأن نعرض على الطفل جدولاً مكوّناً (مثلاً) من مائة كلمة ممثلة للكلمات التي في القاموس العادي (كمختار صحاح مناسب للاستعمال الحاضر) وتسأل الطفل أن يشير إلى ما يعرف معناه أو استعماله من

هذه الكلمات ، وبذلك فصل بالتقريب إلى نسبة قاموسه للقاموس العادى . وقد درج الباحثون الذين استعملوا هذه الطريقة على مطالبة الطفل - زيادة في التأكد - بتعريف الكلمات العشر الأخيرة التى أشار إليها أو باستعمالها في جمل فاذا أشار الطفل إلى ثمانين كلمة مثلاً وأثبت مقدرة على تعريف تسع من العشر الأخيرة من هذه الثمانين كانت نسبة قاموسه $\frac{9}{10} \times \frac{10}{100} = 0.9$ من القاموس العادى . ويرى بعضهم وجوب عرض ثلاث قوائم على الأقل يؤخذ متوسطها . وهذه الطريقة تصلح للأطفال فوق سن السابعة .

قد يحسن أن نعرف هنا - على سبيل المثال - بالعلامة « جزل » الأستاذ الأمريكى المشهور وأن نعرض عليك شيئاً من أماليه ونتأمله في هذه الدراسة :

(١) كان مما استخدمه « جزل » ، (هو : أو أحد مساعديه)

١ - مقابلة الأمهات وسؤالهن عن الأصوات التى ينطق بها أطفالهن وعن استعمالهم للأجزاء المختلفة من الكلام .

٢ - عرض صور على الطفل ومطالبتها أن يسمى بعض الأشياء فيها أو يصفها أو الانتظار حتى يقول بعض الشيء عنها

٣ - عرض أشياء مألوفة على الطفل وسؤاله « ما هذا ؟ »

٤ - مطالبة الطفل بتعريف بعض الكلمات (« ما هو الكرسي » ، مثلاً)

٥ - قراءة قائمة من الكلمات عليه وسؤاله عما يعرف منها

٦ - تكليفه تنفيذ أوامر بسيطة لترى مقدار استجابته لها (« ضع الكرة

على الصندوق » « ضع اللعبة وراء الكرسي » وهلم جرا)

٧ - عرض صور مضحكة على الطفل وسؤاله عما فيها من نوع

الفكاهة والضحك

٨ - النطق ببعض الكلمات أو الجمل أو الأعداد ومطالبة الطفل بتقليده .

لاحظ « جزل » كما لاحظ غيره أن أول تصرف يحدث من الطفل مباشرة

عقب ولادته إنما هو نوع من اللفظ وأن نغاه وحركات تنفسه إنما هي استعداد للنطق ، وأنت قل أن تسمع في اليوم الأول من حياة الطفل أكثر من آه ، آه ، آه ، أما في الشهر السادس فانك لو أحصيت المقاطع التي يفوه بها الطفل في يوم واحد لاجتمع لديك منها الشيء الكثير وقد قام احد العلماء بهذا الأحصاء فوجد أن ٣ ٪ من وقت صحو الطفل يصرف في إخراج الحروف وأصوات الكلام ، وأن عدد هذه الأنواع بلغ مائة وأربعة خلال اليوم تختلف من صوت ذى حرف واحد إلى اثنين وثلاثين مقطعا مكررا . ولاحظ جزل أيضا ازديادا كبيرا في قوة الطفل اللغوية بين سنة ونصف ، وستين ، وأن مقدار ازدياد قاموس الطفل يصبح أن يؤخذ دليلا على نضوجه ومشيرا إلى ذكائه وأن التقدم اللغوى للطفل بين الثالثة والخامسة من عمره يتمثل في مقدرة على صحة استعمال الحروف والظروف والكلمات الوصفية ، وعلى ربط الجمل وأشباها بعلاقاتها المنطقية .

وقد توصل « جزل » من هذه الدراسة إلى وضع مثل للنمو اللغوى فلخصها فيما يلي :

سن الطفل مظاهر لغة الطفل عند هذه السن

٤ أشهر	النغاه . الابتسام . القهقهة . إحداث أصوات بالفم
٦ أشهر	النغاه على صوت الموسيقى . النطق بعدة مقاطع . الضحك غالبا على بعض المناظر والأصوات . التأثر لما يرى من مخايل الوجه وتعبيراته
٩ أشهر	قول « ماما » « دادا » أو ما يعادلها . الاستجابة لبعض الكلمات التي يسمعها . القيام بحركات منسجمة على صوت الموسيقى .
١٢ شهرا	فهم بعض الألفاظ البسيطة . النطق بكلمتين بجانب « ماما » « دادا » الإشارة بيده مودعا وربما قرن ذلك بالاصطلاح الدال على التوديع
سنة ونصف	النطق بخمس كلمات أو أكثر . فهم الأسئلة البسيطة . الإشارة إلى

سن الطفل مظاهر نمو اللغة عند هذه السن

١	سنتين	الأنف أو العينين أو الشعر — قول به أهلا ، أشكرك أو ما يعادلها
٢	سنتين	استعمال جمل وأشباه جمل بسيطة . تسمية بعض الأشياء المألوفة مثل مفتاح . ملين . ساعة . تمييز الحرف (في) والظرف (تحت) استعمال الضمائر والماضي والجمع . تسمية ثلاثة أشياء في الصورة المعطاة له . حكاية قصص صغيرة . تمييز بعض الأدوات (في — وراء — تحت)
٣	سنتين	تمييز أربع أدوات . استعمال كلمة وصفية مع صورة .
٤	سنتين	تعريف الكلمات بما تستعمل فيه (السكين لنقطع بها . الكرسي لنجلس عليه . . .) فهم ثلاث كلمات أو أكثر في القائمة المعطاة له . فهم بعض كلمات المزاح ، خلو كلامه من أصوات الطفولة اللاعبة

الباب الثالث

نمو اللغة

دلت الملاحظة والبحث على أن الطفل يبدأ استعمال أعضاء النطق — بعد الولادة بزمان قصير — في أصوات متحركة بسيطة ، ثم ينوع فيها بالتدريج ويضيف إليها حروفا ساكنة ، تزايد عددا وتنوعا طوال هذه المدة الأولى مدة الأصوات المقطعية . ثم تلبس هذه الأصوات بعد ذلك ثوب اللعب فتتحول إلى نغاء يكون التقليد فيه ذا أثر عظيم . ويصحبها عادة حركات تساعد على الدلالة على المعنى .

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بفهم شيء من لغة الآخرين وممرعان ما ينطق بأول كلمة ، ثم يزداد قاموسه حثيثا ، وتكثر رغبته في معرفة أسماء الموضوعات ، ويقل نطقه بالأصوات غير الدالة على معنى وينتقل رويداً من مرحلة الكلمة

الواحدة إلى مرحلة تكوين أشباه الجمل فالجمل ، ويرتب بعض العلماء هذا العاقب كما يلي :

الحروف المتحركة ، فالسواكن ، فالمقاطع ، ثم الكلمات ، فالكلمات الدالة على جملة ، فشبه الجمل ثم الجمل الاخبارية والاستفهامية .

وقريب من هذا ما وصلت اليه الباحثة « شرلي » إذ تضع المراحل كما يلي :

١ - النبرات الصوتية الانعكاسية ٢ - الأصوات المقطعية أو اللعب الصوتي .

٣ - الأصوات الاجتماعية كمنغاة شخص أو الصياح لجلب الانتباه .

٤ - استعمال الكلمات . ٥ - الضمائر . ٦ - شبه الجمل والجمل .

وتشير هذه الباحثة بنوع خاص إلى أن الضمائر تجيء متأخرة كثيراً عن

الكلمات وأن تركيب المفردات في شبه جمل أو جمل لا يظهر عادة إلا في السنة الثانية .

مرحلة ما قبل اللغة

من علامات تأثر الوليد الجديد بما حوله صياحه عند ولادته ، وقد يرى الفيلسوف أو الاخلاقى في هذا معنى من معانى الغضب على جنابة الميلاد كما رأى الشاعر العربى فى قبض كمب الطفل عند ولادته دليلاً على الحرص المكون فى الحى إلا أن العلماء السلوكيين يؤكدون أن هذا الصياح فعل عكسى محض ليس له مغزى وجد انى أو ذهنى وإنما هو نتيجة «رور الهواء سريعاً على الحبال الصوتية ، ووظيفته أن يمد الدم بأوكسيجين جديد . هذا الصياح مهم من الوجهة اللغوية لأنه أول مظهر من مظاهر النطق . وقد لوحظ فى كثير من الأطفال عقب ولادتهم مباشرة أن صياحهم يتكون من « ي » أو « آ » وينتهى عادة ب (نج) أو (نغ)

الأصوات غير الدالة على معنى

فى خلال الأسبوعين الأولين يكون صياح الطفل غير منوع ، ويحصى فى العادة أثراً لشيء من عدم الراحة ، ثم يتنوع شيئاً ما بين الأسبوعين الثانى والخامس ومن الظريف ما لاحظته كثير من درسا نمو الأطفال ، من أن حرف

الميم هو أول الحروف الساكنة ظهوراً ، وهذا يفسر ظهور الكلمات التالية على الأم عاجلاً في كثير من اللغات ، ثم يتبعه حرف الباء فيكرر الطفل « ماما » « بابا » « بوبو » ويكثر هذا في الشهر الثالث . أما حرفا اللام والراء فيجئان متأخرين . وتزعم الباحثة (مور) . أنه لم ينته الشهر الرابع حتى كان طفلاً قد استعمل كل الاصوات الموجودة في اللغة . ودرس اثنان من الباحثين عشرين طفلاً في سن سنة ونصف فوجدوا أن ٣٦ في المائة من أصواتهم كانت ذات معنى ، وعند ما بلغت سنهم سنتين ونصفاً كانت نسبة المقاطع ذات المعنى ٨٩٪ ، وبعد أربع سنين بقليل بلغت النسبة ٩٩٪ .

نظريتان :

هناك نظريتان في شرح نمو اللغة في مرحلتها الأولى : إحداهما ما نادى به الباحثون الأولون خصوصاً ممن أجروا بحوثهم على طفل واحد من أن مركب الأصوات ينمو من بسيطها إلى أن تتجمع عند الطفل منها مادة غفل تمكنه من بناء اللغة . أما النظرية الحديثة المبينة على بحوث قام بها العلماء على مجموعات كبيرة من الأطفال فتقول : إن نغاء الطفل في بدء نموه يتكون من أصوات لا أعداد لها ، ناتجة عن مرونة أجهزة الصوت فيه ، وإنما يختار الطفل من بينها ما يسمعه في لغة أهله فيبقى هذا بالاستعمال . وما عداه ينقرض - ويؤيد هذه النظرية ما يلاحظ أحياناً من أن الأطفال يفوهون بأصوات ليس لها وجود في أي لغة واحدة ، وأن الطفل أياً كان أبواه يتعلم اللغة التي يتكلم بها الناس حوله .

التقليد :

للتقليد أثر مهم في تشكيل الأصوات ويعده بعضهم أهم العوامل فيها مستندين إلى أن المولود الأصم يعجز أن يتكلم ، وأن الطفل الطبيعي يتعلم أية لغة يسمعها . ويظهر أثر التقليد جلياً في الشهر التاسع من العمر . على أن هناك نوعين من التقليد أحدهما محاولة الطفل إحداث صوت شبيه تماماً بما سمع .

هذا أقل حدوثاً من النوع الثاني الذي يحاول فيه الطفل تقليد الصوت بصرف النظر عن الدقة أو النجاح في المحاولة ، ويظهر هذا النوع الثاني جلياً عند الأطفال في نهاية السنة الأولى وأوائل السنة الثانية من العمر .

طلائع الكلام عند الطفل

إذا بدأ الشخص الكبير في تعلم لغة أجنبية ، كان قاموس الكلمات التي يفهمها أكبر عادة من القاموس الذي يستعمله في أحاديثه وكتابات . كذلك الشأن في الطفل فإن فهمه لغة الآخرين يسبق قدرته على استعمالها . وقد حاول كثير من الباحثين معرفة أول كلمة ينطق بها الطفل والسن التي ينبثق عندها هذا النطق فوجدوا أن معظم الأطفال الذين أجرى عليهم البحث نطقوا بأول كلمة مفهومة حوالي الشهر العاشر من العمر . وأن هذه الكلمة كانت اسماً لشيء مألوف أو شخص معروف ، وأنها تألفت من مقطع واحد مفرد أو متكرر وربما كانت اسماً أو فعلاً أو ظرفاً أو صفة .

وقد لاحظوا أن الأطفال يفهمون الحركات والإشارات ويستعملونها قبل أن يفهموا الكلمات — ولهذا فهم عند ما يستطيعون النطق ببعض الأصوات يضيفون إليه الحركات للدلالة على ما يقصدون فيصلون بهذا إلى مرحلة الجملة ذات الكلمة الواحدة — ويدخل الاستفهام في كلماتهم الأولى إلا أن كثيراً منها أمرية أو تعجبية — فإذا قال الطفل « ماما » ربما أراد « ماما أعطني » ، أو « ماما انظري » أو « هذه ماما » . ولهذا يرى كثير من الباحثين أن الكلمات الأولى عند الأطفال ليست في الحقيقة مفردات بل جملاً ، ويميل بعضهم إلى تسميتها « كلمات جمالية » وهي أشبه بقول البالغ « اللص » أو « الحريق » .

قاموس الطفل

تنقسم دراسات الكلام عن الأطفال إلى نوعين : الأول الدراسة السمية كحصر عدد الكلمات التي يعرفها الطفل ، والثاني الدراسة السكيفية كتحليل هذه الكلمات تبعاً لأجزاء الكلام التي تقع تحتها ، وهذا يبنى عادة على حصر كل

الكلمات التي يفهمها الطفل في مدة معينة أو على 'اذبح' منها في المحادثة. أما النوع الأول فقد سبق أن حدثناك شيئاً عن طريقه فلنرف إليكم الآن قليلاً من مسار نتائجه : يبدأ الطفل من لاشيء في الشهر الثامن وقد ينطق بكلمتين أو ثلاث في نهاية السنة الأولى ، وتبدأ الزيادة بطيئة ثم تتقدم بسرعة ، فما يبلغ الثالثة حتى يصل قاموسه الألف أو ينقص قليلاً ، وما يكتمل السادسة حتى يجاوز ألفين وخمسمائة وخمسين ، وما تضمنه جوارب المدارس الثانوية حتى يتراوح قاموسه بين خمسة عشر ألفاً وثمانية عشر ألفاً ، ولعلكم واحد في الجدول التالي (مستعاراً من العلامة سميث) إحصاء مفيداً

السن	شهر	عدد الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة	متوسط نسبة الذكاء فيهم	القاموس	
				متوسط عدد الكلمات	متوسط الزيادة
٨		١٣		٥	
١٠		١٧		١	١
٥	١	٥٢		٣	٢
٣	١	١٩		١٩	١٦
٦	١	١٤		٢٢	٣
٩	١	١٤		١١٨	٩٦
٥	٢	٢٥		٢٧٢	١٥٤
٦	٢	١٤		٤٤٦	١٧٤
٥	٣	٢٥	١٠٩	٨٩٦	٤٥٠
٦	٣	٢٦	١٠٦	١٢٢٢	٢٢٦
٥	٤	٢٦	١٠٩	١٥٤٠	٣١٨
٦	٤	٢٢	١٠٩	١٨٧٠	٢٣٥
٥	٥	٢٥	١٠٨	٢٠٧٢	٢٠٢
٦	٥	٢٧	١١٠	٢٢٨٩	٢١٧
٥	٦	٩	١٠٨	٢٥٦٢	٢٧٣

وأما الباحثون في تحليل أجزاء الكلام ، فقد وجدوا أن عدد الأسماء في

قاموسه في سنده الثانية يبلغ خمسين أو ستين في المائة ، وأن نسبة الأفعال تأخذ بعد ذلك في الزيادة ، ووازنت الباحثة (نيس) بين قاموس الأطفال من الثالثة إلى العاشرة وقاموسهم في سن السنتين والنصف فلاحظت اطراد النقص في استعمال الأسماء والصفات وأسماء التعجب ، واطراد الزيادة في الأفعال والضمائر وأدوات الجر والربط . وتقول هذه الباحثة إن كلام الأطفال الصغار ، حافل بالتعبير عن الرغبات والكلام عن النفس والاعتماد على الآبوين ، على حين أن كلام كبار السن منهم يقرب من كلام البالغين إذ يقل فيه استعمال الكلمات الدالة على النفس ، ويكثر فيه ورود الضمائر بدل الأسماء ، وأدوات الربط والصلة بدل الإشارات وتغلب الذهنية على الوجدانية في محتوياته ، ويكسب من الوضع قدر ما يفقد من الروق والزخرفة ورتب بعضهم - و الجملة في المراحل التالية :

- ١ - الكلمة الجملة من ٦ إلى ١٢ شهرا
- ٢ - الجملة في مراحلها الأولى من ١٣ إلى ٢٧ شهرا وتمتاز بكثرة الأسماء وندرة الأدوات
- ٣ - الجملة القصيرة من ثلاث إلى أربع كلمات
- ٤ - الجملة الكاملة في الرابعة من العمر ، تتكون من ست إلى ثمانى كلمات وتمتاز بزيادة التحديد والتركيب واستعمال الأسماء الموصولة .

الباب الرابع

وظائف اللغة

تناول النحاة الأغراض المختلفة التي تستعمل فيها اللغة من تقرير أمر ، أو إيصال خبر ، أو إبداء رغبة ، أو توجيه نقد ، أو جهر بتحذير ، أو قصد إلى أغراء ، وتفننوا في تقسيم الجملة ، وهي الوحدة التي تقوم عليها اللغة -- إلى خبرية أو طلبية أو استفهامية أو تعجبية أو ما أشبهها ثم أبدعوا في تفننهم فلم يتركوا صغيرة أو كبيرة من هذه النواحي إلا دونوها في مخطوطاتهم وخواشيمهم وحاول

المحدثون تطبيق هذا التقسيم على لغة الطفل ، وخصوصا في محادثته فوجدوا بعد التحليل أن الجمل الخبرية مثلا تغلب في أكثر المراحل ، وأن نسبة الجمل الطلبية تزيد على نسبة الاستفهامية في الثانية والثالثة من سنى الطفل وأن طول الجملة يتزايد بازدياد السن ، وأن صغار الاطفال قلما يستعملون أسماء المفعول ، وأن جملهم تغلب عليها البساطة وهم جرا . إلا أن الباحثين الحديثين قد اتجهت أنظارهم إلى أبواب أخرى يطرقون منها دراسة لغة الطفل ، وكان من سابقهم وأخصصهم انتاجا في هذا المضمار العلامة « بياجيه » الاستاذ بمعهد « جان جاك روسو » الاطفال في « جنيفا » . أخرج بياجيه للناس في العصر الحديث مجموعة من المجلدات عن دراساته للأطفال السويسريين ، بناها على طريقتي الملاحظة والحوار اللتين أسلفنا ذكرهما . وضمنها نتائج عن منطق الطفل وتفكيره وأحكامه وتعليله وفهمه للعالم ، وكيفية نظره إلى العلل ومعلولاتها ، وطريقة حكمه على الاعمال من حسن أو قبيح وقد تناول العلماء بحوثه بالنقد فطبقوا خطته على أطفال من مختلف الجنسيات ، ووصلوا إلى نتائج بعضها يؤيد مذهبه والآخر ينقضه ، وقد ساهمنا معهم في هذا الميدان في بحث درسنا فيه أطفال الانجليز من وجهة نظر « بياجيه » وبيننا صحة مذهبه في بعض نواحيه ، ونقصه أو خطأه في بعضها الآخر ، وإذا كان بحثنا الحاضر خاصا بلغة الطفل وتفكيره . فقد رأينا أن نعرض على هذه الناحية من « بياجيه » وأن نجعل نتائجه محورا لمناقشات العلماء وبحوثهم مما سنعرضه عليك مع شيء من النقد والتأخير .

بدأ بياجيه بملاحظة مجموعة من الاطفال في المدرسة الملاحقة بمعهد جان جاك روسو ودون بالضبط ما فاه به كل منهم مدة شهر خلال لعبهم وأحاديثهم ثم سلط على هذه المذكرات قوة التحليل فوجد أن هناك ظاهرة غريبة في حديث الاطفال تغلب في صغارهم . وتقل بالتدريج في كبارهم . تلك هي اشتغال كل منهم بالحديث إلى نفسه أحيانا ، أو بتوجيه الخطاب إلى طفل دون اهتمام بالتأكد من أن السامع قد وعى الخطاب أو فهم محتواه . ودون انتظار للرد منه . وقد يلبس الحديث ثوب « المنولوج » الجمعي فتري الجميع يلعبون ويتكلمون في آن واحد

في غير ما لعب منظم أو محادثة مرتبة . سمي « بياجيه » هذه الظاهرة في الطفل ذاتية المركز ذلك لأن الطفل الصغير يعتبر ذاته مركزا للوجود ، بل ربما لا يفرق بين نفسه وما سواها فلا يهتم بإيصال أفكاره للآخرين . ولا يحاول التعبير عن كل ما يحول بخاطره ، ويعتبر الكائنات حوله وسائط يستخدمها في ارضاء رغباته واشباع شهواته ، وهو إذ ينظر إلى الأشياء أو الاعمال فانما يراها في الغالب بعينه هو وبوجهة نظره الخاصة غير قادر على الحكم عليها من وجهة نظر الآخرين .
توصل « بياجيه » من هذا إلى تقسيم كلام الطفل قسمين كبيرين :

أحدهما الكلام « الذاتي المركز » الذي لا يأبه فيه الطفل من كلام ، أو من أصغى إليه ، فهو يحرك بالكلام لسانه . إما ليسمع نفسه ، وإما طلبا للذة إشراك شخص ما ووافق وجوده في أثناء اللحظة التي هو فيها . وهذا النوع يأخذ في القلة حيث ينمو الطفل ويشعر بعضويته في الجماعة .

ثانيهما — الكلام الاجتماعي الذي يخاطب فيه الطفل سامعه ويعتد بوجهة نظره ويحاول أن يؤثر فيه ، أو يتبادل وإياه الأفكار . وهذا النوع تزداد نسبته ينضوج الطفل وهبوطه من عالم الخيال إلى دنيا الحقيقة ، وشعوره بما للمجموع من أثر فيه وتمييزه بين نفسه والوجود الخارجي .

نظر بياجيه نظرة أخرى في هذين القسمين فرأى أولهما يشمل ضربا ثلاثة :
الضرب الأول تكرار المقاطع أو الكلمات تكرارا يقرب أن يكون مجرد جرس طفولي شأن الطفل في السنوات الأولى من حياته ، إذ يعيد ما يسمع من الكلام ويقلد المقاطع والاصوات ، غير فارق تماما بين ما يصدر عن جسمه وما يصدر عن أجسام من سواه

والضرب الثاني (المنولوج) أو مناجاة النفس — وهو كما يقول علماء التحليل النفسي نتيجة العلاقة المتينة بين الكلام والفعل ، فالطفل إذ يقوم بعمل ما يصحب ذلك العمل بالنطق عادة ، وقد تقوم لديه الكلمات مقام الاعمال ، فيسبح في أحلام طفولته متخيلا أو مخترعا أو بانيا قلاعا في الهواء وربما تسمعه يتغنى « أنا عاوز الرسم دا ، أنا عاوز أرسم حاجة ، أنا عاوز حطة ورقة كبيرة عاشان

أرسم - أنا عاوز... الخ، وتختلف نسبة هذا الضرب في صفار الأطفال على حسب اختلاف أمزجتهم وطباعهم ، إلا أنها تقل أو تنعدم حيث يتقدمون في السن . والضرب الثالث مناجاة النفس الجمعية التي تأخذ شكلاً وسطاً بين الكلام الذات المركز وبين الكلام الاجتماعي فترى الأطفال في حجرة اللعب أو في فصل الدراسة يفكرون جهرة ، وقد يخاطب أحدهم الآخر غير منتظر منه جواباً ثم يقبل على عمله فيتخذ من عصاه فرساً ، أو من صندوقه سيارة ، ويهتف بما ملا قلبه الصغير من عظمة وجلال .

أما الكلام الاجتماعي ، فقد ميز فيه بياجيه أبواباً خمسة :

الأول - الأخبار التي يلقيها الطفل قصداً على سامعيه .

والثاني - النقد والاستهزاء اللذان يوجههما الطفل إلى قرنائه ساخرأ من رسومهم أو لعبهم محاولاً رفع نفسه بالاقلال من شأنهم .

والثالث - الأمر والعرض والتحذير .

والرابع - الأسئلة التي تنهال من عقله المتعطش .

والخامس - الأجوبة التي يقابل بها أسئلة الآخرين .

إذن حياة الأطفال دون السابعة أو الثامنة - تبعاً لبياجيه - ليست اجتماعية بالمعنى الذي يفهمه الكبير - وإنما تغلب ذاتية المركز على تفكيرهم وأعمالهم ، وهم حتى سن الخامسة يلعبون أو يشتغلون فرادى ثم يحاولون بين الخامسة والسابعة تأليف مجموعات صغيرة تضم اثنين أو ثلاثة على الأكثر ، حتى إذا وصلوا الثامنة أو جاوزوها اتجهت رغبتهم إلى العمل جماعات ، وقل أثر ذاتية المركز في مظاهر حياتهم

انتقل بياجيه من هذا إلى مرحلة المحادثة بين الأطفال - متبعاً نفس الطريقة -

فوجد أن أول المحادثة المناجاة الجمعية ، التي تغلب عند الأطفال قبل سن الرابعة وأنهم يترقون منها إلى نوع من المحادثة يتكلم فيه كل عن نفسه ، ومن وجهة نظره الخاصة ويستمع له الآخرون ، وقد يتعاونون فيما يعملون إلا أن التعاون الفكري بينهم قليل أو معدوم - وربما أخذ التعاون مظهر جدل أو مشاجرة .

على أن يباحيه يؤكد أن المشاجرة بالكلام لا تظهر في الأطفال إلا بعد سن الخامسة ، وأن التعاون الحقيقي والجدل المبني على أسباب منطقية معقولة لا يظهران إلا بعد السابعة أو الثامنة .

خطر لبياحيه أن يسائل نفسه : هل يفهم الأطفال بعضهم بعضاً كما يفهم الواحد منا الآخر في المحادثة ؟ ، ولأجل أن يجيب عن هذا السؤال إجابة علمية فكر في إجراء التجربة التالية على الأطفال : جاء بهم فرادى ، فقص على كل واحد منهم حكاية صغيرة ، أو شرح له مسألة بسيطة ، بطريقة فصح صنبور أو استعمال محقق . ثم طالبه أن يروي الحكاية نفسها أو يعيد الشرح كما فهمه لطفل آخر . وكان بالطبع يتألف الطفل في مستهل الحديث بمثل قوله : إنك ماهر في الحكايات . وسأبعث زميلك خارج الغرفة ثم أقص عليك حكاية فاستمع لها جيداً وقصها عليه كما سمعتها لنرى أيكما الأحسن .

أجرى يباحيه حوالي مائة من هذه التجربة على ثلاثين طفلاً ، في سن ٧ — ٨ . ثم أجرى تجارب شبيهة بها على نحو عشرين في سن ٦ — ٧ . ورتب نتائجها في المقادير التالية :

١ — نسبة ما فهمه المعيد (الطفل الثاني) إلى ما فهمه الشارح (الطفل الأول)

ب — « « « ما قصه الشارح

ج — « « « الشارح

د — « « « ما فهمه الشارح

والتيك القيمة العددية لهذه المقادير

	٦ — ٧ سنين	٧ — ٨ سنين
أ	٥٦ /	٦٨ /
ب	٧٠ /	٧٩ /
ج	٨٠ /	٩٣ /
د	٧٦ /	٧١ /

ودلالة هذه المقادير ظاهرة ، فإن البالغ بذل جهده حتى أفهم الطفل الأول
 جل ما أراد إفهامه إياه . غير أن هذا الطفل لم يستطع — أو لم يحاول نقل كل
 ما فهمه إلى الطفل الثاني . في حين أن الثاني لم يفهم كل ما قصه عليه الأول . هذا
 من جهة ، ومن جهة أخرى إن نقص فهم الطفل للطفل عن فهم الطفل للكبير
 أظهر في صغار السن منه في كبارهم ويرى بياحيه في هذه التجارب برهاناً آخر
 على ذاتية المركز عند الأطفال ، فهم لا ينقلون القصص مضبوطة ولا يعيدون
 الشرح كاملاً ، ذلك لأنهم شغلهم ذواتهم ، ولأن وجود الآخرين لا يعينهم
 إلا قليلاً ، وتراهم عديمي الدقة في الالفاظ لا يتخرجون أن يخلطوا في
 استعمال الضمائر والاشارات والصفات والأسماء الموصولة وما إليها . وهم
 لا يراعون الترتيب فيما يسردون ، ولا المنطق فيما يرددون ، فما المنطق والمحافظة
 على الحقيقة إلا وليدا الاجتماع

مراجع الفصل الثاني

- Ballard P.B. "Thought and Language.,,
Collins and Drever. "Experimental Psiychology."
Gardiner. A. H. "The Theory of the speech and Language."
Gesell, A. "The Mental growth of the Pre-school Child.
Kenwrick "The Child from Five to Ten."
Paget, Sir. R. "Human Speech. "
Piaget. J. Language and Thought of the Child."
Stern. W. "Psychology of early childhood."
Mac Dougall. W "The Child's speech."
"Article in J, Ed. Psych.1912"

الفصل الثالث

منطق الطفل وتفكيره

الباب الأول

خصائص منطق الطفل وفلسفته

ألقى « بياجيه » على الأطفال (٧ - ٩ سنوات) أسئلة رياضية حاول بها أن ينفذ إلى طريقة تفكيرهم واستنتاجهم ، وسرعان ما لاحظ أن الطفل إما غير مدرك لخطوات فكيره ، وإما غير قادر على النظر الباطني فيها . فانك إذا سألته مثلاً كيف اهتدى إلى جوابه لم يدر كيف أتى به . وإذا ألححت عليه في السؤال فقد يخترع لك طريقة ما يزعم أنها أوصلته إلى الجواب . وهو إذا ووجه بمعضلة هاجمها في خطى استقرائية غير متسلسلة ، دون أن يحتفظ بهذه الخطى في ذهنه ودون أن يستطيع إليها رجوعاً ، وإذا طالبت إليه أن يترف لفظاً من الألفاظ لم يستطع أن يتميز الفرق بين ما يدخل في مفهوم هذا اللفظ . وما يخرج عنه ، ذلك لأن إدراكه المشابهة - كما يقول « كلابريد » - يسبق في النمو وعيه الفرق بين الأشياء .

والسر في هذه الظواهر أن الطفل في سنه الأولى مشغول بالأشياء الخارجية وتعرفها ، منصرف عن النظر في نفسه وخطوات عقله - وهو لم ينتقل بعد من مرحلة العمل إلى مرحلة الفكر ، لأن هذا الانتقال إنما يجرى عند ما تترقى الحاسة الاجتماعية فيه ، وعند ما يشعر أن آراء الآخرين قد تخالف آراءه ، وأن وجهة نظرهم قد تبين وجهة نظره ، وعند ما يحاول أن يستعيد في ذهنه المراحل التجريبية التي مرت به خلال العمل ، وأن يصفها في عبارات وألفاظ .

ومما يدل على أن الطفل قبل سن الثامنة لا يزال ذاتي المركز ناقص الشعور

الاجتماعي، أنه لا يحسن استعمال العلاقات المنطقية في قضايا الكلام كعلاقة الأخوة، وكون الشيء إلى يمين شيء آخر أو شماله. فقد لوحظ أن الأطفال، حتى سن العاشرة يتعثرون في فهم هذه العلاقات ويناقضون أنفسهم فيما يقولون، دون أن يفهموا السر في هذا التناقض. وقد يخبرك الطفل مثلاً أن له أخاً اسمه «محمود» فإذا سأله «هل لمحمود أخ» أجابك «لا» فإذا ذكرته، أنه هو أخ لمحمود وافقك على هذا. فإذا ما كررت عليه السؤال «هل لمحمود أخ» أصر على إجابته «لا». وقد يعرف يمينه هو أو شماله فإذا ما سأله أن يشير إلى يمين الشخص الجالس تجاهه أو إلى شماله تعثر وأخطأ الإشارة.

وهو حتى سن الحادية عشرة لا يستطيع أن يحكم حكماً صائباً على موقع ثلاثة أشياء بعضها بالنسبة إلى بعض. إذن فالطفل الصغير يحكم على الأشياء من وجهة شخصية مطلقة، ثم يتدرج فيصبح قادراً على النظر بمنظار الآخرين، ثم يترقى فيفهم نسب الأشياء بعضها إلى بعض.

ونظراً لضيق دائرة انتباهه، ولقوة ذاتية المركز فيه، ترى منطقته يختلف عن منطق الكبار، فهو يضع الأشياء - في رسمه أو لغته - كما تعرض له دون تمييز واضح لموقع الجزء من الكل أو الخاص من العام أو لعلاقة السبب بمسببه ودون قدرة على استعمال الروابط التي تربط أجزاء الكلام، وعلى استخلاص النتائج من مقدماتها. وتراه على الأخص يخلط في استعمال أدوات الاستثناء (إلا، لكن) والسبب (لأن، علشان) ويقرن الظواهر بعضها ببعض لأدنى ملازمة، فالحيوان والنجوم والرياح كلها تدخل عنده تحت تعريف «الحى» والولد قد سقط من فوق عجلته لأنه... مرض بعد ذلك، والشمس لا تهوى من أفقها لأنها حارة، والقمر يتبعنا في مسيرنا ليراقبنا، وإذا حاولت دعابته في قياس تختبر به منطقته فقلت له (إذا كان للحيوان آذان طويلة فهو إما بغل أو حمار. وإذا كان له ذنب غليظ فهو إما بغل أو حصان. وهذا الحيوان له آذان طويلة وذنب غليظ فما هو) لم يزد على أن وضع هذه الطوائف بعضها بجوار بعض وجمعها في نتيجة عامة قائلاً (ان هذا الحيوان قد يكون بغلاً أو حماراً أو حصاناً).

« لم يكتف «بياجيه» بالاطناب في وصف هذه الفجوة الهائلة بين منطق الطفل ومنطق الكبير بل حاول أن يقين في تفكير الطفل وألفاظه فلسفة في الحياة تقرب من فلسفة (١) الانسان الأول ، وتتغير في مراحل نموه المختلفة حتى تأخذ شكلها الناضج ، شكل فلسفة الانسان المتمددين .

فأول خصائص هذه الفلسفة الفطرية عند الطفل ، أنها لا تميز (٢) بين الوجود الخارجى والذهنى ، أو الموضوعى والذاتى ، للأشياء ؛ فما يشعر به الطفل أو يراه أو يحس به ، فانه يخلعه على الأشياء المحيطة به ، ويرى فيه صورة الدنيا الخارجية . ومن بين مظاهر وحدانية الوجود هذه أن الطفل يخطئ بين ما هو جسمى وما هو نفسى ، أو بين ما هو مادى وما هو معنوى ، فقد اختبر « بياجيه » ستين طفلا (بين ٤ و ١٢ من العمر) عن التفكير وكيفيته فأجاب من دون السابعة منهم « أننا نفكر بأفواهنا » واستطرد بعضهم فقرروا « أن الحيوانات أيضا تفكر بأفواهها ، إلا الحصان فانه يفكر بأذانه ، لأنه يسمعك إذ تتكلم إليه وهو لا يتكلم » . وأجاب الأكبر من هؤلاء سنا (إلى حوالى العاشرة) « أن الانسان يفكر برأسه ، بصوت خفى أو فم صغير داخل الرأس ، لا يمكنك أن تمسه وإنما تراه حين يخرج من الفم على هيئة هواء ، أو حين نرى الريح تهز الشجر ، أو تلاعب الحشيش » . وكذلك الشأن فى الرؤى والأحلام فان صغار الأطفال يقولون « إنها صور أو أضواء صغيرة يرسلها القمر أو السحاب أو مصابيح الشوارع وأنها موجودة فى الحجرة ، أو أمام الطفل على سريرته » . أما الأكبر منهم قليلا فيقولون « إن الأحلام تكون فى رؤوسنا وقت اليقظة فاذا نمنا انطلقت منها » .

وأما الثانية من خصائص فلسفة الطفل فهي أنه كالانسان الأول يخضع على

Piaget,J. "Children's Philosophy"

(١) راجع

(Art. Handbook)

(٢) عدم التمييز هذا يسميه بياجيه Realism

على الكائنات غير الحية ثوب الحياة (١) ويزى فيها مظاهر من التأثير والارادة فالطفل بين الرابعة والسادسة من العمر يعتقد أن كل ما هو نافع للإنسان وكل ما هو مؤثر أو قابل للتأثير فيه حي ، فالشمس حية لأنها تهبنا الضوء ، والرياح حية لأنها تحرك لنا الأشجار والحجر حي لأنك تستطيع أن ترميه وهلم جرا . وهو إلى سن السابعة يعتبر حيا كل ما فيه حركة كالشمس والماء والنار والعجلات والسيارات حتى إذا نما تصوره بين الثامنة والعاشر قصر الحياة على ما كان متحركاً بنفسه فالقطارات ليست حية لأن الريح تحركها . ثم لا يبلغ الحادية عشرة حتى يكون قد أدرك أن صفة الحياة مقصورة على الحيوان والنبات أو على الحيوان وحده . وقل مثل هذا في نسبة صفة الإدراك للأشياء فان تصورها يتبع في رقيه نفس المراحل التي تتبعها صفة الحياة ، إذ ينسب صغار الأطفال للقمر مثلاً أنه (أو أنها على عرف معظم اللغات الأوروبية) يتطلع إلينا لينظر ما نعمل وليسمع ما نقول . ومن هذا ما واره العلامة الأمريكى المشهور « وليم جيمس » عن الشخص الأصم الأبكم الذى لاحظ منذ صغره أن القمر يتبعه ويرقبه كلما هم بشر ، وأنه حلت به العقوبة في أغلب الحالات التى كان القمر يرصده فيها حتى أصبح يعتقد أن القمر لم يكن إلا أمه التى ماتت منذ سنين . وهكذا يغلب عند صغار الأطفال أن الباعث الحقيقى للحركة فى الطبيعة ومظاهرها إن هو إلا باعث أخلاقى ، وأن كلا من الشمس والقمر والسحاب والماء مجبر أخلاقياً أن يجرى لمصلحة الإنسان ، وهذه الطبيعة عندهم تشبه فى كثير من وجوها فلسفة علماء الأغريق الأول - قبل عصر « إيميدوكليس » - فى سر جرى الشمس والقمر وتعاقب الليل والنهار .

أما الخاصية الثالثة من فلسفة الأطفال - تبعاً لباجيه - فهي ما لاحظته هو ولاحظه الكثيرون غيره من أن الأطفال يغنون كثيراً بتعرف أصول الأشياء وخلقها والمحدث لها والميلاد وأسواره ، فكثيراً ما يجابهك الوليد الصغير

بأسئلته المعجزة « من صنع الهواء والأرض ؟ » ، كيف يحصل الرعد في السماء ؟
من أين تأتي الأحجار والخشب والزجاج ؟ ، ويرى كثير من العلماء أن معظم
هذه الأسئلة تنبعث من تعطش الطفل لمعرفة أسرار ميلاده فكثيراً ما يسأل
الوليد أمه ، أمي أين كنت قبل أن أولد ؟ من أين يأتي الأطفال الصغار ؟
من يصنع الناس وكيف يصنعهم ؟ ، « حاول بياجيه » أن يكشف عن دخائل عقلية
الأطفال في هذه الناحية فسائل حوالى المائة منهم « كيف بدأت الجبال والأنهار ؟
من أين يأتي السحاب والمطر ؟ كيف بدأت الشمس ؟ ولعل القارىء يظن لأول
وهلة أن هذه الأسئلة معجزة وأنها فوق متناول الأطفال ، إلا أن الصغار من
أطفال « بياجيه » طربوا لها ، وأجابوا عليها إجابات سريعة « دون تلعم أو تردد .
وقد قسم « بياجيه » هذه الاجابات قسمين (١) إجابات الصغار (٧ أو ٨) وهؤلاء
يعتقدون أن الإنسان صنع الأشياء (١) وهم في هذا متأثرون باعتقادهم أن الطفل
من صنع أبويه - والشمس والقمر مثلاً كانتا كرتين صغيرتين صنعهما الإنسان
ثم أوقدهما كما يوقد الكبريت وأرسل بها إلى السماء وكما كنا نحن يوماً ما أطفالاً
صغاراً كذلك بدأ القمر صغيراً ثم تكامل نموه ، ومن هذا ما قاله بنت صغيرة
في سن السادسة « ماذا تصنعون ليكون لكم أولاد ؟ أنا عارفة سأذهب إلى الجوزار
وأشتري قطعة لحم ثم أنشئها طفلاً . (٢) والقسم الثانى إجابات كبار الأطفال
وهذه تتحرر شيئاً فشيئاً من غرارة الطفولة الساذجة وتقرب بالتدريج من
إجابات البالغين عن هذه الأسئلة وفهمهم للبلل الطبيعية ورجعهم الأشياء إلى
أصولها ، ونسبتهم صنع الخلق والايجاد إلى الله وحده

الباب الثاني

نقد آراء ياجية

لا نريد أن نطيل عليك في تقرير آراء « ياجية » التي تناول فيها نواحي دقيقة من تفكير الطفل ولغته ، ولا نريد أن نثقل كاهلك بالحدود التي اخترعها ليميز بها الظواهر والخصائص المختلفة في حياة الطفل . إلا أننا لقاء هذا الاختصار نناشدك ألا تتعجل في نقده ، فقد تبدو لك آراؤه غريبة كما بدت للكثيرين من العلماء وقد يخيل إليك أن تأثره بالآراء الفلسفية من ناحية وبمذاهب « دوركيم » و « لني برول » في الاجتماع والعمران من ناحية أخرى قد جعل طريقته مزيجاً من البحث والتأويل ، لا يرضى مطلبك إن كنت من علماء التصرف وعشاق التجربة والبرهان

رويدك فإن لك في هذا النقد أنصاراً من العلماء الحديثين ممن سنورد عليك شيئاً من آرائهم في هذا الموضوع . غير أنه يحسن أن نستعيد هنا ولو قليلاً من الأساسيات التي قام عليها مذهب ياجية لتكون منها على ذكر . عرفت فيما سبق أن طريقة الحوار (أو اختزلها إسماً آخر إن شئت) كانت عماد « ياجية » في دراسته وأن الأجوبة التي استخلصتها أسئلته من أذهان الأطفال تعددت أنواعها فقد كان منها « الأجوبة العارضة » التي يلقي بها الأطفال جزافاً وعلى البديهة دون اعتناء أو تفكير ، « والأجوبة المخترعة » أشبه شيء بأحلام اليقظة يهتف بها الطفل لأعباء لا هيا ، « والأجوبة الموحاة » التي يجيء بها الطفل نتيجة محاولته إرضاء السائل وتعرف رغباته . ثم يأتي بعد ذلك النوعان المهمان : « الأجوبة المحررة » التي يجهد فيها الطفل ف فكره ويطلقها من عقالها بعد تأمل وتفكير ، « والأجوبة المحضرة » التي رسخت في ذهن الطفل من قبل بالتعليم والتلقين .

ثم لعلمك عرفت أن الدعامة الأولى في نفسانية الطفل عند ياجية هي « ذاتية المركز » وأن من لوازم هذه الذاتية عدم التفرقة الواضحة بين النفس وغير

النفس ، بين المادى والمعنوى ، بين الرمز والمرمز إليه ، بين اللفظ ومدلوله بين الاسم ومسماه ، بين الفكر وما ينصب عليه ، وبين الباعث النفسى على العمل وما يتفرع عنه فى الظاهر من نتائج وآثار (٩)

أضف إلى هذا أن الطفل - تبعاً لبياجيه - غير منطقي فى تفكيره . وأن أحكامه يغلب عليها المقاربة ، (وضع الأشياء منفصلة ، بعضها قرب بعض) والمداخلة ، (اعتبار الأشياء مترابطة متداخلة) ، « والتناقض » (إما نسيانا وإما خطأ وتعسفا) . وأن يخطئ فى تعليله بين السببى (مثلاً : سقط الرجل من على عجلته لأن آخر اعترضه فى طريقه) ، والمنطقي (م : نصف التسعة ليس أربعة لأن أربعة وأربعة يساوى ثمانية) . والنفسانى (م : اظمته على وجهه لأنه كان يهزأ بى) ، وأن أخف هذه عليه النفسانى . وأشقها المنطقي . وترى فيما يلي مقدار ازدياد استعمال الطفل لهذا الأخير حسب سنه .

سن	نسبة « لأن » (المنطقية)
٣ - ٤ سنوات	٤ %
٥ - ٦	١٠ %
٧	١٨ %
الشخص الكبير	٣٣ %

نقد مذهب بياجيه

لم يختلف العلماء فى أن الطفل إلى سن السابعة يشعر بأهمية مركزه فى الوجود ويتصرف كأن لم يكن فى العالم غيره . يرى بعضهم فى هذا الشعور عبء حيوية من الله يحفظ بها النوع الانسانى . فان من مصلحة الطفل الضعيف فى مبدأ حياته ان تكون نفسه أعز الأشياء عليه ، وأن يصرف جل نشاطه فى إرضاء رغباتها وأن يتعلم من تأثرها بما حولها كيف يسعى وراء الأشياء التى تجلب له اللذة ، وكيف ينأى بجانبه عما يسبب له الألم وعدم الراحة .

(١) اخترنا أن نترجم عن هذه الظاهرة باسم « الظاهرية » ، أو « الواقعية » ، أو « وحدة الوجود » .

وأما الذى لا يرتضيه العلماء من يياجيه - ونحن نؤيدهم فى هذا - زعمه أن ذاتية المركز تتجلى فى انشغال الأطفال بالهس أى (بالحديث كل الى نفسه) او بالمناجاة الجمعية وفى انصرافهم عن انس بعضهم ببعض ، وعن مساعدة الواحد منهم للآخر ، وفى تجاهل بعضهم لذات الآخرين وآلامهم ، وفى تجرد مجامعهم من مظاهر الحياة الاجتماعية .

لقد قام علماء الطفل ببحوث متنوعة الخطط على هذا الموضوع فوجدت (هازلت) (١) أن هذه الظاهرة ليست بالمعنى الذى فهمه (يياجيه) وإنما سرها أن الأطفال يفكرون جهرة فيتجلى الانشغال بالنفس فى تفكيرهم ، ولو أمكن تدوين تفكير الكبار لوجد أن نسبة الذاتية فيه لا تقل كثيراً عن نسبتها عند الأطفال ووجدت (ما كارتى) (٢) أن ذاتية المركز بالمعنى الذى زعمه يياجيه لم تزد نسبتها فى حديث الطفل فى أى مرحلة من حياته على ٤٠٪ . وقررت (ايزا كس) (٣) أن هذه الظاهرة أن وجدت فى سن الثلاث والأربع السنوات فمن النادر أن توجد فى سن السادسة . وحللت (شارلوت بوار) (٤) حديث يوم كامل لطفل ذى ثلاث سنوات فوجدت أن ٣٠٪ موجه للاتصال الاجتماعى وأن هذا يناقض ما ذهب اليه يياجيه وأنه لا ريب فى أن ذاتية المركز عند الطفل تتجلى فى قيام حياته النفسانية على رغباته وعلى ترجمته اعمال الآخرين الخاصة . إلا أن هذا لا يمنع وجود الميل الشديد عنده للاتصال بالآخرين

وسنوافيك بعد من بحوث (بردجز) و (ايزا كس) فى النمو الاجتماعى والوجدانى عند الطفل ما نرجو أن يزيد هذا الموضوع نوراً

(١) Hazlitt, V. "The Psychology of Infancy"

(٢) راجع Macarthy. D "Language Development.

(Art in Handbook)

(٣) Susan Isaacs. (Article in mind 1929)

(٤) Charlott buhler "From Birth to Maturation."

أما الآن فسنخرج على منطق الطفل لنحاول أن نبين أن يابجيه غالى أيضا فى هذه الناحية وأن ذوى التحقيق من العلماء قد وجدوا أن منطق الطفل لا يختلف عن منطق الكبير إلا قدر نقص معلومات الأول عن الثانى ، وأن مبادئ الاستقراء والقياس وما إليها تنمو مع الطفل بنمو عقله وذكائه وتجاربته ، فقد وجدت مثلا الباحثة (ادجل) (١) فى تجاربها آيات بينات على أن منطق الطفل مثل منطق الطفل الكبير سواء بسواء ، وأنه إذا واجهته معضلة غير خارجة عن مقدور فهمه كان استنتاجه فيها صحيحا خاليا من التناقض والاختطام المنطقية .

وقام (سرل برت) (أستاذ علم النفس بجامعة لندن ، والذي كان لى حظ الحضور عليه — والذي يعتبر حجة عالمية فى بحوث الذكاء وشذوذ الاطفال) يبحث فى الأحكام المنطقية عند الطفل رأينا أن تتوسع قليلا فى اقتطاف المهم من نتائجها . رعى (برت) من بحثه إلى غرضين الأول أن يدرس الطريقة التى تنمو بها قوى الحكم فى الاطفال من سنة إلى أخرى . والثانى أن يصل بذلك إلى قياس المستوى العام للذكاء عندهم . وقد بنى هذا الغرض الثانى على نظريته التى وصل إليها بعد دراسة مستفيضة من أن الاختبارات التى تتضمن أعمال القوى العقلية العاليه كالتهليل والحكم هى أنسب أداة لقياس الذكاء العام .

وقد كانت الخطوات التى اتبعها (برت) ثلاثا : الأولى اختيار حوالى ٢٥٠ من الأسئلة التى تضمنت قياسا واستنباطا وعرضها على مجموعات مختلفة من الاطفال والكبار ليقرر درجاتها فى الصعوبة وليبين ما بها من نقص أو غموض فيتحاياه فى الخطوتين التاليتين . والثانية اختيار طوائف من هذه الأسئلة وإعطائها لمجموعات من الأطفال يتساوى أفراد كل منها فى السن ، ليرى أى الأسئلة يستطيع الاجابة عنه خمسون فى المائة من كل مجموعة ، وليلاحظ أيها يحسن الاجابة عليه من توسم فيهم الذكاء والنجابة ، ويخفق فيه من توقع فيهم الذكاء وبطء الفهم

(١) Edgell. B. (Art. Journal. Philo. Studies vol. II

Burt. C. The Development of Reasoning in (٢)

School children. J. Experimental Pedagogy 1919

والثالثة : اتقاء قائمة صالحة من هذه الأسئلة وإعطائها للأطفال المتوسطين من كل سن ، ليقرر المستوى المنطقي لكل مرحلة ، ومقدار ما ينتظر في أفرادها من النقص أو الزيادة عن هذا المستوى .
وإليك طائفة من هذه الاختبارات في شكلها النهائي (معدلة قليلا) وبأرقامها في قائمة « برت »

لسن سبع سنوات : (١) خليل يجرى أسرع من صادق
على يجرى أسرع من صادق
أيهم الأبطأ صادق أم على أم خليل ؟
(٢) سعاد أذكي من مريم
مريم أذكي من تحية
أيمن الأذكي تحية أم سعاد أم مريم ؟
(٧) اشتريت هدايا العيد الآتية
(بيلة دخان) . فستان . نوتة موسيقى . صندوق سجائر .
سوار ، لعبة قاطرة . مضرب كرة . كتاب . لعبة عروس
عصا مشى . مظلة
لى أخ سنه ١٨ سنة : لا يدخن ولا يلعب كرة ولا موسيقى .
أريد أن أعطى عصا المشى لآني والمظلة لأمى فأى الأشياء المذكورة
أعطيه أخى ؟

لسن ثمانى سنوات : (١٣) الشخص الذى سرق محفظة إبراهيم لم يكن أسمر ولا طويلا
ولا حليق اللحية .

الأشخاص الوحيدون الذين كانوا فى الحجرة إذ ذاك هم :

- ١ — محمود وهو قصير أسمر حليق اللحية
 - ٢ — كمال وهو أبيض قصير وله لحية
 - ٣ — عزيز وهو أسمر طويل ولسكن غير حليق اللحية .
- من سرق محفظة إبراهيم ؟

لسن تسع سنوات : ثلاثة أولاد جالسون في صف :

جرجس إلى شمال إسماعيل

ورمزي إلى شمال جرجس

أى الأولاد في الوسط ؟

لسن عشر سنوات : هنا أربعة طرق .

أنا قادم من الجنوب وأريد الذهاب إلى القناطر

الطريق الذى على اليمين يوصل إلى مكان آخر

الطريق إلى الأمام يوصل إلى مزرعة فقط .

في أى الجهات تقع القناطر ، شمال . جنوب . شرق . أو غرب ؟

لسن ٥٥ سنة : (٣٠) في مدرستنا ثلث الأولاد يلعبون كرة القدم

وثلث يلعبون « كريكييت »

١ — هل هناك أحد لا يلعب كرة القدم ولا

الكريكييت ؟

٢ — هل هناك أحد يلعب اللبنتين ؟ (إذا

كانت الاجابة مستحيلة إلا بعد معلومات

فقرر هذا)

لسن ٥٢ سنة : (٣٧) بدأت سيرى من المعبد ومشيت مائة قدم .

تحولت إلى اليمين ومشيت خمسين قدما

تحولت إلى اليمين ثانية ومشيت مائة قدم

مامقدار المسافة بينى وبين المعبد ؟

لسن ١٣ سنة : (٤٠) شوام رطل من اللحم ينبغي أن يستغرق نصف ساعة

» رطلين » » » » ثلاثة أرباع ساعة

» ثلاثة أرباع » » » » ساعة واحدة

» ثمانية أرباع » » » » ساعتين وربعاً

» تسعة أرباع » » » » ساعتين ونصف

أستطيع من هذا أن أستخرج قاعدة بها يمكنك أن تستنتج
من وزن قطعة لحم مقدار الزمن اللازم لشوائها ؟

المن ١٤ سنة : (٤٥) إذا كان عند قوم (أ) جيش أكبر من جيش قوم (ب) ،
ينبغي لنا في المبدأ إما أن نقاتل (ب) وإما أن نهجم قوم
(ج) من البحر .

إذا كان جيش (أ) أصغر ينبغي أن نهجمهم أولاً .
إذا كان عند (ج) بحرية أكبر من بحريتنا ينبغي أن نقاتل أما
(ب) وأما (أ) لكن ليس (ج)

فيما يلي نجد إحصاء لعدد الجيوش ومراكب البحريات :

مراكب	رجال	
٣٠٠	٧٠٠٠٠٠٠	أ
٤٠٠	٥٠٠٠٠٠٠	ب
٥٠٠	٤٠٠٠٠٠٠	ج
٢٠٠	٦٠٠٠٠٠٠	نحن

بأي قوم ينبغي أن نبدأ في الهجوم ؟

وصل « برت » من بحوئه إلى نتائج طريفة مهمة : منها أن هناك تلازماً
كبيراً — مبنيّاً على براهين رياضية — بين الذكاء العام وبين المقدرة على التحليل
الصحيح ، وأن الفرق بين صغار البنين والبنات في هذه المقدرة ضئيل ، حتى
يصلوا سن السابعة ، وإذ ذاك يظهر البنات بمظهر الرجحان على البنين ، لسرعة
تقدمهم عليهم في القراءة والكتابة ، ثم تنعكس الآية بين الثامنة والحادية عشرة .
وفي الثانية عشرة يرجح البنات ثانية ، ثم يعود الأمر إلى نصابه حوالي الخامسة
عشرة ، ويطرد منذ ذلك رجحان البنين على البنات . إلا أن هناك نواحي تميز كلا
من الجنسين : فالبنات يفقن الأولاد مثلاً في الصبر على التحليل وفي النظر إلى
التفصيلات . وهن أسرع في الوثب إلى النتائج وتكوين الفروض . أما الأولاد
فيفوقونهن في صحة الحكم ودقة النظر ، والتدرج في الاستنتاج . ووضع الألفاظ

على قدر النتائج. والسلامة من كثير من الأخطاء المنطقية ومن التأثير بالإيجاز. وأثبت «برت» أن مما يسبب الفرق بين الأشخاص في القدرة على التحليل نسبة الثقافة في الأسرة، ودرجة التعليم العام في البيئة التي يعيش فيها الطفل، ومقدار ما يعطاه الناشء من حرية واعتماد على النفس. أما التحليل ذاته باعتباره أداة منطقية، فلا فرق فيه بين الصغير والكبير، إلا في درجة تعقد الموضوع، وتفرع قضاياها، واتساع دائرة الانتباه عند الكبير، ونمو ذاكرته. وظاهر أن هذه الفروق ليست منطقية: فقد وجد «برت» أن الطفل في سن السابعة يستطيع أن يكشف الخطأ المنطقي الواضح ويتحاشاه في استنباطه وبراهينه. أما الخطأ المنطقي الغامض أو الخفي أو الدقيق فانه يصعب حتى على من في الرابعة عشرة أن يتنبه إليه.

وقد يكون من الطريف هنا أن نحدثك عن طريقة ممتعة استعملتها «هازلت» في دراسة الاستثناء والتعميم عند الطفل لترى كيف يتفنن الباحثون والباحثات في دراسة الأطفال. وكيف يرحمون في طرق تعليمهم ومواد دراستهم إلى الطفل نفسه. تناول بحث هذه العاملة ثمانية وثمانين من أطفال لندن، تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة. فأعدت لهم بيضة كبيرة زرقاء اللون، من داخلها بيضات مختلفات اللون والحجم (على مثال حلة الخاوي). واستدعت إليها كل طفل على انفراد فأفرغت أمامه هذه البيضات وطلبت إليه أن يعيدها كما كانت ويضعها في مكانها إلا الخضراء (مستثنياً الخضراء). وكانت النتيجة إن كثيراً من صغار الأطفال لم يفهموا الطلب ولم ينفذوه. فأعدت الكرة مستعملة وضعها كما كانت لكن ليس (لكن مش) الخضراء. وفي هذه نجاح كثير ممن لم ينجحوا في التجربة السابقة. وفي تجربة ثالثة استعملت أوراق لعب (كتشينة) مختلفة الحجم واللون وطلبت إلى كل طفل أن يفرزها ويسمى كل كبيرة سوداء منها بالحرف «ك». فوجدت أن معظم الكبار منهم أمكنهم أن يفهموا الطلب وأن يقولوا «كل الأوراق السوداء ماعدا الصغيرة منها ك». وقد استنتجت «هازلت» من هذه التجارب أن المسألة ليست فهم الاستثناء فحسب. ولكن

إدراك هذه العلاقة مصحوباً بالقدرة على استعمال الألفاظ الدالة عليها ، وأن هذا لا يوحى إلى الطفل دفعة واحدة عند سن خاصة بل يترقى بترقى تجاربه ومعلوماته .

وقد استعملت طرقاً مثل هذه لدراسة التعميم فعرضت على الأطفال أشياء حسية بسيطة وطلبت إليهم أن يضعوا الملتصقات على حدة . وكانت النتيجة التي وصلت إليها أن إدراك الشبه في الموضوعات المختلفة ترقى في عقلية الطفل لا ينتظر وجوده في شكل واضح قبل سن الثالثة إلا أن مبادئه كمبادئ الاستثناء موجودة عنده تنمو بنموه وتختلف باختلاف سعة مداركه ، فالطفل الصغير يرى الشبه العام المجمل ويفهمه ، أما الطفل الكبير فإن اتساع مداركه يمكنه فوق هذا من إدراك الشبه الخاص في دوائر ضيقة . وهذا لا يوافق ما ذهب إليه بياجيه من تقسيم النمو إلى مراحل زمنية لكل منها عدته ولغته ومنطقه الخاص .

أما وقد ذكرنا أمثلة لبحوث العلماء على نمو الملصقات النحوية والمنطقية عند الأطفال فلندل بمثال على دراساتهم لحاسة الذوق الأدبي عند الطفل . كان المعتقد عند العلماء الأوربيين إلى عهد قريب أن الأطفال يفضلون الشعر المقفى الذى يلتزم وزناً خاصاً وقافية واحدة على الشعر المرسل الذى تنوعت أوزان شطراته ولم تنقيد أواخرها بقافية واحدة . وكانوا يقولون إن اللحن الخاص والقافية من أنسب المغذيات الذوقية لطبيعة الطفل ، وأن القصائد التى تختار لمطالعات صغار الأطفال ومحفوظاتهم يجب أن تمتاز بكثرة الموسيقى وقلة المعنى ويجب أن تتضمن وصف حادث رائع أو حكاية مؤثرة .

غير أن بعض العلماء الحديثين ابتدءوا يشكون في صحة بعض هذه الآراء خصوصاً بعد أن لاحظوا أن الشعر الذى يهتف به صغار الأطفال من تلقاء أنفسهم لا يتقيد ببحر واحد ولا قافية واحدة ، وإنما يأخذ شكل أنشودة أو أغنية صغيرة تعاد فيها الكلمات مراراً ، وأن التزام القافية الواحدة مظهر من مظاهر عقلية الكبار لا عقلية الأطفال ، وأنه يسعد الطريق على التعبير الحر ويعوق

تسلسل الفكر . وأن الأطفال ينبغي أن يعطوا شعرا مثل شعرهم غير مقفى ولا مقيد بوزن واحد

ظاهر أن هذين الرأيين متعارضان ، وأن القول الفصل بينهما للتجربة ، وهذا ما قامت به إحدى (١) الباحثات حديثاً يعينها بعض صواحباتها ، وكان برنامج تجربتها كما يلي :

(١) اختارت أنواعا من الشعر المقفى والمرسل ، التي يحبها عادة صغار التلاميذ والتي كانت جديدة على أسماع الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة

(٢) أزال الفرق بين محتويات النوعين ، ففي كل زوج اختارته كان الشكلان مختلفين والمعنى واحدا ، وذلك بأن انتقت قصيدة من أحد النوعين وحللت محتوياتها ثم نظمها من جديد في شعر من النوع الآخر — وعرضت كل زوج من القصائد على ثلاث قضاة حتى تم الاتفاق على أن محتوى القصيدتين تام التشابه .

(٣) عرضت النوعين بالتناوب على ثلاث مجموعات من الأطفال ، تجد فيما يلي جدولا بعددهم ومتوسط ذكائهم وأعمارهم

عدد	متوسط نسبة الذكاء	متوسط العمر شهر سنة
٥٤	١٣٦	٣ ٥
٤٨	١١٠	٥ ٥
٤٦	١١٢	٦ ٨

وكانت الطريقة التي اتبعتها أن راقبت هي وصواحباتها حركات الأطفال عند سماعهم كلا من النوعين وما يبدو على وجوههم من إقبال أو إعراض ، وما يرتسم على ملامحهم من تبسم أو تقطيب ، وما يجيئون به من الحركات أو يفوهون به من الألفاظ الدالة على الرغبة أو النفور . ووضعت بالاشتراك مع مساعداتها درجات لسكل من هذه المظاهر سالبها وموجبها . وأضافت إلى كل

ذلك أسئلة أعطتها للكبار من الأطفال وطلبت إليهم أن يجيبوا عليها ، وكانت هذه الأسئلة كما يلي

(١) أى القصيدتين أحببت أكثر ؟

(٢) تفضل أن تسمع مرة ثانية ؟

(٣) أن تأخذ معك إلى والدتك بالمنزل ؟

وقد كانت نتيجة التجربة أن كلا النوعين يحبه الأطفال إلا أن درجة تفضيلهم الواحد على الآخر اختلفت باختلاف أعمارهم

فان ٥٦٪ من تأثيرات المجموعة الاولى دلت على تفضيلهم الشعر المرسل

و ٦١٪ " " " " الثانية " " " " " "

و ٤٦٪ " " " " الثالثة " " " " " "

هذه النتيجة بالطبع ينبغي أن تؤخذ بتحفظ ، ذلك بانه ليس من السهل ضمان

نظم المعنى نفسه فى قصيدتين مختلفتين ، ولان العدد الذى أجريت عليه التجربة

ليس من الكثرة بحيث يسوغ الحكم على الأطفال عامة ، ولان المحتمل أن

تخطئ الملاحظة من جانب القائمين بالبحث . على أن هناك سببا آخر يحملنا

على التريث فى قبول هذه النتيجة ، حتى نقوم بهذه التجربة أو بمثلها على أطفالنا

المصريين وفننى نتائجنا على تفضيلهم أحد النوعين أو الآخر فى الشعر العربى .

مراجع الفصل الثالث

- Baruch, D. Art. J. Edu. Psy. November. 1936
- Buhler, C. From Birth to Maturation-1929.
- Burt, C. The Development of Reasoning
in School Children Art. Journal Experimental
Pedagogy 1919
- Edgell, B. Art. Jour. philr. Studies, vol. II
- Hazlitt, V. The Psychology of Infancy.
- Isaac, S. Art. Mind 1929
- Macarthy, D. Language Development
Art. in Aandbook
- Piaget, J. Children's philosophy
Art in Hanbook

الفصل الرابع

الترقى العقلي عند الأطفال

الباب الاول

بحث سوزان ايزا كس

كان من حظى فى ثلاث السنوات الأخيرة من دراستى فى لندن ان كانت مرشدتى فى البحث الدكتور « سوزان ايزا كس » الاستاذة بالجامعة ورئيسة قسم نمو الاطفال بمعهد التربية بها ، وكان لى بجانب ذلك شرف سماعها فى معاهد ومؤتمرات عدة كمعهد علم النفس الطبى ومؤتمر التربية الدولى الذى انعقد فى (تشلتنهام) سنة ١٩٣٦ ، ومؤتمر المجمع العلمى البريطانى فى (بلا كبول) فى السنة نفسها ، فخبرت عن كتب دراستها فى نمو الاطفال ، ومذهبها فى تربيتهم ، وودت لو دعيت هذه الباحثة وأمثالها ومثيلاتها ليحاضروا عن مذاهبهم فى وليتصل بهم المدرسات والمدرسون المصريون فيقتطفوا من ثمرات بحوثهم ما يرونه صالحا للبيئة المصرية الناهضة .

لهذه الباحثة شهرة عالمية اكتسبتها مما أخرجت من كتب ، ونشرت من رسالات عن نفسية الطفل . فقد بدأت دراساتها متأثرة بمذهب (فرويد) فى التحليل النفسى ثم تشعب بها البحث فكونت طريقته الخاصة فى التربية وافتتحت مدرسة (مولتنج هاوس) لصغار الاطفال فى (كمبردج) طبعتهم فيها بطابع الحرية الرشيدة ، وقاسمتهم لعبهم وضحكهم وغنائهم ورقصهم ، وعاشت معهم كواحد منهم ، ترقب نموهم خصوصا فى ناحيته العقلية وناحيته الوجدانية وقد نشرت

أخيراً بجلدين (٥) ضمتهم دراساتها في هاتين الناحيتين وسجلاتها التي دوتها في خلال أربع سنين

نسل معظم أطفال المدرسة من أسر راقية ، وبلغ أقصى عددهم عشرين وبعدهم بنات والباقيون من البنين ، وتراوح أعمارهم بين ٧ و ٢ و ٨ ؛ ٦ (٢) ونسبة ذكائهم بين ١١٤ ، ١١٦ وكان حوالي الثلث منهم يبيت في المدرسة .

احتوت المدرسة — بجانب أربع حجرات صغيرة — على بهو كبير ينفذ إلى حديقة جميلة ، وزودت بكل وسائل الألعاب من جرى وقفز وتسلق أشجار ، وبوسائل العمل من فلاحة وزرع وتربية حيوان ، وبمعدات الموسيقى والنظافة والطبخ وما إليه ، كذلك زودت المدرسة بأدوات « منتسوري » وبالمواد التي يحتاج إليها الأطفال في نشاطهم اليومي كالرمل والماء والورق « والبلاستيسين » الملون ، وفراجين الرسم والنسيج الخشن والخز وأدوات النجارة والمصورات الجغرافية والحكاكي السهل النقل والأسطوانات الموسيقية ، وبعض الحيوان المستأنس

وكان الغرض الذي رمت إليه المدرسة أن تنبه في الأطفال — لا أن تعلمهم — روح البحث ، وأن توفر لهم الوسائل التي تتسع بها تجاربهم وتنمو بها عقولهم . وبُنِيَ ذلك الغرض على ما وصلت إليه (أيزاكس) في تجاربها العملية من أن النجباء من صغار الأطفال مولعون بالبحث في كل شيء تقع عليه أنظارهم في المنزل أو الشارع من بناء أو مصدر ماء أو نور أو مسرة ، وأنهم يجدون اللذة كلما في النظر إلى الأشياء وكشف خباياها — وقد كان تجاهل هذه الظاهرة سبباً من أسباب النقص في التربية في القرن الماضي ، وفي عجز المدارس عن القيام بمهمتها الحقة حتى قام (جون ديوى) في أمريكا ، فنبه الناس إلى هذا النقص

(١) " Isaacs S. Intellectual Growth of young Children "

(٢) جرينا في جزء أي كتاب على سنن بعض العلماء في الدلالة على السن مكنا

(أيام — شهور و سنين) فإذا قلنا مثلاً عمر طفل ما ٧ و ٢ كان معنى ذلك ان سنه

سنتان وسبعة اشهر

وطريقة تلافيه ثم جاءت « منسورري » فبينت أن الطفل كائن إنسانى مستعد أن يفقه التجارب الانسانية ويتعرفها إذا عرضت عليه فى شكل تدريجى مناسب لطاقته . وترى (أيزاكس) أن وظيفة المدرسة أن تعين الطفل على تفهم دنياء والتكيف بالشكل المناسب لها ، وأن تكون له بمثابة الحرم الآمن الشفاف يمكنه ويقرب إليه الدنيا الخارجية لا يحجبها عنه ، وأن تكون له وساطة ينفذ منها إلى معرفة الحياة الحاضرة وما تضمنت من أشخاص وأشياء

ولم تكن الحرية فى (المولتنج هاوس) مطلقة أو مغالى فيها فقد كان بالمدرسة بعض القيود الضرورية كالمواعيد الخاصة للأكل ومنع الأطفال من الأضرار بأنفسهم ، وكأخذ العدد والآلات من بعضهم إذا حاولوا إيذاء الآخرين ، وكمطالبتهم بوضع الأشياء فى أماكنها بعد الفراغ من استعمالها وتنظيف أدوات طعامهم ، ومنع القوى من الاعتداء على الضعيف ، والتأثير غير المباشر فى توجيه الأطفال إلى حسن الأدب ولين الجانب والتعاون فيما يعملون

لم تتخذ (أيزاكس) جدول دروس ولا نظاماً محدوداً ، وحرصت أن تقل الأوامر والنواهي والنصائح فى معاملة المرشدين للأطفال ، وأن يكون القليل المستعمل منها مفهوماً لهم ، وأن ينبهوا قبل البدء فى عمل أو الفراغ منه إلى قرب الميعاد ، وأن تعطى لهم الفرصة ليروا بأعينهم نتائج أعمالهم إن خيراً فخير وإن شراً فشر . وأن يتركوا أحراراً ينقلون من حجرة إلى أخرى (إلا الكبار منهم فقد كان عليهم أن يقضوا ثلثى وقتهم فى حجراتهم الخاصة يشتغلون بما يناسب قواهم ، ويتركون الحديقة حرة مباحة لآخوتهم الصغار) ، وأن تجبى الكتب والقراءة عرضاً فى ألعابهم ونشاطهم اليومي كلما دعت إليهما الضرورة ، وأن يشجعوا على الخروج من المدرسة لشراء ما يحتاجون إليه من الأشياء فى المدينة

بعد أن دونت (أيزاكس) كل ما شاهدته هى ومعيناتها عن حياة الأطفال عكفت على هذه الملاحظات المسجلة تبحث فيها ، وتستنبطها ظواهر النمو العقلى

عند الطفل فهداها التحليل إلى تقسيم نشاط الأطفال من هذه الناحية إلى ثلاثة أبواب .

١ - الاول استخدام المعلومات السابقة في أحوال ومعضلات جديدة ،
ويدخل تحته أنواع :

١ - الاستعمال النظري كقول الطفل لآخر (بعد ان استعمل مقياس الحرارة)
« إن مقياس الحرارة يعلو عند ما نضعه في الماء الساخن ، ويهبط عندما نضعه في الماء البارد ،

٢ - الافتراض التصوري ، كقول طفل بعد ان سمع أن زائراً من أستراليا استغرقت رحلته أسابيع على الباخرة (إذن لابد أن تكون هناك أسرة نوم على الباخرة)

٣ - الموازنة والتشبيه ، كقول طفل عند ما رأى فقاقيع الماء تنبعث من أسفل حلة ماء على النار (إنها لترقص كرذاذ المطر على الأرض) .

٤ - الارتفاع العملي بالمعلومات السابقة ، وذلك يتجلى كثيراً في لعب الأطفال ومختلف نواحي نشاطهم .

ب - والباب الثاني زيادة المعرفة عن طريق التجربة أو الملاحظة أو الاستنتاج .

ج - والتالث التبادل الاجتماعي للمعرفة عن طريق الأسئلة والتعليقات والمناقشة وتصحيح الخطأ .

هذا التقسيم تقريبي فقط لأن أعمال الطفل أكثر تعقداً من أن تحصر تحت طوائف محدودة ، ولأن حياته العقلية دائمة الحركة والتغير والاتساع . وقد أثبتت الملاحظة والتجربة أن الأطفال يعنون كثيراً بتفهم الأشياء والآلات وكيفية حركاتها ، وأنهم لا تغلب عليهم المناجاة النفسية أو الجمعية - كما يزعم ياجيه - وأنهم حتى الصغار منهم يستطيعون التعليل واستخدام المنطق في دائرة تجاربهم (وتروى أيزاكس ، في هذا الباب طرائف تقتطف منها مايلي :

وجدت أيزاكس مرة طفلين يعتدي أحدهما على الآخر بالعصا فأخذتها منه فقال الآخر - وسنه ٥ و ٣ - « ولكنه سيضربني بيده » . كأنما ينهبها إلى أن الواجب إبعاد المعتدي نفسه لا إبعاد عصاه . وحدث مرة أن طفلين كانا يلعبان ويبنيان سكة حديد فقرر أحدهما « أن سكة الحديد هذه ليس لها عربات نوم » فبادره الآخر . سن ١١ و ٣ - بقوله « أهذا بلد مختلف ؟ » وقال أحد الأطفال مرة - سن ٩ و ٣ - « إن العيش قد دهن بزبد فلا نستطيع تناوله بدونها إلا إذا كشطناها بسكين ، وإذا أردناه من غير زبد ولم نشأ أن نكشطها بسكين كان علينا أن نأكله بزبد ، أليس كذلك ؟ » .

هذا وتظن « أيزاكس » أن بياجيه لم يفتنه إلى العلاقة بين الفكر والخيال عند الأطفال . فقد أثبت علماء التحليل النفسي أن صفات الأطفال يشغلون كثيرا بتمثيل رغباتهم وخيالاتهم وأنهم إذا تركوا وشأنهم صرفوا معظم وقتهم في الاستمتاع بالحركات الجسمية والعضلية وضبطها وتصريفها ، وفي تفهم ما يحيط بهم من حيوان ونبات وجماد ، وفي اللعب الخيالي الذي يختلف على حسب اختلاف الجنس والسن والتجربة والوسائل الميسورة . والذي ينتهزه الأطفال فرصة يصورون فيها لذاتهم ومخاوفهم : فالقاطرات والعربات والنار والنور والماء والطين والحيوان كل أولئك له معنى رمزي في مخيلة الأطفال وأوهامهم ، وما تهويلهم في اللعب ، وتصويرهم المبالغ فيه للقصص والرسوم إلا تمثيل لما يحول بخاطرهم وتخفيف للقلق المسكون في نفوسهم ، وتنمية لذواتهم . واللعب الخيالي إذن قنطرة يعبر عليها الأطفال من دنيا الخيال إلى دنيا الحقيقة ، وقد أدرك المربون الحديثون قيمته فحضوا على الاكثار منه في المدارس وعلى استعماله في علاج الأمراض النفسانية عند الأطفال . وهناك علاقة كبيرة بين هذا اللعب الخيالي وبين نمو المعرفة عن طريق الفرض والاستنتاج ، فقد يتدخل النوعان في نشاط الأطفال ، إلا أن الطفل بعد سن الثالثة لا يلبث أن يميز الخيال من الحقيقة ، وأن يدرك الفرق بين تخيل تحصيل الرغبة وبين تحقيقها الفعلي .

لهذا كان من الخطأ أن ننسب للطفل في أى مرحلة من مراحل نموه أنه - كالإنسان الأول - يعتقد بحيوية الأشياء أو السحر ، فإن تخايل هذه الظواهر فيه لا تصل قط إلى مرحلة الاعتقاد وإنما هى لعب أو جمهالة بريئة يعينه على التدرج فى الخلاص منها نموذكاته واتساع تجاربه ، واحتكاكه اليومي بالأشياء والأشخاص .

أفردت « أيزاكس » فصلاً خاصاً بشغف الأطفال بالحيوان أوردت فيه من ملاحظاتهم وأعمالهم فى هذا الباب الشيء الكثير وذكرت أن لهذا الشغف أسباباً كثيرة منها رغبة الطفل فى استطلاع ماخفى من أعضاء الحيوان وتفهم أسرار هضمه وتناسله ، ومنها مايقع تحت نظره وسمعه كل يوم من قسوة الكبار أو رفقهم بالحيوان كذبحه وأكله وقتل الوحش منه ، وإبادة الحشرات والديدان الضارة ، والصيد والقنص ، ولبس فراء الحيوان الميت ، واقتناء الماشية ومداعبة القطط والكلاب والطير ، ونظم الشعر فى حسن ريش الطاووس أو جمال عيون الغزلان أو رقة أهازيج العنديل .

ويعنى الأطفال كذلك بالنبات لما يجذبهم من نضرة ألوانه أو عبق أزهاره ولما يجدون فيه من وسائل لاهداء الهدايا أو تزيين المنازل ، وقد يغريهم النمو فى مظاهره من تطاول الساق عن منبته ، أو تفتح السك عن وردته أو انبثاق الغلاف عن حبويه ، فيحاولون القرب من النبات والكشف عن أسرارها والاستمتاع بالحفر والسقي والتشذيب . إلا أن عنايتهم بالحيوان أكثر لما فيه من حركة وحياة ، ولاستجابته دعاء الإنسان أحياناً ، وظهوره بمظهر الصداقة أو الكراهة ، ولسهولة ملاحظته فى أكله وشربه وتنفسه ونومه ، ولشبهه بالإنسان فى ولادته ثم نموه ثم موته .

واستقصت « أيزاكس » نواحي النشاط فى الأطفال فوجدتها تنحصر على التقريب فيما يلى :

١ - تدريب أعضاء الجسم والجري والقفز ونط الحبل وتقليد العربة أو القطار وتساق الجدران .

- ٢ - الحركات المتسقة والغناء وتتبع أصوات الموسيقى
- ٣ - التعابير التمثيلية وسماع الحكايات والأناشيد
- ٤ - اللعب التخيلي من فتح متجر أو بناء سفينة أو صنع طائرة ، أو التظاهر بالإشراف على دُمى وعرائس طفلية
- ٥ - الأشغال اليدوية وبناء معبد أو مدرسة نموذجية ، وصنع الفناجين وأطباقها ، ونظم العقود
- ٦ - القراءة والكتابة وإرسال الخطابات من بعضهم لبعض .
- ٧ - العدد والهندسة واختراع الألعاب التي تحتويهما .
- ٨ - المسئوليات العملية من لبس الملابس وخلعها والنظافة وتبهيء الشاي واختيار أصناف الطعام
- ٩ - الفلاحة ورعاية الحيوان
- ١٠ - الاهتمام بما يقع كل يوم وإجراء التجارب عليه كملاحظة تركيب « البيانو » والنظر في المرآة وذوب الثلج وانكسار شكل العصا إذا أغمست في الماء ، ومراقبة إصلاح أسلاك النور وأنابيب الماء
- ١١ - الشزّه والرحلات

وناقشت « أيزاكس » ، الرأى القائل بأهمية عامل الاستواء (النضوج الجسمي والعقلي) في حياة الطفل فذكرت أن هذا العامل إنما يظهر أثره خاصة في نمو الذكاء وأن بجانبه عوامل أخرى مهمة كالتجربة واهتمام الطفل بما حوله

الباب الثاني

النمو اللغوي والعمر العقلي

تفنن العلم الحديث في ضروب البحث الذي أجراه على الأطفال من مختلف الجنسيات لتعرف كيف تنمو عقولهم وتنضج مداركهم وأداه هذا البحث إلى تقدير عمر عقلي (ع . ع) للأطفال بجانب عمرهم الزمني (ع . ز) فقد يتفق طفلان في ع . ز وليكن خمس سنوات على حين أن ع . ع لأحدهما سبع وللآخر ثلاث سنوات .

وقد كان النمو اللغوي ولا يزال من الأساسيات في تقدير ع . ع ، لهذا رأينا أن نطرقه هنا ، لنصل سلسلة بحثنا في الأصول النفسية للغة ، ولنشير السبيل لأخواننا المشرفين على تعليم اللغة في المدارس الأولية والابتدائية ، حتى يعرفوا المستوى الذي يتطلبونه في تلاميذهم ، قياساً على التلاميذ الأوربيين والأمريكيين (١) افرض أن لك ابناً سنه ثلاث سنوات وأن تربيته المنزلية والمدرسية سائرة سيرها الطبيعي المنشود . وأن نموه العقلي يتقدم بنسبة نموه الزمني فأى مستوى لغوي تنتظر أن تجده فيه ؟

مثل هذا الطفل عادة يحسن القدرة على :

(١) فهم بعض الألفاظ البسيطة كأن يشير إلى أنفه وفه وشعره وعينه إذا طلب إليه ذلك .

(٢) وربط المسميات البسيطة بأسمائها كأن يعرف أن هذا ملين أو مفتاح أو ساعة .

(٣) وتمييز الأشياء البسيطة في صورة تعرض عليه ، وذكر أسماء بعض منها

(٤) وإعادة بعض الكلمات ذات المقاطع البسيطة التي يسميها ، مثل :

عندى كلب صغير

(٥) ومعرفة جنسه (ولدا كان أم بنتاً) واسم أسرته .

سن ٤ سنوات هب التجربة نجحت . وأن ابنك مصطفى أعجب بهذه اللعبة

الجديدة لعبة السؤال والجواب ، فليس عليك من حرج إذن أن تعيد التجربة في سنواته المقبلة ، وأن ترقب نموه اللغوي كما يرقب البستاني نمو الوردة الناضرة . فمصطفى في سنته الرابعة يفهم دلالة بعض الجمل على أحوال مختلفة ، ويعرف كيف يتصرف تجاه هذه الأحوال فإذا قلت له مثلاً :

ما الذي ينبغي أن تعمله إذا شعرت بالنوم ؟

ما الذي « » « » « » بالجوع ؟ كان عليه أن يجيبك إجابة مناسبة .

سن ٥ سنوات ومصطفى في سن الخامسة يجب أن يربط معرفته بأسماء الألوان

الأربعة الأولية : الأحمر ، والأصفر ، والأزرق ، والأخضر عند ما نعرض هذه الألوان عليه .

وأن يعطينا تعريف بعض الأشياء البسيطة ، بأن يذكر شيئاً عن استعمالها أو المادة التي تصنع منها الأشياء . فإذا سألناه ما الكرسي ؟ ما السكين ؟ وأجاب لنجلس عليه . لنقطع بها كان ذلك كافياً .

وأن يفهم بعض الأوامر البسيطة ، ويعلمها في ذاكرته مدة كافية للقيام بتنفيذها كأن نعطيه مفتاحاً ونطلب إليه أن يضعه على الكرسي ثم يقفل الباب ويحضر صندوق (الشكولاته)

سن ٦ سنوات وينتظر منه في السادسة قدرته على تمييز اليمين من الشمال ، بعد

أن نمت من قبل قدرته على معرفة فوق وتحت ، أعلى وأسفل أمام ووراء ، وأن يجيب على أسئلة تتطلب أعمال الفكر أكثر مما ذكرنا في السنة الرابعة كأن تسأله :

(١) ماذا تعمل إذا كان اليوم مطيرا وأنت ذاهب إلى المدرسة؟

(٢) « » « » اشمعلت النار في منزلکم؟

(٣) « » « » قصدت الذهاب إلى مكان وفاتك القطار؟

وأن يعد الأرقام من ١ إلى ١٣

وأن يميز بعض قطع النقود المسالوة كالمليم ونصفه
والقرش وخمسة المليمات

وأن يستطيع إعادة ١٦ — ١٨ مقطعا يسمعه . كأن
تطلب إليه أن يعيد بعدك

(١) نحن نقضي وقتنا سعيدا ، رأينا طيرا صغيرا في القفص .

(٢) كامل قضى إجازة جميلة وذهب كل يوم لصيد السمك .

(٣) سنقوم بنزهة طويلة . من فضلك اعطى طربوشى الجديد

سن ٧ سنوات : إذا نما الطفل نموا طبيعيا ، لم يبلغ السابعة حتى يستطيع أن

يعد أصابع يديه ، وأن يصف الصور (التى اعطيناه إياها فى

سن الثالثة) لا أن يكتفى بذكرها أو الإشارة إليها ، فإن

الوصف يتطلب نموا عقليا أرقى مما يتطلبه مجرد العد ، وأن

يعتمد على ذاكرته فى إعطاء الفرق بين الشئين البسيطين :

كالذبابه والقراشة

والحجر والبيضة

والخشب والزجاج

وأن يسمى أيام الأسوع

سن ٨ سنوات أن يعد إلى الوراء من ٢٠ إلى ١

وأن يجيب صحيجا عن مثل الأسئلة التالية :

(١) ما الذى ينبغى أن تعمل إذا كسرت شيئا من ملك

شخص آخر ؟

(٢) ماذا تعمل إذا لاحظت فى طريقك إلى المدرسة أنك على

خطر التأخر ؟

(٣) ماذا تعمل إذا أصابتك خبطة غير مقصودة من رفيقك

في اللعب وأن يذكر وجه الشبه بين شيئين مسروفين

كالخشب والنهجم

والتفاحة والبرقوقة

والحديد والفضة

والسفينة والسيارة

(وهذا من أنفع الاختبارات في تمييز البله من الأطفال)

وأن يعطى تعاريف الأشياء لا يذكر منافعها فحسب كأن تسأله أن يعرف
البالون والكرة والجندى

وأن يعطى مئذ عشريين من قائمة الكلمات (التي تضم مائة كلمة وثمان ١٨٠٠٠
كلمة يحتوى عليها القاموس الدارج) ومعنى هذا أن قاموسه ينبغي أن يكون على
وجه التقريب ٢٠ x ١٨٠ أى ٣٦٠٠ كلمة

وفيما يلي جدول بعدد الكلمات وبالمعجم الذي وجد بالتجربة أن كلا من
٦٠ أو ٦٥٪ من الأفراد في مراحل العمر يصل إليه

عدد الكلمات (من قائمة (١) ذات مائة كلمة	قاموس
٢٠	٣٦٠٠
٣٠	٥٤٠٠
٤٠	٧٢٠٠
٥٠	٩٠٠٠
٦٥	١١٧٠٠
٧٥	١٣٥٠٠
٨ سنوات	
١٠ سنوات	
١٢ سنة	
١٤ سنة	
الكبير العادى	
الكبير الفائق	

(١) كانت الطريقة التي اتبعت في اختيار القائمة ان جىء بمعجم يتضمن حوالى
١٨٠٠٠ كلمة من أكثر الكلمات شيوعا في اللغة ثم اختير منه الكلمة الأخيرة من

وقد دلت التجربة على أن التعاريف التي تكتفى بذكر استعمال الشيء والتعاريف ، الغامضة أو غير الدقيقة أو المبنية على الحدث والتخمين ، إنما تصدر عن عقلية متأخرة غير ناضجة

سن ٩ سنوات ينبغي أن يعرف تقسيم السنة إلى شهور وأيام ، وأن يعرف اسم اليوم والشهر والسنة الحاضرة وأجزاء النقود المعروفة ، وما يكون له أو عليه في عمليات البيع والشراء وكيف يستعمل ثلاث كلمات في جملة واحدة

م . (٩) (١) ولد — كرة — نهر

(٢) عمل — نقود — رجال

(٤) صحراء — أنهار — بحيرات

وكيف يحى بكلمة توافق أخرى في السجع (بعد شرح معنى السجع له)

م . يمامة — حمامة

يوم — ؟

محطة — ؟

سن ١٠ — ١١ سنة من شأنه أن يدرك تناقض الكلام وأخطائه فإذا قلت له مثلاً : رجال الشرطة عثروا بالأمس على جثة فتاة مقطعة ثمانى عشرة قطعة وهم يعتقدون أنها قتلت نفسها ، أو « وقع بالأمس حادث تصادم لم يكن جسماً فقد قتل فيه ٤٨ من الناس فقط » وسألته أن يبين مافى هذا الكلام من خطأ جاءك بالاجابة الصحيحة .

وأن يحسن قراءة قطعة صغيرة (أربعة أو خمسة أسطر)

كل عمود سادس ، وافترض أن مائة الكلمة المختارة تمثل المعجم كله على وجه التقريب وبني هذا الفرض على قوانين الاحتمال المعروفة عند الرياضيين

(١) م . اختصار « مثلاً »

تحتوى حوالى ٢٠ تصوراً فى ملحة لا تزيد على نصف دقيقة
وان يمد من الذاكرة حوالى ثلث هذه التصورات على الأقل
وان يحسن الاجابة عن مثل الاسئلة الآتية ،

(١) ما الذى ينبغى أن نقوله إذا سألك أحد الناس رأيك فى
شخص لا تعرفه جيداً ؟

(٢) ما الذى ينبغى أن تعمله قبل شروعك فى عمل مهم ؟

(٣) لماذا ينبغى أن نحكم على شخص بأفعاله أ كثر من أقواله
وأن يستطيع ذكر ستين كلمة على الأقل فى ثلاث دقائق
(يختلف الأطفال فى هذا كثيراً فالنحباء منهم يتدفقون بالربط

فى كلماتهم ، فيذكرون الشئ ، وأجزائه وخصائصه العام « والأشياء
التي تصحبه عادة ، ويكثر عندهم ورود الكلمات المعنوية .

أما الأغبياء فيقفزون من كلمة إلى أخرى ، دون ملاحظة
ارتباط من عموم أو خصوص أو سببية أو ضدية أو ما إليها .)

ن ١٢ — ١٣ سنة من شأنه أن يحسن تعريف بعض الكلمات ذات الدلالات

المعنوية ، كاشقة والانتقام والاحسان والغيرة والعدالة ،

فقد دل الاحصاء على أن الأطفال قد يسمعون مثل هذه

الكلمات ويفهمونها غير أنهم لا يحسنون تعريفها قبل سن

الثانية عشرة ، إذ أن ذاك يتطلب نمو الملتكات المنطقية الراقية

عندهم كالموازنة والتجريد والتعميم . وإنك لتدهش من مبلغ

انحطاط الأغبياء عن النحباء فى إدراك هذه التصورات .

والطفل فى هذه السن ينبغى أن يحسن ترتيب جملة اختلاطت

كلماتها بما أدخل عليها من تقديم وتأخير

(١) إلى بدأنا الريف فى الباكر السير الصباح

(٢) يصبح رجوت أن ورقى مدرس

وأن يدرك مغزى القصص والمواعظ التي يسمعا كأن تلقى

عليه حكاية الثعلب الذى طلب الى الغراب أن يغنيه من أعلى

الشجرة ، أو حكاية أخرى من كتاب مثل « كيلة ودمنه »
(هذا الاختبار مهم في قياس إدراك الأطفال بواعث الناس
ونواياهم في أعمالهم ومقدار فهمهم أسرار العلاقات الاجتماعية
بين الأشخاص) .

وأن يدرك وجه الشبه بين ثلاثة أشياء :

م . (١) حية - غراب - عصفور .

(٢) كتاب - مدرس - جريدة .

(٣) صوف - قطن - جلد .

(٤) ورد - بطاطس - شجرة .

سن ١٤ سنة : ينبغي أن يدرك الفروق الأساسية بين شيئين عامين

م . ملك ورئيس جمهورية .

الكبير المتوسط : يدرك عادة الفروق بين حدود معنوية مختلفة :

م . (١) الكسل والبطالة .

(٢) الترقى والانقلاب .

(٣) الفاقة والشقاء .

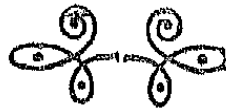
(٥) الخلق والشهرة .

الكبير الفائق : يستطيع أن يعيد من الذاكرة معظم الأفكار المهمة مرتبة من
قطعة واحدة على الأقل (بعد قراءة قطعتين عليه تحتوى كل منهما حوالى ثمانية
أسطر) .

وبعد فلعلنا قد وفقنا في هذا الفصل إلى إعطائك صورة واضحة من تدرج
النمو اللغوى عند الطفل ونموذجا من مقياس محكم يستعمل الآن كثيراً في قياس
ذكاء الأطفال وقد اقتصرنا من هذا النموذج على الأسئلة التى لها أساس كبير باللغة

مراجع الفصل الرابع

- Isaacs, S. "Intellectual Growth of Young Children
Trman L. the Measurement of Inteliglence.



الفصل الخامس

الذكاء والمقاييس العقلية

الباب الأول

الذكاء وتعريفه *

وجه العلماء النفسانيون جل عنايتهم في السنين الأخيرة إلى موضوع المقاييس العقلية لما له من قيمة نظرية وعملية : أما قيمته النظرية فهي الاهتمام إلى كشف سر الذكاء ، وهل هناك ذكاء عام ؛ وإذا كان فما طبيعته ، وما سبيل نموه ؟ وأما القيمة العملية لهذه المقاييس فهي الاستئناس بنتائجها في التربية والعلاج النفساني وإرشاد الناشئ إلى ما يناسبه في مستقبل حياته ، من حرفة أو وظيفة .

درجنا ودرج الناس من قبلنا على اعتبار اختلاف الأشخاص في المواهب والذكاء قضية مسلمة . فهذا الشخص في نظرنا أذكى من ذاك ، وهذا الأخ أظن من أخيه ، وهذه البنت أكثر نبوغا من جارتها ، ولو سألت بعض الناس ما الذي يعنيه بهذا التفضيل لأجابه أنه يعني به تفاضل الناس في بصرتهم بالأشياء ، أو سرعة لقائهم ، أو توقد قريحتهم ، أو حسن تعلمهم للجديد من الأمور أو اتعاضهم بالتجارب ، أو قدرتهم على حل المعضلات وهلم جرا ، ثم لو سألت المدرس رأيه في فوارق الذكاء بين الأطفال أجابه أنها تتجلى في

« وصل إلى - وهذا الكتاب تحت الطبع - كتاب قيم في قياس الذكاء ، وهو يتضمن ثلاث محاضرات عامة القاها الأستاذ اسماعيل القباني في سنة ١٩٣٤ ، وقرر فيها نتائج بحوث هامة قام بها هو وبعض رجال معهد التربية في قياس الذكاء عند تلاميذ المدارس المصرية .

المستوى الذى يصل إليه الطفل في موضوعاته المدرسية وفي ترتيبه بين أقرانه في حجرة الدراسة .

ومن هذا يظهر لك أن الشخص العادى والمدرس يتفقان في أن هناك موهبة عامة قسمها الله بين خلقه ، وأن هذه الموهبة يتجلى أثرها في معظم ما يقوم به الطفل أو الكبير من عمل وفي درجة نجاح كل منهما في حياته . واعتبار الذكاء موهبة عامة هو الذى شغل جمهرة الباحثين من علماء النفس في العصر الحديث وفرقهم مذاهب وطوائف إذ أنهم جميعاً يسلون أن الأفراد قد يتفاضلون في بعض المواهب الخاصة كقوة الذاكرة وخصب الخيال وحدة السمع وبعد النظر . إلا أن نقطة البحث الجوهرية عندهم هي كون هذه الموهبة مقدرة عامة يسرى أثرها في مختلف القوى العقلية وتصريفها للأشياء ، وتطبع الطفل بطابع يميزه من أخيه في المنزل أو جاره في المدرسة .

ومن الخطوات التى اتخذت لحل هذه المعضلة أن اجتمع جمع من العلماء البريطانيين (١) ليقرروا العلاقة بين الذكاء والغريزة وهل الأول منفصل عن الثانى ألكل عمل ذكى أساسى غريزى ؟ أم كل عمل غريزى يوجهه الذكاء ؟ وقد انجلت بحوثهم عن تشعب في التفكير واختلاف في المنزع لم يتسن معه الوصول إلى نتيجة موحدة .

ثم اجتمع مشهورو العلماء الأمريكيين (٢) بعد ذلك بسنوات فقصروا بحوثهم على الذكاء والبحث في طبيعته وتشعبت بهم كسابقيهم منعرجات البحث فانقسموا طوائف ومدارس وأسفرت بحوثهم عن مجموعة من الآراء لم يتسن التوفيق بينها إذ ذاك .

ثم اجتمع المؤتمر الدولى لعلم النفس (٣) بعد ذلك بقليل في مدينة أكسفورد فتناول هذا الموضوع بالدراسة العميقة ، وأخذ أعضاؤه يدرسون الذكاء في نواحيه

1 British Journal. of Psychology III. 1910

2 Journal. of Educational Psychology. 1921

3 International Congress of Psychology 1923

المختلفة حتى آل الأمر إلى بحث أنواع مختلفة من الذكاء لا إلى ذكاء واحد .
والقارىء لهذه البحوث أول مرة يظن أن كلا منها مدرسة قائمة بذاتها وأن بعضها يختلف كل الاختلاف عن بعض ، إلا أنه إذا أنعم فيها النظر أمكنه تقسيم أصحابها بل العلماء الحداثيين كافة إلى ثلاث فرق:

أولاهـا — الذين يعتبرون الذكاء مقدرة واحدة مشتركة بين كل الخطى الذهنية .

والثانية — من يعتبرونه طائفة من مقدرتين أو ثلاث تختلف دجارتها في العموم .

والثالثة — أولئك الذين لا يعتبرونه ممثلاً لشيء حقيقى واحد وإنما هو مجرد اصطلاح مريح نطلقه على متوسط المقدرات الخاصة التى أوتيتها كل إنسان .
١ — فن الطائفة الأولى « شترن » الذى يُعرف الذكاء بأنه « قدرة الشخص على التهيؤ العام للمعضلات الجديدة وظروف الحياة » ومنهم « سرل برت » العالم الانجليزى الذى قام ببحوث عدة فى اكسفورد وليفر بول ولندن أدته إلى القول بأن الذكاء ليس له علاقة كبيرة بالقوى العضلية والحسية البسيطة وإنما يرتبط الارتباط كله بالقوى الذهنية العالية من تفكير وتعليل وغيرها ، وإلى تعريف الذكاء بأنه « كفاية ذهنية عامة فطرية » (تولد مع الطفل) وإلى أن فى الأفراد مواهب خاصة قد تكون موروثة وقد تكون مكتسبة ، أهمها الخمس التالية :

١ — المقدرة الحسابية

٢ — اللغوية

٣ — اليدوية

٤ — الفنية

٥ — الموسيقية

فأنت ترى من هذا أن برت (١) يقسم المقدرة الذهنية إلى فطرية ومكتسبة ،

ويقسم الفطرية قسمين : أولهما عامل عام مركزي (الذكاء) يسرى أثره في كل ما نقول أو نفكر أو نعمل ، وثانيهما سلسلة من المقدرات الخاصة كل منها له مدى محدود ، ويسوق للبرهنة على هذه التفرقة بين العامة والخاصة ، ثلاثة الأدلة الآتية :

١ - ما ثبت بالتجربة والملاحظة من أن الأطفال الذين تظهر نجابتهم في موضوع ما ، يكونون عادة أحسن من المتوسط في الموضوعات الأخرى .
٢ - ما أثبتته الحساب الرياضي من وجود تلازم بين بعض المقدرات وبعض ، ومن أن هذا التلازم يكون نظاماً مدرّجاً ، أي أن بعضه أعلى من بعض ، وأبسط شرح لسر هذا النظام أن يكون التلازم بين الجميع مسيئاً عن ارتباط كل مقدرة خاصة بعامل مركزي واحد يسرى أثره فيها جميعاً .

٣ - المقاييس التي تنتج التلازم ليست مقاييس للمقدرات المسكنسبة كالحساب ولكن للمقدرات الأولية التي لا تتوقف على تدريب ولا تعليم ، كادراك العلاقات بين الأشياء - وكون هذه الملكات العالية متشابهة في الآباء وأبنائهم يقوى احتمال أنها فطرية موروثة .

وربما كان أشهر هذه الطائفة « سبيرمان » الذي مضى عليه أكثر من ربع قرن والبحث في سر الذكاء شغله الشاغل ، والذي أخرج للناس كتباً تعتبر العمدة في هذا الباب . يقول « سبيرمان » إن النجاح المستمر لشخص بعينه رغم اختلاف ما يعالجه في شكل أو موضوع لا يمكن تعليله إلا على أساس أن هناك وراء ظواهر الإدراك - مؤثراً فيها جميعاً - عاملاً عاماً واحداً افتراضياً كميّاً أشبه في طبيعته بالطاقة أو القوة المعروفتين في العلوم الميكانيكية ، وأن كل عملية من عمليات المعرفة يمدّها عامل خاص بها ، وربما كان كل عامل ذهني خاص مطابقاً للأعصاب الخاصة التي تقوم بخدمة العملية الخاصة . ويرى « سبيرمان » في كل كتاباته بالحرف (g) لهذا العامل الكمي العام دون أن يقرر بالضبط هل (g) والذكاء شيء واحد أم هما شيان مختلفان . وسنفرد بعد هذا البحث فصلاً خاصاً نظراً لأهميته في علم النفس الحديث .

ب - وعلم الطائفة الثانية « بينيه » العالم الفرنسى الذى يعتبر أبا المقاييس العقلية ، والذى مر بك شيء من مقاييسه فى كلامنا عن نمو اللغة عند الطفل ، والذى فتح الطريق « لبرت » و « ترمان » وغيرهما من مشهورى العلماء ، فحذوا حذوه ، وعدلوا فى طريقته ، ووضعوا مقاييس شائعة الاستعمال فى أنحاء العالم .
والذكاء فى نظر « بينيه » يتضمن ثلاثة عوامل :

أولها : استعداد الشخص للنزوع فى تفكيره إلى جهة معينة والقرار عليها .
ثانيها : المقدرة على التكيف ، والتهيؤ ، بغية الحصول على نهاية مرغوب فيها
ثالثها : القدرة على نقد المرء نفسه .

ح - ويمثل الطائفة الثالثة تومسون (١) الذى يرى أن عقل كل شخص يحتوى مجموعة نموذجية من الخصائص تتحدر بالوراثة ، وأنه ليس هناك ما يمكن أن يسمى مقدرة عامة ، ولا عاملاً عاماً واحداً تتوقف على كميته منتجات الشخص وما بينها من تلازم .

وبعد فلعلك موافق على أن كلا من هذه الآراء يلبس جانباً من الحقيقة ويبالغ فيه وأن أربابها ربما لا يترددون فى قبول التعريف التالى المفصل الذى وضعه العالم الانجليزى « بالارد » (٢) (إن الذكاء مقدرة ذهنية عامة يظهر أثرها فى طرائق متنوعة تتجلى فى الخطوات الذهنية العليا أكثر من الدنيا وتنشط على الخصوص عند مواجهة حال جديدة النواحي أو عند حل المعضلات وترتبط بالمقدرة على تفصيل مدركات الحس وترتيبها وإعادة تنظيمها أكثر مما ترتبط بقبول الحسوس والتأثيرات) .

وأظهر ماتلا حظه على هذا التعريف أن « بالارد » تحاشى عن قصد أن يصف الذكاء بأنه فطرى أو مكتسب إذ أنه يرى من الصعب وضع حد فاصل

(١) لتومسون جولات رياضية ضد سبيرمان واتباعه ارجع إليها إن شئت فى

British Journal of Psychology

اعداد كثيرة من

Ballard . P . B . "Group Tests of Intelligence ."

(٢) راجع

بين القوى الفطرية والقوى المكتسبة والجزم بأن الذكاء يرتبط بالأولى دون الثانية ، فالحقيقة أن كل نوع من المقدرة العقلية مهما كانت درجته من العموم أو الخصوص هو فطري ومكتسب معاً ، فهو مولود مع الشخص طاقة وقوة وهو مكتسب حقيقة وفعلاً ، وإن الميل الغريزي للانسان لتحتاج إلى منبه من البيئة الاجتماعية والطبيعية قبل أن تستطيع القيام بعملها ، أى أنها في حاجة إلى التدريب والمرانة - ومع أن هذه المرانة تسير ببطء ، فإن الميل الفطري يؤول في النهاية إلى مقدرة مكتسبة . وذلك معناه أن الشخص يولد مزوداً بقوة قد تكون عصبية ، وقد تكون نفسية ، وقد تكون الاثنين معاً . فمن المعروف مثلاً أن القدرة على النطق بالكلام المفهوم مكتسبة . فلو فرضنا أن إنساناً نشأ من مهده بين الحيوان الأعجم ، فربما لا يفوق هذا الانسان قرينه الحيوان في القدرة على الكلام . إلا أن هناك فرقاً هائلاً بين عقليهما تجاه اللغة ، فعند الأول بالقوة مالمس عند الثاني ، ويستطيع الانسان اكتساب القدرة على النطق إذا واثته الظروف في حين يعجز الحيوان . ولكل مرتبة من مراتب القوى العقلية بيئة خاصة تثيرها من مكنها ، فالطبيعة الواسعة التي يقاسمنا إياها الطير والحيوان قد تكفي لتزويدنا بالأصوات إلا أن القدرة على النطق المفهوم تحتاج إلى بيئة انسانية تتعدها وتنميتها ، والبيئة الانسانية على إطلاقها لا تكفي في إثارة مواهب خاصة ، كالقدرة على العزف بالعود ، أو حل المعادلات الرياضية ، فكلماتنا تستلزم بيئة خاصة وإذا وجدت البيئة المناسبة تحول الموجود بالقوة إلى موجود بالفعل .

ومن هذا ترى أن الفرق بين الفطري والمكتسب نسبي لا مطلق ، فكما قصرت مدة المرانة ، وكانت البيئة واسعة النطاق ، قلنا إن المقدرة فطرية ، أما إذا طالت مدة المرانة ، وتخصصت البيئة ، فاننا نميل إلى القول بأن المقدرة مكتسبة .

تعال بنا الآن ننظر نظرة في اختبارات الذكاء لنرى ماذا تقيس . هذه

الاختبارات كما تعلم موجهة إلى قياس عامل أو وظيفة عقلية — سواء أكانت هذه الوظيفة بسيطة أم مركبة — والشايت الذي لا ريب فيه أن هذه الاختبارات تميظ اللثام عن سر عقلي ، نعرفه على الأقل بآثاره وعلائمه :

- ١ — فهو ينمو مع الطفل إلى عمر مخصوص ثم يقف .
- ٢ — وهو حتى سن السادسة عشرة يحمل نسبة ثابتة للعمر الزمني .
- ٣ — وهو مستقل عن التعليم والتدريب الخاص .
- ٤ — وله ارتباط كبير بالنجاح سواء في المدرسة أو في المتجر أو في الحياة عامة .

هذا الذكاء الذي نعرفه بآثاره هو ما ينشده الذين يستخدمون الاختبارات العقلية ، ولاغضاضة في محاولة قياس شيء قبل التأكد من طبيعته ، فأننا لا نعرف حتى الآن سر كنه الكهرباء ولكننا قادرون على قياسها بل مضطرون إليه لضرورات عملية .

والناظر إلى معظم مقاييس الذكاء ، يرى أنها لا تخلو من الاعتماد على المعرفة المكتسبة ، إذ أنه من المستحيل قياس الذكاء في عقل هواء من التجارب . وإنما تهمنا أن نقدره في علاقته بالمعرفة كيف يكتسبها ، وماذا يصنع بها بعد اكتسابها ، فإذا أتينا بعقلين تشابهت ظروفهما ، والبيئة المحيطة بهما ، ووجدنا بالاختبار أن أحدهما يستوعب المعرفة أسرع من الثاني ، حكمنا للاول بأنه أكثر ذكاء .

إذا صح هذا فما الفرق إذن بين الامتحانات المعروفة وبين مقاييس الذكاء ؟ الفرق بينهما أن الممتحن بالمعنى المعروف يختبر الشخص في المعلومات المكتسبة التي صرف هذا في تحصيلها وقتاً وجهداً ، ونقب عنها في بطون الكتب أو وعائها من السنة المدرسين ، أما المختبر العقلي فإنه يختبرك فيما يقع تحت سمعك وبصرك وما لا تستطيع له اجتناباً في حياتك اليومية . وإذا كان كسب المعلومات أحد أدلة الذكاء فإن المقدرة على حسن استعمالها دليل أكبر ، بل تميل طائفة كبيرة من

العلماء إلى اعتبار هذا الأخير الدليل الأوحـد على الذكاء . إذن فنحن في اختباراتنا العقلية لا يمكننا أن نتحاشى المعلومات المكتسبة ، ولا عناية المختبر ببعضها أو ألفته إياها ، وأقصى ما نستطيع عمله ان نوحـد أثرها فيمن نختبرهم .

وقد اردنا يبحثنا السابق في هذه النقطة ان نوجه نظرك للاشياء الآتية :

الأول : ضرورة توسيع فهمنا لمـدلول الذكاء حتى يشمل الكفاية الذهنية العامة لمعالجة التجارب .

والثاني السـر في أن علماء النفس من الانجليز كثيرا ما يتحاشون استعمال كلمة « الذكاء » ويستبدلون بها « المقدرة العامة » .

والثالث عمل كثير من قائسي الذكاء على تجاهل التعليم المدرسي في اختباراتهم حتى ليتساوى القارىء والأمرى أمام هذه الاختبارات .

والرابع أنه لا شك في أن التربية والتعليم يساعدان على اتساع الذكاء وتنميته ، إلا أنهما لا يغيران كثيرا في كميته ، فنسبة الذكاء تظل في الغالب محفوظة حتى سن السادسة عشرة .

والخامس أن أهم عون للمدرس في تفهم تلاميذه هو معرفة ذكائهم أو عمرهم العقلي ، فلا عمر الطفل الزمنى ولا مركز أسرته الاجتماعى ولا سابق تعليمه بمساو للذكاء فى أهميته - وإذا لم يكن فى طاقة المدرس أن يزيد فى ذكاء تلميذه فإن فى يده أن يوجهه ويربيه .

الباب الثاني

نمو الذكاء

لو أنك أتيت إلى أحد الزعماء، أو الأساتذة، أو كبار رجال الأعمال، وقلت له إن ذكاه الآن لا يزيد على ذكائه أيام كان في سن السادسة عشرة، لاجهر وجهه غضباً، ولفظك تحط من قدره وتقل من شأنه، ولساق إليك ألف دليل ودليل على أن ما يفخر به الآن من ثقافة وتهذيب وعلم وخبرة كل أولئك قد اكتسبه بعد سن السادسة عشرة. فإذا قلت إن أبا المقاييس « بينيه » لم يذهب في موازينه وراء الخامسة عشرة، وأن عمدة الذكاويين الأمريكيين « ترمان » لم يعد الرابعة عشرة، وإن كل من جاوزوا سن الست عشرة فهم في نظره سن ست عشرة وأن في هذا افتراضاً ضمنياً من العلماء أن لازيادة في الذكاء الفطري بعد هذه السن، مضى الأستاذ أو العظيم في مناقشته فذكر لك أن السبب في عدم تخطي هذه السن قد يكون عجز علماء النفس عن وضع اختبارات صالحة وعن ضمان عدد ممثل للأشخاص فوق هذه السن. والحق أن هذا الاعتراض الأخير وجيه وقد كان « بالارد » يميل إلى الأخذ به إلا أنه عدل عنه أخيراً بعد بحوث طويلة قام بها جعلته يقول مع القائلين إن نمو الذكاء يبلغ حده ببلوغ سن ١٦. وقد توافرت الأدلة على أن نمو الذكاء يسير حثيثاً في خمس السنوات الأولى ثم يمشى الهويناً حتى سن ١٢ ثم تتضاءل بعد ذلك سرعته حتى سن ١٦ إذ يلقي عصا التسيار. وهناك أدلة كثيرة على أن مختلف الأشخاص والأجناس يختلفون في أعمار رشدهم وبلوغ نموهم العقلي أقصاه.

ومن الظواهر الجثمانية الطريفة أن الدماغ يصل أقصى وزنه في سن ١٥ إلا أننا لا نستطيع أن نثبت تلازماً كبيراً بين هذا وبين بلوغ الذكاء أقصى نضجه حوالى هذه السن، فإن هناك حقيقة أخرى وهي أن الدماغ يبلغ ٩٠٪ من أقصى وزنه حوالى منتصف السنة الخامسة

الباب الثالث

نسبة الذكاء

قدمنا لك في بحثنا السابق في نمو اللغة عند الطفل ، أن العلماء قد رأوا بعد البحث افتراض عمر عقلي للطفل بجانب عمره الزمني ، ونريدك الآن أن حساب هذا العمر العقلي ليس بالعسير . فإن تطبيق الاختبارات العقلية على مجموعات كثيرة من الأطفال في مختلف مراحل نموهم ، قد أدى إلى تقرير موازين لسكل سنة ، كل من مسائلها يقابل كذا وكذا من الأشهر فإذا اختبرت طفلاً ثم عرضت إجاباته على محك هذه الموازين أمكنك أن تحول درجاته إلى أشهر وسنين وتصل بذلك إلى حساب عمره العقلي بالضبط.

وقد جاء هذا الكشف فتحاً جديداً في علم النفس التربوي ، فقد اتخذته كثير من المدارس أساساً في تقسيم تلاميذها ، بدلا من الاعتماد على العمر الزمني أو على السنوات الدراسية . وقد استخدمه علماء النفس في حساب مقدار الذكاء عند الطفل طبقاً للمعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = 100 \times \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$$

$$\text{أو } \frac{ع.ع}{ع.ز} \times 100 = ن.ذ$$

والآن وقد عرفت مغزى اصطلاح (نسبة الذكاء) الذي طارت شهرته في آفاق البحث في السنوات الأخيرة فاعلمه يلدك أن ترى من الجدول الآتي (منقولاً عن ترمان) كيف يكون توزيع الذكاء في شعب كأمريكا أو إنجلترا (وربما وصل البحث إلى مثل ذلك في مصر) ، ولعله لا يفوتك أن تلاحظ تناسب التوزيع إذ يتضمنهم وسطه ويدق طرفاه مما يسميه الإحصائيون (التوزيع المتناسب) :

ن . ز	نسبة مئوية	نوع	العقلية
فوق ١٤٠	١	عبقري . نابغة	Genius
١٢٠ - ١٤٠	٥	فائق جدا	Very Superior
١١٠ - ١٢٠	١٤	فائق	Superior
٩٠ - ١١٠	٦٠	متوسط	Normal or Average
٨٠ - ٩٠	١٤	بليد . غبي	Dull
٧٠ - ٨٠	٥	على شفا ضعف العقل	Border-line - feeble - minded
دون ٧٠	١	ضعيف العقل . أو ناقصه	Feeble-minded or defective

ملاحظة :

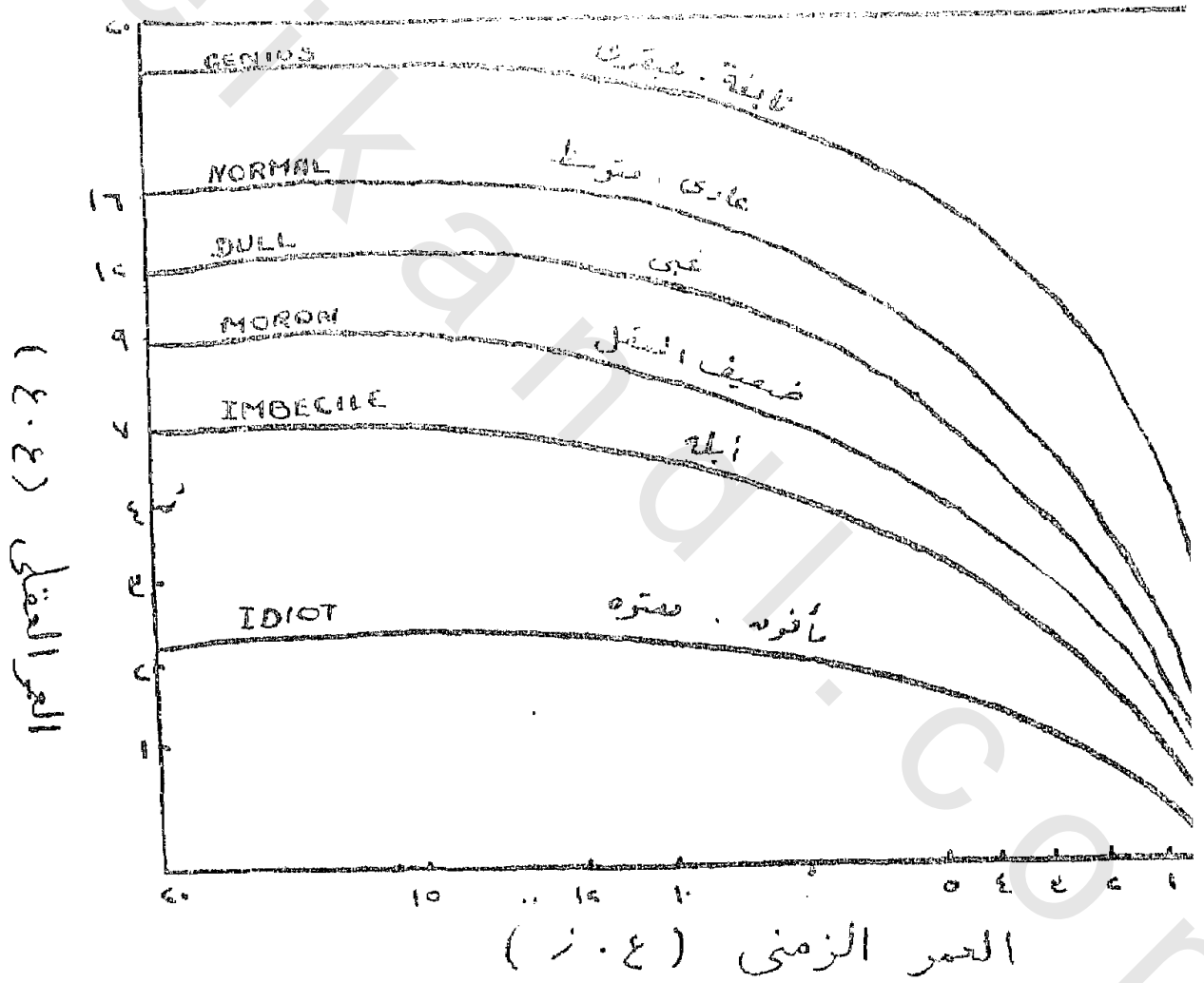
يجمع المأفونين والبله وضعفاء العقول صفة عقلية عامة يمكن تسميتها (نقص العقل) وهذه حال من التطور العقلي الموقوف أو الناقص توجد من قبل سن الثامنة عشرة وتنبعث عن أسباب ذاتية أو عن مرض أو إصابة :

أ - فالمأفونون أو المعتوهون من وجد فيهم من النقص العقلي ما يجعلهم غير قادرين على وقاية أنفسهم من الأضرار الطبيعية العامة وهؤلاء لا يزيدون في عقليتهم على طفل سنة ستان (نسبة ذكائهم من ٥ إلى ٢٠)

ب - والبله من لم يبلغ نقصهم العقلي حد العته وهؤلاء غير قادرين على إدارة شئونهم بأنفسهم - ولا يزيدون على عقلية الطفل ذي السبع السنوات (نسبة ذكائهم من ٢٠ إلى ٤٠)

ج - والأغبياء وضعفاء العقول هم الأشخاص الذين يوجد فيهم من الولادة أو السن المبكرة نقص عقلي لا يبلغ حد البله ولكنه من القوة بحيث يجعلهم يتطلبون عناية ومراقبة وحماية لهم أو أخيرهم منهم . وهم غير قادرين في العادة على الانتفاع المناسب بما يتلقون من تعليم في المدارس العادية . ولا يزيدون في عمرهم العقلي على سن ١٢ سنة . وذكاؤهم يعتبر في آخر ١ ١/٢ من المجموعات المشابهة لهم في السن .

والرسم البياني التالي يمثل لك اختلاف الأشخاص في أقصى سن نموهم العقلي
على حسب درجة ذكائهم



الباب الرابع

بعض اعتراضات

(١) من العلماء من عارضوا في بعض هذه النتائج السالفة فقالوا إن الذكاء لا يمكن فصله من البيئة التي يعمل فيها ، فبتغير البيئة يتغير الذكاء ، وباتساعها يتسع ، وكل يؤثر في الآخر ، ومحاولة قياس ذكاء رجل بلغ الأربعين بنفس المقاييس التي نستعملها ليافع في سن ١٦ إن هو إلا تجاهل للجزء الجوهري من المعضلة وهو طبيعة البيئة ومداها . ويقوى هذا الاعتراض ما هو معروف من أن ازدياد التجارب يزيد في قوة الفكر ، وأن المعرفة نفسها كما يقول « هربارت » تصبح مقدرة ، وأن تقدم السن يستلزم اتساعا فيما يعنى به العقل من مصالح وشئون ، وأن التعود يجلب معه سهولة في العمل ومراعاة عليه . فكلما تقدمنا في السن شعرنا أننا أخبر بالدنيا وأقدر على تصريفها ، في زمن وبمجهود أقل من زمن الصبا ومجهوده .

والجواب على هذا أن معظم ما يقوله المعترض صحيح ، إلا أنه لا علاقة له بالذكاء في عرف جمهرة الباحثين ، فهو خارج عن دائرة القوة الفطرية الأصلية في العقل (وهي استخدام الفكر في دنيا التجارب) . ونحن في قياسنا للذكاء نجتهد قدر المستطاع أن نسوى بين الأشخاص فيما لديهم من عدد ووسائل ، وإن نزيل ما بينهم من فوارق التجارب والمعرفة ، لنرى تفاوتهم في القوة الفطرية وليس في هذا ظلم أو حيف بل هو وسيلة علمية لابعاد عوامل ليست من جوهر الموضوع الأصلي .

(٢) ويعترض آخرون بأننا لا يحق لنا التنبؤ بكفاية العقل في ميدان واسع من ملاحظته في ميدان ضيق ، فقد يعمل الذكاء مختلفا في هذين ، وليس من

اللازم أن يكون الذي في القليل ذكياً في الكثير ، وإن النقي المتأخر في المدرسة لقد يصبح من الناجحين أو البارزين بعد في ميدان الحياة الخارجية ، وربما خرج الذي التابه من المدرسة إلى دنيا العمل ، فاختفى ذكره ، وخملت شهرته .

والرد على هذا أن المعارض في الحقيقة يجعل الواحد قاعدة والتسعة والتسعين استثناء ، فالمعروف أن التقدير المدرسي تؤيده الحياة فيما بعد ، وإن كذبت النبوءة فلا بد لهذا من سبب كأن يكون الطفل قد أسى فهمه في المدرسة ، وتجوهلت مواهبه الخاصة ومزاجه وطبائعه ، أو تناسى القائمون عليه أن بعض نواحي الخلق تزيد أهميتها في الحياة عليها في المدرسة ، فالإقدام والثبات على الغاية مثلاً من ألزم اللوازم للنجاح في الحياة ، ولن تستطيع الامتحانات ولا المقاييس العقلية أن تكشف عن سر هاتين ولا عن يتابع السلوك الانساني .

على أن أجدر البراهين بالقبول ما أيده حساب الارتباط والتلازم (١) وفي هذا يقول «ثورنديك» إن المسوخ الوحيد لنا في استنباط النجاح في الحياة من النجاح في الاختبار إنما هو ما نجده من التلازم بين هذين — وعلى قدر هذا

(٨) الارتباط والتلازم

نهج علم النفس الحديث منهج العلوم الطبيعية والأحيائية في الاعتماد على الرياضة وفي تحويل تصورات وقضاياها إلى رموز كمية ومعادلات ، وقد انتفع بمبادئ علم الاحصاء أيما انتفاع فاصبحت لا تكاد تقرأ كتاباً في علم النفس الحديث إلا صادفك فيه التلازم وحسابه ، والتلازم تصور رياضي يقصد به مقدار الارتباط بين كميتين صالحتين للقياس . وهذا المقدار يثبتنا عن درجة احتمال تغير إحدهما إذ تغيرت الأخرى . فإذا كان معامل الارتباط $+1$ كان التلازم بينهما تاماً وإن كان كسراً من الواحد كان التلازم بنسبة ذلك ، وإذا كانت كميته سالبة كان التلازم عكسياً .

راجع (١) Yule. U. Theory of statistics .

(ب) Ballard. "Group Tests"

التلازم تكون درجة نبوءتنا في الصحة — ومثلنا في ذلك مثل من يريد أن يعرف العلاقة بين القمر والظواهر الجوية فإنه يستطيع أن يعتمد على ملاحظاته أو يسأل ملاحاً خبيراً ، أو فيلسوفاً ، أو يسأل جده أو جده ، إلا أن أضبط طريقة هي أن يدرس سجلات الأرصاد الجوية ويوازن بطريق الإحصاء بين تغيرات الجو وتغيرات القمر .

ولم يدع أحد أن التنبؤات التي نعملها من طريق المقاييس العقلية مطلقة أو معصومة من الخطأ وإنما الذي وجد بالتجربة أن هذه المقاييس أصدق إنباء من الامتحانات ومن الشهادات المدرسية ومن آراء المدرسين أو أولياء الأمور ، وأن ما يعمل به الطفل في المقياس الواحد دليل على ما يستطيع عمله في مقياس كثيرة — وعلى هذا فإن منطق التجربة والعمل أصدق من منطق النظريات والتأويل . وما مثل الذين يشغلون أنفسهم بالبحث النظري في طبيعة الذكاء دون اعتماد على المشاهد المحس إلا كمثل أحد أتباع الفيلسوف « زينو » الذي كان يحاول إقناع « ديوجينيس » بأن الحركة مستحيلة — فكان جواب ديوجينيس على نظريته أن تحرك وانتقل من مكانه .

الباب الخامس

الاختبارات غير اللغوية :

ليس من الممكن ولا من المستحسن في كل الأحوال أن تكون اختبارات الذكاء لفظية أو معتمدة في الغالب على اللغة ، فقد يكون بين الأطفال ذو عاهة في النطق أو ثقل في السمع أو عاجز عن القراءة والكتابة ، ولهذا لجأ العلماء إلى اختبارات أخرى غير لغوية شاع استعمالها في هذه الأيام وأدت إلى نتائج باهرة لأنها تسوى بين المختبرين وتقيس فيهم تلك القوة الفطرية العامة التي نرمر إليها بالذكاء . وأهم هذه الاختبارات (١) نوعان .

(١) راجع "ins and Drever Experimental " Psychology.

الأول الاختبارات العملية ومنها لوحة الأشكال كأن تقدم للطفل عليه لوحاً خشبياً حفرت أشكال هندسية مختلفة من مربع أو مثلث إلخ وصفت عليه قطع خشبية مناسبة لهذه الأشكال كل منها يصلح أن يملأ فراغا خاصاً على اللوح ، وإذ ذاك تطالب الطفل أن يضع كل قطعة في بيتها : ثم تقيد الوقت الذي يستغرقه والنجاح الذي يصادفه في هذه العملية . وأحياناً تسهل عليه العمل بأن تجعل الأشكال تكون صورة كاملة إذا وضع كل منها في مكانه المناسب .

(٢) وتسكمل الصورة كأن تجزئ صورة أجزاء صغيرة مستطيلة وتخلط بعضها ببعض ثم تطالب الطفل أن يعيدها كاملة . أو أن تنزع بعض أجزاء الصورة فقط ثم تطالبه أن يرد القطع المنزوعة إلى مكانها .
(٣) والتعاريج :

بأن تقدم له شكلاً معقد التعاريج له نهايتان تصلهما طريق تسرى خلال التعاريج ، ثم تطالب الطفل أن يجد ذلك الطريق ويتبعه باصبعه غير مجتاز خطأ أو راجع إلى الوراء .
(٤) والمكعبات :

كأن تضع أمامه أربعة مكعبات ثم تطرق كلا منها مرة بمكعب خامس في يدك في نظام مخصوص (الأول فالثالث فالرابع مثلاً) وتطالب الطفل بتقليدك . وهكذا تستمر في العملية متدرجاً من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .

ب - والنوع الثاني الاختبارات غير اللفظية وهذه كسابقتها تصلح على الخصوص لصغار الأطفال وتستعمل الآن لقياس الذكاء عند تلاميذ المدارس الأولية والابتدائية . واليك شرح مثال منها (١) استعملناه في دراستنا لتلاميذ مدرستين من مدارس لندن .

(١) „Non - Verbal Intelligence Test“ . Sleight

مثل هذا المقياس يصلح لاختبارات جماعات كبيرة من الأطفال في وقت

١ - مطالبة كل طفل أن يضع الرقم المناسب تحت كل من الأشكال الهندسية المختلفة المرسومة في كتابه ، طبقاً لنموذج خاص في أعلى الصفحة $\square \Delta \times \circ$ *

٢ - تمييز الغريب في سلاسل من الصور تحتوي كل منها أربعاً - (ثلاث^١ ٢ ٣ ٤ ٥) منها تكون أسرة واحدة والرابعة شئ مغريب) مثلاً . (عود . طبل ، كرسى ، قيشارة) أو (بقرة . دجاجة ، حصان ، شاة)

٣ - البحث بين أشكال هندسية عدة عن الشكل العكسي لآخر معلوم

٤ - تکمیل سلاسل من الأشكال البسيطة كل منها له هيكل خاص

...  ... 0 × × 0 × × .

أو $\times_0 \quad \times_0 \quad \times_0$

• — تمييز الصور المعقولة من غير المعقولة

٦ - البحث بين ستة أشياء عن شيئين يوجدان دائماً في شيء آخر معلوم .

م. صورة رجل وامامها ستة أشياء. وجهه، طربوش عيان، سترة، لفافة دخان

٧ - البحث بين أشكال عدة عن شيئين بينهما من وجه الشبه ما بين ثلاثة
أشياء أخرى معلومة .

٨ - البحث بين صور عدة عن شيء له بآخر علاقة شبيهة بالعلاقة بين

شیخین معلومین .

٩ - تكميل الأجزاء الغائبة من رسوم على نسق معروف

١٠ - الاستعاضة عن الأرقام بحروف تكون في النهاية كلاماً مفهوماً

تبعاً لنموذج في أعلى الصفحة (م). ا ب ج د ه و ل

٣٠ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١

(0121 - 83.73.1 - 837)

واحد ويستغرق إعطاؤه حوالي ساعة وثلاث ، إذ يسبق كل سؤال منه بشرح نموذج على السبورة ، أما الوقت الفعلي للإجابة فانه ثلاث ساعة . ويحسن أن يكون هناك بجانب المختبر مساعد يرقب الأطفال وقت إجابتهم ويدون على الخصوص ما يلاحظه في بعضهم من تائر أو انفعال .

الباب السادس

مقاييس نمو الأطفال

لم تعد مقاييس الذكاء ، على عظم قدرها وكبير شهرتها ، كافية في نظر كثير من المربين والنفسانيين والآباء والأطباء ، فقد كان الغرض من بعضها (مثلا اختبارات بينيه) أن تكون طريقة علمية لكشف ضعفاء العقول وعزلهم ، أما الآن فقد اتسع الغرض من القياس العقلي فأصبح من وظيفته أن يبين مقدار السرعة أو البطء في نمو الطفل ، وأسباب ذلك ، ومقدار الطبيعية أو الشذوذ في شخصيته والسبيل إلى تحسين نموه في المستقبل ، وقد أصبحت مهمة العالم النفساني العملي في معالجة الطفل المتأخر كمهمة الطبيب بجانب سرير المرض يفحص عن الداء من جميع نواحيه ، فليس الاختبار العقلي وحده كافيا ، وإنما يجب أن يضم إليه من نتائج علوم التربية والاجتماع ونفس الأطفال ما يحقق الغرض المقصود منه وما يجعله وسيلة ناجعة للتحليل العلمي الصحيح في أدق معانيه .

وقد كان ممن شعروا بهذا النقص وعملوا على تلافيه من طريق التجربة والعمل ، الباحثة النمساوية « شارلوت بولر (١) » التي تتبع تاريخ المقاييس العقلية منذ نشأتها ، وما جد عليها بين حين وآخر من تحسين ، والتي وصلت بعد سنين طويلة من البحث إلى وضع نظامها المعروف « بنظام فينا » . تقول « بولر » إن الغرض الذي رمى إليه « بينيه » أول الأمر لم يكن هينا فقد واجهته ثلاث معضلات .

الأولى : توضيح الفرق في الذكاء بين الطفل الطبيعي وناقص العقل .

الثانية : تحديد المستوى الذهني المتوسط الذي تعمل على حسابه الموازنة .

الثالثة : إيجاد العلاقة بين هذا المستوى والعمر الزمني .

(١) Testing Children Development .. Buhler, Ch. and Hatzer. H,

وزاد طريقته تعقيدا أنه بحث في الذكاء مستقلا عن مقدرة الطفل على التعلم . وقد شغلت هذه النقطة جمهرة الباحثين من بعده ، فأفردوها بالعناية ، ووصلوا إلى تعريف الذكاء . بأنه (التكيف الذهني العام لشئون الحياة وظروفها الجديدة) فكانت هذه خطوة في وضوح الفكرة ، واتجاه المقاييس وجهة جديدة .

ثم دخل علماء أمريكا الميدان ، فشغلوا بالقيمة العملية للمقاييس يستخدمونها في اختبار أطفال المهاجرين من مختلف الأجناس واللغات ، وعلى العموم في تدريب صغار الأحداث ، وسرعان ما وجدوا أن اعتماد المقاييس على اللغة يضعف من قيمتها ، ويقلل من عموم استعمالها ، لذلك حاول بعضهم تأليف مقاييس لا تدخل للغة فيها . على أن أغلب المقاييس الأمريكية لا تزال حتى الآن تفترض علما سابقا باللغة . ليس هذا فحسب ولكن لم يمض طويل زمن حتى ظهر للباحثين أن هذه المقاييس الذهنية تهمل نواحي أخرى جوهرية في شخصية الطفل ، كالخلاق والطبع والوجدان وما إليها . كان « جزل » الأمريكي أول من تنبه إلى ضرورة ملاحظة النمو العام للطفل ، ومراقبة تصرفه الاختياري المحض تحت ظروف مقيدة محكمة . لهذا عمل على أن يترك الطفل حراً يلعب ويتحرك . ويقصر هو مهمته على أن يراقب تصرف الطفل ويوازنه بتصرف الآخرين من سنه . وقد سهل هذه الطريقة على « جزل » أن الأطفال الذين شغل بدراساتهم كانوا من الصغر بحيث يسهل وضعهم وملاحظتهم تحت أحوال طبيعية . على أنه كان يضطر أحيانا لتقييد هذه الأحوال بطرق صناعية ، ومهما يكن فقد كانت طريقته خطوة مهمة في ترقى دراسات الأطفال ، قامت على أساس تمتع الطفل بكامل حريته وأخرجت المقاييس من دائرتها الذهنية الضيقة .

ولما كانت الطوائف التي قسم إليها « جزل » تصرف الأطفال كثيرة الشبه بالطوائف الست التي قام عليها « نظام فينا » رأينا أن نكتفي بشرح هذا الأخير . يرمى هذا النظام إلى إيجاد المقطع العرضي لشخصية الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه ، ويقوم على مبدأين أساسيين :

الأول . أن تدرس شخصية الطفل في كل اتجاهاتها الجوهرية .

والثاني أن يشمل المقياس في مسأله كل الخطى الأساسية في نمو الفرد .

وهناك اعتبارات أخرى خاصة يصر النظام على ضرورة اتباعها :

١ - يجب قدر الإمكان أن يهيئ كل اختبار حالاً طبعياً للطفل وأن يشير فيه تأثيراً طبعياً .

٢ - يجب قدر المستطاع أن تكون نتائج الاختبار مضبوطة لئلا يمكن التعبير عنها في شكل كمى والموازنة بينها بطريقة إحصائية .

٣ - يجب أن يسبق الاختبار بملاحظات على الطفل تمهيدية كثيرة .
أما الطوائف التي اهتمت « بولر » ومساعدوها بعد الدراسة المستفيضة ، إلى تقسيم تصرف الأطفال إليها فهي ست (١) :

الأولى التأثير الحسى

الثانية الحركة الجسمية

الثالثة التصرف الاجتماعى ويدخل فيه المحادثة واللغة

الرابعة التعلم . أو قابلية التصرف للتغيير على أساس التجربة . ويدخل فيه التقليد

الخامسة ممارسة الأشياء . أو نشاط الطفل في تغيير بيئته .

السادسة الانتاج العقلى . أو الابتكار والسعى للوصول إلى غاية

فالطفل يتأثر بالمؤثرات حوله ، ويوجه حركات جسمه ، ويتصل بالآخرين

(1) Sence Reception. Bodily Movement. Social Behaviour .
Learning. Manipulation of Material. Mental Productivity .

وازن بين هذه وبين الطوائف السبع التى وصل إليها « جزل » وهى :

Postural Behaviour. Locomotion . Perceptual Behaviour .

Prehension. Adaptive Behaviour. Language Behaviour . Social Behaviour .

من بنى جملته ، ويتعلم ما يحدث في بيئته ، ويشترك في تكييف ما حوله من
من المراد وتغييرها ، ويضع نصب عينه نهايات يفكر في الوسائل الموصلة إليها ،
وهنا يترقى الطفل في ست السنوات الأولى من التأثير الحسي إلى الابداع
العقلي .

ولإليك مثلاً تضر به « بولر »

« جى ، إلينا بولر فى سن سنتين ، فأعطيناه مكعبات مجوفة ليلعب بها . وانت حيناً
ناحية نراقبه ، فإذا هو يلتقط مكعبين يدخل أحدهما فى الآخر ، ثم يضعهما جانباً
ثم يعيد التجربة نفسها مع بقية المكعبات - (ولم يحاول قط أن يضع واحداً فوق
الآخر) . أما حركاته فكانت بطيئة متروكة ، وكثيراً ما قاطع عمله ليرنو إلى
الشخص الكبير ويسم له ، ويحاول جذب انتباهه إليه ، ويقول له (انظر) وقد
أخذ أحد المراقبين المكعبات فوضعهما واحداً فوق الآخر . وإذا الطفل يدفعها
ويهدمها ثم ينظر إلى المراقب . وإذا ذلك أخذ المراقب المكعبات وبنها ثانية
بعضها فوق بعض وهز يده إلى الطفل متهدداً قائلاً لا تلمسها فنظر الطفل
واجماً وابتسم خجلاً ولم يبد حراكاً . هذا هو ملخص ملاحظتنا ، فإن
عرضناها على محك الخبرة التى اكتسبناها من دراساتنا العملية والاختصاصية
أمكننا أن نقول :

(١) إن هذا الطفل متأخر فى نموه ، لأن من شأن الاطفال فى سن السنتين
إذا أعطوا مكعبات أن يستعملوها فى البناء ، أما الصغار ذوو السنة الواحدة
فإنهم يضعونها معاً أو يدخلون بعضها فى بعض كما فعل صاحبنا .

(٢) إن بطئه فى حركاته قد يدل على طبيعة عامة فيه وهى البطء ، وقد يكون
نتيجة لعدم خبرته بالمكعبات وكيفية اللعب بها إذ لم تتم له الفرصة من قبل
بامتلاك أدوات اللعب .

(٣) إن تصرفه نحو مراقبه واستماعه لأوامره ينطبق على المستوى العادى للاطفال فى سنه .

(٤) إن انشغاله بمراقبه أكثر من انصرافه إلى أدوات اللعب قد يدل على جملة أشياء : كأن يكون من خصائص الطفل نفسه اهتمامه بالأشخاص أكثر من الأشياء ، وكأن يكون هذا مظهراً من مظاهر تطالع الاطفال فى هذه السن إلى الحنان والرفقة ، وكأن تكون البيئة التى عاش فيها الطفل قد هيأت له من أسباب الاتصال الاجتماعى فوق ما هيأت من وسائل اللعب .

ثم إليك مثلاً من اختبارات (بولز) ، وهو اختبار السنة السادسة محتويًا - ككل اختباراتهما - على عشر مسائل)

١ - فهم قواعد لعبة والمسابقة فيما (م . لعبة سكة حديد : بأن يأخذ كل لاعب قاطرة - والقطار الذى يسبق فى الوصول إلى أى خط يكسب اللعبة)
(٢) عمل أطار زخرفى مكون من حلقات ومثلثات . الخ يحيط برسم خاص .

(٣) إعادة قطعة شعرية مكونة من ستة عشر مقطعاً .

(٤) تقليد بناء مركب من قطع خشبية .

(٥) رسم شكل له مغزى .

(٦) القيام بلعبة فردية بعد شرحها له (م . لعبة من ألعاب الورق)

(٧) الاحتيال على الوصول إلى شيء معلق وإزاله .

(٨) إدراك العلاقة السببية بين ثلاث صور . بينها علاقة خاصة واضحة (م . كلب يجذب غطاء منضدة) .

(٩) ملاحظة الأخطاء فى صورة ما .

(١٠) ربط الأشياء المشتركة بأما كن بيعها .

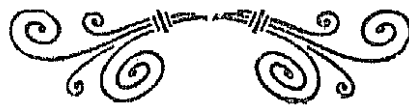
وقد وضعت « بولز » قواعد مضبوطة لتقدير النتائج كأن يشار لنجاح الطفل فى مسألة ما بعلامة + ولسقوطه بعلامة - وكأن يوازن بين الزوائد والنواقص

لتعرف نواحي تأخر الطفل ونواحي تقدمه ، ثم يعمل بعد ذلك الرسم الجانبي
لنموه وتوضع النتيجة النهائية في المهادلة الآتية :

$$\text{نسبة النمو} = \frac{\text{العمر النموي}}{\text{العمر الزمني}}$$

$$\text{أون} \cdot \text{نم} = \frac{\text{ع} \cdot \text{نم}}{\text{ع} \cdot \text{ز}}$$

ويعتبر الطفل طبيعيا متوسطا إذا كانت نتيجته من $\frac{9}{10}$ إلى $\frac{11}{10}$.



مراجع الفصل الخامس

Ballard, P. "Group Tests of Intelligence"

British Journal of Psychology 1910

(Bühler, Ch. and
Helzer, H.)

"Testing Children Development
from Birth to School Age."

Burt, C. " Measurement of Mental Capacities "

Collins, M, and Drever, J. "Experimental Psychology."

Yule, U. "Theory of statistics."

لفصل السادس

الذكاء والطاقة العقلية

لعل أدق بحث في طبيعة الذكاء وأوفاه ذلك الذى قام به (سبيرمان) الانجليزى الذى بدأ حياته العلمية بدراسة الفلسفة ، حتى إذا اتسعت معارفه وأخصبت تجاربه ، انحدر من آفاق الفلسفة إلى يتابع علم النفس ، ووقف جهوده على دراسة معضلة المعرفة الانسانية ، وتحليل الذكاء ، وأخرج للناس مجلدين (١) فى هذا الموضوع سيظلان مرجع الباحثين إلى زمان طويل .

هذا إلى مقالات ومحاضرات فى الصحف والمجامع العلمية ، وإلى بحوث ومناقشات عاونه فيها أتباعه ومريدوه وعلى الأخص فى (ينفيرستى كولدج) بجامعة لندن حيث شغل (سبيرمان) كرسى علم النفس مدة وحيث يحدد الداخل فى قسم علم النفس على يمينه صورة (سبيرمان) أحدث حلقة من حلقات العلماء النفسانيين من أرسطو إلى وليم جيمس ولويد مورجان ، إلى فرويد وماكدوجل .

لا نريد هنا أن نتعرض للجزء النظرى من بحوث « سبيرمان » ولا إلى نقده آراء العلماء السابقين والمعاصرين ، ولا إلى بحثه فى تاريخ ما كتب عن الذكاء من لدن أرسطو وأفلاطون إلى الآن ، وإنما يعيننا من بحثه ما له علاقة بنفسانية الأطفال مما يساعدنا مربين ونفسانيين على تفهم مواهبهم ، وتمييز غثهم من سمينهم ، وإعطاء كل ما يناسبه من ثقافة وعمل ، لاحظ سبيرمان منذ بدء بحوثه ملاحظة كان لها شأنها . ذلك أنه كما حسب

Spearman (١) Abilitis of man

(ب) Cognition and the Nature of Intelligence

التلازم بين أنواع من المقدرات (كما تظهر في نتائج الاختبارات العقلية أو الامتحانات المدرسية) رأى أنها تنتهى دائماً بترتيب رياضى يمكن وضعه فى شكل معادلة رباعية (١) نتيجتها غالباً صفر .

خذ على ذلك المثل الآتى : ههنا حسبنا التلازم بين كل اثنين من الاختبارات
ا ، ب ، ج ، د ، هـ ووضعنا النتائج فى الجدول الآتى

هـ	د	ج	ب	ا	
١٣٠	١٣٠	١٦	٨٠		ا
١٢٤	١٢٤	١٤٨		٨٠	ب
١١٨	١١٨		١٤٨	١٦٠	ج
١٠٩		١١٨	١٢٤	١٣٠	د
	١٠٩	١١٨	١٢٤	١٣٠	هـ

وههنا وضعنا للتلازم بين ا ، ب الرمز ا ب

و د ب ، ج الرمز ب ج . وهكذا الخ

اذن يمكننا أن نكون جملة معادلات رباعية على الوجه التالى :

$$(١) \quad ا \times ج - ب \times د = ٨٠ \times ١٦ - ١٣٠ \times ١٢٤ = ٠$$

$$\text{أى أن} \quad (٨٠ \times ١٦) - (١٣٠ \times ١٢٤) = ٠$$

$$\text{كذلك} (٢) \quad ا \times د - ب \times هـ = ٨٠ \times ١٣٠ - ١٢٤ \times ١١٨ = ٠$$

$$\text{أى أن} \quad (٨٠ \times ١٣٠) - (١٢٤ \times ١١٨) = ٠$$

وقد كانت الخطوة الثانية التى وفق إليها سبيران خطوة رياضية محضة ذلك أنه كلما أخذت المعادلة الرباعية هذا الشكل فى جدول من جداول التلازم ، أمكن تقسيم كل مقدرة فيه إلى جزأين أحدهما عامل عام أو جامع (٢) يختلف من شخص

(١) Tetrad Equation

يرمز له بحرف (g) ونقترح له نحن الرمز بالحرف العربى (ج) General Factor

إلى آخر غير أنه يبقى ثابتاً في الشخص الواحد . وثانيهما عامل خاص (١) يختلف لا من شخص إلى آخر فحسب ، ولكن من مقدرة إلى أخرى في الشخص الواحد .

وقد تتبع « سبيرمان » وأصحابه هذه الظاهرة الرياضية فأوسعوها بحثاً حتى أصبح برهانها الآن كاملاً ، ثم راحوا يقيسون بها أثر العامل العام أو وزنه (٢) في مختلف القدرات فوجدوا مثلاً :

أن نسبة ج : ص في الدراسات الكلاسيكية تبلغ ١٥ : ١
وأنها في موهبة الرسم « ١ : ٤ »

هذا هو الأساس الذي قامت عليه نظرية « سبيرمان » ، وقد كان شديد الجرح أن يفهم الناس عامله العام على حقيقته فأنما هو مجرد قيمة أو كمية ، ما يقاس بها لا يدري كمته ، وإنما يعرف مكانه فانك تجده حيثما وجدت تلازماً بين أنواع من المقدرات ينطبق على المعادلة الرباعية .

وقد وضع سبيرمان أولى نتائجها في طريقة عامة مبدئية كما يلي :
(كل أنواع النشاط الذهني بينها عامل أساسي - مشترك - أو مجموعة مشتركة . وما بقي بعد ذلك من العناصر الخاصة في كل منها فهو مختلف كل الاختلاف من عناصر الأنواع الأخرى)

وقد كان لتطبيق هذه النظرية نجاح كبير في ناحيتين :

الأولى : قياس عقل أى شخص والاهتمام إلى مقدار ما فيه من (ج) وإلى ما يمتاز به من نواح نامية خاصة .

والثانية : وضع المقاييس العقلية على أساس متين والحكم على مقدار ما فيها من دقة وأحكام .

يرمز له بحرف ونقترح نحن له الرمز (ص) 1 Special Factor

2 Weight

يتسامل سبيرمان ما هو ذلك (ج) ؟ أهو الذكاء ؟ إننا لم نتفق بعد على معنى الذكاء فلن نستطيع إذن أن نجيب إجابة صريحة عن هذا السؤال وإن كنا نسلم أن كثيراً من المقاييس التي اخترعت لقياس الذكاء تكشف لنا كثيراً من آثار المقدرة العامة . أهو القدرة على الانتباه ؟ هذا رأى مال إليه كثير من مشهورى العلماء مثل برت ، وجارنت فى إنجلترا ، فنت فى ألمانيا ، « وودرو » فى أمريكا ، إلا أنه كسابقه يزرع تحت أعباء الغموض ، فالانتباه كالذكاء غير متفق على معناه إذ يعرفه « ستوت » بأنه نوع من النزوع أو المجهود الإرادى . على حين يعتبره « وودرو » قريباً من النشاط الذهنى .

هل (ج) والطاقة الذهنية (١) شئ واحد ؟ ذلك رأى يعلق عليه سبيرمان أهمية كبيرة ويميل إلى الأخذ به مستميراً تصور الطاقة أو النشاط من علم وظائف الأعضاء محاولاً أن يجد له مثيلاً فى عالم العقل مؤيداً ذلك بما نقل عن أساطين علم النفس قديمهم وحديثهم من اعتبارهم العقل قوة أو نشاطاً أو طاقة ، ومن اعتقادهم أن وراء حركات العقل ذخيرة من النشاط لا تنفذ ولا يتغير مقدارها .

واسكن ما هو النشاط الذهنى ؟ أهو مرونة المجموع العصبى وسهولة مجرى تياراته واستعداده لكل ما دق أو اشتبك من أنواع الربط ؟ أم هو يتوقف على الدورة الدموية وخصائصها الكمية والكيفية ؟ أم العامل الأكبر فيه الغدد الدرقية وإفرازاتها ، أم التنفس وأجهزته ؟ تلك افتراضات تقدم بها « سبيرمان » منذ مدة من السنين ليشرح بها النشاط الذى حاول أن يفسر به العامل العام (ج) . الآن وقد قسمنا كل مقدرة ذهنية إلى جزأين (ج) ، (ص) فهل نطبق هذا التقسيم على العمليات العقلية لنرى أيها يستلزم أكبر مقدار من (ج) وأيها يعتمد أكثر على (ص) ؟

إن كل ضروب المعرفة العقلية ترجع - فى نظر سبيرمان إلى ثلاثة قوانين أساسية : أولها دراية الفرد بتجاربه (٢) : ونصه (إن لدى كل فرد القدرة على أن يلاحظ

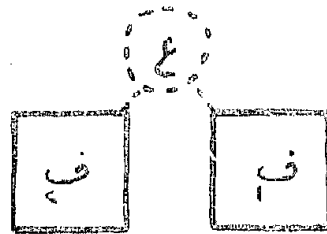
(١) Mental Energy.

(٢) Awareness of One's Own Experience

ما يدور بخلفه . فهو لا يحس « باللذة والألم » فحسب ولكن يعلم ما يحس به ، وهو لا ينزع « أو يريد » فحسب ولكنه يعلم أنه ينزع أو يريد ، وهو لا يعرف « أو يدرك » فحسب ولكنه يعلم أنه يعرف أو يدرك) وهذا القانون كما ترى ولي لا يحتاج إلى برهان فانك تسمع تطبيقه في ضروب الحديث وفحص النفس من مثل قول القائل « لقد كنت غضبان حين فعلت كذا » ، « لقد حاولت أن أعمل كذا » ، « لقد فكرت في المستقبل » وهلم جرا .

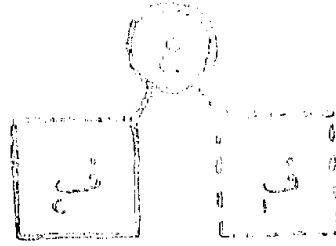
ويميل بعض العلماء إلى اعتبار التجربة والعلم بها شيئين لا ينفكان . أما جمهورهم فتعتقد أن دراية الشخص بتجاربه تختلف في الوضوح ، حتى ليصل بعضها إلى الصفر . وعلى هذا قد يختلف الناس في درجة عرفانهم بتجاربهم وفي درجة قدرتهم على الفحص النفسى . إلا أن علم النفس التطبيقى لم يوجه بعد عنايته لهذه الناحية ولم يتناولها بالمقاييس العقلية . ولهذا فإن هناك ثغرة لا يسدها إلا دراسة هذه الظاهرة العقلية ، ومعرفة مقدار ارتباطها بالعامل (ج) .

والقانون الثانى استنباط العلاقات : ونصه (١) (إذا كان لدى الشخص فكرتان أو أكثر في ذهنه - سواء أكانتا مدركتين حسيا أم معنويا - فإن له من القدرة ما يستحضر به في ذهنه العلاقات الجوهرية التى من شأنها أن توجد هذه الفكر) وهذا القانون كسابقه لا يحتاج إلى برهان فهو صادق بالمشاهدة . والرمز الآتى يوضحه :



(ف_١ ، ف_٢ بمثلثان الفكرتين أو الشيئين المائلين فى الأصل امام العقل ،
ع تمثل العلاقة التى استنبطها العقل بين ف_١ ، ف_٢)

والقانون الثالث استنباط المتعلقات (٥) : ونصه (إذا وجدت لدى العقل فكرة وعلاقة تربطها بفكرة أخرى فإن لديه القدرة على استنباط هذه الفكرة الثانية . والخط المنقط في الشكل التالي يشير إلى ما يستنبطه العقل .



ولاجل أن ندرس علاقة هاتين الناحيتين بالعامل العام يجب أن ندرس العلاقات المعروفة التي يقسمها «سبيرمان» متبعا للمناطقه والبلاغيين، كما يلي :-

Real حقيقة	Ideal فكرية
Space المكان (٤)	Evidence الدلالة (١)
Time الزمان (٥)	Likeness المشابهة (٢)
Psychological العلاقات النفسانية (٦)	Conjunction العطف (٣)
Identity العينية (٧)	
Attribute الوصف (٨)	
Causation السبب (٩)	
Constitution التركيب (١٠)	

∴ الحقيقية من العلاقات ما كان لها وجود مستقل عن المتعلقات ؛ والفكرية ما لم يكن لها ذلك وهذه نقطة خلافية بين الفلاسفة .

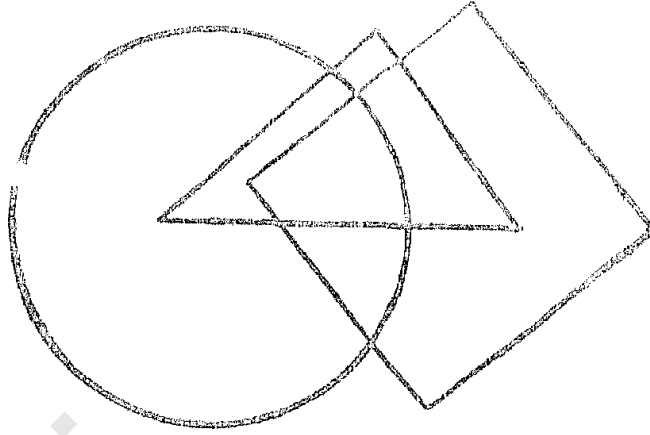
(١) Education of Correlates

(١) أما المقدرة على إدراك العلاقة الأولى - علاقة الدلالة - فقد أجمع العلماء في مختلف العصور على أنها من الخواص الهامة في الذهن فهي تتجلى في عمليات التعليل والتعميم وما إليهما . وقد أثبتت بحوث برت التي أشرنا إليها سابقاً ان المقدرة على التعليل ترتبط ارتباطاً كبيراً بالعامل العام (ج) .

(٢) وأما المقدرة على إدراك المشابهة (أو الضدية) فانها أيضاً من أظهر خواص الحياة العقلية إذ لا ينفك العقل يرفع أفكاره وينظمها في طوائف فيضع المتشابهات معاً ويفرق غير المتشابهات . لهذا ترى كثيراً من المقاييس العقلية تحوى بين مسائلها سؤالاً عن المرادف أو الضد . وقد ولى العلماء أيضاً باب المدركات الحسية ليروا إن كان (ج) كبير الأثر في تمييز المتشابه من غير المتشابه فيه فوجدوا أن أظهر ما يكون ذلك في عالم الصوت ثم يليه تمييز المرئيات أما اللمس فلا يزال في حاجة إلى التحقيق العلمى .

(٣) وأما إدراك علاقة العطف (وتدل عليها الأداة « و ») فإن أظهر ما يتجلى في العمليات الحسابية وقد قام الدليل على أن (ج) حاضر فيه .

(٤، ٥) وننتقل الآن إلى العلاقات الحقيقية بادئين منها بعلاقتى المكان والزمان اللتين يتوقف عليهما تصور الأجسام ، ويقوم عليهما تأثر الانسان بما حوله من بيئة مادية . وهنا تختلف نتائج البحث فقد وجد بعضهم مثلاً أن التلازم قليل بين (ج) وبين القدرة على تمييز نقطتين (ملوستان) على الجلد من نقطة واحدة . على أن آخرين قاموا ببحوث على مجموعة كبيرة من الأطفال تراوح سنهم بين ٩ ، ١٢ سنة فوجدوا أن الأذكاء كانوا أكثر نجاحاً من غير الأذكاء من هذه الناحية . واختبر آخرون الأطفال في موازنتهم بين الأطوال ، وقدرهم المسافات ورسمهم أشكالاً منظورة في المرآة ، فوجدوا أن هناك تلازماً ذا مغزى بين القدرة على هذه العمليات ، وبين مقدار (ج) . ومن الاختبارات الطريفة في هذا الباب اختبار الأشكال الهندسية الذى تجد رسمه فيما يلى () والذى يطالب فيه المختبر بأن يشير إلى مساحة داخل المثلث غير أنها خارج الدائرة وخارج المربع)



ومثل هذا يقال في اختبارات الإدراك الزماني كالموازنة بين السرعات . وقد أثبتت كل هذه الاختبارات أن إدراك علاقتي المكان والزمان .. حسية أو معنوية ... منفصلة أو مجتمعة - كيفية أو كمية - كل هذا ينم عن أثر من (ج) . ونظرا لأهمية إدراك الزمان والمكان رأينا أن نستطرد فنقول كلمة هنا عن نشأتهما وترقيتهما :

هل فهم النظام المكاني مولود مع الطفل أم هو نتيجة التجارب الماضية ؟ يذهب « ستوت » إلى أن الكائن الانساني يتعلم بالتدريج كيف يميز أشكال الموضوعات ومسافاتها ومحالها واتجاهاتها ، إلا أنه لا شك في أن هناك ميولا مفضولة تولد مع الشخص وتؤثر تأثيرا قويا في نمو إدراكه المكاني. هذا الاستعداد الفطري يتألف من ميول عامة لنشاط عضلي خاص كالمشي والجري والأصوات المفهومة ، ولقدرة خاصة من تعلم القيام بهذه في طرق مكانية مختلفة . ويرى « ماكدوجل » أن الإدراك المكاني وظيفة معقدة مركبة . وأن المقدرة عليها مفضولة في بنائنا الموروث ، يساعد التمرين على ترقيتها ويزيد فيه ، وإن إدراكنا الخواص المكانية للأشياء لا يمكن أن يقوم به إلا على نشاط عقلي تثيره التجارب الحسية .

ويظهر أن العلماء مجمعون على أنه حوالي نهاية السنة الأولى يكون الطفل قد أصبح قادرا على تمييز الخصائص المكانية للأجسام وعلى تعديل نفسه بمقتضاها فهو يميز القريب والبعيد ، والجسيم والصغير ، والمستدير والمضلع ، وباختصار يوجد عنده إدراك للمكان قد يكون مليئا بالأغلاط إلا أن السنين المقبلة كفيلة بأن توضحه وترقيه . ففي هذه السن يميز الطفل بين الصندوق والكرة ، وأن تمييز الطفل في

السنوات الأولى من حياته ، للشكل ليس إلا تمييزاً ساذجاً بسيطاً لا يحتوي إلا على العلاقات البسيطة ، أما علاقات أمام . خلف ، فوق . تحت ، داخل ، وخارج فيظهر أنها متأخرة النمو عن السابقة . وقد وجد بعض العلماء أن تمييز الحجم النسبية يستطيعه الطفل في سن ثلاث سنوات ، أما تمييز الاتجاهات النسبية فإنه يحى متأخراً عن ذلك ، فإذا رسمت شجرة للطفل سواء أكانت مستوية أم معكوسة فإن الطفل في سن الثلاث سنوات يعرف أنها شجرة ، أما في سن الرابعة فإنه يطلب رسمها في الوضع الصحيح متجهة إلى أعلى وربما كان لهذا علاقة بنمو الشعور الموضوعي للطفل بنفسه ، ومقارنة اتجاه الأشياء باتجاهه هو في قيامه أو قعوده ، وهذا إدراك ذهني أعلى من مجرد الإدراك المكاني .

وحوالى نهاية السنة الأولى يستطيع الطفل أن يميز الوجوه وخصائصها ، ويفرق بين الابتسام والغضب والتعطيب فيها ثم بعد ذلك يترقى إدراكه لأجزائها المختلفة من أنف وعين وفم ، وما يزال تصويره يترقى حتى يدرك هذه الأجزاء ويستطيع رسمها في نسبها وهرا كزها الخاصة ، وهذا لا يحى حتى سن التاسعة كما حققه « برت » . أما عن علاقة هذا الإدراك بالذكاء فقد قام « القوصى » ببحث استنتج منه :

(١) أن ليس هناك دليل على عامل جمعي يجري خلال ميدان الإدراك المكاني كله وإذن فقياس الإدراك المكاني ليست إلا مقاييس لـ (ج) .
(٢) ولكن بعض الاختبارات المكانية يظهر أنها تتضمن فوق (ج) عاملاً جمعياً آخر له علاقة بالصور والأشباح النظرية .

(٣) وأن هذا العامل يدل على مقدرة خاصة يجب تحاشيها في قياس الذكاء العام (ج) « راجع رسالة القوصى للدكتوراه عن (The Visual Perception of Space)

وأما عن إدراك الزمان فقد دلت النتائج على :

(١) أن ترقيه عملية بطيئة تبدأ مع الطفل وتنمو معه حتى مستوى الكبار في سن ١٣ أو ١٤ وأهم مرحلة في هذا الترقى تكون حوالى سن الحادية عشرة ، إذ يظهر أن عندها يحصل تقدم عام في نواحي المعرفة الزمانية .

(٢) وأنه يظهر أن الأطفال يتعلمون أولاً استعمال الكلمات الدالة على الزمن الدارجة في الاستعمال العادى ، والنظام الذى يتم فيه هذا يتوقف على شيئين . ١ . مدة

الدائرة التي يحدث فيها فاجزاء النهار قبل أجزاء الأسبوع وتلك قبل أجزاء السنة « ب » المصلحة الشخصية ، فتاريخ ميلاد الشخص مثلاً ، ويوم العطلة الأسبوعية تيجي ، من قسما متقدمة .

(٣) وأن الطفل يجد صعوبة في فهم أيام الشهر ويظهر أن السبب في ذلك كون طريقة عددها مصنوعة وكون الأيام خالية من مميزات وحوادث تميز ظاهرها .

(٤) وأن معالم الزمن مرتبطة بالأعمال والتجارب المحسنة .

(٥) وأن الترتي من فهم الكلمات الزمنية إلى فهم التعاقب الزمني وترتيب المراحل التاريخية يكون مصحوباً بصعوبة كبيرة ، فمن الصعب على الأطفال أن يرتبوا التواريخ صحيحة ، وهم يعلمون عليها قليل أهمية إذا طوّلوا أن يصفوها أو أن يرتبوا الأشخاص التاريخيين على حسب أزمانهم ، وإذا طلب إليهم أن يعطوا تاريخ عصر فضلو أن يذكروا اسم شخصية مشهورة معاصرة .

(٦) وأن أبعد المراحل التاريخية من وقتنا أسهلها تمييزاً ويظهر أن ذلك تابع لأن أول تمييز في الزمن يحمي بين الحاضر وماض موصوف سلبياً (أي لم يكن فيه ما نراه في عصرنا الحاضر) وفي هذا الماضي تتجاهل التقسيمات أولاً ، ولا يهتم بها إلا بعد سن ١١ .

(٧) وأنه يظهر أن التجارب الزمنية أقل أهمية في تفكير الأطفال من التجارب المكانية . يظهر مما تقدم أنه إلى سن ١١ (أي نهاية الدراسة الابتدائية) لا يكون للاسماء الاصطلاحية لأقسام الزمن كبير معنى عند الأطفال إلا إذا شرحت لهم بوضوح وربطت بنشاطهم المألوف كان تربط مثلاً بأعمارهم أو أعمار أسرهم . كذلك يمكن الاستمالة بمناقشة الأطفال على طول الحصة ، وطول اليوم المدرسي ، والمسافة منذ المساحة ، وبالألعاب التي تتضمن أزمنة معينة ، وفي تدريس التاريخ يجب أن تعطى الأهمية للنواحي الوصفية والتصويرية ، وبذلك يجعل الماضي حياً في تفاصيله المحسنة . وحيث أن الأطفال يلاحظون على الخصوص ما لم يكن عند الناس في العصور السابقة (لا ما كان عندهم) فينبغي الاهتمام بالناحية الموجبة في تفاصيلها ، فلا يعتمد على الموازنة فقط بين الماضي والحاضر ، وإنما يصور الماضي بخصائصه ومميزاته ، وبذلك يسهل على الطفل الموازنة بين الماضي الحى والحاضر في تفاصيلهما الحية ، ومن الوسائط لهذه الغاية الصور والنماذج والمصورات والوصف الروائي . ويجب التنبيه إلى أن أطفال المدارس الابتدائية يميلون أن يضعوا العصور والحوادث والأشخاص في

الترتيب الذي تظهر به في إدارتهم لا على حسب ترتيبها الزمني ، ولمقاومة هذا الميل يحسن استعمال الخرائط الزمنية . وحيث أن الأطفال يهتمون كثيراً حوالى سن ١١ بالأشخاص والأبطال سواء كانوا خرافيين أم حقيقيين فيستغل هذا في تدريس

التاريخ فيجعل محوره تراجع الحياة . { راجع The Development of the Knowledge of Time in Children. B. J. Psy Vol XII April 1922 . P P 309 - 336 .

(٦) إذا كانت دنيا المادة تقوم على إدراك العلاقات المكانية والزمانية فإن دنيا النفس تقوم على إدراك علاقة خاصة هي علاقة الذات بموضوعها : علاقة العارف بالمعروف ، والمريد بمراده ، والواحد بوجدانه . وقد كان يجب أن تدخل هذه تحت القانون الأول (دراية الفرد بتجاربه) إلا أن سبيلنا نظر فرأى أن الإنسان لا يكتفى بعرفان ما يحول بهقله بل يستعمل المجاز في نظره إلى الآخرين فيقيسهم بنفسه ويستنتج عنهم أفكاراً وتصورات شبيهة بأفكاره وتصوراته . وهذا ينطبق على قانون استنباط المتعلقات .

ومن الاختبارات في هذا الباب أن تعرض على الأطفال (أو الكبار) صوراً تطلبهم بتأويلها وشرح مغزاها ، أو تفرض لهم معضلة تسألهم بيان كيفية التغلب عليها ، أو تلج بهم باب التفكير المعنوي فتطلبهم باعطاء الحد الرابع في مثل قولك : نسبة الفضيلة إلى الثواب كنسبة الرذيلة إلى ... ؟

وقد أثبت حساب التلازم أن (ج) له شأن عظيم في كل عمليات هذا النوع . (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) علاقات العينية والوصف والسبب والتركيب ترتبط بالماهية وبالنظام الأساسي للوجود ذهني ومادي . فالأولى - وهي كون ذاتية الشيء دائمة رغم طوارئ التغير في أحواله - قد يكون منشؤها لحظة دوام ذات الحي رغم انتقاله من حال إلى حال ، ومن نشاط إلى آخر . ثم نقلت بطريق المجاز إلى الأشياء والأجسام .

وأما الثانية فقد يكون الباعث لها شعور المرء بوجود ذاته في أي لحظة من اللحظات على حال وصفة خاصة . وقد تكون الثالثة وليدة شعور الحي بنزوعه وتأثيره ومجهوده فينسب إلى الأشياء تأثير بعضها في بعض قياساً على ذلك .

وأما الرابعة فهي علاقة الأجزاء (أو الطوائف) بالمجموع الذي يتركب منها ، كادراكك أن ثلاثة الخطوط المتقاطعة تكون مثلثاً أو أن الكلمات المتعاقبة في نظام مخصوص تؤلف جملة مفهومة وهنا أيضاً أثبت (ج) أن له أثراً لا شك فيه في قدرة الفرد على إدراك هذه العلاقات .

كل هذا حسن إلا أن القوانين الثلاثة التي رسم سبيرمان على أساسها صورة العقل إنما تكشف عن الناحية الكيفية منه فقط ، على حين أن الناحية السكمية لها أيضاً قوانينها . ونحن مطالبون أن نذكرها وأن نرى علاقتها بالعامل العام (ج) لتكون صورة العقل أمامنا كاملة واضحة .

هذه القوانين السكمية تنقسم إلى طائفتين . أولاهما العامة التي تنطبق على كل عمليات المعرفة أية كانت . وثانيتهما الخاصة ذات المجال المحدود .

أما العامة فيعبر عنها « سبيرمان » كما يلي (كل العرفان يترقى بطريق الزيادة في جودة الوضوح والسرعة ، أي أن كل معقول في ميدان المعرفة وكل عنصر ذهني مدرك بالحس أو مفكر فيه يبرز من عالم الغموض إلى عالم الوضوح في درجات متعاقبة ، وهذا التدرج في الظهور يشغل مقداراً من الوقت) .

هاتان الناحيتان ناحيتا السرعة والجودة ليس في قياسهما صعوبة ، فأنك تستطيع أن تقيس الأولى بقياسك المدة التي يستغرقها الشخص قبل أن يستجيب لمؤثر تسلطه عليه ، ويمكنك أن تقيس الثانية بقياس مقدار الجودة في استجابة الشخص ، أي مقدار خلوها من الخطأ والذسيان ، وإنما تجيء الصعوبة في بيان أهمية كل من السرعة والجودة في عمليات المعرفة إذ لذلك كبير الأثر في وضع لمقاييس العقلية وإحكامها . وقد تفرغ كثير من الباحثين لمعالجة هذه النقطة ولييان ارتباط كل من هاتين الناحيتين بالعامل (ج) . فابعد بعضهم أثر السرعة مثلاً وتركوا البختبر أن يجيب على مهل (كان يقوم بعمليات حسائية أو بإجراء القلم على حروف خاصة في قائمة ملأى بالحروف) وقاسوا التلازم بين نتيجة هذا و(اوج) فوجدوه ٠.٧٦ ومعنى هذا أن القدرة على أداء عمل ما على وجه الصحة

والاقتان مرتبطة ارتباطا ذا مغزى بالمقدرة الفطرية العامة - وتضاربت الآراء في مقدار تشبع السرعة او ارتباطها بالعامل (ج) إلا أن الكثيرين على أن السرعة مرتبطة - كالجودة - بهذا العامل ، وأن العناية باحداها (السرعة او الجودة) قد تضعف من نتيجة الأخرى ، وأن بعض العمليات العقلية قد تعتمد على الواحدة أكثر مما تعتمد على الأخرى .

وأما القوانين الكمية الخاصة فيعدها سبيرمان خمسة نجملها كما يلي :

(١) قائدن المدى (١) ونصه (يميل العقل إلى الاحتفاظ بمدى محصولة - أى ما يستطيع الإحاطة به من العمليات في وقت واحد - ثابتا في الكمية وأن تغيرت الكيفية) .

هذا المدى يتمثل في إحدى ناحيتين : ناحية الاتساع كأن تدرك مثلا أكبر عددا من الأشياء او الأشكال او الحروف التي تعرض أمامك على لوحة العارض (٢) السريع في أقل من لمح البصر ، او ناحية العمق بأن ترى ماتراه واضحا مفصلا ، وهنا أثبت البحث ايضا أن الناحيتين كليهما تعتمدان على (ج) وأنهما تكونان بُعدين بدليين (٢) يحددان المحصول العقلي لأى فرد من الأفراد .

(٢) قانون الحفظ (٤) ويدخل تحته مبدأن فرعيان :

الأول الميل (٥) ونصه (حدوث العمليات الذهنية يوجد ميلا إلى سهولة حدوثها ثانية) . وهنا يجب التنبيه إلى أن لقوة الحافظة ناحيتين :

ناحية استنباط العلاقات بين الأشياء ، وهذه تتوقف كما رأينا على (ج) ،

Span (١)

Tachistoscope (٢)

Alternative Dimensions (٣)

Retentivity (٤)

Disposition (٥)

وناحية الاحتفاظ المحض وهذه لا دخل للعامل العام فيها وقد يكون لها عامل خاص .

والثاني البطء أو الركون (١) ونصه (تتدرج الخطوات الذهنية أكثر من تدرج أسبابها « الظاهرة » في الابتداء والانتها) أى أنها تستغرق وقتاً أطول في ظهورها وفي زوالها . وقد ظهر من البحث أن عامل البطء هذا مستقل عن (ج) (وربما كان أهم العوامل العامة بعده) ويختلف الأشخاص باختلاف مقداره ، وينبعث عنه ميل الخطوات الذهنية إلى البطء والتأخر والبقاء على حالة واحدة ، فإذا زاد سمي ركوداً أو ركونا - وإذا قل أثره في شخص وصفناه بأنه سريع الفكر وقاد القريحة .

(٣) قانون الاعياء ونصه (حدوث أى حادث ذهنى يوجد ميلاً معارضاً لحدوثه بعد) وظاهر أن عمل هذا القانون معارض لسابقه إلا أن لهذا نظيراً في العلوم الطبيعية كالتجاذب والتنافر الموجودين بين الذرات . ومن الاعياء ما هو ذاتى يتجلى في الشعور النفسانى بالتعب ، ونقص الكفاية في العمل . وهذا يمكن التغلب عليه بقوة الإرادة ، أو بازدياد عناية الانسان بما يعمل ورغبته فيه - والتعب الذاتى عامل نزوعى يختلف فيه بعض الأفراد عن بعض . فإذا ظهرت عوارضه على شخص ما في بعض عمله كان من المنتظر أن يحل عليه في أعماله الأخرى .

ومن التعب ما هو موضوعى يتجلى في نقص النشاط الجثمانى وفقدان المقدرة على العمل - وهذا ليس كسابقه في العموم ، وليس له علاقة بالمقدرة العامة .

ويتصل بالاعياء ما يسمى بالمرآوحة (٢) أو التذبذب في الانتباه (بين الخفاء

(١) Perseveration - ويرمز له بحرفى p ونقترح له حرف « ب »

(٢) Oscillation يرمز له بحرف 0 ونقترح نحن الرمز له بحرف « و »

والظهور) وفي العمل (بين الراحة والتعب) ، فقد ظهر من التجارب أن كلاهما يتبع في سيره خطاً توجيهاً منظماً . وهذا عامل عام ثالث ، يضاف إلى العاملين السابقين (ج) ، (ب) ويحسب له حساباً في قياس الأفراد .

(٤) قانون النزوع أو الإرادة ونصه (المجهود النزوعي ، أو ضبط النفس ، أو قوة الإرادة ، عامل مهم في الهيمنة على توجيه عمق المعرفة) . وهذا عامل^(١) عام رابع له أهميته وإن كان من واد غير وادي المعرفة .

(٥) قانون المؤثرات الأولى^(٢) ونصه (كل مظاهر أعمال القوانين الأربعة السابقة تقوم على أساس من دعائم أولية جثمانية تختلف باختلاف الأفراد : أهمها السن والصحة ، والجنس ، والوراثة .

وبعد فهذه خلاصه قصيرة عن مذهب « سبيرمان » في « نشوء المعرفة » لم نقصد منها إلا تقديم القارئ لهذا المبحث الواسع الذي بنيت كل خطوة فيه على أساس علمي رياضي والذي يعتبره صاحبه انقلاباً في وجهة نظر علم النفس شبيهاً بانقلاب « كوبرنيك » في علم الفلك . فبعد أن كان الذكاء هو المحور الذي تدور حوله الدراسات والمبدأ الغامض الذي يلتبس قياسه وتحديدده ، أصبحنا بفضل « سبيرمان » نبتدئ من كمية محدودة (ج) ونقيس عليها مختلف المقدرات ، ونرى أثرها فيما يقوم به الذهن من تفكير .

وقد يلد القارئ أنه يعلم أن سبيرمان يعتبر المقدرة العامة أشبه شيء بقوة أو طاقة قد يعقد العلم بعد صلة بينها وبين النشاط العصبي في الجسم ، وأن (ج) يقيس كميتها . وأن (ب) ، (و) يمثلان على التعاقب ركودها وتذبذبها ، وأن المجموع العصبي أشبه شيء بالقاطرات أو الآلات الفرعية التي تعين الطاقة العامة

(١) يرمز له بحرف w (من will) ونرمز له نحن بحرف إ (من إرادة)

(٢) Primordial Potencies

(٣) Noegenesis

على أداء عملها، وأن دولاب هذا العمل يحتاج إلى مدير أو مهندس يحركه ويوجهه ذلك هو الإرادة .

إلا أن هذا الجزء الأخير افتراضى يجب ألا يخلط بينه وبين النتائج العلمية التي قام عليها الدليل والبرهان .

والآن وقد عرفت على الأقل معالم هذا المذهب فلعلك تحب أن تطلع على نموذج من مقاييسه يستعمل الآن في كثير من المدارس لاختبار الأطفال بين سن العاشرة والرابعة عشرة، وللأذكىاء ممن هم أصغر قليلاً، أو الأغبياء ممن هم أكبر سناً . والطريقة أن يسبق كل اختبار في هذا النموذج بشرح مثال أو مثالين على السبورة .

الاختبار الأول : المساوى والمضاد (هل كل اثنين في الجدول الآتى تقريباً شيء واحد أو متضادان ؟)

(١)

(٥) يعطى - يأخذ

(٦) مطلق - سجين

(٧) يعجب - يدهش

(٨) يذهب - يرحل

(٢٣) يعتمد - يؤيد

(٢٧) تام - غير مكسور

الاختبار الثانى : المترادفات (وضع خط تحت الكلمة المناسبة)

(٣٥) كلمة « شاك » لها تقريباً نفس المعنى مثل . . . منتظر ؟

غير متأكد ؟ جاهل ؟ منكر ؟

(٤٤) « يمدح » لها تقريباً نفس المعنى مثل . . . يشكر ؟ يعترف ؟

بالجميل . . . يلمس العذر لـ . . . ؟

(١) هذه الأرقام هي أرقام الأسئلة فى „ A Measure of Intelligence “

To Use in Schools - C. Spearman . طبعة ثانية ١٩٣١

وقد ذكرنا بعضها فقط على سبيل المثال .

الاختبار الثالث : التبويب (تمييز الكلمة النائية من أربع كلمات ، ثلاث منها متقاربة

المعنى)

(٥٩) يهزأ - يعجب - يعمل - يحتقر

(٦٢) وسادة - سكين - منشار - فأس

(٧٤) ينقذ - ينجي - يساعد - يدفع

(٨٢) مسطح - عريض - مستدير - بعيد

الاختبار الرابع : الأسئلة

(٨٦) ما الذى ينبغى للبره طلبه قبل تصديق ما يسمع ، ، ،

النقود ؟ الكلام ؟ البرهان ؟ الحب ؟

(٩١) بم تسمى الأشخاص الذين يصرفون من نقودهم أكثر

عما ينبغى . . . أسخياء ؟ مبذرين ؟ مشفقين ؟ أغنياء ، ؟

الاختبار الخامس : الاكمال (اختيار الكلمة التى تتم بها الجملة على أحسن وجه)

(٩٥) طوابع البريد تلصق على . . موائد ؟ خطابات ؟ صور ؟ أشجار ؟

(٩٧) إنه لم يستطع الكلام بلغتهم و لكنه استعان على شرح مقصده

ب . . . الأصوات ؟ السكوت ؟ الاشارات ؟ التهديدات ؟

(١٠٩) إنه لا يساعدك فى شؤونك ولكنه فقط . . يتكلم ؟

يتدخل ؟ يذهب ؟ ينجى ؟

الاختبار السادس : المتشابهات

(١١٩) الأبيض للأسود كنتم ل . . لا ؟ ربما ؟ إذا ؟ حين ؟

(١٢٤) الشمس للجفاف كالأمطر ل . . السحاب ؟ المطرة العارضة ؟

البلبل ؟ البركة ؟

الاختبار السابع : الاستنباطات

(١٤٧) إذا كان أ أكبر من ب ، ب أكبر من ج

فكيف يكون أ بالنسبة إلى ج

أهو أصغر ؟ أكبر ؟ أحسن ؟ أم مساو ؟

(١٤٨) لا يكذب أو يسرق إلا شرار الناس

مريم خيرة

فأش هذه الأشياء تعمل . . . تسرق ؟ تكذب ؟ تكذب
و تسرق معا ؟ لا هذا ولا ذاك ؟

(١٥١) والد علي عم محمد فما علاقة علي بمحمد . . .

أبوه ؟ ابن عمه ؟ أخوه ؟

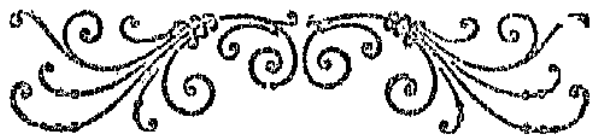
(١٦٣) المعبد على بعد ميل شمالي مكتب البريد

المصرف « « « شرقي المعبد

الديوان « « « جنوبي المعبد

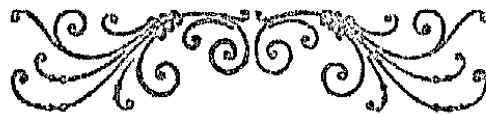
فأين مكتب البريد من الديوان . . . شمال ؟ جنوب ؟

شرق ؟ غرب ؟



مراجع الفصل السادس

- (1) Spearman, C. (أ) “ Abilities of Man ,,
(ب) “Cognition and the Nature of intelligence
(ج) “ A Measure of Intelligence ,,



لفصل السابع

الطفل الموهوب

الباب الأول

أصحاب المواهب العامة

أما وقد علمت أن المقدرة العقلية قد تكون علمة ، وقد تكون خاصة ، فاعلم أن الموهوبين من الأطفال (أو الكبار) طائفتان : ذوو المواهب العامة ويقصد بهم أولئك الذين يمتازون في اختبارات الذكاء العام ، وذو الاستعدادات الخاصة الذين تقتصر مواهبهم على ميدان واحد ، أو ميادين قليلة ، كالموسيقى أو الفن ، أو العد السريع ، أو لعب الشطرنج ، أو الدراسات الآلية ، وما إلى ذلك .

وليس معنى هذا أن إحدى الطائفتين تتميز دائماً من الأخرى ، بل على العكس قد يكون الشخص الواحد موهوباً في المقدرتين ، والموهوب في أحدهما يحتمل أن يكون موهوباً في الأخرى أكثر من الشخص العادى . ولكن لا يفوتنا أن النجاة في ناحية لا تستدعى أن يكون المرء نجيباً في كل شيء .

يهمنا في النابغين من أصحاب المواهب العامة أن ندرسهم من الوجوه الجسمية والعقلية ، وأن ندين مميزات شخصياتهم وبيئاتهم الاجتماعية . وأن نرسم خطاهم من الطفولة إلى البلوغ ، ونتأججهم المدرسية في مختلف الموضوعات ثم ندرس بعد ذلك أقوم الطرق التربوية التي يجب اتخاذها معهم لتمسكهم من الاستفادة بمواهبهم السامية ، إلا أنه من الصعب تحديد هذا النوع من الناس إذ ليس هناك نقطة معينة يكون الطفل موهوباً إذا جاوزها ، وغير موهوب إذا قصر عنها . فاذا أخذنا نتائج مقاييس الذكاء دليلاً ، واعتبرنا الشخص المتوسط

من كانت نسبة ذكائه ١٠٠ ، والموهوب من كانت نسبة ذكائه ١٣٠ فصاعداً
وجدنا أن عدد الموهوبين بين تلاميذ المدارس في الأمم الراقية يبلغ ١٠ في الألف ،
فاذا اعتبرنا الذكاء ١٤٠ - نقصت النسبة إلى ٤ أو ٥ في الألف ، وتنقص إلى
أقل من واحد في الألف إذا أخذنا نسبة الذكاء ١٦٠ + .

على أن علماء النفس التجريبيين قد تواضعوا على اعتبار ١٣٥ (بين ١٣٠ ،
١٤٠) بدءاً لنسبة الذكاء في طبقة الموهوبين ، واعتمدوا في هذا الاصطلاح على
أن الأطفال الذين يصلون هذا المستوى في ذكائهم العام يتميزون تميزاً كافياً
من الأشخاص المتوسطين بحيث تدعو الحاجة إلى إعطائهم فرصاً تعليمية خاصة .
لا نريد أن نكرر عليك القول هنا في أهم الطرق التي اتبعت في دراسة الأطفال
الناخبين وإنما يكفي أن نذكرك أن من أشهرها اثنتان :

الاولى الطريقة التاريخية « البيوجرافية » التي تقوم على تتبع حياة الطفولة
للأشخاص النابغين من أحرزوا نجاحاً كبيراً في حياتهم البالغة . ولهذه الطريقة
نفعها وقيمتها إلا أنها ليست كافية لعدم تمام المعلومات « البيوجرافية » في الغالب
ولأنها لا تخبرنا شيئاً عن الأطفال النابغين الذين لم يحرزوا شهرة أو عظمة في
حياتهم الراشدة . ويدخل في هذه الطريقة تتبع تاريخ بعض النابغين في العصور
السابقة . وقد كانت الطليعة في هذا المضمار بحوث العالم الانكليزي « فرنسيس
جلتون » في أوائل النصف الثاني من القرن التاسع عشر . ثم جاءت بعده إحدى
الباحثات فاختارت ثلاثمائة من النابغين الذين ظهرت في المدة منذ ١٤٥٠ إلى
الآن ، وأعانها كثير من المساعدين فقرأت وإياهم آلاف التراجم لحياة هؤلاء
النابغين ، ووجهت عنايتها بنوع خاص إلى الاشارات التي لها علاقة بالوراثة
والصحة والتربية والرقى العقلي والصفات الشخصية عند هؤلاء . والسن التي
تعلموا فيها القراءة والتي انتقلوا عندها من فرقة إلى أخرى ، والكتب التي قرءوها
في أعمار مختلفة ، وما أحرزوه من درجات الشرف ومن شهرة بين أقرانهم ،
وما أثر عنهم من خطب ومقالات وقصائد وما إليها . ثم بعد أن جمع كل هذا
قام بتحليله وقدره ثلاثة من خبراء النفسانيين من حدقوا سر المقاييس النفسانية

والمثل الخاصة بكل سن ، فاشتغل هؤلاء كل على حدة واجتهد كل منهم أن يقدر النهاية الصغرى للدكاء الضرورى لتتأج هؤلاء النابغين . وقد جاءت نتائج العلماء متقاربة لم يختلف بعضها كثيراً عن بعض وفى هذا ما يؤيد أن طريقة هذا البحث - وإن لم تبلغ درجة المقاييس العقلية فى الاتقان - فإنها جديدة بشئ كثير من الثقة والقبول . وكان من درست توارينهم فى هذا البحث دلو رديرون ، الشاعر الانجليزى (نسبة ذكائه ١٥٠) ، و « ولتر سكوت » الكاتب الاسكتلندى (ذ = ١٥٠) ، وداروين (ذ = ١٣٥) ومحمد على (ذ = ١١٠) ومن بين من كانت نسبة الذكاء فيهم أعلى من ١٨٠ « جوته » ، « لينتز » ، « ماكولى » ، « بسكال » . وقد وجد أن خصائص الطفولة عند هؤلاء تماثل خصائص الأطفال النابغين الذين تدرس حياتهم فى الزمان الحاضر . وحبذا لو قام من بين باحثينا المصريين من يحنق هذه الطريقة ثم يستخدمها فى دراسة النابغين من أبطال العرب ومصر قديمهم وحديثهم دراسة قائمة على تراجم حياتهم بعد أن تطبق على تلك التراجم مقاييس البحث التاريخى الصحيح .

وأما الطريقة الثانية فهى الدراسات الاحصائية من مثل ما قام به جماعة من علماء كاليفورنيا إذ درسوا ٦٤٣ طفلاً (ذ = ١٤٠ +) بين الثانية والرابعة عشرة من العمر ، ٢٧٨ من تلاميذ المدارس الثانوية والعالية ممن راوحت أعمارهم بين ١١ ، ١٩ وضموا إلى هؤلاء عدداً كبيراً من النابغين من بين ٢٥٠٠٠٠ من تلاميذ المدارس المختلفة . وهذه الطريقة إحدى دعائم العلم الحديث ، وأحر بنتائجها أن تكون على درجة كبيرة من اليقين أو الاحتمال .

أوصاف النابغين

كانت الآراء متضاربة إلى عهد قريب فى خصائص الأشخاص النابغين فكان بعض الناس يظن أن أغلبهم فى العادة ضعاف الأجسام أو أنهم مرضى اجتماعيون أو أنهم عرضة للأمراض النفسانية ، أو أن النبوغ - كما يقول « شكسبير » - قريب الجنون ، أو أنه مقصور على عهد الطفولة وأن النابغين بعد بلوغ سن الرشد ينحط

مستواهم إلى مستوى الأشخاص العاديين . وإنا مودون هنا خلاصة نتائج العلماء في شتى هذه النواحي .

ناحية الأسرة والبيئة : وجد « ترمان » في المجموعة الكبيرة التي درسها في « كاليفورنيا » أن ثلث آباء النابغين ينتمون إلى طائفة (الموظفين) أصحاب المهن العالية كالأطباء والمحامين ومن إليهم ، ونصفهم ينتمون إلى طائفة رجال الأعمال كالتجار ومديري المعامل والمصانع ، وأقل من ٧ ٪ منهم يرجعون إلى طائفة العمال . وجاءت النتائج التي وصل إليها كثير من العلماء الآخرين مؤيدة لهذه النتيجة .

على أن الأطفال النابغين قد ينسلون من أسر خاملة أو متوسطة الحال .
النسبة الجنسية : تسكاد النتائج تجمع على أن عدد النابغين يفوق عدد النابغات وأن الزيادة تطرد بازدياد العمر . فقد وجد بعضهم النسبة :

أولاد	بنات
٧	٦
٢	١
	في المراحل الأولى من التعليم
	في المدارس العالية

الصحة وبناء الجسم : وجد من الموازنة أن متوسط النابغين من طلبة المدارس الأولية في أمريكا يزيد على المختلطين (نابغين وغيرهم) نحو إلى « بوصة » في طول القامة . وهم كذلك يزيدون قليلاً في وزن الجسم وقوة القبض على الأشياء وامتداد الذراع واتساع الاكتاف والنمو الطبيعي ، ووجد آخرون أن صحة ٧٤ ٪ من نجباء الأطفال كانت حسنة أو غاية في الحسن خلال السنة الأولى من حياتهم ، وأن معظمهم يبدون الكلام والمشي وتأخذ أسنانهم في الظهور وتظهر عندهم علامات البلوغ قبل غيرهم من متوسطي الأطفال . وهناك تفاصيل كثيرة رأينا ألاكتفاء عنها بأن نقرر اتفاق جميع الدراسات على مناقضة الفكرة القائلة بأن النابغين ضعاف الأجسام بطيئو النمو وأن عقولهم تنمو على حساب أجسامهم .

النتائج المدرسية ووسائل التسلية : أثبتت التجربات النفسانية أن التلاميذ الموهوبين يأتون بنتائج باهرة في امتحاناتهم المدرسية ، وأن كثيراً منهم يسبقون

فرقمهم الدراسية في معلوماتهم ، وهم لا يميلون إلى القوة البالغة في ناحية والضعف الظاهر في أخرى ؛ وإنما يصلون على العموم أكثر من المتوسط في الموضوعات التي تتطلب مقدرة حاسية أو عضلية خاصة ، ومنهم من توجه عنايتهم واهتمامهم إلى ناحية خاصة فيهمرون فيها ويؤثرونها على غيرها من النواحي . والموضوعات التي يلذونها ويشغفون بها هي الموضوعات المعنوية العامة كالمظالعة والأدب والمناظرة والتاريخ وما إليها .

وأثبتت التجارب أن كثيراً منهم يتعلمون القراءة بأقل مجهود ، ويضرب « ترمان » مثلاً لهذا بالطفلة التي درسها ، إذ أمكنها أن تقرأ وتفهم جملاً بسيطة في سن ٢١ شهراً وما وصلت ٢٦ شهراً حتى كان قاهوس قراءتها يزيد على ٧٠٠ كلمة . وكمية القراءة وكيفية أعلى كثيراً عند الموهوبين منها عند المتوسطين إذ أثبتت دراسات (كاليفورنيا) أن متوسط ما يقرؤه الموهوب - ذو السبع السنين - في شهرين أكثر مما يقرؤه غيره ممن هم أكبر منه حتى سن الخامسة عشرة . ومستوى ما يقرءونه أرقى كثيراً من مستوى المتوسطين . ولهم رغائب يولعون بها كجمع المجموعات العلمية والتاريخية ، ومراميتهم في الحياة أبعده وأسمى من مرامي الأطفال العاديين . كذلك ثبت أن الطفل الموهوب ذا العشر السنين يعرف عن اللعب والألعاب أكثر مما يعرفه الطفل العادي ذو الثلاثة عشرة (وإن كان الوقت الذي يصرفه الأول في اللعب أقل مما يصرفه الثاني ، ذلك لا يشغال الطفل الموهوب بمشغل أخرى أكثر أهمية في نظره)

الخلق والمزايا الشخصية : أجريت جملة اختبارات نفسانية على الموهوبين وغيرهم ، فوجد أن الأولين أرقى درجة في خلوقهم مما لا يحب من المآرب والمطامع الاجتماعية ، وبعدهم عن الزهو والعجب ، وجدارتهم بالصدق والثقة ، وعدم سهولة انصياعهم لداعي الغش والخديعة . وقد ثبت من تقارير المدرسين في كثير من المدارس الأوروبية والأمريكية أن تصرف الأطفال النابهين في فصولهم جميل محمود ، وأنهم يستجيبون لداعي التهذيب ، ويحترمون سلطة المدرسة يتطوعون في مناقشات فصولهم ، وعندهم حاسة قوية لتذوق الفكاهة المستطرفة

وليس يغلب على طباعهم العناد ولا حب الأثرة ، ولا ينهزمون عن غاياتهم دون جد ومثابرة . وعلى الجملة فإن تقارير الآباء والمدرسين مجمعة على أن الأطفال النابغين يغلب في خصالهم الصدق ، ونزاهة الضمير ، والمثابرة ، والكرم ، وإنكار الذات ، والعطف والشفقة ، وأنهم ليسوا أقل من غيرهم في صفات الزعامة ، والاندماج في البيئة الاجتماعية وأنهم يشتركون أكثر من سواهم في أندية المدرسة ، وجمعياتها الأدبية والتشيلية ويقومون بوظائف كثيرة فيها .

هل تتغير الصورة بتغير العمر ؟ : عملت للإجابة عن هذا السؤال تجارب

على من أسلفنا ذكرهم من أطفال « كاليفورنيا » بعد سبع سنين من التجارب السابقة فوجد أن متوسط نسب الذكاء عند الأولاد لم تتغير كثيرا ، وأن ما نقص في ناحية عوض عنه في ناحية أخرى ، إلا أن متوسط البنات نقص عشر درجات ولهذا يظن أن البنات النابهات يصلن نهاية نموهن العقلي قبل الأولاد ، ولكن الفرق ليس من الكبير بحيث يمنع البنات أن يفقن الأولاد في بعض الموضوعات . عندما وصل هؤلاء الأطفال المدارس العالية جازوا امتحاناتهم بنجاح ، وحاز أكثر من نصفهم درجات أولى . ونفذ ٨٠٪ - ٩٠٪ منهم إلى الجامعات فكانوا فيها أعلادا يشار اليهم بالبنان ، وكان منهم الموسيقار الكبير والعالم المشهور ونال أحدهم درجة الجامعة في سن ١٦ سنة ونظم سبعة منهم قبل هذه السن قصائد تعتبر من عيون الشعر لا تقل عن نظم كبار الشعراء . وكذلك الحال سواء بسواء في الصفات الشخصية من تقلد زعامة واشترك في أعمال الجامعة وما إليها .

والخلاصة أنه ليس صحيحا ما كان يظن من أن الأطفال الموهوبين يكثرفيهم الضعف الجسمي ، وأن وجداناتهم وعواطفهم مضطربة ، وأنهم غير قادرين على ملاءمة بيئتهم الاجتماعية غير أن هناك مجالا كبيرا للفروق بين بعض الموهوبين وبعض نظرا للظروف التي تحيط بهم ، والاتجاهات التي يوجهون إليها في حياتهم فقد وجد « ترمان » مثلا بين النابهين الذين اختبرهم اثنين انقلبا بعدد مريضين نفسانيين فاتحرا أحدهما وألحق الآخر باصلاحية . وظهرت على آخرين أعراض

الشعور بالضعة ، والخروج ، وعدم الطاعة ، وعدم الصدق الأمانة . وهناك ظروف اجتماعية لها أثرها في نضج المواهب ، إثارتها ، فيما يعوق المواهب أو يقبرها مثلاً ضعف الصحة والفقر وتوجيه التعليم وجهة غير صائبة وقرين السوء وشقاء الحياة المنزلية ومشاكل الحب وجهود الأبوين وفقد الأمل . كذلك لا بد أن نحسب للوراثة حسابها فمعظم العلماء على أن النبوغ العام وراثي غير مكتسب .

تعليم الموهوبين : أمن المصلحة أن يكون للأطفال النابغين فصول خاصة بهم وطرق تعليمية مناسبة لذكائهم ؛ تلك معضلة لم يجد الاهتمام بها إلا أخيراً لأن العلماء كانوا منصرفين إلى العناية بتعليم الناقصين والمتأخرين ولأن الطفل النابغ لم يكن يضايق المدرس في كثير ولا قليل ، فأعماله مرضية وحاله تبعث على الارتياح .

إلا أن كثيراً من محدثي العلماء أخذوا ينادون بضرورة فصل الأذكياء من غيرهم واقترحوا من الحلول في هذا الصدد أن يقسم التلاميذ على أساس المقدرة العقلية إلى ثلاث فرق : أ ، ب ، ج .

فيكون الفصل الوسط من رابحت نسبة الذكاء فيهم بين ٨٥ و ١١٥ ، ويحتوى الفصل أ من بلغوا ١١٥ فصاعداً ، والفصل ج ٩٠ فمازلاً . ولهذا الحل قيمته إلا أنه يعترض عليه بأن من كانت نسبة ذكائه مثلاً ١١٥ يختلف عن يبلغ ١٤٠ وعلى هذا فمن الضروري أن يزداد فصلان أحدهما لمن هم في الذروة من الذكاء والآخر لمن يعتبرون على شفا الضعيف العقلي .

وأول من بدأ بالفصول الخاصة للنابغين ألمانيا وعنها أخذت الولايات المتحدة ثم تبعتها بعض الأمم الأخرى وازدادت هذه الفصول نموا وانتشارا ودلت نتائجها على نجاح مطرد ، وقد كانت السنة المتبعة في الولايات المتحدة أن يجرى اختيار النابغين أواسط مرحلة التعليم الثانوي إلا أن الاتجاه الآن قد تحول إلى عمله في المراحل الأولى من التعليم .

ولا يقوم الاختيار على نسبة الذكاء العام وحدها ، ولكن يتناول عوامل الصحة والشخصية وما إليها . وتبذل العناية الكبيرة في اختيار المدرسين لهذه الفصول ثم يترك لهم الحرية التامة في تنظيم العمل .

وطرق التعليم في هذا الميدان لا تزال في بدايتها التجريبية إلا أن المتفق عليه أن هذه الطرق يجب أن تختلف عن طرق تعليم العاديين وأن يكون فيها أكبر قسط ممكن من الحرية الشخصية ، وأن يعتمد فيها على طريقة المشروع ، ويشجع التلاميذ فيها على القيام بكثير من العمل لدرجة تقرب من البحث الدراسي وأن يقل الوقت المخصص للألعاب البدنية ، وتأخذ المطالعة والدراسة المستقلة مكان الكتب المقررة ، وتكثر الرحلات في الهواء الطلق وزيارة المتاحف وكتابة التقارير المدرسية .

وهناك ثلاثة اعتراضات مهمة وجهت إلى هذا النظام التفريقي في التعليم :
أولها -- أن بعض نواحي المقدرة والصفات الشخصية لا تطابق الذكاء العام وعلى هذا فمجموعات الأطفال التي تعتمد في تكوينها على الأخير وحده ليست في الحقيقة متجانسة ، وإفراد مناهج تعليم خاصة بها ليس له مسوغ .
ثانيها -- أن التفريق على أساس الذكاء العام سطحي محض لا وجود له في الجماعة الإنسانية الباقية ، فكل مجموع من الناس يكون خليطاً من الذكي والبليد ، وفصل بعض الاثنين عن بعض قد يخلق شعوراً بالعجب والتعالي في نفس الأول وبالضعة والحقول في نفس الثاني .

ثالثها -- أن مقاييس التعليم لم تظهر لنا إلى الآن فرقاً كبيراً في النتائج بين الأذكياء المنفصلين وغير المنفصلين .

أما الاعتراض الأول فمسلم ويمكن تلافيه بأن توجه المدرسة جزءاً كبيراً من عنايتها إلى الاعتبارات الشخصية وإلى النواحي الأخرى المهمة في تكوين الفرد ، وأن تبني من الجميع أساساً صالحاً للاختيار .

وأما الاعتراض الثاني فيخالفه الواقع إذ أن الأطفال النابغين لا تسنح لهم الفرصة للظهور بمظهر العجب والكبر ، فوجود بعضهم مع بعض يقوى فيهم روح المنافسة ، ويخفف من نزعة الغلواء عندهم ، ويخرجهم من بين

صفوف الأطفال الضعفاء لا يسبب عند الأخيرين قعودوا عن العمل إذا لمعتول والملاحظ أن وجود الطفل الضعيف مع الذكي في فصل واحد قد يسبب عند الأول شعورا بالضعف واليأس .

ويمكن الاجابة عن الاعتراض الثالث بأنه لم تنشر إلى الآن نتائج كافية للموازنة وأنه يحسن تأجيل الحكم حتى يجتمع منها مقدار صالح .

الباب الثاني

أمثلة من المواهب الخاصة :

- النبوغ الموسيقي : كلنا يعلم أن هناك أنواعا مختلفة من الموسيقى تتطلب ضروبا معينة من الاستعداد الجثمانى والنفسى . فالمغنى مثلا يحتاج إلى تنوع خاص فى الجهاز الصوتى لا يحتاج اليه العازف ، البيانى ، البارع ، وذلك يختلف عن العازف بالعود فى استعدادده وهلم جرا .

وقد اهتم العلماء منذ أوائل العصر الحاضر بدراسة مظاهر هذه الموهبة وتحليلها ، فوجدوا أنها جميعا تتطلب وظائف أولية يمكن حصر أنواعها فى ثلاثة :

- (أ) الوظائف السمعية : وهى القدرة على إدراك الأصوات الموسيقية
- (ب) الوظائف العضلية . التى يستلزمها إخراج الصوت
- (ج) الوظائف الذهنية : التى تساعد على قراءة المجسدة (نوتة حفظ الأغاني) وترجمتها واختراع الأفكار الجديدة .

ثم وضع العلماء لتمييز الموهوبين الموسيقيين من غيرهم من الأطفال مقاييس عدة لبيان الفوارق الفردية فى النواحي الآتية : (أ) الاحساس الموسيقي (ب) لعب الموسيقى (ج) الذاكرة والذهن والشعور الموسيقي ، والتأليف أو النقل الموسيقي ، والتذكر أو الارتجال ، ويدخل تحت هذه النواحي اعتبارات كثيرة فيدخل تحت الاحساس الموسيقي مثلا إدراك مخارج الأصوات وقوتها وزمانها واتساقها ونغماتها وقد طبق حساب التلازم على هذه الاعتبارات ، فوجد أنها مستقل بعضها عن

بعض إلى حد كبير ، فقد يكون الشخص مثلاً موهوباً في لطيف إحساسه بمخارج الأصوات ناقصاً في إدراك زمانها . والموسيقار الصانع يجمع عادة أقساطاً صالحة من كل النواحي . والأطفال على العموم متوسطون في هذه القوى في استطاعتهم إذن أن يتذوقوا الموسيقى ويعلموها ، وقد يكون هناك ٥ / ١٠ أو ١٠ / ١ منهم ممن يصح وصفهم بأنهم غير موسيقيين ، ومثل هذه النسبة ممن يمكن اعتبارهم جيدين في الموسيقى ، ومن بين هؤلاء طائفة قليلة مؤهلة للنبوغ الموسيقي :
وأثبتت المقاييس الكثيرة أن العلاقة بين المقدرة الموسيقية والذكاء العام غير كبيرة ، فإن تستطيع أن تحكم من أحدهما على الآخر إلا أن النبوغ الموسيقي كغيره من أنواع الانتاج الانساني - لا بد من ورائه من ذهن خصيب يدرك نسب الأصوات وتراكيبها - ولهذا فليس من المحتمل أن ينبه شأن غي بطيء الفهم في عالم الفن الموسيقي .

موهبة الرسم : من الرسم ما يحاول فيه الفنان (أ) تمثيل منظر عرض له كما هو ، أو (ب) تحليله وتحديد معالمه ونسبة أجزائه بعضها إلى بعض ، ومنه ما يحاول فيه (ج) تصوير الأثر الذي تركه المنظر في نفسه أو (د) التعبير عنه في قالب رمزي أو (هـ) نقدي (كاريكاتوري) . ومنه ما يكون قوامه (و) المحاكاة والتقليد . هذه الأنواع كالنواحي الموسيقية تختلف فيما تستلزمه من مؤهلات نفسانية وجسمانية : فالنوع التمثيلي مثلاً مستقل إلى درجة كبيرة عن الذكاء العام ، والنوعان الرمزي والنقدي يتطلبان منه مقداراً كبيراً . ومن البحوث التي عملت في هذا الموضوع أن طالب إلى واحد وخمسين من تلاميذ مدرسة عالية :

(١) رسم ريشة طائر (تمثيلية)

(٢) رسمها تحليلياً

(٣) وصفها لغوياً

ثم ضمت إلى نتائجهم في هذا (٤) نتائجهم المدرسية في بقية الموضوعات وقرن كل من هذه الأربعة بالآخر فوجد أن التلازم (صفر) بين الرسم التمثيلي والوصف اللغوي (فلا يمكن الحكم من القدرة في أحدهما على القدرة في الآخر) ، وأنه

ضئيل بين نوعي الرسم تحليليه وتمثيليه ، وأنه كذلك قليل بين الرسم التمثيلي ونتائج الموضوعات المدرسية الأخرى ومن هذا يمكننا أن نقول أن القدرة على الرسم التمثيلي موهبة خاصة ، لا تتطلب في جملتها ذكاء فائقا . وإنما الذي يتطلبه منها ناحيتان : الأولى الوصول إلى درجة ممتازة من الاتقان في الفن تستلزم تصورا ذهنيا عاليا ، والثانية حضور البديهة والإبداع في ابتكار الرسوم السامية . وقد أصبح للمقدرة على الرسم مكانة كبيرة في الحياة الحاضرة فهي لازمة لرقى الصناعة ، وتدخل في فنون كثيرة كعمل النماذج والهندسة والبناء والتصوير .

المطالعة والتهجي : يميل كثير من العلماء إلى الاعتقاد بأن الموهبة اللغوية ميدان خاص من ميادين المواهب الانسانية ، وأن وظائفها المختلفة تكون وحدة قائمة بذاتها ، بين كل منها والأخرى من جهة ، وبينها وبين الذكاء العام من جهة أخرى تلازم موجب كبير . فإذا رأيت طفلا ذكيا لم يرتفع مستوى مطالعته وتهجيته إلى مستوى ذكائه فاعلم ان ذلك يرجع في الغالب إلى نقص في العناية اللازمة لنجاحه ، أو إلى ضعف حاسي في سمعه وبصره ، أو إلى اضطراب في مزاجه أو إلى كسل فيه عن التحصيل . وقد تكون النجاة في المطالعة أو القصور فيهما اجمعا إلى عظم المقدرة الخاصة أو ضآلتها فقد عثر « ترمان » على طفلة صغيرة استطاعت في سن سنتين أن تقرأ ما يعجز عن قراءته الأطفال عادة قبل سن ست سنوات . وقد كان معادل ذكائها ١٥٠ إلا أن مستوى مطالعتها زاد على ذلك كثيرا .

الحساب : دلت بحوث التلازم على أن المقدرة الحسابية مرتبطة ارتباطا كثيرا بالذكاء العام ، فالضعف فيها يعتبر في الغالب نذيرا بنقص المقدرة التفكيرية في الأطفال . ومعظم الذين يمهرون في الحساب يغلب أن يمهروا في مختلف الأعمال العقلية الأخرى .

قام أحد العلماء ببحث على مائتي تلميذ ، وجد فيه أن بين نتائج الاختبارات الحسابية بعضها وبعض من التلازم ما ليس بينها وبين غيرها من الاختبارات . وفي هذا ما يدل على صحة الرأي الذي ذهب إليه « برت » من أن القدرة الحسابية تكون وحدة خاصة . وقد وجد ذلك الباحث أن هذه المقدرة تظهر في ناحيتين رئيسيتين : الأولى إحسان العد بسهولة

والثانية القدرة على حل المعضلات الحسابية ، وهذه تتطلب نشاطاً ذهنياً عالياً إذ تستلزم فهماً للغة وتحليلاً للحال إلى عواملها واختياراً للعناصر المناسبة لكل خطوة وإدراكاً للعلاقات بينها على وجه صحيح .

وأثبت «تورنديك» وتلاميذه أن التلازم بين الفروع الحسابية عالٍ موجب إلا أنه غير تام ومعنى ذلك أنك قد تجد طفلاً نابغاً بظيماً في إحدى عمليات الحساب دون الأخرى . ويذهب بعض العلماء إلى أن الأطفال الذين يقومون بمعجزات خارقة في العد السريع من جمع أو ضرب أو غيره إنما يفعلون ذلك نتيجة المراتبة والتعود وتقوية الذاكرة العددية . وهذا الرأي مبنى على أن الضبط والسرعة في الحساب يتوقفان كثيراً على التدريب . ولا كذلك حل المعضلات فإنه يتطلب مقداراً كبيراً من الذكاء العام . ولن يفيد فيه التعود الآلى كثيراً .

المقدرة الآلية: دل البحث على أن هناك تلازماً ضئيلاً بين هذه المقدرة والذكاء العام . فإذا فككت أجزاء عدة من العدد ثم أعطيتها إلى مختلف التلاميذ ليعيدوا تركيبها فربما وجدت بعض أغبياء الأطفال أقدر من أذكيائهم في هذه الناحية . إلا أن للذكاء على العموم أثراً في هذه المقدرة . وإذا أخذت كبار المخترعين للعدد والآلات وجدهتهم في مجموعهم فوق المتوسط ذكاء واستعداداً فإن الاختراع يتطلب درجة كبيرة من التفكير السليم وحصر الانتباه وملاحظة الجديد من الظواهر والأشياء .

الزعامة وحكم الناس : يذهب بعضهم إلى أن هذه أيضاً ناحية خاصة ليس لها كبير ارتباط بالذكاء العام . إلا أن هذا الرأي لا يصح أن يقبل على علته لقلة البحوث في هذا الموضوع من جهة ، ولصعوبة التعبير عن هذه المقدرة في حدود كمية من جهة أخرى . على أن كثيراً من المدرسين والخبراء يؤكدون أن الأطفال الذين تزيد نسبة الذكاء فيهم على ١٢٠ تغلب فيهم الزعامة ويندر أن تجد بينهم من لا يحبه رفقاؤه ويأمنسون بحضره . وتذهب «هولنجورث» أن بين ذكاء الزعيم وذكاء أتباعه نسبة خاصة فإذا كان متوسط ذكاء الأتباع حوالي ١٠٠ كان الغالب في زعيمهم أن يكون ذكاؤه بين ١١٠ و ١٣٠ ، وقل أن يصلح

طفل نسبة ذكائه فوق ١٦٠ لزعامته أطفال يقل متوسط ذكائهم عن ١٠٠ . أما الطفل الذي يزيد على ١٨٠ فتري هذه الباحثة أنه يكاد يكون من المستحيل أن تتأني له الزعامه المحبوبة أو القيادة المقبولة بين رفاقه ، فإن تنظيم الجماعات وقيادتها يتطلب تبادلًا في الرأي والفهم واشتراكا في المصلحة . والطفل ذو الذكاء الخارق ليس بينه وبين مجموعة من الأطفال غير منتقاة ما يمكنه أن ينفذ إلى قلوبهم وأسماعهم . وعلى هذا فحدة الذكاء البالغة كبطئه الفاحش تقلل من صلاح الشخص للزعامة . ولا يزال على الباحثين النفسانيين في هذا الموضوع أن يقرروا مدى الذكاء الاجتماعي الصالح لزعامته كل طائفة من الأفراد وأن يبينوا مقدار ما يلزم له من (ج) وما يلزم له كذلك من خصائص جثمانية ومزاجية فقد وجد بالتجربة أن الشخص الأناني والقميء والحجل الحي والمنقبض النفس وذا الطبع الحاد أو الهيئة الرثة أو الصوت المنكر أو الشخصية الفقيرة ، كل أولئك لا يصلحون لقيادة الجماهير .

مراجع الفصل الرابع

- 1 Terman. L. and Burks. B
The Gifted Child. Art. Handbook
- 2 Terman and Others.
"Genetic Studies of Genius" vols. 3
- 3 Holliugworth. L, The Child of specil Gifts. Art. Handbook

obeykandi.com

[illegible]

الفصل الأول

ترقى الشعور الاجتماعي عند الطفل

الباب الأول

نمو الشعور الاجتماعي

كيف ينمو الشعور الاجتماعي عند الطفل ؟ وإلى أى حد يختلف الأطفال في تصرفهم الاجتماعي ؟ ذلك سؤالان شغلا أذهان الباحثين والباحثات في العصر الحاضر . وكان ممن جلى في هذا الميدان « شارلوت بولر » (١) الباحثة النمساوية التي أخرجت هي وزوجها عددا من الكتب القيمة ، وأنشأت كثيرا من عيادات الأطفال ، وحاضرت في نفسانية الطفل في ممالك كثيرة وعلى الأخص في أمريكا وإنجلترا وكان من حظنا أن سمعناها تحاضر في معهدى التربية وعلم النفس الطبي في لندن ، وتشرح مذهبها الجديد في القياس الجانبي للنمو عند الأطفال .

تقول « بولر » : هبك أتيت بطفلين سنهما بين ستة وعشرة أشهر ، وأجلستهما وجها لوجه ، وانتحيت ناحية ترقب تصرفهما ، فإذا تنتظر أن يبدر منهما ؟ أول ما تلاحظه أن واحدا منهما أو كليهما يهم بالاتصال بالآخر ، إما

Charlotte Bühler

(١)

راجع مقالاتها عن :

“ The Social Behaviour of Children. ”

(Article in Handbook)

عن طريق لمسه ، أو مناغاته ، أو تبادل اللعاب معه ، أو جذبته ، أو دفعه ، وقد تلاحظ أن أكبرهما سناً ، أو أقواهما جسماً ، أو أكثرهما قدرة ومهارة ، لا يلبث أن يصير له اليد العليا ، فيتحرك في غير ما حرج ، ويتفنن في ضروب المعاكسات على حين ترى الآخر منزوياً في حركته ضيقاً في نفسه .

وما تلاحظ من الفوارق في التصرف الاجتماعي لطفلين صغيرين أن أحدهما قد يحتمى — على الرغم من قوته ومهارته — بحمى الصمت والسكون كلما كان بمحضر طفل آخر ، وأن أضعفهما قد يكون أكثر حرية وانطلاقاً ، واجترأ في حركاته .

على أن هناك أنواعاً من الأطفال لا يعيرون قرناءهم أى انتباه ، وإنما ينصرفون إلى لعبهم ، ويأمنون لما بين أيديهم من مواد وأشياء .

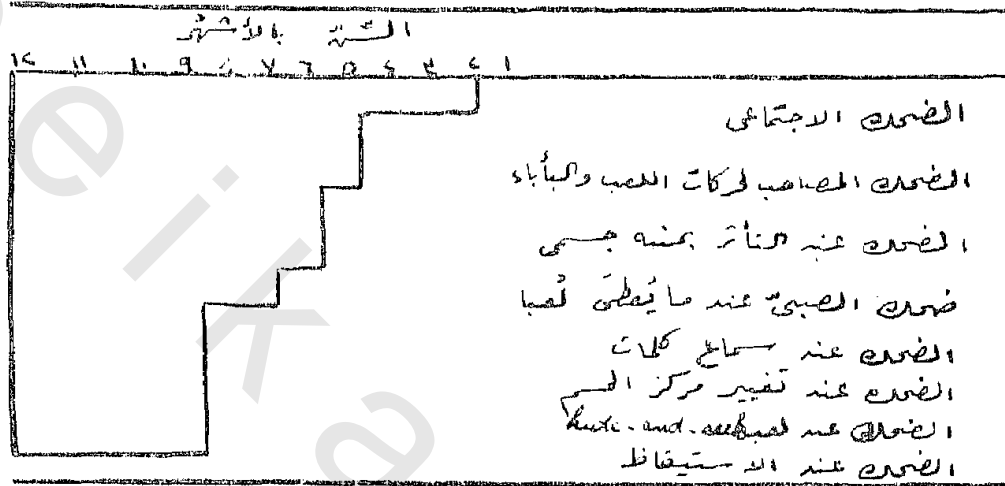
ومن هذا ترى أن على الباحث في تصرف الأطفال أن يواجهه من ناحيتين : —

الناحية الطولية (أو ناحية النمو التدريجى) والناحية العرضية (أو ناحية الفوارق بين أفراد السن الواحدة) .

فن لطائف ما عمل من البحوث في الناحية الأولى أن جرى بستمسة وعشرين ومائة من الأطفال أعمارهم بين يوم واحد وخمسة أشهر ، ووضعوا تحت تأثير مؤثرات صوتية ، كالصفير والنصفيق ، والصوت الإنساني الحنون وصوت الغضب ، والغناء ، والكلام ، والأجراس والملاعق وما إليها ، ليرى مبلغ تأثيرهم بما حولهم وشعورهم بمن في حضرتهم من الأناسى . فوجد أن أكثر ما يسترعى انتباههم القعقة والصفير والنصفيق ، ثم تليها في الأهمية الأصوات الانسانية المصحوبة بوجودان أو تأثير كالغضب أو الحنو أو الغناء ، وأقلها في الأهمية الكلام العادى .

إلا أن الطريف في تصرف الأطفال أنهم منذ الشهر الثانى يتسمون غالباً كلما رأوا كائناً إنسانياً أو سمعوا صوته . وهذا النوع الاجتماعى من الانقسام

هو أول مظاهر الضحك فيهم ثم تتنوع بعد ذلك بواعثه كلما تقدم الطفل في العمر . وإليك جدولاً يبرأجل هذا التنوع مأخوذاً من بحث « بولر » و « هتيسر » .



إذن فأول نتيجة يمكننا أن نقررها عن نمو الشعور الاجتماعي يبدأ حوالى منتصف الشهر الثانى فيظهر تأثره بصوت الانسان ونظراته في شكل إيجابي يختلف عن تأثره بأصوات الأشياء ومناظرها . وسواء أكان ابتسامه هذا منقولاً عن شعوره باللذة والارتياح حال رضاعه - كما يقول بعض العلماء - أم جبلة فطرية أودعها الله فيه لتظهر حين أنسه برؤية الانسان - كما يقول بعضهم الآخر - فإنها حقيقة مشاهدة لا ريب فيها - وللناس أن يختلفوا في تفسيرها على حسب ما يؤدي إليه تفكيرهم .

أما النتيجة الثانية ، فهي أن الطفل إلى الشهر الخامس من سنه يتأثر بالنظر والصوت غير فارق بين مظهر الغضب والتهديد ، ومظهر الرضا والحنان : ولكنه منذ الخامس حتى الثامن يبدأ في مراقبة الوجه كله وملاحظة تعبيراته ، والتأثر بالاجبان والسلي منها كل بما يناسبه . ثم يترقى بين الثامن والثاني عشر فيفهم أساليب الدعابة والضحك ، حتى لو أخذت شكل توبيخ أو تأنيب .

وتم نتيجة ثالثة وهى ما وجد بالتجربة من أن شعور الطفل برجحانه فى القوة أو السن على آخر إنما يظهر فى منتصف السنة الثانية ، وأن الشعور بالضعف إنما يبدأ الظهور فى نهايتها ، وأن علاقة طفلين فى السنتين الأوليين من حياتهما ، قد تغلب عليها الصداقة أو تقيضا على حسب مزاجى الطفلين وشخصيتيهما . أما فى السنة الثالثة فإن مظاهر الصداقة أغلب .

والنتيجة الرابعة التى وصل إليها البحث هى أن أول شعور اجتماعى للطفل إنما يكون نتيجة صلة بينه وبين الشخص الكبير . أما الاتصال الاجتماعى بين طفلين فلا يحى إلا خلال النصف الثانى من السنة الأولى . فإذا جاءت السنة الثانية أمكنك أن ترى مظهرا لم تشاهده من قبل ، مظهر ثلاثة أطفال يلعبون معاً فى جماعة ، على أن تفضيل جماعة الاثنين يستمر حتى سن الثالثة . ويصعبه فى هذه المرحلة إشار الطفل لرفيق من جنسه على رفيق من الجنس الآخر . ثم يتزايد عدد الجماعة واختلاط الجنسيين بازدياد السن فترى مثلاً خمسين فى المائة من الأطفال بين الثالثة والخامسة من العمر يشتركون فى مجموعات يزيد أفراد كل منها على ثلاثة وترى الطفل منذ سنته الثانية يُعنيه إبعاده عن الجماعة التى هو فيها .

ماهى العوامل التى تسبب التواصل الاجتماعى وتكوين الجماعات ؟

إرجع إلى الوليد فى مستهل حياته تر أنه كان جزءاً من والدته قبل أن يصير شخصاً قائماً بذاته ، وأنه كان عضواً فى بيئة أسرية محدودة قبل أن يتدرج وينضم إلى أية جماعة أخرى ، وأنه حتى الشهر الثالث من حياته لم يعقد صلة بالناس حوله إلا طلباً لمساعدتهم إذا ألم به جوع أو مسه ضر .

ثم تنوعت بعد ذلك بواعثه ، فصاح مثلاً إذ انفض الناس من حوله أو إذ دخل داخل الحجرة ولم يعره انتباهه . على أنك تراه فى شهره السابع أو الثامن يتبع القادمين بعينه ويحرك لسانه بأصوات الطفولة ، ويهز يديه ورجليه كأنما يحاول جذب القادم إليه . وهكذا تتدرج بواعث الاجتماع عنده من الشعور

بالعجز والحاجة إلى الاستئناس بالناس إلى السرور برفقة أقرانه إلى لذة مشاهدتهم في أعمالهم أو الجرى معهم أو الاشتراك وإياهم في نشاط اللعب . وينمو خلال ذلك نشاطه اللغوي فيأتي بياعث جديد (أو باعث قديم في صورة جديدة) ذلك هو السؤال والبحث واستقاء المعلومات . وسواء أكان هذا نتيجة الشجور بالعجز ، أم نتيجة الرغبة في الرفقة العقلية ، فإنه يبني التواصل الاجتماعي على أساس جديد ، ويهيئ للباحث الفرصة أن يرى مقدار ما عند صغار الأطفال من اجتماعية أو ذاتية ، وما يبدو بينهم من الفوارق كالأحجام أو الأقدام . والخنوع والعدوان ، والتبعية أو الزعامة .

وقد اهتمت هذه الصفة أنظار الباحثين فراحوا يفتشون زعماء الأطفال ، ويدرسون خواصهم ، ويرقبون حركاتهم وسكونهم . فمن ذلك ما قامت به « أدلبرج » في « فينا » إذ وجهت عنايتها إلى الطفل الزعيم (سن ١٠ و ٤) في فصل ضم عشرين من البنات والأولاد اختلقت أعمارهم من ١٠ و ٢ إلى ٧ و ٦ .

اشترك هذا الزعيم في كل المجموعات الصغيرة التي كونها قرناؤه . وكان أكثرهم صلة للآخرين وأخصبهم فكرا واقتراحا وأوسعهم قدرة على التنظيم ، فوكل إليه الأطفال توزيع الأدوار فيهم . وقبلوا على الرأس والعين نظمه وأحكامه فيما شجر بينهم من خلاف . ولم يرتضوا به بديلا من الزعماء الأتانيين الذين أرادوا استغلال الزعامة في مصالح ذاتية . فأثبت الأطفال بعملهم هذا أنهم كالكبار يتطلبون في الزعيم ثلاث صفات على الأقل : الابتكار ، والقدرة على التنظيم ، والانضياح لميول الجماعة .

ومن لوازم الزعامة التقليد من جانب الأتباع . وهو من أهم العوامل في اتعاون الاجتماعي فقد ثبت أن الطفل منذ شهره الثاني يبدأ في تقليد أصوات من حوله وحركاتهم وأنه منذ نهاية السنة الأولى يبدأ في تخيير ما يحبه ويلذه من الأعمال فيقلده مرارا ، وأن أول ما يفهمه من أوامر أبويه ما يطالبان به من تقليد بعض الاشارات والحركات التي يقوم بها أمامه وأن ٨٠ ٪ من الأطفال في أوائل

السنة الثانية يفهمون الأوامر الإيجابية البسيطة (مثل اعطني هذا) ويطيعونها ، أما النواهي فتجىء متأخرة ، وقبلما يعمل بمقتضاها الأطفال في غياب السلطة الناهية قبل سن الثالثة ، وقد لاحظ النفسانيون بين الثانية والثالثة (وأوائل البلوغ) مدة يغلب فيها على الطفل الجراح وإباء الطاعة فسموها « مدة العناد » (١) ، وقرروا أنها مرحلة طبيعية في النمو ، وأن الولد أكثر عناداً من البنت وأن الطفل الذي يمر بهذه المرحلة راضياً هادئاً مطيعاً دون أن تستثيره النواهي ومضايقاتها ، ودون أن يغضب لنفسه إذا أهمل أو انتزعت منه لعبة أو حُدد من حريته لن يرجى منه أن يكون في كبره شخصاً طبعياً كاملاً .

الباب الثاني

مرحلة رياض الأطفال

هيب لدينا روضة من رياض الأطفال بها عدد من الأولاد البنات بين سن الثانية والخامسة ، طلب إلينا أن ندرس ترفيقهم الاجتماعي . وأن نضع ميزاناً لهذا الترقى ، نقيس به تصرفهم وتصرف أمثالهم في السن ، فكيف السبيل إلى القيام بهذه المهمة ؟ أى طرق الدراسة نختار ؟ كيف نضع مقياساً عددياً لأنواع التصرف ؟ وما مقدار الوقت الكافي لهذه الدراسة ؟ قامت « كاترين برджер » (٢) ، الأستاذة بجامعة « ما كجيل بكندا » ببحث من هذا الطراز قضت فيه ثلاث سنين ، ترقب في مدرستها خمسين طفلاً من أبناء البيوتات العالية والمتوسطة ، لم يكن فيهم من من شذوذ جسمي أو ضعيف عقلي . وقد استعانت بالمراقبات والمدرسات معها

(١) Period of Obstinacy.

(٢) Bridges. K.

“ The Social and Emotional Development of the Pre-School Child. ”

في تدوين تصرفهم الاجتماعي وتبويبه ، مستخدمة في ذلك طريقة الملاحظة المنظمة التي مر بك ذكرها .

وكان عليها بالطبع أن تمهد بتعريف للترقى الاجتماعي تسير على مقتضاه في دراستها ، فقالت إنها تقصد بالترقى الاجتماعي نمو المقدرة على التكيف بظروف الوسط الاجتماعي وبملامة مقتضياته وعلى التصرف في طريقة اجتماعية مقبولة .

وإننا مجملون لك ما وصلت إليه هذه الباحثة من نتائج ثم ذا كرون لك بعد ميزانها الذي ارتضته بعد كثير من التحوير والتغيير :

ليس من السهل وصف مراحل الترقى الاجتماعي الطبيعي خطوة بعد أخرى أو شهراً بعد شهر ، في مدة ما قبل المدرسة الأولية (٢ - ٥ سنوات) ، فهناك فروق فردية كثيرة وكل طفل يدخل هذه المرحلة مجهزاً بمجموعة خاصة من التأثيرات الاجتماعية مبنية على ميوله الغريزية والوجدانية . من جهة وعلى طبيعة تجاربه الاجتماعية السابقة من جهة أخرى . غير أن الأطفال الذين يجاء بهم إلى الروضة من بيئات ومنازل مختلفة ، لا يلبثون أن يندمجوا في جماعة موحدة ، وأن يظهر على تصرفهم نوع عام من الترقى المنظم . وإذا كان عددهم كبيراً أمكن أن ندمج الأطفال المتشابهين تحت نظام واحد وأن نجد في الصفات العامة لترقيهم ما يسوغ تقسيمه إلى مراحل معينة . فإذا انضاف إلى ما تقدم أخذ مجموعات كبيرة من الأطفال ، في عدد متنوع من المدارس ، وفي بيئات وجنسيات مختلفة ، ووضعوا تحت نظام واحد من الملاحظة المنظمة ، فمن المحتمل أن تسفر الدراسة عن نظام مجمل للترقى الاجتماعي عن الأطفال عامة ، وعن تحديد أعمار خاصة لمراحله المختلفة . إلا أننا يجب أن نذكر أن تحديد أعمار لهذه المراحل من الصعوبة بمكان نظراً لاختلاف الأطفال في سرعة ترقيهم وفي المراحل التي يجتازونها ونظراً للفوارق الثقافية والمدنية بين جماعة وأخرى من الناس .

إن السلوك الاجتماعي عند الأطفال ينقسم إلى فرعين . علاقاتهم بغيرهم من الأطفال ، وعلاقاتهم بمن حولهم من البالغين ، ولناخذ هذين على الترتيب : فنقول .

١- إن الطفل ذا السنتين عند أول عهده بالروضة لا يظهر إلا عناية عارضة بالأطفال الآخرين ، فيحقق النظر في الأشياء والأشخاص ، ويخطف للاقتراب من أدوات اللعب ومن الكبار أكثر من اقترابه من الأطفال ثم لا يلبث هذا الشغور بالخيال والاحجام أن يتبدد فيتناول الطفل لعبة يسلي بها نفسه ، ويراقب الآخرين في لعبهم ، ثم يقدم فيكلمهم أو يجاوبهم أو يشترك وإياهم في اللعب ، ولا تضي مدة وجيزة حتى تراه يبسم إذا ضحك له أحدهم ، أو يقاسمه مبعث ضحكته ، أو يقلده في أعماله والمناظرة ، وإذا أحجم أول عهده بالمدرسة عن مقابلة الصداقة بمثله ، فإنه الآن يحزى على الودوداً وعلى الابتسام بمثله .

ويؤثر الجديد أول عهده بالروضة ، أن يبقى بعيداً عن الألعاب الجمعية فإذا ما بسطت إليه يد التشجيع ولا سيما من طفل أكبر منه بادر إلى الاشتراك في هذه الألعاب بعد أيام قليلة من دخوله المدرسة . ومن شأن الأطفال في سن السنتين تفضيلهم اللعب منفردين ، دون التفات إلى الآخرين إلا طلباً لما بين يديهم من أدوات اللعب . لكنهم يباوونهم سن الثالثة بحب اليهم اللعب جماعات مثنى وثلاث ورباع . وكثيراً ما يقرود مثل هذه الألعاب طفل أكبر من الباقيين .

يغلب على الأطفال أول عهدهم بالروضة الاستسلام ، والاعتماد على غيرهم في المساعدة ؛ فإذا صاحوا في طلب اللعب انتظروا أن تجلب اليهم ، وإذا اعتدى عليهم معتد قنعوا بالمقاومة السلبية ، أو صاحوا طلباً للنجدة . غير أنهم لا يلبثون أن ينمو عندهم شعور الثقة بالنفس ، والغضب لها . والمحافظة على ما يملكون ، فيعضون على أدواتهم بالنواجذ ، أو يقاومون الباغي عليهم بالعض أو الرفس ، وما يجاوزون الثالثة حتى يكونوا قد تعلموا الاستعاضة عن هذه الوسائل الفطرية بأنواع أرق منها كتوبيخ المعتدى ولومه . ومن الطريف أن بعض الأطفال الجدد في الروضة يلجأون أحياناً إلى وسيلة غريبة من وسائل اختبار البيئة الجديدة وسبر غورها ، ذلك أن الواحد يضرب آخر أو يلصقه لغير ما سبب سوى الرغبة في استطلاع ما يترتب على هذا الاستفزاز وليس لهذه الظاهرة سن خاصة فقد تجدناها في ذى السنتين وذى الأربع إلا أنها تغلب في الجدد دون الثالثة . وقد يستعحيض الجديد عن الضرب بمجر داليس أو المشاكسة

الرفيقة خصوصاً بعد أن يقين ما ينجم عن الضرب من نتائج سيئة عليه وعلى الآخرين .
وكثيراً ما يتدخل الأطفال الجدد في ألعاب أقرانهم ويسبون شيئاً كثيراً من الخلل
والاضطراب لا سيما بعد أن يخلعوا عنهم ثوب الخجل الذي غشيهم أول الأمر وقد تمضي
الأشهر قبل أن يعودوا الكف عن السطو على أدوات أقرانهم ، وعدم التدخل في
ألعابهم . غير أنه بعد الثالثة والنصف من العمر يصبح احترام أدوات الآخرين ظاهرة
اجتماعية في تصرفهم إلا الحريصين منهم على جذب الانتباه إلى أنفسهم فإن عدوانهم
قد يستمر إلى ما بعد الرابعة .

وكما نلاحظ اهتمام الطفل بالآخرين كثرت محاولاته في كسب إعجابهم
واستحسانهم ، فيريهم أعماله ، ويهتم بارتضايتهم ، وربما وقف عمله الخاص ليساعدهم
فيما صعب من أعمالهم ، وينمو بذلك العطف والتواد بين الجميع ، حتى لنرى الطفل
ذا ثلاث السنوات يرأس صاحبه في الشدة ، يداعبه تارة ويسعده أخرى ، وتجد
هنا تغيراً ظاهراً في المحادثة ، فبعد أن كانت أشباه جمل وملاحظات متقطعة يصف
بها الطفل شئونه ورغباته ، تصبح منظمة منسوبة على موضوعات يهتم لها الجميع ،
وربما أخذت قلباً من الهديان الطفلي مصحوباً بالحركات الجسمية . وتفاصيل
الوجه التي يقصد بها إدخال روح السرور والفكاهة على قلوب الآخرين . ومن
دلائل عناية بعض الأطفال ببعض في هذه المرحلة أن بعضهم يهتمون باظهار
أخطاء بعض تارة بالشكوى وتارة بالإشارة ، وهم في هذا إنما يحاولون كسب
رضا الكبار من حولهم ، إذ يظهرون لهؤلاء معرفتهم بالصواب والخطأ من السلوك
وكثيراً ما يحاول الطفل ذو ثلاث السنوات الاقلال من شأن غيره بتكرار معانيهم
في أهازيج صغيرة . ويلجأ الصغار إلى من بقرهم من البالغين إذا أرادوا إصلاح
المخطئين ، أما الكبار منهم فربما حاولوا ذلك بأنفسهم قائلين للمصيب أصبت
والمخطيء أخطأت . والأطفال دون الثلاث السنوات يحرصون على ما يجلبون
معهم من الأدوات حرص البخيل على دراهمه ، ويظهرون رغبتهم أن يكون كل
شيء لهم وحدهم . أما من تجاوزوا هذه السن فلا يمانعون أن يقاسمهم غيرهم
أدوات لعبهم وسواها ، ويكثر أن ترى من فوق سن الأربع يدافعون عن

حقوق غيرهم ويكفون المعتدى عن عدوانه ، ويحمون الصغار والضعفاء مقابلين أذاهم بالجلم والأناة . على أنك ربما لا تدم أن تجد من كبار الأطفال من يفتن بقوته وبطشه ، فيسرف في إغاضة الصغار ومضايقتهم ، وإلقاء الأوامر والنواهي عليهم ، وتسكينهم القيام بخدمته ، وتقريرهم على ما يسدو منهم من ذنب أو تقصير .

وقلما يلعب الطفل الكبير منفرداً ، وإنما تجده منضماً إلى جماعة ، وإذا كاف عملاً منفرداً في ساعة خاصة قام به ، ويتنظر . ولا كذلك الصغير ذوا السنتين — دوره فيما يمنحه من تحف أو يوكل إليه من واجب ، وله ولأمثاله من الكبار شغف خاص باستقبال الأطفال الجدد وإيناسهم وتشجيعهم على الانضمام إلى المجموع . وعلى الجملة فبين سن السنتين والخمس يترقى الطفل في تصرفه الاجتماعي من عدم الاكتراث ، ومن حب الإفصاح عن النفس والحد من خريات الآخرين إلى مرحلة يغلب فيها العطف ، والشفقة ، ورعاية الحقوق ، والتعاون ، واللعب الجمعي ، والاهتمام بالذم والاستحسان ، والتعبير عن هذين بالأقوال لا بالأفعال .

٢ — علاقات الأطفال بالكبار : يغلب على الأطفال الجدد حوال سن السنتين الخجل من الكبار ، فتجدهم يتوارون خلف آبائهم أو أولياء أمورهم ، إذ يحضرونهم إلى الروضة ، حتى إذا انصرف هؤلاء أقبل الطفل شيئاً فشيئاً على مدرسته واستجاب لما تظهره له من عطف وترحيب . وكثيراً ما يقصر مودته أول الأمر على مدرسة واحدة ، غير أن هذا القصر لا يلبث أن يزول ، ويشعر الطفل بالأنس في محضر كل المدرسات . وملاحظات الأطفال الجدد لا تتعدى إبداء رغبة أو احتجاج ثم تنطلق ألسنتهم وحريتهم ، وتنموا لغتهم شيئاً فشيئاً حتى تراهم حوال سن الثالثة يصقون ما يربهم من تجارب للبالغين ، أو يطلبون منهم العون في أمر من الأمور ، أو يخبرونهم عن مزام الآخرين وعيوبهم ، وعن حسنات أنفسهم وما قاموا به من جليل الأعمال ، وقد يبدوون شتى الملاحظات على مدام المدرسة ويسألونها عن أعمالها الخاصة في لطف واهتمام .

صغار الأطفال في سن السنتين كثير والاعتماد على البالغين في أنفسهم وفعاليتهم وطعامهم وحاجاتهم الشخصية ، وهم ينتظرون العون فإذا لم يسعفوا به بكوا من أجله ، ثم ينمو بالتدريج شعورهم الاستقلالي حتى يحجب الوقت الذي يفضلون فيه قضاء حاجاتهم بأنفسهم وربما أنف بعضهم أن يقبل العون من أحد . ويمر على الطفل — بعد السنتين والنصف — عام يكثُر فيه عناده ، ورغبته في إظهار ذاته فيقاوم أثر البالغين ، ويترك القيام بما يأمرونه ، ويظهر أحيانا بمظهر العصيان الصريح . وقد يقرن هذا عادة بشئ من التعاون والمساعدة والحديث الودي ، إذ أن هذه المرحلة ذات وجهين ، ففيها أيضا يكثُر اهتمامه بالآخرين ، ورغبته في كسب ثنائهم ومجانية لومهم ، وسرعان ما تتجلى هذه الآزمة بين الفردية والتعاون عن نوع من المساومة فيبحث الطفل عن أعمال تتجلى فيها ذاته ومقدرته ، ولا تجلب عليه سخط الآخرين ، ثم يعود بالتدريج حجب ما يعود عليه بالحديث الحسن ويلوغه الرابعة يكون الطفل قد خلع عن نفسه سلاح العناد للبالغين ، وتزود بالرغبة في إرضائهم ومعاونتهم ، والامتناع عن فعل ما يحظرون ، وأشد ما يؤلمه في هذه المرحلة أن يواجه بلوم أو تأنيب .

ومن خواص الطفولة الرغبة الشديدة في جذب انتباه الآخرين ، غير أنها تأخذ مظاهر مختلفة على حسب السن التي يمر بها الطفل ، فالصغير ذو السنتين يظهر هذه الرغبة بتعلقه بأهداب البالغين ، وملازمتهم كظالمهم ، أما الأكبر قليلا فانهم يستعاضون عن هذا بطلب المساعدة من البالغين ، ويعرض أعمالهم عليهم طلبا للتشجيع والاستحسان ، وبالشكوى إليهم أحيانا ، أو الحديث إليهم عما صادفوا من أحوال ، أو إلقاء الأسئلة عليهم فيما يعرض من شئون . ثم يتحول هذا إلى رغبة في الاستقلال وانصراف عن البالغين إلى محادثة الأقران واللعب معهم . وكثيرا ما يستولى حب الثناء واجتناب الذم على بعض الأطفال فيغالون في طلبه ويتلمسون حتى غير الشريف من الوسائل ، بالكذب تارة والخداع أخرى ، ويخفون معالم أخطائهم ، ويخلقون لأنفسهم شتى المعاذير ، وقد ينسبون لأنفسهم ماعظم من الأعمال ولغيرهم ما رخص منها ، رغبة في التعالى على الآخرين والشماتة

بهم ، ويظل هذا دأبهم حتى تعلمهم التجارب الفرق بين الحقيقي والخيالي من الأخبار وبين الحميد والذميم من الأفعال . وقد لوحظ أن الأطفال الذين نهج منهم آباؤهم منهج اللين والتسامح تحرروا سريعاً من ربة الحرص على الثناء بأى ثمن ، وتعودوا الصدق في القول والاخلاص في العمل .

والخلاصة أن الأطفال بين السنتين والخمس يحتازون ثلاث مراحل في رقى علاقاتهم الاجتماعية بالبالغين : ففي المرحلة الأولى يكون شعورهم سلبياً أكثر منه إيجابياً ويعتمدون كل الاعتماد على مساعدة البالغين لهم وشمو لهم برعايتهم . وفي المرحلة الثانية (٢½ - ٣½) يغلب عليهم العناد وحب السيطرة ثم يتحول تصرفهم شيئاً فشيئاً من المقاومة والعناد إلى المودة والتعاون ، ويكثر فيهم حب الثناء وتحاشى الذم وتترقى محادثتهم ، فتتناول المصالح المشتركة بينهم والبالغين . وبهذا يصلون المرحلة الثالثة (٤ إلى ٥) التي يكون من أهم خواصها نمو الاعتماد على النفس ، وثقة المتبادلة ، والرغبة في التعاون .

هذه هي الصورة الاجتماعية التي رسمتها لنا « بردجز » لأطفال روضتها في نموهم الاجتماعي ، والتي حذرتنا أن نأخذها على علاتها ، أو نطبقها بحذافيرها من غير ما دراسة على الأطفال من جنسيات أخرى ، أو أن نظن أن جميع الأطفال يمرون بمراحلها على السواء . إذ أن هذه المراحل تقريبية لا محدودة ، وإذ أن بعض الأطفال لسبب ما قد يرجعون القهقري في سلوكهم الاجتماعي ، وإذ أن هناك فوارق فردية كبيرة جديدة بالدرس والتمحيص .

أما الميزان الذي وصلت إليه « بردجز » بعد تعديل طويل فقد بنته أولاً على إعطاء درجة (١) للتصرف الأرقى (الأكثر مناسبة للعرف) و (٠) (الأدنى) (الأقل) ()

و (-) لما كان مشكوكا فيه — أو لما لم تتناول الملاحظة
ووضعت النتيجة النهائية على الصورة المثوية الآتية :

مجموع الدرجات الموجبة

عدد أنواع التصرف مطروحاً عنها ما أعطى درجة (-) $\times 100$

ونصحت لمن أراد استعمال ميزانها أن يبدأ بطفلين أو ثلاثة فيراقبهم مراقبة
دقيقة و يقيس تصرفهم بالميزان . فإذا ما مرّن على العمل وعرف مداخل الأمور
زاد العدد إلى عشرة أو عشرين ، وقسط بينهم في الوقت والعناية . ويحسن أن
تكون الملاحظة لكل طفل يومية . وأن تستغرق ثلاث ساعات كل يوم . وأن
تكون في أوقات مختلفة من الأيام ليلاحظ تصرف الطفل تحت ظروف مختلفة
وأن تحسب النتائج كل شهر أو شهرين ، ليشهد المراقب نمو التصرف وترقيه
التدريجى ، وأن يستعان بآباء الأطفال وذويهم على وصف تصرفهم خارج
الروضة ، وأن يعاد النظر مراراً في الأنواع التي أعطيت درجة (-) حتى يحول
معظمها إلى إحدى الدرجتين الأخريين فلا يبقى في النهاية أكثر من ١٠ ٪ .
من الأنواع بدرجة (-) .

وسترى بعد أن الميزان ينقسم قسمين رئيسيين ١ ، ٢ ، وأن كلا منهما ينقسم
إلى شعبتين أ ، ب ، وأن بعض الأنواع يميز بالعلامة + للدلالة على أهميته في الترقى
الاجتماعى ، وأن كل نوع مقرر في عبارة موجبة سالبة أو سالبة موجبة فالموجبة
في الأولى والسالبة في الثانية تسيران إلى التصرف الأرقى ، وكل من الآخرين
إلى التصرف الأدنى .

ميزان الترقى الاجتماعى

قسم (١). علاقات الأطفال بالأطفال

جزء ١ - سن ٢ إلى ٥ سنوات

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه :

- (١) لعب مع طفل آخر
- (٢) تكلم إلى طفل آخر
- (٣) عقد أحيانا صلة اجتماعية بلبس طفل أو دفعه
- (٤) قلد أعمال أطفال آخرين
- (٥) « كلمات »
- (٦) « ضحك »
- (٧) « تكلم غالبا إلى أطفال آخرين
- (٨) « ابتداء نشاط لعب جديد مع طفل آخر
- (٩) « انضم إلى مجموعة من الأطفال في اللعب
- (١٠) « عمل على كسب استحسان طفل آخر
- (١١) « سأل المساعدة من طفل آخر
- (١٢) « أعطى دائما العابه إذ وجه إليه رجاء مقبول
- (١٣) « انتظر في العادة دوره
- (١٤) « حاول أن يدافع عن حقه في الادوات والمكان
- (١٥) « أشار إلى أخطاء الآخرين
- (١٦) « اجتهد أن يساعد الآخرين

٥ (١٧) وقف عمله ليساعد طفلا آخر

٥ (١٨) وامي آخر في الشدة

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه :

(١٩) صدجانباليتجاشى بواذر المودة من طفل و آخر

٥ (٢٠) بقى فى العادة خارج الجماعة فى مشيهم ولعبهم

٥ (٢١) ادعى لنفسه لعب الآخرين

٥ (٢٢) تدخل فى عمل الآخرين

٥ (٢٣) أنلف عمل الآخرين

٥ (٢٤) أحدث الفوضى فى جماعة أو قاد بعضهم إلى العبث والإخلال

٥ (٢٥) كثيرا ما جذب الآخرين أو دفعهم

(٢٦) كثيرا ما شكى الآخرين للبالغين طلبا لمنفعته الخاصة

(٢٧) ضايق طفلا جديدا بالسخرية به أو باهماله والصد عنه

(٢٨) تفككه بضرب الآخرين وقر سهم مرات عدة

(٢٩) بعض الآخرين أو البصق ناحيتهم

(٣٠) أغاظ غيره بطرق أخرى مسببا لهم كدرا وقلة راحة

جزء ب (يضاف إلى السن ٣½ إلى ٥ سنوات)

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه :

(٣١) عرض على الآخرين أن يقاسموه أدواته

(٣٢) قاسم الآخرين (راغبا) لعبه أو حلواه التى جنى بها إلى المدرسة

(٣٣) أحضر لعبة يعطيها طفلا آخر

(٣٤) تطوع بمناولة الآخرين الأشياء على المائدة

(٣٥) دافع عن حقوق الأطفال الصغار

(٣٦) كان البادى لأنواع من النشاط فى جماعة

(٣٧) حاول أن يدخل طفلا جديدا فى جماعة

- (٣٨) تسكلم بخير عن طفل آخر
(٣٩) فاه بملاحظات الاستحسان عن عمل طفل آخر
(٤٠) أعاد ملاحظات طفل آخر بتغيير أو بلا تغيير
(٤١) حاول إصلاح الآخرين بلا إتهال إلى البالغين
(٤٢) كتلم في لطف معتديا تدخل في عمله
(٤٣) اعتذر إلى طفل عن خطأ أو حادث غير مقصود

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه .

- (٤٤) جذب أدواته في عنف بعد أن نقلها طفل آخر
(٤٥) لسم أو شاجر أطفالا أصغر منه
(٤٦) فاه بملاحظات هازئة عن طفل آخر
(٤٧) كثير ما امر الآخرين أو شرع لهم
(٤٨) فرض خدماته على أطفال أصغر منه ضد إرادتهم
(٤٩) لعب عادة وحده في الخارج
(٥٠) وُضع من الجماعة موضع التوبيخ أو التماشي

قسم (٢) علاقات الأطفال بالبالغين

جزء ١ — (سن ٢ إلى ٥ سنوات)

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه : —

- (١) تسكلم غالبا إلى الكبار .
(٢) عاون عادة في الأعمال المدرسية اليومية .
(٣) أعلن حقوقه ضد أوامر الكبار .

- (٤) عمل على كسب رضا الكبار .
- (٥) قبل عن رغبة أن يساعد .
- (٦) طلب المساعدة إذ احتاجها .
- (٧) حاول أن يساعد نفسه إذ أعوزته المساعدة .
- (٨) وجد دائماً شغلاً لنفسه .
- (٩) وضع الأدوات في مكانها قبل إخراج غيرها .
- (١٠) حدث شخصاً بالغاً عن تجاربه .

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه : —

- (١١) ابتعد ناحية عن شخص كبير .
- (١٢) كثيراً ما رفض القيام بأمره به كبير .
- (١٣) كثيراً ما عصى الأوامر .
- (١٤) قاوم في العادة اقتراحات الكبار .
- (١٥) رفض أكل غذائه باستمرار .
- (١٦) تجاهل مخطط الكبار .
- (١٧) كثيراً ما ذهب إلى الكبار ليحنوا عليه ويلطفوه .
- (١٨) انتظر عادة حتى يرى كيف يستعمل أدواته .
- (١٩) طلب المساعدة بالانتظار السلبي .
- (٢٠) اعتمد مطلقاً على المساعدة في خلعه ثيابه .
- (٢١) انتظر أن يطعمه على المائدة .
- (٢٢) اعتمد مطلقاً على المساعدة في شؤن نظافته .
- (٢٣) أ تلف الأدوات عمداً .
- (٢٤) حاول أن يأخذ مكان الآخرين من انتباه الكبير .
- (٢٥) كثيراً ما اتبع الكبير طلباً لا تنباهه .

جزء ب (يضاف إلى ١ لسن ٣ ½ إلى ٥ سنوات)

حصل أو لم يحصل من الطفل أنه : —

(٢٦) قص مفاخر أعماله على كبير .

(٢٧) قام بالأعمال اليومية للمدرسة في غياب كبير .

لم يحصل أو حصل من الطفل أنه : —

(٢٨) فعل أشياء ممنوعة في غياب الكبير .

(٢٩) اخترع معاذير للخطأ والاهمال .

(٣٠) حاول أن يخفي معالم فعلاته من الكبار .

(٣١) وجه إلى الكبار ملاحظات بذيئة .

(٣٢) رفض أن يحاول خلع ملابسه أو لبسها بلا مساعدة .

(٣٣) جدد على الدوام في طلب انتباه الكبير .

(٣٤) ألج على الدوام في طلب الثناء والاستحسان .

(٣٥) لجأ إلى الأخبار غير الصادقة ليوهم الكبار بأهميته أو يؤثر فيهم

هذا هو الميزان برمته . فان شئت تطبيقه فلك هذا ، على أن تتذكر أن قيمته ليست في نتائجه العددية ، وإنما هي في ضبط الملاحظة ، ودقتها ، وتحليل ما يبدو لك من تصرف الأطفال ، وتتبع الظواهر الاجتماعية عندهم في نواحيها الكثيرة .

فان أردت موازنة عددية فالك قليل من النتائج التي وصلت إليها « بر دجز » ، إذ طبقت هذا الميزان سنة كاملة على ثمانية وعشرين من الأولاد والبنات (متساوي العدد) .

(١) ازدياد الدرجات المتوية بازدياد السن :

سن					
٤١١ - ٤٢٦	٤٠٥ - ٤١١	٣٩٦ - ٣١١	٣٥٥ - ٣٠٥	٢١١ - ٢٢٦	
٪٧٢	٪٧٨	٪٦٥	٪٦٦	٪٥٠	جزء ١
٪٨٦	٪٨٤	٪٧٥	٪٧٨	٪٥٨	جزء (٢)
٪٨٩	٪٧٥	٪٧٠	٪٧٢	٪٥٤	الميزان كله

(٢) لم يوجد بين الجنسين كبير فرق إلا أن الأولاد كانوا أحرص على

الاجتماع وأعظم شغفا باللعب الجمعي من البنات ، غير أنهم كانوا أقل صبرا ، وأكثر خشونة وتحديا لسلطة الكبار . وقد كان البنات أكثر رقة ، وأرحم بالجدد من الأطفال إلا أنهم كن أكثر حرصا على جذب انتباه الكبار .

(٣) استخدمت « بردجز » حساب التلازم فلم تجد كبير علاقة بين نتائج الترقى

الاجتماعي ونتائج الذكاء في الأطفال : إلا أن قلة العدد الذي تناولته دراستها تجعل من المستحسن عدم القطع برأى في هذه العلاقة ، والانتظار حتى تقول البحوث الوافية كلمتها الفصل في هذا الموضوع .

الباب الثالث

الحب والبغض

تعتقد « إيزاكس » (١) أن النمو الاجتماعي عند الطفل لا ينبغي فصله عن النمو العقلي ، إلا تسميلاً للبحث العلمي ، وأن معظم تصرف الطفل من مستهل حياته يصح أن يدخل تحت تأثير النمو الاجتماعي ، وأن الغرائز الاجتماعية فيه لا تنزل عليه دفعة واحدة وإنما تنمو من مبادئ صغيرة ، ولذلك يجب الرجوع إلى صغار الأطفال إذا أريد فهم كبارهم أو البالغين ، وإذا كنت على ذكر مما قدمناه لك من أن هذه الباحثة تأثرت في دراساتها الأولى بمذهب « فرويد » في التحليل النفسي ، وفي نسبة الأهمية الكبرى للغريزة الجنسية ، لم يدهشك أن يكون نصف بحثها في النمو الاجتماعي عند الطفل منصبا على جنسية الأطفال ورموزها الظاهرة والباطنة ، فقد دونت ملاحظاتها اليومية ثم حللتها وأدرجتها تحت قسمين كبيرين ، يتفرع كل منهما إلى شعب ننقلها لك فيما يلي :

القسم الأول : العلاقات الاجتماعية من حب وبغض

ويدخل تحتها :

أ - الشعور الأولى بمركزية الذات .

ب - الكراهة والعدوان . وهما إما فرديان أو جمعيان : فمن مسببات

الكراهة الفردية :

(١) باعث الملكية

(٢) باعث السيطرة والتسلط

(٣) باعث المناظرة

(١) Isaacs. S.

“ Social Development in Young Children ”

(٤) الشعور بالضمة أو الرفعة ، أو القلق .

وأما الكراهة الجمعية فمنها ما يكون

(١) للاتجانب والجدد

(٢) للكبار

(٣) للصغار والضعفاء

ج — الصداقة والتعاون .

الباب الثاني - المصادر العميقة للحب والبهز ، ويدخل تحتها :

١ — الجنسية

ب — الخجل أو الشعور بالخطيئة — وهو عامل من العوامل المهمة في إثارة البغضاء والعدان بين الأطفال فقراهم يصرحون به مباشرة في ألقاظهم ، أو يمثلونه في لعبهم ، أو يرمون به غيرهم ، أو يقسون من أجله في الحكم على ذنب ولو كان صغيرا .

فأما الجنسية فتتجلى في :

(١) اللذة الفمية

(٢) العضوية

(٣) العرضية : جسمية أو لفظية كلذة الطفل في أن يشرى عاريا وفي

أن يعجب به الناس .

(٤) حب الاطلاع الجنسي .

(٥) العبث الجنسي (Nasturbation) وهو طبعي في الأطفال إلا أن الغلو

فيه لا يلجأ إليه إلا الأطفال الواقعون تحت تأثير وجداني شديد . ومن أسبابه الحرمان من الحب ، والحنين الجنسي إلى أحد الأبوين ، والرغبات العداونية نحو طفل مناظر .

(٦) المخاوف والرموز الجنسية
(٧) اللعب المتمركز حول الأمرة والأطفال والزواج

والآن نعود بشيء من التفصيل إلى بعض ما أجهلناه فنقول :

١ — الشعور الأولي بمركزية الذات : إذا جمعت عددا من صغار الأطفال معا في مكان واحد ، وتركيتهم أحرارا يلعبون كما يشاءون ، فانهم لا يكتفون في البداية بجماعة بالمعنى النفساني ، بل يتصرفون كما يتصرف عدد من الأشخاص المستقلين كل مشغول بحاجاته العاجلة . وقد يظهر بعضهم بظهور العداء أو الاخاء للآخرين غير أنهم ينظر أحدهم الآخر نظره إلى وسيلة تقربه أو عقبة تباعده من أغراضه الخاصة . ويتجلى هذا في مظاهر عدة منها انتظار الطفل موافقة الآخرين له في خيالاته وأعماله ، وإلا حاول أن يفرض إرادته عليهم بأن يخصص لكل حصته في اللعب أو بأن يأخذ دور الزعيم ويترك الأدوار الأخرى للآخرين ، أو بأن يحاول التأثير فيهم من طريق التهديد أو الرجاء أو الرشوة .

وتلاحظ هذه الظاهرة غالبا في الأطفال دون الرابعة ، وقد تظل تراها في بعض الأطفال حتى السادسة إذا كانوا ممن حرموا بيئة صالحة ينمو فيها شعورهم الاجتماعي وتتوقف على عوامل كثيرة منها السن ، والتجارب الاجتماعية السابقة ، والمزاج ، والقدرة على مسايرة البيئة الاجتماعية ، والحالة الوجدانية التي يكون عليها الطفل من حرص شديد أو رغبة ملحة . ويظهر أن مركزية الذات هذه تتكسبون في المبدأ شعورا أوليا في حال إبهام واختلاط ، تتميز بعد من ثناياها التجارب الاجتماعية واحدة بعد أخرى . وحال الإبهام هذه ليس لها حدود معينة ، فقد تمثل في لعب الاوهام الذي يشغل به الطفل وحده ، متجاهلا محضر الآخرين ، وقد تتداخل رويدا رويدا في أنواع اللعب الخيالي والتمثيلي إلى أن تتحول أخيرا إلى علاقات اجتماعية ، تتجلى في مظاهر اللعب المنظم ، حيث يعرف الأطفال بعضهم بعضاً ، ويكونون مصالح مشتركة ، ويتذوقون لذة اللعب والعمل جميعاً بما في هذين من مساعدة متبادلة ونفع عميم . وباختكاك الأطفال بعضهم ببعض ، وتعارض أهوائهم

ورغبتهم ، يتكشف الخيال الطفولي شيئاً فشيئاً عن الحقيقة ، ويبدأ الأطفال بحسب بعضهم لبعض حساباً ، ويعترف الواحد منهم بوجود الآخر . من هذا يدرك المربي ضرورة وجود الأطفال ولعبهم معاً ، فإن الطفل الذي يقضى معظم وقته في حضرة الكبار ، يظل شعور الجماعة الحق عنده مفقوداً أو ناقصاً ، وتزب عن ذهنه المساواة ، ويتربى فيه الخنوع والاعتماد على غيره .

ب - الكره والعدوان : قد يدبش المراقب لصغار الأطفال لما يرى من كثرة مظاهر الكراهية والعدوان فيهم ، حتى فيمن تحذروا من أسر راقية وعودوا الدماء والرقعة ولين الجانب . ويتمثل العدوان في مظاهر كثيرة منها العض والبصق . والوكز ورمي الأشياء واختطافها أو إنلافها والشتيم والسباب والوعيد والاغظة .

(١) فما يسبب الكراهية بين الأطفال حب التملك سواء أكان ذلك في صورة حرص الطفل على ما يملك أم رغبته فيما عند الآخرين . هذا الميل أقرب أن يكون فطرياً في طبيعة الإنسان « فما كد ووجل » مثلاً يعتبر غريزة الاقتناء إحدى الغرائز الأساسية في الإنسان ويرى أنه إليها يرجع الفضل في تحصيل الثروة وجمع المال وتقدم المدنية ولذلك ترى هذه الغريزة قليلة العمل ضعيفة الأثر في القبائل المتوحشة التي تعيش على الصيد ولا تتخذ مقراً أووطناً ثابتاً . أما في قبائل الرعاة فإنها تتمجلى فيما يقننيه كل بيت من الماشية والانعام ، حتى إذا وصلنا في تاريخ المدنية إلى مرحلة الزراعة رأينا أثر هذه الغريزة واضحاً كل الوضوح .

ويهتم صغار الأطفال بحجوم الأشياء أكثر من منافعتها ، فكلما كانت كبيرة كان تكاليفهم عليها أكثر ، وتخاصمهم في امتلاكها أظهر ، حتى لو كان التصرف فيها فوق مقدورهم . وهناك نوع من الملكية المعنوية تلاحظه في الأطفال ، كأن يسمعون أغنية أو قطعة موسيقية فيعدون سماعها ملكاً خاصاً بهم ، لا يجوز لغيرهم أن يدركه . وقد يجد المربي صعوبة كبيرة في قهر كل طفل على دوره في اللعب ، فإن بعضهم

ليعد الدقائق أياما في انتظار دوره على الأرجوحة أو غيرها . وقلبا يقبل صغار الاطفال التحكيم في منازعاتهم إلا إذا غلبوا على أمرهم . وعجزوا أن ينالوا بالقوة ما يريدون . فاذا ما تدرج المربي في بث روح العدالة بينهم وأفهامهم - بطريقة عملية - قيمة التعاون الاجتماعي خصوصا بين المتساوين منهم سنا وقوة ، رأى بعد ذلك عجباً من لطف معاملتهم وحرصهم على توزيع العدل بين الجميع .

(٢) ومن الأسباب حسب السيطره والتسلط وهذا يظهر عند ما يتدخل الكبير أو أحد الاطفال في مصالح الطفل . فيغضب هذا ويكشر عن ناب العداء . وقد أثبت (وطسون) أن من بواعث الغضب عند الطفل التدخل الذي يحيد من حريته ومن هذا ما ترويه (ايزاكس) (من ان الولد هارولد طلب من المدرسة ان تجلس وتقول لا . لا ، ويدور هو حولها مهدداً ان ينسف القاعة كلها ليرضى شهوة سلطانه وعدوانه) فان الاطفال يحبون أن يكونوا دائماً على قمة الدنيا وأن ينظروا من علياء سمائمهم إلى المخلوقات من تحتهم وربما هشم الطفل عربة الآخر ثم صاح مله فقه فرحاً وسروراً . وربما قال لمدرسته بعد ان كان قد دعاها لأخذ الشاي معه - وسألها أن تناوله شيئاً فرفضت - « لن ادعوك لتناول الشاي معي مرة أخرى وإذا جئت غلقت دونك الابواب » ؛

(٣) والعداء الناشئ من المناظرة أكثر تفشياً عند الاطفال وأصعب على الكبير أن يحاول إزالته . فتروى (ايزاكس) انه عند ما جرى الأولاد ليلعبوا في الحديقة عاد جورج إلى معلمته وقال لها « نحن لا نريد اللعب مع الآخرين . أليس كذلك ؟ ثم بقي معها نصف ساعة) « وزار أحد الناس المدرسة فدعاها الطفل « دان » لتناول الشاي معه ، فلما بصر الطفل « فرانك » بذلك بدت عليه علامات الغضب وأكثر من الجلبة والضوضاء ، وأراد أن يشاجر « دان » ، وكتبت إحدى

الامهات إلى المعلبة تقول ان بنى الصغيرة ، وسنها سنة وعشرة أشهر قد أصبحت صعبة المراس نظرا لغيرتها من أخيها الصغير ، وسنه خمسة أشهر ، فكما رأيتى أرفعه بين يدي حاولت ضربه وأخذت في البكاء . وقد حاولت علاجها بأن تجاهلت هذه الغيرة فيها وامتنعت عن سؤالها تقديم أى مساعدة أو خدمة لأخيها ، فنجح العلاج وابتدأت هى من نفسها تحنو عليه وتعهده وتقدم إليه أعز لعبها ، وقد أخذت غيرتها الآن مظهر آخر ، ذلك أنها ترفض أن تنظر إلى الزائرين فى المنزل أو تجيب على تحيتهم بأكثر من قولها : « لا . لا أريد » .

القسم الثانى

١ - الجنسية

إن الحياة الباطنية للطفل ، والقوى النفسانية الكامنة فيه ، لكبيرة الأثر فى تصرفه ، فلا يمكننا أن ننفذ إلى فهمها بمجرد النظر إلى تصرفه الخارجى ، ولا يتسنى لنا فهم الترقى الاجتماعى والوجدانى والذهنى عنده إلا إذا رجعنا إلى المرحلة الأولى من حياته ، ودرسنا علاقته بأبويه ، وبواعث اللذة عنده ، وشعور ارتياحه حال الرضاع ، وسروره بمراقبة أعضاء الافراز والتناسل ، والألعاب المحتوية على هذه المظاهر من ذهاب الأطفال جماعة إلى المراحيض ، والكلام عن عمليات البراز ، وخیالات الطفل عن العلاقات الجنسية بين أبويه .

يؤيد هذا ما كشفه التحليل النفسى عند مرضى الأعصاب والنفوس من أن نموهم النفسانى الجنسى قد وقف عند مرحلة من مراحل الطفولة لم يتعدها . وقد أثبت البحث أن هناك فى نفس الطفل دنيا من الشعور والوجدان بعيدة عن حكم العقل ، إذ أنه يبدأ حياته وله بعض حاجات ضرورية لا يقوى على تحصيلها

إلا بمساعدة أمه أو مربيته ، فإذا حصلها شعر بالارتياح ، وإذا لم يحصلها شعر بالألم . والشئ الحسن عنده ما أمكن تحصيله ، والشئ الحسن من تم على يده التحصيل ، والردى من الأشياء والأشخاص بعكس هذين .

فالحياة النشاطية الشعورية عند الطفل قوية جداً . ورغباته وأهوائه ومخاوفه وآلامه هي كل دنياه . ووسائل التواصل عنده لا تنمو بسرعة نمو رغباته ، وذاته التي هي جزء منه والتي تربطه بالدنيا الخارجية ضعيفة ، تكون الأم في مستهل العمر جزءاً مكملها ، وقد تقصر الأم في بعض الأحيان عن القيام بحاجات الطفل دون أن يفهم هو لهذا سبباً ، فيصرخ ويبكى وينازع ، حتى إذا لم يجده هذا شيئاً شعر بمرارة الحمية ، وعقد صلة بين الأم التي لم تسعده وبين الألم ، وربما حاول أن يخذلها أو يعرضها . وتراه ينسب مثل هذا الشعور لأمه أحياناً ، فيظن أنها تريد أن تخذله أو تضربه أو تلتهمه لأنه يرى الأشياء والناس بمنظار رغباته ومخاوفه .

والطفل يريد الأم كلها لنفسه ، إلا أن هناك أشياء وأشخاصاً كبر منه يقاسمونه حبها ورعايتها وجسمها ، فتراه منذ نهاية السنة الأولى حتى الخامسة يشعر بهذه المقاسمة ، ويأبأها ، ويغضب ويغار من أجلها إلا أن ذاته تحتك تدريجاً بالدنيا الخارجية دنيا الزمان والمكان ، فيتحرر شيئاً ما من دنياه الداخلية وما حوت من شعور وأوهام ورغائب .

قلنا إن الطفل دائماً يربط شعوره بمن حوله من الأشخاص ، فالحرمان وعدم التحصيل والخسارة والألم ، كل أولئك مرتبط بالأشخاص الذين كانوا سبباً فيه ، وكل هذا يسبب عنده ضيقاً وعناء كبيراً ، ويرى « فرويد » أن منشأ هذا الضيق ما مر بالطفل في عملية الميلاد ، وأن عليها يقاس ما يتبعها من كل ما يسبب عند الطفل تضيقاً أو قلقاً .

إن أمام الطفل إذا حرم شيئاً من الأشياء طريقتين . أولهما أن يصيح ويقا تل

فى سبيل الحصول على رغبته ، والثانى أن يتولاه الشعور بالخفية والحسرة فببتدىء
فى بناء عامل جديد داخل نفسه يمثل سلطة الأبوين ، هذا العامل يتحكم فى ذاته ،
ويمسك بعنان رغباته ، ويعرض أمام عينيه وسائل التهديد والعقاب ، ومن هنا
ينشأ ما يسميه علماء النفس الذات العليا ، وبعد قليل تتميز فى نفسه ثلاثة عناصر (١)
أ - ذاته : وهى المحتكة بالدنيا الخارجية ، ب - ذاته العليا وهى الرقيب الممثل للأبوين
ج - ذاته الدنيا (٢) وهى الرغبات والشهوات والنشاط الفطرى .

إن الطفل حتى الربع الثالث من سنته الأولى ليجد ذاته وحياته كلها مركزة
حول عملية الرضاع ، لذلك تراه كلما عثر بشئ قربه إلى فمه . وعند نهاية السنة
الأولى تبدأ مرحلة جديدة تغلب فيها أهمية عضو الإفراز فيتحول مصدر اللذة
إليه ويشعر الطفل بما له عليه فى أداء وظيفته من حكم وسيطرة ، ثم يتدرج من
هذا إلى الشعور باللذة الجنسية فيتحول انتباهه إلى القبل .

(١) يقول المرحوم الشيخ حسن توفيق العدل أفندى فى كتابه (هداية الاطفال
طبعة سادسة - ص ٢٢٠) أعلم أن الفلاسفة المتأخرين يعبرون عن شعور الانسان
بنفسه ويجسمه بضمير المتكلم ويجعلونه اسما ظاهرا ، ويدخلون عليه أداة التعريف
فيقولون : الاناء وعن شعور الانسان بنفسه مع غيره بقولهم نحن »

ويقول فى حاشية « الاحسن أن يجعل لفظ الضمير وهو (أن) علما على شعور
الانسان بنفسه وينسب إليه فيقال : (الأنية) وبعضهم زاد على لفظ الضمير ألفا ونونا
ونسب إليه فقال (أنانية) وفى (نحن) يقال (النحنية) كما قالوا (الهورية) فى النسبة
إلى (هو) انتهى

ونقترح نحن أن تستعمل (الأنية) لشعور المرء بنفسه و (الأنانية) لحبه نفسه
وإشاره إليها

(٢) الذات - Ego

الذات العليا - Super-ego

الذات الدنيا - Id

وكل مرحلة من هذه المراحل الثلاث تسكون محوراً يجتمع حواليه شعور الطفل ورغباته ومخاوفه.

ويشعر الأطفال منذ الصغر بالعلاقات الخاصة بين أبويهم ويؤولونها على حسب ما يفهمون ، ويزداد شعور الغربة عندهم إذ يرون الأبوين ينزلان في حالات النوم ، أو يستقلان على سريرهما ، فيخلق كل ذلك عند الطفل شعوراً وجدانياً مضيقاً وقلقاً كبيراً ، وله في محاولة التغلب على هذين وسائط تخفف من أثر الضغط على نفسه (وأكثر ما يظهر عملها في المدة الأولى حتى سن السادسة أو السابعة) ونذكر من أهمها :

١ - الانتزاع (١) وذلك أن ينتزع الطفل من أبويه صورة يدخلها في نفسه ويحكمها على شهواته ، ويحاول أن يلعب دور الأب أو الأم . وهذا الانتزاع من أزم الوسائل للنمو وهو أكثرها فطرية ، وأولها نشوءاً في النمر العقلي .

٢ - ومنها اللباس (٢) وذلك أن يتصور الطفل أن ذلك الجزء منه ، الذي يبعث على القلق والضيق ، ليس في نفسه وإنما هو في الدنيا الخارجية ، فينضج بما فيه ويرمي الآخرين بدائه كأن يعيرهم بالشعر أو القدر ، وكأن يتصور أن أحد أبويه يريد ضربه أو عقابه ، وما ذلك إلا صدق لما عند الطفل نفسه من رغبة في الضرب أو إنزال العقاب ، ومن هذا ما يتوهمه بعض المرضى من الكبار من أن المحلل النفسي يريد أن يؤذيهم أو يضرهم أو يأكلهم . ومنه المخاوف التي تظهر عند صغار الأطفال من غير سبب ، كأن يخافوا طائراً أو حيواناً ، وما الحيوان أو الطائر في الحقيقة إلا ميولهم العدوانية برزت من مكنها وتمثلت لهم شيئاً سوياً .

٣ - ومنها الكبت (٣) وهو الهرب من الدنيا الداخلية والاعراض لعين النفس عما استكن فيها ، والاباء على المخاوف الباطنة أن تظهر على مسرح الوعي والادراك . وقد تمكن التحليل النفسي من كشف الغطاء عن مخاوف ورغبات كثيرة في الكبار ، وكبتت في العقل الباطن منذ عهد الطفولة .

Introjection (١)

Projection (٢)

Repression (١)

(٤) والإبدال (١) وهو تحويل الشعور من شيء أو شخص أو عضو إلى آخر ، كأن يشعر الطفل بالغضب نحو أحد أبويه . ولكنه لا يستطيع مواجهته فيصوب جسام غضبه على طفل آخر .

(٥) والإحلاء (٢) وهو رفع مستوى النشاط العملي ، ووضعه في صيغة مسقولة مقبولة ، كأن تحول النشاط الجنسي إلى نشاط فني كغناء أو نظم شعر أو لعب موسيقى أو رسم صورة جذابة . وهذا هو أرقى الوسائل وأبعثها على الرضا والارتياح .

الباب الرابع

الشعور بالضعف والسعي وراء الرفعة

حدثناك في الفصل السابق عن آراء « أبراكس » في النمو الاجتماعي عند الطفل وقلنا إن هذه الباحثة متأثرة كثيراً بآراء « فرويد » في التحليل النفسي ونريد الآن أن نعرض عليك ناحية أخرى من نواحي الدراسات التحليلية وجدت الكثيرين من الأنصار في مختلف أرجاء العالم المتمددين وقامت على أساسها مدارس ومستوصفات للأطفال جاءت بخير النتائج في التربية والعلاج النفسي .

انفتحت مدارس التحليل النفسي كلها (٣) في اعتبار محتويات العقل الباطن كبيرة الأهمية في حياة الإنسان إلا أن أصحابها اختلفوا ، فذهب « فرويد » إلى أن النجاح أو الفشل في العلاقات الجنسية هو أهم دعامة لهذا العقل الباطن . وذهب « يونج » إلى أن العقل الباطن حافل بالذكريات القديمة التي خلفتها

Displacement (١)

Sublimation (٢)

(٣) راجع

Flugel. J, C.

A Hundred Years of Psychology
Chapters VIII and IX

سلسلة الآباء والأجداد التي انحدر منها الشخص ، بما فيها من أقاصيص وأساطير وعادات ومعتقدات وثقافة ودين .

أما « أدلر » فقد وجد بالتحليل أن الذكريات تختلف باختلاف الأشخاص ، وأن الأشخاص يجمعون ذكرياتهم حول موضوعات مختلفة تقوم على نوع الحاجة التي يشعر بها الفرد ويسعى إلى سدها ، أو إلى نوع النقص الذي يحاول الفرد أن يتلافاه . وهذا بدوره تابع لشخصية ذلك الفرد وأسلوبه في الحياة . هذا المذهب ، الأخير المذهب النفسي الفردي يشدد في اعتبار الشخصية وحدة متماسكة ، وفي اعتبار التصرف منبعثا عن الشخصية كلها ، مقودا بتوجيهها ، وفي دراسة النفس في عملها ونشاطها ومظاهرها الدافعة ، إذ أن تولية الوجه نحو غرض ما ، هو أهم ظاهرة من ظواهر الترقى الانساني . فالطفل من مبدأ حياته يجاهد ليترقى ويتطور وهذا الجهاد يتبع الهدف المكون في العقل الباطن (وهو كما يقول « أدلر » السعي وراء السمو والكمال) . وعلى هذا الهدف يتوقف تفكيرنا وتصوراتنا وكل أعمالنا الخاصة في الحياة . إذن فكل فرد متماثل شيئين : الشخصية ، والشخص الذي يبنينا . وكل منا في الحقيقة صورة وفنان معاً . إلا أن من لوازم الشخصية الانسانية أن وحدتها ونظامها وهدفها لا تنبني على الحقيقة الخارجية فحسب ، بل عليها وعلى وجهة النظر التي ينظر بها الفرد إلى الحياة . وعلى هذا تتحد الحقيقة وقد يختلف الأشخاص ، لأن كلا منهم يكون أسلوبه في الحياة أيام طفولته ، وتلازمه آثار هذا التكوين طول عمره .

هذا الجهاد إلى هدف معين هو حقيقة نفسانية مقررة ، وبجانبها حقيقة أخرى هي الشعور بالنقص والضعف . ذلك الشعور قائم بالطبع لدى كل الأطفال ينبه من خيالهم ويحثهم على محاولة تحسين مركزهم ليعوضوا عن الضعف . هذا الضعف وذلك التعويض حقيقتان نفسانيتان تفتحان الباب لكثير من الأخطاء فقد تدفعان الشخص إلى توسيع الهوة بينه وبين دنيا الحقيقة الخارجية بدلا من تضيقها ، وقد يجر الضعف إلى خلق سجايا نفسانية تعويضية غير صالحة ، وهناك ثلاثة أنواع من الأطفال معرضون لهذه الأعراض :

- (١) الأطفال الذين يبرزون إلى عالم الوجود ولهم أعضاء ضعيفة أو ناقصة
- (٢) » » يعملون بالخشونة وعدم الحب
- (٣) » » يدللون ويلطفون أكثر من القدر الصالح لنمو ذواتهم
- كل هذه الأحوال الأولية تنتج شعورا بالضعفة والضعف وتجر إلى أطماع قد تكون وراء تناول الامكان الانساني . وقد يفعل هذا الشعور في النفس فعل السم فيفسدها ويجعل الطفل دائما متمعضا غير راض ، فكلما أخفق في الحصول على هدف تحول عدم الرضا فيه إلى سجايا مريضة وعيوب شخصية ، فينشأ غريبا أو شاذاً ، أو عصيبا أو مجرما ، يفكر في نفسه فحسب ، ويخلق لها دنيا من الخيال والأوهام .

ولهذا فمن المهم في حياة الأطفال النظر إلى مقدار الشعور الاجتماعي فيهم ، إذ أن هذا الشعور هو محرك الترقى الطبيعي ، والعامل الأهم فيه والمقياس الذي يقاس به ، وكل اضطراب يصيب هذا الشعور إنما يترك أثرا ضارا بالنمو العقلي للطفل ، وأحسن الطرق لقياس هذا الشعور أن تلاحظ الطفل أول دخوله المدرسة فإن هذه الحال الجديدة اختبار شاق له ، يقابل فيه ظروفًا جديدة وأشخاصا غرباء . وإنما المدرسة الفاضلة هي التي تكون قنطرة بين المنزل ودنيا الحياة العريضة بعد ، وهي التي لا تكتفي بأن تكون ميدان تعليم وتثقيف فحسب ، بل مجال دراسة لفن الحياة وهي التي تستطيع أن تكشف ما كان في التربية المنزلية من نقص ، فالطفل الذي لم يعود أبواه مثلا الاتصال بالآخرين يشعر بالغربة أول دخوله المدرسة فيبدو شاذًا للآخرين وينمو عنده هذا الشعور شيئًا فشيئًا حتى يصبح معضلة من المعضلات ، وخيبة الطفل في دراسته المدرسية تكون في الغالب نذيرا بخيبته النفسانية ، وفقده روح الثقة في نفسه ، فيغلب عليه اليأس ، ويبعده عن الطرق النافعة التي تختارها الجماعة ، ويسول له سلوك طرق سهلة خاصة تكسبه شيئًا من الفخر والرفعة . وإن طرح التبعات الخلقية والاجتماعية جانبًا ، وخرق القوانين لأسهل كثيرا من اتباع الصراط السوي الذي تواضعت عليه الجماعة ، فالطريق الخاص ومافيه من تهور وإقدام ظاهر إنما يستر وراءه جنبنا وضعفا ، وإذا تتبعنا تاريخ

أعداء الإنسانية وجدت أن كثيراً منهم كانوا في صغرهم أطفالاً ضعفاء أو منبوذين مكروهين .

ولنعد الآن إلى الموقف الاجتماعي للفرد فنقول أنه يتجلى في ثلاثة مظاهر :

(١) نظره إلى الحقيقة (أينظر إليها موضوعياً أم ذاتياً ،) وصلاته بالناس (ويدخل فيها الصداقة والاخلاص والولاء وما إليها) .

(٢) الدور الذي يريد أن يقوم به ، والوظيفة التي يطمح أن يشغلها والنصيب الذي يأمل أن ينهض به في أعمال الحياة وأعبائها .

(٣) موقفه بالنسبة للجنس الآخر ، وتصرفه في معضلات الحب والزواج . من النظر إلى مثل هذه الأشياء يمكنك أن تصل إلى أسلوب الشخص وهدفه في الحياة فإذا كانت وجهته أن يصبح إنساناً نافعا وجدت أثر ذلك في حله لمعضلاته وانصرافه إلى صالح الأعمال ، وفيما يحيط به من سعادته نتيجة شعوره بأنه عضو عامل نافع في المجتمع الإنساني . وإذا كان الهدف خاصاً وجدت الشخص غير موفق في حلوله بعيداً عن الهناء والسعادة .

أن الترابط بين شئون الحياة لكبير ، وأن الجو المناسب لإدارتها على أكمل وجه هو التعاون ، ولا ينمو التعاون إلا على أساس من الشعور الاجتماعي ، وما يستهل الطفل حياته حتى تواجهه صعاب ومعضلات يزداد عددها باتساع دائرة عيشه ، فيجد لها في كل ما وصل إلى حواسه . ويجدها في علاقاته بأخوته وأخواته وذويه وعشيرته ، ومعارفه ورفاقه ، وأصدقائه ومدرسيه وهلم جرا . وعلى هذا فالحسن والصواب في نظر علم النفس الفردي ما كان صالحاً للمجموع . وكل خروج عن المقياس الاجتماعي فهو خروج عن الحقيقة وبعد عن الصواب .

ذكرنا قبل أن أعجب شيء في الحياة النفسية للطفل أنها وحدة متماسكة فإذا أردت فهم حادثة واحدة منها اضطررت إلى قراءة سجلها من ألفه إلى يائه ، ومن هذا تدرك خطأ بعض علماء النفس في إفرادهم ناحية أو نواحٍ خاصة منها وإهمال سائرها كما يمكن في نظرهم تقسيم هذه الوحدة إلى أجزاء ، وإنما مثل هذا كمثل

إفراد مقطع موسيقى ومحاولة فهم أسراره مستقلا عن اللحن العام الذي هو جزء فيه . هذه الوحدة يبدأ ترقيا مبكرا فتجد الطفل --- في سنته الثالثة عادة --- يضع أمام عينيه هدفا من السمو ، وتجد نموه وترقيه خاضعا للتأويل الذي يفسر به ذلك الهدف ، فالتأثير الذي تتركه أى حال جديدة في نفس الطفل لا يتوقف على الحقائق الموضوعية فحسب ، ولكن على موقعها الخاص من نفسه ، والذي يوجه الحقائق ليس هو الحقائق نفسها ولكن وجهة نظرنا فيها . ويتحدد أسلوب الطفل في الحياة ببلوغه سن الرابعة أو الخامسة .

وهنا نخطر للباحت سؤال : « هبنا سلمنا أن الشعور بالضعة طبعى في الأفراد فهل السعى وراء الرفعة فطرى مثل الغرائز الحيوية ؟ » هذا مالا نستطيع الجزم به ولكن من المؤكد أن له مبادئ وأصلا في طبيعة الانسان ، فان دافعه يظهر في الطفل والكبير جميعا وليس هناك من طريقة في الخلاص منه فالطبيعة الانسانية لا تحمل الخضوع المطلق ، ويقترن في بعض الأطفال حب الرفعة بالغيرة فيودون لو أصيب نظراؤهم بضرر ، وقد يسعون هم أنفسهم في إلحاق الضرر بنظرائهم أو انتقاصهم والتشويه من أعمالهم ، ويتجلى شيء من هذا في اللعب -- فتراهم لا يقبلون أن يلعبوا إلا الأدوار العظيمة التي تحوطهم فيها هالة من السيطرة والسلطان ، فاذ لم يعطوا هذه الأدوار حاولوا إفساد اللعب على أقرانهم ، وترى الشخص الشاعر بالضعف يحزن إذا كان عليه الغلب في لعبة من اللعب . ويأتى بعض الأطفال الرفعة من أربابها فيجتهدون في إرضاء مدرسيهم وفي التزام الأدب واحترام النظم المدرسية ، على أن هناك آخرين يطلبونها في التمرد والخروج على أنظمة المدرسة وهجر الدروس والخيبة في الامتحان ، والطفل الذى أفسده الحنان الزائد في المنزل لا ينتظر منه أن يكون قادراً على جصر انتباهه في دراسته ، وكثيرا ما يؤثر أن يبقى في المنزل . فيتعب أبواه في إنهاضه من النوم وحضه على فعل هذا أو ذاك والعلاج أن يعطى مثل هؤلاء الأطفال وقتا يكفى لتعلم فلا نعاقبهم إذا حضروا متأخرين لأن هذا يزيد في كراهتهم للمدرسة ، ولا يلجأ الآباء إلى ضرب أبنائهم ليسوقوهم إلى المدرسة فإن ذلك قد يدفع الأبناء إلى خلق المعاذير كالمريض ونسيان الكتب

أو ضياعها ، . وكثير من هؤلاء الاطفال لا يكون عندهم أمل كبير في النجاح (على أن هذا ليس جرمهم وحدهم فقد يتنبأ لهم أحد الأبوين في ساعة غضبه بمستقبل مظلم أو يصفهم بالغباء وعدم النفع) وربما لجأوا إلى الكذب وتزوير التقارير والاجتماع بأمثالهم من الخياب ، وتأليف عصابات الشر ، وقل أن تجد طفلاً ذا ميول إجرامية إلا فيه شيء من الزهو والصلاف .

ومن العجيبة أن نجد أطفالاً كثيرين من هذا النوع بين أبناء المدرسين والعلماء والأطباء والمحامين ، ممن كان ينتظر منهم أن تكون أسرهم مثال الصلاح والنهذب ، وقد يكون هذا ناشئاً من التضيق وفرض الأوامر وحرمان الطفل من استقلاله والدفع به في هاوية العناد والاجرام . لهذا وجب أن يوجه المربي حب الرفعة في مسلك يوصل إلى الصحة والسعادة العقلية بدلاً من الضعف والاضطراب العصبي . وخير طريق لذلك إعطاء الطفل مكانه في المجتمع ، وإشعاره أن في وسعه خدمة المجموع ونفعهم ، وأن حياته سلسلة حوادث متصلة مترابطة كل حلقة منها لها دلالتها ومكانها .

ورب قائل يقول : كيف يتفق القول بالسعي وراء الرفعة مع ما نلاحظه عن بعض الأطفال من ولوع بالكسل ؟ ، والواقع أنه ليس هناك تناقض فان الكسلان إنما يلتمس بكسله المعاذير حتى لا ينتظر منه الناس أعمالاً جميلة وبذلك يكون موضع الانتباه من أبويه والناس حوله ، فهو إذن يطلب الرفعة من طريق معكوس . وبعض الأطفال يروقمهم أن يقال عنهم إنهم لولا كسلهم لآتوا بالعظيم من الأمور — فهم بذلك يسترون ضعفهم ويعوضون عنه ، ومثلهم كمثل الماشي على الحبل — يعلم أن تحته شبكة ستلطف من صدمة الوقوع إذا وقع . وليس يجدى في هذا التويسخ أو العقوبة ، وإنما العلاج تغيير الحال .

وهناك ناحية أخرى ينبغي التنبيه لها في هذا الموضوع ، وهي أن ترقى الكلام عند الطفل يتأثر كثيراً بدرجة شعوره الاجتماعي ، فالطفل الذي أتلفه أبواه بالمبالغة في اللطف والحنو قد يمر عليه زمن طويل قبل أن يبدأ في الكلام ، إذ الكلام في الواقع إشارة إلى رغبة الطفل في الرفعة وجهاده من أجلها .

و كثيرون ممن تظهر عندهم الثقة أو الفأفة لا تنفع في علاجهم التمرينات وإنما ينبغي أن يلجأ في ذلك إلى مداواة أحوالهم الاجتماعية ، وبث روح الثقة في نفوسهم ، وخلق الروابط الاجتماعية بينهم وبين الناس ، ومعاملتهم بقول « فرجل ، (إنهم يقدرون لأنهم يحسبون أنهم يقدرون)

إذن فقدر الطفل نفسه من أهم الأشياء في حياته ، وليست السبيل إلى تعرف ذلك سؤال الطفل عن رأيه في نفسه ، وإنما هناك ضوابط ووسائل يمكن بها محاولة هذه المعرفة :

(١) فنمّا مراقبة مواجهته للمعضلات (أي صمد لها بقلب ثابت أم يواجهها في هيبة ووجل ؟)

(٢) ومنها مراقبة حركاته وخصوصاً نظرات عينه فإن العين ليست للتأثر بالضوء فحسب بل للتواصل الاجتماعي أيضاً . والطريقة التي ينظر بها شخص إلى آخر تريك مقدار ما عند الأول من رغبة في التواصل مع الثاني . ومنا من يستطيع أن يحكم على علاقة الآخرين به بمراقبة نظراتهم نحوه .

والنفس تعرف من عيني محدثها إن كان من حزنها أو من أعادها والطفل الذي يتحاشى نظرات الناس ، ربما لا يكون تحاشيه نتيجة شعوره بخطأ أو خجل بل رغبته في اجتناب الناس .

(٣) ومنها مراقبة الطفل في تردده بين التداني منك والتناي عنك إذا دعوته إليك ، فكثير من الأطفال يبقون بعيداً يحاولون أن يتعرفوا ماذا يراد بهم قبل أن تخطو نحوك أقدامهم .

(٤) ومنها كذلك مراقبة الطفل في مشيه واستقامة جسمه ورفع رأسه

(٥) وهناك مظاهر أخرى كثيرة بجانب هذه ؛ كأن تتعرف :

أ هل الطفل دائم الخصام مع الآخرين ؟

ب هل يتعلق بشخص واحد في الأسرة أو يأنس بالكثيرين ؟

د هل يهتم بجمع الأشياء وتخزينها ؟

د ما موقفه نحو المدرسة وأعمالها ومدرسيها ؟

ه هل ينصرف إلى القراءة أكثر من المعتاد ؟

و ما الحال المالية للأسرة ؟

ز من صاحب السلطان في الأسرة ؟

ح ما مركز الطفل في الأسرة ، أهو الأكبر أم الأصغر ؟ فمن المعروف أن أصغر الأطفال في الأسرة يجد دائماً أن يفوق الآخرين وأن يكون في المقدمة . وإذا لم ينجح فمن السهل أن يلقي السلاح ويقر من الميدان . وأكبر الأطفال عادة محافظ ، يريد أن يحتفظ بالقوة في يده ولا يحب أن يتغلب ضعيف على قوى . (ومركز أول ولد في الأسرة يكون عادة سيئاً إذا جاءت بعده أخت ، فكثيراً ما ينشأ مثل هذا ضعيفاً فاقد الثقة في نفسه . وقد يتعلمه بغض النساء عامة .

كذلك الاخ الوحيد بين عدد كبير من الاخوات ، والاخت بين عدد من الاخوة .

وبعد فهذه خلاصة آراء النفسانيين الفرديين سقناها إليك لترى كيف يتعاون العلم والعمل ، وكيف يستعين الطب والتربية بنتائج البحوث النفسانية .

الباب الخامس

النمو الاجتماعي والمدرسة .

يحدث على الطفل بدخوله المدرسة عامل اجتماعي جديد ، أقام له الباحثون وزنه فأفردوا له الدراسات الخاصة ، التي كان منها أن ثلاثين مدرسا ونفسا نيا في « فينا » قاموا بمراقبة الأطفال الجدد بضعة أسابيع ، فلاحظوا أن الأطفال في المبدأ تغلب فيهم الصداقات (بين اثنين) وأنه ليس هناك للفصل الدراسي (حوالي سن ٦ - ٧) وحدة كاملة بل ينقسم إلى فرق لكل منها زعيمها ، وأن عدد الأفراد المكونين لهذه الفرق يأخذ في الزيادة ، وتأخذ الفرق نفسها في الثبات والاستقرار ، حتى إذا وصلت إلى السنة الرابعة (سن ١١) وجدت للفصل وحدة قائمة بذاتها ، وأمكنك أن تميز بين زعماء الفصول وزعماء الجماعات فيها ، وأن زعيم الجماعة إن هو إلا اختصاصي في ناحية من نواحي النشاط ، يديرها بحذقه ومهارته تحت رعاية زعيم الفصل ، وأنه — كالزعيم في رياض الأطفال — يمتاز بقوة تديره وفطنته ، وقبوله صالح الاقتراحات ، وتعرفه النواحي التي تتجه إليها رغبات الجماعة ، وأنه يعبر في شخصه عن المثال الأعلى لهذه الجماعة ونموها ، وإذا كانت الألعاب أهم ظاهرة نشاطية في حياة الأطفال حوالي سن العاشرة ، فإن الزعيم يكون عادة معروفا بروحه الرياضية ، متميزا بمرته وحيويته ، ولا بد أن يقتزن بكل ذلك ذكاه متوسط أو فوق المتوسط ، فإن الأطفال حتى الصغار منهم لا يرتضون البلبد لهم زعيما .

وينقسم الزعماء في نظر أحد الباحثين إلى أنواع ثلاثة :

١ - الأول — الزعيم الرئيس ذو الشخصية القوية الذي يحترمه الجميع ويخضعون لشخصيته .

٢ - والثاني - المرئي ، الذي يتم بمصلحة الجماعة أكثر من اهتمامه بمصلحة نفسه .

٣ - والثالث - المرشد ، الذي تتجه زعامته إلى غاية معينة يقود إليها أتباعه .

ولكل من هؤلاء ميدان تروج سوقه فيه . فالنوع الاول محبب إلى الاطفال في المراحل الاولى من البلوغ (١٢ - ١٤ سنة) حيث يتطلعون في هذه السن إلى شخصية قوية نافذة ، ويمثلك الثاني قلوب الاطفال بين ١٤ و ١٦ من العمر لتجرده من الأنانية وللمساعدة الآخرين في حل معضلاتهم . أما الثالث فيدانه بين ١٦ و ١٨ إذ أنه يمثل شخصه الغاية العالية التي يسعى إليها اليافع الحدث .

وإذا تتبعنا تكون الجماعات في الاطفال منذ دخولهم المدرسة رأيت أنهم يكونون أولا مجموعا مختلطاً ليس فيه إلا قليل من الصلات الفردية ، وأن كلا من هذه الصلات تكون فيما بعد ذاك نواة لتأليف فريق ، وأن كل فريق يتمخض عن زعيم يضم شتاته أو شتات المجموع كله ، وأن ظهور ذلك الزعيم يكون بشيرا بتنام وحدة الفرقة فيتنقسم أفرادها العمل والفوز ، ويأخذ كل مكانه في هذه الهيئة الاجتماعية حتى إنك لو سألت الأولاد حوالى سن العاشرة أن يعطوك قائمة بمكان كل منهم في أهميته ، ما ترددوا في هذا ولا اختلفوا في ترتيب الأول والآخر منهم ، وقد يختلفون في الأمكنة الوسطى من القائمة على حسب العين التي ينظرون بها ، والصدقات والعداوات التي تؤثر في أحكام هؤلاء القضاة الصغار . والمكان الذي يعطاه كل طفل في هذا الترتيب لا يتوقف على رجحانه الدراسي ولا على فوقه في ناحية نشاطية أو لعبية ، وإنما مرجع ذلك إلى طابع شخصيته التي تحتوى بجانب الذكاء والرجحان الدراسي عناصر أخرى مهمة أشرنا قبل إلى بعضها .

واللعب من الظواهر المهمة في الحياة المدرسية للأطفال ، ويختلف نظامه وقواعده على حسب اختلاف أعمارهم : فمن دون الرابعة منهم لا يجمعهم

لعب منظم ، وإنما يكتفون غالباً بالجري وراء رفقائهم الأكبر منهم سناً ، وبمحاولة تقليدهم فيما يعملون .

أما من كانوا بين الخامسة والعاشرة فيظهر أنهم في حاجة إلى نظام محكم يصون شملهم أن يتفرق ، ويجمع وحدتهم أن تتبدد ، ولذلك يغلب فيهم اتباع النظام المحدود في اللعب ، واختيار الألعاب التي تقوم على شكل ثابت وقواعد لا تتغير .

وأما من جاوزوا العاشرة فالأغلب عندهم اللعب الحر ، الذي يسير على نظام عام مرسوم ولكنه يترك للأطفال مجالاً واسعاً للجري والحركة والاختفاء والتنويع في ضروب الألعاب . وإليك جدولاً (من بحوث هـ هتسره) ترى منه اختلاف ظواهر اللعب باختلاف العمر وترى منه بجانب ذلك أن الجنس دون العاشرة لا يختلفان كثيراً في نوع اللعب أما فوق العاشرة فالأولاد عادة أكثر استقلالاً من البنات .

السن « سنة »	الجنس	النسبة المئوية				المجموع
		من لا يتبعون نظاماً	من يتبعون نظاماً الآخرين	من يتبعون نظاماً محدوداً	من بشركون في اللعب الحر	
٣	أولاد وبنات	٣٣	٥٥	١٧	٠	١٠٠
٤ — ٦	» »	١٦	٣٠	٥١	٣	١٠٠
٦ — ١٠	» »	٢	١٨	٦٠	٢٠	١٠٠
١٠ — ١٥	أولاد	٠	١٠	٢٣	٦٧	١٠٠
١٠ — ١٥	بنات	٠	١٦	٢٥	٥٩	١٠٠

والقى أحد الباحثين السؤال التالي « ما الذى تسكره فى اللعب ؟ » على أكثر من ألف ومائتين من الأولاد البنات بين سن العاشرة والرابعة عشرة . ثم جمع إجاباتهم وحللها فوجد أن ما يكرهه الأطفال فى اللعب ينقسم أربعة أقسام رئيسية : -

أ - عدم الإذعان لنظام الجماعة - ويدخل فيه تولية هوى النفس والعناد والزهو ، وعدم القيام بما يتطلبه ذلك النظام .

ب - الخيانة والخصام . ومخالفة قوانين اللعب ، والكذب والغش ، والمحاربة .

ج - فقد روح الاخوة ، وإتلاف الأدوات أو انتزاعها ، وإفساد اللعبة والتنافس غير المحمود ، ومضايقة الآخرين .

د - الإهمال والعبث ، والفظاظة ، وسوء التصرف .

وقد دل إحصاء هذا الباحث على اختلاف الجنسين فى مقدار نفورهما من هذه الصفات ، فتسكر كراهة البنات للنوعين الأولين ، وكراهة الأولاد للآخرين . وإذا صح ما يقال من أن الناس يكثرون الشكوى مما يعينهم ويضايقهم كثيرا وما يغلب أن يكون فيهم فلنا أن نقول إذن إن البنات يكثرن فى لعبهن تجرده من الروح العام ومن مظاهر الأمانة ، على حين أن الأولاد يضايقهم الاستهتار والاتلاف والتصرف الذميم .

المرحلة السلبية

كثيرا ما لاحظ المرءون على البنات بين الحادية عشرة والثالثة عشرة ، وعلى البنين بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة نقصا فى النشاط ورغبة عن اللعب وانصرافا عن الانس بالرفقاء . وقد قام بعض الباحثين بدراسة هذه الظاهرة فأطلقوا على المدة التى تظهر فيها اسم « المرحلة السلبية » أو « غير الاجتماعية » ،

وأنها تستمر من شهرين إلى ستة أشهر ، وأنها تجيء بعد مدة (١٠ - ١٢)
يكثر فيها النشاط والحركة وميل الطفل إلى الزهو والافتخار (١) ، وأنه يعقب
المرحلة السلبية رد فعل يتجلى في الولع بالصدقة ، والكلف بشخص واحد يجعله
اليافع موضع حبه ، أو يقدر فيه الزعامة والبطولة .

تختلف الصداقة في مرحلة البلوغ عن صداقات الأطفال في صغرهم : فإن البنات
مثلا بعد سن الثالثة عشرة يبدأن يميزن بين الصاحبة والصديقة ويفضلن صديقة
واحدة ، بعد أن كن قبل هذه السن يأسن بصحبة اثنتين أو أكثر . وقد قررت
أغلبية ألف وأربعمائة من البنات في مرحلة البلوغ أن النواحي التي تتطلبها في
أصدقائهن أو صديقاتهن تتلخص في صفات (الثقة والعطف والحب) المتبادلة . أما
الأطفال قبل مرحلة البلوغ فليس عندهم فكرة محددة عن لوازم الصداقة ، وكل
ما يتطلبون في معارفهم أن يكونوا ظرفاء طيبين ، ويعجبهم أن يظهرُوا أمام الناس
بمظهر الألفة والاتفاق في الملبس والمظهر .

ويميل معظم الأحداث بين الثانية عشرة والسادسة عشرة إلى انتقاء أصدقائهم
من المساوين لهم في العمر الزمني والعقلي ، ويخصص الكثير منهم جزءا من مفكراتهم
اليومية للكتابة السرية عن أصدقائهم . وقد قامت « شارلوت بولر » ببحث عدد
من الأطفال في مرحلة البلوغ بنته على دراسة مائة مفكرة يومية لأطفال مختلفي

(١) في بحث عمل على ١٧٠ طفلا بين ١٤،٦ من العمر وجد أن النسبة المئوية
للفخورين كانت كما يلي :

العمر	النسبة المئوية
٦ - ٨	١٤ %
٨ - ١٠	١٩ %
١٠ - ١٢	٢٥ %
١٢ - ٢٤	١٤ %

الجنسيات من ألمان ونمساويين وأمريكيين وغيرهم فوجدت أن البنات بين ١٤، ١٧ يغلب عليهن التفزل أو التعلق الشديد بمن يحببن ، أو الاثنان معا . أما الأولاد فمجال الصداقة عندهم أوسع ، وبعضهم يستعوضون عن الهيام الشديد بالاعجاب بزعيم أو بكاعب حسناء ، وربما أعجب بعضهم بامرأة أكبر منه سنا .

أما المثل التي يتطلع الأطفال إلى احتدائها فتختلف على حسب اختلاف أعمارهم ، فالأطفال بين السادسة والحادية عشرة يختارون مثلهم من يبتسم الملاصقة من بين آبائهم ومدرسيهم ومعارفهم . أما بعد الحادية عشرة فإن معظمهم يرمون بأبصارهم إلى بيئة أوسع فيبحثون عن مثلهم بين الزعماء وأبطال التاريخ قديمه وحديثه سواء أكانوا ممن أظلمت سماء الوطن أم نبثوا من ثرى الأوطان الأخرى . ومتى ظفر اليافع بمثله الأعلى تتبع خطواته ، وقرأ خطبه وأحاديثه ، وتأثرت شخصيته به إلى حد كبير .

أنواع السلوك الاجتماعي

تقسم «شارلوت بولر» الأطفال في أواخر السنة الأولى من حياتهم ، من وجهة سلوكهم الاجتماعي ، ثلاثة أنواع :

١ - الأعمى الاجتماعي

٢ - المتشكل

٣ - المستقل

أما الأول فانه يتصرف أمام غيره من الأطفال كأن لم يكن هناك بحضرته أحد : ينظر إلى قرينه بلا وجدان أو انفعال ، ويأخذ الدُمى واللعب فينقلها من مكان إلى آخر ، غير حاسب لجليسه حساسا أو آبه له في كثير ولا قليل . وأما المتشكل فانه كثير التأثر بمحضر الآخرين وأعمالهم ، وقد يأخذ هذا التأثر أحد مظهرين ، فرما تراه هادي الحس مقيد الحركة مكتفيا بالنظر إلى الآخرين

مظاهر الخوف منهم أحيانا ، وربما تراه يتبع خطاهم ، وينسج على منوالهم ويطيع إشاراتهم ، وكثيرا ما ينظر إليهم ليرى أثر حركاته عندهم .

وأما المستقل الاجتماعي فإنه يختلف عن هذين إذ أن محضر الآخرين لا يخيفه ولا يستفزهم فهو يشعر بوجودهم ويستجيب لحركاتهم في حدود نشاطه وحركاته ، وقد يتهدهم في غير ما عدوان إذا ما حاولوا التدخل في شئونه أو الاستحواذ على أعباءه ، وقد يشار بهم ما يعملون دون أن يفقد بتلك المشاركة فرديته واستقلاله . وتميل به بولار ، إلى القول بأن هذه الأنواع من التصرف نتيجة ميول فطرية لا نتيجة البيئة فإن بعض الأطفال الذين قامت بدراساتهم واختبارهم بقوا كما هم على الرغم من نقلهم إلى بيئة مخالفة لبيئتهم الأولى .

ويمثل الطفل في جماعة الأطفال — وعلى الأخص في المدرسة — دورا من خمسة : —

أحدها : دور القوي الواقى الذى يحترمه الجدد وصغار الأطفال ويلجأون إلى ظل كنفه وحمايته .

ثانيها : دور السهل المحبوب الموطأ الاكشاف الذى يآلف ويؤلف والذى يتفق الجميع على محبته .

ثالثها : دور الزعيم الذى يسير الجميع بشخصيته وبيعثهم على تقليده .

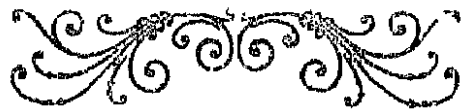
رابعها : دور المستبد المعترف بنفسه الذى تثير رؤيته الرعب لا الرغب .

خامسها : دور الخائب الاجتماعى . الذى قصر به مخبره أو منظره عن النجاح فى الحياة الاجتماعية من حوله .

التصرف الاجتماعى والبيئة الثقافية

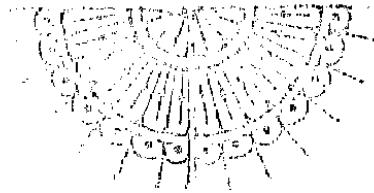
تؤثر البيئة الثقافية كبير التأثير فى الطفل فى تصرفه الاجتماعى . فإذا وجد الناشئ فى بيئة ليس بها من يتعهدوه أو يثقفه أو يضرب له مثلا حسنا فى الأدب

و يذبه من نشاطه وتفكيره ، قلّ أن يسمو إلى مستوى المجدود الذي جمعت
بيئته كل هذه . وقد وجد بالبحث أن الطفل (ذا السنة الواحدة) المتحدر من بيئة
فقيرة يقصر شهرا عن ولید البيئة المثقفة (المساوی له في عمره الزمني) في فهمه
وتقليده للتصرف الانساني . « ووجد شترن » و « جودانوف » و « ديكور » أن
أبناء الفاقة أضعف في تعبيرهم وأقصر في لغتهم من أبناء الجاه والثقافة . كذلك يؤثر
البيئة وظروف الأسرة في الأعمال المدرسية للأطفال — وإن كانت المدرسة في
النهاية تميل إلى تعديل المستوى بين الجميع . وهناك فارق في اللعب بين أبناء
البيئتين ، فرييب الجاه يميل إلى اللعب الانفرادي ، على حين أن ولید الفاقة يؤثر
اللعب الجمعي .



مراجع الفصل الأول (من الجزء الثاني)

- (1) Bridges , K . “ The Social and Emotional Development of the Pre - School Child ” .
- (2) Charlotte Bühler , “ The Social Behaviour of Children ” , (Art in Handbook) .
- (3) Pngel , J . C . “ A Hundred Years of Psychology ” .
- (4) Isaacs , S . “ Social Development in Young Children ” .



الفصل الثاني

الترقي الوجداني عند الطفل

الباب الأول

اسس الوجدانات

رجع النفسانيون إلى الانفعالات الأولى عند الوليد ليخبروا القطارى منها والمسكتسب ، وليتبعوا نموها وتغيرها ، واوروا علاقتها بالعوامل المهمة كالسن والذكاء والوراثة . وقد حللوا وقاسوا معظم أنواع التعابير الانفعالية ظاهرية وباطنية فهدوا بذلك الطريق لدراسة معضلات الاضطراب الوجداني دراسة علمية صحيحة (١) . كان « واطسون » فى طليعة هؤلاء العلماء فقد قام فى سنة ١٩١٧ ببحث فى أنواع التصرف الانفعالى عند الأطفال عقب ولادتهم بقليل ، وفى الأشهر الأولى من حياتهم ، استعمل فيه أشياء مشيرة للانفعال ، كالنار والظلمة والأوجه المستعارة والحيرانات الغريبة وما إليها ، واستخلص من ملاحظاته أن الأطفال فى مهدهم مزودون بمادج وجدانية قليلة هى : (الخوف والغمظ والحب) ، ولكنى يتجنب الخاط فى معانى هذه الحدود والتباسها بالاستعمال اللغوى الشائع استبدل بها حروفا ثلاثة (X , Y , Z) ووصف ظواهر كل وجدوان . وأعرضه وصفا دقيقا .

(١) ' Emotional Development ' by Mary. C. Jones. (Ch. vi in (١) Handbook.)

فأما الأول فهو الذعر الذي يعتري الطفل عند سماع صوت مرتفع أو عند فقد السند الذي يعتمد عليه ، ويتجلى ذلك في حبس النفس ، والارتعاش ، وإفقال العينين فجأة ، وقبض اليدين ، وضم الشفتين ، والبكاء .

وأما الثاني فهو التشنج الذي يسببه التعرض لحرية الطفل في حركاته ، ويعبر عنه الوليد بالخيطة بيديه ورجليه ، وحبس النفس ، والبكاء أو الصراخ .

وأما الثالث فهو انبساط الجسم في حركاته نتيجة مداعبة الطفل ولمسه في رقة وحنان ، وشعوره بالهدوء والارتياح . ومن ظواهر اللعب الصوتي ، وبسط الأطراف . وفتح أصابع اليدين والقدمين .

وقد بنى « واطسون » على هذا رفضه للنظريات القديمة التي كانت تقول إن خوف الطفل من الظلام أو من الحيوان وشعوره بالخبرة والاشمئزاز كل أولئك طبعي فطري فيه .

أما « الفريديون » من علماء التحليل النفسي فيرجعون أصل الانفعالات إلى مصدرين أحدهما : غريزة الفناء (١) ، والأخرى : غريزة النشاط الحيوي (٢) (الليبدو) ، فعندهم أن المراحل الأولى من النمو محكومة بغريزة الفناء أو الهلاك التي تعمل ضد الميول الغريزية في الداخل وضد الأشخاص والأشياء في الخارج ومظهرها الخوف والغضب ؛ فإن شعور الطفل بعجزه أمام ميوله الداخلية المخربة يوجد عنده قلقاً نفسياً ويكون البدء لكثير من انفعالاته غير أن غريزة النشاط الحيوي لا تلبث أن تنمو وتزداد قوة باتصال الطفل بدنيا الحقيقة ، وتحرره من دنيا الخيال والأوهام ، فتقل عنده ظواهر القلق ، ويصبح تصرفه العدواني ملطفاً بامتزاجه بالتصرف الاجتماعي . ذاك الرأيان (رأيا واطسون والفريديين) يمثلان المرحلة الأولى في تطور وجهة النظر النفسانية الحديثة ، وقد تناولها العلماء التجريبيون بالنقد والمعارضة ، وقرر الكثير منهم أن ليس

Death Instinct

(١)

Libido

(٢)

هناك في مستهل حياة الطفل انفعالات خاصة يصح أن تسمى خوفا أو غيظا أو حبا ، بل يكون الطفل على هيئة انفعالية عامة مختلطة تختلف صفاتها باختلاف الأحوال والأشخاص . ومن هؤلاء « شرمان » الذي استعان بجماعة من المراقبين والمراقبات (من بينهم الخبراء النفسانيون والمرضات وطلبة الطب) في ملاحظة تصرف مجموعة من الأطفال في حالات مختلفة مشيرة للانفعال كتأخير الطعام عن وقته ، وإزالة السند ، والتضييق على حركات الرأس وما إليها . وقسمت هذه الأحوال قسمين : قسم يعرف فيه المراقب نوع التأثير الذي أدى إلى التصرف الملاحظ وقسم يشهد فيه المراقب التصرف فقط غير عارف مسبقه وأثاره . واستنتج شرمان من دراساته هذه أن تأثير الأطفال بهذه الأنواع الخاصة من المؤثرات لا يتبع في العادة نماذج خاصة من الانفعال يمكن تمييز بعضها من بعض ، وإنما هو تأثير عام غير منوع ولا منظم ، لا يعدو أن يكون محاولة من الطفل في تعديل جسمه لعلام الظروف المؤثرة فيه . وعنده أن الطفل حتى الشهر السادس من عمره لا تبين في تصرفه أنواع محدودة من الوجدانات ، بل يغلب أن يكون ذلك التصرف على هيئة تأثيرات مختلطة ، ليس لها غاية معينة ، وإنما تتبع المؤثرات في شدتها واستمرارها .

ومن العلماء من وجه عنايته إلى درس « التوقع » أو « الاستعداد » باعتباره عاملا مهما في التصرف الوجداني ، ومن هؤلاء « ماري جونز » التي استعملت طريقة « واطسون » في دراسة الخوف ووسعت نطاق بحثها فشمل كبار الأطفال واحتوى مجموعة أكبر من المؤثرات كالأنوار الخاطفة للبصر ، واللعب الآلية ، والحيوانات ذات الفراء أو الجلد الأملس ، والدمى المحشوة وغيرها ، وقد نوعت الظروف التي عرضت فيها هذه المؤثرات كما يلي :

(١) عرض المنبه والطفل مستعد .

(٢) عرضه فجأة .

(٣) أن يعرضه بالغ معروف للطفل مألوف لديه .

(٤) عرض المنبه ، على الطفل في حضرة أطفال آخرين مستعدين .

(٥) عرضه عليه في حضرة أطفال غير مستعدين أو متوقعين .

استنتجت هذه الباحثة من تحليلها لنماذج التصرف المختلفة أن الأحوال التي أثارت الخوف كان بينها جميعا عامل مشترك واحد ذلك هو الفجأة ، أو عدم التوقع ، وأن كلا من هذه الأحوال استلزم من جانب الطفل مجهودا للملاحظة الظرف الجديد ، كانت نتيجته في الغالب خوفا مضطربا . ولاحظت هذه الباحثة أن الضفدعة مثلا كانت أكثر الحيوانات إثارة للذعر عند الطفل . لقفزها غير المتوقع كلما أراد لمسها ، وأن الطفل قد يفرع لرؤية الحيوانات الصغيرة كالفار أو القط ، فإذا ما جلبها إليه شخص كبير يثق هو فيه لم يفرع لرؤيتها ، وأن الاصوات العالية ليست كلها تثير الذعر والخوف عند الطفل .

وأيدت الباحثة (بردجز) نظرية عدم التخصص في النماذج الانفعالية معتمدة على دراستها وملاحظاتها للتصرف الوجداني عند الاطفال فهي تقرر أن الطفل في الغالب يبدأ حياته مجهزا بوجدان مختلط غير متميز هو وجدان (التأثير) (١) وأن هذا لا يلبث أن يتفرع في مستهل الطفولة إلى فرعي الضيق (٢) والانقباض (٣) وأن هذين يتشعبان بعد إلى وجدانات الغضب والخوف وما يتصل بهما من مظاهر النفور من ناحية ، وإلى وجدانات الفرح والمودة وما يتصل بهما من ناحية أخرى . والشجرة الآتية تبين ترقى هذه الوجدانات في نموها بتقديم السن على حسب نظرية (بردجز) .

Excitement

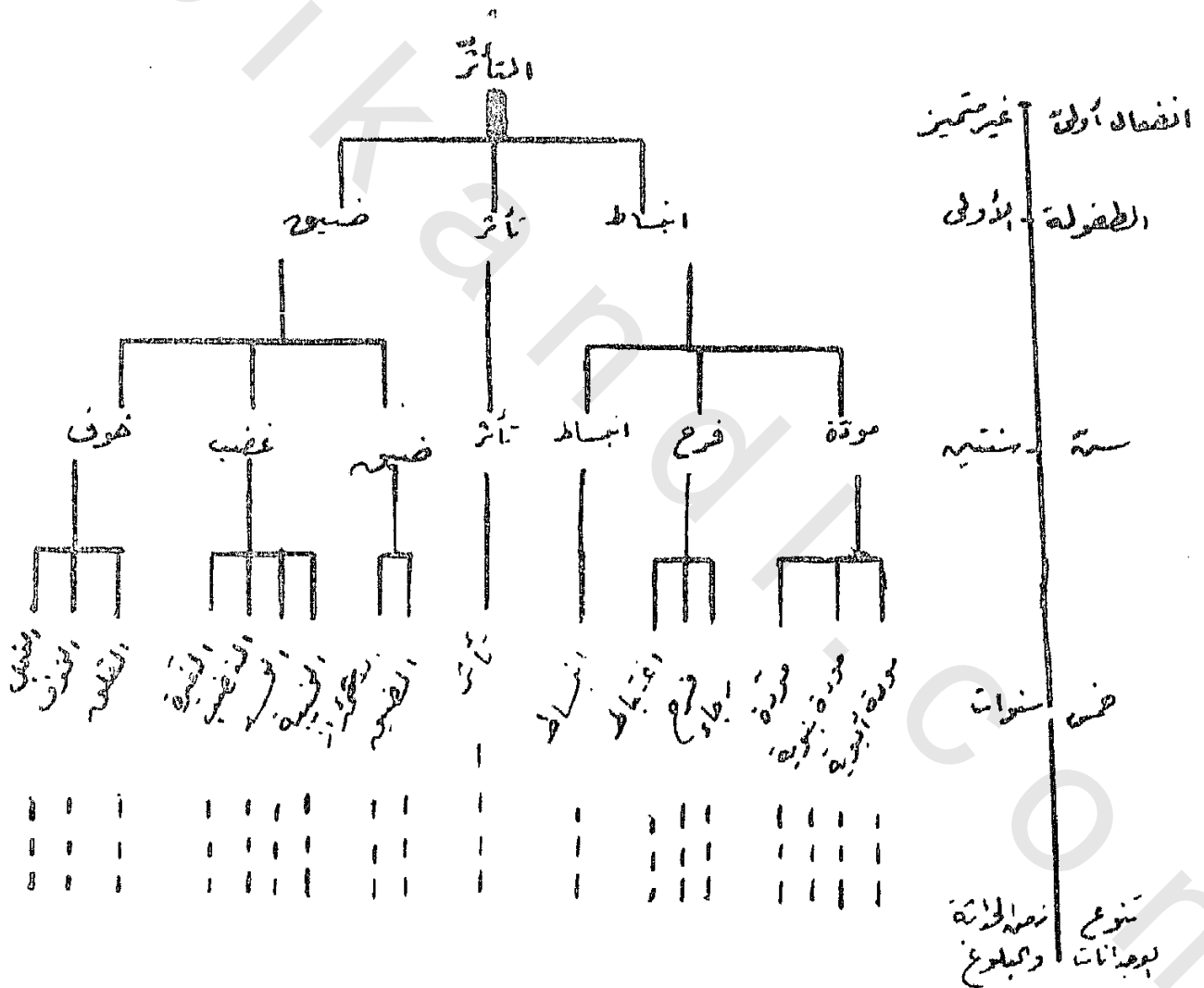
(١)

Distress

(٢)

Delight

(٣)



أثر كل من النضوج والتعلم في ترقى الوجدانات

قبل أن نعالج هذه الناحية من ترقى الوجدانات يحسن أن نستطرد قليلا فنشير إلى البحوث التي قام بها النفسانيون على النضوج والتعلم (١) بصفة عامة فنقول : إن أفراد النوع الانساني يسرون في حياتهم على نظام تعاقبي يتشابهون فيه مهما اختلفت بيئاتهم . فيكون المرء أول خلقه علقه فضغة فجنينا ، ثم طفلا فيافراشدا ، ثم شبيخا فمرما فانيا ، ومن المشاهد العام أن من التصرف الانساني مالا يظهر إلا بعد بلوغ سن خاصة كالمشى أو الكلام . هذه الناحية يعبر عنها العلماء بناحية النضوج (أو التمرع أو الاستواء) ويميل بعضهم إلى اعتبارها أهم العوامل في نمو الكائن الحي وترقيه . أما الآخرون فيعنون أكثر بالناحية المقابلة من التصرف وهي ناحية التعلم وتأثر الكائن ببيئته ، فيقولون إن الحي وليد الظروف المحيطة به وصنيتها ، وأنه يمكن تغيير التصرف بتغيير ملابساته وقرائنه . على أن جهرة العلماء الحديثين يتخذون في هذا الخلاف موقفاً وسطا فيقولون إن كلا النضوج والتعلم آلة لازمة للنمو (الزيادة والاتساع) والترقى (التنوع والارتقاء) ، وأنهما يعملان بتحدين فتصدر عنهما نتائج متميزة لا يمكن فصلها إلا في التحليل الفكري ، غير أنه يمكن أن يقال بوجه عام إن النضوج (ومعها الوراثة) يمثل الدامل المهم في بناء الهيكل الداخلي لنماذج التصرف وما سيطرأ على سلسلة الحياة من تغيرات ، وأن التعلم (وإلى جانبه البيئة) يمثل العوامل التي تتسلط على مدارج النمو بالتغيير والتقوية والتثبيت . وإن شئت فقل إن النضوج يمثل التغيير الذي يحدث في نماذج التصرف نتيجة لمؤثرات حاضرة داخل الخلايا وبين بعضها وبعض ، أما التعلم فيمثل التغيير الذي يحدث تبعا لمؤثرات خاصة حاضرة في البيئة الخارجية وهما على هذا الاعتبار متتامان

(١) راجع „ Maturation and the Patterning of Behaviour “
by Gesell. A. (Ch. 4. Handbook) also Shirley . M . (Ch . 5 .
Handbook)

لا يستغنى عنهما السكائن العضوى فى نموه وترقيه ، إلا أن كلا منهما يغلب فى نواح خاصة ، فترى الاستواء ظاهر الأثر فى مرحلة الطفولة بوجه عام ، وفى نمو المقدرة الذهنية العامة ؛ أو تجسد التعلم كبير الأثر فى اقتناء المفردات اللغوية وإتقان الحركات العضلية وهلم جرا .

ومن طريق البحوث فى هذا الموضوع دراسة « جزل » « وتومسون » لبنيتين تومين مددة ستة ونصف سنة ، دراسة تناولت نموها الجثمانى وتصرفهما العقلى استعين فيها بالوزن اليومي وقياس الحرارة وأخذ الصور الشمسية لمراحل النمو فوجد أن الشبه بينهما كبير فى الناحيتين الجثمانية والعقلية ، وأن تصرفها على تنوعه كاد يكون واحداً (إذ اتفقا فى ٥١٣ نموذجاً من ٦٩٢) . وكان من التجارب التى أجريت عليهما أن بدى بتعليم إحداهما ألفاظ الكلام قبل الأخرى بخمسة أسابيع ، فكانت النتيجة أن التى أخرج تعليمها (حتى صارت أكثر ترعرا واستعداداً) كانت أسرع التقاط للكلمات وأكثر نضجاً فى الفهم ، وأظهر قدرة على ربط أجزاء الكلام ، كذلك مرتت إحداهما (فى سن ٦ : ٥ أسبوعاً) على صعود سلم يومياً مدة سبعة أسابيع ، ثم مرتت الأخرى (فى سن ٥ : ٣ أسبوعاً) مدة أسبوعين فقط فشاهد أن استجابة الأولى للتمرين كانت سلبية وإنها كانت تحتاج إلى المساعدة الدائمة ، وأن الثانية لم تلبث أن لحقتها بعد تمرين قليل ، وفى هذه النتائج دليل على أثر النضوج وأهميته .

ونعود الآن إلى ما كنا بصدد من ترقى الوجدانات فنقول قام اثنان من العلماء بتجارب على الخوف عند الأطفال والبالغين كان من بينها أن عرضا أنواعا من الحيات غير الضارة على خمسين طفلاً وتسعين بالغاً فوجدوا :

(١) أن الأطفال دون الثانية من العمر لم يظهروا أى خوف من الحية

- (٢) وأن الأطفال في سن الثالثة أو الثالثة والنصف أظهروا حذراً ومبادئ خوف فأطالوا النظر في حركات الحية واقتربوا منها أو لمسوها في احتراص .
- (٣) وأن الابتعاد عن الحية كان ظاهراً في الأطفال بعد الرابعة ، وأكثروا ظهوراً عند الكبار .

وكانت النتيجة العامة التي وصلنا إليها أن الخوف يعتبر تأثراً مقروناً بتغيرات خاصة في مظاهر الحالة العامة للملابسة، وأن هذه التغيرات تتطلب ملازمة جديدة فجائية ليس للشخص بمسند لها، وأن إثارة الخوف تتوقف أساساً على طوارئ الأحوال فحسب ولكن على المستوى العام لترقى الشخص ونضوجه ، فالتغيرات التي تثير الخوف عند الطفل الصغير مثلاً ربما لا تعدو الأحوال التي يعكس فيها الصوت المزيج الهدوء الشامل ، أو ينقص فيها الألم العارض الارتياح السائد ، أو يفقد فيها الجسم سنده ومعتمده بعد راحة وتوازن ، فإذا ما ترعرع الطفل فضج ذكاؤه الفطري واتسعت إدراكاته وتجاربه ومعرفته بالغريب أو الجديد من الأمور ، فاتسعت بذلك دائرة الأشياء التي تثير عنده الخوف والفزع . إذاً فالخوف وجدان ينبعث فينا عند ما تدهمنا حال يكون عندنا الإدراك الكافي لتبين خطرها ، غير أنه تعوزنا المقدرة التامة على ضبط تلك الحال وانقاء خطرها .

ويقول « جرون » ، في هذه النقطة : « لقد لهج الكثيرون بالوجدانات الأولى وبحشوا فيها كأنما هي عناصر أولية ثابتة لا تغير من مظاهرها إلا الشؤون الاجتماعية ، والحق أنها ليست كذلك - فالخوف مثلاً ليس حالاً متميزة بسيطة بل يتغير ويقل ويعظم على حسب النمو ، وأن النضوج الداخلي من جمالي وعقلي أقل أثراً في تكييفه - وعلى الأخص في مرحلة الطفولة - من التجارب التي تمر بالإنسان .

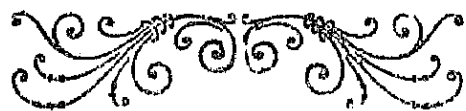
وأجرت « جود إنوف » ، تجربة على أثر النضوج في تشكيل نماذج الوجدانات جمعت فيها ثمان صور شمسية لمظاهر وجدانية (لطفل سنه عشرة أشهر) وضمت إليها اثني عشر وصفاً للأحوال التي أخذت فيها ، وقدمت كل أولئك

إلى ٦٨ طالباً وطالبة جامعيين ليوازنوا بينها ويفردوا كل صورة ووصفها على حدة . وكانت النتيجة أن $\frac{٧}{٤}$ (١) من الموازنات كانت صواباً . ومدلول هذا أن للأحوال الوجدانية تمايز ظاهرة ، وأن هذه التمايز مهما كتبت أو غيرت تبعاً للأحوال الاجتماعية فلا تزال تنبئ عن الأحوال الوجدانية ، وأن هذه الدلالة مبنية على أن للوجدانات نماذج فطرية تظهر في المهد وتتميز قبل أن تتناولها الممارسة والتدريب والتعليم .

على أن للتعليم والتعويد كذلك أثرهما في تغيير التصرف الوجداني كما يظهر من تجربة « واطسون » على الطفل « ألبرت » الذي لم يكن يثير الخوف عنده في مبدأ الأمر إلا الأصوات المزعجة أو فقد السند ، أما الحيوانات ذات الفراء والكلاب والأرانب ، وما إليها فإنها لم تكن تبعث فيه إلا استغراباً وحباً في الاستطلاع . لهذا عهد « واطسون » إلى حيلة ظريفة ذلك أنه أخذ « ألبرت » إلى المسمل ، وقدم إليه فأراً أبيض ، فلم ينزعج لراة ، بل مد يده إليه يستطلع خبيثته . وفي اللحظة التي لمست فيها يده جلد الفأر سمع من ورائه خبطة عالية (متعمدة) على قضيب من الصلب فقبض يده مذعوراً . وبعد لحظة مثل معه نفس الدور فما مد يده حتى سمع ثانية ذلك الصوت المزعج فقبضها . ثم كررت عليه التجربة سبع مرات ، وكانت النتيجة أنه أصبح يظهر بمظهر الخوف والانقباض كلما رآه أو رأى حيواناً أو شيئاً يشبهه كالأرنب أو الكلب أو الشعر أو الصوف . وفي هذا دليل على أن التعليم (والتسبيب) يغيران في مجرى التصرف الوجداني وفي نوع المؤثرات التي تثيره .

(١) هذه النسبة تعادل $\frac{٧}{٤}$ من المرات من الصواب المبنى على المصادفة والاتفاق ولهذا فدالاتها الاحصائية يعتد بها .

وكما يستعمل التسبب في إحداث نوع من الأفعال كذلك يستعمل في إزالته وإحداث ضده كما فعلت « جونز » إذ كان لديها طفل صغير اعتمد الخوف من بعض الحيوانات ذات الفراء زمنًا فتعهدته بالملاحظة والمرانة حتى ذهب عنه الروح ، وفي ذات يوم وقع نظره بغتة على كلب مخيف فعاوده داؤه القديم بكل مظاهره . لهذا عمدت « جونز » إلى حيلة التسبب فكانت تعرض عليه الحيوان ذا الفرو وفي نفس الوقت تعطيه شيئًا لذيذا من الحلوى أو المأكولات فلم يلبث أن تغلب عنده شعور اللذة الموجب على وجدان الخوف السالب وأصبح لا يرهب الحيوان إلا نادرا .



الباب الثاني

تطور الوجدانات

لم يكن بحث « بردجز » (الذي حدثناك عنه عند معالجتنا لموضوع الترقى الاجتماعى عند الطفل) بحثاً مستقلاً بل كان أحد شطرى بحث واسع (١) قامت به على ناحيتى الترقى الاجتماعى والوجدانى معا ، ذلك لأنها رأت أن هاتين الناحيتين متلازمتان وأن النمو الوجدانى يصح أن يعتبر جزءاً من النمو الاجتماعى . وبالرغم من هذا التلازم فقد آثرت - وتبعناها نحن فى هذا - أن تعالج كلا على حدة لأن بعض الانفعالات لا تثيرها الأحوال الاجتماعية مباشرة ، ولأن التصرف الانفعالى على العموم يثير معضلات نفسانية خاصة . وقصدت « بردجز » بالترقى الوجدانى « تناقص تكرار الانفعالات الحارة ، والتغيير التدريجى فى طبيعتها على حسب مقتضى الناموس الاجتماعى ، وازدياد ارتباطها بسلسلة المؤثرات التى تملأها التجربة ويستحسنها العرف والاجتماع » تقول « بردجز » إن الدراسة اليومية للتصرف الوجدانى عند الأطفال فى المرحلة التى تسبق عهد المدرسة قد أثبت أن الوجدانات والانفعالات تترقى من أثر التجارب ، وأن الأطفال يختلفون فى تصرفهم الوجدانى نظراً للفوارق الوراثية من جهة ، ونظراً للاختلاف فى تجاربهم الانفعالية قبل دخولهم المدرسة من جهة أخرى . ومع هذا الاختلاف فإن بينهم من الاشتراك فى المظاهر الوجدانية ما يسوغ التعميم فى شأنهم ، إذ تمر بهم أحوال كثيرة متشابهة فى المنزل والمدرسة وإذ يتفق كثير منهم فى الخصائص الجثمانية .

هذا وإذ كانت مراحل الترقى الوجدانى للأطفال فى هذه المدة ليست فى

(١) " The Social and Emotional Development of the Pre - School Child " , by Bridges . K .

وضوح المراحل التي نشقنا عنها في الترقى الاجتماعي ، فكل ما يمكننا أن نسميه هو أن نبين من أنواع التصرف ما كان أكثر من غيره عموماً عند مرحلة خاصة من مراحل العمر ، وأن نتتبع ترقيه من مرحلة إلى أخرى . ولنتناول من ذلك طوائف مستأ من هذه الأنواع .

(١) الضيق والدموع

إذا نزلت بالأطفال — دون الثالثة — ضائقه كان تأثيرهم الطبيعي البكاء مصحوباً بالدموع . وهذه الضائقة قد يسببها ألم جسمي أو انزعاج أو قلق أو تضايق من تدخل يضيق محال الحرية ، أو تنبيه قوى للأحاسيس . وإنما تتحدر الدموع إذا كان هناك بجانب الضيق منفذ للفرج — كانتظار مساعدة الكبار أو عطفهم وانتباههم — فتخفف الدموع من وطأة النزاع النفسي — ويعقبها في أغلب الأحيان ارتياح الجسم وتراخيه .

وكما تقدم الأطفال في السن قل ميلهم إلى البكاء وقلت الأحوال المثيرة له عندهم .

ويندر أن يبكي الأطفال الذين جاوزوا سن ثلاث السنوات أكثر من أربع أو خمس مرات في شهرهم المدرسي ، فهم لا يفزعون إلى الدموع ، وإنما يشكون أو يخترعون طرقاً عملية لحل معضلاتهم .

وكما يبكي صغار الأطفال من الخوف أو الألم كذلك قد يكون ليظفروا كراحتهم الشديدة لشيء ما . على أن كبارهم يعبرون عن هذا بحركات وجوههم أو بألفاظهم الناطقة عن شعورهم .

إن هناك ثلاثة أنواع من التأثير يستعيب بها الأطفال أحياناً عن البكاء ؛ وهي النداء بصوت عال ، والحركات أو الإشارات العنيفة ، والسكوت السلبي فالطفل العادي يستعمل هذه الأنواع في ظروف مختلفة . أما الطفل الكثير .

التهيج والذي لا قدرة له على ضبط نفسه فانه يلجأ كثيراً إلى الأول ، وأما الطفل الهادئ أو ذو الانفعالات المكتومة فانه يحتكمى بحمى الصمت والسكون

(٢) الخوف والحذر

مما يسبب الخوف صدمة طارئة أو تنبيه مفاجئ شديد لاحدى الحواس ، وقد يحى الخوف نتيجة الجدة والغربة فى الأشياء أو نتيجة الربط بين حال جديدة وأخرى سابقة نجم عنها ألم أو اعاج . ويصحب الخوف الشديد عادة انحباس عارض فى النفس ، وصياح لا دموع معه ، وشلل فى الحركات ، واتساع فى حدقة العين ، وتغير فى الوجه . إلا أن مثل هذا الخوف لا يختص بمرحلة من العمر دون أخرى ، وإنما يحدث حيث يكون هناك تدخل مزعج فى وظائف الجسم وحاجاته الحيوية الضرورية . أما الخوف الأقل من هذا شدة فيصعبه تصلب الجسم ، ونقص الحركة ، وانفتاح العينين ويتبعه البكاء والصراخ وطلب النجدة . ومثل هذا كثير الحدوث بين الأطفال دون الثالثة من العمر إذا أزعجهم مزعج أو فوجئوا بشئ غريب ، أو انتزعوا من كبر تعودوا منه العطف والمساعدة .

ويلجأ كبار الأطفال إلى العمل أكثر من الانفعال إذا واجهتهم حال جديد فيقفزون ويدهشون ويعبرون بالألفاظ عن رغبتهم فى البعد عن مصدر الخوف إذن يمكننا أن نقول على العموم إن الترقى الوجدانى فى انفعال الخوف فى هذه المدة يكون كما يلى :

فى المرحلة الأولى يأخذ الخوف أولاً مظهر انحباس الحركة وبكاء العاجز ثم يتبع ذلك محاولة الهرب والنجاء .

وفى المرحلة الثانية يقل الانزعاج ، والانحباس عند الطفل فيقفز أو يتردد ويقوم بحركات خاصة يحاول بها إبعاد مصدر الخوف .

أما كبار الأطفال فيظهر عليهم قليل من التردد لا يلبثون بعده أن يعبروا عن شعورهم . ويظهروا استعدادهم لقبول الحال الجديدة ، والاستعداد لها بما يناسبها .

وكل حال جديدة قد تثير عند الطفل ذى السنتين شعورا مختلطاً من الخوف ، أما ذو الثلاث أو الأربع السنوات، فيكون خوفه خاصاً لا تثيره إلا مزيجات خاصة .

وبعض كبار الأطفال يستولى عليهم أحياناً الرعب والفرع من حالات لا تستوجب كبير انزعاج ، ولا تسبب ضرراً شخصياً ، وليس هذا الخوف إلا عادة وجدانية تقوم على ربط الحال الحاضرة بحال مؤلمة سابقة . وقريب من هذا ما تسمعه أحياناً من المخاوف الوهمية التي يفوقها الطفل ذو الأربع السنوات . والطريق لازالة هذه المخاوف هو التجارب ، ومساعدة الطفل على ربط الاحوال المؤلمة بشيء سار لذيد . وإنما تنمو الشجاعة وعدم الخوف بنمو المعرفة والفهم والثقة بالنفس في مواجهة الأزمات .

(٣) الغضب والكدر

يشير الغضب عند الأطفال أن يحول بينهم وبين نشاطهم وإرضاء ميولهم الغريزية حائل . وأشد أنواع هذا التأثير فيهم تلك الثورات الغضبية التي تكثر عادة حوالى سن الثالثة والنصف (فى المرحلة العنادية) .

وأهم ما يسبب الغضب عند الأطفال (بين ٢ و ٥ من العمر) منعهم من إرضاء رغباتهم الملحة ، ومطالبتهم بعمل شيء لا يحبونه ، فترى الطفل دون الثالثة يبكي أو يقاتل أو يخط الأرض برجله إذا أخذ آخر منه لعبته . أو أمره كبير بأمر غير مرغوب لديه . أما الطفل فوق الثالثة فإن كثيراً من هذا لا يغضبه ، وإذا غضب فإنما يستبدل بالبكاء رفع الصوت ، وبالضرب محاولة الحصول على ما يريد . وأما من فوق الرابعة فإنهم يمرون عما يريدون أو يتمسكون بلعبهم

فلا يدعونها تفلت من أيديهم . إذن فالترقي في انفعال الغضب إنما يكون في الاستعاضة عن التأثيرات المختلطة الطائشة بأخرى خاصة تناسب الحال ، ويقبلها العرف العام . وأكثر غضب الطفل ذي السنتين إنما يكون من غيره من الأطفال أما في المرحلة العنادية فإنه يصب جام غضبه على الكبار ، وأما فوق الرابعة فإنه يعتاد الاذعان لسلطة الكبار فلا يغضب منهم قدر ما يغضب ممن يعتدى عليه من الأطفال .

(٤) الانبساط والمحبة

يبحث شعور الانبساط عند الأطفال تأثيرهم بمؤثر حسيٍّ لذيد ، أو تحقق مفاجيء لرغبة من رغباتهم العاجلة ، أو حرية نشاطهم العام مما يقفه أو يعوقه . وبنمو عضلاتهم العضلية تنمو عنايتهم الخاصة ويحل الابتهاج الخاص شيئاً فشيئاً محل الانبساط العام وبازدياد الانبساط والابتهاج يتناقص الضيق والخوف والغضب ، إذ كلما قل خوف الأطفال واستمدادهم للغضب وكثرت ألفتهم بالجو المدرسي أصبحوا في تصرفهم أكثر مرحاً وابتهاجاً ، وكلما حلت الثقة في نفوسهم محل الشعور بالعجز حل الارتياح للعمل محل الخوف منه . على أن بعض الأطفال تنمو عندهم روح الثقة بالنفس ومع ذلك يبقون عرضة للبكاء والدموع ، شأنهم في ذلك شأن بعض البالغين الذين يخلطون حالاً بهجة وأخرى عابسة .

ومن علائم الانبساط عند صغار الأطفال البسمات والضحك والتهليل للقادمين والقرب من مصادر السرور ، ويعقب ذلك مرحلة يعبر فيها الطفل عن ابتهاجه المفاجيء بتعجب صوتي أو بضحكة عالية .

وفي أحوال الفرح الشديد تحمر الحدود قليلاً وترتفع الأهداب السفلى للعين ويزداد نشاط الجسم فيجرى الطفل أو يقفز أو يغنى .

وعلى هذا فالأطفال بين الثانية والثالثة يعبرون عن شعورهم بالمتعة بالبسمات

والضحك والنشاط العام والحركات الترحيلية . ويلوغهم الرابعة يزبدون على هذا التعابير اللفظية والحركات المناسبة للفرصة الحاضرة ، كأن يحضروا الكرسي والكتب تهيؤوا للسمع حكاية ، أو كأن يستعدوا بملابس اللعب بدلا من المرح والقفز هنا وهناك بغير نظام .

ومن المحتمل كثيرا أن يكون الضحك - كالدموع - ترجمانا لوجدان مختلط ، إلا أن حال البكاء يغلب فيها الضيق وتشنج الأعصاب ، أما حال الضحك فتتميز بغلبة الأحاسيس اللذيذة وانطلاق حركة الجسم . فالرغبات غير المحققة أو التي لم يحقق إلا بعضها تسبب انقباضا في الجسم لا يخفه إلا سدوح الفرصة للعب الحر ، وتنبيه الميل الغريزي ، وتهيئة الجو لارضائها ، وبذلك يتحول الانتباه عن العناصر غير اللذيذة إلى النواحي السارة ، ويحل الضحك محل الدموع .

وأكثر ما يروق الأطفال في صغرهم الحركات البسيطة واللثعب يتسمون لها ويقتربون منها باحثين ، وإذا ضحكوا فانما يكون ذلك جزءا من نشاطهم العام اللذيذ ، أو مشاركة الآخرين في ضحكهم - وبالتدريج تنمو عندهم حساسة فهم حقائق الأشياء فيدركون المناسب منها وغير المناسب ، ويضحكون لما يصادفهم من غير المعقول منها أو غير اللائق . وهذه مرحلة يصلونها حوالى سن الرابعة .

والابتهاج الذي يظهره الأطفال نتيجة حذب الآخرين عليهم وعنافهم إياهم يصبح ن يعتبر انفسا لخاصا نطاق عليه اسم « المحبة » فقد تراههم يبسمون ويتغنون ويقبلون على من يضحك لهم ويداعبهم ويقبلهم ويمز من أعطافهم . ويظهر الطفل ذو السنتين من هذا للكبار مالا يظهر الأطفال ، وربما كان ذلك لأن الكبار عودوه في الماضي أن يجلبوا له السرور ، ويوفروا له الراحة ويبدوا عنه طوارىء الألم . وقد يظهر الطفل مثل هذا لمن يعطفون عليه من كبار الأطفال فيجلس إليهم ويقصر عليهم انتباهه . والأطفال في الثالثة والرابعة يقابلون الود بمثله ، ويعطون من العناق والقبلات أكثر مما يأخذون ، ويميل بعضهم إلى رعاية الصغار فيحملونهم ، ويجلسونهم بجانبهم ، ويلاطفونهم كثيرا . وليس هناك من

دليل قاطع على تفضيل جنسى في هذه السن . فالبنات يأنسن إلى بنات جنسهن كما يأنسن إلى الأولاد وقل مثل ذلك في هؤلاء .

(٥) التأثير والافراز

يظهر أن التأثير وجدان محتاط مكون من عناصر الضيق والخوف والسكدر والابتهاج ، وربما غلب أى واحد من هذه على الباقي . ويغلب الأخير عادة في ما قبل سن الذهاب إلى المدرسة إذ يظهر الأطفال انفعالهم والتأثر لما يصادف أحاسيسهم الناشئة من التنبيه ، وحيالهم الجاهل من النشاط وسيولهم الغريزية من الإشباع . ويكثر أن تتشابه الأحوال المثيرة للانفعال بين التلاميذ الصغار ، فتجد الأطفال بلا استثناء يطلقون العنان لانفعالهم وخفتهم إذا سمحت لهم فرص إظهار النفس ، والنشاط الحر ، والهتاف بالأصوات العالية ، والتباهى بالمقدرة الشخصية والتقمع بالرفقة الاجتماعية ، وناول الشهى من الطعام واعتلاك الجذاب من الأشياء . وهناك دوافع أخرى تتوقف على طبيعة الطفل الخاصة ورغباته ومقدرته وسنه .

ويعبر الطفل ذو الثلاث أو الأربع السنوات عن انفعاله البهيج برفع الصوت وبالضحك والقهقهة ، وبازدياد نشاطه وسرعته وحركاته غير المنتظمة ، وقد يحمر وجهه وترتفع حرارته قليلا وينضج جسمه بالعرق . ويظهر على بعض الأطفال ولا سيما من هم دون الثالثة نوع خاص من الانفعال في بعض الأحوال الحازبة المثيرة للضيق والعناء فيمصأب الجسم وتنعبس الحركة ويصفر الوجه وتتحدرد الدموع وقد يصحب ذلك القه أو فقد الشهية ، ومثل هؤلاء يغلبون عنصري الخوف والضيق ، وقد يمزجون بهما الغم والغضب .

ويميل بعض الأطفال الجدد إلى السكون أو الانفعال المحزون خلال الشهرين الأولين من حياتهم في مدارس الحضانة ، ثم يتحدرون من هذا شيئا فشيئا ، فيستخفهم المرح والطرب ، ويتقدمهم في السن تتخصص انفعالاتهم ويقوى ضبطهم

لأنفسهم ، فيتقاسمون السرور غير طارح بعضهم بعضاً أرضاً ، أو ملجئاً ضرراً بأثاث .

ويصحب الانفعال عند بعض الأطفال الإفراز نتيجة المعجز عن حبس البول وهذا قد يكون ظاهرة انفعالية ، وقد يكون عادة مزمنة عند الطفل أو أثراً من آثار الإهمال في تنظيم عاداته الأولى . ويكثر ذلك في الأطفال الجدد لاسيما دون الثانية والنصف من العمر ، وقلما يظهر فيهم فوق الثالثة والنصف . ومنهم من تتأصل فيهم عادات النظافة المطلوبة فلا يثير الانفعال فيهم أكثر من تكرار الذهاب لقضاء الحاجة .

(٦) اللوازم وعيوب الكلام

يقصد باللوازم العادات الجسمانية العضلية البسيطة غير المستحسنة التي تظهر عند بعض الأطفال أو الكبار ، وتستمر بجانب نشاطهم اليومي دون وعي منهم أو انتباه . وأكثر ما تظهر في أوقات التعب والنزاع النفسي ومواجهة المعضلات وعدم إرضاء الحاجات الحيوية كالنوم وقضاء الحاجة واللعب ، وقد تجيء نتيجة للضيق أو الخوف أو الكدر أو التأثر . فمنها وضع الأصبع في الفم أو الأنف وقرض الأظافر ، ولى الشعر ، وتقطيب الوجه ، وحك الجلد ، واحمرار الخجل والعبث بأعضاء الجسم . وتتغير هذه العادات أو يختفي البشع منها بتقدم الأطفال في السن . ومن التأثر الوجداني ما تنجم عنه اللوازم الكلامية ، كأن تدفع الغيرة الطفل ذا الأربع السنوات أن يهذى في لهجة ذى السنتين ، و كأن يسبب الخوف والقلق بطلا في لهجة الطفل أو ترددا في نطقه أو تمتمة في حديثه . غير أن معظم هذه تختفي باطراد النمو الجسمي عند الطفل ، وازدياد ثقته بقوته وحرية في حركاته ، وقدرته على التعبير عن نفسه .

جدول الترتيب السلوكي

يطول بنا القول إذا أتيناك على ميزان الترقى الوجداني الذي وصلت
« بر دجز » إلى إحكامه والذي بنته على ملاحظاتها السابقة . لهذا آثرنا أن نحيلك
على ما أسلفناه لك عند الكلام على ميزان الترقى الاجتماعي فإن الأساس الذي
قام عليه الميزانان واحد ، وإذا ضمنت بعضهما إلى بعض أعطياك فكرة وافية عن
الطفل في نواحيه الاجتماعية والتمهضية والوجدانية . إلا أننا مزجون إليك ميزانا
صغيرا مقتطفاً من الاثنين أسمته « بر دجز » جدول الترتيب السلوكي وهاكه :

الناحية الاجتماعية

(١) يلعب الطفل مع الآخرين	أو يلعب وحده
(٢) يترك الآخرين وشأنهم	أو يتدخل في أمورهم
(٣) رقيق	أو فظ على الآخرين
(٤) يساعد الآخرين	أو لا يساعدهم
(٥) يحافظ على النظام	أو يخلق الفوضى
(٦) يدرس تصرف الآخرين	أو يتجاهلهم
(٧) يقود الأطفال الآخرين	أو يتبعهم
(٨) يدافع عن حقوق نفسه	أو لا يدافع
(٩) محبوب	أو غير محبوب
(١٠) غير متسيطر	أو متسيطر
(١١) غير أناني	أو أناني
(١٢) عنده عطف	أو خال من العطف
(١٣) متودد	أو غير متودد
(١٤) ميال إلى التعاون	أو غير ميال
(١٥) قليل الكلام	أو ملجأج
(١٦) غير متجاوز الحد في الصمت	أو كثير الصمت
(١٧) غير مدع	أو كثير الادعاء

- (١٨) لا يسعى في اجتذاب الانتباه أو يسعى إليه
 (١٩) على وفاق مع السلطنة أو ثائر ضدها
 (٢٠) مطيع أو مخالف
 (٢١) يتأثر بالنقد أو لا يبالي
 (٢٢) جدير بالثقة في غياب الكبار أو غير جدير

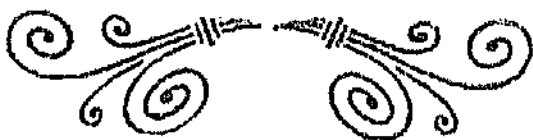
الناحية الشخصية

- (٢٣) مستقل أو معتمد على غيره
 (٢٤) واثق بنفسه أو غير واثق
 (٢٥) نشيط أو خامل
 (٢٦) هادئ أو صاخب
 (٢٧) خفيف الحركة أو بطيئها
 (٢٨) يثابر أو يلقي السلاح سريعا
 (٢٩) محترس أو مهمل
 (٣٠) له غرض يسعى إليه أو عديم الغرض
 (٣١) يركز انتباهه أو يصرفه عن عمله أي صارف
 (٣٢) فيه حب الاستطلاع أو مجرد منه
 (٣٣) غير مخرب أو مخرب
 (٣٤) مبتكر في اللعب أو غير مبتكر
 (٣٥) ذو تصور أو عديمه

الناحية الوجدانية

- (٣٦) عابس أو عابس
 (٣٧) غير متقلب الأحوال أو متقلبها
 (٣٨) حر مطلق أو مكتوم النفس
 (٣٩) غير مشغول بمراقبة الآخرين له أو مشغول بها
 (٤٠) غير وجل الأعصاب أو مضطربها
 (٤١) غير خداع أو خداع

- (۴۲) غیر سریع الانفعال او سریعہ
- (۴۳) مضبوط دموعہ او یشکی لاقط سبب
- (۴۴) مقدم او ہیاب
- (۴۵) قلیل الانزعاج بأن یلاحظہ غیرہ او کثیرہ
- (۴۶) متأن او متعجل
- (۴۷) غیر سریع الغضب او سریعہ
- (۴۸) لا یتسلم للهم او یتسلم
- (۴۹) صبور او غیر صبور
- (۵۰) غفور او منتقم



الباب الثالث

الغضب عند صغار الأطفال

تكلمنا سابقاً على الانفعالات بوجه عام ونريد هنا على سبيل المثال أن نتوسع قليلاً في واحد منها له خطره في حياة الأطفال ، وفي البحوث النظرية والعلمية . تناول النفسانيون مظاهر الغضب في الحيوان والأطفال والكبار ، وخاض فيه على الخصوص علماء تقويم النفوس ليهتدوا إلى وسائل لعلاج ثوراته ، وألف فيه فلاسفة الغرب من « أرسطو » و« سينكا » إلى « دارون » و« ديكارت » و« سبنسر » وإذا كانت الكتابات الأولى فيه لم تعد حد الوصف ، وكانت البحوث العلمية المهمة فيه لم تجيء إلا بمجيء القرن التاسع عشر ، وكان « دارون » أول من وضع أساسه في كتابه « تعابير الوجدانات في الإنسان والحيوان » ، فقد رأينا أن نسوق نبذة تمهيدية مختصرة نقدم بها بعض النتائج النفسانية التي سندسوقها بعد .

وضع « دارون » ثلاث قواعد فسر بها أسرار الحركات التي يستعملها الإنسان والحيوان في التعبير عن انفعالاتهما :

أولها - قاعدة العادات الربطية النافعة ؛ وذلك أن بعض الحركات الجسمية المعقدة تعين من طريق مباشر أو غير مباشر في تخفيف ضبط الرغبات والأحاسيس أو إرضائها وعلى هذا فكلما عادت واحدة من تلك الأحوال العقلية عادت معها حركاتها ، حتى تقوى الرابطة بينهما فتصبح الحركة مظهراً للانفعال .

ثانيها - قاعدة الضدية : وذلك أن الأحوال العقلية الخاصة تميل إلى إحداث عادات جسمية خاصة ، وإن أضداد هذه الأحوال تميل إلى إحداث أضداد تلك العادات .

ثالثها - قاعدة العمل المباشر للمجموع العصبي : وتفسيرها أنه عند ما تنبه

أعضاء الحواس بانفعال ما تتولد في المجموع العصبي قوة تندفع في ممار خاصة تحددها العادة وما بين الخلايا العصبية من وشائج ، وربما اعترض مجرى تلك القوة معترض يغير من سيرها .

وقد شرح « سبنسر » القاعدة الأخيرة وزادها تحليلا وفرق بين العام والخاص من الفيضان العصبي فذكر أنه يترتب على الفيضان العام تشابه الوجدانات القوية في كثير من مظاهرها ، حتى ليلتبس عليك أحيانا مظهر المرح والغضب عند الأطفال ، وأن هذا الفيضان العام يؤثر في العضلات في نسبة عكسية لمجموعها وأوزانها ، فتري أعصاب الوجه لصغرها وسهولة روابطها تم على أسرار الانفعال الوجداني سريعا ، فالتقطيب الخفيف للحاجبين يدل على التضايق وإذا زاد قليلا دل على الحنق والغيط ، فاذا انضم إليه تقلص الفم واصطكاك الأسنان دل على الغضب ، أما الفيضان العصبي فإنه تابع للوشيجة التي عقدها كره الغدادة ومر العشى بين الأحوال العقلية والحركات العضلية الخاصة .

وفي سنة ١٨٩٩ نشر « ستانلي هول » نتيجة بحثه الاستنبائي في الغضب ووصف فيها ما يصاحب هذا الانفعال من اضطراب عضلي وإفراز غدي وتغيرات في النفس وحركات غير اختيارية وما إليها .

والعلماء الحديثون مجموعون على أن الغضب ظاهرة وجدانية طبيعية لها قيمتها الحيوية الاجتماعية للشخص وللجماعة ، ولا تخرج عن دائرة المقبول إلا إذا تجاوزت حدها في التكرار أو الشدة ، أو تحولت إلى ضغائن واثارات ، إذا فنحن في حاجة إلى حقائق تجريبية نبني عليها ميزنا بين الطبيعي والخارج عنه ، وبين المقبول وغيره ، فمن لنا بهذه ؟ لو أن في وسعنا أن نرسل ممرضات أو مريضات دربات إلى منازل كثيرة للملاحظة ظواهر الغضب عند الأطفال وأعراضها ومثيراتها ، وتدوين كل ذلك ، وعرضه على بساط البحث ومحك التحليل لأمكننا أن نضمن بذلك انجح الوسائل في هذه الدراسة ، أما وذلك عسر أو قريب من المستحيل فلنستعص عن الممرضات بالخبيرات من الأمهات ، وأن نقصر البحث على الأطفال الذين تلقت أمهاتهم دراسة كلية أو جامعية .

ذلك ما لجأت إليه الباحثة « جود إنوف » (٥) الأستاذة بمعهد رعاية الطفل في جامعة « منيسوتا » ، فقد استعانت بأمهات الأطفال في دراسة واسعة النطاق منهجية على طريقة الملاحظة المنظمة تناولت أسباب الغضب عند الطفل وظروفه وعوارضه وطرق ضبطه ، وكان من خطتها أن وزعت على الأمهات قوائم لتسجيل الملاحظات ، مصحوبة بإرشادات مطبوعة ، وطلبت إليهن أن يقيدن كل أحوال الغضب التي تحدث عند أطفالهن (في مدة أربعة أشهر) ، واحتوى كل سجل على اسم الطفل وساعات نومه وصحوه هل كان نومه الليلة الفائتة عميقا ، وهل وفد على المنزل زائرون ، وهل أخذ الطفل لزيارة أحد من قرانه أو إلى المسجد أو إلى المدرسة أو إلى نزهة بالسيارة ، أو إلى دور الصور المتحركة ، أو إلى عيادة الطبيب ، وهل اشترت له لعب جديدة ، أو أعطى طعاما جديدا وما نظام هضمه وحاله الجسمية العامة ، ثم يحسم بعد ذلك الملاحظات الخاصة بالغضب مدونة في جدول خاص يحتوي أربعة أقسام رئيسية :

الأول - الظروف المكانية والزمانية التي لا بدت الغضب

والثاني - السبب المباشر الذي أدى إلى الغضب ،

والثالث - الشكل العمل الذي اتخذته الغضب ، سواء أكان حركة غير موجهة أم مقاومة ، أم صياحا وسبابا ، ثم ما عقب الغضب من مرح أو سكون أو غم أو إجهاش بالبكاء .

والرابع - الطرق التي حاول فيها الكبار معالجة هذا الغضب والتخلص منه ، ثم النتائج التي أدى إليها هذا العلاج ، وهل أذعن الطفل وسويت المسألة ، أم أمكنت المساومة ، أم تركت المسألة معلقة

كذلك طلب إلى الأمهات أن يقدمن تقارير محتوية على تاريخ ميلاد الطفل وسنه وتعليمه وصحته ونوع معيشته وحرقة كل من الوالدين وأسماء الأطفال

الآخرين في الاسرة وأحوال صحتهم وفصولهم الدراسية وأسماء بقية أعضاء الاسرة (ومن بينهم الخدم) ، ورفقاء الطفل في اللعب وجنسهم وأعمارهم .
بعض النتائج

نظرا لقلة العدد الذي قامت عليه دراسة وجودانوف ، يحذر أن تعتبر نتائجها تمهيدية فقط ، وأن توضع طريقتهما على محك النقد ، وتطبق على عدد كبير من الاطفال قبل محاولة التعميم منها عن طبيعة الغضب ، ونتائج هذه الباحثة مرتبة ترتيبا دقيقا ومبوبة في تفصيل محكم ، لكل ظاهرة أو نقطة مهمة فيها جداول إحصاء تسهل منها الموازنة والتحليل .

فأهم هذه النتائج أن تقدم السن يجلب معه تغيرا في مظاهر الغضب وطبيعته فيصبح موجهها إلى غاية بعد أن كان نشاطا غير موجه (يحاول فيه الطفل الوصول إلى غرض من طريق غير مباشر) ، ويحل محل التشنجات الجسمية الأولية مظاهر أقل عنفا وأكثر دلالة ، وتقدم السن يقل عدد النوبات العشوائية التي لا غرض من ورائها إلا إظهار الغضب والتنفيس عن النفس والتخفيف من أثر الانفعال ويزداد عدد ظواهر الأثر للنفس ومقابلة المثل بالمثل ، في محاولات يرمى الطفل من ورائها إلى جرح شعور المعتدى لا إلى إلحاق الضرر بجسمه ، وقد يأخذ الغضب في الاطفال الذين جاوزوا الرابعة شكل تهكميا في قالب ضحك أو موازنة بين المعتدى وشخص آخر ، أو شكلا رمزيا كأن يجعل الولد إصبعه في أذنه حتى لا يسمع زجر والدته وتزيد كذلك نسبة التأثيرات التي تعقب الغضب من اغتمام وإبام ، وإليك جدولا يبين مقدار الثورات الغضبية المحتوية على نشاط غير موجه منسوبة مثويا إلى عدد ثورات الغضب كلها :

النسب المئوية في مراحل السن المختلفة					الجنس
أقل من سنة	سنة إلى ١١	٢ - ٢١	٣ - ٣١	٤ سنوات فما فوق	
١٠٠٪	٧٨٪	٧٣٪	٦٥٪	٤٥٪	أولاد
٨٦٪	٧٨٪	٨٣٪	٢٩٪	٢٩٪	بنات

وقد لوحظ على العموم أن عدد النوبات الغضبية يصل أعلاه في السنة الثانية وأن طول المراحل الغضبية العنيفة يقل بتقدم السن ، ويحل محله التفكير والشعور بالتضايق ، وأن الأطفال قبل سن الرابعة لا يظهر عليهم كثير من أثر الغضب بعد ذهابه ، أما بعد الرابعة فإن استمرار ذلك الأثر يطول ، وتزداد الفروق بين الجنسين بعد سن الثانية ، فتكون النوبات عند الأولاد أكثر منها عند البنات . كذلك لوحظ أن نوبات الغضب تسكر في ساعات خاصة من النهار ، ويظهر أن لذلك علاقة بمواعيد الطعام إذ يزداد الغضب قبل الثامنة صباحا ، ثم يتناقص بين هذه والتاسعة ثم يأخذ في التزايد حتى الظهيرة ، ثم يتناقص كثيرا ويظل على قلته حتى الرابعة بعد الظهر ، ثم يتزايد إلى السادسة ، ويتناقص بعد الثامنة ، وهو أزيد في الأطفال الذين لا ينامون مبكرين .

وقد وجد أن هناك علاقة موجبة بين سوء الصحة وتكرار الغضب ، وأن للأمراض السابقة - خصوصا قبل سن السادسة - تأثيرا كبيرا في طبع الطفل ووجداناته ، وأن من أنجع الوسائل في تخفيف الغضب وضبطه وتوجيهه أن ينظر الآباء إلى تصرف أطفالهم نظرة عطف وإخلاص واحتمال ، وأن يعملوا أن الغضب إحدى الهبات التي منحها الله الطفل يخفف بها عن نفسه ضغط العوامل الجثمانية والنفسية ، وأن في ضبط الآباء أنفسهم أثرا كبيرا في نجاح خططهم مع الأطفال .

مراجع الفصل الثاني

- (1) Bridges, K. " The Social and Emotional Development of the Pre - School Child . , ,
- (2) Gesell, A " Maturation and the Patterning of Behaviour , , .
(Article in Handbook) .
- (3) Goodenough . F. " Anger in Young Children , , .
- (4) Jones . M . C . " Emotional Development , , (Article in Handbook) .



الفصل الثالث

الترقي الأخلاقي عند الأطفال

الناحية الأخلاقية من التصرف هي تلك الناحية التي يحكم عليها بالحسن أو القبح تبعاً لمقاييس دينية أو اجتماعية أو شخصية تتوقف على قيم الأشياء في الحياة ، وليس من قصودنا هنا أن نتعرض للنظريات الأخلاقية ، ولا للبحث في نشأة المقاييس الأخلاقية المختلفة ، وإنما يهمنا أن نتبع البحوث العلمية النفسانية وما أوصلت إليه من نتائج في التصرف الأخلاقي عند الأطفال .

وأول ما يطالعنا من هذه الناحية أن الأطفال لا ينقسمون قسمين متميزين (١) طيب ورديء ، وإنما يختلفون في درجات الذكاء والمعرفة . فإذا نظرت إليهم من وجهة الصدق والكذب مثلاً لاحظت :

أ — أنهم يكونون سلماً نهايته السفلى الغش والخديعة ، ونهايته العليا الصدق والفضيلة .

ب — وأن معظمهم متجمعون حول الدرجات الوسطى من السلم .

ج — وأن هذا التوزيع يتوقف إلى درجة كبيرة على مقدار تعقد الأحوال التي يتصرفون فيها ، وعلى قوة أو ضعف ما فيها من بواعث .

د — وأنه لا يمكنك إيجاد نقطة معينة على السلم تكون الحد الفاصل بين الخير من جهة والشر من جهة أخرى إلا في أحوال قليلة بسيطة .

٥ (١) راجع (١) Jones.V.(Article in Handbook) "Children's Morals,"

أما الأحوال المشتبكة التي يتعارض فيها مبدأ أن كالجهر بالحق والولاء للمجموع ،
أو كقول الصدق ومراعاة آداب الضيافة ، فإن الفصل المطلق فيها بين الناحيتين متعذر .

فالأم ترجع هذه الفوارق الفردية ؟

أهناك حاسة أخلاقية متوارثة يختلف الأطفال باختلافها ؟
ذلك رأى كان له أنصاره بين علماء الفلسفة الأخلاقية (وعلى الأخص في القرنين
السابع عشر والثامن عشر) وليس هنا مجال نقده ، والقائلون به الآن من علماء
النفس يعدون على الأصابع ، وربما كساه شيئا من الوجاهة ما حققه بعضهم من
أن المشابهة بين تصرف الشقيقين أكبر منها بين تصرف الطفلين مختلفي الأبوة
والأمومة ، إلا أن هذا الدليل غير قاطع فقد تكون المشابهة نتيجة عوامل أخرى
لم يفرق بينها هؤلاء الباحثون .

لذلك كاه كبير علاقة بحسن الأخلاق وقبحها ؟ هذا سؤال كثر فيه
التحقيقات النفسانية وكادت تتفق كلها على الإجابة عليه بالإيجاب ، فقد وازن
« ترمان » مثلا بين خليط من الأطفال عددهم ٥٣٣ وآخرين موهوبين (ممن
كانت نسبة ذكائهم فوق ١٣٠) عددهم ٥٣٢ في نواحي الصدق والأمانة والعطف
والشفقة والمثابرة ويقظة الضمير ، فوجد أن الموهوبين على العموم أعلى من
الخليط في هذه النواحي لا سيما في ناحيتي المثابرة وقوة العزيمة وسنورد عليك
من بحوث « هارتشون » و « ماى » ما يثبت لك ارتباط الذكاء بالنواحي الأخلاقية
المختلفة ارتباطا موجبا ذا مغزى .

ووجد « برت » في إنجلترا أن ٨ في المائة من بين الأطفال المتمردين
ومتعودى الإجرام الذين درسهم كانوا من ضعاف العقول (نسبة ذكائهم أقل
من ٧٠) .

كذلك وجد « هيلي و » برنر ، في أمريكا أن ١٣٥ في المائة من ٤٠٠٠ طفل
متمرد كانوا ضعاف العقول .

فاذا علمنا أن نسبة ضعاف العقول في السكان عامة تبلغ ٢ في المائة فقط أمكننا أن نقول على وجه الاجمال إن الضعف العقلي في مجموع متمردين من الأطفال يبلغ أربعة إلى سبعة أضعاف ذلك في خليط منهم وليس يلزم من هذا أن الاخلاق الحسنة وليدة الذكاء العالي ، أو أن الفطنة العقلية نتيجة الخلق الكريم ، فكل ما يمكننا أن نقرره هو أن قوة الذكاء وحسن الخلق يغلب أن يوجد معا ، وأن أغبياء الأطفال أكثر من أذكياهم عرضة للجرام والفساد الاخلاقي إذا تشابهت بيئاتهم المنزلية ، وأن موهبة الذكاء مضافا اليها حسن البيئة الاجتماعية تهيم فرصا أكثر مناسبة للسلوك الاخلاقي الحميد .

للعلم والجهل ارتباط كبير بالخير والشر ؟ قديما قال «سقراط» إن الفضيلة هي المعرفة ، وقد وجد هذا الرأي مؤيدين له من المحدثين من علماء التحليل النفسي إذ قالوا إن العقل الباطن أو غير الواعي - بما فيه من رغبات مكبوتة ، وأهواء مضغوطة ، وعقد نفسانية مقلقة - يخاق المشاكل لصاحبه ويغلبه على أمره ويوقعه في الزلل من حيث يدري ولا يدري . فاذا ما أثرت هذه الدفائن من مكانها وأبرزت إلى عالم العقل الواعي وحاول صاحبها أن يصلح ذات بينها ، ويحل كلامها محلها المناسب في بناء الشخصية المتناسقة قل إغرها بالشر ، وصدرت الأعمال في الغالب عن روية وتفكير ، وأخضعت الرغبات الدنيا للمثل العالي في السلوك وحل العلم محل الجهل في صرف هوى النفس وضبط عنانها . على أن المسؤولية الاخلاقية لا تقوم إلا على الارادة ولا إرادة بغير تمنع واختيار ، وإنما يتحقق الاختيار إذا عرف الشخص نواحي الأمور وخبر علمها ونتائجها . لهذا اتجهت عناية علماء النفس إلى درس التصور الاخلاقي عند الأطفال ، وترقى إدراكهم معاني الخير والشر والحسن والقيبح والجائز والممنوع . فمن ذلك ما نقله كاتس (في النمسا) من النص التام لمحادثات بين طفلين (سن أربع وخمس سنوات) وبين أboيهما ، محاولا أن يقين من خلال المحادثات طلائع الاخلاق عند هذين الطفلين . فبعد أن حال ملاحظاتها تحليلا دقيقا وجد أن الأفعال التي ينظر إليها

ذاتك الطفلان بعين السخط ويحكمان عليها بالقبح إنما تتضمن في الغالب إضرارا بالأشياء والأشخاص ومناقاة لمقتضيات الاجتماع .

وروجه « شيفر » (١) (في ألمانيا) إلى ١٢٠٠ من الأطفال (بين الثانية عشرة من العمر) السؤال التالي : لم منعت السرقة ؟ فأجاب نصف الأطفال في سن ١٢ أن مصدر منعها التشريع الديني ، على حين نقصت هذه النسبة إلى ١٠ في المائة في سن ١٧ ، إذ استعاض معظم كبار الأطفال عن التشريع الديني ، الدواعي الاجتماعية من العدل واحترام الجماعة وسلطة القانون وملكية الآخرين . وقصت « فيجل » على ثلاثة فصول من البنات (أعمارهن بين العاشرة والرابعة عشرة) حكايات تضمنت أعمالا بعضها حسن وبعضها قبيح ، وطلبت إليهن بيان القبيح من الأعمال وذكر الأسباب التي اعتمدن عليها في حكمهن فوجدت أن عدد البنات اللاتي أشرن إلى الخيانة وعدم العدل ، وعدم القيام بالواجب نحو الوالدين ، تزايد بتزايد السن .

وقام « واتكنز » و « ما كولي » ببحث على حوالي ٢٥٠٠ من تلاميذ المدارس الأولية طلبا فيه إلى كل منهم أن يكتب قائمة بأقبح الأعمال الممكنة . ثم حللا الاجوبة فوجدوا أن التصورات الاخلاقية عند الطفل إلى التاسعة من عمره مادية محدودة مرتبطة بعلاقاته الشخصية المباشرة ، قائمة على النواهي المشددة التي يلقيها عليه أبواه أو مدرسوهم ، من مثل « كن مؤدبا » ، « لاتعص أمك » ، « لاتؤذ القطة أو الكلب » وما إليها . أما بعد التاسعة فإن تصوراته تزداد في عمومها ففولا يعتبر خطأ سرقة الكرة ، ولا ضرب فلان فحسب ، ولكن ينظر إلى السرقة والخصام في عمومهما كمنكرين أخلاقيين . ومن بعد سن الحادية عشرة تقرب أخلاقته وأحكامه من أحكام العرف العام للمجتمع المحيط به . إلا أن الطفل لا يتنبه كثيرا إلى الرذائل النفسية الداخلية من نفاق وأنانية إلا في المراحل المتأخرة من زمن البلوغ .

(١) راجع في هذه النتائج كتاب „ Experimental Social Psychology (Ch . VII) by Murphy . G . and L .

ولعل أوسع بحث منشور حتى الآن عن هذا الموضوع هو بحث بياجيه (١) الذى بدأه بدراسة اللعب عند الأطفال (لا لان اللعب ناحية أخلاقية) بل لأنه نظام اجتماعى له قواعد وأصول يخضع لها اللاعبون ، فهى صورة مصغرة للقواعد الأخلاقية والقوانين التشريعية التى يخضع لها الأفراد فى حياتهم ، وإنك لو أخذت التحليل العميق الذى قام به الفيلسوف « كانت » أو المذهب العسرانى (سلطة الجماعة) الذى نادى به « ديركيم » أو الآراء التى ينادى بها الآن « بوفيه » وجدتها كلها مجمعة على أن جوهر الأخلاقية إنما هو فى مبلغ احترام الفرد للقواعد والقوانين « المورالية » الأخلاقية

تعلم « بياجيه » أنواعاً مختلفة من لعب الحصى الشائعة بين الأطفال فى « جنيف » و « نيشاتل » ثم راح إليهم يلعبهم ويسائل كلا منهم - (ماركيزاً أسئلته حول نقطتين : كيف يلاحظ الأطفال قواعد اللعب فى لعبهم ويحترمونها فى مراحل العمر المختلفة ، وما هى مظاهر سلطان تلك القواعد على نفوسهم) - أهـل لك أن ترى طريقة اللعب ! لقد كنت أحسنُ لعب الحصى أيام الصغر ما الآن فقد نسيت ، فتعال ذكرنى بالقواعد واشرحها لى ، خلتنا نلعب سوياً هل كان لعب الناس وقت صغرهم دائماً بهذه الطريقة ؟ أهكذا لعب السابقون من قبلنا ؟ ما هو مصدر تلك القواعد ؟ اخترعها الأطفال أم فرضها الآباء والكبار ؟ .

وبعد أن جمع « بياجيه » الأجوبة والملاحظات ، عكف عليها يحللها ويقسمها فوجد أن الأطفال فى جريهم على قواعد اللعب يملكون خلال أربع مراحل على حسب خصائص سنهم :

- (١) فى المرحلة الأولى (إلى السنة الثانية من العمر) يكون لعب الطفل على حسب مقتضيات رغبته وعاداته العضلية . فهذه مرحلة فردية عضلية .
- (٢) وفى الثانية (من ٢ إلى ٥ سنوات) يدرك الطفل قواعد اللعب ،

ويلعب على مثال ما يرى حوله ، إلا أن حله في ذلك لا تعدو أحد أمرين : إما أن يلعب بمفرده ، وإما أن يشترك مع الآخرين اشتراكاً سطحياً لا يبالى فيه اللاعبون من كسب أو خسر ، وإذا فهذه مرحلة تقليدية ، ذاتية المركز ، لأن مركزها ذات اللاعب ، دون نظر إلى قواعد مشتركة .

(٣) وحوالى سن السابعة أو الثامنة ترى الأطفال يلعبون معاً ، ويتعاونون في تنظيم اللعب وترجيده قواعد ، إلا أن فكرتهم العامة عن القواعد لا تزال غامضة ، فإذا سألتهم أن يشرحوها لك وجدت أجوبتهم حافلة بالتناقض وقلة التأكد ، وإذا فلنقسم هذه مرحلة بدء التعاون .

(٤) أما المرحلة الأخيرة (حوالى سن ١١ أو ١٢) فهي مرحلة تثبيت القواعد ، إذ ترى الأطفال يقررون نظام اللعب ، ويتفقون فيما بينهم على كل جزئية من تفاصيله ويشرحونها لسائلهم شرحاً لا غموض فيه ولا خلاف .

هذا من جهة العمل بقواعد اللعب ، أما من جهة سلطانها فلذلك أدوار ثلاثة :

(١) أولها إلى منتصف المرحلة الذاتية للمركز ، وفيه لا يشعر الطفل بما للقواعد من سلطان وإلزام .

(٢) والثاني إلى منتصف المرحلة التعاونية ، وفيه يشعر الطفل أن القواعد مقدسة غير قابلة للتغيير أو التبديل ، وأنها تستمد سلطتها من سلطة الكبار الذين يفرضونها (وإن كان في الوقت نفسه يستحل لنفسه مخالفتها) .

(٣) وفي الدور الأخير ينظر الطفل إلى القاعدة نظره إلى قانون وضعي تم عليه التوافق والتراضى بين الأطفال ، ووجب على كل منتسب للجماعة مخلص لها أن يطيعه . فإذا أراد أى تغيير فيه لجأ للرأى العام ليضمن موافقته ، وعلى هذا فهناك نوعان من الاحترام : إحداهما إجبارى مفروض من الخارج (وهذا يغلب في الدور الثانى) ، والآخر اختيارى منبعث من الداخل (وبه يتميز الدور الثالث) .

للنوع الأولى من هذين خصص « بياجيه » الجزء الوسط من بحثه وتناول ترقى الشعور بالتبعة الأخلاقية عند الأطفال فيبين أن أساسها ساطة الكبار في أوامرهم ونواهيهم ، باننا نتابعه على اختبارات قام بها على الأطفال السويسريين ، وإذ كان لنا في هذا الموضوع بحث قمنا به على الأطفال الانجليز ووازننا فيه بين نتائجنا ونتائج « بياجيه » فلندع هذا جانباً لنعود اليه بعد . ولنخرج على الجزء الأخير من بحث « بياجيه » لنرى كيف يفسر نشأة الاخلاقية الاختيارية القائمة على التعاون والارادة الشخصية .

جعل « بياجيه » محور دراسته في هذا الجزء فكرة العدل والقصاص وما يتبعها من جزاء وعقاب فيبين أن نشوء فكرة العدل عند الطفل مستقل إلى درجة كبيرة عن أثر الكبار ، وأنه لا يتطلب لوجوده إلا الاحترام المتبادل والروابط الاجتماعية التي تربط بعض الأطفال ببعض ، وقد تؤثر أمثلة الكبار وإرشاداتهم في تقوية هذه الفكرة ، إلا أنها في الحقيقة تنبعث من قرارة نفس الطفل وتنمو بنمو صلاته الاجتماعية ، فهي إذا لازمة من لوازم الاخاء والمساواة بين الافراد وأن من العقوبة ما يكون تأديبياً ، ومنها ما يكون تبادلياً : فالأولى هي التي يفرضها القوى على الضعيف ، أو الحاكم على المحكوم ، أو الكبير على الصغير ، جزاء على خطيئة ، أو انتقاماً لقانون ، أو ردعاً عن مخالفة ، وليس من المهم أن تكون هناك علاقة بين الذنب والجزاء ، وإنما المهم زجر المخطيء عن خطئه بطريقة رادعة ، كالإيلام البدني للكاذب ، أو حرمانه من لعبه ، وأما الثانية فهي التي تنبئ على التعاون الاجتماعي والمساواة : فإذا اعتدى معتد كان الغرض من عقوبته رده إلى حظيرة الجماعة ، وتقرير مبدأ التبادل مرة أخرى بعد أن عطل المعتدى عمله . ولهذا مظاهر مختلفة ، منها :

١) الابعاد : كأن يتحاشى الأطفال — لمدة ما — واحداً منهم تكرر منه الغش في اللعب .

٢) والجزاء الطبيعي : كالإزام الطفل البقاء في السرير إذا تمارض ، ومنعه

إحدى أكالاته إذا رفض الذهاب لاحتضار الحزن ، وتركه عرضة للبرد إذا كسر النافذة ... الخ .

(٣) والحرماني : كتجريد الطفل من شيء أساء استعماله .

(٤) والقصاص : بأن توقع بالطفل مثل ما وقع منه .

(٥) والعوض : كان تطالب الطفل بجبر ما كسر أو إصلاحه .

على أساس هذا التقسيم وضع « بياحيه » حكايات (٥) عرضها على مائة من الاطفال وناقشهم فيما تضمنته من أخطاء ، وفي صلاحية العقوبة المقترحة لكل خطأ . فوجد من أجوبتهم أن الكبار منهم يفضلون عقوبة التبادل ، وأن الصغار يميلون إلى عقوبة التأديب ، وأن النسبة المثوية للاجوبة التي فضلت عقوبة التبادل كانت كما يلي :

السن	٩ إلى ٧ سنوات	٨ - ١٠ سنوات	١١ - ١٢ سنة
النسبة	٢٨ %	٤٩ %	٨٢ %

(١) إحدى الحكايات : « كان محرماً على أحد الاطفال أن يلعب الكرة في هو المنزل ، ولكنه لعبها فاصابت أصبع أزهار فكسرت ، فإذا ينبغي أن تكون عقوبته ؟

أن يذهب إلى الغابة ويحضر نباتاً جديداً ويغرسه بنفسه ؟

أم أن يضرب ؟

أم أن تؤخذ منه لعبة وتكسر ؟

المسؤولية الجماعية

أيعتبر الاطفال عدلا - على العموم أوفى الاحوال التي يكون فيها المذنب غير معروف - أن يعاقب المجموع الذي ينتمي اليه المذنب ؟ ذلك سؤال له أهميته التمهيدية والنفسانية - بجانب أهميته في البحت العمراني - وقد سلك « بياجيه » في دراسته طريقته المعهودة ، فألقى على ستين من الاطفال (بين السادسة والرابعة عشرة من العمر) حكايات (١) تضمنت الاحوال الآتية :

(١) جريمة حصلت من طفل أو طفلين ، لم يحاول الكبير فيها الوصول إلى شخصية المجرم ، وإنما عاقب المجموع كله .

(٢) أراد الكبير الوصول إلى شخصية المجرم ولكن هذا رفض أن يظهر نفسه وأبى المجموع أن يكشف سره

(٣) رفض المجرم أن يظهر نفسه ، والمجموع لا يعرف من هو

وكان « بياجيه » يعقب كل حكاية بسؤالين :

هل من العدل أن يعاقب المجموع كله ؟

ولماذا ؟

اتفقت أجوبة الاطفال صغيرهم وكبيرهم على أن البالغ في الحالة الأولى ظالم وعلى أن العدل يقضى أن يعاقب كل بما جنى ، لا أن يؤخذ المجموع كله بذنب واحد من أعضائه .

(١) إحدى الحكايات : « ذهب جماعة من الأولاد بعد خروجهم من المدرسة يلعبون في الشارع ، وابتدأوا يقذف بعضهم بعضا بكرات الثلج ، فاصابت إحداهن شاكافكسمرته ، فخرج إليهم صاحب المنزل يسألهم عن الفاعل فلم يجده أحد . فشكا أمره إلى مدرّسهم . وفي اليوم التالي سأل المدرس الفصل كله (من كسر الشباك) فلم يتكلم أحد . فلا المجرم اعترف بذنبه ، ولا الآخرون كشفوا أمره .

ماذا ينبغي على المدرس عمله ؟

لا يعاقب أحدا ؟

أم يعاقب الفصل كله ؟

ما في الحالة الثانية فقد انقسمت الاجوبة ثلاثة أنواع :

ا - أجوبة الصغار ، وهؤلاء يرون معاقبة جميع أفراد المجموع ، لأن كل واحد منهم - برفضه أن يعلن عن شخصية المجرم - قد أذنب في حق البالغ واستحق العقاب ، ولأن الذنب يجب أن تقبضه العقوبة .

ب - أجوبة الكبار ، وهؤلاء أيضا يرون معاقبة الجميع لكن لسبب مغاير ، ذلك أن المجموع - برفضه التصريح باسم المجرم - قد أثبت وحدته وتضامنه فعمم الوزر الجميع . وهذا قريب من المسؤولية الجمعية عند القبائل غير المتمدينة ، إذ يعتقدون أن معصية فرد واحد تلوث المجموع وتدنسه ، وتستوجب عليه الغضب والعذاب . إلا أن هناك فارقا ظاهرا في القياس .

ج - أجوبة المتوسطين ، وهؤلاء يرون ألا يعاقب أحد ، لأن التبليغ عن المخطيء لا يجوز من جهة ولأن المخطيء غير معروف من جهة أخرى .

وأما في الحالة الثالثة فيرى الصغار وجوب العقوبة على الجميع ولو حل العذاب بغير جرم المجرم ، لأن خطأ وقع فاستحق العقاب . ويرى الكبار ألا يعاقب أحد لأن عقوبة البريء أبلغ في الظلم من إفلات المجرم .

وخلاصة النتائج في هذه النقطة أن الأطفال يترقون في حكمهم على العقوبة على حسب سنهم :

فيراها الصغار واجبة في كل حال وقع فيها خطأ ، ويعدّها الكبار آلة لتنظيم المجتمع - تجب فيها مراعاة العدل وألا يؤخذ برى . بمسئ .

العدل الحلولى :

إذا صح أن صغار الأطفال يعتقدون اعتقادا مطلقا في ضرورة العقوبة التأديبية ، فليس غريبا إذا أن نرى الكثيرين منهم يعتقدون أن العقوبة حالة في الأشياء تصيب المجرم على إثر إجرامه ، فالطفل الذى نهته مَدْرسته أن يستعمل المبراة فلما أعرضت عنه أخرج مبراته فاستعملها فجرحت إصبعه ، والطفل الذى سرق تفاحا من أحد الجنات ثم فر راجعا إلى منزله فعبّر جسرا قديما فتداعى

البناء فانهار به الجسر في الماء ففرق (١) إنما كان ذلك في نظر الأطفال جزاء وفاقا
لها على ما ارتكبه من خطيئة .

هذا الاعتقاد يقل في الأطفال شيئا فشيئا بكبر سنهم واتساع تجاربهم ،
وترقى تصوراتهم الاخلاقية كما ترى من النسب المئوية الآنية التي وصلت إليها
إحدى تليذات « ياجيه » في بحثها على هذه النقطة :

(١) أمثلة من مناقشات الأطفال على هذه النقطة :

السائل : ماذا تظن في هذه الحكاية ؟

طفل سنه ٧ سنوات : « هذا عدل من الله . لقد نال السارق جزاءه .

السائل : لماذا ؟

الطفل : « لأنه كان ينبغي ألا يسرق »

السائل : لو لم يسرق أكان يقع في الماء ؟

الطفل : « لا »

السائل : لماذا ؟

الطفل : « لأنه لم يكن حينئذ قد ارتكب خطأ »

السائل : لم وقع الولد في الماء ؟

الطفل : « عقوبة له »

ب السائل : لماذا وقع الولد في الماء ؟

طفل سن ٩ سنوات : « لأن القنطرة كانت قديمة »

السائل : هل كان هذا لأنه عصى ؟

الطفل : « لا »

السائل : ولو لم يعص أكان يقع ؟

الطفل : « نعم » كان يقع على أية حال . لأن الجسر كان قديما باليا »

السن	٦ - سنوات	٧-٨ سنوات	٩ - ١٥ سنوات	١١ - ١٢ سنة
نسبة المعتقدين في العدالة الحولية	٨٦	٧٢	٥٤	٣٤

٥٥٥

الرحمة والعدل :

كذلك يختلف نظر الاطفال إلى العقوبة ، وإلى المساواة فيها ، وإلى روح التسامح والرحمة حسب اختلاف سنهم .
والجدول الآتي يعطيك النسب المئوية لمجموع من الاطفال عددهم ١٧٦ .
ومنه ترى أن الصغار يتجهون إلى العقوبة ، وأن المتوسطين يغلبون المساواة وأن الكبار يتشبثون بأهداب التسامح .

السن	٦-٩ سنوات	١٠-١٢ سنة	١٣-١٤ سنة
نسبة الاعتقاد في	العقوبة	٤٨ %	٣
	المساواة	٣٥ %	٥٥
	التسامح	١٧ %	٩٥

الطاعة والعدل :

إذا ألقى البالغ أمرا (١) غير عادل على مجموعة من الاطفال (بين ٦ و ١٢ من العمر) اختلف شعورهم نحو ذلك الامر وقبولهم له على حسب اختلاف سنهم :

- (١) فالصغار منهم يقبلونه على الرأس والعين غير فارقين بين عدل أو ظلم .
 - (٢) والاكبر من هؤلاء قليلا يشعرون بما فيه من ظلم ، إلا أنهم يرون أن قانون الطاعة يسبق قانون العدل .
 - (٣) والمتوسطون في السن يشعرون بالظلم ويأبون أن يذعنوا له ، ويضعون العدل أولا .
 - (٤) أما الكبار فيشعرون بالظلم ولا يرون الطاعة واجبة ، إلا أنهم يفضلون أن يذعنوا ويتفادوا العناد والمكابرة .
- وفيما يلي جدول إحصائي يجمع فيه « بياجيه » النوعين الاول والثاني تحت عنوان من يقدمون الطاعة ، والثالث والرابع : تحت عنوان من يرفضون العدل والمساواة .

(١) إحدى الحكايات : « كان لأب ولدان ، اعتاد أحدهما الشكوى والاشمزاز كلما طلب منه أداء مهمة ، وقبل الآخر قضاء الحاجات - رغم عدم ميله لذلك - دون اعتراض . لهذا كان الوالد يكلف الولد المطيع مهمات أكثر من الآخر . فما رأيك في هذا ؟

السن	الطاعة	العدل والمساواة
٦ سنوات	٩٥	٥
٧	٥٥	٤٥
٨	٣٣٠٣	٦٦٠٦
٩	١٦٠٦	٨٣٠٤
١٠	١٥	٩٠
١١ سنة	٥	٩٥
١٢	٠	١٠٠

العدل بين الأطفال :

انتقل « بياجيه » بعد هذه التفاصيل إلى دراسة مظاهر العدل بين الأطفال فاخترع لهم من المناسبات والحكايات ما يكشف عن طرق تفكيرهم المختلفة ، وما يبين وجهات نظرهم الاخلاقى فى نوع المعاملة التى يجب أن تسود بين بعضهم وبعض . هب ولداً كبيراً اعتدى على صغير وانتقم الصغير لنفسه فى طريقة ما فما رأى بقية الأطفال فى هذا ؟ هب أحداً لطمك على وجهك فهل ينبغى أن تقابل المثل بالمثل ؟ لم لا يجوز الغش فى اللعب ؟ تلك أمثلة من الأمثلة التى ألقاها بياجيه على الأطفال وجعلها محورا لطريقته النقاشية بينه وبينهم ، وقد جاءت نتائجها مؤيدة لنتائج الاجزاء الاخرى ، فصغار الأطفال مثلاً يرون أن الولد الصغير كان عاقا فى محاولته الانتقام من الكبير ، أما كبارهم فيحمدون له فعلته ودفاعه عن نفسه .

وإليك النسب المئوية للاجوبة التي قالت بالرأى الثاني . وهي كما ترى
تزايد بازدياد السن :

السنة	٦ سنوات	٧	٨	٩	١٠	١١ سنة	١٢
النسبة المئوية	١٩	٣٣	٦٥	٧٢	٨٧	٩١	٩٥

أما الأسباب التي يبنى عليها الأطفال منع الغش في لعبهم فانها تنقسم أربعة أقسام ، يغلب كل منهما في مرحلة من مراحل العمر ، وهي :

- (١) لأن الغش ردىء ممنوع
- (٢) لأنه مخالف لقواعد اللعب
- (٣) لأنه يجعل التعاون في اللعب مستحيلا
- (٤) لأنه مخالف لأصول المساواة

وقد قسم « بياجيه » الأطفال على حسب سنهم إلى مجموعتين :

مجموعة أعمارها من ٦ إلى تسع سنوات

وأخرى « » ١٠ إلى اثني عشرة سنة

فوجد نسب الأنواع الأربعة في كل من المجموعتين كما يلي

نوع الأسباب	النسبة المئوية في مجموعة ٦ - ٩	النسبة المئوية في مجموعة ١٠ - ١٢
١ و ٢	٧٠	٣٢
٣ و ٤	٣٠	٦٨

وإذا تتبع القارئ تفاصيل هذا البحث في الحياة الاخلاقية عند الأطفال

أمكنه أن يستنتج أن فكرة العدل عندهم تترقى على حسب نمو سنهم فتتم في ثلاث مراحل :

أولها : إلى سن السابعة أو الثامنة ، وفيها يعتبرون العدل وسلطة الكبير شيئاً واحداً فكل ما يأمر به حسن ، وكل مخالفة له قبيحة وكل عقوبة منه فعلى الرأس والعين ، والتأديب مقدم على المساواة ، والسلطة فوق العدل والجزاء حال في الأشياء غير الحية يذبح منها ليعاقب المجرم على ذنبه .

والثانية : من الثامنة إلى الحادية عشر ، وفيها تترقى عند الاطفال فكرة المساواة ويلاحظ أن عملهم بهذه الفكرة يسبق درايتهم بها في تفكيرهم وأحكامهم كما بين ذلك « كلا باريد » في قانونه الذي أسماه قانون « الدراية الواعية » . في هذه المرحلة ينمو شعور الطفل بنفسه ، وتغلب عنده المساواة على السلطة ، ويقل إذعائه للعقوبة التأديبية ، واعتقاده في العدل الحلوى .

وبدخول الطفل المرحلة الثالثة (حوالى سن ١١ أو ١٢ سنة) يظهر فيه شعور

التسامح واعتبار الظروف المحيطة بالمسئ وقت إساءته ، وعدم التطبيق الحرفي للقانون ، ويحاول « بياجيه » أن يتلمس لفكرة العدل والمساواة أساساً حيويًا في شعور الغيرة من ناحية ، وشعور الرغبة في المساهمة مع الآخرين من ناحية أخرى ، فذلك شعوران يظهران مبكرين عند الاطفال في نهاية السنة الأولى من حياتهم ثم يترقيان فينجم عن أحدهما الأنانية وعن الآخر العطف ، حتى إذا وصل الاطفال سن العاشرة ، وانتظمتمهم الجماعات الثابتة ، ونمت روابطهم الاجتماعية ، وتحرروا من رق السلطان الخارجى عليهم أدركوا ضرورة المساواة والتسامح لحياة الجماعات ، واكتسبت شمالكهم ثوباً أخلاقياً جديداً .

بقية العوامل المؤثرة في الأخلاق :

الآن وقد قدمنا طرفاً من البحوث عن ترقى الأحكام الأخلاقية عند الأطفال — فلنرجع إلى التصرف الأخلاقي نفسه لنرى مبلغ تأثيره بمختلف العوامل : من الذكاء العام عند الطفل ، والبيئة الاجتماعية والثقافية التي ينشأ فيها ، وجنسية أبويه ، وصلته بمدرسيه ورفاقه ، والأندية التي ينتسب إليها ، ودور الصور المتحركة التي يغشاها ، والصحف والروايات التي يقرأها ، وما إلى ذلك من المؤثرات .

هذه نواح تعددت فيها البحوث ، وقد يطول بنا الأمر إذا حاولنا استقصاءها ، فلنأت هنا على خلاصة بحث طريف موسع ، طرق مختلف هذه النواحي ، ووصل فيها إلى نتائج إحصائية مهمة تعتبر مرجعاً كبيراً للباحثين في هذا الموضوع .

فحصى العالمان « هارتشورن » و « ماي » وأعاونهما خمس سنوات يدرسان أخلاق الأمانة وضبط النفس والعمل للنفع العام ، عند أحد عشر ألفاً من تلاميذ المدارس (بين الثامنة والسادسة عشرة من العمر) الذين اختيروا من ثلاث بيئات : راقية ، ومتوسطة ، وفقيرة (اجتماعياً واقتصادياً) وقد كان أهم هذه الدراسات دراسة الأمانة (أو الخيانة) (١) عند هؤلاء الأطفال ، فقد بدأ الباحثان باختبار معلوماتهم الأخلاقية ثم وضعاً بعد ذلك واحداً وعشرين اختباراً عملياً لمظاهر الخيانة من غش وكذب وسرقة :

- فكان مما قاسوا به الأول أن هياً أحوالاً يلجأ فيها بعض التلاميذ للغش :
- (١) بعضها مما يقع في فصول الدراسة (أثناء امتحان أو اختبار أو تمرين مدرسي) من نقل أو إعداد أجوبة .
- (٢) وبعضها مما يحدث في أثناء المسابقات البدنية .

(١) « Studies in Deceit » by Hartshorne . H . and May.M

- (٣) وبعضها مما يحدث عادة في ألعاب الحفلات واجتماعات السمر .
- (٤) « خاص بالواجبات المنزلية .
- أما الكذب فقد قيس في نوعين :
- (أ) أولهما سؤال الطفل هل غش أو لم يغش في واحدة من الاحوال السابقة .
- (ب) ثانيهما مساءلة الطفل عن أنواع من التصرف يحمدها الجميع ولكن يعمل بها القليل .
- وأما السرقه فقد اختير لها مقياسان :
- (١) الأول وضع الطفل في أحوال تسمح له فيها الفرصة بأخذ نقود دون أن يراه أحد .
- (٢) والثاني إتاحة الفرصة له في أخذ بعض الأدوات الصغيرة . وروعي في كل هذه الاختبارات الشروط التالية :
- ١ أن يكون الظرف طبيعياً مضبوطاً — وأن يكون تصرف الطفل فيه طبيعياً
- ٢ أن يسوى بين الجميع في الظروف فلا يوجد ما يمنع ذا الغش أن يغش ولا ما يستدرج الأمين دون قصد إلى مزالق الخيانة .
- ٣ ألا يكون الظرف بحيث يخلق في نفس الطفل صراعاً أخلاقياً أشد عنفاً مما يصادفه عادة في حياته .
- ٤ أن يكون الجو بين المختبر والمختبر صافياً ودياً خالياً من الخداع عند الأول ، وسوء الظن عند الثاني .
- ٥ أن تكون النتائج محدودة قابلة للتقدير العددي المضبوط ، وأن تكون المسائل سهلة الاعطاء لمجموعة من التلاميذ .

وإذ لم يكن قصدنا هنا شرح الطريقة بحذافيرها ، ولا كيفية تقدير الدرجات ،
نقصد مباشرة إلى العوامل المختلفة ، انرى ما أثبتته النتائج بينها وبين الأمانة من

صلة ، وسند كرها أولا بحملة مرتبة على حسب عظم أثرها :

أ — البيئة المدرسية .

ب — المقدرة الشخصية ، ويدخل تحتها :

الذكاء العام .

القدرة على مقاومة التأثير والإيحاء ،

الاستقرار الوجداني .

ج — البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية .

د — بقية العوامل الأخرى التي ثبت ارتباطها بالأمانة .

عاملا السن والجنس

لم يظهر البحث كبير فرق بين الولد والبنت ، ولا بين الصغير والكبير في مقدار الغش أو الأمانة عند كل منهما ؛ فقد وجد أن الكبار في بعض المجموعات ، وأن الصغار في بعضها الآخر أكثر من الأولاد ميلا إلى الخيانة في بعض الاختبارات ، وأقل ميلا في بعضها الآخر .

الذكاء

وجد أن بين الذكاء والأمانة علاقة موجبة ذات مغزى بالغ معامل التلازم فيها + ٥٠ (وبين الذكاء والخيانة - ٤٩) . فاذا أخذت أطفال مجموعة واحدة متناسقة وجدت فطناءها على العموم أقل ميلا إلى الخيانة ممن هم دون مستواهم ذكاء وفطنة . وإذا وجدت البيئة المنزلية للأطفال وجدت التلازم بين الأمانة والذكاء + ٣٩٧ . وهذا تلازم موجب مفيد .

إلا أن معامل التلازم بين الذكاء وخلاق المشاورة ، وبين الذكاء ومساعدة الآخرين كانا أقل من ذلك بكثير (+ ١٨ ، + ١٩ ، على التعاقب) ، وهذا يدل من جهة على أن درجات ارتباط الذكاء بالأخلاق الحميدة موجبة مفيدة — ومن جهة أخرى على أنها تختلف باختلاف نواحي التصرف الأخلاقي .

الاضطرب الوجداني

يغلب على الأطفال (الذين حرموا الاستقرار الوجداني والتكيف الاجتماعي الصالح) أن يكونوا أكثر ميلا إلى الخيانة من سواهم .

البيئة والمفرد

ليس هناك من شك في أن صفة الغش عند الطفل مرتبطة ارتباطا كبيرا بنوع البيئة الاقتصادية والاجتماعية التي درج فيها . (بلغ متوسط معاملات التلازم بين ظواهر البيئة الحسنة ودرجات الغش - ٣٦٩) . فإذا قسمت الأطفال على حسب وظائف آبائهم ونوع أشغالهم أربع طبقات ، وجدت أبناء الطبقة العليا أقل الجميع ، وأبناء الطبقة الدنيا أكثرهم ، نزوعا إلى الغش ، وألغيت الطبقتين الآخرين في منزلة بين المنزلتين .

كذلك إذا قسمتهم على حسب آدابهم المنزلية ، وثقافتهم ، وحبهم للفنون والموسيقى ، ورقة معاملتهم آبائهم لهم ، وجدت المجدودين في الثقافة العالية أقل ميلا إلى الخيانة من المجدودين . فالطفل الذي يقضى عليه سوء طالعته بالعيش في بيئة فقيرة منحطة ، وبسوء الخلق في أبويه ، وعدم عنايتهم به ، وبشكر الخلاف بينهما ، فالغالب عليه ألا يكون في عداد الأمناء .

جنسية الآباء

من المعروف أن كثيرا من سكان أوروبا ، وبعضا من سكان القارات الأخرى نزحوا إلى أمريكا ، واتخذوها دارا ، وأعقبوا فيها ذرية تنحست بالجنسية الأمريكية . وقد شغل العلماء كثيرا بقياس الفروق بين هذا الخليط من مختلف السلالة واللون ، وحاول « هارتشورن » و « ماي » في بحثهما هذا أن يتبين الناحية الأخلاقية من هذه الفروق فوجدا أن أطفال شمال أوروبا ، وأن أبناء الجماعات السمراء أو السوداء أكثر غشا من أبناء البيض ، وظل هذا الفرق موجودا

حتى بعد التساوى فى الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .
وعندنا أن مثل هذه النتيجة يجب أن تؤخذ بتحفظ وألا يتخذ منها دليل
على القول بتفضيل الشمال على الجنوب ، والشعوب البيضاء على الشعوب ذات
الألوان الأخرى ، فإن كثيرا من المهاجرين إلى أمريكا - ولا سيما من أمم
الجنوب - لم يكونوا زهرة قومهم ولا من أوسطهم حسبا وفضلا .

النسب والقرابة

تجرى صفة الخيانة فى أفراد الأسرة الواحدة جريان ألوان عيونهم وبقية
خواص أجسامهم المتوارثة ، وليس هذا دليلا قاطعا على أن الغش يتوارث ،
ولكن الدلائل تدل على أنك إذا أخذت مجموعة من الأطفال ، وخطتهم
بظروف واحدة ، وغذيتهم بتربية واحدة ، لم تزل تجد فيهم على الرغم من هذا
اختلافا فى الميل إلى النفس على حسب اختلاف مغارسهم وأسرهم .

التأخر فى الفرق الدراسية

يسير بعض الأطفال ببطء فى حياتهم المدرسية فيتأخرون فى فرق أقل
من مستوى سنهم ، وقد وجد بالبحث أن هؤلاء أكثر ميلا إلى الغش من الصغار
فى فرق متقدمة . ويكون الغش عند الأطفال الذين يحصلون على درجات
عالية فى موضوعاتهم أقل منه عند غيرهم .

البزّة والهندام والرفقاء

يغلب على العموم أن يكون الطفل ذو الشخصية المتناسقة والهندام الحسن
أقل اتساما بسمة الغش . وهناك تشابه كبير فى الخلق بين أفراد الفرقة الواحدة
وبين الاصدقاء حتى لو كانوا من فرق مختلفة . فقد بلغ التلازم فى الغش بين
الطفل وصديقه من غير فرقته + ٢٣ ، وبين الطفل وصديقه من فرقته
+ ٩٦ .

أثر المدرس

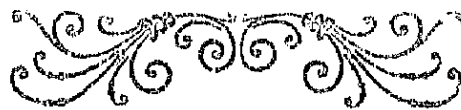
للصلات القائمة بين المدرس وتلاميذه أثر كبير في شيوع الأمانة أو الخيانة فيهم ، فكما كان الود والثقة والتعاون والإرادة الطيبة سائدة كان التلاميذ إلى لأمانة والصدق أقرب .

هل الأمانة أو الخيانة سجية خاصة ؟

من هو الطفل الأمين ؟ أهو الذي يمتلك سجية خاصة موحدة تسمى سجية الأمانة يظهر أثرها في كل أقواله وأفعاله ؟ أم هو الذي يتصرف تصرفاً أميناً في مختلف الأحوال الجزئية ، فيتكون عنده من تلك الشرائط الخاصة عادة الأمانة العامة ؟

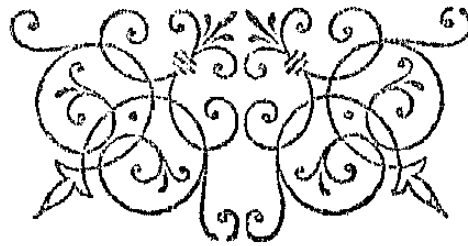
ليس الخلاف على هذين الرأيين مجرد حوار لفظي ، بل هو خلاف جوهري له قيمته النظرية والعملية . فانه يترتب على القول بالرأي الثاني أن الطريق الموصل لغرس مكارم الأخلاق في نفس الطفل لا يكون بمجرد النصيح والإرشاد ، بل يكون باتاحة الفرص له ليتصرف تصرفاً حميداً في الأحوال والمسائل الخاصة التي تجبُّ له وبأن تعرض أمام عينيه الأمثلة الطيبة المستكررة ليحتذيها في تصرفه ولتربي فيه العادات الأخلاقية الحميدة . وإلى هذا الرأي الثاني يميل معظم الباحثين الجديين ؛ فقد وجد « هارتشون » و « ماى » مثلاً أن الطفل الذي يغش في اختبار ربما لا يغش في اختبار آخر ، وأن الطفل الأمين في ناحية قد يكون غاشاً في ناحية أخرى . وأن التلازم بين النواحي المختلفة من الأمانة ليس بأكثر كثيراً من التلازم بين الأمانة وضبط النفس والمثابرة والعمل للنفع العام وأنه لم يوجد من بين الحجم الصغير من الأطفال غشواً أو راعوا الأمانة في كل الأحوال إلا عدد لا يعتد به . غير أن هناك نقطة إحصائية دقيقة يحسن الإشارة إليها هنا ذلك أن الأربعين في المائة الذين كان غير تصرفهم غير متناقض (أى أنهم كانوا إما غاشين وإما أمانة في معظم

الاختبارات) كانت درجات الأمانة فيهم عالية ، وأن الأربعين في المائة الذين كان تصرفهم متناقضا كانت درجات الأمانة فيهم منخفضة . ومعنى هذا أن غش الطفل في أمر لا يدلنا كثيرا عن أمانته أو غشه في أمر آخر مستقبل ، في حين أنه يمكن التنبؤ من أمانته في هذا باحتمال أمانته في ذلك . ولعل لهذا التطابق في التصرف علاقة كبيرة بالتعالم بالآخلاقية اللفظية المنظمة التي يتلقاها الطفل بالتجربة والتعلم ، والتي تساعد على تصور المثل العليا في الأخلاق ، وتكون له بمثابة الباعث القوي على الفضيلة ، والناصح المبعد عن الرذيلة . إذا صح هذا لم نستبعد إذن أن نرى فرقا واضحا في الأخلاق بين أخوين مصريين تربيا في معهدين مختلفين ، قام أحدهما على التربية الصحيحة والتهديب القويم ، وأهمل ثانيهما تغذية طلابه بالتعالم الدينية الحرة والأمثلة التاريخية الصالحة وسير العظماء والمصلحين من الرجال .



مراجع الفصل الثالث

-
- (1) Hartshorne. H. and May. M. « Studies in Deceit » .
 - (2) Jones. V. « Children's Morals » (Art in Handbook) .
 - (3) Murphy. G. and L. « Experimental Social Psychology »
 - (4) Piajet. J. « The Moral Judgment of the Child » .



الفصل الرابع

ترقى التحليل^(١) الاخلاقي وعلاقته بالعمر العقلي

الباب الأول

غرض هذا البحث ونظامه

اقتطفنا في الفصول الماضية نبذا متفرقة من بحثنا الذي قمنا به على الأطفال الانجليز ، ونريد الآن أن نسوق هيكل البحث كاملا ، ونعرض على القارئ أهم تفاصيله .

(١) التحليل هو عملية عقلية يراد بها ذكر السبب ، وربطه بالسبب ، وشرح الأحكام والحقائق الطبيعية وغيرها ، لتوضيحها وتثبيتها ، أو التحقق منها ، وهو على نوعين استقرائي ، واستنباطي : أما الأول فأسسهما ، وأما الثاني فلانته لممارسته من القدرة على تحليل الأفكار المركبة ، ونههم أنظمتها المنطقية المتناسكة . وتدل البحوث على أن الطفل لا يغادر المدرسة الأولية حتى تكون لديه العناصر الذهنية الأولى اللازمة للتحليل ، وأن ترقى قدرته على التحليل إنما يكون في تنوع الموضوعات التي يتناولها وزيادتها ، وفي نمو الضبط والدقة عنده . ولهذا فالطفل منذ السابعة يجب أن يعلم ويهود كيف يفكر في طريقة علمية ، وكيف يبحث في شكل منطقي . ويجب ألا يكلف الأطفال مشقة "نقد المنطقي قبل الموع من الحادية عشرة" .

(٢) قدم هذا البحث إلى جامعة لندن في ديسمبر سنة ١٩٣٦ لنيل درجة الماجستير في علم النفس وقد قبلته الجامعة وأذنت بنشره .

Khalafallah, M. « Maral Reasoning of the Primary School Child ».

كان الغرض من هذا البحث اختبار موقف الأطفال - بين السادسة والحادية عشرة من العمر - من المسؤولية الأخلاقية أرى :

- (١) أمثال أحكام الطفل في هذه السن أحكام السكير أم تختلف عنها .
- (٢) أيوجه الطفل - في حكمه الأخلاقي على أعمال الآخرين - همه إلى المقاصد أم إلى النتائج .
- (٣) هل هناك تسلسل عام في ترقى التعليل الأخلاقي عند الطفل في هذه المدة - وإذا كان فما اتجاهه ؟

(٤) مقدار العلاقة بين حكم الطفل الأخلاقي وذكائه العام .

(٥) أمن المستطاع بناء سلم تقدر به التعليل الأخلاقي عند الطفل .

وقد بدأ الجزء الأول من البحث باستخدام طريقة « بياجيه » في دراسة ما أسماه « ضغط السكب والظاهرة الأخلاقية » ، وكان غرضنا من هذا الجزء أن نوازن بين نتائج الأطفال الانجليز التي نصل إليها ونتائج الأطفال السويسريين التي وصل إليها « بياجيه » ، فإن تشابهها جاز لنا أن نرجح أن نتائج « بياجيه » عامة الدلالة محتملة الصدق على مختلف الأطفال في المدارس الابتدائية .

شرعنا في تطبيق هذا الجزء في إحدى مدارس لندن ، متبعين طريقة « بياجيه » وخطته بخلافها . ولأحفظنا أن الأطفال الذين ساءلناهم وعددهم ١٠٥ (بين ٩ ، ١١ من العمر) سرّوا بالأسئلة واستجابوا لها ، وأن معظمهم كانوا أبناء أسر متوسطة ، وأن منظرهم وأحاديثهم تدل على سعادة الأجواء الأسرية التي يعيشون فيها . هذا إلى أن الروح المدرسي العام كان مشبعاً بالحرية والنظام الاختياري .

ما تقدم بنا البحث حتى بدأنا نشعر أن أغبياء الأطفال لم يكونوا في غالب الأحوال يدركون مغزى القصص إلا بعد تكرار كثير ، وأن إجاباتهم كانت مترددة يميل معظمها إلى المسؤولية الموضوعية (المفروضة من الخارج) . وقد حاولنا إياهم برسوم توضيحية لترغيبهم في الحديث والمناقشة إلا أننا عدلنا بعد هذا لما وجدنا من انجذاب هؤلاء للصور ، ونسيانهم الموضوع الأصلي .

أما النجباء من الأطفال فقد فهموا القصص سريعا . وأجابوا عنها إجابات تدل على الفطنة والتفكير ، وعلى اعتقاد بالمسؤولية الذاتية (المنبعشة من ذات الانسان) .

هذه الملاحظة وجهتنا إلى (الخطوة الثانية) في بحثنا ، وهي قياس ذكاء الأطفال لئرى أى درجة من التلازم توجد بين عمر الطفل العقلى ، وميله نحو المسؤولية الذاتية . وهنا افترقنا عن « بياجيه » الذى يعتبر العمر الزمنى العامل المهم فى ميل الطفل نحو المسؤولية الموضوعية أو الذاتية : فخطونا (الخطوة الثالثة) فى دراستنا بأن وضعنا اختبارا مؤلفا من ست مسائل عرضناه على مائة (بنين و بنات) من أطفال مدرسة أخرى ، أخذناهم اتفاقا من سجل المدرسة ، (ممثلين للسنوات من ٦ إلى ١٢) فطبّقنا عليهم نفس مقياس الذكاء الذى طبقناه فى المدرسة الأولى ، ثم ناقشناهم مشافهة واحدا بعد آخر ، فى الاختبار ذى الست المسائل ومن المفيد أن نشير هنا إلى أن المنطقة التى تقع فيها هذه المدرسة منطقة فقيرة وأن جوها الاجتماعى والتربى لهذا يختلف كثيرا عن جو المدرسة الأولى ، وأن أطفالها قد بدا عليهم شىء من الانفعالات الوجدانية فى أثناء اختبارهم ، وأنهم لم يظهروا فى المناقشة ما أظهر الأولون من نشاط وحياء . عكفنا بعد هذا على النتائج ندرس دلالاتها فحسبنا النسب المئوية للأجوبة الذاتية (أى التى تشير إلى اعتقاد بالمسؤولية الذاتية) لثلاث اختبارات فى كل من المدرستين ، ثم طبقنا حساب التلازم الافرادى بين هذه وبين كل من العمر العقلى ، والعمر الزمنى للأطفال ثم بين هذين الأخيرين ، ووفقنا إلى نظام نبى عليه درجات الأطفال على حسب إجاباتهم للاختبار ذى الست المسائل ، وطبقنا حساب التلازم الافرادى مرة ثانية بين هذه وبين العمرين العقلى والزمنى وبعد أن حللنا النتائج وضعنا النتيجة الأخيرة فى قالب فرض على .

الباب الثاني

خلاصة رأى « بياجيه » ونظامه في الدراسة

سبق أن فصلنا القول في الخصائص التي يرى (بياجيه) أنها تميز فلسفة الأطفال من فلسفة الكبار ونضيف إليها هنا مذهبه في أن الأحكام الأخلاقية عند الأطفال تغلب عليها صفة (الظاهرية) التي تتجلى في ثلاث نواح :

- (١) أنهم يتصورون الواجب مفروضا من الخارج .
- (٢) أنهم يخضعون للنص الحرفي للقانون لا لروحه
- (٣) أن تصورهم للمسئولية موضوعي . أي أنهم يعتبرون مصدرها خارجا عن الذات .

وقد أداه إلى إثبات هذه الخاصية الثالثة ما وجدته حين بدأ يتتبع أحكام الأطفال على الأنواع المختلفة من الكذب ، من أن صغارهم يقيسون عظم الكذبة لا ببواعثها ونواياها ، بل بمقدار ما في الخبر نفسه من بطلان . لهذا توسع في استقصاء هذه الظاهرة فدرسها في أحكام الأطفال على الهوج ، أو الخبل (Clumsiness) (والسرقة) (والكذب) .

أما الأول فقد أدخله (بياجيه) في دراسة الاخلاق وإن لم يكن من صميمها ذلك لأنه - تبعاً له - ذو أثر عظيم في حياة الأطفال ، وفيما يوقعه عليهم الكبار من ضغط وعقوبة ، ولأن الطفل يتلقى مبادئ المسئولية فيما يتكرر منه كل يوم من كسر آنية ، أو إتلاف أثاث ، إن عمداً وإن خطأ . لذلك عمد (بياجيه) إلى اختيار أزواج من الحكايات إحدى كل منها تتضمن إتلافاً غير مقصود . أو منبعثاً عن نية حسنة — إلا أن خسارته المادية كبيرة ، وتتضمن الثانية إتلافاً قليل الأهمية إلا أنه متعمد مقصود — وهالك بعضها منها .

- ١ (أ) كان « جون » الصغير في حجرته ، فلما دعى للمشاء ذهب إلى حجرة الأكل ، وكان وراء الباب كرسي عليه أطباق وفناجين لم يعلم بوجودها « جون » ، فدفع الباب فوجدت الأطباق والفناجين فانكسر منها ١٠ .
- ١ (ب) كان هناك ولد صغير اسمه « هنري » ، وفي ذات يوم ، بينما كانت أمه غائبة عن المنزل أراد أن يأخذ بعض المربى من « الدولاب » ، ففلسق كرسي ومد ذراعه فبصر أنه لم يستطيع الوصول إلى المربى لارتفاعها ، وبينما هو يحاول تناوّلها لمست يده فنجانا فوقع الفئجان فانكسر .
- ٢ (أ) كان هناك ولد صغير اسمه « جوليان » وكان أبوه قد خرج من المنزل فاراد هو أن يلعب بدواة والده ، وأمسك بالقلم ، فأحدث بقعة من الحبر صغيرة على غطاء المائدة .
- ٢ (ب) لاحظ « أوجستين » الصغير أن دواة والده كانت فارغة فأراد أن يملأها ليساعد والده في غيابه ، وليجدها الوالد مملوءة عند عودته ، ولكنه في أثناء فتحه زجاجة الحبر أحدث بقعة كبيرة على غطاء المائدة .
- ٣ (أ) كانت هناك بنت صغيرة اسمها « ماري » أرادت أن تفاجئ أمها مفاجأة حسنة بان تقطع لها قطعة من قماش ، ولكنها لم تكن تحسن استعمال المقص ، فأحدثت فتقاً كبيراً في ثوبها .
- (ب) كانت هناك بنت صغيرة اسمها « مرغريت » ، وكانت أمها غائبة ذات يوم ، فأخذت هي مقص الأم لتلعب به ، ولكنها لم تحسن استعماله فأحدثت فتقاً صغيراً في ثوبها .
- وأما السرقة فقد اختار لها « بياجميه » أزواجاً من الحكايات تحتوي إحدى كل منها على سرقة منبئة عن دافع أناني وتحتوي الأخرى على سرقة جرة إليها مقصد حسن ، وهما بعض حكاياته :

- ٤ (أ) قابل « الفرد » ولداً فقيراً من أصدقائه الصغار ، فأنخبره الصديق أنه لم يتناول طعاماً في ذلك اليوم لأنه لم يجد شيئاً في المنزل يؤكل ، ولما لم يكن عند « الفرد » نقود دخل دكان خباز وانتظر غفلة صاحب الدكان ، ثم سرق رغيفاً وخرج مسرعاً وأعطاه لصديقه .
- (ب) دخلت « انريت » دكاناً ورأت شريطاً جميلاً على منضدة ، فقالت

لنفسها إن منظر هذا الشريط يكون بديها على « فستانى » فانتشرت غفلة صاحبة الدكان وسرقت الشريط وهربت فى الحال .

« (١) كانت « لألبرتين » صديقة . وكان لهذه الصديقة طائر فى قفص ، فظننت « ألبرتين » أن الطائر بائس فى سجنه ، وكثيرا ما سألت صديقتها أن تطلق سراحه ولكن هذه رفضت ، فانتشرت « ألبرتين » غياب صديقتها يوما ما وسرقت الطائر وأطلقت فى الجو ، وأخفت القفص فى حجرة صغيرة با على المنزل حتى لا يحبس فيه الطائر مرة أخرى .

(ب) سرقت « جوليت » من المنزل بعض حلوى ووالدتها غائبة هم اختبأت وأكلتها .

* * *

وأما فيما يختص بالكذب ، فيظن بياجيه أن مناقشة الأطفال فيه تنفذ بنا إلى الأعماق البعيدة من أسرار أحكامهم ، إذ يقول « لاشك أن الكذب يمرض أمام عقل الطفل معضلات ملحة ، أكثر خطرا وأهمية من مشكلات الانلاخ والسرقة ، ومنشأ هذا أن الميل إلى الكذب طبعى عام فى الأطفال ، ينبعث منهم طبيعة واختيارا ، حتى ليصح أن يوصف بأنه جزء جوهري فى التفكير الذاتى المركز عندهم . وقد ركز « بياجيه » بحثه هنا حول نقطتى القصد والنية من جهة ، والمسؤولية الموضوعية من جهة أخرى ، موجهها اتهامه بصفة خاصة إلى النقط الثلاث التالية :

١ - تعريف الكذب ،

ب - المسؤولية الناشئة من محتويات الكذب

ج - المسؤولية الناشئة من النتائج المادية للكذب ،

وقد اختار (للنقطة ب) أزواجا من الحكايات تحتوى إحدى كل منها تحريفا خاليا من المقصود السيئ ، إلا أنه بعيد بعدا ظاهرا عن الحقيقة ، وتحتوى الأخرى خبرا قصد من ورائه الغش والتضليل ، وهالك بعض هذه الحكايات :

- ١ (أ) خرج ولد صغير للمشي في الشارع فصادفه كلب كبير أدخل على قلبه الرعب ، فلما رجع إلى المنزل أخبر أمه أنه رأى كلباً في حجم البقرة .
(ب) رجع طفل من المدرسة إلى المنزل وأخبر أمه أن مُدرسته منحته درجات جيدة (لكن هذا لم يكن صحيحاً فإن مدرسته لم تعطه درجات بالمرّة لا جيدة ولا رديئة) فسرت الأم بما أخبرها وكافأته .
- ٢ (أ) كان ولد يلعب في حجرته فأثت أمه وسألته أن يقضى حاجه لها .
ولكنه لم يرد الذهاب فأخبرها أن قدميه تؤلمانه ، إلا أن هذا لم يكن صحيحاً فان قدميه لم يكن بهما أى ألم .
(ب) كان ولد يود كثيراً أن يخرج للفسحة في عربة ، ولكن لم يعرض أحد أن يأخذه . وفي ذات يوم رأى عربة جميلة في الشارع وود لو كان راكباً فيها وعند ما رجع إلى المنزل أخبر أهله أن سائق العربة قد أخذه معه لفسحة قصيرة . ولكن هذا لم يكن صحيحاً بل لفقه الولد من عنده .
- ٣ (أ) كان ولد يلعب بمقص والدته ذات يوم وهي غائبة فأضاعه ، ولما رجعت الأم أخبرها أنه لم يقرب المقص ولم يلعبه .
(ب) كان أحد الأولاد متأخراً في الرسم ، ولكن كان يود لو استطاع الإجابة فيه ؟ وفي ذات يوم بينما كان ينظر إلى رسم جميل من صنع ولد آخر قال إنى رسمت هذا الرسم .

ووضع د ياجيه ، للنقطة الثالثة الحكايتين الآتيتين (تحتوي إحداهما خطأ بسيطاً جرّ إلى نتائج ضارة ، والأخرى تحليلًا مقصوداً لم تترتب عليه نتائج مادية ظاهرة) .

- ٤ (أ) جاء أحد المارة إلى طفل وسأله أن يدلّه على شارع ديكاروج ، ولم يسكن الولد يعرف الشوارع جيداً ولا موقع هذا الشارع بالضبط ، إلا أنه قال « أظن أن الطريق إليه من هنا » غير أن هذا لم يكن صواباً فضلّ الرجل الطريق ولم يهتد إلى المنزل الذي ينشده .
(ب) كان ولد يعرف أسماء الشوارع جيداً ، فاستوقف أحد المارة وسأله

أن يدلّه على شارع « دى كاروج » ، ولكن الولد أراد أن يضحك على الرجل فقال له : « من هنا » وأراه الطريق الخطأ إلا أن الرجل لم يضل طريقه واهتدى في النهاية إلى مقصده .

* * *

كانت طريقة « بياجيه » في كل الحكايات السابقة أن تثبت أولاً من فهم الأطفال لها ، ويطالبهم أن يرووها من عندهم ، ثم يسألهم السؤالين التاليين :

(١) هل الطفلان متساويان في الجريمة ؟

(٢) أى الطفلين أكثر رذالة وقحة ؟

ثم أضاف بياجيه إلى الحكايات السابقة سؤالين عامين :

أ - لم يحب على الناس ألا يكذبوا ؟

ب - أيهما أسوأ ! الكذب على الأطفال أم على الكبار ؟ ولماذا ؟

* * *

نتائج « بياجيه »

حلل بياجيه أجوبة الأطفال من وجهة المسؤولية الخارجية والذاتية فوجد أن نتائجها فيما يختص بحكايات الهوج كانت كما يلي :

« يوجد حتى سن العاشرة نوعان من الأجوبة : أحدهما يحكم على الأعمال على حسب نتائجها المادية ، بصرف النظر عن بواعثها ونواياها ، (وهذا يشير إلى اعتقاد بالمسؤولية الخارجية) ، وثانيها يقدر الأعمال على حسب النوايا فقط (وهذه مسؤولية ذاتية) .

فإذا قسمنا الأجوبة على حسب هذين النوعين ، وجدنا أن متوسط سن القائلين بالأول سبع سنوات ، وبالثاني تسع سنوات . ومن هذا نجرؤ فنستنتج أن هذين التصورين يشيران على الأقل إلى خطوتين من خطى الترقى في التفكير

الاخلاقي عند الطفل تسبق أولاهما الأخرى ، وقد تجتمعان في طفل واحد
لاختلاف ما يعرض عليه من وجوه الاعمال .

ووجد بياجيه دلائل هاتين الخطوتين في أجوبة الأطفال على حكايات السرقة
إلا أنه في هذا لم يثر على حال واحدة من حالات المسؤولية الخارجية فوق
سن السابعة . وكل الأطفال الذين قالوا بالمسؤولية الذاتية كانوا حوالى سن ٩ أو
١٠ ، ومعنى هذا أن النوعين هنا متميزان منفصلان ، أكثر من تميزهما
في الحكم على حوادث الهوج .

تعريف الكذب

وجد بياجيه أن الأطفال في تعاريفهم للكذب ينقسمون إلى ثلاثة
أقسام : —

(أ) قسم يُعرف الكذبة بأنها « الكلمة الباطلة » وهؤلاء هم صغار الأطفال
(بين ٥ و ٧ من العمر) الذين إذا صادفوا كذبة عرفوها إلا أنهم يخلطون بينها
وبين الممنوع من الألفاظ ، كالشتائم والسباب والخطأ .

(ب) وقسم يضع تعريفاً أرقى من هذا فيقول « الكذبة هي الشيء الذي
ليس بصادق » وسن هؤلاء بين ٦ و ١٠ ، وحوالى سن الثامنة يزول خلط الطفل
بين الكذب والألفاظ الممنوعة ، وتبين قدرته على تمييز العمد من الأفعال
من غيره .

(ج) وقسم يضع التعريف الصحيح فيقول « الكذبة كل خبر كان البطلان
فيه مقصوداً » وهذه المرحلة لا تجيء حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة .

قدر الكذبات على حسب محتوياتها .

دهش « بياجيه » إذ وجد أن معظم صغار الأطفال يحكمون على الكذب
لا على حسب مقصد الكاذب ، بل على حسب احتمال الخبر أو عدمه .
فكل ما كان أكثر مخالفة للمقول عن الكبار ، أو المعروف عندهم ، كان

أسوأ من غيره ، ومتوسط سن هؤلاء ٧ سنوات ، أما متوسط الناظرين إلى المقاصد والنيات فهو ١٥ سنوات .

النتائج أو النوايا

كان متوسط سن الناظرين إلى النتائج سبع سنوات ، والمهتمين بالنوايا تسع سنوات ، إلا أن النوعين قد يوجدان معا في أى مرحلة بين السادسة والثانية عشرة .

سبب منع الكذب

وهنا انقسم الأطفال أيضا ثلاثة أقسام على حسب عمرهم الزمني :

١ - قسم الصغار وهؤلاء يقولون « يجب عليك ألا تكذب لأنك إذا كذبت عوقبت » (وهذا يشير إلى المسؤولية الخارجية)

٢ - وقسم أكبر منهم يقولون « إن الكذب خطأ في حد ذاته ، حتى ولو لم يعاقب قائله »

٣ - وقسم الكبار (سن ١٠ - ١٢) وهؤلاء يقولون « إن الصدق ضروري لتبادل الثقة والمصالحة بين الناس » . (وهذا يدل على تمييز المسؤولية الذاتية) .

الكذب على الصغار والكذب على الكبار .

يذهب صغار الأطفال إلى أن كذب الطفل على صغير مثله مسموح به ، وأن كذبه على الشخص الكبير أسوأ لأنه أكبر . أما كبار الأطفال فيرون أن غش الطفل للكبير خطأ ، وأن غشه لطفل مثله مساو لهذا في الخطأ أو أسوأ منه حالاً . ويؤيد « بياجيه » نتيجته هذه بالنتيجة التي وصلت إليها « مدموازيل رامبير » إذ وجدت أن ٨٩ في المائة من الأطفال بين ٦ و ٩ من العمر يرون أن

الكذب على البالغ أسوأ ، وأن ٥١ في المائة من الأطفال بين ١٠ و ١٣ يرون أن الكذب على الأطفال مثل هذا في الرذالة ، وأن ١٧ في المائة من هؤلاء يعتبرونه أسوأ وأضل سييلا .

الباب الثالث

نتائج البحث

حللنا ملاحظات أطفال المدرستين وأجوبتهم وطبقنا عليها التقسيم الثنائي (على حسب الاعتقاد بالمسؤولية الخارجية أو الذاتية) الذي وضعه « بياجيه » فوجدنا النتائج كما يلي :

المسؤولية في حوادث الهوج والاتلاف :

المدرسة الأولى :

١ — تشير الأغلبية الغالبة من الأجوبة حتى سن ٣ و ٧ إلى المسؤولية الخارجية (١)

(١) مثال من هذه : إجابة ولد سنة ٣ و ٧

السؤال

هل فهمت الحكايات ؟
ماذا فعل الولد الأول ؟
والولد الثاني ؟

جواب الطفل عليه

نعم
كسر ١٥ فنجانة
لم يستطع الوصول إلى المربي وأوقع
الفناجين

الذي كسر ١٥ فنجانة

أيهما أردأ ؟

- ب - يوجد النوعان من الأجوبة جنباً لجنب بين سن ٧ و ٩
ج - لا يوجد من سن ٩ فصاعداً إلا نوع واحد وهو الدال على
المسؤولية الذاتية (٢) .

المدرسة الثانية :

١ - حتى سن الثامنة يوجد النوعان من الأجوبة معا ، والخارجي
أغلب قليلا

ب - بين ١١،٨ تهبط نسبة الخارجي من ٦٢ في المائة إلى ٢١ في المائة
وتزداد نسبة الذاتي من ٣٨ في المائة إلى ٧٩ في المائة

لماذا ؟
وكيف كسر الفناجين ؟
لو كنت والد هذين الولدين فأيهما
تعاقب أكثر ؟
هل لك أخ ؟
هبك فعلت مثل «جون» ، وأختك مثل
«هنرى» فأيكما يستحق العقوبة أكثر ؟ أنا : لأنى كسرت فناجين أكثر .

(٣) مثال منها : إجابة بنت سنها ٥ : ٧

السؤال	إجابة الطفلة عليه
أى الولدين أردا ؟	«هنرى» : لأنه قصد أن يأخذ المربي
كم فنجانة كسر ؟	واحدة
كيف كسر الولد الاول الفناجين ؟	لأنه لم يعرف انها خلف الباب
أى الولدين تعاقبين أكثر ؟	الثانى (هنرى) ، أعاقبه بالضرب .

ج — لا تزال توجد أمثلة من الخارجى بين ١٠١٠ من العمر واليك جداول (١)
إحصائية تبين النتائج المذكورة فى كلتا المدرستين :

ف - ح	ربع ٢	ربع ١	وسيط	عدد		
٧؛ ٧	٨؛ ٤	٧؛ ٢	٧؛ ٧	٣٧	خرج	المدرسة الأولى
١؛ ٤	١٠؛ ٤	٧؛ ٦	٩؛ ١١	٤٧	ذت	
٨؛ ٨	١٠؛ ١	٦؛ ٨	٧؛ ٥	٢١	خرج	المدرسة الثانية
١؛ ٠	١٠؛ ١	٨؛ ١	٩؛ ١	٤١	ذت	

(١) لا بد لتتبع هذه الجداول من ملاحظة الرموز والمصطلحات التالية
خرج = المسئولية الخارجية ذت = المسئولية الذاتية
شك = الاجوبة غير المتميزة التى تحتل النوعين (اضطررنا ان نضيف
هذا النوع إلى تقسيم يياجيه)
عد = العدد

وسيط = Median (الذى يقع فى نصف المسافة بين أعلى وأقل عمر بعد
ترتيب الاعمار صعودا أو نزولا) .

ربع ١ = Quartile (العمر الواقع عند نهاية الربع الاول من الترتيب)
(او الارباعى الأدنى)

ربع ٢ = Quartile (الواقع عند نهاية الربع الثالث - أو الارباعى الأعلى)
ف.ح = Quartile Deviation أى الفرق الاحتمالى

حوادث السرقة :

« المدرسة الأولى »

- ا توجد ثلاثة أنواع من الأجوبة في نسب متقاربه حتى سن - ٨
 ب بعد سن ٨ تدخل كل الأجوبة إلا النادر في النوع الثاني من الأحكام
 ج حكايات ٤ تشير إلى المسؤولية الخارجية أكثر من حكايات ٥ .

عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
٧	٦ ; ١٠	٦ ; ٩	٧ ; ١١	١ ; ٧
٨	٧ ; ٦	٧ ; ٦	٦ ; ٨	٠ ; ٩
٢٩	٨ ; ١٠	٨ ; ٢	٩ ; ١١	٠ ; ١٠

« المدرسة الثانية »

عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
٢٠	٧ ; ١	٦ ; ٧	٨ ; ٨	١ ; ٠
٢١	٨ ; ٦	٨ ; ٠	٩ ; ٦	٠ ; ٩
٢٣	٩ ; ١٠	٨ ; ١٠	١٠ ; ٦	٠ ; ١٠

وإليك جدولين يريك أحدهما موازنة النسب المئوية للأنواع الثلاثة،
في ثلاث مراحل متعاقبة من العمر . ويعقد لك الثاني موازنة بين الأولاد والبنات،
تري منها أن الأولاد أميل هنا للمسؤولية الناتجة من البنات (والأمر على العكس
في حوادث الهوج) .

النسب المئوية

النوع (١)	٧ - ٩ سنوات	٧ - ٩ سنوات	٩ - ١١ سنة
خج	٧٥	٥٧ ر ٢٨	١٣ ر ١٦
شك	١٦ ر ٦٧	٤٢ ر ٨٦	٢٦ ر ٣٢
ذت	٨ ر ٣٣	٢٨ ر ٥٧	٥٩ ر ٦١

(١) أمثلة للأنواع الثلاثة :

خج : لإجابة ولد سنه ٢ و ٨

الإجابة

الولد الذي سرق الخبز كان أردأ

لأن الخبز أغلى :

إذن يكون الاثنان متساويين في الجريمة .

وإذا لم يكن الخبز أغلى ؟

شك : لإجابة ولد سنه ٨ و

الاثنان سرقا ، فهما إذن متساويان في الرذالة . . .

و الفرد ، سرق لأنه أراد أن يعمل صالحاً . . .

والبنات سرقن لأنها أحبت الشريط . . .

عدد القائلين بالخارجية	عدد الشاكرين	عدد القائلين بالذاتية	
٨	١٠	١٤	أولاد
١١	١١	٩	بنات

وأنا أعطيهما عقوبة واحدة .

ذات : إجابة ولد سنه ١١

د الفرد ه سرق رغيماً وأعطاه رفيقه لأن رفيقه لم يتناول طعاماً ذلك اليوم .

البنت سرقت الشريط لنفسها . . .

البنت أردت لأنها أرادت أن تتزين .

أما الوالد فينبغي ألا يعاقب لأنه عمل صالحاً :

تعريف الكذب

جمعنا تعاريف الأطفال (في المدرسة الأولى) للكذب ووضعنا المتشابه منها تحت عنوان واحد ، فقمنا فيها الانواع الخمسة الآتية :

(١)

العمر	التعريف
٥;٦	هو خبيث . لا تحبه
٧;٣	هو « بطل » وأثيم
٧	« بطل ومحبب وردى »
٧;١	» »
٧;١١	» » لأن الله لا يحبه
٧;٦	» » في حق الله
٧;٦	» » هو خطيئة
٨	« خيانة لله »
٨;٥	« ليس بأثيم ، هو بين ردى وأثيم »
٨;٩	معناه أن تكون ولداً « بطالا »
٨;١٠	هو بطل جداً
٨;١٠	» أثيم
٩	» »
٩;٤	« بطل . شيء غير صادق »
١٠;١	« عدم أمانة . »
المجموع ١٥	

(ب)

العمر	التعريف
٥؛ ١١	هو أن تقول أشياء « بطلاة »
٦؛ ٦	« عمل الحكايات
٧	عند ما تقص أكاذيب
٨؛ ٢	هو قول أكذوبة . عدم الاختيار بالصدق
٨؛ ٤	هو أن تقول كلمات بطلاة
٨؛ ١٠	عند ما يتكلم الناس بالفكاهات .
مجموع ٦	

(ج)

العمر	التعريف
٦؛ ١٠	الاخبار بالخطأ
٧؛ ٣	« بالشئ الخطأ
٨؛ ٦	« بشئ خطأ ، لكنه ليس صادقا
٨؛ ٣	أن تعمل خطأ ولا تخبر بالحقيقة
٨؛ ١٠	أن تقول شيئا خطأ
٩؛ ٩	إخبار شخص بشئ خطأ
١٠؛ ٦	ألا تخبر بالصواب .
مجموع ٧	

د

العمر	التعريف
٧;٦	مثلا ان تقول إنك ستقابل شخصا ثم لا تأتي
٧;٨	» إذا دفعت ولدا في الماء وقلت ان آخر دفعه
٨	» إذا كان شخص لم يعمل شيئا والناس يقولون إنه عمله
٨;١٠	» إذا سرقت تفاحة وقلت ان احدا أعطاني إياها
٩;١٠	» إذا دلت شخصا على مكان ولم يكن المكان الصواب
١٠;١١	» إذا وضع أحد الناس شيئا في يده وقال إنه ليس معه . لقد
مجموع ٦	ربينا على أن نخبر الصدق . ويظهر ان الاخبار بالكذب » بطل »

هـ

العمر	التعريف
٧	عدم الاخبار بالصدق
٨;٧	ألا نخبر بالصدق
٨;٢	» » » وقولك الكذب ، كبرك خائنا
٩	أن نخبر بغير الصدق - وهو أئيم
٩	عدم الاخبار بالصدق
٩;٤	شيء غير صادق
١٠;١	عدم الاخبار بالصدق . هو خيانة
١٠;٢	أن نخبر بشيء غير صادق
١٠;٥	أن تكون خداعا ، أن تضع اللوم على شخص آخر ، ألا نخبر بالصدق
١٠;٣	عدم الاخبار بالصدق .
مجموع ١٠	

والجدول السابقة تشير إلى نتائج وضعها هنا في شكل تمهيدي على أن نعود إليها بعد .

(١) أن صغار الأطفال إلى سن التاسعة وضعوا تعاريفهم في قالب حكم على الكذب تقييحي ، رددوا فيه في الغالب ما سمعوا من آبائهم ، والمعاشرين لهم من الكبار ، من أن الكذب قبيح أو بطل أو رديء . . . الخ

(٢) أن بعض هؤلاء الصغار وضعوا تعاريفهم في قالب تفسير لفظي كأن قالوا إن الكذب هو قول الحكايات ، والنطق بالكلمات البطالة ، والفكاهة وما أشبه ذلك .

(٣) أن كثيرا من الأطفال بين سن ٧ ، ١٠ وضعوا تعاريفهم في حدود من « الخطأ والصواب » .

(٤) أن قليلا من الأطفال لم يستطيعوا وضع تعريف ، ف لجأوا إلى تجاربهم يستمدون منها أمثالا .

(٥) أن كبار الأطفال (فوق ٨ و ٩ من العمر) أعطوا التعريف المناسب من وجهة عدم الصدق .

هذا وقد كانت النتائج في المدرسة الثانية شبيهة بالسابقة مع فرقين يسيرين :

أولهما : أن التعريف المناسب جاء متأخر الظهور (أى عند سن متأخرة) بين تلاميذ المدرسة الثانية .

ثانيهما : أن الذين لجأوا إلى التمثيل لا التعريف كانوا أكثر نسبة في المدرسة الثانية .

وقد رأينا تسهيلا لمعالجة هذه النقطة أن نضع ا ، ب ، ج تحت عنوان
التعريف المتكبي

د تحت عنوان
التعريف الشارح

ه تحت عنوان
التعريف الوجيه.

حوادث الكذب

« المدرسة الاولى »

عد	وسيط	ربع ١	ربع ٣	ف - ح
٧	٧ ; ٨	٧ ; ١	٨ ; ٠	٠ ; ٦
٧	٨ ; ٦	٧ ; ٨	٨ ; ٦	٠ ; ٦
٤٤	٨ ; ١٠	٨ ; ٠	١٠ ; ١	١ ; ٠

ومما لا حظناه هنا .

أن الأطفال حتى سن السابعة جاءت معظم أحكامهم على (حكايات) مشيرة
إلى المسؤولية الخارجية ، وأنهم فوق سن السابعة (إلا قليلا من المترددين) أثروا
جانب المسؤولية الذاتية .

وأن (حكايات ٢) لم ترق لدى الأطفال فأهملنا نتائجها .
وأن النوع الخارجي في الإجابة على (حكايات ٣) لم يزل يربط حتى سن ١٠ ،
وأن الإجابات عن (حكايات ٤) خلت مطلقاً من التردد والشك ، ولم نجد
منها أى حكم خارجى فوق سن الثامنة .

المدرسة الثانية

أما فى المدرسة الثانية فقد لاحظنا :

(١) أن الأنواع الثلاثة من الأجوبة موجودة فى كل مرحلة من مراحل
العمر فى الأطفال على العموم — إلا أن البنات كانت إجابتهن فى الغالب خارجية
إلى سن ٨ ، أما بعد ذلك فقد كانت نسبة الأجوبة المترددة إلى الذاتية عندهن
٧٥ : ١٠٠

(٢) وأنه (من بين ٦٣ طفلاً) :

٣٠	كان القائمون بالمسئولية الخارجية
٢٩	والشاكّون
٢٢	والقائلون بالمسئولية الذاتية

المصلحة الأخلاقية فى اجتناب الكذب

المدرسة الأولى

تتلخص الأسباب التى تدعو إلى اجتناب الكذب — فى نظر الأطفال —
فى ثلاثة :

١ — خوف السلطان (سلطان الله أو الناس) ، والقائلون به عادة صغار
الأطفال . ومن أمثلته :

(٦ ؛ ٦) الله لا يحب الكذب . نحن لا نحب الناس الذين يقولون كذبا
(٦ ؛ ١٠) الله مطلع علينا . وعند ما نموت (نحن الكاذبين) نذهب إلى
النار .

(٧) إذا كذب الناس فر بما أخذ بهم إلى الشرطة .
(٨ ؛ ١٠) الكاذبون يعاقبون أحيانا .
٢ - توقي المواقب الاجتماعية السيئة على الشخص نفسه أو على الناس
٣ - أو اتباع داعي الامانة والصدق والصلاح .
والقائلون بهذين عادة كبار الاطفال : فن أمثلة الاول:
(٧ ، ٠) يترتب على الكذب أن يهزل الناس الطريق
(٧ ، ٨) لا أحد يحبك إذا كنت كاذبا
(٩ ، ٥) الناس الذين يعرفون بالكذب يجب أن يعاقبوا . بلإهمهم . وعدم
الكلام إليهم

(١٠ ، ٥) لا تستقيم المصالح بالكذب .
ومن أمثلة الثاني:

(٨ ، ٢) إنه إخبار بغير الصدق . يجب على الانسان أن يقر ويعترف
(٨ ، ٩) الولد لا ينمر أميناً إذا لم يتكلم بالصدق
(١٠ ، ١) إن الكاذب ليس أميناً مع أمه ولا مع الله ولا مع أحد من الناس
(١٠ ، ٢) إن الكذب عذر الجبان - ويجب على الشخص أن يقر بما عمل .
وقد لاحظنا في محادثتنا مع الاطفال أنهم جميعاً يهرون على أن الكذب
ردىء حتى ولو لم يعاقب صاحبه ولم يعلم به أحد .

أما في (المدرسة الثانية) فقد وجدنا أن معظم صفار الاطفال إلى سن الثامنة
لم يستطيعوا أن يدلوا بسبب ، بل اكتفوا بأن قالوا إن الكذب ردىء « وبطل »
وأنه يجب عليك ألا تخبر أى أحد بالكذب .

ووجدنا فوق سن الثامنة أسبابا تشبه الاسباب الثلاثة التي لاحظناها في
المدرسة الاولى - ونسب هذه جهات كما يلي:

تخوف السلطة

مخالفة الصدق والصالح ٢٥

اجتناب العواقب الاجتماعية ٢٥

ووجد أن ٤٠٪ ممن لم يستطيعوا إبداء سبب كانوا بنات ، وأن البنات على العموم كن أقل من الأولاد احتجاجا بالعواقب الاجتماعية .

☞ ☞ ☞

أيهما أسوأ الكذب إلى صغير أم إلى كبير؟

وجدنا في المدرسة الأولى :

أن النسبة في الاطفال إلى سن الثامنة كانت:

٢٥ | اعتبروا الكذب إلى الكبار أسوأ

و ٧٥ | ، ، ، الصفار .

وأن النسبة من ٨ إلى ١٠ كانت :

٧٠. | اعتبروا الكذب إلى الكبار أسوأ.

و ٣٠ | « الصغار أسوأ »

ووجدنا في المدرسة الثانية :

أن النسب إلى سن الثامنة كانت :

٧١. من الاولاد اعتبروا الكذب إلى التكبار أسوا .

و ٦٠ | من البنات اعتبرن

وأن النسب من ٨ إلى ١١ كانت :

٣٣ | من الاولاد قالوا بأن الكذب إلى الكبار أسوأ .

٣٠٠ | من البنات الكذب قلن بأن الكذب إلى الكبار أسوأ.

الاختبار ذو الست المسائل^(١)

- ١ (أ) ماهو معنى الكذب ؟
(ب) أعط مثالا
- ٢ (أ) لماذا يعتبر الكذب رديئا ؟
(ب) افرض أننا لم نعاقب على كذبتنا فهل لا يزال يعتبر الكذب رديئا ؟ لماذا ؟
- ٣ (أ) أيهما أردا أن تكذب على الأطفال أو على الكبار ؟
(ب) اذكر السبب لاجابتك .
- ٤ حكايتان عن الكذب (مما سبق)
(أ) هل كان كلا الولدين كاذبين ؟
(ب) هل كانا متساويين في الرداءة ؟ أم كان أحدهما أردا ؟ لماذا ؟
(ج) أيهما يستحق العقوبة أكثر ؟ لماذا ؟
- ٥ حكايتان عن السرقة (٤ أ فيما سبق)
(أ) ماذا فعل الولد ؟ لماذا فعل هذا ؟
(ب) فعلت البنت ؟ لماذا فعلت هذا ؟
(ج) أيهما أردا ؟ لماذا ؟
(د) هل يستحقان العقوبة ؟
- ٦ حكايتان عن المروج والاتلاف (١ . أ ، ب فيما سبق - مع تعديل يسير) :
(أ) هل الولدان متساويان في الجريمة ؟ أم أحدهما أردا من الآخر ؟
(ب) ما السبب ؟

(١) أعطى هذا الاختبار شفويا لمائة طفل بين ٦ ، ١١ من العمر ، و أعطى على سبيل التجربة تحريريا وشفويا لثمانية وعشرين (ولدا وبنا) حوالي سن الحادية عشرة وكانت الطريقة أن نحدث الأطفال قليلا - أو نقرأ عليهم الحكايات ونناقشهم في معناها - ثم نلقى السؤال عليهم ونهبر حتى يفرغ الجميع من الاجابة :

نتائج الاختبار التحريري الذي أعطى إلى ١٤ ولدا و ١٤ بنتا (بين سن ١٠ و ١٢)

نوع الاختبار	ذات	خج	شك	مجموع
كذب	٥	٣	٦	١٤ ولدا
	٣	٢	٩	١٤ بنتا
سرقة	١٠	١	٣	١٤ ولدا
	١٣	١	٠	١٤ بنتا
هوج	٨	٤	٢	١٤ ولدا
	٤	٠	١٠	١٤ بنتا

تعريف الكذب

أنه الأقاويل والإقاصيص	أنه الاخبار بالشيء الخطأ	أنه مخالفة الصدق	المجموع
٢	١	١١	١٤ ولدا
٢	١	١١	١٤ بنتاً

الداعى إلى اجتناب الكذب

خوف السلطة	مراعاة جانب الصدق	خوف العواقب الاجتماعية	المجموع
١	٠	١٣	١٤ ولدا
١	٦	٧	١٤ بنتا

الكذب إلى الكبار أو إلى الصغار

متساويان في القبح	أسوأ إلى الكبار	أسوأ إلى الصغار	المجموع
٠	٥	٩	١٤ ولدا
١	٥	٨	١٤ بنتا

الباب الرابع

قياس ذكاء الأطفال

أشرنا قبل إلى احتمال أن للنشاط العقلي العام عند الأطفال أثرا كبيرا في نظرم الأخلاقي، ولكي نعرض هذا الاحتمال على محك البحث، قسنا ذكاء الأطفال في المدرستين بمقياس، تعمدنا في اختياره أن يكون بعيدا من اللغة أو التعليل اللفظي، (وقد سبق أن أتينا على خلاصة مسائل هذا المقياس عند كلامنا على المقاييس الجمعية غير اللفظية). ووضعنا النتائج في ست رسو بيانية تمثل توزيع الذكاء في المدرستين، ثم حسبنا درجات الذاتية عند الأطفال كما قدمنا - وطبقنا عليها وعلى الأعمار العقلية والزمنية عندهم حساب التلازم بنوعيه فكانت النتيجة كما يلي :

المتلازمات	معامل التلازم في المدرسة الثانوية	معامل التلازم في المدرسة الأولى
نسب الدرجات الذاتية والعمر الزمني	0.6 ± 0.138	0.7 ± 0.051
نسب الدرجات الذاتية والعمر العقلي	0.6 ± 0.042	0.4 ± 0.68
العمر الزمني والعمر العقلي	0.3 ± 0.076	0.4 ± 0.67
نسب الدرجات الذاتية والعمر الزمني (أما العقلي فثابت موحد)	0.10	0.09
نسب الدرجات الذاتية والعمر العقلي (أما الزمني فثابت موحد)	0.22	0.052

هذه المحاولة الاولى إذن تشير إلى رابطة موجبة بين الذكاء العقلي العام عند الأطفال وبين تعليمهم الاخلاقى ، إلا انها معرضة لنقدين :

(١) أنها لم تعتد إلا بثلاث من بين الست المسائل التى احتوى عليها اختبار التعليل .

(٢) أنها - حتى فى هذه الثلاث - أهملت من إجابات الأطفال ما لم يدل على انصراف إلى المسؤولية الذاتية .

لهذا حاولنا أن نسد هذا النقص بإيجاد نظام كمى نطبقه على أجوبة الأطفال كاملة ، وجعلنا عمادنا فى وضع هذا النظام ثلاث الملاحظات الآتية التى استخلصناها من أحاديثنا مع الأطفال :

(١) أن الميل إلى المسؤولية الذاتية أكثر تطوراً ورقياً من الميل إلى المسؤولية الخارجية .

(٢) أن التذبذب بين النوعين فى الإجابة يشير فى الغالب إلى مرحلة فى النمو متوسطة .

(٣) أن الاحتجاج بالآثار الاجتماعية المترتبة على الأعمال أعلى تطوراً من الاحتجاج بالسلطة الآمرة ، وأدنى تطوراً من الاحتجاج بالوازع الاخلاقى الداخلى . وأرقى من كل هذه الجمع بين الآثار الاجتماعية والوازع الداخلى .

على هذا الأساس وضعنا نظاماً لقياس الدرجات - خصصنا فيه درجتين لأعلى الاجوبة فى كل مسألة ، ونصف درجة لادناها ، ثم أعطينا بقية الاجوبة درجات مناسبة بين هاتين النهايتين على حسب ميل الجواب إلى هذه أو تلك . وحسبنا التلازم مرة ثانية (١) فكانت النتائج كما يلى :

(1) Using the Bravais - Pearson Product Moment Formula and the Partial - Correlation Formula . (See . U . Yule . «Theory of Statistics ») .

المتلازمات	معامل التلازم في المدرسة الثانية	معامل التلازم في المدرسة الأولى
الدرجات الأخلاقية والعمر الزمني	$0,07 \pm 0,04$	$0,35 \pm 0,08$
الدرجات الاخلاقية والعمر العقلي	$0,76 \pm 0,02$	$0,44 \pm 0,08$
العمر الزمني والعمر العقلي	$0,93 \pm 0,01$	$0,75 \pm 0,04$
الدرجات الأخلاقية والعمر الزمني (أما العقلي فثابت موحد)	$0,59 -$	$0,03$
الدرجات الأخلاقية والعمر العقلي (أما الزمني فثابت موحد)	$0,75$	$0,29$

موازنة النتائج

إذا تركنا الذكاء جانبا ، وتوسعنا في استعمال مصطلحات « بياجيه » ، لندخل تحت « المسؤولية الخارجية » كل اعتبارات - عدا النوايا والبواعث الداخلية - يحىء بها الاطفال في تعليمهم الأخلاقي ، فلنا إذن أن نقول إن بحثنا الحاضر يؤيد مبحث « بياجيه » ، فالمادة التي وصلنا اليها من مناقشاتنا مع الاطفال تعرض علينا - على العموم - منظرًا ذا ناحيتين إحداهما الميل إلى المسؤولية الخارجية وهذا يغلب بين صغار الاطفال ، وثانيتها الميل إلى المسؤولية الذاتية وهذا أغلب

عند كبارهم . أضف إلى هذا أننا وجدنا التلازم بين العمر الزمنى والميل إلى المسؤولية الذاتية موجبا مفيدا ، وأن الأعمار المتوسطة للنوعين فى بعض اختباراتنا تقرب كل القرب عما وجدته « بياجيه » .

ومع أن العدد الذى اختبرناه من الأطفال محدود ، إلا أن المدرستين اللتين قمنا فيهما بالبحث يصح أن تؤخذ مقياسا للمدارس الأولية فى إنجلترا — وإذن فليس من التعسف أن نقول أن نتائج « بياجيه » محتمة العموم والصدق بين الأطفال كافة ، وأن طريقته « الحوارية » قد أثبت نفعها وقيمتها فى دراسة الأطفال الانجليز وفى استخلاص طائفة من المعلومات صالحة من أجوبتهم وملاحظاتهم .

إلا أن الصورة التى ترسمها صحائفنا أكثر تركيبا واتساعا . فكل محاولة يقصد بها تقسيم أجوبة الأطفال قسمين منفصلين — خارجى وذائق — إنما تضييع الفرصة على التحليل النفسانى ، وتحول دون سبر عقول الأطفال . فقد قررنا سابقا أن أجوبتهم معقدة متنوعة ، وأن محاولة قدرها الكمى استلزمت مقياسا ذا خمس درجات . وحتى هذا لم يزعم أنه أحاط بكل الأنواع الممكنة من الأجوبة . أضف إلى ذلك أن النتائج المتنوعة التى وصلنا إليها من اختباراتنا تدل دلالة صريحة على أن الموضوع الذى ندرسه ليس ظاهرة عقلية بسيطة ، ولا سبيلا من النمو واحدة ، وأن هناك عوامل أخرى مهمة غير النضوج فى العمر الزمنى . ويخيل إلينا أن انشغال « بياجيه » بالعمر الزمنى — وهذا تصور يبدو لك من خلال كل آرائه فى نفسانية الأطفال — قد صرفه عن العوامل الحقيقية المهمة التى تنبه لخطرها باحثون آخرون : فمنهم من يبين أثر مركز الطفل الاجتماعى . ومنهم من أفاض فى أثر عامل التجارب — وهما نحن أولاء نحاول أن نثبت فى بحثنا أهمية العمر العقلى للطفل . ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى بحث قامت به « هارور » (١) فى لندن

(1) « Social Status and the Moral Development of the Child »
by Harrower . (British . J. Psychology . vol . iv . Part . 1 . p.75)

طبقت فيه طريقة بياجيه (في دراسة فكرة العدالة عند الطفل) على مجموعتين من تلاميذ لندن . إحداهما تشبه بيتها الاجتماعية البيئة التي درسها « بياجيه » ، والأخرى من بيئة أرقى وأعلى ثقافة ، فوجدت أن نتائج الأولى تشبه نتائج « بياجيه » ، على حين تختلف نتائج الثانية اختلافا بينا ، وقد وجدت في هذا دليلا على أهمية عامل البيئة وقالت إن هناك أمرين لا ثالث لهما : إما أن تكون المراحل التي يزعمها بياجيه غير عامة وإنما توجد في مجموعات اجتماعية خاصة ، (وفي هذا هدم لمذهب « بياجيه » من أساسه) ، وإما أن تكون المراحل خاضعة لعوامل أخرى قد تقلب نظامها رأسا على عقب (وفي هذا من الصعوبة ما فيه إذ يترتب عليه أن يكون الطفل الذي وصل المرحلة الثالثة مثلا لا بد أن يكون قد مر خلال المرحلتين الأوليين وهذا ما لم تجد « هارور » دليلا عليه في دراستها) .

فأنت ترى إذن أن مؤلفات « بياجيه » — ومثل هذا يقال في بحث « هارور » — تخلو من العناية بعامل مهم في تكوين الطفل وهو الذكاء ، وأنه يقسم ملاحظات الأطفال وأجوبتهم في الأحوال العقلية والاجتماعية والأخلاقية تبعا لعمرهم الزمني فحسب ، وأن مراحل الترقى التي يشير إليها منتشرة هنا وهناك بين السادسة والحادية عشرة من العمر . لقد أثبتت البحوث النفسانية الحديثة كما يقول « برت » أن (الطاقة العقلية التي لها كبير الأهمية في التقدم الذهني إنما هي الذكاء) وأن تلك المقدرة هي العامل الأساسي الذي يقرر المستوى العام لعقلية الطفل في هذه المرحلة (من ٦ إلى ١١) ، وأن أنواع النشاط الذهني في هذه المدة كثيرة الارتباط بعضها ببعض — وإن كان ذلك الترابط يقل شيئا ما في أوائل البلوغ . وأثبتت البحوث كذلك أن فوارق الذكاء يتسع مداها في هذه المدة حتى أنك لتري الأطفال حوالى سن الخامسة يختلف أعمارهم العقلية من ثلاث إلى سبع ، أما حوالى العاشرة فيبلغ

المدى ضعف ذلك وتستمر الفوارق في الازدياد حتى نهاية البلوغ .
وإذا ما جاء الذكاء في أعمال « بياجيه » فأنما يحى عرضاً وفي نبذة قصيرة
لا يلبث المؤلف أن يعدى عنه كمثل قوله في أثر الذكاء في نمو التعاون بين الأطفال
(إذا نسبنا تقدم الطفل إلى ذكائه وحده — ذلك الذكاء الذى يساعده على حسن
الفهم ، وعلى تذوق ما كان قد وصل إليه من طريق واقعى خالص — فأننا بذلك نتهرب
من الموضوع ، لأن الترقى في الذكاء النفسانى إنما يحى من طريق الترقى في التعاون
الاجتماعى ، كذلك يحى الترقى في التعاون من أثر نمو الذكاء : فالعلاقة بينهما دائرة ،
ودورانها هذا لا ينافى أنها طبيعية تامة) . لذلك لا ترى « بياجيه » يحاول أن يتعرف
الأعمار العقلية عند الأطفال أو أن يقيس ذكاءهم بمقاييس ثابتة مقررة . ومثل
هذا النقد يمكن أن يوجه إلى « هارور » فمن يدرينا أن الفرق في أجوبة المجموعتين
اللتين درستهما ليس راجعاً إلى اختلاف مستوى الذكاء بينهما ! لقد أثبتنا في بحثنا
أن العلاقة بين العمر العقلى ونمو قوة التعليل عند الأطفال موجبة مفيدة ، وأنها
في المدرستين أكبر من العلاقة بين العمر الزمنى وتلك المقدرة ، وأن تطبيق
حساب التلازم الافرادى لم يدع مجالاً للشك في أنه إذا اتحدت الأعمار الزمنية
كانت العلاقة بين العمر العقلى وقوة التعليل لا تزال موجبة كبيرة . أما إذا اتحدت
الأعمار العقلية فإن الارتباط بين العمر الزمنى وقوة التعليل ينحط إلى درجة
لا يعتد بها على الإطلاق . ويلزم تلى نتائجنا هذه أن الأحوال التى ينصرف فيها
الطفل عن اعتبار النية فى العمل أو إلى الاهتمام الكثير بأوامر السلطة القاهرة
وخوف العقوبة ، أو يعجز عن تفهم المعضلة الاخلاقية التى نسأله رأيه فيها ،
أو يبنى حكمه على سبب غير صائب ، كل هذه الأحوال ليست إلا نتيجة لعدم
النضوج العقلى عند الطفل ، فذكأؤه لا يتروى على تفهم العلاقات ، ولا على تفصيل
الأحكام ، ولا على التعليل الأخلاقى الصحيح . ويلزم كذلك على هذه النتائج
أن المقاييس الاخلاقية التى استعملناها بجانب قياسها للذكاء العام — تشير إلى
عوامل خاص أو مجموعة من العوامل تتحد والذكاء العام عند الطفل فى توجيه

أحكامه النظرية في القضايا الأخلاقية ويمكننا أن نتعرف هذه العوامل إذا تأملنا قليلاً في طبيعة التصرف الأخلاقي . « إن التصرف الأخلاقي هو في جوهره تصرف اجتماعي فلا ضرر أن يستعمل أحد التعبيرين مكان الآخر ، إلا أن العرف جرى على تخصيص كلمة (أخلاقي) بالأنواع الراقية من التصرف الاجتماعي التي لا يستطيعها من بين الكائنات إلا الإنسان وحده (١) » ، فالادراك الأخلاقي ليس هبة من الطبيعة وإنما هو وليد المدنية والتربية وريث الحياة الاجتماعية (٢) وإنما تنشأ الاعتبارات الأخلاقية إذا اجتمع أكثر من شخص معاً . إذن فلأجل أن نفهم الطبيعة الحقة للتعليل الأخلاقي عند الطفل يجب أن نحلل الأحوال الأخلاقية المعقدة إلى عناصرها الأولى : فهناك البيئة بأشياءها وأشخاصها الصغار والكبار . وهناك الطفل نفسه بتكوينه العقلي وذكائه ومشاعره الواعية وغير الواعية ، وخيالاته ووجداناته . وهناك موقف البيئة الاجتماعية من الطفل سواء أكان موقف السلطة الآمرة الناهية الضاغطة المتحكمة ، أم موقف الهداية والعطف والارشاد ، وهناك رد الفعل الذي ينبعث من الطفل نحو بيئته بصفة كونه عضواً حياً وعنصراً اجتماعياً في هذا المحيط .

من هذا التحليل ترى أن هناك على الأقل خمسة عوامل يجب اعتبارها عند الكلام على التعليل الأخلاقي عند الطفل : واحد منها عمره الزمني . والثاني فضوجه العقلي . والثالث بناؤه الشعوري والوجداني . والرابع تصرفه العملي . والخامس البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها .

أما الأول فقد تعده « بياجيه » يطيل في تعداد أثره ويأتي فيه بما يعده الكثيرون من الباحثين ، نظريات فلسفية أكثر منها تحقيقاً وتحليلاً نفسانياً . وأما عامل الوجدان فقد تنبه له علماء التحليل النفسي وبنوا عليه نظريات طبق ذكرها الخافقين .

(1) « Social Psychology » P. 147. by Mac Dougall . W .

(2) « Development of the Child in Later Infancy » . P . 154 .
by Compayre .

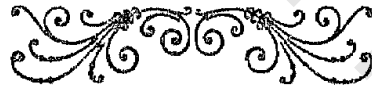
وأما العلاقة بين التعليل النظري والتصرف العملي فقد وضع له « كلا باريد » قانوناً ملخصه أن التأمل النظري ليس إلا خروج الآثار التي تركها العمل من قبل إلى دائرة العقل المدرك. وأما عامل البيئة الاجتماعية فقد أشرنا قبل إلى رأى « هارور » فيه . بقى إذن العمر العقلي وهذا هو الذى بحثناه فى هذه الرسالة ، وقررنا أنه أبقى وأثبت أثراً من العمر الزمنى ، وأن التأثير الظاهر الذى ننسبه للعمر الزمنى فى التصرف والتعليل الاخلاقيين إنما يرجع فى الحقيقة إلى التغيرات التى تحدث على ذهن الطفل وتجاربه ، وأن هذه التغيرات متداخلة مشتبكة لا يستطيع معها معرفة الاثر الخاص الذى يصح أن ينسب إلى العمر الزمنى ، فكل تعليل أخلاقى يصدر عن الطفل إنما يكون فى الحقيقة نتيجة وجهة النظر التى اكتسبها بتجاربه ونضوجه العقلي ، وأن المحور الذى يدور عليه تفكيره إنما هو عمره العقلي لهذه العلاقة بين الذكاء والقدرة على التعليل الاخلاقى قيمتها الخاصة إذا وازنا بينها وبين ما وجدته « هارثشورن » و « ماى » من العلاقة الموجبة بين الذكاء والتصرف الأخلاقى نفسه ، وما قرره برت من أن « معرفة ذكاء الطفل والقلب العام لذهنيته تسهل على الباحث تحليل سلوكه وسجاياه » (١) وما لخصه « جونز » فى العلاقة بين الذكاء والتمرد فى الاطفال إذ يقول « إن النتيجة الاولى للبحوث أن الاطفال البلاء ومن هم دون المتوسط ، أكثر من الفطناء احتمالاً أن ياجوا باب محاكم الأحداث لجرائم أخلاقية يرتكبونها . هذا بالطبع إذا تركت الظروف والبيئة تعمل عملها دون تحويل أو تعديل . والنتيجة الثانية هى أن الذكاء — على أنه ليس كفيلاً ضامناً بحسن التصرف الاخلاقى — إذا انضمت إليه الفرص أو الظروف التى تقترن به عادة ، هياً لصاحبه الفرصة لأن يلزم جانب السلوك الحميد (٢) » .

من هذا ترى أنه إذا كان لا بد من تقسيم لمراحل ترقى التعليل الاخلاقى فليكن ذلك على أساس العمر العقلي ، وليكن شأننا هنا شأن علماء التربية فى قولهم

(1) « The Young Delinquent » P. 6 by Burt . C .

(2) Jones. V. " Children's Morals ,, . (Art. Handbook. P. 500)

« إن أحسن حل للمعضلة تقسيم الفصول المدرسية لا يتسنى إلا إذا أعطينا قسطا كبيرا من العناية لعامل العمل العقلي ، ذلك العامل الذى تجاهلناه فى الماضى — وما تجاهلناه إلا لجهلنا كيفية حسابه . . . إن العمر العقلي هو العنصر الأكثر أصالة وثباتا من كل معارف يحصلها الطفل أو عادات يكونها ، وإن الذكاء هو المصباح الذى نهتدى به فى توجيه مستقبل الطفل فى المدرسة . لا ، بل فى الحياة أيضا . وهو القاعدة الأولى (لكنها ليست الوحيدة) التى ينبغى أن نقيم عليها دعائم النظام فى المدرسة . وهناك عوامل أخرى لا بد من مراعاتها ، إلا أن الذكاء على الأقل فى المراحل الأولى — ينبغى أن يكون المقدم من بينها ،^(١)



(1) Ballard. " Group Tests of Intelligence ,, P. 232 — 3 .

الباب الخامس

أنواع الأحكام والمسئوليات الأخلاقية :

دلتنا ملاحظتنا ونتائج الاختبارات الأخلاقية على أن هناك - على الأقل - أنواعا أربعة من النظر الأخلاقي ، يمكن تمييزها في الأطفال بين السادسة والحادية عشرة :

(١) ففريق من الصغار ومن بطيئ العقول لم يظهروا أى بصيرة أخلاقية وراء تكرار أحكام وأوامر ونواه تلقوها من آبائهم وكبارهم ، ورددوها في مختلف المناسبات في طريقة تقريرية جازمة . وهؤلاء أكثر ما يخافون السلطة والعقوبة البدنية ، في هذه الحياة أو في الحياة الآخرة .

(٢) وفريق كبير من متوسطى العقول ولوا وجوههم شطر الناحية الاجتماعية من الأعمال الأخلاقية ، وأثرها في الفرد والمجتمع .

(٣) وفريق يقربون في العدد من هؤلاء - ويفوقونهم نضوجا في الذكاء جعلوا مقياسهم في الحسن والقبح الأخلاقيين مطابقة الأعمال أو عدم مطابقتها لداعى الصلاح ووازع الضمير .

(٤) وفريق رابع صغير نظروا إلى الأعمال الأخلاقية من ناحيتها الداخلية والخارجية ، ووزنوا هاتين قبل أن يصدروا حكمهم النهائي على هذه الأعمال . هذه الأنواع لم تتبع أى تقسيم إزماني ولا اختصاص بكل واحد منها جماعة من الأطفال ، إلا أن التحليل الدقيق هداانا إلى تبين سلسلة من الترقى وضعناها في قالب فرض علمي ، للتجربة والبرهان أن يؤيداه أو ينقضاه ، وذلك « أن الأطفال بين السادسة والحادية عشرة من العمر يقفون من الأعمال الأخلاقية موقفا من أربعة : تقريرى ، واجتماعى ، وتأملى ، وشخصى ، وهذه المواقف

تتبع نظاما تعاقبيا غير محدود المراحل ، إلا أنه يمشى ونمو العمر العقلي يدا بيده .
فاذا ضممنا إلى هذا ما أشرنا اليه سابقا (من أن التصرف الأخلاقي وليد
الاجتماع ، ونتيجة الأثر المتبادل بين أفراد النوع الانساني ، وأنه ينمو مع
الطفل حيث يتسع أفقه الاجتماعى من الأسرة ، إلى المدرسة ، فالقرية ، فالوطن
فالمجتمع ، وأنه يتأثر الروح العامة للجماعة في معتقداتها الدينية ، وتقاليدها
وعاداتها ، وأنظمتها الاجتماعية والسياسية - أو بعبارة أخصر - ثقافتها) كان
لنا أن نقول ان العامل العام في التعليل الاخلاقي هو العمر العقلي وأن بجانبه
عاملا خاصا يصحح ن تتلسه في ثقافة المجموع الذى ينتمى اليه الطفل - على
أن يوضع هذا الفرض الأخير على محك البحث والدراسة .

وينبنى على وجود هذه الأنواع الأربعة من الأحكام ، وجود أنواع أربعة
من المسؤوليات الأخلاقية مطابقة لها :

١ - المسؤولية الخارجية أو المفروضة ، وذلك أن الطفل فى سنه العقلي
الصغير ناقص القوة ، ضئيل المعرفة ، معتمد على أبويه خاضع لقوتهم وسلطانهم
فأوامرهما له فى غالب الأحيان قانون الزامى ، وعلى رضاهما أو غضبهما تقوم
مقاييسه الأخلاقية .

إذن فالمسؤولية الأخلاقية فى نظره شيء مفروض من الخارج ، إذا سأله
عنه قرره لك بلا توجيه أو تعليل . وفى هذا يقول أدلر ، إن جميع الاطفال -
نظرا لنقصهم فى الحجم ، والقوة ، (والمعرفة) يعترفهم شعور نسبي بالضعف ،
ويزيد فى هذا الشعور قوة ما يلقي فى روع الاطفال فى أغلب الأحيان من
أنهم يجب أن ينظروا لا أن يسمعوا (١) . فالطفل يعتبر الكذب رديئا ، غير انه
لا يستطيع أن يعطيك سببا لهذا الحكم وإذا أعطاك فانما يقول (لأن أباك
سيضربك) أو (لأنك لن تذهب إلى الجنة) ، والطفل الذى يسرق ليطعم رفيقه

(١) راجع ص ٨٩ من كتاب

« The Education of Children »

by Adler. A

(١٧)

الجوعان ، بطل ، (لانهم سيأخذون رقيقه إلى مركز الشرطة) ، وكسر
الفناجين ولو من غير قصد ، بطل ، لان الطفل الذي جاء به قد عمل مالا
ينبغي عمله) .

ب - المسؤولية الاجتماعية : وذلك أن الطفل - بنمو تجاربه العملية -
تنمو معرفته ، ويتسع ذكاؤه ويبدأ أن يفهم النظام الاجتماعي ، وضرورة
الأخذ والعطاء بين الافراد ، وتلبس الحدود الاخلاقية في نظره ثوبا جديدا ،
إذ يبدأ يدرك نتائج الاعمال ، ويحكم عليها تبعا لما تجي به من آثار اجتماعية على
نفسه وعلى الناس : فهذا العمل مثلا خطأ (لأنه يجلب شقاء على الآخرين)
والكذب ردىء (لان الناس لن يصدقوك أبدا) أو (لانك لا تكسب من
ورائه شيئا) ، والطفل الذي أضاع المقص ثم كذب أكثر إثما من الطفل
الذي ادعى لنفسه رسم الآخر (لأن أم الأول ستضطر أن تشتري مقصا جديدا)
وأنه أكبر إثما أن تكذب إلى الأطفال الصغار (لانهم سيعتادون في كبرهم
قول الكذب ، وتزول معالم الصدق بين الناس) .

ج - المسؤولية التأملية أو الذاتية : وذلك ان الطفل - بازدياد فهمه
للمعنويات وعرفانه نفسه وقدرته على الفحص النفسى - يصبح إنصاته لصوت
الضمير وداعى الصلاح أكثر من نظره إلى النتائج الظاهرة للاعمال : فهو يذم
الكذب لأنه (اعتذار الجبان) ، أو (لان ضمير الكذاب سيخزه ويجعله يشعر
بذلة وصغار) ، والسرقة من أجل النفس رديئة (لان فيها إطاعة للانانية وعدم شفقة
على الآخرين) . وسرقة الطائر السجين في القفص وإطلاقه ليست كبيرة الجرم
(لان الولد ظن أن الطائر بائس في قفصه) ، وتوجيه السائل إلى غير الطريق
الموصل إلى مقصده - ولولم يفضل الرجل طريقه - ردىء (لان فيه خداعا
وتحايلا) .

د - المسؤولية الشخصية : وذلك ان تجربة الطفل وذكاؤه يسموان الى درجة
وفق معها بين ناحيتي الاخلاقية ، فالفرد في نظره شخص ، أى (عضو في مملكة

النهايات كما يقول « كانت » ، وهذا الشخص له حقوق وعليه واجبات ، وإنما يحكم على أعماله تبعاً لقاعدة ثنائية بأن توزن النوايا والآثار ، ويقوم على كليهما حكم عادل . فالطفل الذى يسرق لصديقه الجائع ردىء وحسن معاً ، ذلك لأنه من جهة (قد سرق ملك الآخرين) ومن جهة أخرى (قد أراد إنقاذ صديقه من غائلة الجوع) وقول الكذب ردىء (لأنه يجدر بالحر أن يعترف وألا يلقى اللوم على عاتق الآخرين) ، والكذب الى صغار الاطفال أكبر إثماً (لأنهم سيصدقون ما يقال لهم ، ولأنهم سينشئون على هذا فلا يعرف الناس الصادق من الكاذب) .

الباب السادس

الادراك الذهني عند الأطفال

حاولنا فيما سبق أن نكمل الصورة التي رسمها « بياجيه » عن التعليل الأخلاقي عند الأطفال ، ونريد هنا أن نستطرد قليلاً فنكسو هذه الصورة ثوباً جديداً نسجنه من مراقبتنا للأطفال في تفكيرهم ومناقشاتهم ، ومن تحليلنا لأجوبتهم وملاحظاتهم فتقول : يظهر أن الأنواع الأربعة السابقة من المسؤولية الأخلاقية تتمشى وأنواعاً أخرى أربعة من الادراك الذهني عند الأطفال . وهي :

(١) الشعور بالسلطة الخارجية : وذلك أن الطفل الصغير — لنقص ذاتيته وضعف قدرته على الفحص النفسى — تنشط فيه بالطبع مظاهر التسليم ، والاعتماد على السلطة الخارجية ورهبتها . وظاهر أن تلك مرحلة طبيعية انتقالية ، لا بد أن يمر بها الطفل في نموه ، وترقيه ، أما مظهرها الطبعى فهو تعطش الطفل للحب والوقاية ، فإذا ما أعطى بدلاً من هذين سلطة أمرة ناهية وتنفيذا أعمى للعقوبات اضطرب سير نموه ، وتعطلت فيه قوى النقد وعادات التفكير الاستقلالى

وربما يحول كما يقول « هادفيلد » إلى مريض بالهُصاب النفسي (١) . « إن الطفل البائس الذي يُصب عليه التأنيب ، والذي يخبره ذروه دائماً أنه « بظال » ، سرعان ما يقبل هذه الإيحاءات ويتمود أن يعتبر نفسه ولداً بطلاً . وبذلك يلعب الدور الذي خصص له » . (٢)

(٣) الشعور بالجماعة : في هذه المرحلة تنمو النفس الاجتماعية عند الطفل ، ويتجه نشاطه وجهة نفعية عملية . ويمكن مساعدته في هذا النمو ، بأن يغرس فيه من صفه روح الجماعة ، وحب الانتماء إلى فريق ، وأن يفهم أن مجرد رغبته في الأشياء لا تحولها ملكيتها ، والاستحواذ عليها ، وأن تهيا له الفرص للعب والعمل مع أطفال من سنه حتى ينمو عنده الشعور الأخلاقي المناسب ، ويتعود تكوين الأحكام الأخلاقية الصحيحة

(٣) الشعور بالنفس : وذلك أنه كلما ترقى الطفل في نموه ازدادت عنده المقدرة على الابصار في نفسه ، وعلى مراعاة جانب النوايا والمقاصد . ولا سيما إذا رزق القدوة الحسنة من الكبار ، لهذا كان لزاماً على الآباء والمربين أن يعيروا شطراً كبيراً من عنايتهم لنوايا الطفل ووجداناته ومشاعره الداخلية ، وألا يرجحوا كفة النتيجة المادية على كفة المقصد الذي ساقه إلى العمل ، وأن يربوا فيه الشعور الداني بالمسؤولية ، ويحوظوه بمجود من الثقة والتعاون ، حتى يعرف لنفسه قدرها ويشعر بمكانه في الحياة .

(٤) الشعور بال شخصية : في هذه المرحلة يتطلع الفرد إلى أن يكون شخصاً يعرف باختياره حقوق الجماعة عليه ، ويستمتع في الوقت نفسه لدافع ضميره . وهذا هدف مثلى من الترقى العقلي تجده الجماعات المتمدينة في الوصول إليه ، ويختلف الأطفال والكبار فيما يحصلون منه . ومن ينعم النظر في الأجوبة التي جاءنا بها أطفال لندن يمكنه أن يشاهد هذا الترقى في دور التكوين حوالى سن

(١) نقترح هذا ترجمة للاصطلاح (Psycho — neurotic)

(٢) راجع ص ١٨٧ من كتاب « Social Psychology »

by Mac Dougall. W.

الحادية عشرة والثانية عشرة ، ودرجة هذا الترقى تتوقف إلى حد كبير على البيئة الثقافية وما وصلت إليه من تطور في التصور الأخلاقي

هذا التحليل المستقل للموقف الأخلاقي عند الطفل قد أوصلنا إلى تصور للنمو شبيه بما وصل إليه « ما كدوجل » ، في كتابه « علم النفس الاجتماعي » ، إذ تبين أربع مراحل متعاقبة من التصرف لابد أن يمر الفرد بكل منها قبل أن يصل إلى ما بعدها :

فأولها مرحلة التصرف الغريزي الخاضع لتأثير اللذة والألم اللذين يصادفهما الكائن الحي في أثناء أعماله الغريزية ، فالوليد الصغير ليس عنده شعور بالمسؤولية أو الواجب ، أو فكرة عن النفس ، ولا يوصف بحسن الاخلاق أو قبحها ، وإنما هو مزود بعواطف فطرية متعلقة بنفسه أو بالآخرين . مثل هذا التصرف قريب من تصرف الحيوان ، غير خاضع الاحكام الاخلاقية المعروفة . ولهذا يصح أن يطلق عليه (لا أخلاقي) ،

هذه المرحلة كما يرى القارى مخرجة عن حدود المدة التي تناولناها في دراستنا ، وليس في كتابات « ما كدوجل » ، بيان عن مداها العقلي أو الزمنى — وإنما هناك نبذة متفرقة عنها في كتابات بعض العلماء ، فان « برير » مثلاً يقرر ان الطفل في منتصف سنته الثانية يكون قد تكون عنده تصور الخير والشر (١) . وتقول « أيزاكس » : « ليس الطفل في نهاية سنته الاولى مجرد كائن حي تقوده الرغبة أو الميل ، وإنما هو كائن إنسانى . قد اجتمعت له الصفة الانسانية وهى بزوغ الذات العليا فى النفس » (٢)

(١) راجع ص ١٥٨ من كتاب

« Development of the Child in Later Infaney »
by Compayre .

(٢) ص ٤١٦

« Social Development in Young Children » ،
Isaacs. S.

(وثانيتهما المرحلة التي يقع فيها النشاط الغريزي تحت تأثير الثواب والعقاب
الذين تقوم بتنفيذهما البيئة الاجتماعية)
وثالثتهما المرحلة التي يكون فيها التصرف تابعا في جوهره للثناء أو اللوم
الاجتماعيين .

هاتان المرحلتان تتطابقان والدورين اللذين أسميناهما تقريريا واجتماعيا على
على التعاقب .
(ورابعتهما وأعلىها المرحلة التي يكون فيها التصرف منظما ومحكوما بمثل عال
يتجه اليه الفرد ، ويعمل ما يراه صوابا غير عابئ بمدح البيئة الاجتماعية
أو ذمها) .

هذه المرحلة تقابل الدورين اللذين أسميناهما تأمليا وشخصيا . وتقسمنا يمتاز
بأنه يفرق بين النزعة الأخلاقية التي تخضع لسلطان الضمير فحسب ، والاخرى
التي توفق بين داعي الضمير ومصلحة الجماعة .

الباب السابع

الطفل الكبير

هذه الأنواع التي ذكرناها من الأحكام والمسؤوليات الأخلاقية ليست لوازم
خاصة بعصر الطفولة ، فانك لتجدها عند الكبار أيضا ، وربما كلها أو جلها في
الجماعة الواحدة . وهذا يبعث على الظن بأن الطفل في أخلاقته يمثل أخلاقية
الجنس الانساني (١) في نشوئها وترقيتها : فقد أجهد الفلاسفة وعلماء الاخلاق —

(١) لا يلزم من هذا أننا نسلم بنظرية الاستعادة (Capitulation) التي تقول إن
الفرد في نموه يمر سريعا - وباختصار - في المراحل التي مر بها الجنس الانساني . وتبعاً

بدى ما وحديثاً — أنفسهم في البحث في هذه الأنواع واصطبغ تفكير كل عصر
وأحد أو آخر منها ، ولقد أضافت سجلات بحثنا الحاضر تأييداً جديداً

لهذه النظرية يعمل بعض العلماء الظاهرة (المزعومة) ظاهرة وقف الترقى العقلي بين السابعة
والعاشرة بأن الطفل إذ ذاك يصل إلى المرحلة التي كان ينتهي عندها النمو العقلي للاقزام
قبل التاريخ .

هذه النظرية إحدى نظريتين حاول فيهما بعض العلماء إدماج الترقى العقلي تحت
قاعدة واحدة ، أما الثانية فهي نظرية الطبقات (Stratification) التي تقول إن النمو
متناسق في سيره ، وأن هناك قوى لا تظهر إلا في مراحل معينة ، ثم تنمو سريعاً بعد
ظهورها ، حتى تبلغ نهايتها ، وأن الحياة تتألف من طبقات يحجى بعضها فوق بعض :
ففي السنة الأولى تتألف هذه الحياة من أنواع من النشاط محدودة ، أهمها محاولة القدرة
على استعمال الحواس البسيطة ، وحوالي الشهر الثاني عشر أو بعده بقليل ، تظهر قوى
المشى والكلام ، وتنمو سريعاً ، ويحبو الوليد من بقعة إلى أخرى ، ويمسك بالأشياء
ويتعلم أسماءها ، ويوسع أفق ملاحظاته :

ولإذن فمدة المهد هذه يمكن وصفها على العموم بأنها مدة الإدراك الحسى .
أما المرحلة التي تليها فهي مرحلة النشاط العضلي . إذ يتعلم الطفل فيها كيفية ضبط
أعماله وحركات أعضائه ، فيمشى معتدلاً ويتكلم واضحاً ، ويرقص ويغنى ، ويلعب ،
ويسلط أصابعه المرنة على كثير مما يقع تحت يديه ، وبالاختصار يواجه مرحلة المدرسة
الاولية باطراف متزنة وأصابع دربة ، وعين رقيقة وسمع حاد ولسان لبق ، وبلى هذه
مرحلة تنمو فيها الذاكرة الآلية ، ثم أخرى تترقى فيها الذاكرة المنطقية . وبعد هاتين
يحجى البلوغ ، وما يصحبه من قدرة على التعليل ، وعنايه بالنواحي الاجتماعية والدينية
أو الذوقية من الحياة .

أخذ هاتين النظريتين كثيرون من أتباع ستالى هول ، وحاولوا أن يبنوا على
إحدهما أو الأخرى طرقهم في التربية والتعليم . إلا أن البحوث النفسانية الحديثة قد
اتجهت اتجاهاً آخر ، كاد يهدم هاتين النظريتين من أساسهما : فالعقل في العلم الحديث
لم يعد ينظر إليه كأنه مجموعة من قوى أو ملكات مختلفة ، وإنما تقوم عملياته سافليها
وعاليها (من إحساسات وتصورات وأفكار) على آلاف مدركات الحس في أنظمة
دقيقة محكمة . هذا من جهة ومن جهة أخرى فالقول بأن الخصائص العقلية التي يكسبها

— من الميدان الأخلاقي — للفكرة القائلة بأن تفكير الطفل ليس في أساسه مختلفاً من تفكير الكبير ، وأن الفرق بينهما في الدرجة لا النوع . فبعد ما يعجز الطفل أن يستخلص النتائج صحيحة من مقدماتها ، فانما ذلك لأن ما لديه من المعلومات ليس بكاف ، ولأن تجاربه وذكاه لم يتح لهما أن ينموا ويترقيا . لهذا نجدنا مضطرين أن نخالف « بياجيه » فيما يفترضه في معظم مؤلفاته من أن للطفل تفكيراً وفلسفة يختلفان جوهرياً عن فلسفة البالغين وتفكيرهم ،

هذه النقطة من نتائج « بياجيه » كانت ولا تزال موضع النقد من كثير من المؤلفين ، فشلا وجدت « أيزا كس » (١) من دراساتها وملاحظاتها أن الأطفال في مختلف أعمارهم كالأكبار من المتمدنين وكالمترشحين مختلف مراحل عقلياتهم على حسب الأحوال التي تمر بهم . فنحن إذا واجهتنا معضلات جديدة أو غلبت على عقولنا رغبة ملحة أو هوى شديد أو نزعة دينية أو تحيز اجتماعي ، كنا - حتى أرقى المتمدنين منا - عرضة لأن نقع في كل أخطاء التفكير الذاتي التي وجدها بياجيه عند الاطفال .

و تقرر ، ادجل ، في نقدها (٢) لأحد مؤلفات « بياجيه » أن قد توافرت عندها الدلائل على أن منطق الطفل شبيه في جوهره بمنطق الكبير ، فكما كان تفكير

الأفراد تنتقل إلى ذرياتهم بالوراثة الأحيائية ، قول يشك فيه العلم الحديث كل الشك إذ أنه لا بد لكل جيل من الناس أن يتعلموا عادات وحركات متنوعة لا تتجىء بالمرأة والتدريب ، ولا يغنى عن تعلمها كون الحبل السابق قد أحاط بها علماً أو أتمها عملاً . وعلى هذا قلم بعد البحث النفساني الحديث يستسيغ أو يقبل أن تستنتج خصائص المراحل المختلفة من نظريات في النمو سابقة عامة ، وإنما اصبح بنشد استخدام المقاييس التجريبية والملاحظة المضبوطة المبني على الاختصاص الدقيق ليصل منها إلى إثبات خواص النمو في سيره وتفرقه .

(١) راجع ص - ٥١٠ - ٥١١ . Mind. 1929 .

(٢) راجع مجلد ٢ ص ٥٥٣ - ٤

الطفل منصبا على شيء يفقهه ، أشبه تمثيله في صحته وخلوه من الأغلاط تعليل الكبار .

ليس هذا فحسب ولكن الباحثين الأولين من أمثال « بيكون » و « لوك » أحصوا مزالق عدة يفضل فيها تفكير الكبار ، وهذه المزالق لا تختلف في جوهرها عما وجدته محدثو الباحثين في تفكير الأطفال : فقد عد « لوك » ثلاثا من هذه (١) :

أولها : الاعتماد على الآخرين سواء أ كانوا آباء أم جيرة أم علماء ومرشدين :

ثانيتها : المصلحة الذاتية إذ يحل الهوى محل العقل .
ثالثتها : ضيق التجارب مما يتجلى في الأفراد الذين لا ينظرون إلى المسائل من جميع جهاتها .

الباب الثامن

الظاهرة الأخلاقية عند الطفل

بيننا من قبل إغفال يياجيه لناحية الذكاء في بحوثه الخاصة بالأطفال ، ثم حاولنا أن نكمل الصورة التي رسمها عن موقفهم نحو المسؤولية الأخلاقية ، وافتقارنا من سجلاتنا وبحوث العلماء ما يخالف وجهة نظر « يياجيه » في التفرقة الجوهرية بين تفكير الطفل وتفكير الكبير .

ونتناول الآن ما أسماه الظاهرية الأخلاقية عند الطفل لنرى إلى أي حد نوافقه ، ولنقرر عمادنا فيما نخالفه فيه .

يقول « بياجيه » إن الطفل ظاهري ، (أي أنه لا يدرك نسبية العلاقات بين الأشياء والأفكار) في كل ناحية من نواحي تفكيره ، ولذلك فمن الطبيعي أن نراه في الميدان الأخلاقي يعبر عن الانتباه للناحية الظاهرة الملموسة (ناحية النتائج) أكثر مما يعبر للنوايا والبواعث المستترة . ثم يقول : إن هذه الظاهرية الأخلاقية إنما هي إلا نتيجة اتحاد شيئين : مركزية الذات عند الطفل ، وضغط الكبار عليه .

هل هذا الوصف ينطبق على أطفال لندن ؟ ذلك ما حاولنا أن نتبينه من ملاحظتنا للأطفال الذين درسناهم ، ومن تحليلنا لأجوبتهم ، غير أننا لم نعثر على هذه الظاهرية الأخلاقية إلا في عدد لا يعتد به من متأخري الأطفال ، ويخيل إلينا أنها وما يصحبها من ميل إلى المسؤولية الخارجية ، تميز مرحلة سابقة من مراحل النمو العقلي عند الأطفال وقد لا تظل تجدها عند غير الأذكى من كبارهم . (١)

ولا يعارض هذا الظن من جانبنا ما أثبتناه من قنائجنا عن حوادث الخبل والاتلاف من أن الأطفال لا يزالون إلى سن متأخرة يميلون إلى الاعتقاد بالمسؤولية الخارجية ، فأننا لم نكد نبدأ بتطبيق حكايات (بياجيه) حتى شعرنا أن فيها كثيراً من الغموض والإيهام ، وأن بعضها ليس كبير العلاقة بموضوع المسؤولية الأخلاقية ، إذ أن حسن القصد أو سوءه فيها كان معدوماً ، أو خافياً على إدراك الأطفال ، فالطفل الذي تسلق الدولاب ، وأمه غائبة ، يأخذ شيئاً من المربي ، فكسر الفنجانة عن غير قصد ، لم يعتبر سيء النية عند كثير من أطفال الانجليز إذ أنهم يعودون من صغرهم القيام على شؤونهم بأنفسهم ، ولم ير الأطفال كبير

(١) أوردت « أيزاكس » في مقالها (ص ٥٠٩ Mind 1929) من بين أمثلة كثيرة مثل ولد صغير في سن الثالثة ، أظهر بأقواله وأعماله أنه يستطيع التفرقة بين الخارجي والذاتي ، وأنه ليس من الظاهرية بالدرجة التي يظنها « بياجيه » .

فرق في النية بين البنت التي دفعها حب الاطلاع وغريزة اللعب ، أن تستعمل المقص فتحدث فتقا في ثوبها ، والأخرى التي أرادت أن تقاحي أمها مفاجأة حسنة ، فاقتطعت جزءا من ثوبها وأعطتها إياه .

لهذا كان من الطبيعي في نظرنا أن يهمل معظم الاطفال جانب النية في مثل هذه الاحوال ، ويوجهوا همهم في أحكامهم إلى النتائج الملموسة ، إلا من قادم ذكاؤهم أن يكشفوا بين السطور سر هذه النية المزعومة . ولعل (بياجيه) اضطر أن يصوغ حكاياته هذه في قالب مبهم ، لان الهوج (واللخنة) ليس من الاعمال التي يسهل فيها توافر النية لاننا (قل أن نعر على طفل يأى الاتلاف والتخريب عامداً سيء القصد . صحيح أن هناك من الاطفال من يحدثون ضررا وإتلافا كبيرا ، لا لأشياءهم فحسب ، ولكن لما حولهم على وجه العموم ، إلا أن كل هذا ليس مقصودا في ذاته ، وإنما هو ثانوى بجانب نشاط اللعب ، وبجانب ما في عقل الطفل من أغراض ومشروعات . إن الحركة صفة جوهرية في طبيعة الاطفال ، وإن الطفل العادى ليتعلم ويشيع غريزة الاستطلاع في نفسه بالتقليد وممارسة الأشياء وبغير هذا لا يكون عنده ظمأ إلى المعرفة ومحاولة لورودها . وترى الطفل يشد ويدفع ويكسر ويمزق ويقنع ، غير مسوق بدافع خبيث ، وتراه يجذب غطاء المائدة ليستعين بذلك على النهوض ، ويلوى ذنب القطة ليرى ما سيكون من ضوضاء (وخربشة) ، ويقطع جوربه ليظهر قدرته على استعمال المقص ، ويطأ الأزهار تحت أقدامه ليريك أنه مسرور بها ، وقل أن يفتن إلى أن هذه المقدرات التي اكتسبها سببت كدرا وضيقا لمن حوله من الكبار ، لهذا تراه حسيرا أسفا كلما عوقب على هذه الأعمال ، أو قوبل من أجليها بغير الرضا ، وتراه يشعر في قرارة نفسه بما في العقوبة من جور وظلم كبير (١) .

(١) راجع ص ١٨٢ - ١٨٣ من كتاب

« Everyday Problems of the Everyday Child »
by Thom. D.A.

لهذا كان طبعيا أن يحىء عامل القصد مقنعا في حكايات (بياجيه) وإلا تحول الموقف إلى خبل وإتلاف ضد سرقة ، أو خبل وإتلاف ضد كذب . ولهذا ترانا أميل إلى عدم اعتبار نتائج مثل هذه الحكايات في ميدان المسؤوليات الأخلاقية وإن كنا نسلم بأن لموقف الآباء نحو حوادث الخبل والإتلاف بعض الصلة بالتصور الذى يكونه الطفل عن المسؤولية .

كذلك لاحظنا في حكايات « بياجيه » (رقم ٣) عن الكذب عاملا لم لم نسترح له ، ذلك هو ترتيب نتائج مادية على بعض الأعمال التى تضمنتها الحكايات في حين يقرر « بياجيه » أنه تعتمد في هذا النوع إنقاص عامل النتائج المادية إلى أقل درجة حتى لا يكون في ذلك إضافة إلى مقدار القبح في إحدى الكذبتين .

أما سلسلة (١) من حكايات الكذب ، وسلسلتا (٤) و (٥) من السرقة ، وتعريف الكذب ، فقد طبقناها على أطفال لندن فلم نر فيهم أثرا كبيرا من الظاهرية الأخلاقية كما يفهمها « بياجيه » ، وكما وجدها في الأطفال السويسريين .

قلنا فيما سبق إن بياجيه يرجع هذه الظاهرة إلى عاملين . مركزية الذات عند الطفل ، وضغط الكبار عليه ، فأما العامل الأول فقد نقدناه في الجزء الأول من هذا الكتاب (١) ، وأما الثانى فليس عندنا من شك في أن بياجيه مصيب فيه إلى حد كبير . إلا أنه يخيل إليك من كتاباته أن الطفل قابل متأثر فحسب . وأنه دائما يتلقى ما يلقي عليه من الأوامر بالرضا والتسليم واحترام السلطة ، في حين أن الملاحظات والدراسات التجريبية التى قام بها العلماء على نمو الطفل ، وترقى عقليته تثبت غير هذا . فتروى « شارلوت بولر » مثلا (أن الولد ديتريش » (وسنه ٥ ; ٤) كان يحب والده حبا شديدا ، فعاقبه الوالد مرة لمخالفته ، فخرج من الحجرة يبكى ويقول « أمى ! لن يكون لنا أب بعد اليوم - إن هذا الرجل سيلحق بالجد ، ومعنى هذا أن الطفل لما لم يجد سلاحا ينتقم به من أبيه ودلو يختفى ذلك الأب من صفوف الأسرة) .

(واستخدمت « روث كلاين » أوامر بسيطة مع طفل صغير مثل « قف » ، أعطى تلك اللعبة الخ فوجدت أن الطفل حوالى نهاية السنة الثانية من عمره يحتاج على أكثر من نصف هذه الأوامر وإن كان يطيعها)^(١) . وقد أشرنا سابقا إلى نتائج « بردجز » فى علاقة الأطفال بالكبار ، وموقفهم من أوامر أولئك ونواهيهم ، فلا داعى لتكرارها هنا .

ويكفى أن نضيف أن علم النفس الفردى قد نادى ولا يزال ينادى (بأن أسلوب الطفل فى الحياة يتكيف عادة ببلوغه سن الرابعة أو الخامسة ، وأن شعوره الاجتماعى وقابليته للتعديل يترقيان وينموان خلال سنواته الأولى ، وأنه يشرع لنفسه فى هذه المدة مجموعة من القواعد والأصول تنظم تصرفه ، وتقرر خطته وأعماله فى مستقبل حياته)^(٢) . فالطفل على هذا ليس بالقابل المتأثر فحسب ، ولكنه يستجيب لبيئته ويؤثر فيها أثرا إيجابيا .

بما تقدم يتبين لنا أنه لا داعى لافتراض آلات عقلية غريبة توضح لنا سر ما يقع فيه الطفل ذو السبع أو الثمانى السنوات من الأخطاء الحسكية والتعليمية . وبسطة ذته ، ونقص المعرفة المنظمة عنده كفيلا أن يدلانا على مصادر هذه الأخطاء خصوصا إذا تذكرنا أنه فى هذه المرحلة^(٣) من العمر لا يشتغل بالتعليل

(١) راجع ص ٦٠ و ٦٦ من كتاب From Birth to Maturation.
by Buhler, C

(٢) راجع ص ١٣٥ و ١٣٧ من كتاب

« The Education of Children »

by Adler, A.

(٣) جرى العرف على تقسيم النمو العقلى - من المهد إلى الرشد - إلى ثلاث مراحل مدة كل منها سبع سنين ، وعلى تقسيم كل من هذه المراحل إلى شعبتين على الوجه الآتى :

والنظر، شغله بالنشاط والعمل، فأمامه دنيا واسعة يريد أن يكشفها، وأمامه أمثلة متنوعة يريد أن يقلدها، وقد أعدته الفطرة لهذا، فجعلته قابلا للإحاطة

المرحلة	مدتها
(١) المهد أو الصبام (٢) الطفولة	من ١ إلى ٤ سنوات ٤ » ٧ »
(١) اليافع أو الحداثة الأولى (٢) الحداثة الآخرة	٧ » ١١ سنة ١١ » ١٤ »
(١) البلوغ (٢) تمام الرشد	١٤ » ١٨ » ١٨ » ٢١ »

ا

ب

ح

(ملاحظة : في الجزء الأول من المخصص :

وهو أول ما يولد صبي ثم طفل

وهو غلام من لدن فطامته إلى سبع سنين

وهو يافع ما بين سبع إلى عشر سنين) .

هذا التقسيم مبني على تغيرات جثمانية أكثر منها نفسانية ، إلا أنه على ضعف أساسه مريح ، وكثير من الباحثين يبقون عليه على شريطة أن يضم إليه التنبه إلى أن سلسلة النمو العقلي متصلة ، وأن مجراها يقرب أن يكون صعودا مائلا ، أشبه شيء بالطريق المصعد في الجبل ، وأننا عندما نوازن بين الطفل واليافع مثلا لا نغني بهما الطفل قبيل السابعة ، والطفل بعينها ، وإنما نغني طفلين في منتصف المرحلتين .

وراعبا في العون والهداية من الكبار ، ولذلك ترى تعليله وتعاريفه في هذا الدور حافلة بالكثير مما وعاه وسمعاه ، وترى تجاربه ومعلوماته تزداد كل يوم تماسكا ونظاما .

وعلى هذا فمعضلة التعليل الأخلاقي في نظرنا هي معضلة المعرفة والتجارب وهذان إنما يقومان على عمادين : أحدهما القوة العقلية المنظمة ، وثانيهما البيئة الثقافية التي تغذي ناحيتي الشعور والوجدان في الطفل ، وتلهمه المشكل الأخلاقية ، ونماذج التصرف ، وقد يكون هناك داخل البيئة الواحدة دوائر ثقافية واجتماعية صغيرة ربما أثرت في التعليل الأخلاقي والصبغة التي يأخذها . ونحن في افتراضنا لهذا العامل الثقافي إنما نعتمد على بحث (١) آخر لنا . بينا فيه كيف ان الجماعات الانسانية في العصر الواحد يختلف بعضها عن بعض في أخلاقيتها - فهناك في عصرنا الحاضر مثلا جماعات تقوم الاخلاقية فيها على السلطة والتشريع ، وأخرى عمادها المنفعة والمصلحة ، ومقياس الحسن والقبح فيها الرأي العام - وقد ترى المجموعة الانسانية تتدرج من نوع إلى آخر من أنواع المقاييس الأخلاقية ، وترى الفرد الواحد يحتمك بيئة أرقى من بيئته التي

وعلى هذا الأساس يصح لنا أن نعتبر المدة من ٧ إلى ١٠ مدة محدودة لأخرج في مطالعتها على انفراد ، واستقصاء خصائصها ومزاياها النفسانية .

على أن هذه المرحلة كانت إلى عهد قريب لاتزال تعتبر العصر المظلم في حياة الطفل فقد كان المعروف عنها قليلا بالنسبة إلى ما عرف عن مرحلة البلوغ ، وبأكورة الطفولة . وهناك عنها الآن بحوث موزعة في بطون الأوراق . والمجلات العلمية ، لاتزال نتائجها في حاجة إلى شيء كثير من النقد والتمحيص قبل أن تجمع منها صورة صادقة للحياة النفسانية للطفل في هذه المرحلة .

(١) موضوع هذا البحث

« Moral Reasoning and its Relation to Culture »

وهو الآن تحت الطبع وقد نشرت عنه خلاصة بالعربية في العدد الرابع من مجلة

« الثقافة » . وأخرى بالانجليزية في مجلة كلية الآداب .

درج فيها ، فتخفى تجاربه ، وتفسح معلوماته ، ويتغير تبعاً لذلك مقياسه الأخلاقي .

على أن بجانب القوة العقلية والبيئة الثقافية عاملا مهما آخر ، نكتفي أن نشير إليه هنا ، تاركين بسط القول فيه لبحث آخر : ذلك هو وجهة النظر الشخصية ، إذ أن كل حال أخلاقية تلمس ناحية من شعور الطفل ومصلحته وتفكيره ، فقد تعيد إلى ذهنه ذكريات حلوة أو مرة ، وقد تثير بعض وجداناته الكامنة في العقل الباطن ، وقد تكون من نوع لا يأبه له الطفل كثيراً . هذه النواحي الخاصة من النظر لا تعدم أن يكون لها تأثير على منطق الطفل وحكمه على الحادث الأخلاقي . وقد أتينا في بحثنا على أمثلة كثيرة من هذا كأن تسمع البنات الصغيرة حكاية الفناجين المكسورة فتقول « أنا دائماً حريصة » ، « أنا أساعد أمي في غسل الأطباق » — وكان تسمع أخرى قصة الطائر السجين في القفص فتبتدىء تقص الكثير عن الطائر الفرد الذي كان عند أسرته ، وكيف كان هذا الطائر دائماً بائساً حزينا في قفصه — وكان تسأل طفلاً عن السر في اعتبار الكذب قبيحاً فيجيبك أن قول الكذب لذة ولعب ، وإن أمه تكذب عليه أحياناً إذ تخبره بأنها لا ترتقب ضيوف اليوم للشاي ، ثم يجيء هو من المدرسة فيجد الضيوف في المنزل — وكأن يخبرك آخر — ولا فخر — أن معلمته تحبه لأنه عاقل ، ولأنه يساعدها في قضاء المصالح — وكان تسأل آخر عن نوع العقوبة التي يقترحها للص فيقول « إن أمي لم تعاقبنى قط » . . . إن معاقبة الولد الصغير تجعله يكرهك . . .

النتيجة في قلب فرض علي :

لقد حاولنا في بحثنا هذا - بطريقة إحصائية - أن نبين العلاقة الكبيرة بين التعليل الأخلاقي (عل - خ) والعمر العقلي (ع - ع) .
ثم أشرنا إلى عامل آخر لاحظنا أثره ، ذلك هو وجهة النظر الشخصية (ن - ش) واعتمدنا على بحث آخر لنا في افتراض عامل ثالث يؤثر في التعليل الأخلاقي ، ذلك هو عامل الثقافة (ثق) . وإلى جانب هذه الثلاثة نقترح أن نضيف عاملاً أولياً ثابتاً ، تستلزمه طبيعة الأخلاقية نفسها ، ذلك هو اتجاه الإنسانية نحو الخير .

فإذا صح لنا أن نستعمل رموز الرياضة وحدودها ، أمكننا أن نضع هذه النتيجة (٥) التي وصلنا إليها في القالب الرياضي التالي :

التعليل الأخلاقي يتوقف على
[(العمر العقلي) ، (والنظر الشخصي) ، (المستوى الثقافي)] + العامل
الثابت .

وبعبارة أقصر :

عل - خ = وظيفة [(ع - ع) ، (ن - ش) ، ثق] + ث

Moral Reasoning is a function

(١)

o { (Mental Age) , (Personal Perspective) , and
Cultural level or Kultur } + Constant.

i . e

M r = { (M . A) , (P . P) , K } + C.

(١٨)

مراجع الفصل الرابع

- (1) Adler. A. "The Education of Children", .
- (2) Ballard. "Group Tests of Intelligence", .
- (3) Buhler. Ch. "From Birth to Maturation", .
- (4) Burt. C. (1) "The young Delinquent", .
(2) "Report on the Primary School", .
- (5) Compayre. "Development of the Child in Later Infancy", .
- (6) Dewey. J. "How We Think", .
- (7) Harrower. "Social Status and the Moral Development of the child", .
(British. J. Ps. vo / . lv. Part I).
- (8) Isaacs. S. "Social Development in Young Children", .
- (9) Jones. V. "Children's Morals", (Art. Handbook).
- (10) Khalafallah. M. (1) "Moral Reasoning of the Primary School Child", .
(Thesis in University of London Library).
(2) "Moral Reasoning and its Relation to Culture", Unpublished.
- (11) Mac Dougall. W. "Social Psychology", .
- (12) Piaget. J. "The Moral Judgment of the Child", .
- (13) Thom. D. A. "Everyday Problems of Everyday Child", .
- (14) Yule. U. "Theory of Statistics", .



الفصل الخامس

تربية الشخصية في مرحلة البلوغ^(١)

مقدمة:

معنى الشخصية - مرحلة البلوغ ومشكلاتها

يجدر بنا - ونحن في دور نهضة وانتقال ، أن نأخذ حذرنا ، وألا نهمل تربية الشخصية الكاملة في فتياننا وفتياتنا في سبيل الحرص على تنمية مواهبهم الذهنية ؛ ولا سيما بعد أن لمنا ضعف الشببية المصرية في شخصياتها ، وبعد أن شكت المصالح المختلفة من عجز خريجي المدارس الثانوية عن حسن القيام بالأعمال التي تهمد إليهم ، والتي ينبغي ألا يعجز عنها طوقهم ، فمعظمهم فاقد الشخصية متردد يهاب تذكرين له رأى مستقل فضلا عن إعلانه ، وهم لا يكادون يبينون عن أفكارهم كلاما أو كتابة بعبارة موجزة بليغة صحيحة ، عريية كانت أو أجنبية ، (٢)

ما هي تلك الشخصية التي يفقدها الكثيرون ؟ ما معناها وما مظاهرها ؟ وما هو ذلك الفارق الكبير الذي يفرق بين بعض الأمم الأوربية ، وبين أمة كأمتنا المصرية ، من حيث شخصيتها وشخصية أفرادها ؟ . اصطلاح الناس في الخطاب العادي على أن يقصدوا بالشخصية صفة

(١) ألقى المؤلف خلاصة هذا البحث في محاضرة بدار النادي الملكي المصري بلندن في يونية سنة ١٩٣٥ حين كان ناموس النادي للمرة الثانية - افتتح بها سلسلة محاضرات عملت اللجنة على تنظيمها تحت عنوان (بعض نواحي الإصلاح في مصر)

(٢) من تقرير معالي وزير المعارف المصرية عن التعليم الثانوى - مايو

أو مجموعة صغيرة من الصفات ، ينفرد بها شخص عن آخر ، كأن يكون قوى الشكيمة ، أو جذاب الحديث ، أو طلق اللسان ، أو من أوتوا صفة الزعانف ، أو من يُعتد برأيهم في الآراء ، من هذا ترى أن الحرف والكتابات الأدبية وأسلوب الخطاب العادي ، جرت على اعتبار الشخصية ما يتميز به ، أو يفترق فيه شخص عن آخر .

أما معنى الشخصية في البحث العلمي ، ولا سيما في علم النفس (٩) والاجتماع فهو كل ما يكون الشخص ويحمله فردا مستقلا ووحدة قائمة بذاتها ، يدخل في هذا منظره ومظهره ، ذكاؤه وخلفه ، عواطفه ووجداناته ، شعوره بنفسه واعتماده بها ، آماله في النيش ، وجهة نظره في الحياة ، وعلاقته بالأسرة والوطن والانسانية عامة ، إذن شخصية المرء في أسلوب البحث العلمي هي تلك الصورة الكاملة التي تقوم على وحدة الذات وشعورها بنفسها ، وتقريرها لمصيرها ، وعلمها بمكانتها في الحياة ، وإذن يمتد أسلوب الخطاب العادي وأسلوب البحث العلمي في اعتبار الإرادة الشخصية العاملة أهم مظهر من مظاهر الشخصية الكاملة . ومثل هذا يقال في الوحدات الاجتماعية كالمدارس أو الأندية أو الجمعيات أو الأمم ، فإذا أردت أن تعرف إلتاد من الأندية شخصية ، فأبحث أولا : أله وجود قائم بذاته ؟ أله نظام يربط أعضائه ؟ أله مكان بين الأندية الأخرى من نوعه ؟ أله غرض سام يعمل أعضاؤه على تصقيقه ؟ أله أثر في نواحي النشاط الرياضي والعلمي والاجتماعي في البيئة المجاورة له ؟ وإذا أردت أن تعرف ذلك عن الأمة فاسأل : أله أمة حرة عاملة ، لها سلطان ورأية ، ودين ولغة ، وآثار وتقاليد وما مكانها بين الأمم ، وما قسطها في بناء العلم وصرح الحضارة ؟

(١) راجع

« Personality and Will »

- أ -

by Aveling . F .

« Experimental Social Psychology. » Ch.X. »

- ب -

by Murphy. G and L.

الآن وقد عرفنا معنى الشخصية فلنرجع إلى الشباب المصري لندرس هذه الناحية من النقص فيه ، ولنتحسس أسبابها وعلاؤها ، وتلمس الوسائل لعلاجها ، وليكن ماثلاً في أذهاننا من المبدأ أن الفرد كائن حي تنمو معه شخصيته ، وأن نموه متصل الحلقات ، وأنه في طفولته كالزهرة المغفلة كما نزعرت تفتحت عن سر جديد . إلا أن الشاب في مرحلة التسليم الثانوي - والعالي - يواجه دوراً من أدوار نموه ، له خطره وأهميته ، بل ربما كان أهم الأدوار في بناء شخصيته اصطلاح العلماء . على تسميته بمرحلة البلوغ وحصرها زمنه بالتقريب بين الثانية عشرة والعشرين من العمر ، وأجروا عليها التجارب وتناولوه من وجهاه الجشابة والنفسانية ، وأثبتوا أن الطفل يواجه فيه أهم مشكلات حياته ، وقد اتفقت الآمم الراقية بنتائجهم في هذا الميدان : فمن ذلك أن إنجلترا مثلاً - وعلى رأسها الملك السابق (برنس أف ويلز) - رأت أن أحسن تخليد للعيد الفضي للملكها أن تقوم بمشروع عام لمساعدة الأولاد والبنت بين سن ١٤ ، ١٨ .

على أن الشعوب القديمة - حتى غير المتحضرة منها - فطنت لخطر هذه المرحلة فخصصتها بالمراسم والاحتفالات (١) ، فكانت البنت في بعض القبائل إذا شارفت البلوغ تعتكف أياماً ، تصوم فيها عن كثير من أنواع الطعام ، وتغشى من بصرها عند الرجال وتعنى بأعمالها وأقوالها وأخلاقها ، اعتقاداً منها أن كل حلم تراه في هذه المدة يتحقق بعده ، ولهذا المراسم قيمتها التاريخية إذ أنها الأساس لكثير مما نراه في حضارات اليوم .

« Psychology of the Adolescent »

(١) راجع

by Hollingworth. L

and " The Adolescent Child "

(Article in Handbok by the same) .

الباب الأول

معضلة الفطام النفساني

قلنا إن الشاب يواجه في هذا الدور أزمات جساما ، وأهم هذه الأزمات ثلاث : —

(الأولى) : مشكلة الخروج من وسط الأسرة إلى محيط المجتمع ، أو بعبارة أخرى معضلة الفطام النفساني : إذ يتجه المراهق في هذا الدور إلى تخيير عاداته ، والخروج عن مألوف طفولته ، والتحرر من رق الاعتماد على أبويه وأهله ، والرغبة في الاستقلال في حياته الوجدانية والعاطفية ، هذا الاتجاه طبعى وإذا سار سيرته الطبيعية ، وتغلب على ما يصادفه من عقبات ، لم يصل الشخص إلى سن العشرين إلا وقد استقل عن المنزل بشعوره ، وشب عن طوق استسلام الطفولة والتظلل بظل الأبوين ، وأعد نفسه لمواجهة الدنيا بما فيها من شئون وصعاب .

غير أن التخلي عن صفات الطفولة ليس بالأمر السهل ، وكثير من الأشخاص يعجزون عنه فيبقون مرضى بحب المنزل طول حياتهم ، وقد يشل هذا المرض إرادتهم فينشئون ناقصى الشخصية ، فاقدى الهمة والأمل ، والذنب في هذا ليس ذنبهم وحدهم ، بل هو ذنب البيئة والآباء الذين لا يعودون الطفل من صغره الاعتماد على نفسه ، والذين ينظرون إليه كأنه ينتمى إليهم لا إلى نفسه والجيل الذى ينشأ فيه . وقد يغفلون في حبهم له فيكثر من اتهامهم الشديد به ووضعهم في فراشه ، ومناداته بأسماء الطفولة ، ومساعدته في أكله ولبسه . وقد يسرف بعض الأمهات في تعلقهن الشديد بأولادهن ، فيسببن لهم كثيرا من المتاعب التى تحول بين الكثيرين منهم وبين النجاح إذا فارقوا منازلهم إلى جهات بعيدة . وبحوث علم النفس حافلة بالكثير من الأمثلة في هذا الموضوع ، وفي حياتنا المصرية شواهد كثيرة عليه ، فروح التماق بالمنزل عندنا قوية ، وروح الاستقلال والاقدام ووكوب الخطر ضعيفة ، ولقد يذرف بعض شباننا الدمع مدرارا إذا

فارقوا منازلهم إلى جهة أخرى من جهات القطر بضعة أشهر .
على أن المدرسة عندنا ليست بريئة من الإهمال في هذا الباب ؛ فالعلاقة بين
التلميذ من جهة ، وبين المدرسة وإدارتها من جهة أخرى ، لا تنمى في الفرد روح
الشخصية والاستقلال ، ولا تكون عنده الشعور الحر بالمسؤولية ، ولا تهيم الجو
الصالح الذى يجد فيه الفرد منفذا لمظاهر حريته وذاتيته :

ويزيد في اضطراب أعصاب الطفل وشعوره بضعفه في هذه المرحلة اعتماده
الاقتصادى على أبيه ؛ فهو لما يقو بعد على كسب عيشه ، والاستقلال في مواد
رزقه . لهذا يفتن كثير من الأسر في الأمم الراقية إلى نمد هذه الثبة بأن يهيشوا
لأولادهم السبل للالتحاق بعمل من الأعمال في عطلة الصيف ، يكسبون منه عيشهم
فيدركون لذة الكسب ، ويعرفون قيمة القصد في العيش ، ويضعون لبنة في بناء
تحررهم الاقتصادى .

كذلك تعمل المدرسة والآباء في هذه الأمم على مساعدة الطفل على النجاح
في انتقاله من عصر الطفولة إلى عصر الرجولة ، فيكون الأب أو المدرس الأخ
الأكبر للابن أو التلميذ يلحظه عن كثب ، ويرشده دون قسر ، ويرافقه مرافقة
الصاحب لا المسيطر ، ويعينه على أن يكيف أسلوب حياته بنفسه ، وأن يجد مكانه
في دائرته الاجتماعية . ويعنى كثير من الأسر باعطاء أبنائهم وبناتهم في المنزل
كل الفرص الممكنة للوحدة والاستقلال ؛ فلكل من الأولاد حجراته الخاصة ،
أو على الأقل جزؤه الخاص من الحجرة ، يكون فيه مكتبه ومستودع أسرارته ،
يخلو إليه في ساعاته الخاصة ، ليكتب مذكراته أو يسبح في خيالاته وذكرياته .
إذن فلا عجب أن نرى تحت تأثير هذه العوامل المختلفة بونا شاسعا بين
الأشخاص واستعدادهم للعمل في الحياة ؛ فبينما نجد في مرحلة البلوغ أفرادا مستقلي
الفكر ، ناضجين التدبير ، يعملون بعزيمة وجد ، سائرين على الدرب الموصل إلى
النجاح ، إذا نحن نجد آخرين قد وقفت بهم المطى وقصروا دون الغاية فلم
يهتموا إلى ما يناسبهم من عمل وظلوا مذبذبين بين تجارة وتجارة ، أو بين مدرسة
وأخرى .

الباب الثاني

معضلة الجنس

أما المشكلة الثانية من مشكلات البلوغ فهي معضلة الجنس ، وقد يظن بعض الناس أن الكلام فيها سابق لأوانه ، وأن مصر لم تواجه في هذا الباب ما واجهته الأمم الأخرى من المشكلات ، والحق أن المعضلة قائمة عندنا في مصر ، لا يغطيها إلا التخرج عن الكلام فيها — والتربية التي نتبعها في هذا الموضوع ناقصة ، وناشئة المدارس عندنا عرضة لأخطار جنسية كثيرة .

لهذا كان لزاما علينا أن ندرس غريزة الجنس ومظاهرها النفسانية في مرحلة البلوغ ، لنعرف السبيل إلى توجيهها أو ضبطها ، وتخليص الشباب عن أمراضها . أما كون غريزة الجنس من أهم العوامل في حياة الطفل وفي نموه النفساني والجنساني ، وكون تجاهل داعيها — كتجاهل داعي أى غريزة أساسية في الحياة — يؤدي إلى عواقب سيئة ، فذلك متفق عليه من كبار علماء النفس الآن ، وقد أثبتت بحوثهم أن الطفل قبل مرحلة البلوغ وإبانها يتعطش للتواصل أيا كان ويشعر برغبة شديدة في الاتصال بشخص آخر ، سواء أ كان من جنسه أم من الجنس الآخر ، وأن السنوات الأربع أو الخمس التي تعقب ظهور أعراض البلوغ هي أنسب مراحل الحياة لتنمية شعور الجنسية الغيرية (١) وأنه إذا سد الطريق على هذا النمو في تلك المرحلة فقد يندر أن يجد فرصة أخرى لسيره الطبيعي .

هذه نقطة يجب أن يتنبه لها المربون في مصر ، وعلى الأخص المشرفون على سير التدريس في المدارس الابتدائية والثانوية — إذ أن حياة المدن عندنا وما جرينا عليه من العادات يجعلان الأولاد والبنات عرضة لخطر الجنسية المثلية (٢)

(١) و (٢) الجنسية الغيرية ؛ والجنسية المثلية

أو غيرية الجنس ومثليته : اصطلاحان قصدت بأولهما الظاهرة الطبيعية

وقد يؤول امر بعضهم إلى انمكاس الطبع وإلى العادات السرية وما يصحبها من الأمراض وأحلام اليقظة واضطراب البال وإهمال العمل .

هذا إلى أن نظام الابعاد بين الجنسين في شكله الحاضر في بعض بيئاتنا قد يجر إلى نتائج سيئة يجدر بالمربين أن يتلافوها -- ومن بينها تلك الصور الخيالية التي تخلقها الوهم في عقل كل من الجنسين عن الجنس الآخر ، والتي تجعل الأفراد عرضة للأمراض الوجدانية والعقلية ، وتجعل من الصعب عليهم فيما بعد إعداد أنفسهم للحياة الجنسية المشروعية .

هذا الموضوع من الموضوعات الاجتماعية الشائكة ، والخلاف بين الباحثين في نواحيه التربية والنفسانية والاجتماعية كثير ، ولكن هناك نواحى منه اتفق معظم المربين على صلاحها ذلك أن يعطى الأطفال قسطاً من المعلومات عن الجسم ووظائفه المضوية ، ويحجب عن أسئلتهم المخرجة في صراحة وحكمة ، ويتدرج في تزويدهم بالمعلومات الجنسية على حسب سنهم وإدراكهم ، ويعودوا ضبط النفس على قواعد الصحة والشرف ، لأعلى أساس التخويف من الشر والخطيئة فحسب ، فإن التربية المبنية على أساس التحذير وحده تربية نافعة تفكك الشخصية وتجعل صاحبها في حرب دائمة مع نفسه .

وما يساعد على تربية الابن تربية جنسية صالحة أن يكون الجو الذي ينشأ فيه جواً كله قصد في المعاملة ، وتوسط بين اللين والشدّة ، ومودة ورحمة بين الوالدين . فالطفل الذي ينشأ في بيئة كلها نزاع وخصام تصبح حياته الوجدانية مزعزعة مضطربة . كذلك يحسن بالأسر أن تتزاور ليتيحاً للناشئين والناشئات فرص بريئة

(Hetero - sexuality) من اتجاه الشعور الجنسي عند الذكر إلى الأنثى ، وعند الأنثى إلى الذكر .

وقصدت بثنائيهما (Homo - sexuality) الفاهرة الشاذة عند بعض ممكوسى الطباع من اتجاه الشعور الجنسي عند الذكر إلى مذكر ، وعند الأنثى إلى أنثى مثلاً . وعلى هذا فالشخص نفسه يوصف بأنه غيرى الجنس أو مثليه تبعاً لانتجائه إلى الطبعى أو الشاذ من الناس .

يتعارفون فيها ، ويأنس كل بالآخر ، تحت رعاية الوالدين وإشرافهما الحكيم .
ولأنواع النشاط الاجتماعى والفنى من موسيقى ومناظرات وألعاب جماعية أثر
حميد فى هذه الناحية ، فمثل هذه الأنواع تصلح أن تخدم غرضين :

الأول التعارف وتبادل الود بين أفراد الجنسين .

والثانى توجيه الشعور بالجنسية وجهة سامية ، يحد فيها الفرد لذة نزيهة فى لحن
موسيقى ، أو قطعة شعرية ، أو أنشودة وطنية ، أو فكاهة مستظرفة أو ألعاب جماعية
سارة ، على نحو ما يقوم به أحداث القرى الصغيرة فى مصر . ويدخل فى هذا
الباب الألعاب البدنية الممتعة التى يشترك فى تنظيمها على نغمات الموسيقى بمجموع
مختلط من الأطفال مما يسمونه فى إنجلترا رقص العامة أو الرقص البلدى . هذا إلى
أن الألعاب والحياة فى الهواء الطلق ، والعناية بالفنون الجميلة ، والبحوث الذهنية ،
وتعويد الولد والبنت التمتع باللذات البريئة كالمطالعة ، والأشغال اليدوية والتصوير
والرسم وبناء النماذج ، والسباحة وكرة المضرب ، وجمع المجموعات العلمية
والتاريخية ، كل هذا يوجه النشاط الفنى وجهة حميدة ، ويهيئ له صاحبه متعة دائمة
فى الحياة .

هذا القدر الذى أسلفته يمثل فى نظرى الوسط المقبول الذى يصبح أن نقبله
دون خوف أو حذر ، فحسبنا أن نربى الطفل تربية صحيحة صالحة ونبين له من
صغره أن جنسه لن يتغير ، وأن أولاد اليوم وبناته هم رجال المستقبل ونساؤه ،
وأنه لا الولد يربى البنات ، ولا البنت تربية البنين — وفى هذا تلافٍ لما يقع فيه
كثير من الآباء من خالق المشكلات فى حياة الطفل ، إذ يظهرون أمامه الكراهة
لجنسه ، أو يلبسونه ملابس الجنس الآخر — ومن هذا ما يحدث أحيانا من أن
بتنا يتفق أن تشبه مخايلها ملامح الأولاد فيخطبها اصدقاء الأسرة وجيرانها خطاب
الولد ، ويكون هذا مبدءاً لصعوبات كثيرة فى حياتها .

ويجب توقى المناقشات الخاصة بالجنسين أمام الأطفال — ولا سيما ما تضمن
منها التعريض بأن البنات دون الأولاد فى المنزل — إذ أن فى تعويد الأولاد
الاعتقاد بأن البنات أضعف منهم شأنًا تنشئة لهم على أن يعتبروهن موضعاً للرغبة

وقضاء اللبانات فحسب ، وعلى أن ينظروا إلى العلاقات الجنسية نظرة عمياء مشوهة .
وهذا النقص ثمن منه الأمم المتقدمة الآن على الرغم من محاولتها المساواة بين
الرجال والنساء في ميادين كثيرة .

أما التربية الجنسية العضوية فليس من اللازم أن يعطاهما الاطفال في المراحل
الأولى من العمر ، والافضل الانتظار حتى يبدأ الطفل نفسه بالسؤال ، مدفوعا
اغريزة الاستطلاع . وليحذر الآباء أن يجيبوا الطفل إجابة تشبه ما كمن فيه من
لرغبات الجنسية ، أو أن يقتنوا الصور والكتب التي تهيج في الاطفال هذا
الشعور ، وليكفوا عن أخذهم لمشاهدة أشرطة للخيالة مبنية على الموضوعات
الجنسية . وليكن للأطفال حجر خاصة ينامون فيها منعزلين عن آبائهم ، ثم ليفرق
بين البنات والأولاد في المضاجع .

وقد يكون من المفيد هنا أن نذكر بعض الظواهر التي تلاحظ على البنات
والأولاد في مرحلة البلوغ ليفطن لها الآباء والمربون : فبعض البنات مثلا يظهرن
بمظهر الكراهة للأنوثة ، ويميلن إلى تقليد الأولاد خصوصا في عاداتهم المستهجنة
أو الرذيلة كالندخين وتعاطي المسكرات . وإذا حللنا هذه الظاهرة وجدنا أن
منشأها كراهة البنت الأنوثة في دور الطفولة ، وأن هذه الكراهة كانت مستورة
حتى جاء دور البلوغ فكشف عنها القناع لهذا كان من المهم أن نراقب البنات
في طور البلوغ لنرى ماذا ستكون حالهن تجاه دورهن في الحياة المقبلة ، وقد نجد
من البنات من ينصرفن إلى التفكير في العلاقات الجنسية والانشغال بالشبان . ولذلك
كثيرا ما يشتجرن وأمهاتهن ، ويدعين أنهن مهيضات الجانب مضطهدات .

ومعظم الأولاد في مرحلة البلوغ يميلون إلى التشبه بالرجال في الشجاعة
والحكمة والثقة بالنفس — غير أن منهم من يهابون صباب الحياة ويفرون من
مواجهتها لفقد الثقة بأنفسهم ، وربما ظهر بعضهم بمظهر الضعف والخنوثة ، وقلدوا
البنات في تصرفهم كالأفراط في التزين واستهواء الأعين . وهناك فريق ثالث
من الأولاد يغلو في ادعاء الرجولة ، والتظاهر بخصائصها ، فيفرط في الشرب
وفي العلاقات الجنسية ، ويرتكب الجرائم لا شيء سوى رغبته في التظاهر
بالرجولة والقوة .

الباب الثالث

اتخاذ فلسفة في الحياة

أما النقطة الجوهرية الثالثة في مرحلة البلوغ فهي معضلة اتخاذ فلسفة في الحياة :
أو تتناول إِبصار الشخص في نفسه ، وتفكيره فيما خلق له ، وفي الدور الذي سيمثله
على مسرح الحياة ، وفي علاقته بالجماعة الملاصقة له ، والمجموع الذي يعيش فيه ،
وبوطنه وحكومته ، ونظيره في ملكوت السموات والأرض ، وفي معنى الوجود
والخلود ، وسر الحياة والموت ، وماذا وراء الطبيعة من خفايا وأسرار .

هنالك في بالنى كل أمة حوالى خمسة أو ستة في المائة لا يرتفعون في تفكيرهم
لى مستوى الطفل ذى الاثني عشرة . مثل هؤلاء لا يتعبون أنفسهم في التفكير
الفلسفي أو الديني ، ولا ينظرون وراء الأسبوع أو الفصل الذي يعيشون فيه ،
وإنما يأخذون الدنيا على علاتها يوما بيوم ، وينعمون بحملهم في الحياة .

وهناك من الجهة الأخرى نحو عشرة في المائة من السكان يبدأون في سن
الطفولة يتساءلون عن الوجود وأسراره سؤال الجاد الظاهي ، وهؤلاء هم أذكي
جيلهم ، وهم عرضة أكثر من غيرهم للتشب والنزاع العقلي ، ومن هؤلاء فيما بعد
تنبعث المذاهب الفلسفية والأخلاقية . إلا أن المرحلة الطبيعية لتفكير غالبية كل
أمة في هذه المعضلات هي مرحلة البلوغ ؛ فحينها تثار الشكوك الدينية ويستخدم
النزاع الداخلي ، ويكثر ولوع اليافع بالمنظرات السياسية والفلسفية ، وتشغل
البنات أو الولد جزءا كبيرا من الوقت في التفكير في النفس ، والاستعداد
للمستقبل .

أما نفس كل شخص فهي محور تجاربه ، وهي تظهر في نواحي متعددة في منظر
جسمانه ، في أخلاقه وعمله ، في تصرفه الاجتماعي ... وهلم جرا ، ثم هي تستمد
قواها من بيئة التي نشأ فيها : من معهده ولغته ، من دينه ووطنه . فنفس كل شخص
لأذن هي مجموعة هذه الأنفس فيه ، وهي تنمو من جذيرات صغيرة تنبثق

في عهد الطفولة ، ثم تأخذ شكلها الكامل في مرحلة البلوغ ، وتتكيف بالضرورة التي سيكون عليها الشخص طول حياته ، وفي مرحلة البلوغ يقوى شعور الشخص بنفسه فيطيل النظر إلى المرأة ، ويعتني بهندامه ، ويتنبه لصور الناس نحوه وطرق خطابهم له ، ويعلم في يقظته ومناحه بما تمكنه له زوايا المستقبل .

وشأن البنات في ذلك شأن الأولاد ، إلا أنهم يفتنهم بالطبع في العناية بمظهرهن وملبسنهن وتجميل أنفسهن .

وإذا كانت مدارك الشاب العقلية تصل في هذه المرحلة إلى أقصى غاياتها من النمو . فمن الطبيعي أن يشغل إذن بالتفكير في المعنويات بعد أن شغله عالم الحس والذات أيام الطفولة الأولى ، ومن الطبيعي - وقد كانت رجولته - أن يطلب لنفسه مكانها في هذا الوجود الشامل . فهو يبحث عن السكال لنفسه بين العظام الذين يعيشون في عصره . وبين النابغين الذين يحدث عنهم التاريخ ، وبين الأبطال الذين تصورهم له تراجم الحياة ومسارح التمثيل وصفحات الروايات .

من هذا يدرك الفارس مس الحاجة في هذه المرحلة إلى مساعدة الطفل على الحذر في اختيار الكتب التي يقرأها ، والروايات والصور التي يشاهدها ، ومن هذا يدرك زعماء الأمة وكبارها مسؤوليتهم أمام الله والتاريخ ، إذ يضررون بأعمالهم مثلاً سوف يقلده الجيل الناشئ - فإن كان الكبرام بعبدى المهمة ، قوين الشخصية ، ثابتي الإيمان ، مخلصين للوطن ، ترسم الناشئون خطاهم ، وبنوا كما كانت أوائلهم تبنى . وما يجب تنبه الآباء والمربين له أن يحتاطوا من أن يلجأ الولد إلى تقليد شخص واحد ، واتخاذ مثله الأعلى بل عليهم أن يوجهوه إلى الاختيار وانتقاء الصفات والمزايا الفاضلة ، فيقلد الشجاعة في واحد ، والامانة في ثان والجلد والصبر في آخر ، وهلم جرا .

ثم ليحذر المشرفون على الطفل أن يدعوه يقلد غير الجوهري من الصفات والعادات ، كالطفل الذي اعتاد أن يستعين بالمنبه على القيام من نومه في الساعة الواحدة بعد منتصف الليل ، فيخرج للرياضة مقلداً في ذلك ما قرأه من أن رجوته ، الشاهر الألماني كان يفعل هذا أحياناً .

على أن التقليد وحده ليس كافيا في بناء الخلق - فأهم منه الاعتماد على النفس والاعتماد بها ، واقتحام الصعاب ، ومعرفة الحد الذي تصل إليه طاقة الفرد في مغالبة هذه الصعاب .

وليكن القائمون على أمر الطفل رفقاء به ، حراسا على نجاحه في نضاله ، حتى لا يسد عليه الاخفاق أبواب تفكيره السليم ، فيدفعه في طريق الاجرام أو الجنون إذ أثبت علم النفس الحديث أن الاجرام والجنون والانتحار إنما تنشأ في الغالب من الخيبة في معرفة النفس ، وفي العثور عليها وفي التوفيق بين مطالب الحياة المختلفة . ولهذه الامراض مقدمات ، تظهر عادة في التحفظ الشديد ، والصمت الزائد ، والعزلة والجفاء ، وانكسار البال ، كذلك كثيرا ما يلجأ الاحداث في مرحلة البلوغ إلى عادات السكر ، وتعاطي المخدرات ، إذ يجدون فيها مخرجا من من معضلات الحياة ومصاعبها الوجدانية .

أما تحديد علاقة الشخص ببيئته فذلك يقوم على أساسين لا يقوم أحدهما إلا بالآخر :

أولها : ذاتية الفرد .

ثانيهما : عضويته في المجموع .

والمدرسة هنا تستطيع أن تكون عاملا كبيرا في تحديد تلك العلاقة وتكييفها ، والتوفيق بين حرية الفرد وسلطة المجموع - وذلك بما تقوم عليه المدرسة من وحدات اجتماعية صغيرة تسميها فصولا ، وبما تنظمه من حفلات وألعاب ورحلات ينمو فيها الشعور بروح الجماعة ، ويتعلم فيها الفرد الولاء لرفاقه ، والدفاع عنهم ، والخضوع لقوانينهم . ثم يشعر فيها فوق ذلك أنه ينتمي إلى وطن صغير له دستور و تقاليد ، وهذا ينمي فيه شعوره باتمائه إلى وطنه الأكبر ، مهبط أبيه وجده ، ومصدر فخره ومجده .

من هذا نرى ضرورة احتفاظ كل معهد على بكيانه واستقلاله ، وغرس حب ذلك المعهد في قلوب طلابه بمختلف الوسائل والأساليب ، من اتخاذ شارة له ، وإحياء أعياد سنوية به ، وعقد حفلات يحضرها كبار خريجيه وصغارهم ، وإقامة ألواح الشرف يخلد عليها أسماء النابهين منهم ، وتنظيم المسابقات العلمية والرياضية ، بين ذلك المعهد وأمثاله من المعاهد الأخرى .

وأما بحث الطفل في منحلة البلوغ عن تحديد علاقته بوطنه الأكبر فذلك ما يجب على أولى الأمر الآن في مصر أن يولوه اهتمامهم ، وأن يعينوا الطفل في جهاده في هذه المرحلة بما ينظمون من محاضرات عامة ، ومن إذاعات على اللاسلكي وبما يزودونه به من دووس في التربية الوطنية ليعرف الطفل حقوقه وواجباته وليعلم نظام الحكم في بلاده ، وليقيس ذلك بما يعرفه عن نظم الحكم في البلاد الأخرى .

ثم ليرحب من ييدهم الأمر بما يجدون عند الطفل من رغبة في الجدل وحب في المناظرة (١) ، فيشجعونه على البحث في الموضوعات التي تصبو إليها نفسه في هذه السن ، كموضوعات : الحق والقوة ، الإنسان الكامل ، شجاعة العقول ، الحكومة الفاضلة ... وهلم جرا .

أما الشعور الديني فلا نسبة بين أهميته في حياة الطفل وبين القدر الضئيل من العناية الموجهة إليه في مصر . ويخيل إلى أننا في مصر لا ندرك قيمة الدين عاملاً من أكبر العوامل في بناء الشخصية وتزويدها بالمثل الأعلى في الحياة ، ولا دعامة من دعائم الاستقرار في الأمة ، وتأسك أنظمتها ، وترابط صفوفها . قلنا فيما سبق إن الطفل يشغل ذهنه في مرحلة البلوغ بمشكلات الخلق والوجود ، وأسرار المبدأ والمعاد ، ومعضلات الحياة والموت ، وأنه كثيراً ما يساوره الشك فيما حوله من أحكام ومعتقدات ، وأنه لهذا يتلبس الهداية من من أب يسأله ، أو أستاذ يستوضحه . أو كتاب يقرؤه ، ولقد أعرف من بين

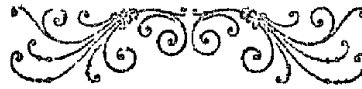
رققنائى فى مصر من كانوا فى هذه المرحلة يصرفون وقتنا فى التفكير والنظر وأعرف منهم من قرأ معظم كتب الغزالي وابن الحاج وابن رشد ، وأعرف من بينهم من كان يدون فى مذكراته اليومية كل ما يعرض له من شكوك وخواطر وما تقدمه يده من سيئات وحسنات .

إذن فرحلة البلوغ فرصة يجب اغتنامها لمن يحبون أن يروا أبناء الأمة وبناتها لهم وجهة نظر الحياة ، وإيمان صادر عن علم و يقين ، والسبيل مفتوحة للمتفقهين فى الدين يستخرجون ما فى كتاب الله وسنة رسوله ، وسير الصالحين وآراء الفلاسفة من أسرار وحكم ، ويصورون من كل هذا ومن تاريخ الأمة مثلاً عالياً تتجه إليه نفوس الشبيبة ، وتقبس عليه أعمالها ، ثم يعرضون على الناشئة تلك المثل فى كتاب أو رواية أو محاضرة أو شريط ، أو حديث على البرق ، أو خطبة فى يوم جمعة أو عيد ، أو افتتاح عام دراسى أو اختتامه . كذلك يجب علينا — وهو فى استطاعتنا — أن نهتم بأبناء التقاليد الدينية فى مدارسنا ومعاهدنا ، وأن ننتفع بالأعياد الدينية فيما قصدت له من تربية الشعب وجمع كلمته ، وإحياء شعوره ، وإن نحث بنينا وبناتنا ورجالنا ونساءنا أن يعمرُوا مساجد الله ، فأنما يعمر مساجد الله من آمن بالله واليوم الآخر وأقام الصلاة وآتى الزكاة ولم يخش إلا الله .

وإذا ذكرنا الدين فاندكر بجمانه لغة الدين ، لغتنا العربية . فبلادنا من هذه الوجهة فى مركز غريب ، وستظل حياتنا الاستقلالية ناقصة ، وشخصيات أبنائنا مفككة ، وقلوبهم عناشى ، حتى يعم التعليم فتتوحد اللغة ، وإننا — وإن كنا خطونا خطوات واسعة فى هذه السبيل فى الخمسين سنة الأخيرة — ليجب علينا أن نحث الخطى ، وأن نستعين على تعميم الفصحى ونوطيد دعائها بكل الوسائل فى ذلك توحيد طرق التنكير وأساليب الحياة فى الأمة ، وتوجيه جهودها إلى أشرف الغايات .

مراجع الفصل الخامس (من الجزء الثاني)

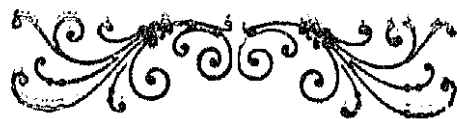
- Adler. A. (a) " The Education of Children . ,
(b) " What Life Should Mean to You . ,
Aveling. F. " Personality and Will , , .
Flugel. J. C. " Psycho - analytic Study of the Family , , .
Hadfield " Psychology of Morals , , .
Hollingworth. L. (a) " Psychology of the Adolescent , , .
(b) " The Adolescent Child , , .
(Article in Handbook) .
Murphy. G. and L. " Experimental Social Psychology , , .
Thom , D . A. " Normal Youth and its Everyday Problems,



فهرس الرموز الواردة بالكتاب

الصفحة	الرمز	مدلوله	ما يقابله بالانجليزية
٥٧	ع . ع	عمر عقلى	M . A
٥٧	ع . ز	عمر زمنى	C . A
٦١	م	مثلا	e . g
٧٤	ن . ذ	نسبة الذكاء	I . Q
٨٧	ن . نم	نسبة النمو	D . Q
٨٧	ع . نم	العمر النموى	D . A
٩٠	ج	عامل جامع أو عام	g
٩١	ص	عامل خاص	s
٩٣	ف	الفكرة أو الشيء المائل أمام العقل	f
١٠٢	ب	بطء أو ركون	p
١٠٣	و	مراوحة أو تذبذب	o
٢٣٢	إ	إرادة	w
	خج	المسؤولية الخارجية	
	ذ ت	الذاتية	
	شك	(الأجوبة) الشاكة	
	عد	العدد	N
	ربع ١	الواقع عندنهاية الربع الأول من الترتيب	Q 1
	ربع ٢	الواقع عندنهاية الربع الثاني من الترتيب	Q 3
	وسيط	في المنتصف تماماً	Mdn

الصفحة	الرمز	مدلوله	ما يقابله بالانجليزى
٢٧٣	ف . ح	الفرق الاحتمالى	Q . D
	عل . خ	التعليل الاخلاقى	M r
	ن . ش	(وجهة) النظر الشخصية	P . P
	ثق	الثقافة	K
	ث	(العامل) الثابت	C



فهرس الجداول والرسوم

الصفحة	موضوع الجدول أو الرسم
١٣	الطرق والحفظ المستعملة في دراسة نفسانية الأطفال
٢٥-٢٠	مثل النمو اللغوى للأطفال
٢٥	زيادة القاموس اللغوى بازدياد السن
٢٠	نسب مئوية خاصة بفهم الأطفال لما يسمعون وإفهامهم غيرهم
٢٩	نسب مئوية خاصة بالتعليل المنطقي عند الأطفال
٦٠	معجم الأفراد
٧٥	توزيع الذكاء
٧٦	اختلاف الأشخاص في أقصى سن نموهم العقلي
٩٣	استنباط العلاقات
٩٤	استنباط المتعلقات
٩٤	أقسام العلاقات
٩٦	الأشكال الهندسية
١٢٦	تنوع الضحك
١٤٢	الدرجات المئوية لميزان الترقى الاجتماعى
١٦٢	اختلاف ظواهر اللعب
١٦٤	نسب مئوية خاصة بالزهو والافتخار
١٧٣	شجرة الوجدانات
١٩٤	نسب الثورات الفضية
٢٠٣	نسب الفائلين بحقوبة التبادل
٢٠٧	نسب الفائلين بالعدالة الحاولية
٢٠٧	نسب الفائلين بالمساواة أو التسامح

الصفحة	موضوع الجدول أو الرسم
٢٠٩	نسب القائلين بالطاعة أو بالعدل والمساواة
٢١٠	نسب المستحسنين لدفاع الصغير عن نفسه
٢١٠	نسب القائمين بكل من أربعة الأسباب في منع الغش
٢٢٢	إحصاء لنتائج البحث في نقطة الهوج (اللخفنة)
٢٢٣	إحصاءان " " " " " المربعة
٢٣٤	النسب المئوية لأنواع الأجوبة
٢٣٦-٢٣٨	جداول لأنواع تعاريف الكذب
٢٤٠	إحصاء لنتائج البحث في حوادث الكذب
٢٤٥-٢٤٦	نتائج الاختبار التحريري
٢٤٧	جدول الارتباط
٢٤٩	جدول ثان لمعاملات الارتباط
٢٧٠	جدول لمراحل النمو

قاموس الاعلام

الاسم	الصفحات
ابن سينا	٢
ادجل	٢٦٤ ، ٤١
ادلبرج	١٢٨
ادلر	٢٧٤ ، ٢٦٩ ، ٢٥٧ ، ١٥٣
أرسطو	١٩٠ ، ٨٩
أفلاطون	٨٩ ، ٢
أ كسقورد	٦٧ ، ٦٩
ألمانيا	٥
أمريكا	١٢٤ ، ٧٤ ، ٥١ ، ٥
انجلترا	٢٨٢ ، ١٢٤ ، ٧٤
أندرسون	١٤
أيزا كس	١٤ ، ٤٠ ، ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ،
	١٤٣ ، ١٤٧ ، ١٥٢ ، ٢٦١ ، ٢٦٤ ، ٢٦٦
باجيه	٣٣
بالارد	٢٧٤ ، ٢٥٥ ، ٨٨ ، ٧٨ ، ٧٣ ، ٦٩ ، ٣٢
بافلوف	٥
برت	٤١ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٦٧ ، ٦٩ ، ٨٨ ، ٩٢ ، ٩٥ ،
	٩٧ ، ١١٨ ، ١٩٧ ، ٢٥١ ، ٢٥٤ ، ٢٧٤
بردجز	٤٠ ، ١٢٩ ، ١٣٥ ، ١٤١ ، ١٤٢ ، ١٧٢ ، ١٧٩ ،
	١٨٧ ، ٢٦٩
برنر	١٩٧ ، ٣٦١
برنس أوف ويلز	٢٧٧

الاسم	الصفحات
بستالوتزي	٢
بسكال	١١٥
بلاكيول	٥٥
بوفيه	٢٥٥
بولر (شارلوت)	١٢٦، ١٢٤، ٨٨، ٨٦، ٨٥، ٨٤، ٨٢، ٤٠، ٧
	٢٧٤، ٢٦٨، ١٦٥، ١٦٤
بياجيه	٢٠٣، ٢٠٢، ٢٠٠، ٥٤، ٥٣، ٤٠ إلى ٢٧، ٧
	٢٤٩، ٢٣٠ إلى ٢٢١، ٢١١ إلى ٢٠٨، ٢٠٦
	٢٧٤، ٢٦٨ إلى ٢٦٤، ٢٥٩، ٢٥٢ إلى
بيرون	١١٠
بيكون	٢٦٥
بينيه	٨٢، ٧٣، ٦٩، ٤
ترمان	١٩٧، ١١٨، ١١١، ٧٤، ٧٣، ٦٩، ٥٧
تشلتنهام	٥٠
توم	٢٧٤، ٢٦٧
تومسون	١٧٥، ٦٩
الثقافة (مجلة)	٢٧١
ثورنديك	١١٩، ٧٨، ٥، ٤
جاردنر	٣٢
جارتنت	٩٢
جزل	١٧٦، ١٧٥، ٨٤، ٨٣، ٢٢، ٢٠، ١٩
الجشتالك (نظرية)	٥
جنيفا	٢٠٠

الاسم	الصفحات
جوتة	۲۸۵، ۱۱۰
جوردانوف	۱۹۳، ۱۹۲، ۱۷۶، ۱۶۷
جونز (ف)	۲۷۴، ۲۵۴
جونز (م)	۱۷۸، ۱۷۱
جولتون	۱۰۹
جيمس (و)	۸۹، ۲۶
خلف الله	۲۷۴، ۲۲۰
دارالعلوم (صحيفة)	۲
دارون	۱۹۵، ۱۱۰، ۲
دريفر	۸۸، ۷۹، ۲۴، ۱۷
دير كيم	۲۰۰، ۳۸
ديكارت	۱۹۰
ديكور	۱۶۷
ديوجينيس	۷۹
ديوى	۲۷۴، ۲۶۵، ۵۱
رامبير	۲۲۹
روث كلاين	۲۶۹
روسو	۲۷، ۲
روسيا	۵
زينو	۷۹
سبنسر	۱۹۱، ۱۹۰
سبيرمان	۱۰۰، ۹۹، ۹۴، ۹۲، ۹۱، ۹۰، ۸۹، ۶۸، ۱۳، ۴
	۱۰۷، ۱۰۴، ۱۰۳، ۱۰۱

الاسم	الصفحات
ستوت	٩٦، ٩٢
سقراط	١٩٨
سكوت	٠١١
الساوك (نظرية)	٥
سليت .	٨٠
سويسرا	٧
سينكا	١٩٠
شاكمبير	١١٠
شترن	١٦٧، ٦٧، ٣٢، ٢
شرمان	١٧١
شينغر	١٩٩
العدل (حسن توفيق)	١٥٠
الغزالي	٢
فرجل	١٥٨
فرتيمير	٥
فروبل	٢
فرويد	١٥٢، ١٤٩، ١٤٣، ٨٩، ٥٠
فلوجل	١٥٢، ١٤٠، ٥
فنت	٩٢
فيجل	١٩٩
فيينا	١٦٠، ١٢٨، ٨٢، ٧
فيينا (نظام)	٨٢
القباني	٦٥

الاسم	الصفحات
القوصى	٩٧
كاتب	١٩٨
كاليفورنيا	١١٠، ١١٢
كانت	٢٠٠، ٢٥٩
كلا باريد	٣٣، ٢١١، ٢٥٤
كلية الآداب (مجلة)	٢٧١
كمبردج	٥٠
كندا	١٢٩
كبرك	٣٢
كوفسكا	٥، ١٤
كوار	٥
كوانز	١٧، ٣٢، ٧٩، ٨٨
كومبيرى	٢٥٣، ٢٧٤
لنى برول	٣٨
لندن	٥٠، ٦٧، ٨٠، ١٢٤، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٦٠، ٢٦٦
	٢٦٨، ٢٧٥
لندن (جامعة)	٤١، ٨٩
لوك	٢، ٢٦٥
لينتز	١١٠
لبنى برول	٣٨
ليفربول	٦٧

الاسم	الصفحات
ماكارثى	٤٠
ماكدوجل	٢٢ ، ٨٩ ، ٩٦ ، ١٤٦ ، ٢٥٣ ، ٢٦٠ ، ٢٦١ ، ٢٧٤
ماكولى	١١٠ ، ١٩٩
ماى	١٩٧ ، ٢١٢ ، ٢١٥ ، ٢١٧ ، ٢٥٤
محمد على	١١٠
مصر	١٧ ، ٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٨٠ ، ٢٨٢ ، ٢٨٧ ، ٢٨٨
معهد التربية (لندن)	٥٠
معهد التربية (مصر)	٦٥
معهد علم النفس الطبى	٥٠
منيسورى	٥٢
منيسوتا	١٩٢
مور	٢٣
مورجان (لويد)	٨٩
ميرفى	١٩٩
النادى الملكى المصرى	٢٧٥
نيس	٢٦
نيشاتل	٢٠٠
هادفيلد	٢٦٠
هارتشورن	١٩٧ ، ٢١٢ ، ٢١٥ ، ٢١٧ ، ٢٥٤
هارور	٢٥٠ ، ٢٥١ ، ٢٥٢ ، ٢٥٤ ، ٢٧٤
هازلت	٤٠ ، ٤٥
هتسر	١٢٦ ، ١٦٢
هربارت	٧٧

الاسم	الصفحات
هول (ستانلی)	۲۶۳ ، ۱۹۶ ، ۴
هولنبورث	۲۷۷ ، ۱۱۹
هیل	۱۹۷
و تسکنز	۱۹۹
و کدرو	۹۲
و طمسون	۱۷۷ ، ۱۷۱ ، ۱۷۰ ، ۱۶۹ ، ۱۴۷ ، ۵ ، ۴
یول	۲۷۴ ، ۸۸ ، ۷۸
یونج	۱۵۲

معجم المصطلحات

Ability	قدرة - مقدرة
Accidental	عرضي - اتفاقي
Acquired	مكتسب
Adjustment	تعديل - ملائمة
Adolescence	بلوغ
Adult	راشد - كبير
Aggression	عدوان
A - moral	لا أخلاقي
Animism	القول بجمورية الأشياء
Artificialism	القول بصنع الانسان الأشياء (بياجيه)
Attribute	وصف
Awareness of one's own Experience	دراية الفرد تجاربه (سبيرمان)
Background	مفرس - منبت
Behaviour (instinctive)	سلوك غريزي
Behaviourism	مذهب (أو نظرية) السلوك
Capacity	كفاية
Capitulation(Theory)	نظرية الاستعادة
Causation	السببية
Clumsiness	الخبل الجسمي - عدم تناسق حركات الجسم « اللخفنة » (بياجيه)

Codification	تقرير القواعد (بياجيه)
Compensation	تعويض
Conjunction	عطف
Consciousness	شعور
Constant	ثابت
Constitution	تركيب
Constraint	ضبط
Controll (paired)	ضبط ثنائى
Controll (random)	ضبط اتفاقى
Cooing	بأبأة — نداء
Correlation	ارتباط — تضاد — تلازم
Correlation (Partial)	تلازم إفرادى
Culture	ثقافة
Death Instinct	غريزة الفناء
Definition (Assertive)	التعريف الحسمى (خلاف الله)
« (Illustrative)	« الشارح »
« (Proper)	« الوجيه »
Delight	انبطاط
Deprivation	حرمان
Development	ترقى — تكشف
Development (Emotional)	ترقى وجدانى
« (Intelleetual)	« ذهنى »

Development (Moral)	تَرْقُ أخلاقِي
« (Social)	« اجتماعِي
Direct Measurement	قياس مباشر
Displacement	إبدال (التحليل النفسي)
Distress	ضيق
Disturbance	اضطراب
Dullness	غباء - بلادة
Eduction of Correlates	استنباط المتعلقات (سيرمان)
« « Relations	« العلاقات
Ego	الذات
Ego—centrism	ذاتية المركز
Energy	طاقة - نشاط
Environment	بيئة
Equality	مساواة
Equity	رحمة وتسامح
Ethical	خلقى
Evidence	دلالة
Excitement	تأثر
Exclusion	إبعاد - تحاشي
Exhibitionism	عرضية - مطهرية
External Authority	سلطة خارجية

Factor (General)	العامل العام
« (Special	» الخاص
Feeble - mindedness	ضعف العقل
Feeling of Guilt ,	الشعور بالخطيئة
« » In feriority	» بالضعف
Form Board	لوحة الأشكال
Function .	وظيفة
Genius	عبقري - نابغ
Gestalt (Theory)	نظرية الميكل أو الشكل العام
Gifted	موهوب
Heteronomous	خارجي
Hetero - Sexuality	الجنسية الغيرية
Homo - Sexuality	الجنسية المثلية
Id	الذات الدنيا
Identity	العينية
Idiocy	أف - عته
Imbecility	بلاهة
Inborn	مفطور
Insight	بصيرة - فراسة
Intelligence	ذكاء
Introjection	الاتزاع (التحليل النفسي)
Judgment	حكم
Justice (Immanent)	العدالة الحلولية (بياحيه)

Leader (the Apostle)	الزعيم المرشد
«(the Pedagogue)	» المربي
« (the Sovereign)	» الرئيس
Libido	النشاط الحيوي
Likeness	المشابهة
Manipulation	الممارسة
Mannerisms	اللوازم
Masturbation	العبث الجنسي
Maturation	النضوج - الاستواء
Maturity	الرشد
Mazes	التعاريب
Mechanical	آلي
Median	وسيط
Mental Energy	نشاط عقلي
« Productivity	» إنتاج
Method	طريقة
Morals	أخلاق - آداب
Moral Sense	الحاسة الأخلاقية
Negative Phase	المرحلة السلبية
Normal	طبيعي - عادي - متوسط
Objective	موضوعي
Obstinacy	عناد
Oscillation	مراوحة - تذبذب

Performance Tests	اختبارات عملية
Perseveration	بطء - ركون
Personality	شخصية
Personal Perspective	وجهة النظر الشخصية (خلف الله)
Picture Completion	إكمال الصورة
Psychic	نفسى
Psychological	نفسانى - منسوب إلى علم النفس
Psychology (Individual)	السيكولوجيا الفردية
Psycho - neurosis	العُصاب النفسى
Puberty	المراهقة
Punishment (Expiatory)	عقوبة التأديب
« (Reciprocal)	القصاص
« (Restitutive)	الجزاء التعويضى
Questionnaire	استفتاء - استنباء
Random	صدفة - اتفاق
Ranking	ترتيب
Raw Material	مادة غقل
Reaction ✓	رد فعل - رجح - ركس
Real	حقيقى
Realism	واقعية - وحدة الوجود (بياجيه)
Realism (Moral)	الظاهرية الأخلاقية (بياجيه)
Reasoning	نظر - تحليل
Reflective	تأمل

Repression	كبت
Responsibility (Collective)	مسئولية جمعية
« (Moral)	مسئولية أخلاقية
« (Objective)	مسئولية خارجية (بياجية)
« (Subjective)	مسئولية ذاتية (بياجية)
Section (Cross)	المقطع العرضي
« (Longitudinal)	المقطع الطولي
Sense Reception	الاستقبال (التأثر) الحسى
Shame	خزى - خجل
Situational Analysis	التحليل الظرفي
Socially Blind (the)	الأعمى اجتماعياً
« Dependent (the)	المتكبل
Socially Independent (the)	المستقل
« Unsuccessfull (the)	الخائب
Span	مدى
Stratification (Theory)	نظرية الطبقات
Subjective	ذاتى
Sublimation	التسامى (فى التحليل النفسى)
Suggestion	إيحاء
Super - ego	المذات العليا
Superiority	فوق - رجحان

Symmetrical Distribution

التوزيع المتناسب

Systematic Observation

الملاحظة المنظمة

Tachistoscope

العارض السريع

Technique

خطة

Tetrad Equation

المعادلة الرباعية (سبيرمان)

Thinking

تفكير

Time Sampling

النموذج الزمني

Trait

سبجية

Trial and Error

المحاولة والخطأ

Weaning

الفطام



مصادر الكتاب

- Adler. A " The Education of Children .
"Guiding the Child on the Principles of Individual Psychology ,, .
" The Science of Living ,, .
" What Life Should Mean to You ,, .
- Anderson. J. E. " Methods of Child Psychology ,, .
(Article in Handbook of Child Psychology) .
- Aveling . F . "Personality and Will ,,
- Ballard . P. B. " Group Tests of Intelligence. ,,
" Thought and Language. ,,
- Baruch . D. " Article in T. Edu Psych. Nov. 1936
- Bridges. K. " The social and Emotional Development of the
Pre - School Child. ,,
- Buhler. Ch. " From Birth To Moturation.,,
" The Social Behaviour of Children.,, (Handbook)
- Burt. C. "The Development of Reason in School Children,
(Article J. Exp. Pedagogy 1919)
" Report on the Primary School ..
" The Young Delinquent. ,,
- Collins. M. and " Experimental Psychology. ,,
Drever. T.
- Compayre. G. " Development of the Child in Later Infancy ,,
- Dewey. J . " How We Think. ,,
- Drummond and " Psychology of the Pre - School Child. ,,
Drever
II, B " Article J. of Philosophical Studies ,, Vol, 2

- Flugel, J. C. " A Hundred Years of Psychology. „
 " Psycho — Analytic Study of the
 Family. „
- Gardiner, A. H. "The Theory of Speech and Language.
- Gesell, A. " Maturation and the Patterning o
 Bcheviour „ (Hadbook)
 "The Mental Growth of the Pre - Scool
 Child. „
- Goodenough, F. L. and " Anger in young Children. „
 Anderson, J. E.
- Harrower. " Article Britsh. J. of Psych. Vol. Iv
 Part. I.,
- Hartshorne, H. and " Studies in Deceit. „
 May, M.
- Hazlitt, V. " The Psychology of Infancy .
- Hollingworth, L. " The Adolescent Child. „ (Handbook)
 " The Child of Special Gifts „
 (Handbook)
 " Psychology of the Adolescent. „
- Isaac, S. "Intellectual Growth in Young Children
 "Social Development in Young Children
 " Article in Mind „ 1929
- Jones, M. C. " Emotional Development. „
 (Handbook)
- Jones, V. " Children' Morals. „ (Handbook)

- Khalafallah, M. "Moral Reasoning of the Primary School Child ,,"
(M. A. Thesis - Univrsity of London Library.)
"Moral Reasoning and its Belation to Culture ,,"
Kenwric, K. "The Child From Five to Ten
Koffka, K. "The Growth of the Mind. ,,
Macarthy, D. "Language Development. , (Handbook) .
Mac Dougall, W. "Article in J. Ed. Psgch, 1912 ,,
Paget, Sir, R. "Human Specch. ,,
Piaget, J. "Children's Philosophy. (Handbook)
"Judgment and Reasoning of the Child. ,,
"Language and Thought of the Child. ,,
Stern, W. Psychology of Early Childhood .
Spearman, C. "Abilities of Man. ,,
"The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition ,,
"A. Measure of Tntelligence
Terman, L. "The Measurement of Intelligence. ,,
Terman, L. and "The Gifted Child , (Handbook)
Burks, B.
Terman and "Genetic Studies of Genius. , 3 Vols.
Others
Thom, D. A. "Everyday Problems of the Everyday Child. ,,
"Normal Youth and its Everyday Problems. ,,
Yule, U. "Theory of Statistics. ,,