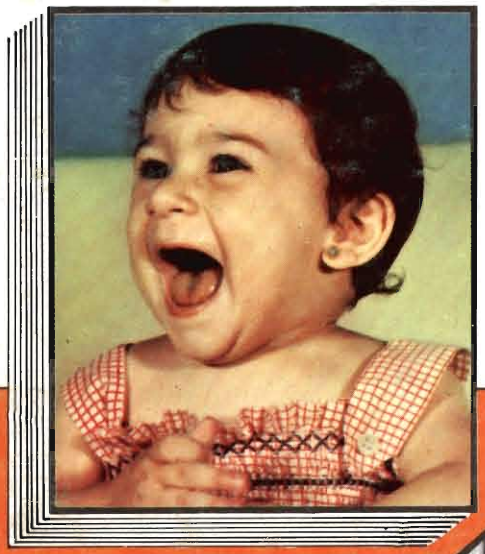
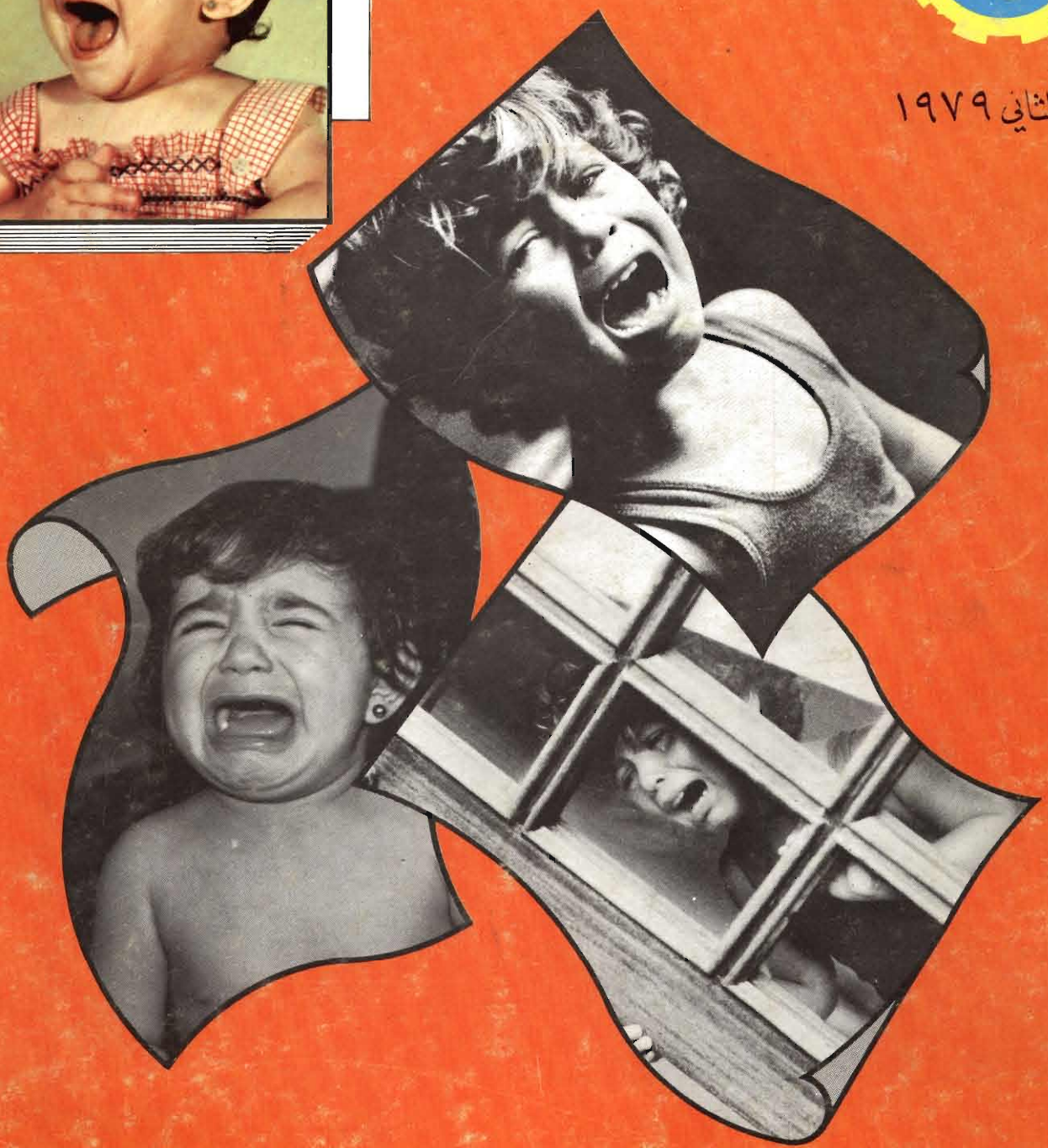
المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

١٩٧٩



العدد الثاني ١٩٧٩



الجمهورية اللبنانية - المركز التربوي للبحوث والانماء

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والانماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت/لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

في هذا العدد

الدكتور جورج المر	عيد الأم وورشة عمل	٢
بهيج جميج	السينما والطفل	٤
الدكتور رياض قايم	أدب الاطفال بحث في المضمون والشكل	١١
الدكتور جورج هارون	تربية الطفل عند الدكتور شبلي شميّل	١٧
الدكتور انطوان معلوف	الطفل من المحاكاة إلى ... التمثيل	٢٩
ميشال عبد المسيح	ما يجب أن نعرفه عن مشي الطفل	٣٦
الدكتور كمال بكداش	إكتساب اللغة عند الطفل	٣٩
حليم جرداق	دور فنّ الرسم في التربية	٤٧
الدكتور فيكتور ملحم	منطق الطفل	٥٠
S Herbinière-Lebert	L'Enfant, cet inconnu	٥٧
Simone Hélou	Rôle du Jardin d'enfants dans l'éducation préscolaire	٦١
Marie-Thérèse Bejjani	Le jeu de l'enfant	٦٤

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية

دائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير • ميشال عبد المسيح

مساعد رئيس الوحدة: جرجي طربيه

مندوب المجلة: يونس فقيه

التصحيح اللغوي: سليم بستاني

الاعداد الطباعي: نسيب عون

التصحيح الطباعي: طلال شرارة

الخطوط: حسين ماجد

الاخراج الطباعي: ياسين الحاج

الاشراف الفني: انطوان عون

شركة كوثرين الحديثة ش.م.

عيدُ أمل ووَرشةُ عَمَل

بقلم : الدكتور جورج المرّ
رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالنيابة

شاءت المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة أن تكون السنة ١٩٧٩ سنة الطفولة في العالم .

ولم تتخذ الاونسكو هذا القرار إلاّ بناء على اسباب موجبة وجيهة ، واعتبارات هي في المستوى الأعلى من الخطورة ، أملتها عليها المشاكل التي يتخبط فيها هذا العصر وقد تحوّل اكثرها الى أمراض يستفحل شرها يوماً بعد يوم . ولعل اخطرها مرض العنف ، هذا الذي تظهر آثاره على الأطفال ، تحت كل سماء ، قلقاً يملأ نفوسهم وضياعاً يهيمون فيه ، فضلاً عن الخطر الذي يهدّد الحضارة برمّتها وينذرها بالزوال .

ستكون هذه السنة إذاً ، تلبية لأكبر مؤسسة لرعاية الاجيال الطالعة ، سنة اهتمام بالاطفال ، بالمسؤولية التي يضطلع بها آباؤهم ، ولكن ـ خصوصاً وفي الوقت نفسه ـ بالبراءة التي يتصف بها هؤلاء الاطفال ، وبالفرح الذي بدونه لا يتصورون دنياهم .

واذا كان العالم ، في مختلف اقطاره ، قد استجاب لهذه الدعوة ، فعبّ الجهود والأموال ، ونظّم الخطط والمناهج ـ كل حسب امكاناته وتطلّعاته ـ لكي يجعل من هذا الموسم موسم خير ، فإن من حقنا ، بل من واجبنا ان نتساءل :

ماذا أعددنا ، نحن في لبنان ، للمشاركة في هذه المسيرة الفريدة ، الممتدة قافلة من ملايين الاطفال، ومحجتهاالمستقبل ؟

ماذا نقدّم الى اطفالنا في عيدهم الأكبر ؟

مع العلم أن ما نقدّمه اليهم إنما نقدّمه في النتيجة الى انفسنا والى لبنان في وقت واحد . فأي معنى لنا نحن الآباء بدون أولادنا ، فلذ اكبادنا التي تدرج على الأرض ؟ وأيّ معنى لهذه الأرض ، لهذا الوطن ، بدون الأطفال الذين تشع شموسه في عيونهم ؟

عيد ؟ اجل هو العيد . عيد أطفال العالم من اقصاه الى أقصاه ـ

وستكتسي سنة الطفولة ثوبه الزاهي ، ويكون من حق الأطفال انتظار لعبة العيد .

ولكن ، أيّ لعبة يمكن أن نشتريها لاطفالنا ـ ومن أي دكان ـ لنعوّضهم اللعبة التي كانت لهم ؟

اللعبة العجيبة التي تمشي وتتكلم ، وترقص وتغني .

كيف نعوّضهم تلك اللعبة ، بعد أن حطمتها العاصفة المجنونة التي هبّت على لبنان ، خلال السنوات الاخيرة ، ووزعتها شظايا في كل أفق ؟

« الآباء يأكلون الحصرم والابناء يضرسون » .

لا يعرفون لماذا يضرسون ـ وهذه دهشتهم الفاجعة ـ لا يعرفون لماذا ولا كيف . هكذا بغتةً ، وبخفة فيها كل الجد ، وقحّة فيها كل الوقار ، حطّم الآباء لهم لعبة الحياة !

كانت أحلى لعبة في الدنيا . . .

* * *

يتحدثون عن اعادة تعمير لبنان ؟ ـ اعيدوا للأطفال لعبتهم ! اصنعوا لهم لعبة جديدة ، ضمنوها الأمل في المستقبل المشرق .

إعادة تعمير لبنان من هنا يجب ان تبدأ . من ركن الطفولة . من الأساس الذي يقوم عليه البناء .

وتعمير النفوس قبل تعمير الحجار .

أجل ، من هنا البداية . ومن هنا المسؤولية التاريخية العظمى التي تواجهنا نحن الآباء والمربين .

من البيت ،

الى المدرسة ،

الى المجتمع .

فهل نقدم على الاضطلاع بها ؟

هل نلبّي نداء اطفالنا ، هذا الذي يصرخ في عيونهم الملتاعة ـ أن تعالوا وقدّموا كفّارة عمّا جنته ايديكم ! ؟

ولا نعاتب الاقدار . فكل شعب صانع نفسه ، وقدره منه وفيه .

لبنان الجديد هو الاطفال الذين نصنعهم .

لن يكون الاّ الطينة التي نسوّيها بأيدينا .

حصيلة التربية التي ننشىء عليها ابناءنا .

صورة عن البيئة التي نوفرها لهم في ذاك البيت وتلك المدرسة وهذا المجتمع . فالبيئة الغنية تغني الطفل ، والفقيرة تفقره .

البيئة الطاهرة تطهّر الطفل ، والفاسدة تفسده .

اذا رمى الآباء أقذاراً أمام البيت رمى الابناء أقذاراً فوقها .

أو زرعوا أزهارا زرعوا مثلها وأجمل .

أو تراشقوا بهذه أو تلك في المدرسة ـ في مناهجها وأهدافها ـ تراشقوا بمثلها تسامحاً أو تعصباً ، تآلفا أو تنافرا .

والعياذ بالله من التخاطب بالرصاص بدل الكلمة الحلوة . ان الابناء اذاً ليتنافسون في حمل المسدسات .

ولا عجب ، من بعدُ ، أن تنقلب بهم لعبة الحياة الى لعبة موت . . .

* * *

ان المركز التربوي للبحوث والانماء ، نظرا للظروف التي ما تزال البلاد تعاني منها ، يسعى جاهدا مع المؤسسات الاخرى التي تعنى بالطفل ، من محلية وعالمية ، رسمية وخاصة ، لمضاعفة اهتمامه بالاطفال ، والانصباب على معالجة شؤونهم ، ومساعدتهم على تخطّي الصعوبات التي تواجههم ، في هذه المرحلة الدقيقة .

وهو يتوّجه ، بهذه المناسبة ، الى المدارس الرسمية والخاصة ، والى الجمعيات والاندية وسائر المؤسسات الثقافية والاجتماعية ، والى الصحافة ، ليعمل كل منها ، بوسائله ، لاشراك اطفال لبنان في سنتهم المختارة ؛ فيقيمون لهم ، على مدار هذه السنة ، الاحتفالات والمهرجانات ، ويعقدون لهم ندوات التعارف والحوار ، ويعاونونهم على حلّ مشاكلهم ، وعلى اشاعة الالفة والتعاون بينهم ، واضعين نصب عيونهم شعاراً واحداً ، كلمة واحدة ، بدونها لا تساوي معارف الأرض شيئاً : **المحبة**

ان المحبة وحدها قادرة على اعادة اللعبة الى الأطفال ، والبسمة الى الوجوه .

وهي وحدها القادرة على إزالة الحواجز وطمر الخنادق بالورود .

وهي هي التي تشدّ السواعد بعضها الى بعض ، في انشاء الحياة واعلاء شأن الاوطان .

فلتكن سنة الطفولة في لبنان تحت شعارها .
ولتكن هذه السنة موسماً مزدوجاً :
عيد أمل للاطفال ،
وورشة عمل من اجلهم
ومن اجل لبنان .

سلسلة التربية

السينما و الطفل

بهيج حجيج

لقد أخذت الوسائل السمعية البصرية ، خاصة السينما والتلفزيون ، أحجاماً هائلة في حضارة قرننا العشرين ، حتى أصبحت هذه الوسائل ، في كثير من الأحيان ، بديلاً للواقع ، وطغت صورة الأشياء والحقائق على الأشياء والحقائق نفسها . المثال واضح في الاعلام المصور الذي يعطينا « صورة » للحدث ، وتصبح صورة الحدث ، هذه «المفبركة» ، هي الحدث نفسه ، بغضّ النظر عما تحمله هذه الصورة من تطابق بينها وبين الحدث نفسه والحقيقة . فالصورة ، عكس ما يظنه العديدون ، ليست نسخاً للواقع ، بل اعادة بناء هذا الواقع وتفسيره من جديد ، ومن زاوية معينة تخدم مصالح معينة ولا تتطابق مع الحقيقة الواقعية بالضرورة .

ندخل هنا موضوعاً شائكاً وشيّقاً ، يتطلب معالجة خاصة لسنا هنا في صددها* . وما يهمنا هنا هو التأكيد في البداية على ان الصورة ، وبالتوسع ، السينما ، هي ادراك وتفسير جديد للواقع ويجب التعامل معها بحذر وفهم ، وبشكل خاص عندما نقدمها للأطفال .

هنا نصل الى النقطة الأولى من بحثنا عن مدى تفاعل الطفل وتأثره بالسينما . فمما لا شك فيه ان السينما دخلت من الباب العريض الى عالم الطفولة . كيف لا وهي (السينما) التي حققت حلم الانسان « الطفولي » في تصوير الحركة واستعمال الحيل المختلفة ، واطلاق العنان للانسان في تحقيق خياله الواسع بواسطة الصوت والصورة المسجلين .

فرغبة الطفل قوية جداً في الدخول الى الصالات المظلمة والاستسلام الى الصور والأصوات المتلاحقة على الشاشة المستطيلة . ولقد أسهم انتشار التلفزيون والفيديو في نشر الفيلم وادخاله الى قلب المنازل ، وذلك بدون ترك حرية الخيار امام المشاهد ، وخاصة الأهل ، لاختيار الفيلم المناسب لأطفالهم .

*) حول علاقة الصورة بالواقع نكتفي بذكر هذين المرجعين :

(1) Daniel Boorstin, *L'image*, Union générale d'édition, collection 10 x 18.

(2) Edgar Morin, *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, éd. Gonthier, Médiation.

إن الاعتقاد بأن الفيلم وسيلة سهلة يوصل معانيه ومضامينه الى الجمهور بشكل مباشر ، ولا يتطلب من المتفرّج الكبير والصغير أي جهد وأي معرفة في تفكيك رموزه ، هو اعتقاد خاطىء ، وفيه جهل لثلاث حقائق :

١ ـ إن الطفل ليس جوهراً مقطوعاً عن الواقع ، بل هو كائن اجتماعي .

٢ ـ عدم ادراك الحقيقة السينمائية .

٣ ـ جهل للنشاطات المختلفة التي يوظفها الطفل في قراءة المرسال Message السينمائي .

١ ـ حقيقة الطفل :

إن الجواب عن هذا الموضوع يتطلب في الحقيقة بحثاً دقيقاً وطويلاً . ذلك أن علم نفس الطفل هو علم دقيق ويتطلب تجارب وملاحظة متواصلة . ولكننا نكتفي هنا بعرض بعض الأفكار التي تبدو لنا أساسية في فهم حقيقة الطفل ونموه . إن الطفل ليس اختصاراً للراشد ، بل هو كائن متحرك ، مستقبلي ، تتطور امكاناته في اكتساب المعلومات ، وكذلك يتطور ذكاؤه وانتباهه على مراحل ، بالتفاعل الدائم مع الوسط العائلي والمحيط الاجتماعي ـ الثقافي الذي يعيش فيه . وهنا لا بد من التأكيد على فكرة التفاعل مع هذا المحيط ، وبالتالي الابتعاد عن المفاهيم المغلوطة ، مثل اعتبار الطفل جوهراً خاصاً ، مقطوعاً عن الحقيقة ، أي له عالمه الخاص . وكذلك اعتبار الولد مبتكراً بالفطرة .

القول بأن الطفل هو مبتكر بالفطرة ، يحمل في طياته الاعتقاد بأن الطفل يملك مقومات وامكانات السيطرة على ما حوله للقيام بعملية الابتكار هذه . وهذا ما يدفعنا الى فهم الطفل وكأنه غاية في حد ذاته ، وليس كمشروع ومستقبل ، وكذلك الى نكران تأثر الولد وتفاعله بالمحيط الاجتماعي ـ الثقافي الذي يعيش فيه كما ذكرنا سابقاً .

٢ ـ الحقيقة السينمائية :

إن ما يميز السينما ، من الناحية السيكولوجية ، هو انها اكثر الفنون ايهاماً بالحقيقة . فالسينما في الأساس ، هي فنّ وتقنية الايهام بالحركة ، من خلال أبعاد الزمان والمكان . فالشاشة البيضاء ، وهي المكان ، تتحول الى مساحات وأمكنة مختلفة ، متنوعة ، تنقل المتفرج عبر مساحات جمالية ودرامية تتتابع كلها في شكل منظم ومدروس . أما الزمان ، فساعة ونصف أو ساعتان من العرض ، يمكنها ان تمتد في الواقع الايهامي للسينما الى ازمنة متقاطعة ومتتابعة ، لتعطينا استمرارية في سرد الفيلم . هذه القوة الايهامية تجعل من الفيلم اداة قوية لتصوير الواقع والحياة وتجعلها اكثر تكثيفاً وتأثيراً .

إذاً الفيلم ليس عملاً عفوياً بريئاً ، بل هو عمل معقد . فهو من الناحية الشكلية لغة تستخدم وسائل خصوصية : الاضاءة ، اللقطات ، الزوايا ، المونتاج ، الكاميرا . . . وتحمل معاني وتفسيرات معينة . ومن

ناحية المعنى فان الفيلم يشحن في سرده ، بشكل مباشر أو خفي ، طريقة حياة ، وأنماطاً اجتماعية وعادات ، ويدافع ، بشكل مباشر او غير مباشر، عن قيم اجتماعية وأخلاقية وثقافية معينة . فالقول ان السينما هي فن وتسلية في الأساس صحيح ، ولكن الاكتفاء بهذا المفهوم المحدود هو عملية اختصار للسينما . إذ ان وراء ستار التسلية ، يحمل الفيلم كثيراً من المعاني في صوره . وهذه المعاني تؤثر فينا بشكل طبيعي وقوي ، نحن الراشدين ، فكيف إذاً مع الطفل ؟

٣ ـ النشاطات المختلفة التي يوظفها الطفل في قراءة المرسال السينمائي :

لقد أعطى علم النفس التكويني (psychologie génétique) مفهوماً خاصاً لتفاعل الولد مع محيطه ، ولكيفية اكتساب الطفل للذات الثقافية الوطنية المتجسدة في اللغة الأم وفي الأعمال والآلات والتقنيات ، الخ . . يقوم الطفل ببناء نظام ثابت ، نسبياً، لكيفية التصرف الضروري ولكيفية امتلاك الواقع وادراكه . فهو لم يعد عضواً سلبياً يتلقى تشريطات من الخارج ، بل أصبح فرداً اجتماعياً يفرز وينتج مقولات ، يفتش ويبحث عن علاقات وعن نسب ، يختبر شروطاً وأوضاعاً . . .

إن ادراك الولد للفيلم يتطلب منه تحريك مجموعة كبيرة من النشاطات ، ومجهوداً كبيراً في تنظيم استراتيجية فهمية يمكنه بواسطتها « قراءة الفيلم » .

يبني الطفل معرفته للعالم الخارجي بواسطة المعلومات التي توصل الى فهمها وكوّنت عنده نوعاً من البنية الذهنية الأساسية ، بواسطة التفسير الذي يعطيه لهذه المعلومات . وكما ذكرنا أن الفيلم يعتمد في تركيبه على رموز واصطلاحات ومراجع ثقافية اجتماعية معينة في خلال عملية تفكيك علامات الفيلم ورموزه يقوم الطفل بنشاط مكثف في مقابلة الحقائق والمعلومات ببعضها . وكذلك بتحويل المعلومات المعطاة الى معانٍ معقولة . انه عمل صامت ، متواصل في طيات ذهننا وذهن الطفل . وهنا لا بد من ذكر اهمية ما اعطاه علم النفس التحليلي (psychanalyse) من نظريات لميكانيكية العمل اللاواعي، المتواصل ، في تفسير الظواهر بشكل عام ، ومعاني الفيلم بشكل خاص .

انطلاقاً من النقاط التي ذكرناها ، يمكننا التركيز على بعض المواضيع :

الطفل امام الشاشة : إن مشاهدة الفيلم تتطلب جهداً تأليفياً (synthèse) يصطدم عند الطفل بغموض ذهني ، ناتج من الرؤية الضبابية الدمجية (perception syncrétique) وهذه الرؤية هي خلط الأجزاء مع بعضها ، والجزء مع الكل . وهي بعكس الرؤية الاستنتاجية التأليفية (vision synthétique) ، التي تؤدي الى فهم منظم ومنطقي للظواهر . النتيجة المباشرة لعجز الولد ، وخاصة الطفل ، عن التأليف ، هي تفضيله لصورة معينة ، لصوت معين ، أو لمشهد معين ، وفصله عن اطاره العام وبالتالي تحريف معناه والتأثر به بشدة . ويمكن ان يبلغ هذا التأثر درجة من الهلع ذات نتائج خطرة على تصرف الولد .

الطفل والإيهام : لعل ما يزيد تأثر الطفل بالصورة السينمائية المتحركة هو عدم قدرته ، في السن المبكرة ، على الفصل بين الحقيقة والخيال . وأكثر ما يظهر هذا الشيء في اللعب . فمثلاً الوالد الذي يريد اللعب مع طفله لعبة الذئب أو الغول . . . ويأخذ في تقليد هذه الحيوانات ، يغيب عن باله ان ولده يمكن ان يصل الى حالة كبيرة من الخوف ، ظاناً أن والده أصبح فعلاً ذئباً ، وهو يودُّ افتراسه . هكذا في السينما ، الطفل يفهم الوهم السينمائي في أكثر الأحيان وكأنه حقيقة ، ويتأثر به أشدّ التأثر . ان الراشد يمكنه أن يدافع عن نفسه ، بفضل وعيه المتطور ، في وجه هذا الشعور القوي بالحقيقة الذي تخلقه السينما . فعندما تصل الأحاسيس عند مشاهدة فيلم ميلودراما مثلاً ، إلى درجة قوية وعنيفة ، يمكن للراشد ان يجد حلاً وسطاً بين الوهم والحقيقة ، فهو يذرف الدموع تأثراً بمشهد عاطفي حزين يثير الشفقة والرحمة ، ولكنه لا يقع في حالة يأس كاملة ، لأنه يدرك في قرارة ذاته انه أمام تصوير للواقع ، امام إيهام بالحقيقة ، وليس أمام الحقيقة الواقعية الملموسة ، ويقول في النهاية ان كل ما حدث كان « سينما » . . .

ولكن الطفل ، على عكس ذلك تماماً ، فانه ضعيف المقاومة أمام الصورة المتحركة ، وخاصة عندما تصبح على درجة قوية من العنف التعبيري . ويمكن لصورة ما أو مشهد ما ان يجتاحاكيانه ويدفعاه الى حالة يأس وخوف . وكذلك الى احساس فعلي بالخطر ، وكأن الذي يحدث على الشاشة هو شيء واقع فعلاً . وهنا لا بد من الاشارة الى أن مؤثرات اخرى تسهم في دفع هذه الأحاسيس الى درجتها القصوى ، منها مثلاً التعتيم الكامل في صالات السينما ، وكذلك عدم الاحساس بالمشاهدين الآخرين في الظلام ، والشعور بالوحدة والعزلة . انها وضعية لا تتوافر مثلاً عند مشاهدة برنامج تلفزيوني ، حيث أجواء البيت والأضواء هي المسيطرة .

إن الأجواء المظلمة في صالة السينما تخلق مناخاً مثالياً فيه الغرابة والخيال ، تدفع المشاهد الى حالة اندماج كلي مع ما تقدمه الشاشة ، والى اتحاد (identification) مع الأشخاص الذين يراهم يعيشون ويتصرفون أمامه . ومع غياب الوعي الكافي عند الطفل ، تصبح حالة الاتحاد هذه كلية ، وبالتالي تتفاوت خطورتها حسب الموضوع والأسلوب . .

أي سينما، أي فيلم؟ إن سينما الأطفال الجيدة ، لا يمكن توفيرها بالسهولة التي يتصورها البعض . فهي ، من ناحية الانتاج ، تتطلب اختصاصاً ، وكذلك مساعدات وتسهيلات مادية من قبل المؤسسات الرسمية والخاصة* ذلك أن فيلم الطفل ليس فيلماً تجارياً واسع الانتشار ، بل هو عمل ثقافي تربوي ، يسهم في اعداد النشء للدخول الى الحياة والاستعداد لمجابهة التعقيدات والتناقضات الكبيرة التي تنتظره . إذاً ان أي سينما تعتمد على اعطاء الطفل صورة وردية زاهية عن العالم ليست دائماً على مستوى المسؤولية ، وهي تهمل هدفاً مهماً من أهداف سينما الطفل ، وهو عدم التردد في إعداده للحياة كما ذكرنا . فعلى

(*) راجع ، لاحقاً ، « السينما في انكلترا » .

سينما الأطفال ألاّ تتردد في الاقتراب من المشاكل الحقيقية ، بل ان تضعها دائماً في الأجواء التي يعيشها الطفل ، وبشكل يمكن الطفل ادراكه بكل وضوح ، حسب امكانات فهمه التي ذكرناها .

وهنا لا بد من الاشارة الى دور حكايات السحرة والخرافات والحيوانات في عالم الأطفال . فمما لا شك فيه ان الطفل يقيم علاقات مميزة مع عالم الحيوان البريء ، وكذلك مع عالم السحرة والخرافات ، لما فيهما من ارضاء لخياله الخصب ، اللامحدود . وللفيلسوف الفرنسي بتلهايم (Betelheim) رأي خاص في حكايات السحرة* . فهو يعتقد ان قصص السحرة ، التي غالباً ما تحوي مقاطع عنيفة ، يمكنها ان تكشف وتحل شروطاً معيشية لعديد من الأولاد ، الذين غالباً ما يكونون في صراع وتنافر ، خاصة مع الأهل وذلك بواسطة الاسقاط (projection) . لا يمكننا إذاً تحديد ماهية سينما الأطفال وهذا متروك لعملية الابداع الخاصة ، ولكن يمكننا اختصار بعض التوجيهات :

ـ ان تكون سينما أطفال ، وليس سينما « ولّادية » ساذجة . . .

ـ أن تكون تربوية ، وليس تعليمية تلقينية .

ـ أن تسلي ، من دون السقوط في البلاهة .

ـ أن تحمل قليلاً من الاخلاقيات ، من دون ان تصبح وعظية وقمعية .

ـ أن تغذي الاستقلال الذاتي وانفتاح الذهن ، من دون اهمال الأحاسيس والعاطفة .

ـ أن تتحاشى تقسيم العالم الى اشرار وصالحين ، بشكل سطحي .

ـ أن تظهر المعاني من دون الوقوع في التعقيد من جهة ، والتبسيط من جهة اخرى .

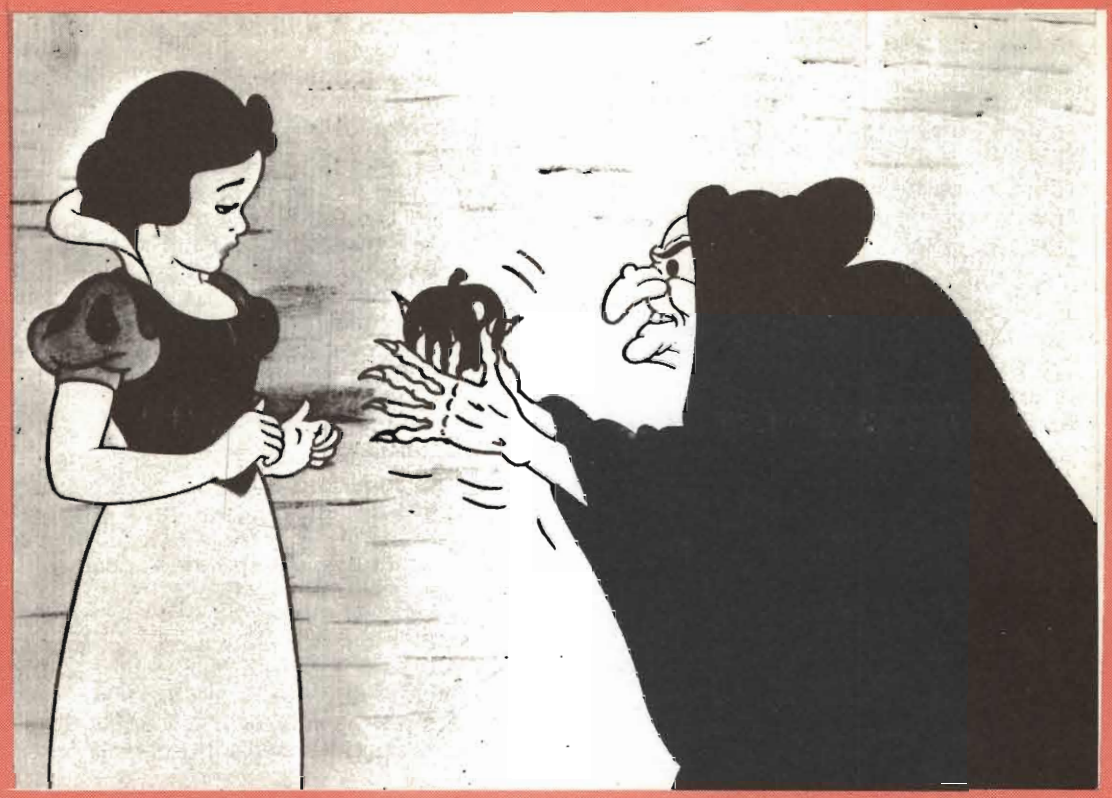
ـ أن تسهم في ادخال الطفل الى الحياة ، من دون الوقوع في شرك العنف من جهة ، والرؤية الوردية من جهة اخرى .

سينما والت ديزني (Walt Disney)

تألق اسم والت ديزني في عالم سينما الأطفال ، واكتسبت أفلامه ، وخاصة افلام الرسوم المتحركة ، شهرة عالمية بلا منازع . ورافقت الشخصيات التي ابتكرها أجيالاً عدة منذ اكثر من خمسين سنة* . فمن منّا لا يعرف الفأر والقط « توم وجيري » (Tom and Jerry) والفيل دمبو (Dumbo) والغزال بامبي (Bambi) ، والبطة دونالد داك ، والفأر ميكي ماوس (Mickey Mouse) ، وكذلك اقتباسه لبينوكيو (Pinocchio) وبلانش نيج (Blanche Neige) ، وأليس في بلاد العجائب ، والجميلة النائمة (The Sleeping Beauty) ، وسندريلا (Cinderella) . لقد كان فن ديزني وقدرته كبيرين ، في ابتكار هذا العالم المليء بالخيال « والفنتيزيا » والطرافة . ولقد قادته معرفته بطباع الأطفال الى الاهتمام الخاص بعالم الحيوان ، وربط الأطفال بعالم الحيوان هذا علاقة حميمة ، كما ذكرنا سابقاً . ولعل هذا يعود الى الاحساس الفطري عند الطفل ببراءة هذا العالم واختلافه عن عالم الانسان ، في تصرفه البعيد عن الأذى ، في أكثر الأحيان . . . هنا تكمن عبقرية ديزني في أفلامه الأولى ، عندما تعامل مع عالم الأطفال تعاملاً فنياً بريئاً . ولكن ديزني سرعان ما وقع في الاغراءات التجارية ، ففقدت أفلامه عبقريتها الأصلية ، وأصبحت شخصياته مبسطة ومسطحة ، تتحرك دائماً في عالم كاريكاتوري هزيل ، حيث يقسم العالم الى اشرار وصالحين ، ويدافع عن قيم اجتماعية اخلاقية ، مثل الشطارة والحيلة والبحث عن الغنى والمال ، مع اهمال التوجيهات التربوية الصحيحة . . . ولقد فقدت شخصياته براءتها وابداعها عندما تكاثرت بشكل كبير ، وأصبحت كمية

(*) أخرج ديزني أول أفلامه عام ١٩٢٣ . وابتكر أولى شخصياته المتحركة « اليس » (Alice) ، في تلك السنة .

فيلم ماري بوبنز



من فيلم بلانش نيج أشهر أفلام والت ديزني

انتاج الافلام تطغى على نوعيتها . لقد أنشأ والت ديزني مؤسسة تجارية ضخمة ، لا بل امبراطورية كاملة ، تتحكم بسينما الأطفال وتقطع الطريق على تجارب اخرى ناجحة . فأنشأ شركات كبيرة ومعامل للانتاج والتوزيع وأصبح اسم ديزني اسماً تجارياً تروّج بواسطته الكتب والملصقات والاسطوانات والقمصان وحقائب الأطفال والشوكولا . لقد صنع ديزني عالماً مغلقاً يُفرض فرضاً على الطفولة ويصعب على الطفل الخروج منه، إذ يقيد حريته ومخيلته في النهاية ـ نعم ان للطفل حرية وحقوقاً معينة ـ وظن الكثيرون انها سينما الأطفال الوحيدة . بينما عشرات الأفلام الجيدة تقبع في علبها ولا تجد موزعاً ، ولقد توّج ديزني عالمه هذا بانشاء مدينة الملاهي « ديزني لاند » ، التي يتردد اليها عشرات آلاف الأطفال سنويا . . .

نعود ونكرر ان خطورة سينما ديزني هي في هيمنتها على عالم الأطفال بواسطة شبكات التوزيع العالمية ، وفي دفعنا الى الاعتقاد بأنها الوسيلة الوحيدة والضرورية لاسعاد أولادنا واشباع مخيلاتهم . بينما يوجد عشرات الأفلام المغمورة ، الجيدة بل الممتازة ، التي تفتح للطفل مجالات جديدة ، وهي بعيدة كل البعد عن عملية التشريط (conditionnement) التي تقوم بها سينما ديزني .

استعمال الفيلم في المدرسة والصف

إن قدرة السينما على التلاعب في الزمان والمكان تجعلها أداة أساسية للتعليم ، وخاصة لتكوين المقولات والفكر التجريدي عند الطفل التلميذ . لن نتكلم هنا على السينما التربوية التي تعالج مواضيع مدرسية محدّدة ، بل السينما الموجهة للأطفال ، والتي تطرقنا اليها سابقاً . يعود التوجيه الأساسي في هذا المجال الى الأستاذ ، فعليه اولاً ان يكون على المام ، ولو بسيط ، بالتعبير السينمائي وبعض خصوصياته ، وان لا يفوته ابداً ان السينما ليست عملية سرد شبيهة بالسرد اللغوي لقصة ما ، بل هي فنّ قائم بذاته ، يعتمد على عناصر فنية خاصة ، مثل الاضاءة ، وحركات الكاميرا ، والزوايا ، والصوت والتمثيل ، الخ .

وانطلاقاً من هذه المعطيات الأساسية ، يمكن الأستاذ توجيه تلاميذه « لقراءة » الفيلم قراءة صحيحة ، ولفك رموزه ومعانيه بواسطة مراجع اللغة السينمائية .

وعلى سبيل المثال يمكننا اعطاء انموذج مختصر لاستعمال الفيلم في الصف ، ومن الأفضل استعمال فيلم قصير ، لا تتجاوز مدته ٢٠ دقيقة .

١ ـ التحضير : اعطاء معلومات عامة عن الفيلم ، عن الموضوع ، عن المخرج ، الخ .

٢ ـ العرض الأول : يتبعه مناقشة عامة حول السيناريو والاخراج . يترك لكل تلميذ اعطاء رأيه ، وعلى الأستاذ توجيه المناقشة لاستخلاص اهم الأفكار .

٣ ـ العرض الثاني : يتبعه دراسات دقيقة عن الفيلم بشكل عام ، وكذلك عن أهم اللقطات والمشاهد ، ويقوم بها التلامذة ، ويمكن ايضاً اعادة عرض قسم صغير حاز الاهتمام الكبير عند التلامذة ، وكذلك اعادة الصوت ، إذا كان جيداً ، من دون الصورة . وبالعكس أي الصورة من دون الصوت ، وذلك في محاولة لاظهار العلاقة الأكيدة بين الصوت والصورة ، والتأكيد على أن السينما هي صوت وصورة مجتمعان وليس صورة أو صوتاً مفصولين . . .

ملاحظة : يجب الانتباه الى ضرورة تأمين اجواء جيدة لعرض الفيلم : تعتيم كامل للصالة ، آلة عرض جيدة ، صوت واضح ، الخ .

سينما الأطفال في بعض البلدان

انكلترا :

هناك بين ٢٥٠٠٠٠ و٣٥٠٠٠٠ طفل في انكلترا ، يترددون على ٥٠٠ صالة سينمائية تعرض افلام الاطفال ، تبرمجها مؤسسة سينما الأطفال (Children Film Foundation) ولكن بأسعار تراوح بين ٦٠ و١٥٠ قرشاً للكرسي الواحد . هذه المؤسسة تنتج نحو ١٠ ساعات من الافلام في السنة . على سبيل المثال فان برنامج هذه السنة للانتاج يتضمن ٩ أفلام طويلة و١٣ فيلماً قصيراً .

هذا الانتاج يقوم على مساعدات تأتي من الصناعة السينمائية البريطانية ، والتي تبلغ قيمتها نصف مليون ليرة استرلينية . يضاف الى ذلك ارباح المؤسسة من التوزيع ، والبيع للخارج ، وخاصة الأسعار التشجيعية ، التي يعطيها الممثلون والفنيون وسواهم ، لفيلم الأطفال ، مما يخفّض تكاليف الفيلم ويساعد على الانتاج . وغالباً ما يسبق عرض الفيلم نشاطات متعددة للأطفال .

الاتحاد السوفياتي :

السينما في الاتحاد السوفياتي هي سينما دولة . نجد في هذا البلد أكثر من ١٤٠٠٠٠ صالة تعرض ، مرتين في كل اسبوع ، أفلاماً خاصة بالأطفال ، باسعار دخول زهيدة . الانتاج بين ١٨ و٢٠ فيلماً طويلاً في السنة ، و٢٠ فيلماً قصيراً ، و٢٠ فيلماً للرسوم المتحركة .

فرنسا :

تحظى أفلام الأطفال في فرنسا بتوزيع معقول ، بواسطة اتحادات سينما الفن والتجربة المتعددة . هناك ٩ اتحادات تقوم بتوزيع افلام الأطفال ، من جملة الافلام التي تعتبر افلام فن وتجربة . وتتمتع ببعض التسهيلات المالية ، مثل الاعفاء من الضريبة وغيرها . ومن أهم هذه الاتحادات ، التي تهتم - ربما اكثر من غيرها - بسينما الأطفال ، الـ U.F.O.L.E.I.S (Union française de œuvres laïques d'éducation par l'image et le son) أما الانتاج فهو محدود للغية ، ويفتقر الى تنظيم وتشريعات تسهم ، مادياً ، في انعاش سينما الأطفال ، كما هو حاصل في انكلترا .

في لبنان :

لا يوجد سينما أطفال منظمة في لبنان ، بل هناك محاولات فردية تقوم بها بعض الصالات في تقديم عروض خاصة ، مرة كل اسبوع تقريباً . وغالباً ما تستغل هذه الحفلات دعائياً ، لترويج صنف أو مشروب معين . وتقتصر برامج هذه الحفلات على عروض تجارية ، توزع على نطاق عالمي ، وهي في غالبيتها اميركية ، كأفلام ديزني مثلاً . أما البحث عن أفلام الأطفال الجيدة لتوزيعها وعرضها فهو معدوم ، لأن الهدف التجاري يطغى دائماً على الأهداف المعنويةوالتربوية .ولا بد هنا من التنويه بالمحاولة التي قامت بها احدى صالات بيروت منذ مدة ، سينما « الامباسي » في الاشرفية ، للتخصص في سينما الأطفال . ولكن هذه المحاولة لم تعمر طويلاً ، إذ تحولت السينما الى محلات تجارية . وهذا دليل واضح على ان سينما الأطفال من الصعب ان تستمر ، بدون تشجيع خاص من المؤسسات العامة ، وبدون تسهيلات مادية ، مثل اعفاء الحفلات من الضريبة وغيرها .

أما انتاج فيلم الطفل فهو معدوم ، كمجمل الانتاج السينمائي في لبنان .

مراجع :

Références

- G. Chalon, L. Porcher: *Des images et des sons pour le maître et pour l'élève*, édition Bordas, Paris.
- *L'Enfant et le Film*, in *Revue internationale de Filmologie*, no 34, 1960.
- Les Enfants et le Cinéma, in *la Revue du cinéma*, Numéro Spécial, p. 328, 1978.

مراجع عامة عن السينما :

Références générales sur le cinéma

- Barthélemy Amengual: *Clefs pour le Cinéma*, éditions Seghers.
- Georges Sadoul : *Histoire du cinéma mondial*, éditions Flammarion.
- Editions Universitaires de France, *Dictionnaire du Cinéma*.

أدب الأطفال
بحث في المضمون والشكل

الدكتور رياض قاسم

في البدء نقول : انّ تصوراً يقوم على اعتبار أدب الأطفال عملاً سهلاً ، وميسور أمره يسلس القياد لمن شاء أن يكتب فيه ، لهو تصوّر خاطىء ، وفيه من الجهل لطبيعية هذا الأدب ، ما يحملنا على التزيّد من نقد الأعمال المستبذلة ، او الملفّقة بكل جسارة ، وعزيمة لا تني .

واننا نذهب الى النقيض من ذلك التصوّر ، اذ نترسّم معالم هذا الأدب ، حيث الصعوبة تلازم جوانبه مضموناً وشكلاً .

امّا مردّ الصعوبة فمتحصّل من عوامل عدّة ، نضيء منها اثنين :

الأول : عدم قدرة الأديب على فهم عالم الطفل .

والثاني : عدم قدرته على نسيان عالمه : عالم الكبار .

فنحن ، اذ نكتب للأطفال أدبهم ، انما نسكب أدبنا في كأسهم الصغيرة الرقيقة وما ندري ما في العمل من توجيه قاصد ، او ما في العمل - في اكثر احواله - من بوح لمضمر في باطننا . وفي كلتا الحالتين ، يكون أدبنا تلقيناً ، او رسمياً لذاتنا ، ليس منه للطفل : إلا نزر او رغبة لم تتحقق .

وقد يذهبنّ الظن بالبعض ، أن العيش عن كثب مع جمهور الأطفال ، والاحاطة بعالمه ، سبيل يحقق لنا وحده ظروف النجاح في الكتابة لهم .

ان سلوكاً منّا ، هذا شأنه ، لنسبي التوفيق ما دامت شروط الكتابة ، في جوهرها غائبة ، لم تتوافر بمقوّماتها المجتمعة .

فما هي ، هذه المقومات المجتمعة ؟

انها ـ عنيت ـ التعرّف الى جمهور الأطفال ، تعرفاً يتميز بالخبرة ، الناتجة من العيش معهم ، والتحدث اليهم ، وممارسة تعليمهم ، فيعود المناخ تربة خصبة ، تنمو فيها ملاحظاتنا ونكون قد ادركنا بوعي متأصل ، نواشط سلوكهم ، وردود افعالهم لشتى المثيرات ، ومن ثم نقيم في مرتسم الأفكار حدود ما يريدون ، أو مضمون أدبهم .

هذا العمل الاجرائي ، يصبح اكثر ايجابية ، ووضوحاً ، اذ يحدوه من الكاتب الدرس العلمي الذي توصّل اليه رجال التربية وعلماء النفس في ميادين بحوثهم النظرية والتطبيقية .

لكن ، حذار من التهاون بواحدة من هذه المقومات ، فيظن الكاتب أن جمهوره الصغير لا يعي ، أو لا يحاسب .

وحذار من المغالاة في التوجيه ، وممارسة دور الاستاذ على هذا الجمهور ، فقد يؤدي التقليل من شأنه ، أو القلق في وعظه ، الى نفرته ، وجفوته .

ان جملة من الصعوبات تعترضنا ، وعقبات تتربص بنا ، ولعل ما يزيدها دقة ما نعهده من تفاوت المستويات في هذا الجمهور ، ان في مستوياته العاطفية وان في العقلية وان في اللغوية ، مع ما يلحق من تفاوت من الناحية الاقتصادية والتربوية والبيئية .

في المضمون :

تجبه الكاتب ، هنا ، صعوبة جديدة اذ يتساءل : ماذا نكتب للأطفال ؟ بمعنى :

ما هي المضمونات التي نقدّمها لهم ؟ ثم ، هل بالامكان تحديدها ؟

نعود هنا الى بحوث علماء النفس ، فان الكثيرين منهم يرون وجوب اشتمال مضمون أدب الأطفال على «كل شيء» . أجل كل شيء .

هذه العبارات الشمولية « كل شيء » تستغرق كل شيء ، فهي تعني مادة حكايات جدتي . . . كما تعني في الوقت نفسه اختصار المعلومات (دوائر المعارف) .

فالعبارة ، بالتالي ، لا تساعد على تحديد المضمون ، بقدر ما تزيده غموضا . نقترح حلا لهذه الصعوبة ، فنضع عبارة « كل ما يثقف الطفل » عوض عبارة « كل شيء » شريطة أن يكفل هذا « التثقيف » توازن العلاقة بين النمو (développement) والتعلم ، فتعود علاقة متبادلة ، متفاعلة ، في آن .

فقد بات من المعروف ، لدى علماء النفس اليوم ، ان التطور الحاصل في صفات الطفل الجسمية والعقلية ، انما هو ثمرة لهذين العاملين : النمو والتعلم . فهما العاملان المتفاعلان معا وهما اللّذان يدفعان بالطفل نحو التقدّم ، ويؤثر كل واحد منهما في الآخر ويعمل على تعجيله ، أو تأخير حصوله . كما أن « الخصائص » الكامنة في الطفل لا يمكن ان تتطور الى حدّها الأقصى ، بذاتها ، ما لم يبذل الجهد ، والتوجيه الصحيح ، كي يصبح التطور تاماً .

لكن ، من يكتب ليكفل هذا التوازن ؟

نحن الكبار ؟ اذا قلنا ، فلنبادر . . فهذا يعني ـ في حقيقة الأمر ـ أننا قد رسمنا في أذهاننا منذ الآن ، حدود المضمون . وبالتالي ، وفق رؤية مستقبلية . ثم شرعنا نحث الأطفال على تقبلها واحتذائها عبر العديد من وسائط أدبنا الموجّه للصغار .

وهو عود على بدء ؟

اذن لا مفر لنا من الربط بين تحديد ما نريده لجمهور الاطفال ومضمون أدب الأطفال . هذه هي المعادلة ، التي نود أن ننطلق منها في تحديد هذا المضمون .

إن ما نريده لأطفالنا ، يمثّل الوجه الأول للمعادلة . وما دام الطفل محور الكتابة فلنبدأ الكلام على السبل الكفيلة بانماء شخصيته بكل جوانبها : الجسدي والعقلي والعاطفي. فطفلنا اليوم ، هو مستقبلنا غدا ، وصورة مجتمعنا الآتي ، بمعنى ان المضمونات التي تكتب له تشبه الغذاء الذي يعمل على :

- انماء فكره فنساعده في التدرب على التفكير العلمي ، والتركيز على تعليل الحوادث وترابط الأسباب ، واذكاء روح الفضول الى المعرفة ، ممّا يجعله أقدر على التمييز .

- وانماء خياله ، وبخاصة لمن هم بين ٦ ـ ١٠ سنوات فتكون المادة الأدبية وافرة بالخيال الابداعي لأن الاطفال في هذه المرحلة يتجاوزون الأقلية الايهامية الى لون ابداعي[٣] يهدف الى غاية عملية تجعلهم يتشوقون الى الصور الذهنية غير المعقدة التي ترسمها في مخيلتهم القصة او المسرحية او القصيدة او الاغنية . واكثر المضمونات التي تشبع خيال الاطفال في هذه المرحلة هي القصص التي تنقلهم الى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم .

- وانماء ارتباطهم بالواقع ، وذلك في التعرف الى الحقائق الاجتماعية والعلمية والتاريخية وسواها ، وبخاصة لمن هم بين ١٠ ـ ١٢ سنة[٤] فتراعي شوقهم ، في هذه المرحلة ، الى المغامرة ، وحب البطولة ، فتكون لهم قصص الابطال ، والحوادث التاريخية . وتلبي

احتياجاتهم الى قراءة الحقائق العلمية ، حيث يدركون كثيراً من صفات الاشياء وخواصّها ، ويستطيعون التفكير في أمور معنوية أكثر مما كانوا عليه من قبل .

- وكذلك انماء عواطفهم وتوجيهها الوجهة السليمة وبخاصة لمن هم بين ١٢ - ١٥ سنة الذين يدخلون مرحلة المراهقة[٥] . فنعنى بميلهم الى القصص التي تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة وتقل فيها الواقعية ، وتزيد فيها المثالية ، واكثر المغامرات التي يتشوّق الأطفال اليها ، في هذه المرحلة ،هي التي تقوم ببطولتها شخصيات تتصف بالرومنسية وخاصة تلك التي تواجه الصعاب الكبيرة ، والعوائق المتعددة من اجل الوصول الى حقيقة من الحقائق او الدفاع عن قضية عادلة .

- وانماء شعورهم بقيمة الذات فيكسبون يوماً بعد يوم الثقة بالنفس ، وذلك عن طريق اشراكهم في الحكم على الأمور ، واستخلاص النتائج .

- وانماء الشجاعة في نفوسهم ، وذلك عن طريق الأدب الحي ، المعافى ، بعيداً عن جواء الخوف المريض ، والتردد الخائر ، والروح الانهزامية .

- وانماء حب التعاون مع من حولهم في البيئة ، والتعاطف مع « الغير » ، مما يجعلهم يعتادون العادات الطيبة ، ويرهّف فيهم الاحساس .

- وانماء الشعور بالطمأنينة ، ليرتاح جمهور الأطفال الى تذوق هناء الحياة ، في فرحها وسلمها ، فيكتشف مناحي الجمال فيها ، ويقترب من بيئته بقلب منفتح ، يغمره الشوق والفرح بعيداً عن جواء التشاؤم والكمد والارهاب النفسي .

- وانماء شعور الاعتزاز بالوطن ، وذلك عبر مضمونات حيّة ، تبعث في جيل الناشئة قيم الاخلاص للوطن وحب الدفاع عنه شعباً وأرضاً .

في الشكـــل :

نميز بدءاً ، بين اطاري الشكل ، اطار التركيب الفني ، واطار التعبير اللغوي .

- أما في اطار التركيب الفني ، فتتعدد اشكال المضمون في أدب الأطفال ، نتيجة كثرة الوسائط قديماً وحديثاً . وسنجمل الشكل التركيبي في فنون ثلاثة ، هي : القصة ، والشعر والمسرح .

الأول - قصص الأطفال :

ان أكثر الوان الأدب حيوية وامتلاء بالصورة الحية الموحية للأطفال ، وأقواها جاذبية ومتعة لهم ، هو لون القصة .

وهذا اللون كثير التنوع ، فمنه :

أ ـ قصص الحيوان : يتشوق الأطفال كثيراً لسماعها ، بخاصة ممن لم يتجاوزوا الثانية عشرة حيث تعتبر الحيوانات ، على المستوى الشعوري لديهم ، صديقة ، ومردّ ذلك الى يسرها على افهام الصغار ، فهم يتمثلون أدوارها بكل حنان ، وكأنهم اذ يقرأون ، أو يسمعون ، او يشاهدون في غمرة من السعادة ، لما فيها من مثيرات مهمة ، تجعلهم يكوّنون صداقات مع بعضها ، واحتواء بعضها الآخر ، ومن ثم يربطون بين صفات أبطالها وصفات اصدقائهم ، وما يرافق ذلك كله ، من أنماط السلوك في حياتهم اليومية .

لذا يمكن للكاتب ، هنا أن يضمّن قصص الحيوان موضوعات شتى ، العلمي منها او الاخلاقي . أو الترفيهي، أو البطولي الشيق .

ب ـ القصص العلمية : مع ان أدب الأطفال عموما له نصيب كبير في تنمية خيال الطفل ، الا ان القصص العلمية في مقدمة ما يثير خياله ، وينمي قدرته العقلية .

وهذا اللون من القصص ، يكون سبيلنا الى حفظ اتزان خيالات الصغير ، وجعله في مأمن من التهور في تفكيره .

وكما هو باد ، فان علاقة عضوية تجمع بين القصص العلمي والخيال الى درجة لا يسعنا معها ان نتصور قصة علمية بلا أثر فعّال للخيال فيها . وعلة ذلك أن حب الاستطلاع والتخيل عمليتان تمضيان معا في طريق واحد في الأطفال الأسوياء[٦] . والخيال من اثمن ما يمتلكه الفرد والمجتمع . وكان المربي الانكليزي « ولتون » يقول : « ان رقي النوع الانساني من ألفه الى يائه يرجع الى شيئين هما : تخيل أمور أفضل من تلك التي في بيئتنا ، وبذل الجهود في سبيل ابرازها الى عالم الحقيقة . وما الكنوز التي ورثناها عن الماضي الا صور مجسمة للتخيلات ، سواء في العلوم ، أم في الآداب أم الموسيقى أم سوى ذلك . . اذ إنه من المستحيل ان يتصور الانسان كائنا اعلى منه منزلة بدون قدرته على التخيل »[٧] . ولعل في تنبؤات الروائي الفرنسي جول فيرن (١٨٢٨ ـ ١٩١٥) ، في العديد من اعماله القصصية[٨] اول شاهد على علاقة الخيال بالعلم ، واثر الخيال في الارهاص لكثرة من الاكتشافات العظيمة ، فـ « جول فيرن » كان يتصور في رحلاته الروائية مركبة تقله الى القمر ، وطائرة مقلوبة فوق الغيوم ، وغواصة تنزل به الى اعماق المحيط ، وغيرها من المخترعات المعروفة في عصرنا الحاضر .

لا شك في ان كتّاب الخيال العلمي قد اوحوا الى العلماء بأفكار تتعلق بميادين كثيرة في العلوم والفنون ، لكن اكثر هؤلاء لم يتوجه بكتابته الى الأطفال ، وهذا يعني ان هذا اللون من القصص ، برغم دوره في تنمية خيال الطفل ، واشباع معرفته بألوان الحقائق ، بقي دون الوفاء بالمرتجى منه ، وبخاصة في بلادنا ، ولعل في ابراز أهميته ما يحفز الاقلام الى انشائه ، والتكثير منه ، مادة ثقافية لأطفالنا .

ج ـ القصص البطولي : ويتمثل في اشكال بنائية عدّة ، ابرزها ، قصص سير الأبطال والقصص التاريخية ، التي تبرز دور رجال خالدين ، بنضالهم ومواقفهم الجريئة ، وتضحياتهم من اجل شعوبهم ، ونصرتهم للحق . كذلك في قصص الخوارق ذات المواقف المشبعة بالخيال .

ويولع الأطفال بهذا اللون ، وبخاصة في مرحلة المحاكاة ، أي مرحلة ما بعد الحادية عشرة . وهي فترة تكوين الذات ، فتتبدّى لهم سير الأبطال معياراً أو نموذجاً أمثل ، يأخذ الطفل بتقليده ، والتمثّل بمواقف الجرأة والمجازفة ، والمواقف الذكية ، والاخلاص . . . وهو ما يتطلب منا ان نعدّد السير ، فتكون وافرة ليتاح للطفل فرصة الانتقاء ويلحق ذلك ، القصص التاريخي ، الذي يساعد الأطفال على معرفة الواقع بمعناه الأعمق ، بمعنى أنه حصيلة عوامل متفاعلة مع بعضها البعض وأن للانسان القدرة على التغيير والتطور ، وعلى تشكيل حياة جديدة باستمرار .

كما يمكن لهذا اللون من القص أن يدخل في روع الصغار ، معاني العمل الجماعي والتعاون بين الأفراد والجماعات ، وهو ما يسهم ـ الى حد بعيد ـ في تنمية الحاسة الاجتماعية ، كما يسهم في تأكيد الانتماء الى الوطن .

ومن خلال قصص التاريخ ، يمكن لجمهور الأطفال ، ان يميزوا بين القيم والمفاهيم المتناقضة ، كأن يفهموا أن الصراع ضد الطبيعة من اجل خير العالم قيمة اساسية في حياة الانسان وكذلك صراع الجماعة ضد الطامعين . ولكن صراع الجماعة من اجل السيطرة على غيرها أو من أجل حرمان هذا الغير حقوقه ، أو صراع الانسان من أجل أغراض أنانية لهو أمر سيىء .

ومن خلال ذلك كله ، يتبيّن جمهور الصغار معاني الخير والشر ، في الحياة الانسانية .

د ـ القصص الفكاهية : وهي باعث الى الصحة النفسية ، بما تشيعه في الأطفال من جواء الفرح والانشراح ، وبما تنبّه اذهانهم وتدفعهم الى التفكير المطمئن ، وبما تغرسه فيهم من مثل ومبادىء أخلاقية سوية ، وبما تنميه فيهم من ذوق واحساس .

ويمكن ، عن طريق القص الفكاهي ، زعزعة الخرافات والأوهام ، والعادات البالية وتأصيل مفاهيم وأخلاقيات جديدة .

ولعل الذي يمنح هذا اللون قوته وتأثيره هو ارتكاز الفكاهة على المفارقات الناجمة عن التناقض في الحياة والمجتمع مضموناً واعتمادها على الايحاء غير المباشر في جو بعيد عن التوتر اسلوباً .

الثاني ـ شعر الأطفال :

يأنس الأطفال الى الشعر ، لميلهم الى الايقاع . فهم ماهرون في ترديد الكلمات الموقعة حتى أنهم يكررون أنغاماً من الشعر لا يفهمون لها معنى .

والشعر لجمهور الصغار ، اضافة الى انه يلبي جانباً من حاجاتهم الجسمية والعاطفية ، فهو باعتباره فناً من فنون ادب الأطفال ، يسهم في نموهم العقلي والأدبي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي .

وقد يكون من الصعب علينا تحديد مضامين شعر الأطفال ، لكونه ذا صيغة أدبية متميزة ، تتطلب من الشاعر أن يمكّن أطفاله ، اذ يعيشون قصيدته ، من التحليق بأجنحة رقيقة مع عالم الطير في الفضاء الرحب ، بعيداً عن تقرير الحقائق والمعلومات ورصف الموعظة . فالغرض من تقديم الشعر للأطفال هو خلق استجابات ذهنية لديهم تجعلهم في موقع

جديد ، يشاركون فيه الشاعر حالاته الوجدانية يوم أبدع مقطوعته ويتذوقون مواقع الجمال عن طريق الصور الملهمة والأفكار الجميلة التي تدفع بهم الى التأمل والتفكير وتهيئ لهم فرص الاستمتاع[٩] .

الثالث ـ مسرح الأطفال :

للعمل المسرحي تأثير فاعل في الأطفال ، فالمسرح يحرّك مشاعرهم وأذهانهم ، ويغذيهم فنياً وأدبياً ووجدانياً . وهو يقدم لهم فرصاً لا يجدونها في القصة ، لو اكتفوا بقراءتها ولم يشاهدوها على خشبة التمثيل .

ومرد هذا الولع بالمسرح عند جمهور الأطفال ، الى ما بين التمثيل المسرحي واللعب من علاقة وثيقة . فالمسرح في واحد من ابعاده الفلسفية ، محاولة لادراك العالم ، وواقع الوجود من خلال حركية العلاقات بين الناس ، وهكذا اللعب عند الأطفال فهو وسيلتهم الى ادراك العالم الذي يعيشون فيه والذي يتطلب منهم أن يغيروه فيما بعد ، انهم يلعبون من اجل ان يختبروا ما يحيط بهم ، ويكتشفوا خباياه .

وحيثما نجد تجمعا للأطفال نجد نشاطا تلقائيا ، له بعض ابعاد العمل المسرحي حيث تختلط فيه الحركات والأصوات .

ومسرح الأطفال بنوعيه : البشري ، والعرائس (الدمى) يثير في الصغار جوا اندماجيا .فهم يستغرقون في العمل الدرامي ، ويبدون ردود فعل شديدة حياله ، فكثيراً ما نشاهدهم يستغرقون في الضحك ويجهشون بالبكاء أثناء العرض ـ أو يخافون تبعا للموقف الدرامي . وهنا لا بد من الاشارة الى ان انفعال الاطفال الشديد مع وقائع العمل المسرحي لا يعني أنهم لا يفرقون بين ما هو واقع وما هو مجرد عمل درامي ، انما يكمن ذلك كله في شدة ارادتهم في التمثّل والمحاكاة والتعاطف والاندماج ـ اي انهم يندمجون بالأدوار ويضعون انفسهم ضمن بعض المواقف ويعايشون الجواء الانفعالية .

ويمكن القول : إن مسرح الأطفال ، هو أحد الوسائط الفاعلة في تنمية الصغار عقليا وعاطفيا وجماليا ولغويا وثقافيا . أو هو من اهم أدوات تشكيل ثقافة الطفل . فهو ينقل لجمهور الصغار ، بلغة محببة ـ نثراً او شعراً ـ وبتمثيل بارع ، والقاء مشوق ، الافكار والمفاهيم والقيم ضمن أطر فنية حافلة بالموسيقى والغناء والرقص .

والمسرح يضع المرايا أمام الأطفال ليروا من خلالها واقعهم ، ويدفعهم الى أن يدركوا أن لهم دورا في تغيير ذلك الواقع ويقودهم الى التفكير ، واحترام المثل النبيلة والالتزام بها وازدراء المفاهيم البالية ، واشباعهم بروح الوطنية وتوسيع مداركهم ، وتهذيب وجدانهم وارهاف احساساتهم ، وايقاظ شعورهم ، وامتاعهم ، وادخال الجمال الى حياتهم ، واعدادهم لأن يكونوا طاقات خلاقة منتجة .

اطار التعبير اللغوي :

لن تقدم المضمونات ، مهما اوتيت من جدّة وغنى ، فائدتها المرجوة ، اذا سيقت بلغة غير متخصصة بأدب الأطفال .

فالاسلوب الشيق ، ذو الألفاظ الرشيقة ، والجملة القصيرة السريعة ، والتركيب المطواع هو ذا الاسلوب الذي يشبه العصا السحرية ، ينسحب على المضمون بأجمعه ، فيحيله الى مقطوعة أدبية خضراء ، تمرع بالتركيب الحي ، واللفظ الموقظ ، والتسلسل الأخاذ .

ان الفاظاً وصيغاً انشائية لا تنبض بامتاع الصغار ، ولا تفتح أذهانهم على دلالات اللفظ ، ولا تأخذ بهم الى قرار الكلمة ، وتوصلهم الى غاية التركيب ، لهي الفاظ وصيغ صعبة ومبهمة لا مكان لها في أدب الأطفال[١٠] فكثيراً ما نجد مثل هذه الألفظا المفردة : لف[١١] ، رقأ[١٢] ، شاء[١٣] ، ساور[١٤] ، نقب[١٥] ، شفع[١٦] ، المفارقات[١٧] ، مطلقا[١٨] ، الحق[١٩] ، عذبة[٢٠] ، الحالة . . .[٢١] ، فهي عدا كونها صعبة على الأطفال الموجهة اليهم اصلا[٢٢] تبقى مبهمة ، معجمياً ، حتى على الكبار .

وهذا يعني ان جملة من الخصائص ، لا بد من توافرها في اسوب ادب الأطفال ليجيء فاعلاً دوره ، يكون من أولها أن يدرك الكاتب طبيعة العلاقة بين المفردات ومراحل سني الطفولة ، حيث تتفاوت المعرفة اللغوية ، من سنة الى سنة . وتبقى سنوات الطفولة ، في محملها ، ميالة الى الدلالات الحسية المادية ، حتى العاشرة ، حيث يبدأ الطفل بعدها باختزان الدلالات الأكثر صعوبة مع ما يرافق هذا التطور من تغيير في أنماط تركيب الجملة[٢٣] .

ولعل اكثر انواع التراكيب صعوبة على الطفل ، حتى الثانية عشرة ، هي التراكيب القائمة على : الاضافة[٢٤] والوصف والتوكيد وتحديد الحال[٢٥] ، والموصولات وعودة الضمائر الى ما قبلها[٢٦] ، والابتداء بالحال[٢٧] .

وإنّه من الضروري ، في مراحل اولى ، أي ما قبل الثانية عشرة ، الاقلال من الأفعال المزيدة والناقصة[٢٨] أو المبنية للمجهول[٢٩] .

كذلك ، يتميز الاسلوب الناجح ، في هذا المجال بما يوفّره من اقتصاد في التعبير[٣٠] يتمثل في تقديم الأفكار بصيغ أدبية **ميسّرة** لا ترهق الطفل ، ولا تكلّفه جهوداً كبيرة .

وأخيراً . . .

فلايتصورن أحد أن البساطة المتوخاة في أدب الأطفال ، تعني سهولة الكتابة في هذا الميدان ، فانه من المعروف ، أن ابسط اشكال التعبير اللغوي تركيباً ، هي الأكثر تعقيدا ، والأكثر صعوبة على الكاتب .

الحواشـــي :

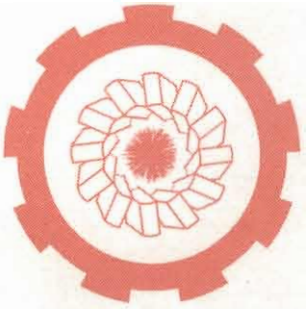
١ ـ يندرج في هذا المفهوم ، الوراثة والبيئة .
٢ ـ التام ، هنا ، بمعناه النسبي دائما .
٣ ـ وله قرار واقعي .
٤ ـ يغلب على الذكور الميل الى المغامرة في هذا العمر ، اكثر مما هو عند الاناث .
٥ ـ لم نفصل مرحلة المراهقة عند معنى « الطفولة » بمعناها العام ، لاننا نأخذ باتجاه يقول : الطفولة ، في أدبها ، تمتد حتى السن السادسة عشرة .
٦ ـ و ٧ ـ حامد عبد القادر دراسات في علم النفس الأدبي ، ص ٣٨ وما بعدها .
٨ ـ منها خمسة : « اسابيع في بالون » و« رحلة الى باطن الأرض » و« رحلة من الأرض الى القمر » و« اعماق المحيط » وحول العالم في ثمانين يوماً » .

٩ ـ يسهم تعلّم الأداء ، والالقاء للشعر والخطب الصغيرة ، في تعلم أدب الاصغاء وارهاف الحس عند الطفل ، عدا كونه يحرّر الطفل الخجول ، والمتردد من عقد الخوف والدونية وهو يعود على الطفل من ثم ، بتعزيز الثقة بالذات .

١٠ ـ سنعتمد في سوق الشواهد ، مجموعة متنوعة من القصص ، الموجهة الى الاطفال ممن هم بين ٨ ـ ١٢ سنة . وسنجعل لكل قصة رقماً ، على ان نذكر في مسرد المراجع ، الرقم مقروناً باسم القصة والمؤلف ودار النشر ، وذلك خشاة التكرار .

١١ ـ في القصة رقم ٤ ص ٦٧ .
١٢ ـ في القصة رقم ٥ ص ١٧ « لا يرقأ لها دمع » .
١٣ ـ في القصة رقم ٣ ص ١٣ .
١٤ ـ في القصة رقم ١ ص ٢٨ .
١٥ ـ في القصة رقم ٣ ص ٢٠ « ولولا ذلك لما همّ بنقب حائطهم ليلاً » .
١٦ ـ في القصة رقم ٦ ص ٣٢ .
١٧ ـ في القصة رقم ٣ ص ٥ .
١٨ ـ في القصة رقم ٦ ص ١٢ « لم أسر في هذا الطريق مطلقاً » وكذلك العبارة « هذا اذا استطاعت الوصول الى الشاطىء على الاطلاق » (٧ ص ٧١) .
١٩ ـ في القصة رقم ٦ ص ١١ و ١٧ « لم يقل له الحق » « ادعى بغير الحق » « حزام الحق » .
٢٠ ـ في القصة رقم ٥ ص ٧ « عذبة الحديث » .
٢١ ـ في القصة رقم ٥ ص ٥ .
٢٢ ـ للأعمار بين ٨ ـ ١٠ و ١٠ ـ ١٢ سنة .
٢٣ ـ لكن علينا أن نبتعد عن التراكيب المبهمة ، التي تدخل دائرة الهيئات التركيبية المتوارثة . فما قرأته في هذه المجموعات ، التي ذكرت ، الجمل الآتية : بأبخس الاثمان (٣ ص ٨) ، وحانت منه التفاتة (٣ ص ١١) ، امتلأت نفسه غضبا (٣ ص ١٥) ، بلغ به الغيظ كل مبلغ (٣ ص ٢١) ، وكثير الأفنان (٥ ص ٥) ، وأسقط في يدها (٥ ص ١١) ، تعصر زناد فكرها (٧ ص ٣٠) ، كل شاردة وواردة (٨ ص ٥٨) ، آثروا عدم التفكير (٨ ص ٥٨) .
٢٤ ـ « بضاعة كاسدة السوق » (٣ ص ٨) و« أشد الاصطرار » (٣ ، ص ٦) .
٢٥ ـ « غبنا فاحشا » (٣ ص ٨) ، « السخرية البارعة » (٣ ص ٤) ، و« جزاء صارماً » (٣ ص ٥) . . .
٢٦ ـ في القصة رقم (٣ ص ٣) ، حيث يقول الكاتب : « سيخالفني ويخالفك فيما ذهبنا اليه جميعا»، ففيها ٨ ضمائر .
٢٧ ـ « ميمماً وجهه . . » (٥ ص ٦) .
٢٨ ـ « وما زال به » (٣ ص ٨) .
٢٩ ـ « سرّي عنه » (٦ ص ٢٧) .

٣٠ ـ يعتقد بعض المؤلفين أن الصعوبة في الألفاظ ، تنتفي اذا جاءت بجمل قصيرة ، وما دروا أنهم في هذا العمل يضيفون صعوبة جديدة ، فكثيراً ما نجد مثل هذه العبارات المبهمة ، رغم قصرها : « لم يكن سوى . . . » (٤ ص ٣) ، « سبل التسلية » (٤ ص ٦) ، « الأسمال السالية » (٤ ص ٢٨) ، « فاتحة الشقاء » (٣ ص ١٣) « ادعى بغير الحق » (٦ ص ١٧) ، « ساوره الريب » (١ ص ٢٨) . . .



المراجع القصصية :

١ ـ من أساطير العالم : « القصر الهندي » . لكامل الكيلاني . طبع دار المعارف ، ط ١٠ (بلا تاريخ) .

٢ ـ « في الاصطبل » . لكامل الكيلاني . طبع دار المعارف ، ط ٨ (١٩٧٦) .

٣ ـ « حذاء الطنبوري » . لكامل الكيلاني . طبع دار المعارف ط ٩ (١٩٧٦) .

٤ ـ « لغز الجزيرة الملعونة » لعبد الرحمن حمدي ـ المغامرة ١٠٩ (قصص بوليسية للأولاد) طبع دار المعارف (١٩٧٩) .

٥ ـ « قصة بنت قاطع الخشب » لمحمد عطية الابراشي . طبع دار المعارف ، ط ١٣ (١٩٧٨) .

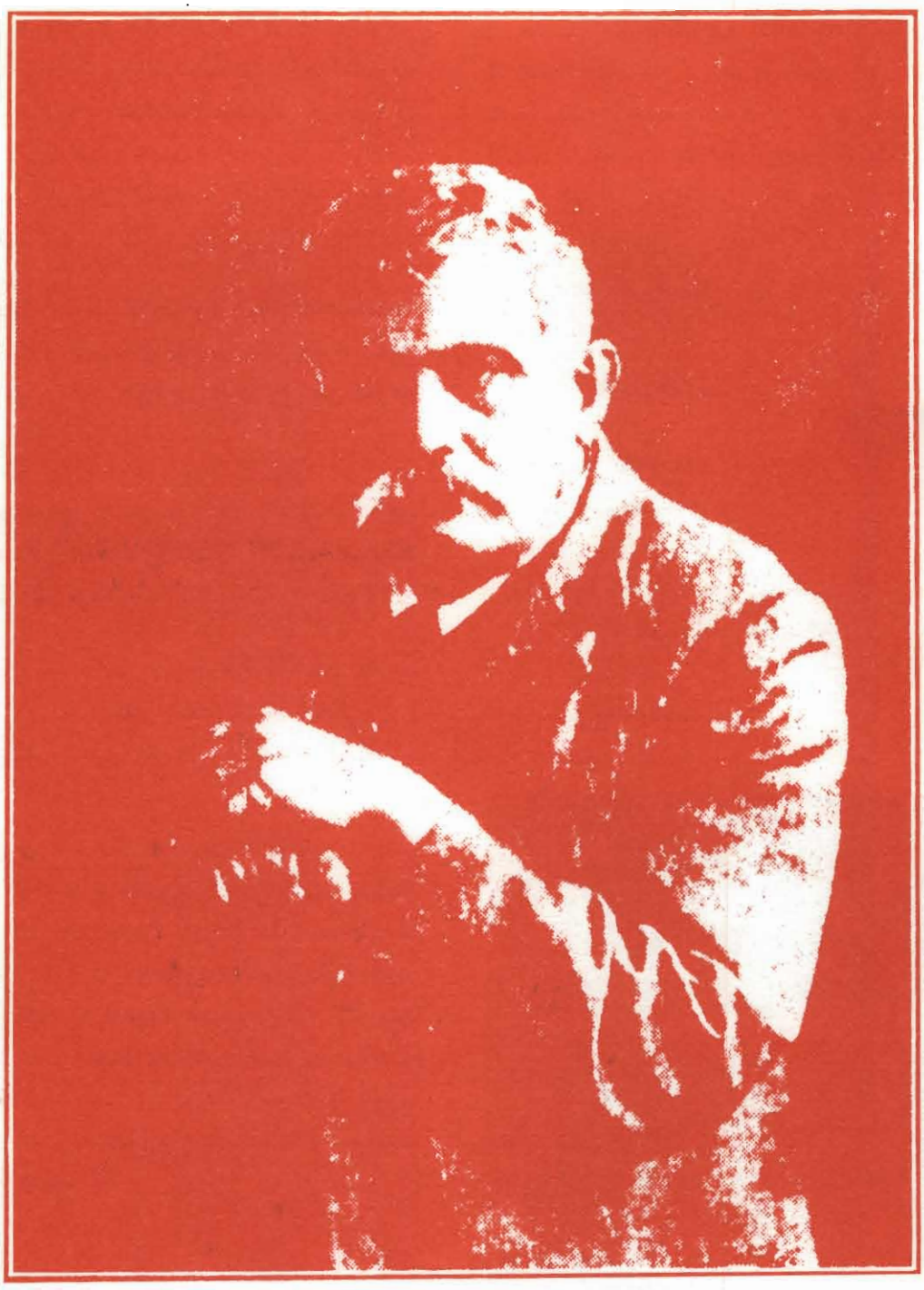
٦ ـ « الحزام السحري » لمحمود عطية الابراشي . طبع دار المعارف ، ط ٦ (١٩٧٨) .

٧ ـ « لغز الحجرة رقم ١٩ » لهدى الشرقاوي ـ المغامرة ٨٦ (قصص بوليسية للأولاد) ، طبع دار المعارف (١٩٧٧) .

٨ ـ « لغز الكلاب العشرة » لعبد الرحمن حمدي ـ المغامرة ١٠٨ (قصص بوليسية للأولاد) . طبع دار المعارف (١٩٧٩) .

٩ ـ « ابن جبير » لكامل الكيلاني ، طبع دار المعارف ، ط ٧ (١٩٧٦) .

١٠ ـ « جلفر » ـ الحلقة الرابعة في جزيرة الجياد الناطقة ، لكامل الكيلاني ، طبع دار المعارف (بلا تاريخ) .



تربية الطفل

عند الدكتور شبلي شميّل

الدكتور جورج هارون

عرف الدكتور شبلي شميل بمثل مذهب النشوء والارتقاء في العالم العربي ، اعتباراً من الثلث الأخير من القرن الماضي ، فكان له انصاره وخصومه . وقد أثارت افكاره ، وبخاصة فلسفته المادية ، جدلاً في الآداب العربية الحديثة لا يزال الى يومنا هذا[1] . وما يهمنا منه ، هنا ، الآفاق التي فتحتها له نظريات العلوم الطبيعية في مجال التربية ، بحيث ولج هذا الحقل للعاملين الآتيين :

١ ـ اقتناعه بأن « **حالة الانسان الاجتماعية ونظاماته وشرائعه وقوانينه ، حتى استعداد عقله واميال نفسه وغرضه في ابحاثه ، مستفادة كلها في كل اطواره في التاريخ ، من علومهِ ونظره الفلسفي في الكون** »[2] .

٢ ـ **كون التقدم العلمي والتطور الاجتماعي اللذين عرفتهما اوروبا جعلا من الضرورة الملحّة القيام بتحديث المبادىء والمؤسسات التربوية**[3] .

اذن ينبغي ، في عرف شميّل ، إن يعاد النظر في النظام التربوي كله على ضوء العلوم الاختبارية ، ومذهب التطور الذي يعتنقه هذا الرجل . وذلك لأنهما قادران على تبديل العالم وتغيير طريقة النظر الى الأشياء .

يبدأ شميّل ، بادىء ذي بدء ، بنقد التربية كما كانت تطبق في ايامه ، فيرى : « **ان علوم الأقدمين نظرية اكثر منها عملية ، وفلسفتهم عقلية اكثر منها حسية ، مجردة اكثر منها مادية ، متحكّمة مفارقة اكثر منها لازمة ملازمة ، موضوعة اكثر منها مطبوعة ، روحانية اكثر منها ارضية ، كلامية اكثر منها اختبارية ، متمنيات اكثر منها حقائق مقررة** . ان علوم الأقدمين وفلسفتهم انتقلت الينا وبقيت زمانا طويلاً كل علومنا وفلسفتنا ، **ولا تزال حتى اليوم روح فلسفتنا وعلومنا العقلية والأدبية والدينية** »[4] .

هذه الآراء يعرضها شميّل قضايا مهمة تتعلق بعلم البيداغوجيا (pédagogie) وتتعرض لكل من قطاعي التربية والتعليم ، بالرغم من كونهما متلازمين مبدئياً ، غير ان الفصل بينهما ممكن أحياناً ، وهذا ما نشهده عند شميّل ، علماً بأن الواحد منهما يكمل الآخر . ونحن ، اذ نعرض اليوم للقطاع الأول ، سوف نتعمق ، في دراسة لاحقة ، في القطاع الآخر .

ففي حقل التربية يعالج شميّل قضايا تسعاً يعلّق على تبنّيها بالغ الأهمية ، وهي :

١ ـ تأثير التربية الأولى .
٢ ـ تربية الأم .
٣ ـ صقل ثقافة المعلمين التربوية .
٤ ـ التربية الصحية .
٥ ـ التربية البعيدة عن الميوعة .
٦ ـ اخذ اختلاف المستويات العقلية ، عند التلامذة ، في الاعتبار .
٧ ـ التربية الطبيعية العفوية التلقائية .
٨ ـ التربية الحرة .
٩ ـ التربية الانسانية .

---

(١) انظر اطروحتنا بالفرنسية التي هي قيد الطبع :

Chibli Choumayyil et son œuvre, thèse de doctorat és-lettres, présentée par Georges Haroun, à l'Université des sciences humaines de Strasbourg, Faculté des langues, littérature et civilisations étrangères, Institut d'études arabes et islamiques, Le 25 juin 1977, t. III, ch. I, II, III et IV.

(٢) الدكتور شبلي شميّل ، كتاب « فلسفة النشوء والارتقاء » (وهو الجزء الأول من مجموعة شميّل) ، مطبعة المقتطف ، القاهرة ، ١٩١٠ ، ص ـ ٣٤٥ .

(٣) « مجموعة الدكتور شبلي شميّل ، الجزء الثاني (وهو كتاب يبحث في موضوعات شتى ، عمرانية ، وطبيعية ، وعلمية وتاريخية وادبية ، وسياسية تقريرية ، وانتقادية وفكاهية) ، مطبعة المعارف ، القاهرة ، ١٩١٠ ، ص ١٧٧ .

(٤) « فلسفة النشوء والارتقاء » ، الموضع نفسه .

القضية الأولى : **تأثير التربية الأولى في الولد**

يؤمن شميّل **بالأثر العميق الذي تحدثه التربية الأولى في الولد** ، وهي التربية التي يتلقاها في المنزل والمدرسة على السواء ، والتي تترك أثراً لها في نفس الراشدين طيلة حياتهم . وهو يقدّم ، حجة على هذا المبدأ ، قول الحديث : « الولد يولد في الفطرة »[1] . ويضيف أن **« التربية تجد الطفل ليناً غير قاسٍ ، فلا تجد صعوبة في تكييفه ، فتؤثر فيه تأثير الطابع في السّمع . وبالتكرار والاستمرار يستقيم المرء على المطبوع ، وينفر اذا حاولت تحويله عنه ، كما يستقيم العود على اعوجاجه ، وينكسر اذا حاولت تقويمه** . وعليه المثل « العلم في الصغر كالنقش في الحجر » . ثم ينتقل هذا التكييف في النسل بالوراثة ، فيولد الطفل وبه استعداد للميل مع هذا الانعطاف او ذاك »[2] .

في هذا المبدأ يلتقي شميل وعدداً كبيراً من الكتاب العرب في القرن الماضي ، أمثال رفاعة الطهطاوي[3] وفارس الشدياق[4] والمعلم بطرس البستاني[5] وفرنسيس المرّاش[6] وجمال الدين الافغاني[7] وسليم البستاني[8] واديب اسحق[9] .

وجدير بالذكر ان مجمع اللويزة للكنيسة المارونية المنعقد عام ١٧٣٦ كان قد اوصى بالبدء بتربية الولد في سن مبكرة[10] ، وذلك في الثلث الأول من القرن الثامن عشر ، والعصر عصر ظلام ثقافي رهيب يعمّ المنطقة العربية باسرها .

لكن اذا كانت نية المجمع المذكور ادخال الله الى قلب الطفل عن طريق تعليمه الباكر ، فقد كان قصد شميّل ، من التشديد على أثر التربية الأولى في الولد ، تحرير هذا الولد ، منذ فجر حداثته ، من النشأة الدينية حتى يسهل اهتداؤه في المستقبل بسهولة الى عقيدة التطور .

القضية الثانية : **تربية الأمهات**

بعد ان لفت شميّل النظر الى خطورة التربية الأولى والأثر العميق الذي تتركه في نفس الانسان ، **بات من الواجب الاهتمام الفائق بالقائمين على هذه التربية في المرحلة الأولى من نمو الطفل** ، أي انه غدا من الضرورة ان تؤخذ في الاعتبار البيئة الأولى التي ينشأ فيها الولد ، منذ ابصاره النور .

وعليه ، فان العامل الأول ـ بنظر شميّل ـ في هذه الفترة من عمر الولد ، هو الأم بدون شك . ومن ثم ، فان الانحطاط العقلي في البلدان المسماة بلداناً نامية يعود ، بنظره ، في الدرجة الأولى ، الى الفساد الثقافي العام والى جهل الأمهات . من هنا وجب توافر شروط تربوية عند هؤلاء ، كما عند المدرّسين انفسهم . **« فالأم اول عامل يؤثر في الطفل وأهمّه** . وتأثيرها فيه اشد من تأثير الأب . فهي تغذّيه من دمها أشهراً ، وتسقيه لبنها أشهراً ، وتربّيه في حجرها سنين . وما يكتسبه الطفل من امه بالاعداد الطبيعي والتربية الادبية والتعليم العقلي قد لا تقوى عليه المؤثرات اللاحقة ، ومهما قويت فلا تزيل أثره » .

ويعطي شميّل مثلاً على تأثير الأم التربوي في الطفل ، فيقول : « تصوّر أمّاً حمقاء لا تعرف من قوانين الصحة إلاّ الأكل حتى على الشبع ، ومن آداب التمدن الا البهرجة والتزين بالحلي العاطلة ، وهي عاطلة من حلي الآداب الحقيقية ومن العلوم غير ما تقول به الأوهام وتفسد معه الأحكام . عقلها اوسخ من بدنها . تدفع العين عن طفلها بالقذارة ، وتمنعه عن إتيان ما لا يجوز بتخويفه بالغول والبعبع ، بعد الأب والطبيب ، وتدفع به بعد ان تغذيه بدم الجهل ، وتسقيه لبن الحمق . .

---

(١) تعني « الفطرة » ، بنظر الغزالي ، الديانة الطبيعية التي ليست سوى الاسلام .

(٢) « فلسفة النشوء والارتقاء » ، الطبعة نفسها ، ص ٣٤٤ ـ ٣٤٥ و٣٤٨ ـ ٣٤٩ .

(٣) انظر كتابه « مناهج الالباب المصرية في مباهج الآداب العصرية » ، القاهرة ، مطبعة الرغائب ، ١٣٣٠ / ١٩١٢ ، ص ٧٨ ؛ انظر أيضاً نعيم عطيّة ، « معالم الفكر التربوي في البلاد العربية في المئة سنة الأخيرة » في كتاب « الفكر العربي في مئة عام » ، جامعة بيروت الاميركية ، ١٩٦١ ـ ص ٤٢٥ .

(٤) انظر كتابه « الساق على الساق فيما هو الفارياق » ، القاهرة ، ١٩١٩ ، ص ١٦ ، وكتابه الآخر « فلسفة التربية والأدب » ، طبعة علي الحطاب ، القاهرة ، ص ١٢٦ ؛ انظر أيضاً جورج هارون ، « احمد فارس الشدياق المربي » ، « المجلة التربوية » ، السنة الثانية ، رقم ٣ ، كانون الأول ١٩٦٢ ، بيروت ، ص ١٠ ونعيم عطيه ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤٧٨ .

(٥) انظر خطبته بعنوان « تعليم النساء » ، مجلة « الجنان » ، المجلد السابع ، ١٨٨٢ ، ص ٢٠٧ ، جورج هارون ، « المعلم بطرس البستاني احد آباء التربية النسوية في الشرق العربي » ، « المجلة التربوية » ، نيسان ١٩٦٥ ، رقم ٧ ، السنة الرابعة ، ص ١ وما يليها .

(٦) انظر مقالته « السلوك » ، « الجنان » ، المجلد الثامن عشر ، ١٨٧١ ، ص ١٥٢ ؛ ذكره نعيم عطية ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ١٥٢ .

(٧) انظر كتاب محمد باشا المخزومي ، بعنوان « خاطرات جمال الدين الافغاني » المطبعة العلمية ليوسف صادر ، بيروت ، ١٩٣١ ، ص ٣٥١ ـ ٣٥٢ ، ذكره نعيم عطية ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤٨٤ .

(٨) انظر مقالته « ام الدنيا » في « الجنان » ، المجلد الحادي عشر ، ١٨٧٠ ، ص ٣٣١ ـ ٣٣٢ ؛ ذكره نعيم عطية ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤٨٤ .

(٩) انظر كتاب « الدرر » ، طبعة مخايل نحاس ، المطبعة الأدبية ، بيروت ، ١٩٠٩ ، ص ١٢٢ ، ذكره جورج هارون ، « المناظرات في عصر النهضة العربية الحديثة » ، « المناظرة حول التعليم المجاني الالزامي بين اديب اسحق والمرسلين اليسوعيين (كتاب قيّد الطبع) .

(١٠) انظر كتاب « المجمع اللبناني » الذي يتضمن اعمال هذا المجمع ومقرراته ، بيروت ، ١٧٨٨ ، ص ٣٨٣ و٣٨٩ .

فماذا تكون حالة هذا الطفل المسكين ، صحياً وأدبياً وعقلياً . لا شك انها تكون رديئة جداً »[1] .

في هذا المبدأ يلتقي شميّل ايضاً وجان جاك روسو في الاعتقاد بان على الأمهات ارضاع اطفالهن بانفسهن وتربيتهم بانفسهن ، فلا يضعنهم في ايدي نساء أخر . إلاّ أن المربي الفرنسي يعتبر ، مع ذلك ، ان دور الأب في تكوين الولد ليس دون دور الأم اهمية ، وانما يكمله[2] .

وكجان جاك روسو يتطلب **شميّل من الأم اكثر من العناية بمظهرها الخارجي . فبصفتها مربية عليها ان تكون «عاقلة ، متهذبة ، متعلمة ، متحلية ، بالآداب الصحيحة ، عالمة ان نبلها قائم ببساطتها في معيشتها لا ببهرجتها ، وأن جمالها قائم بتربيتها ونظافتها لا بطلي وجهها ، ليس للأوهام عليها سلطان يدفعها الى الاستمساك بالخرافات وزرعها في رأس طفلها ، حتى يشبّ على الاعتقادات الفاسدة والأحكام الباردة . . . »**[3] .

فما الذي يجب ان ندرّسه اذن للفتاة التي ستغدو أمّاً في مستقبل الأيام ؟ المواد التي يوحي بها شميّل في تعليم البنات ، والتي تتناسب ووضعهن ، وتفي بالحاجة في ما يتعلق بالرجل في حياته ، هي ، في عرفه ، الاعمال المنزلية ، **كالخياطة ، واعمال المطبخ والغسيل ، وذلك محلّ الأدب والفنون التي تؤهل لحياة الصالونات والتي جاءت بها الحضارة الحديثة** . من هنا حملة شميّل على هذه المدارس التي ، على ندرتها في مصر ، في عصر لا تخرّج فيه سوى البنات « اللواتي لهنّ بعض الإلمام بالعلوم الباطلة ، الغارقات في مطالعة الروايات دون ان يؤلفن فيها ، الحاذقات في الموسيقى دون ان يتخذنها حرفة لهن ، الهائمات بحضور التمثيليات ومخالطة اماكن اللهو ، الراقصات على كل الالحان ، المتيمات بالحلي الكريمة والملابس الفاتنة ، بينما ينفرن من كل ما لَهُ علاقة باشغال المنزل » . فكانت صيحة شميّل في مثل هؤلاء المتخرجات من مدارس عصره : **« اية مملكة هي أهمّ من مملكة المنزل ، واية حرية اثمن من التربية المنزلية ؟ المنزل هو مملكة صغيرة ، وعلى حكومته الصالحة يُعَوّل في كل التقدم الذي يحرزه المجتمع »**[4] .

في هذه الآراء المتعلقة بالمواد التي ينبغي ان تتعلمها المرأة من دون سواها ، وبالتربية التي يجب ان تألفها ، لا يضيف شميّل شيئاً الى ما اورده قبله رفاعة الطهطاوي[5] وفارس الشدياق[6] والمعلم بطرس البستاني[7] . بل إن هؤلاء تجاوزوه في بعض النقاط .

فالطهطاوي يفرض تثقيف البنات تثقيفاً عاماً شاملاً ، من دون ان يحدّد بدقة معالم هذه الثقافة[8] . والبستاني يقترح تدريسهنّ التاريخ والجغرافيا ولغة اجنبية ، الى جانب الانشاء وفن التأليف[9] . اما شميّل فاكتفى باقتراحاته الوارد ذكرها ، **بغية تأهيل البنات ليصرنَ زوجاتٍ وامّهات وربّات بيوت ، وحتى مربّيات « رجال المستقبل »**[10] . اما لبيبة هاشم ، المربية ، المصرية الاقامة واللبنانية الأصل ، والتي كان شميّل ينشر بعض نفثات قلمه في مجلتها « فتاة الشرق » ، فقد طالبت بتدريس الفتيات ، فضلاً عن علوم اللغة والأشغال المنزلية ، الأدب والحضارة والانشاء[11] ، وهذا ما رفضه لهنّ شميّل .

وهكذا ، فلم تكن آراء شميّل في تعليم المرأة في طليعة النداءات التقدمية والاصلاحية الثورية في عصره ، كما كان الحال في بقية الحقول الفكرية التي خاض غمارها . ولعلّ مردّ ذلك الى عقيدة الرجل النشوئية نفسها . فهو كنشوئي وعالم بالحيوان ـ والانثروبولوجيا فرع من هذا العلم ـ كان يرى ان المساواة قائمة بين الرجل والمرأة على الصعد الثلاثة : التشريحية والقانونية والانسانية : في الحقل التشريحي تبيّن له ان الانثى هي أقوى من الذكر في الحيوانات الدنيا ، ومساوية له في الحيوانات الوسطى ، وادنى منه في الحيوانات العليا[12] . وأما على الصعيد القانوني فالرجل يتمتع بصلاحيات فطرية وفروض طبيعية دون المرأة .

---

(١) مجموعة شميّل ، ٢ ، ص ١٧٢ .

(٢) انظر الطبعة العربية لكتاب « اميل » ، لروسو ، ترجمة عادل زعيتر ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٦ ، القسم الأول ص ٤٤ .

(٣) مجموعة شميّل ، ٢ ، ص ١٧٢ .

(٤) انظر « فتاة الشرق » للبيبة هاشم .

(٥) انظر كتاب « المرشد الأمين للبنات والبنين » ، القاهرة ، ١٢٨٦/ ١٨٦٩ ، ص ٦٦ .

(٦) انظر كتاب « كنز الرغائب في منتخبات الجوائب » ، مطبعة الجوائب ، اسطمبول ، ص ١٢٨ و١٣٢ ؛ ذكره جورج هارون في « فارس الشدياق المربي » ، الطبعة نفسها ، ص ١٠ .

(٧) « تعليم النساء » ، الموضع نفسه .

(٨) الموضع نفسه .

(٩) الموضع نفسه .

(١٠) « فتاة الشرق » ، الموضع نفسه .

(١١) انظر مقالها « تعليم البنات » ، مجلة « فتاة الشرق » ، السنة الخامسة ، ١٩٠٩ ـ ١٩١٠ ، ص ٤٥ ؛ انظر ايضاً دراستنا عن المربية بعنوان « لبيبة هاشم ومواد التعليم » ، المجلة التربوية ، نيسان ١٩٦٨ ، ص ٧ وما يليها .

(١٢) انظر مقاله الحادي عشر ، « المرأة والرجل وهل يتساويان ؟ » ، « المجموعة » ، ٢ ، ص ٩٣ و١١٥ .

وأما على الصعيد الأنساني فاننا نجد الرجل في الأمم المتمدنة متفوقاً على المرأة[1] .

ويرجح أيضاً ان شميّل تأثر ، في ما يتعلّق برأيه في مرتبة المرأة بالنسبة الى الرجل ، بموقف جان جاك روسو منها وبمواقف سائر « فلاسفة » فرنسا في القرن الثامن عشر ، وقد اورد هو نفسه مفاهيم لدور المرأة الوضيع بنظرهم ، كما ذكر رأي روسو القائل بأن المرأة خلقت لتحقق السعادة للرجل وترفه عنه ، وتنفعه وتعزيه[2] ، فيما المربي الفرنسي يعتنق مبدأ تعليم المرأة الغناء والموسيقى ، وهذا ما لا يستسيغه شميّل[3] .

ولا نرى من حاجة الى تفنيد هذه النظرية حول دور المرأة الوضيع وعدم الايمان بالطاقة التي تملكها اسوة بالرجل . فبمجرد اخذنا مثالاً ما اثبتته مدام كوري(Mme Curie) [4] ومدام دي ستال(Mme de Staël) [5] من ذكاء وحذق ، يحملنا على الاعتقاد بأن العامل التشريحي لا قيمة له في نموّ العبقرية والتفوّق العقلي عند كلٍّ من الرجل والمرأة .

ان على الاساقفة ان يعظوا الشعب ويثقفوه بأنفسهم . واذا لم يستطيعوا ذلك ، لأسباب قاهرة ، يتوجب عليهم تعيين اشخاص يؤمّنون هذه المهمة مكانهم ، شريطة ان يتمتع هؤلاء الأشخاص بكفاءات تؤهلهم لهذا العمل ؛ والقصد من ذلك انه لا يجوز لأي متعلم ان يعنى بحرفة التدريس[11] .

إلا أن شميّل وحده تنبأ بـ« **ان المستقبل سيجعل فنّ سياسة الأطفال فناً قائماً بنفسه ، تؤلف فيه المؤلفات ، ويتلقّنه المعلمون في مدارس خصوصية تجيز لهم التعليم ، كما يحصل اليوم للأطباء والمتشرّعين** »[12]. فكان فضله في ذلك طرح مسألة تربوية مهمة ، الا وهي الحاجة الى فتح دور المعلمين .

فما هي الشروط التي يجب ان تتوافر في المعلّم ؟

ينبغي أولاً ، بحسب شميّل ، ان يكون الشخص المضطلع بمهمة التدريس « من الذين تربّوا جيداً » . وينبغي ثانياً ان يكون من الذين

القضية الثالثة : **تثقيف المعلمين**

تعليم وتربية الفتيات اللواتي سيصبحنَ امّهات ويشكّلن ، في المنزل ، المدرسة الأولى للولد ، حيث ينشأ في اول سنيه وطفولته . اما في المدرسة الثانية ، خارج المنزل الوالدي ، فيجب ، أيضاً ، بنظر شميّل ، تثقيف افراد الجسم التعليمي فيها ، **بحيث يُنتخبوا بعناية فائقة** ، لأنه لا يجوز ان يتاح لمطلق شخص ممارسة حرفة التعليم[6] . وفي هذا الرأي يلتقي شميّل ومحمد عبدو[7] ومحمد رشيد رضا[8] ، ولبيبة هاشم[9] ، من مفكري عصر النهضة العربية الحديثة .

وينبغي ان نذكر هنا ان الدولة العثمانية كانت قد سنّت قانوناً ، عام ١٨٦٩ ، قضى بأن يجوز مدرّسو المدارس الخاصة دبلوماً في الكفاءة او شهادة نهاية الدروس ، تمنحها وزارة المعارف العامة التركية او صادرة عن المجلس الثقافي التركي[10]. إلاّ أن هذا القانون كان يتعلّق فقط بالشعوب الخاضعة مباشرة لسلطان اسطمبول . فوادي النيل ، مثلاً ، نعم خلال هذه الفترة باستقلال داخلي ، ونظامه التربوي يخضع للحكومة العثمانية . و« جبل لبنان » كان متصرفية مستقلة في قلب السلطنة ، بشؤونه الداخلية ، ولا يملك احد خارجه حق التدخّل بمؤسساته التعليمية التي قامت على اكتاف رجال الدين من وطنيين وبعثات اوروبية واميركية .

ينبغي ان نشير أيضاً الى ان التشديد على وجوب تثقيف الجسم التعليمي ، بغية تأهيله للقيام بمهمته خير قيام ، ورد ، للمرة الأولى ، في الفكر التربوي الذي عرفه العالم العربي ، حديثاً ، في مقررات مجمع اللويزة الماروني ، المنعقد عام ١٧٣٦ . فقد ذكرت تعليمات هذا المجمع

---

(١) المصدر السابق ، ص ١٠٣ ـ ١٠٤ .

(٢) انظر مقال شميّل « هل للمرأة نفس ؟ » ، « المقتطف » ، المجلد السادس (١٨٨١ ـ ١٨٨٢) ، ص ٢٨١ .

(٣) انظر ، بشأن روسو ، الترجمة العربية لكتابه « اميل »، الطبعة نفسها ، ص ٦٨٩ .

(٤) هي ماري سكلودوفسكا(M. Sklodowska) (١٨٦٧ ـ ١٩١١) ، وقد اكتشفت الراديوم بالاشتراك مع زوجها بيار كوري ، الفيزيائي الفرنسي .

(٥) (١٧٦٦ ـ ١٨١٧) ادبية فرنسية ذات مؤلفات احدثت أثراً قوياً في نموّ الحركة الرومنطيقية الفرنسية .

(٦) المقالة الخامسة والعشرون ، بعنوان « أ ب ت ث » ، « مجموعة » شميّل ، ٢ ، ص ١٧٥ .

(٧) انظر كتاب محمد رشيد رضا ، «تاريخ الاستاذ الامام الشيخ محمد عبدو » ، القسم الأول ، مطبعة « المنار » ، القاهرة ، ١٣٥٠/ ١٩٣١ ، ص ٧٤٢ و٧٥١ و٧٧٥ ؛ ذكره نعيم عطية في « معالم . . . » الطبعة نفسها ، ص ٤٣٨ .

(٨) انظر مقاله بعنوان « باب التربية والتعليم » ، « المنار » ، آذار ١٨٩٩ ، ص ٥٦ .

(٩) انظر المحاضرة الأولى لهذه الاديبة ، عن التربية والتعليم ، في مجلة « فتاة الشرق » ، دار المعارف ، القاهرة ، عدا (١٩٠٩ ـ ١٩١٠) ص ٣٠ ؛ ذكرها جورج هارون ، بعنوان « رأي لبيبة هاشم في التربية النسوية » ، « المجلة التربوية » ، كانون الثاني ١٩٦٨ ، ص ١٩ .

(١٠) انظر Georges Young, *Cours de droit ottoman, II,* Oxford Clarendon Press, 1905, p. 365;

ذكره سعيد الغاضب ، « الدولة والتعليم الخاص » ، رسالة استاذ علوم ، جامعة بيروت الأميركية ، حزيران ١٩٦٤ ، ص ٣٦ .

(١١) انظر « المجمع اللبناني » ، طبعة زاخر ، ص ١٩ و٢٣ .

(١٢) المقالة الخامسة والعشرون ، « المجموعة » ٢ ، ص ١٧٥ .

« **برعوا في علم الأخلاق حتى يدرس طبائع كل تلميذ ويعامله بحسب طبيعته** » . ويعني شميّل ، ولا شك ، بالاخلاق هنا ، علم النفس . وينبغي ثالثاً ان يكون هذا المعلم « **من النبهاء ليلاحظ ميل كل تلميذ وقابلية عقله ليردعه عن الفاسد وينشطه في الاستقلال الحسن** » . وفي حال عدم توافر هذه الشروط فان الأضرار لا يمكن تصوّر مقدارها[1] .

القضية الرابعة : **التربية الصحية**

يلحّ شميّل ، بوصفه يمارس مهنة الطبابة ويعتني بالصحة العامة ، على **وجوب التربية الصحية والأخذ بمبادىء الوقاية العامة والعناية بالنظافة . فالامهات ينبغي ان يحرصن ، في منازلهن ، على صحة الطفل ، « بالمبالغة في نظافة جسده وملابسه والاعتناء بطعامه وشرابه ونقاوة غرفته »** . وهذا الالحاح على التربية الصحية للأولاد ناتج عن كون « الاسباب الصحية مهملة في اكثرها » ، « في مدارس المشرق » « من حيث نظافة الهواء والماء والمأكل والملبس » . فان القائمين بهذه التربية اكثرهم لا يؤمنون بالناحية الصحية منها ، وربما اعتبرها بعضهم من الأمور المخالفة لمبادئهم ، « فعدّوا القذارة نوعاً من التقشف الفضيل ، والنظافة افراطاً في الترهّل الذميم » . ويرى شميّل ان سوء التربية الصحية هذا ، كثيراً ما يكون « سبباً لأمراض تؤدي الى الموت بعد الاعتلال » . ويقدّم ، بين الأمثلة الكثيرة على ذلك ، مثل السكين والملعقة والشوكة التي يستعملها التلامذة في طعامهم . فان كثيرين من ارباب المدارس لا يسمحون حتى اليوم بغسل الأواني إلاّ مرة في الاسبوع »[2] .

كما يقدم مثلاً آخر : « فاني اذكر ان معلماً من معلمي المدارس الكبرى حضر مرة للتداوي عندي ، فلما كشفت لباسه الأسود كدت اتقيأ ما في معدتي من شدّة سواد قميصه لشدة قذارته » . ويعلّق شميّل على هذا بالقول : « فكيف يرجى ممن هو بهذه القذارة في جسمه ان يكون أنظف من ذلك في عقله ، وان يكون مرشداً لهؤلاء الأطفال الى ما يصحّ به جسمهم ويذكو عقلهم وتسمو آدابهم ؟ »[3] .

وسوء العناية الصحية بالطفل لا يقتصر ، في رأي شميّل ، على الديار المصرية فقط ، بل ان « اهمال الرحمة بالاطفال بالغ الغاية القصوى في بلاد المشرق كافة . ويستغرب شميّل ان يُقتَصرَ على إنشاء جمعيات الرفق بالحيوان ، مع ان الحاجة الى هذه الجمعيات للاطفال أشدّ ، خاصة في بلادنا . وهو لا يظن أنّ العاهات التي تشوّه الابدان والوفيات التي تذهب بالارواح بالغة في بلاد مبلغها في هذه البلاد »[4] .

فما هي المبادىء الصحية التي يجب ان تدرّس ؟

دعا شميّل الى انشاء مدارس مصرية « **يعلّم فيها الأولاد غير الجلبة والصياح وهزّ الرؤوس** » والى « **الظهور في اماكن ينفذها الهواء انظف من مذاود البقر ، يعلّمون فيها ان مصر قطعة من افريقيا ، وان الصحة تتوقف على النظافة ، والنظافة تقوم بغسل الوجوه واليدين والرجلين وبتغيير الملابس وغسلها بالماء والصابون قبل ان تبلى على الاجسام** » . قال « ان النظافة لا تتوقف على الغني . (فان فلاّح جبل لبنان افقر من فلاح مصر ، وهو ، مع ذلك في بعض الجهات ، انظف منه بكثير ، يلبس الثوب المرقع ، ولكنه يلبسه نظيفاً) . وذكر بأن « البشر كلهم خلقة الله ، ليس بينهم كافر او مؤمن ، ولا طاهر او نجس ، إلاّ الذي روائحه يكاد يغمى عليك منها »[5] .

هذه المبادىء الصحية يجب ألاّ تقتصر ، حسب شميّل ، على التلامذة الذين ينعمون بالجسم الصحيح المعافى والشديد البأس ، بل ينبغي ان تطبق كذلك على المرضى وعلى الأولاد المنحرفين . ذلك ان فقدان الاسعاف العام ضاعف من الوفيات بين الأطفال . ومن اجل معالجة هذا الوضع دعا شميّل الى انشاء المستشفيات الخاصة بهم ، وقد كانت معدومة في الشرق ، حتى ذلك العصر[6] .

لقد تمنى شميّل ، لو كان ناظراً للمعارف ، أن يكثر من « التردد على المدارس لا في الحفلات الرسمية للأكل والشرب والطرب على نغم الموسيقى واستماع خطب المدح الباردة ومبادلة العبارات الفارغة ، بل للوقوف على احوال التلامذة في أدق امورهم ، في مائهم ، وهوائهم ، وغذائهم ونظافتهم ، ومطبخهم واسرّتهم وملابسهم ، فضلاً عن طريقة تسليتهم » .

واستغرب كيف « تصبر الهيئة الاجتماعية والحكومات المتمدنة على ذلك ، مع علمها ان **هؤلاء الأطفال هم رجال الغد** . فعلى صحة ابدانهم يتوقف نماء الأمة ، وعلى صحة عقولهم يتوقف نجاحها »[7] .

وهكذا ، فقد كان شميّل **رائد التفتيش الصحي في المدارس ، رائد المؤسسات الصحية للأطفال** ، إلاّ انه اذا كان قد عني بالوقاية الصحية فقد سها عن باله الدعوة الى الرياضة البدنية ، وهي في الصحة العامل الأساسي الذي يعتمده علم التربية الحديث ، والذي نصح به استاذه في نظرية النشوء ، ارنست هيكل[8] نفسه . فقد اوصى الفيلسوف

---

(١) الموضع نفسه .

(٢) المصدر السابق ، ص ١٧٣ - ١٧٤ .

(٣) المصدر السابق ، ص ١٧٧ .

(٤) المصدر السابق نفسه ، والصفحة السابقة .

(٥) المقالة الأربعون ، بعنوان « أ ب ت ث » ، « المجموعة ٢ » ، ص ٢٢٨ .

(٦) المقالة الخامسة والعشرون ، المجموعة ٢ ، ص ١٧٧ - ١٧٨ .

(٧) المصدر السابق ، ص ١٧٦ - ١٧٧ .

(٨) (١٨٣٤ - ١٩١٩) بيولوجي وفيلسوف الماني ولد في بوتسدام . يمثل عقيدة النشوء والارتقاء في المانيا ، بالاضافة الى الفلسفة المادية . زعم انه اكتشف « المونيرة » (La monère) ، وهي كائن يتراوح بين النبات والحيوان . له مؤلفات عدة حول نظريته في العلوم الطبيعية التي بنى عليها فلسفته . ولقد جعل هذه النظرية تشمل الكون باسره . فنشأت مدرسة من النشوئين واخصام الفكرة الدينية نسجت على منواله وتبعت افكاره .

الالماني بأن « **يخصص من العناية ومن الوقت للتربية الجسدية ورياضة البدن والسباحة اكثر مما خصّص حتى الآن** . يجب أيضاً الخروج بنزهات مشتركة ، والقيام بالعديد من الرحلات مشياً على الأقدام في خلال ايام العطل المدرسية [١] .

لكن اذا كان فارس الشدياق ورفاعة الطهطاوي قد سبقا شميّل في الدعوة الى التربية الصحية في المنزل وفي المدرسة [٢] ، فان شميّل قد تجاوزهما في هذا المضمار ، بوصفه من الرعيل الثاني للكتّاب العرب في القرن الماضي ، اي من مواليد منتصف القرن ، ولكونه من اعضاء الجسم الطبّي في عهده ، وفضلاً عن ذلك ، صاحب مجلة طبّية شهيرة هي مجلة « الشفاء » ، الناطقة بلسان وزارة الصحة المصرية ، التي تعنى بالوقاية الصحية والابحاث الطبية ومعالجة الأمراض على اختلافها .

ثم ان التربية الصحية والعناية بالطرق الوقائية ضد الاوبئة والامراض امست نزعة العصر العامة ، اعتباراً من الثلث الأخير من القرن الماضي ؛ وقد تجلّت هذه النزعة عند العديد من مفكري النهضة العربية الحديثة ، منهم الكاتب الثائر فرح انطون (١٨٧٤ - ١٩٢٢)، صاحب مجلة « الجامعة » ، الصادرة في مصر ، وأحد روّاد الفكر الحديث في الديار المصرية . وقد تعدّى فرح افكار شميّل الصحية ، الى التوصية بتبنّي مبدأ الرياضة البدنية و« الغذاء الكامل » للولد ، وتنظيم وقته في المدرسة بتكريس بعض هذا الوقت للدرس ، والبعض الآخر للعب والراحة [٣] .

القضية الخامسة : **التربية المقرونة بالخشونة**

الى جانب الدعوة الى العناية القصوى بصحة الولد ، أوصى شميّل بتأمين تربية للولد تتحاشى التأنق « الذي يجرّ الى الرفاهة المرهلة للأبدان » ، وتحفظ له « **شيئاً من الخشونة الجائزة المقوية للأجسام والاخلاق . فان مثل هذا الطفل يشبّ صحيحاً اديباً عاقلاً ليس فيه شيء من ميوعة المترهلين او خشونة الجافين، متحلّياً بالرجولة التي هي من صفات الحازمين ، مقداماً ولو زلّت قدمه ، جلوداً ولو خارت همته ، سخياً ولو نضبت كفه ، كريم الأخلاق ، يملكه المعروف ولا يلتئم للمتلوف ، يعذر حيث يجب العذل** :

« **كريم يقيم العذر في موضع العذل**
فللجهل عذر لا يفوت ذوي الجهل
«اذا ما رأى المعروف في بذل نفسه
جفاها ولم يقبل فداه سوى البذل » [٤]

والقصد من هذا النوع من التربية واضح في كلام شميّل ، وهو تكوين ولد وقي ، جسمياً ومعنوياً ، وهو يلتقي هنا جان جاك روسو . ففي نظر المربي الفرنسي ، يستطيع الولد بمثل هذه التربية ان يدافع عن نفسه ضد الأخطار والأمراض [٥] ، بينما يمكنه ، بحسب شميّل ، تقوية نفسه وصقل اخلاقه .

القضية السادسة : **مراعاة التفاوت العقلي والمزاجي بين التلاميذ**

ذكرنا سابقاً ان شميّل ،كجان جاك روسو، يوصي بان يكون المعلّمون ملمّين بعلم الأخلاق وعلم النفس « **حتى يطلعوا على طبائع كل تلميذ ويعاملوه بحسب طبيعته** » ، **ويكونوا كذلك من النبهاء** ، ليلاحظوا ميل كل تلميذ وقابلية عقله ، فيردعوه عن الفاسد وينشّطوه في الاستعداد الحسن .

لكن ما هي الخلفية لهذا المبدأ التربوي ، الذي يدعو اليه شميّل ؟ الجواب في قوله بأن « **عقولا كثيرة من اذكى العقول ينطفىء نورها كل سنة في المدارس من سوء المعاملة ومقاومة اميال العقل** » . وهو يقصد بهذه المقاومة ألاّ ينشأ الولد على مبادىء دينية تتناقض وآراء اخرى ، كالفلسفة المادية وعقيدة النشوء ، وهذا ما كانت ترفضه التربية في عصر شميّل . وحادث الجامعة الامريكية في بيروت ، الذي عرض للدكتور ادوين لويس (Edwin Lewis) ، الاستاذ المعروف في الجامعة ، في الثلث الأخير من القرن الماضي ، خير دليل على ذلك ، حيث القى هذا الاستاذ ، عام ١٨٨٢ ، خطبة بمناسبة احتفال نهاية السنة الجامعية ، بعنوان « المعرفة والعلم والحكمة »[١] ، وما أن تعرّض لنظرية دارون في التطوّر الطبيعي واظهر نحوها بعض التحيّز حتى أثار عاصفة من الغضب والاستياء بين كبار أعضاء الجمعية اللوثرية للمرسلين في الجامعة المذكورة ، لأنهم خشوا ان ينال هذا الموقف ، تجاه نظرية التطور ، من الايمان الذي يعتنقونه ومن مناعة الدين الذي يتبنونه .

---

(١) انظر كتابه : *Les énigmes de l'Univers*, trad. de l'allemand. Paris, Alfred Costes, 1920, p. 361.

(٢) انظر ، في ما خصّ الشدياق ، كتابه « فلسفة التربية والأدب » ، الطبعة نفسها ، ص ١٢٦ ، وكتابه الآخر « كنز الرغائب » ، الطبعة نفسها ، ص ٢٥٤ ؛ انظر في ما يتعلق بالطهطاوي ، كتابه « مناهج الألباب . . . » الطبعة نفسها ، ص ٢٥ ، وكتابه الآخر « المرشد الأمين للبنات والبنين » ، الطبعة نفسها ، ص ١٩ ؛ ذكره نعيم عطية ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤١٦ - ٤١٧ .

(٣) انظر « مختارات فرح انطون » ، كتاب يقع ضمن سلسلة من الكتب ، تحت عنوان « مناهج الأدب العربي » ، طبعة صادر ، بيروت ، ١٩٥٠ ص ٤٦٢ - ٤٦٣ ؛ ذكره نعيم عطيه ، « معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤٦٢ - ٤٦٣ وجورج هارون في اطروحته عن الدكتور شبلي شميّل ، السالفة الذكر (Chibli Choumayyil et son œuvre, op. cit; III p. 783 sq.)

(٤) المقالة الخامسة والعشرون ، المرجع والطبعة نفسها ، ص ١٧٣ .

(٥) انظر الترجمة العربية لكتاب « اميل » ، الطبعة نفسها ، ص ١٠٤ .

(٦) انظر مجلة « المقتطف » ، المجلد السابع ، ١٨٨٢ ، ص ١٥٨ وما يليها ؛ انظر نص الخطاب في المجلة نفسها ، العدد نفسه ، ص ١٦٢ - ١٦٧.

وقدّمت شكوى الى مجلس الجامعة في نيويورك ، طولب فيها بطرد الدكتور لويس ، واستمرّت الأزمة زمناً ليس بالقصير ، تحقق فيها مطلب المرسلين ؛ كما انقسم الجسم التعليمي في الجامعة الامريكية الى قسمين ؛ وحصلت استقالات عديدة ، شجباً لتصرّفات الجمعية اللوثرية واستنكاراً لمحاربة الحرية الفكرية[١] . وحادث اسعد الشدياق ، شقيق المؤرخ طنّوس الشدياق والاديب اللغوي فارس الشدياق ، هو الآخر دليل حي على غياب حرية الفكر في عصر شميّل . فقد اضطهد وعذّب اسعد الشدياق حتى الموت ، نتيجة اعتناقه مذهباً آخر غير مذهبه الأساسي[٢] .

وجدير بالذكر انه كانت هناك نزعة تربوية في العالم العربي ، بدأت منذ النصف الثاني من القرن الفائت ، ترمي الى جعل العلم التربوي يستند الى علم النفس الاختباري والى المعرفة العلمية للتطوّر الطبيعي الذي يطرأ على الولد . ومن ابرز الذين اعتنقوا هذا المبدأ الاديبة والمربية لبيبة هاشم التي خلّفت دراسات قيّمة حول تربية البنات ، وقد افردنا لها بحثاً في السنوات السابقة من عمر « المجلة التربوية »[٣] .

وجدير بالذكر ، ايضاً ، انه قبل مائة وثمان وستين سنة من نشر رأي شميّل هذا ، دعا مجمع اللويزة في لبنان الى ضرورة اخذ اختلاف المستويات العقلية بعين الاعتبار عند التلامذة في مدارس الرعايا[٤] . إلاّ أن نداءه لم يحدث أثراً خارج نطاق « جبل لبنان » ، حيث كانت المدارس نادرة بخلال هذه الفترة .

هذا في ما يتعلّق بالنزوع الى وجوب تسليح المعلمين بعلم نفس الطفل ، عند كل من شميّل ، ولبيبة هاشم ، ومجمع اللويزة ، والمنطقة العربية في عصر النهضة . اما في ما خصّ جان جاك روسو ، الذي تأثر به مفكرنا دونما ريب ، فانه يرى ان الكائن البشري يملك مع الولادة الى جانب التركيب الواحد الذي يشترك فيه وسائر الجنس البشري ، مزاجاً خاصاً يصنع عبقريته واخلاقه[٥] . ولا تستطيع أية تربية ان تعدّل فيه او تطوّره او تبدّله ؛ من هنا تبدو الحاجة الى صقل الخلق الطبيعي وتهذيبه وتحاشي افساده ، كما يجب مراعاة الامزجة المتنوعة للأفراد بتطبيق الطرق التربوية المختلفة[٦] ، المتناسبة مع كل منها . وهذه الآراء ذكرها المربي الفرنسي في كتابه (La nouvelle Héloïse) ثم عاد فتوسع بها في كتابه الآخر المكرّس للتربية ، « اميل » ، مؤكداً ان لكل عقل بنيته الخاصة التي تشكّل العلّة لتصرّفه الشخصي[٧] .

القضية السابعة : التربية الطبيعية التلقائية (L'éducation naturelle et spontanée)

اوصى شميّل **بأن تكون التربية طبيعية وتلقائية** ، وذلك بدافع من فلسفته المادية في النشوء والارتقاء ، التي يعتنقها ويدعو اليها ، وبتأثير من جان ـ جاك روسو . فعارض مقاومة الغرائز عند الأولاد ، خشية ان يكوّن ذلك منهم كائنات اصطناعية على حساب الانسان الطبيعي . ذلك ان « **الانسان في اكثر اعماله وافكاره ليس ابن غرائره ، بل صنع تربيتنا من المهد الى اللحد ، ولو ترك لغرائزه لكان في مجموعه ارقى منه اليوم بكثير** » .

اين تتعهد هذه التربية ، بحسب شميّل ، في جعل الولد كائناً اصطناعياً ؟

يجيب مفكرنا : في البيت والمدرسة ، حيث يكون الولد طفلاً بعد . اما في المجتمع فتجهز كتبنا الدينية والادبية واقاصيصنا الخيالية على كل ميزاته ، **بحيث يزول الانسان الطبيعي بالكلّية ولا يبقى إلاّ الانسان المصنوع على خلاف الطبيعة**[٨] .

---

(١) راجع جرجي زيدان ، « اول ثورة مدرسية في العالم العربي » ، «الهلال » ، المجلّد الثالث والثلاثون ، ١٩٢٤ ، ص ٢٧١ وما يليها ، منصور جرداق في « اوراق لبنانية » ، المجلّد الثاني ، ص ٥٣٧ ـ ٥٣٨ .

(٢) راجع «قصة اسعد الشدياق » ، للمعلّم بطرس البستاني ، بيروت ١٨٦٠ . راجع ايضاً :

Rufus Anderson, *History of the Missions of the American Board of commissions for foreign missions to the Oriental Churches* (Boston 1882), I, pp. 52-71; Henry H. Jessup, *Fifty three years in Syria*, Introd. by James S. Dennis, New-York, Fleming H. Revell, 1910, pp. 34-35 et 40; Gregory M. Wortabet, *Syria and the Syrians*, London, 1856, I, pp. 53-55; Colonel Churchill, *Mount Lebanon, a ten year 's residence*, London 1883, I, pp. 61-63. فيليب حتّي ، « لبنان في التاريخ » ، ترجمة انيس فريحة العربية ، بيروت ـ نيويورك ، مؤسسة فرنكلين ، ١٩٥٩ ، ص ٥٥٣ .

(٣) انظر محاضراتها التربوية التي القتها في الجامعة المصرية ونشرتها في مجلّتها « فتاة الشرق » ، الصادرة في مصر ، والتي ظهرت بين عامي ١٩٠٦ و١٩٢٤ ، وأيضاً بحثنا حول هذه المحاضرات ، بعنوان « رأي لبيبة هاشم في التربية النسوية » ، « المجلة التربوية » ، كانون الثاني ١٩٦٨ ، ص ١٧ الى ٢٠ ، وبعنوان « رأي لبيبة هاشم ومواد التعليم » ؛ « المجلة التربوية » ، نيسان ١٩٦٨ ، ص ٧ ـ ١٠ .

(٤) « المجمع اللبناني » ، الطبعة نفسها ، ص ٣٠ ـ ٣٣

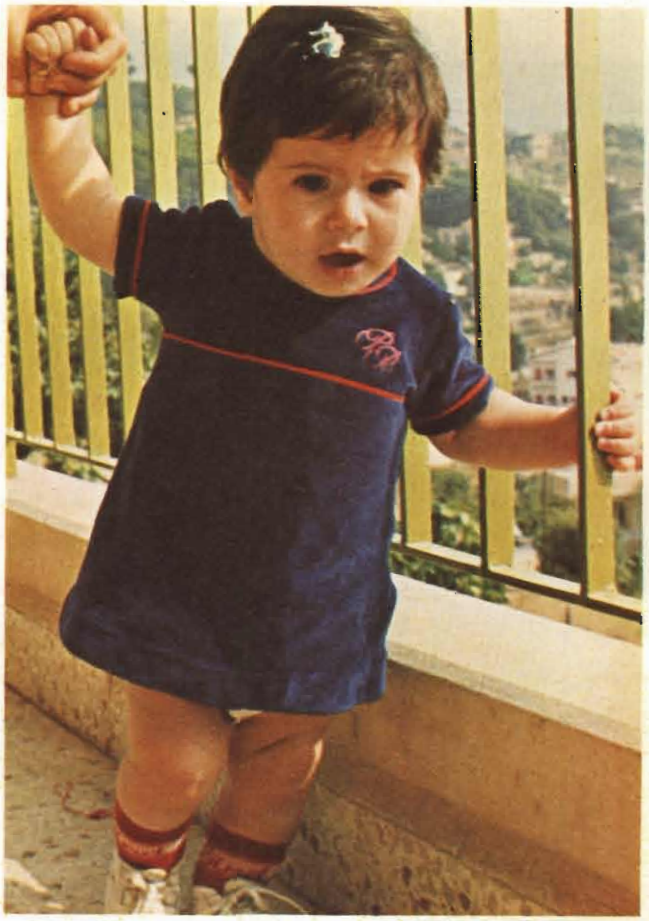
(٥) انظر : J - Jacques Rousseau, *La nouvelle Heloise, 3* partie, lettre 6.*

R. Hubert. op. cit; pp. 261 et 298

(٦) Francisque Vial, *La doctrine de l'education de j. - Jacques Rousseau,* Paris, Librairie Delagrave, 1920, p. 22 sq.

(٧) الموضع نفسه ، انظر أيضاً الترجمة العربية لكتاب « اميل » لروسو ، الطبعة نفسها ، ص ٣٥ .

(٨) «فلسفة النشوء والارتقاء » ، الطبعة نفسها ، ص ٢ .



يشدّد شميّل على هذا المبدأ بمقدار اعتقاده بمقاومة الأوائل لميول الانسان الغريزية وتعليمهم اياه مخالفتها . « **فاكتسب صفات غير صفاته الطبيعية ، صفات مشوهة يجهد الانسان نفسه لتطبيقها على طبيعة مختلفة عنها في المبدأ ، فتنقلب شرّاً اذا خلا بنفسه عن نظر الرقيب** » . « ولا يصح هذا المبدأ حتى يصحّ ان جمال الصناعة افضل من جمال الطبيعة . وليس التكحّل في العينين كالكحل » . ويعزّز شميّل رأيه بايراد امثلة اخلاقية ، فيذكر ان « الانسان لم يكذب الا لأنهم عاقبوه على الصدق ، ولم يسرق إلاّ لأنهم حجبوا عنه ما يحتاج اليه » . كما يقدّم شواهد جسمانية تدلّ على ميل الانسان الى تشويه الخلق والصفات الطبيعية ، فيذكر الاقبال على تشريح الخدود عند الزنوج ، والوشم عند اكثر قبائل الشرق ، وتشويه الرجلين عند الصينيين . ويعيد الى الاذهان زعم ابقراط بأن جيلاً من البشر كان يطلق عليه اسم « الكروسفال » ، أي الرؤوس المتطاولة ، وكان يشوّه رؤوس اطفاله حتى تتطاول ، وزعمه أيضاً ان شعباً من الصقالبة كان يشوّه صدور بناته بازالة ثديهنّ الايمن بواسطة الكيّ بالنار ، وهنّ بعد في سن الطفولة ، ليمكّنوهن من احكام اسناد القوى لتسديد الرمي . وقد انتقل شميّل الى التشويه الجسدي بالوراثة الى بعض الشعوب[1] .

ويذهب شميّل الى ان العلوم الطبيعية نفسها لم تنجُ من مرض التعلّق باهداب « الصناعة » ومخالفة الطبيعة . ولعلّه يشير هنا الى فنّ الطبّ الذي كان ممزوجاً بالأوهام في القرون الوسطى ، وقد وضع هو نفسه بحثاً مستفيضاً فيه ، كما عرفته الشعوب القديمة عند البابليين والفرس والمصريين والعبرانيين والهنود والصينيين واليونانيين ، وأخيراً الرومان[2] .

هذا الميل الى ما هو صناعي ، وهذا الجنوح الى مقاومة الطبيعة هو ، في عرف جان ـ جاك روسّو ، حصيلة احياد في المجتمع[3] ، وأما ، بحسب شميّل ، فهو نتيجة التربية العائلية والمدرسية ، فضلاً عن الكتب الدينية والادبية ، كالروايات والقصص الغريبة والمستغربة . وهو يرى ان مثل هذه التربية ولّدت في الانسان ميولاً لم تكن فيه ، « فاكتسب عيوباً كثيرة كان يمكن ان لا يعرفها ، وكثير من الأمراض العصبية نشأ وتأصل وانتقل في نسله بسبب ذلك . . . »[4]

---

(١) مجموعة شميّل ، ٢ ، المقالة الخامسة والثلاثون ، بعنوان « شواعل » ، ص ٢١٤ ـ ٢١٥ .

(٢) انظر هذا البحث متسلسلا في مجلّدي السنتين الثانية والثالثة لعام ١٨٧٨ و١٨٨٨ من مجلة « الشفاء » ، وتحليله في اطروحتنا المذكورة آنفاً عن شبلي شميّل ، المجلّد الأول ، بعنوان « الطواف حول الطب » ص ١٤٣ ـ ١٤٨ .

(٣) الترجمة العربية لكتاب « اميل » ، الطبعة نفسها ، ص ٢٧ .

(٤) المقالة الخامسة والثلاثون ، بعنوان « شواغل » ، المجموعة ٢ ، ص ٢١٥ .

ان احترام غرائز الولد مبدأ جسّدته آراء رابليه(Rabelais) التربوية قبل ان يأخذ طريقه الى روسو وشميّل . فالشعور السائد في كتاباته هو الذعر من كل ما هو تنظيم وفرض قوانين وانضباط صارم ، وهو ما يعتبره مربّي القرن السادس عشر حجر عثرة في طريق التوسع الحرّ للنشاط البشري . فكل ما يضايق الانسان ، وما يشكّل ضنكاً له ، وما يردع رغباته وحاجاته ، ويكبح اهواءه وميوله ، هو شرّ وأذى .

فمثاله يتجسّد في المجتمع الذي تنعتق فيه الطبيعة من كل قسر ، وتنمو في إطار من الحرّية المطلقة[1] .

وأما محمّد عبدو فيؤمن ، هو أيضاً ، بأن الانسان يولد صالحاً ، وبأن الضمير الديني فطري فيه ، ومن ثمّ ، فليس بحاجة الى تدريب خاص لانماء ضميره الاخلاقي ، مثلما لا يحتاج الى تعلّم التمييز بين الخير والشر ومعرفة الطرق الواجب سلوكها لصنع الخير[2] . هذا بينما يرى رفاعة الطهطاوي ان الولد ليس له ، في البدء ، أي استعداد اخلاقي ، اي جنوح ، لا الى الخير ولا الى الشرّ ، ولكن البيئة هي التي تزرع فيه الميول الصالحة او الرديئة[3] .

لا شك في ان رأي شميل في وجوب تربية الولد تربية طبيعية وتلقائية كان مخالفاً لتقاليد الكنيسة الرومانية التي ينتمي اليها ، بحكم طائفته الملكية الكاثوليكية ؛ كما يعارض فيه تعاليم مجمع اللويزة الماروني ؛ وكل من الكنيسة والمجمع يرى ان الانسان يولد وله ميل الى الشر ، وان الخطيئة الاصلية بقيت في نفسه ، ولا يمكن تقويمه وتوجيهه نحو الخير الاّ بالتربية ، وبخاصة التربية الدينية .

ثم ان التربية التلقائية ، بنظرنا ، تقوم على الضلال ، بافتراضها أنّ الطبيعة الانسانية خيّرة في اساسها . لأنه في مثل هذه الحالة ، من أين يأتي الشر ؟ . فالانسان يولد وله طاقة جسدية قد تتجه نحو الخير او الشر . وإنما الدين او التربية هما اللذان يتدخّلان لتوجيهه نحو الأول وتحاشي الآخر ، حتى ولو كان الضمير غريزياً عنده . الضمير في الانسان جهاز ، وليس لهذا الجهاز محتوى بدون العامل التربوي او الديني . فهذا الضمير معدٌّ إذن للتقدّم والتطوّر والصقل . وعليه فإن فلاحاً اميّاً ، لا يشهد له بضمير دقيق في احكامه ومستنير في نظرته الى الامور ، كالضمير الذي يملكه ، مثلاً ، باسكال . وبكلمة أخرى ، ان الولد يولد قابلاً للتهذيب لا مهذباً . (il naît éducable et non éduqué)

القضية الثامنة : **التربية الحرّة**

على التربية ان تكون حرّة . وقد ثار شميّل على النظام التربوي التقليدي ، الذي يفرض على الولد الطاعة العمياء والخضوع المطلق لأستاذه او مربّيه ، كما أراد ذلك ،مثلا،كل من المعلّم بطرس البستاني[4] والأب يوسف البستاني[5] . فدعا الى الحرية المطلقة في التعليم والى ممارسة الاستقلال في الاحكام بصدد التعاليم التي تبثّها المدرسة في نفوس تلامذتها . فلا يفرض أي رأي على هؤلاء من الآراء التي يشرحها الاساتذة او التي ينصّ عليها منهج التعليم . بل يترك لهم الحق في مناقشة اية نظرية لأي مفكر او عالم كان ، وأيّا كانت نزعة هذه النظرية[6] . وبذلك يلتقي شميّل رفاعة الطهطاوي[7] ومحمد عبدو[8] وقاسم أمين[9] .

لكن بينما يتمسّك هؤلاء بمبدأ حرية التعليم لذاتها وشغفاً بحرّية الرأي ، يرمي شميّل الى محاربة التربية التي ترسّخ في اذهان الأولاد ، بصورة قسريّة ، مبادىء فلسفية تتعارض وفلسفة النشوء والارتقاء الماديّة التي يعتنقها . وذلك واضح من مطالبته باعداد عقل الولد لقبول زرع العلم على الاطلاق . فلا تدع المدارس « **تستغلّ عقل الطفل منذ حداثته وهو ألين من الشمع طواعية ، وتعدّه إعداداً مخصوصاً لغاية مخصوصة** » ، « **وهي بذلك تخدم مبدأ معلوماً لا مطلق العلم** »[10] . وما « المبدأ المعلوم » و« الغاية المخصوصة » ، في نظر شميّل ، سوى المبادىء الدينية التي يراها قائمة على الايمان اكثر منها على الحسّ والمشاهدة ، وامنيته الغالية ان يتاح للتلامذة مقارعة عقائد الدين ، والتسامح في تعليم نظريات التطوّر والفلسفة المادية ، كما بلغها عصره ، والتي يعتبرها وحدها جديرة بأن تدرّس ، باعتبارها قائمة على العلم ، بينما سواها مبني على الأوهام .

---

(١) E. Durkheim: *L'évolution Pédagogiques en France*, Paris, 1938, II: p. 11; René Hubert: *Histoire de la pédagogie*, P.U.F. Paris, 1949, p. 229 sq.

(٢) أنظر محمد رشيد رضا ، « تاريخ الاستاذ الامام الشيخ محمد عبدو » ، الطبعة نفسها ج ١ ، ص ٧٧٥ ، رسالة التوحيد ، مطبعة بولاق ، القاهرة ، ١٣١٥ هـ ، ص ١٤١ و٨٢ ؛ « المنار » ، ج ٩ ، ص ٥٩ .

(٣) انظر كتابه « مناهج الألباب المصرية » ، الطبعة نفسها ، ص ٣٩ و٥٥ و٧٠ .

(٤) انظر خطبته في « تعليم النساء » ، الموضع نفسه ؛ جورج هارون ، المعلم بطرس البستاني احد آباء . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٣ وما يليها .

(٥) هو أمين سرّ المطران يوسف الدبس ، رئيس اساقفة بيروت على الطائفة المارونية وصاحب تاريخ سوريا ، طالع مقاله ، بعنوان « خطبة في التربية » ، في « مجموعة خطب علمية وادبية » ، ص ٤٧ ـ ٥٣ .

(٦) فلسفة النشوء والارتقاء » ، الطبعة نفسها ، ص ٢ .

(٧) انظر كتابه « المرشد الأمين » ، الطبعة نفسها، ص ٣٣٨ ؛ نعيم عطية ، «معالم . . . » ، ص ٤٢٧ .

(٨) انظر كتاب محمد رشيد رضا « تاريخ الاستاذ الإمام . . . » ، الطبعة نفسها ، المجلد الأول ، ص ٩٢ و٤٩٦ ، و« المنار » ، المجلّد الثامن ، ص ٨٩٢ ؛ ذكره نعيم عطية ، « معالم . . . » ، ص ٤٤٨ ، انظر أيضاً « رسالة التوحيد » ، لمحمّد عبدو ، الطبعة نفسها ، ص ٧٣ ـ ٩٧ .

(٩) انظر كتابه « المرأة الجديدة » ، القاهرة ، ١٩٠١ ، ص ١٨ ؛ ذكره نعيم عطية ، «معالم . . . » ، الطبعة نفسها ، ص ٤٦٤ .

(١٠) « فلسفة النشوء والارتقاء » ، الطبعة نفسها، ص ٢ .

ولكم تصادف هذه التربية الحرة ، كما توخّاها شميّل ، من صدى بعيد في قلب هيكل ، استاذه في الفلسفة المادية وفكرة النشوء ، وقد اوصى بوجوب تكوين الفكر مستقلاً عن التلامذة ، كما دعا الى انماء « التفهّم الواضح عندهم للاشياء المكتسبة ، واكتشاف التسلسل الطبيعي للظواهر والحوادث[1] .

إلاّ ان شميّل كان الأكثر توسّعاً في معالجته حرّية الرأي عند التلامذة من النشوئيين الغربيين كلهم ، ومن مفكّري عصر النهضة الأدبية العربية الحديثة جميعاً . فهو يلحّ على هذا المبدأ ويعتبره مصيرياً بالنسبة الى نشوء عقيدته الخاصة . فيشدّد على ان التربية في مدارس عصره ، وقبل عصره ، تستغلّ طفولة الولد وجهله وضعفه ، لتزرع في عقله العقائد التي تشاء ، وكل هذه العقائد تخالف العقيدة الشميليّة بشكل مبين ؛ والولد في مثل هذه الحال لا يستطيع ان يقيم احكاماً له ، الأمر الذي يحمل شميّل على الاستشهاد بالحديث القائل : « يولد الطفل على الفطرة وانما ابواه يهوّدانه او ينصّرانه ، او يمجّسانه » . **فالتربية ، بحسب مفكّرنا ، تجد الطفل ليّناً غير قاسٍ » ، فلا تجد صعوبة في تكييفه ، فتؤثر فيه تأثير الطابع في الشمع . وبالتكرار والاستمرار ، يستقيم المرء على المطبوع ، وينفر اذا حاولت تحويله عنه ، كما يستقيم العود على اعوجاجه وينكسر اذا حاولت تقويمه »** . وعليه ، يستشهد شميّل بالمثل القائل : « **العلم في الصغر كالنقش في الحجر** » . وبحكم كونه نشوئياً يؤمن بان هذا التكييف في عقل المرء « ينتقل في النسل بالوراثة ، فيولد الطفل وبه استعداد للميل مع هذا الانعطاف او ذاك »[2] . وكل غاية المربّين ، في نظر شميّل ، **حشو رأس الطفل بمبادىء لا يقبل النقاش فيها ، « وكأنها قضايا مسلمة ، وكثير منها ما يكون مغلوطاً ، ويربّون العقل عليها حتى يفقد ما له من القوى الذاتية ، ويصبح كأنه مصنوع على قالب معلوم »** . وكان الاحرى بالمدارس ان تعد العقول « إعداداً عاماً ، وتوسّع لها المنافذ حتى يسهل عليها التصرّف في العلوم التي تعلّمها والبحث في جميع الاشياء التي تعرض لها »[3] .

واننا لنتساءل : كيف يوفّق شميّل بين دعوته الى التعليم الحرّ وبين مطالبته في ما خصّ مواد التدريس الواجب اتباعها ، بتحريم تدريس الفلسفة والدين والحقوق ، مثلاً ، بل تحريم الشعر للشعر والأدب للأدب[4] .

القضية التاسعة : **التربية الانسانية**

يصرّ شميّل على جعل التربية انسانية . فعلى المدارس ان تكفّ عن اعتبار القساوة والعقاب الجسدي من القواعد الاساسية لردع الولد وتحسين حاله الاخلاقية وبخاصة انه يساوي في هذه العقوبات بين العموم ، ولا يفرّق بين تلميذ وآخر ، ويستشهد مفكّرنا بكلمة الشاعر القائل :

« ووضع الندى في موضع السيف بالعلى
مضرّ كوضع السيف في موضع الندى » .

ويوضح شميّل هذا البيت ، فيذكّر بأن « **استعمال العصا حيث يمكن الاكتفاء بالتوبيخ مضرّ كاستعمال هذا في موضع ذاك** » .

ان مبدأ التربية الانسانية هذا يتناسب وشعور شميّل الانساني ، ورقّة قلبه ، وخاصة ذعره من التربية غير الانسانية التي عانى منها هو نفسه : « وأي قساوة وحشيّة تفوق ما أرويه لك عن معاملة المعلّمين للتلامذة في بعض هذه المدارس الكبرى . فاني يوم كنت تلميذاً ، وسنّي بين ١١ و١٢ سنة ، كان ملاحظ غرفة منامتنا ، كلّما رأى تلميذاً مكشوفاً وهو نائم ، يوقظه بضربة عصا رفيعة على رجليه ، عوضا من ان يغطّيه ، كما كان يفعل ابوه او امّه ، مع ان عمل الضرب لا يوجب على حضرته صرف قوّة أقلّ مما يوجب عمل التغطية . فماذا يفعل هذا الطفل المسكين القاصر عن معرفة الجائز وغير الجائز ، وعن معرفة متى يكون مسؤولاً ومتى لا يكون ، اذ يرى مثل هذا الوحش المتولي امر تربيته يفعل ذلك سوى ان يقوم في اعتقاده انّ تكشّفه في نومه ذنب لا يغتفر ، ولكنه ذنب ليس في طاقته ان يتجنّبه ، فتقلّ ثقته بنفسه ويقع في رعب قد يؤدي به الى الخمول . واذكر انّي ، كي اتّقي هذه المعاملة الوحشية ، عمدت الى اللحاف وثبّته في السرير ، ثم فتحت ملحفته وصرت ادخل جسمي بين اللحاف والملحفة كأني في كيس ، ولكنّي كنت حينئذ كالمستجير من الرمضاء بالنار ؛ فقد اتقّيت بهذه الحيلة عصا الرقيب ، ولكني وقعت بين انياب البقّ . . .»[5] .

إلاّ أن الخلفيّة لهذا الرأي الشميلي في الدعوة الى التربية الانسانية تكمن في الرغبة بصيانة شخصيّة الولد ، بحيث لا تفرض عليه عقائد وآراء تخالف عقيدة مفكّرنا وآراءه التي استقاها عن نشوئيي اوروبا .

وأيّاً كان الأمر ، فان فكرة معاملة التلميذ بالطرق الانسانية اصبحت نزعة عامة عند مفكّري عصر النهضة العربية الحديثة ، وقد دعا اليها كبار رجالاتها ، وفي طليعتهم مخايل مسرّة (١٨٠٠ ـ ١٨٨٨)[6] ورفاعة الطهطاوي[7] ومحمّد عبدو[8].

---

(١) انظر كتابه

Les enigmes de l'univers .*op. cit*, pp. 360-369.

(٢) «فلسفة النشوء والارتقاء» ، الطبعة نفسها ، ص ١ .

(٣) المقالة الخامسة والعشرون ، بعنوان « رجال الغد » ، « المجموعة » ٢ ، ص ١٧٦.

(٤) انظر رأي شميّل بمناهج التعليم ، الذي عالجناه في اطروحتنا المتقدّم ذكرها ، المجلّد الثاني ، ص ٢٧٥ ـ ٤٧٣ .

(٥) المقالة الخامسة والعشرون من « مجموعة » شميّل ، ٢ ، ص ١٧٤ ـ ١٧٥ .

(٦) انظر مقاله بعنوان « التربية » ، « النشرة الاسبوعية » ، المدرسة الكلية السورية ، بيروت ، ٢٥ نيسان ، ص ١٢٩ .

(٧) انظر كتابه «مناهج الالباب» ، الطبعة نفسها ، ص ١٣١ .

(٨) انظر مجلة « المنار » ، « باب التربية والتعليم » ، العدد ٢٥ ، السنة الثانية ، ص ١٨٥ .

تلك هي الوجوه التربوية التي يقول بها شميّل ويذود عنها ، وقد ناضل من اجلها في كتاباته طوال حياته ، وبخاصة في المنطقة التي بثّ فيها افكاره والتي لا يمكن انكارها . ان نقاط اللقاء بينه وبين جان ـ جاك روسو ليست بالقليلة ، وهي ظاهرة ، وشميّل نفسه ، الذي تأثّر بأفكار الثورة الفرنسية في القرن الثامن عشر ، يُفهم منه انه عرف بالفعل الآراء التربوية عند المفكر والمربي الفرنسي ، كما يقرّ بتأثيره في التربية ويخصه بتقدير كبير[1] . لكن معظم هذه الآراء بالذات ، التي يبديها شميّل ويلتقي بها وروسّو ، توحيها له ، في الوقت نفسه ، عقيدته النشوئية وفلسفته الماديّة . فهو بتشديده على اثر التربية المبكّرة ، وبدعوته الى تكوين شخصية الولد والى تطبيق التربية التلقائية العفوية والحرّة والانسانية ، يسيطر عليه هاجس واحد ، الا وهو اعداد الولد لتقبل العقيدة المذكورة وعدم توجيهه وتنشئته على عقيدة اخرى مضادة لها .

واذا ما التقى شميّل كذلك وعدد من الكتّاب العرب الحديثين ، سواء المعاصرين له او السابقين لعصره ، في بعض الآراء التربوية ، فليس ما يؤكّد او يثبّت اقتباسه عنهم ، ولو بطريقة غير مباشرة . ذلك ان هيام الرجل بافكار الثورة الفرنسية[2] ، بالاضافة الى افكاره في الفلسفة المادية والنشوء ، يوحي له وحده مثل هذه الآراء التحرّرية والانسانية في مجالات التربية والتعليم .

(١) انظر مقاله بعنوان « هل للمرأة نفس ؟ » ، « المقتطف » ، المجلّد السادس (١٨٨١ - ١٨٨٢) ، ص ٢٧٦ - ٢٨١ .

(٢) ان شبلي شميّل ، وسائر مفكّرينا التحرريين في عصر النهضة الاخيرة ، كانوا تلامذة لـ « فلاسفة » القرن الثامن عشر الفرنسي ، في مجال افكار الثورة الفرنسية وما اليها (راجع : رئيف خوري ، « الفكر العربي الحديث ، اثر الثورة الفرنسية في توجيهه السياسي والاجتماعي » ، بيروت ، دار المكشوف ، ١٩٤٤ ؛ لويس عوض ، « المؤثرات الاجنبية في الادب العربي الحديث » ، معهد الدراسات العالية ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٣ ؛ جورج هارون ، دراسة ما تزال مخطوطة ، « تيارات الفكر الحديث في النهضة الأدبية العربية الحديثة » (بالفرنسية) ، « تيار افكار الثورة الفرنسية » ؛ راجع ايضاً ، في ما خصّ شميّل الذي ما فتىء يعدّد فضائل هذه الثورة في كتاباته ويمتدح نتائجها الفكرية ، اطروحتنا عنه ، المجلّد الثاني ، ص ٢٧٤ وما يليها .

الطفل من المحاكاة إلى التمثيل

إعداد : د. أنطوان معلوف

الطفلة ـ المهرجان

كنا نشاهد ، تحت ظل شجرة الدفلى البخيل ، عرضا طريفا يؤديه حيوان مفترس او أليف ، من الأسد ، الى الديك ، الى النسناس ، الى الحمار ، والزرافة . حيوان كثير ، ولكن العرض يؤديه شخص واحد : طفلة في الرابعة من عمرها ، يستريح اهلها في زاوية من حديقة الحيوان ، بعد الجولة الطويلة ، تحت شمس افريقية .

ولما انطوت الطفلة ـ المهرجان عن ظل الدفلى الى حضن امها ، تقدم منها رجل يصفق بيديه ، وانحنى امامها ، وناول الأم بطاقته الشخصية ، وقال :

ـ انا فلان ، مخرج سينما . اذا أذِنتم لي جعلت من الصغيرة « نجمة » ، شيرلي تمبل الثانية . . . هذا اسمي وعنواني .

كان الرجل جاداً ، وانسحب بأدب . . . وتسألني الأم بين المزاح والجد :

ـ ما رأيك ؟ يبدو ان البنت ممثلة . . .

وترددت في ابداء الرأي ، فاني ادرك ان ما قامت به الطفلة امر مشاع بين اطفال الأرض ، وانه « محاكاة » ، او تقليد لما رأت او سمعت ، وكنت ادرك ان بين المحاكاة والتمثيل مرحلة نموّ جسدي وتطوّر نفسي ، تمتدّ سنوات . . .

بين ابن منظور وأرسطو

ورد في « لسان العرب المحيط » لابن منظور قوله : « حكيت فلانا وحاكيته فعلت مثل فعله او قلت مثل قوله سواء ، لم اجاوزه » . وفي الواقع فان المحاكاة تقليد بالفعل او بالصوت ، وقد أنشأ بول غيللوم[1] في كتابه « المحاكاة لدى الطفل » فصلاً سماه « المحاكاة الصوتية » ، وآخر سماه « محاكاة الحركات » .

وكانت كلمة « المحاكاة » قد دخلت قاموس الفلسفة العباسية حين نقل ابو بشر متى بن يونس القنائي كتاب ارسطو « في الشعر »[2] من « السرياني الى العربي » . وقد ذكر الى جانبها مرادفاً لها هو « التشبيه » . ومن قوله ، مما يعنينا امره : « والتشبيه والمحاكاة مما ينشأ مع الناس منذ اول الامر وهم اطفال . وهذا مما يخالف به الناس الحيوانات الأخر . . . »[3] وهذا نقل تعوزه الدقة ، اذ نجد في كتاب ارسطو قوله : « المحاكاة غريزة في الانسان تظهر فيه منذ الطفولة (والانسان يختلف عن سائر الحيوانات في كونه اكثرها استعدادا للمحاكاة ، وبالمحاكاة يكتسب معارفه الأولية) ، كما ان الناس يجدون لذة في المحاكاة . . . »[4]

اما قوله ان الانسان يكتسب بالمحاكاة معارفه الأولية ، وانه يجد لذة في المحاكاة ، فانه ، على قِدَمه ، يعاصر اليوم نظرية فلاسفة ومربين لعل اعلاهم صوتا الفيلسوف ماركوز ، الاميركي من اصل الماني ، وهو الداعي الى ابتكار انواع من اللهو ترافق انواع العمل ، فيصبح العمل واللذة توأمين ، اذا هما التقيا اسهما في انقاذ الحضارة الغربية مما اخذ ينتابها من اعراض الشيخوخة ، او يتراءى في افقها من نذر الزوال .

المحاكاة في « الزمن الأول »

ولا نستغربنّ ان يكون الكلام في المحاكاة حكاية قديمة . فاننا نجد التراث البشري ، منذ فجر حضارة الانسان العاقل ، حافلاً بانواع مثيرة من المحاكاة . وتبدو هذه الانواع وقد اشرقت من حولها هالة من القدسية والموضوعية ، فهي عبادة ومدرسة في آن ، اي وسيلة اتصال بالآلهة من جهة ، ومن جهة ثانية وسيلة تعلم المهارات والحرف ، سواء ما اختص منها بالدفاع عن النفس ، او بالزرع والبناء والصيد وسواها . ولما كان الانسان يولد وقد حمل بفطرته وطبعه وخلايا دماغه آثار اسلافه الأبعدين والاقربين ، فان القول انه مؤهل بالفطرة للمحاكاة ، كلام لا يستند الى الملاحظة والاختبار وعلم نفس الاطفال وحسب ، بل هو يستند ايضاً الى علمنا بتاريخ الانسان القديم والشعوب البدائية . ولعلنا نجد الدلالة الأولى على المحاكاة في مغاور انسان العصر الحجري . فقد اكتشف علماء الآثار في مغاور لاسكو والارييج في فرنسا ، وفي مغارة كاستيللو ـ التاميرا في اسبانيا ، مثلاً ، رسوماً ترقى الى العصر الحجري القديم ، وهي رسوم حيوان الى جانب بعضها رسم انسان لعله « الساحر » ، يكتسي بجلد حيوان وريش طير وقرون . وفي رأي علماء الآثار ان هذا الرجل يقوم باحتفال يقلد فيه الحيوان المنوي قتله ، فاذا هو « يتجسد » ذلك الحيوان ، او هو « حيوان » في لقاء حيوان . ويلفت في عتمة تلك المغاور ان الحيوان المرسوم غالبا ما هو مثقوب العينين او مطعون في صدره . ومعنى ذلك ان الساحر كان يرمي بسحره الحيوان الحقيقي نفسه في خلال رسمه ، او يحاكي قتله محاكاة ، مما يجعل قنصه من بعد يسيراً على ابناء قومه . وهذا « الاستباق » في قتل الحيوان يجعل اولئك يقلعون عن الرهبة في لقائه ، اذ ان الساحر « قضى » عليه سلفا[5] .

وفي بعض القبائل البدائية العائشة اليوم في غينيا ، اذا ذهب الصيّاد الى النهر يصطاد السمك ، فانه يقوم ببعض الحركات ويتمتم بعض الكلمات « الطقسية » ، مما يجعله يؤمن بأنه وهو يقوم بذلك المسلك الذي أدّاه « الصياد الأول في الزمن الأول » ، وهو الإله « كيفافيّا » ، قد اصبح هو نفسه كيفافيّا ، او ان الاله حلّ فيه . وهو بالتالي لا يطلب من الاله عوناً ، ولا حاجة لذلك ما دام اصبح هو الاله . . .[6]

وتلك الانواع البدائية من الحلول لا بد ان تكون الشكل الأول البدائي للمحاكاة ، وبالتالي اول انواع « التمثيل » في معناه الديني الاصيل . . . وفي رأي بعض الباحثين في الطقوس القديمة ان الانسان البدائي كان يؤمن بأنه ، في كل عمل خطير يقوم به (الزرع ، الصيد ، بناء اهياكل

والبيوت ، الزواج . . .) انما « يحاكي » إلهاً قام بالعمل نفسه في « الزمن الأول » (in illo tempore) ، زمن بدء الخليقة او سفر التكوين ، او هو يعيد العمل نفسه وقد حلّت عليه روح الإله ، ولهذه الاعادة ـ او هذا « العيد » في معناه الأصيل ـ طقس معيّن رسمه الاله وانتقل « بالتقليد » ـ بمعنى التقليد الاصيل ايضا ـ عبر اعياد القبيلة . . .

واذا نحن اعتبرنا المحاكاة ـ لدى الطفل خاصة ـ والتمثيل ـ لدى البالغ ـ الوريث « العلماني » ان جاز التعبير لتلك الظاهرة العريقة في القدم ، صح ان نعتبر الطفل ، اذا هو « حاكى » ، والبالغ اذا هو « مثّل » ، من سلالة ساحر المغاور والصياد الغيني .

ولّما كان هؤلاء « يمحون » بالمحاكاة الطقسية شخصيتهم العادية حتى تشرق فيهم شخصية « الآخر » ، الاله او البطل ، فان الطفل والبالغ ، بالمحاكاة والتمثيل ، يتجسدان دوراً آخر ، او « يتقمصان » شخصية ما ، او حيواناً ، او شيئاً . وهذا ما دفع البعض الى القول ان « الممثل مسكون يجهل نفسه » . . .[٧]

أيكون الطفل « المحاكي » ممثلاً يجهل نفسه ؟ لّما كان بين المحاكاة والتمثيل فترة تمتدّ سنوات ، فان بينهما فاصلاً آخر هو فاصل النوع ، والتفاصيل . . .

بين « جاد » و « برونكو »

في ملاحظات علم نفس الطفل ، ان المحاكاة تحتل منزلة بين منزلتين : اولاهما « الذوبان » ، اي التخلي عن « الانا » في « الشيء » : او في « الآخر » ، والثانية المشاركة في « الموضوع » ، اي الابقاء على ازدواجية المحاكي والنموذج ، او الطفل والآخر[٨] .

ولنضرب مثلاً : ها هو الطفل جاد ، وهو في الثالثة من عمره ، ينفخ صدره امام والده ، ويضرب على صدره بيده الصغيرة ، ويقول له : « انا برونكو » . وبرونكو ممثل يراه جاد في مسلسل تلفزيوني . والسؤال : هل تجسد الطفل في برونكو ؟ أو اكتفى بتقليد بعض حركاته أو المشاركة فيها ؟ اي هل امر محاكاة جاد لبرونكو ذوبان أو مشاركة ؟

لا جواب الا القول ان الطفل يبقى في المحاكاة بين المنزلتين ، الذوبان والمشاركة . لكن هذه المنزلة الوسطى لم تجد لها مستقراً « اخيراً » في غمرة النظريات الدائرة على المحاكاة واهميتها في تطوير الطفل النفسي ، وتلك الدائرة على طبيعة المحاكاة ذاتها . . .

في رأي البعض ان المحاكاة عاجزة عن ابتكار حركة جديدة[٩] . انها بالتحديد « ظرف » او نشاط يكرر بهما الطفل حركات او اصواتاً سبق ان صدرت عن « نموذج » رآه او سمعه . مثال ذلك ان الطفل ، وقد اختزن في ذهنه صوراً عن مرئيات او اصواتاً عن « مسموعات » (الاعرج ، البوليس ، السيارة ، هدير المحرك . . .) ، يكرر بالمحاكاة ما اختزن في ذهنه ، بالحركة والصوت معاً او مفترقين . لو صحّ هذا الرأي فانه يفترض وجود حركات وأصوات وصور معدّة ، جاهزة للحركة . واذا المحاكاة عملية ضبط او تنسيق لعناصر مركبة سلفاً ، لا فضل للطفل فيها الا فضل الاعادة والتنسيق . واذا قام الصغير جاد بمحاكاة البطل برونكو ، فانه مستعيد من مخزونه الذهني الحركة والصوت ، وما عليه الا التنسيق بين الامور المستعادة على هواه . وقد يخلط بين حركة لبرونكو ، وصوت طلقات مسدس ، او زئير اسد ، والعكس .

المحاكاة الجوّانيّة

ويذهب البعض مذهب المحاكاة الداخلية او « الجوّانيّة » ، وهذه تصدر عن غريزة عامة[١٠] ، وبها يخلع الطفل على الاشياء الجامدة (الدمية مثلا) النشاط الذي يعتمل في نفسه ، او يتوسل بالمحاكاة نشاطاً آخر تابعاً لنشاطه هو . فالطفل يخلط في البدء ما بين نفسه ومحيطه ، فلا يفرّق بينهما . ومن خلال هذا الاتحاد بالمحيط يبدأ الحياة والشعور بالحياة . وهو ، من بعد ، يبدأ التمييز رويداً رويداً بينهما . ولا يحدث هذا الانفصام بين نفسه وسواها إلا وقد ترك في الاشياء المحيطة به اشياء من ذاته ، او شحنة من تأثراته الذاتية ، وبالتالي فهو صار يملك شعوراً بأن تلك الاشياء في محيطه تحيا مثله ، او تمارس الحياة نظير ما يفعل هو نفسه ، وهو اذا حاكاها من بعد فكأنما ردت بضاعته اليه . . .[١١] ، والسبب ان الطفل ، في مرحلة تالية ، يبدأ عملية عكسيّة حين يستعيد من الاشياء ما كان قد اعطاها ، متوسلاً جسده ، حركة وصوتاً ومواقف ، وكأني به يحيا او يتصرف نيابة عن تلك الاشياء . إذاك تبدأ المحاكاة الدينامية ، وهي الخطوة الأولى في الطريق الى التمثيل . او هي « التمثّل » الذي يسبق التمثيل . ومن ضروب هذه المرحلة ان يتناول الطفل عصا يمتطيها على انها حصان ، او ان يمسك بمسدس دمية ، فيلوح به متمثلاً بما رأى على الشاشة الصغيرة ، او ان يخيّل اليه انه اصبح سيارة ، فاذا هو يدور ويهدر ، ويكبح الضوابط ، ويتورط في حادث اصطدام . . . وهكذا تكون المحاكاة صورة دينامية ذاتية ، تنطلق من الطفل الى الاشياء ، ثم تعود من الاشياء اليه ، فاذا هو حاكاها جعل من نفسه وكيلاً عنها ، او بديلا لها ، او متمثلا بها .

ويلفتنا في هذه الامور ان المشهد من المشاهد ، متى كان حافلاً بالاثارة ، يستدرجنا اليه وكأنه يلغي فينا ما هو غريب عنه ، فيحصل لنا نسيان للذات ، واندماج بالمشهد ؛ فاذا بتفاصيله واحداثه قد اصبحت قالبا تنسكب فيه مشاعرنا .

إذّاك ، فان الحدود الفصالة بين « الانا » و« اللا أنا » تمحي ، فيضطرب الانا في الموضوع او المشهد . ولكن هل يكتفي التخلي عن الانا بالمعاناة فيبقى سلبياً ؟ من الملاحظ ان الطفل امام المشهد الآسر ـ والشخص البالغ الى حد ما ـ تصدر عنه ، مهما اندمج به ، او « فني » فيه ، حركات

مواكبة (يواكب بها الطفل احداث المشهد) ، وحركات تصحيح (يصحّح بها الطفل ما يراه خطأ في مسيرة المشهد) . مثل ذلك مثل رجل خشي ان يفوته موعد مهمّ ، فطلب من السائق ان يجري بأقصى السرعة ، وراح « يواكب » حركاته ، ويصحّحها ، بالحركة الخفية من يديه او قدميه ، فاذا هو سائق « بالقوة » الى جانب سائق « بالفعل » . ومن ذلك ملاحظة شهيرة ابداها « فرويد » ، وهي ان المستمع الى خطيب ألّمت بصوته بحة ، يقح نيابة عن الخطيب . في مثل هذه الحال فان حركات الطفل المشاهد ليست نسخاً لما يرى ، بل هي في الغالب تأدية للحركات التي ينتظر حدوثها ، او يرى ان حدوثها انسب وافضل . وهو لا يؤدي هذه الحركات بالفعل ، بل يؤديها بتوتر ما في اعصابه ، بحركة من رأسه ، من اطراف اصابعه . وهذه المحاكاة بالتوتر العصبي تجعلنا ندرك ان المحاكاة الداخلية ليست سلبية ، بل هي تنبثُّ في الاعصاب ، وتحرّكها ، حتى لو فاتتنا رؤيتها بالعين . . .

المحاكاة « المؤجّلة »

وان تلك الحركات من مواكبة وتصحيح لا تضيع سدى ، بل هي حركات « مؤجلة » ، اذا جاز التعبير ، يختزنها الطفل في ذاكرته حتى زمن المحاكاة . ويبدو أكيداً ان انتباه الطفل للمشاهد التي تلفته او تثيره ليس سلبياً ، بل هو جهد خصب يتحيّن لفرصة للظهور بالمحاكاة ، مهما بقي منحسراً في الظل ، ظل الذاكرة . وان الطفل وقد احتزن توتره العصبي الخفي امام المشاهد ، يبدأ باجترار هذا التوتر اجترارا من آن الى آخر ، حتى يفضي به الامر من بعد الى محاولات متعثرة من المحاكاة[١٢] . وان الفترة الفاصلة بين الاستغراق في المشهد وبين استعادة فعله او محاكاته قد لا تتعدى الدقائق المعدودة ، او الساعات ، وقد تطول اياما او اسابيع . وكلما طالت بدا ان امتدادها يسهم في جعل اثار الاستغراق تختمر بصمت وعمق ، فيجتمع شتاتها ، وتتيح للطفل ان يبتكر بها حركات جديدة لم تكن موجودة في الأصل . وقد نرى طفلا سبق ان تأثر بمشهد من رقص او عنف ، يحاكي ما فيه بعد يومين او ثلاثة ، فيذكّرنا به وقد نسيناه . وقد يحاكي ابن السنتين اغنية سمعها من فم امه منذ ثلاثة اشهر . ويذكر بعضها[١٣] . مثل طفلة تفوهت بكلمات فرنسية وعليها اثار لكنة ايطالية ، في حين ان مربيتها الايطالية كانت قد غابت عنها منذ ستة اسابيع . وهكذا يبدو ان استغراق الطفل النفسي في المشهد قد يفيض عن قدرة « الاستعادة » الحالية للمشهد ، وان عدد الكلمات التي يدرك الطفل معناها يفوق كثيراً عدد الاخرى التي يستطيع ترددها . . .

المحاكاة ايجابيّة

وفي ضوء ما ذكرنا فان المحاكاة ، في الأصل ، محاكاة تعلّم وتدرّب وتنشئة ، وانها ايجابية ، لا محاكاة بالمعنى الضيق او نسخ امين عن شيء اصيل . انها ليست نسخة طبق الأصل عن انموذج ما ترتسم صورته في

ذهن الولد ، او تتراءى لعينيه . انها محاكاة تستبق التصور . انها « تصويب » او عملية ضبط لحركات صدرت عن انموذج ما ، وهي ليست صورة جامدة في الذهن بقدر ما هي حاجة دفينة في النفس حتى موعد انبثاقها ، تشتبك من حولها تأثيرات مختلفة المصادر ، ثم يندمج بعضها في بعض ، فيحصل عنها صورة لعمل ما ، بالصوت او بالحركة ، تعلن عن نفسها ، احيانا ، بالمحاكاة . وفي كل اعلان عن نفسها تبدو أشياء جديدة ، او اشياء « منقّحة » ، او اخرى مصحّحة . ولكنها ليست تمثيلاً بالمعنى المسرحي . اذ ليست هي ابتكاراً خالصاً بل تبقى محاكاة مرتبطة بعمل اول تنسخه ، وان كان نسخها له متطوراً ، متجدداً ، دينامياً . . .

وهذه المحاكاة الاصيلة ، هي ينبوع « التمثيل » الأول . واذا كان الشعر ، في معظمه ، انبثاقاً من مخزونات الطفولة او المراهقة ، احلاماً وانفعالات ومشاهد وذكريات ، فان التمثيل ما هو ، في النهاية ، الا اغتراف من ينبوع المحاكاة ، من محاكاة الطفولة ، ملاحظة واستغراقاً ، وإعادة دينامية متطورة .

المحاكاة الاولى

امّا اذا تتبّعنا نشأة المحاكاة وتطورها عند الطفل فنجد انها لا تظهر واضحة في مسلكه قبل منتصف السنة الثانية من عمره . صحيح ان الرضيع يبادل امّه الابتسام باكراً جدا ، وتبدر عنه زقزقات اذا هو سمع غناءها فوق مهده ، لكن هذه جميعا ردات فعل تظهر ما بين الشهرين الثالث والرابع من عمره ، وكذلك شأن بعض الحركات الشكلية التي يؤديها ما بين الشهر السادس والشهر الثامن ، من مثل التلويح باليد والتهديد بالاصبع ، وضرب الكف بالكف . انها مجرد اصداء لحركات اثارت الطفل ، لأن ابناء محيطه كرروا عرضها عليه . ولكن تبدر من الطفل ، في الفترة نفسها ، حركات « المواكبة » لشيء يضطرب امام عينيه بانتظام ، من مثل عقرب ساعة الحائط ، او الدمية الراقصة[١٤] .

في السنة الثانية

ثم تمر بعد ذلك فترة طويلة قبل ان يشرع الطفل في اعمال من المحاكاة . ففي الثانية من عمره يقدم على ما ندعوه المحاكاة ـ النسخ . من ذلك ما ورد في ملاحظات احدهم[١٥] ان طفلا راح يحاكي ، وهو ابن سنة واربعة اشهر ، مشية رفيق له . . . واذا نحن انتظرنا بلوغه الشهر الثاني والعشرين من عمره ، رأيناه إذّاك يكرر حركات مألوفة في محيطه ، من مثل رفع الذراعين الى اعلى واحناء الجذع ، والتهويم بالرأس . ورأيناه يأتي بهذه الحركات اعمال محاكاة جديدة ، من مثل طفل راح ينسخ مشية هزلية ، وهو يدلق بطنه الى الامام . وبينه وبين سنته الثانية شهر واحد . وان الطفل ، إذّاك وقد ملك زمام جسده ، يلذّه ان يؤدي حركات تحاكي تلك التي لأبناء محيطه .

. . . في الثالثة

ثم ننتظر السنة الثالثة ، واحيانا الرابعة ، فنرى الطفل وقد شرع في ما يسمّيه البعض « المحاكاة العشوائية » او « الدراميّة »[١٦] . وانها لتواكب ازمة تكوّن شخصية الطفل . فانه بقدر ما يشعر بالحاجة الى اثبات الذات ، يهتم بالاشخاص الآخرين ، وهم يحاولون اثبات ذاتهم ايضا ، فتبدر منه حركات محاكاة غايتها التعرّف بهم تعرفاً افضل ، ومحاولة سلبهم حسنات إثبات الذات[١٧] .

المحاكاة بين العفوية والهدف

وحين تندرج المحاكاة في سلوك الطفل العام ، فانها تصطبغ به وتصبح وسيلة من وسائله ، حتى اذا بلغ الطفل السادسة من عمره ، اصبحت « معقولة » وواعية . ويلجأ الطفل إذّاك الى المحاكاة حتى يلفت النظر اليه ، او ينال مكافأة ، او يثير عاطفة ما ، تصبح المحاكاة « غائية » ، هادفة ، لا مجرد ردة فعل ، او فعلاً عشوائياً . وتصبح احياناً ولا غاية لها إلا ذاتها . والمحاكاة لذاتها عفوية ، اما المحاكاة الهادفة ، فانها « ذكية » واعية . يبدو الطفل في الأولى وقد « امحى » لمصلحة أنموذج يعتمل في قرارة ذاته ، ولكن الأنموذج نفسه يندمج في فعل المحاكاة او هو لا يبدو مختلفاً عنه ، او مناقضاً له ، او هما ـ فعل المحاكاة والنموذج ـ يندرجان في ظل « بنيائية » ما تمنحها الشكل والروح ، او تجمع شتات عناصرها في بناء واحد قائم بذاته من ذاته . واذا المحاكاة العفوية مطابقة لنموذج ، تتحقق عملا تنسجه بنيائية شعورية وتصب في قالب بنيائية متحركة فاعلة ، تناسبها . واذا الانموذج المحسوس يمر ، في ذاته الحميمة ، الى حالة الحركة والفعل ، او من القوة الى الفعل . وليس يفصل بين الفترتين ـ الشعور والحركة ـ الا قليل من الثنائية ، والكثير من التوازن والمشاركة في الإتيان بعمل واحد . . .

ذاك شأن المحاكاة العفوية . اما المحاكاة « الذكية » للنموذج فان الطفل يملك معها حرية الاختيار ؛ انها ارادة المحاكاة او واجب المحاكاة يضاف الى القدرة عليها . وتصبح إذّاك اهداف العمل وكأنها غريبة عن العمل ذاته . تصبح المحاكاة غاية ، لا نسخاً تلقائياً غايته في ذاته . ويحدث إذّاك انفصال بين ما هو قائم في ادراك الطفل ومخيلته وبين ما هو مطلوب القيام به او مرغوب فيه ، اي بين ما هو عليه ، وبين ما يجب ان يكون عليه . وفي غمرة ذاك الانفصال ، يشعر الطفل بنفسه كائناً مميّزاً من تصوراته واعماله ، ويطغى عليه الشعور بالذات والرغبة في اثباتها ، ويصبح العمل مجال رفض او قبول ، وتصبح المحاكاة اختياراً حراً .

عندها تبدو الرحلة ما بين المحاكاة بمعناها الفج العشوائي ، والمحاكاة بمعناها الحر الهادف ، وقد شارفت على نهايتها . وهكذا يبدو أن المحاكاة تسهم في مراحل نمو الطفل النفساني ، من كائن « بدائي » مندمج في محيطه ، منفعل به على غير ارادة صريحة ، الى كائن متطور ، قادر على التميّز من محيطه بارادة واعية . . .

المحاكاة فعل حرية

وفي الواقع فان الطفل يبدأ فعل الحرية بالمحاكاة . بالمحاكاة يبدأ عملية اختياراته الأولى ، وبها يستلّ نفسه من محيطه فتحلّ الازدواجية بين الذات والموضوع محل اندماجه الأول بمحيطه ، حين كان لا يميز نفسه من سواه . وقد رأيناه يتخطّى فترة المحاكاة العشوائية الى محاكاة اختيارية تعنو لاعتبارات شخصية .

وفي رأي « فرويد » ان الطفل تجمح به في البدء رغبة في سلخ امه عن ابيه ، معللا النفس بزوال الأب . ثم يدفعه الندم على رغبته تلك الى الاعجاب بأبيه ، ومحاولة تقليده ومحاكاته ، وهو ايضا يعير انتباهه اشخاصاً لا ينافسونه على امه ، لكنهم يثيرون اهتمامه لاسباب كثيرة ، منها ما يتمتعون به من اعتبار ، او ما يلقون من اعجاب ، فيحاول التقرّب منهم والتشبُّه بهم . ووسيلته الى ذينك التقرّب والتشبُّه انما هي المحاكاة . . . ولكنه ، اذا فشل في الحصول على ما يتمتعون به ، او في الوصول الى ما هم صاروا اليه ، ثارت غيرته ونشأ لديه شعور بالازدواجية بين الكائن الفعلي ، والمثال او النموذج ، اي بين ما هو عليه ، وما يجب ان يصير اليه . . .

وليس ذاك التحوّل من الواقع الى المثال ، او من المثال الى « التمثُّل » به ، وقفاً على الطفل . فقد نرى اشخاصاً يربطون مصيرهم بمصير رجل متفوّق ، يتفانون في طاعته وخدمته ، مكتفين بما يخلعه عليهم التقرّب منه والتشبُّه به من وهج ، ثم نراهم وقد نهضوا عليه واعلنوا العصيان . واذ بما كانوا قد خزنوه في انفسهم من « فضائله » يغذّي فجأة رغبتهم في التحرر منه والاستقلال عنه حتى يحققوا ذواتهم . وان كل وفاء مطلق تهدّده رغبة في التحوّل الى خيانه مطلقة . . . لكن الطفل ، اذا هو عانى هذا التطور من الانقياد الى الرفض ، فان معاناته اقل عنفاً او اكثر ليونة منها عند البالغين ، فتأثره بسواه متحرك ، دينامي ، متعدّد الوجوه . وهذه المعاناة وان اهابت به في البدء الى النسج على منوال الآخرين ، الا انها سرعان ما تدفع به الى مواجهتهم بـ « اناه » متخذا من « التحدّي » وسيلة الى وعي ذاته من خلال الآخرين .

بين التصوّر والتصوير

وإن الطفل ، اذا هو فصل نفسه عن محيطه ، بفعل ذهني او مادي ، راح يستعيض عن افراد المحيط واشيائه بواسطة المحاكاة ، فتصبح المحاكاة حضوراً لما هو غائب . وغالباً ما هو يحاكي حركات ابيه او امه ، او يصوّر بها شيئاً . وهذا « الاستحضار » يقتضي « التصور » و « التصوير » ، التصوّر بالذهن ، والتصوير بالحركة . . . صحيح ان الطفل يبدو ، منذ شهره الخامس عشر او العشرين ، قادراً على رسم اشياء مبهمة على الورق ، ولكنه لا يرسم اشياء ذات شكل قريب من الأصل الا ابتداء من السنة الثالثة .

واذا كان التصوير يفترض التصوّر ، او القدرة عليه ، فانها قدرة بطيئة النمو . ويكتفي الطفل بقليل المشابهة بين الشيء وصورته ، ويضيق بالتدقيق في التفاصيل ، وينتقل بخفة الطفولة من حال الى حال . ولكنه ، في حال التصوير بالمحاكاة ، يسعى الى اداء صورة متكاملة ، قدر استطاعته ، عن الشيء او الشخص ، فاذا هي لا تعنى بالاجزاء بقدر اعتنائها بالكل ، بالماهية الشكلية . ويستقطب هذا « التشكيل » الكلّي تأثيرات مختلفة يصبها في قالب بسيط من شكل محدد .

الوقوف على عتبة « التمثيل »

إذّاك تصل المحاكاة الى عتبة التمثيل ، او هي تقود الطفل « المحاكي » الى عتبة الطفل « الممثل » . ويقف عند العتبة زمناً طويلاً ، فان التمثيل لا يتم بالفعل الا اذا قدر الطفل على الاحاطة بالموضوع اذا هو اراد « تمثيله » ، او بالشخص اذا هو اراد « تشخيصه » ، إحاطة وافية ، تتناول التفاصيل والمراحل ، حتى اذا فعل ، وضع كلاً منها في مكانه المناسب وفي زمانه المؤاتي ، ولم يفته ربط تلك التفاصيل والمراحل بهيكلية الموضوع او الشخص المألوفة . لكنه لن يفعل . . . فان هذا العمل عسير على الطفل ، يقتضي ذاكرة بالغة واستعادة سريعة وجازمة للتصوّرات ، وشعوراً بما يميّز الكل من الجزء ، وإحساساً دقيقاً بعلاقة الزمان والمكان بالحدث ، او شعوراً بالتبدّل والصيرورة ، بتبدل التفاصيل والمراحل وصيرورة الجميع في المكان والزمان تحت رتاج هيكلية واحدة فلا يخرج عنها ، ولا يخلط بينها وبين سواها .

وإلاّ لو تراه فعل ، وأحسن القيام بما ذكرنا ، لسهل عليه القيام بدور «هاملت» شكسبير مثلاً . اما اذا كان بعض الأطفال قد نجحوا في اداء دور يناسب عمرهم على شاشة السينما ، نظير ما فعلت شيرلي تمبل ، الاميركية ، وهي طفلة ، فان طبيعة الاخراج السينمائي تترفق كثيراً بالطفل ، وينتج من عملية تركيب المشاهد صورة متكاملة لعمل او حدث او شخص . وهذه العملية من اداء المخرج ، لا من اداء الطفل .

ثم ان هناك دور المراقبة ، حين يجعل الممثل من نفسه رقيباً على نفسه . اذ هو لا « يتقمّص » الشخصية المسرحية تماماً ، بل يحتفظ بشيء من وعيه على الحياد ، خارج « قميصها » ، اذا جاز التعبير ، يراقب به نفسه ، ويحكم على عمله ، فاذا « شط » أعاده الى الصواب .

هل الطفل قادر على هذه الازدواجية من العمل ومراقبة العمل ؟ ان الممثلين المحترفين عاجزون احيانا عنها ، فكيف بالطفل ؟

* * *

. . . ويا سيدتي ، ام الطفلة ـ المهرجان ، في الحديقة الافريقية تحت ظل الدفلى البخيل ، لا تقولي ان ابنتك ممثلة . قد تكون « مشروع » ممثلة ؛ الى متى ؟ ربما حتى المراهقة ، او سن البلوغ .

لكن لا تظنّي اني استخفّ بموهبتها في المحاكاة . فانها ، بالمحاكاة ، نظير سائر الاطفال ، تنمّي شخصيتها رويداً رويداً ، تكتسب اللينونة والمهارات ، وتكتشف الناس والحياة ، والفرق بين المثال والواقع ، وتعلن حريتها ، وتستعدّ ، من خلال ادوارها الصغيرة تلك ، لأداء دورها الكبير في الحياة . . .

المراجـــع

(1) Guillaume P., *L'imitation chez l'enfant,* part. II et III, P.U.F. Paris, 1950

(٢) ارسطوطاليس : **فن الشعر** ، ترجمه عن اليونانية عبد الرحمن البدوي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٣ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٩١ .

(٤) المرجع السابق ، ص ١٢ .

(5) Eliade, Mireea, *Le Mythe de l'éternel retour,* Gallimard, Paris 1964, p. 47.

(6) *Ibid.,* p. 49.

(7) Lorelle, Y., in *L'art du théâtre,* O. Aslan, Seghers, Paris, 1961, p. 464: *«L'acteur, ce possédé qui s'ignore».*

(8) Wallon, H., *De l'acte à la pensée,* Flammarion, Paris 1970, p. 144.

(9) Guillaume, P., *opt. cit.*

(10) Wallon, He., *op., cit.,* p. 145.

(11) *Ibid.,* p. 145.

(12) *Ibid.,* p. 149.

(13) *Ibid.,* p. 150.

(14) Guillaume, P., *op. cit.,* ch. *«L'imitation des mouvements».*

(15) *op., cit.,* idem.

(16) Wallon, *op., cit.,* p. 153.

(17) Wallon, H., *Les origines du caractère chez l'enfant,* III^e^ partie, ch. VI, Boivin, Paris 1934.

مَا يجبُ أن نعرفه عن مشي الطِفل

ميشال عبد المسيح

*** انّ تسريع عملية المشي يؤخر المشي .**

*** اليوبـــولا(youp-la-la) والبـــارك(parc) يعيقـــان المشي المشي ويؤخرانه .**

*** الحبو (الدبيب) ضروري جداً ، يساعد الطفل على المشي .**

يجمع علماء النفس على اهمية المشي عند الطفل[1]، فهو يكسبه القدرة على التحرك من مكان الى آخر ، فيصبح أكثر استقلالاً عن امّه وأكثر اعتماداً على نفسه . وهو وسيلة من وسائل إشباع حاجاته ، واداة تساعده على اكتشاف العالم الخارجي والاتصال المباشر بالاشياء . وهذا ما يزيد من معرفته بالعالم الخارجي . أضف الى ذلك ان المشي يثير الكثير من دوافع الطفل الكامنة وانفعالاته ، كما يكسبه نوعاً من السلوك الاجتماعي تجاه الموضوعات المختلفة . ويمكننا القول ان الطفل ، بادىء ذي بدء ، يتعرّف الى العالم المحيط به بقدميه ، وبهما تتوسع آفاقه وينمو فكره وتتبلور شخصيته .

اما الاهل فيستقبلون خطوات الطفل الاولى بالفرح والابتهاج ، لا بل انّ مشي الطفل الباكر كثيراً ما يكون مدعاة لافتخار بعضهم ، كما ان تأخره يكون مصدراً لقلقهم . **فمتى نعتبر انّ الطفل يمشي باكراً ؟ ومتى نعتبر أنّه متأخر ؟ وبكلام أوضح ، في أي عمر يجب ان يمشي الطفل ؟**

سؤال يراود كلّ الأزواج ، لا سيما اذا كان الطفل هو البكر . فمن الاهل من يتصور انّ ابنه غير طبيعي (anormal) ، او مريض ، لأن ابن الجيران الذي يصغر ابنه بشهرين او ثلاثة يمشي ، بينما طفله ما زال يحبو .

بالطبع ، ليس هناك من قاعدة عامة يمكن تعميمها على كلّ الأطفال ، وتكون معياراً علمياً . انما هناك احصاءات[٢] تقول ان ٦٠٪ من الاطفال يستطيعون ، في الشهر الثامن عشر كحد اقصى ، ان يقوموا ببعض الخطوات بدون ان يمسكوا باليد[٣] .

يقول احمد زكي صالح[٤] :

« المشي ما هو إلا تطور في النمو الحركي للطفل . فهو استعداد فطري يتأخر ظهوره الى ما بعد الولادة بمدّة معينة ، فلا شك في ان الانسان يرث القدرة على استعمال رجليه في الحركة وفي الانتقال في المكان ، مثله في ذلك كمثل غيره من الفقريات العليا من الحيوان » . الا ان الانسان يحتاج الى كثير من التجارب حتى يمكنه تأدية المشي بطريقة صحيحة . فالنمو الحركي للطفل يسير من الرأس الى القدم ، والطفل يكتسب اولاً عملية السيطرة على رأسه وعنقه ثم على صدره وظهره ، واخيرا على رجليه . »

على كلٍّ ، ان الطفل ، قبل ان يمشي ، عليه ان يقف أولاً . وهذا ما يقودنا الى الاجابة عن السؤال الآتي : **في اي عمر على الولد ان يقف ؟**

يمرّ وقوف الطفل بمرحلتين : ففي الشهر الحادي عشر يستطيع معظم الاطفال ان يقفوا عن طريق تمسكهم بأثاث البيت ، اما وقوف الطفل بدون اية مساعدة فيأتي بعد ذلك بقليل ، أي ما بين ١١ و ١٢ شهراً[٥] .

يرى علماء النفس والتربية[٦] ان عملية المشي ليست عملية بسيطة تحدث دفعة واحدة ، إنما لها ممهّدات . **ففي الاشهر الثلاثة الاولى لا** يستطيع الطفل أية حركة حقيقية . قد يضرب برجليه ويديه ، وقد يحرك رأسه ، ولكن مقدرته على الحركة من حيث هي انتقال في المكان، معدومة . كما ان ساقي الطفل لا يمكنهما حمل جسمه إطلاقاً في هذه المرحلة .

– **من ٤ إلى ٦ أشهر** يتمكن الطفل من ان يأخذ وضع الجلوس . واذا وُضع على بطنه يمكنه ان يرفع رأسه عن الارض ويتكىء على ذراعيه . وإذا وضع على ظهره يمكنه ان يتقلّب على جنبيه ، وأن يحرك رأسه يمنة ويسرة .

– **من ٦ الى ٩ أشهر** يجلس الطفل بمفرده لمدة دقائق معينة . وفي الشهر التاسع يمكنه ان يحبو ، كما يمكنه ان يعتمد على رجليه في حالة الوقوف ، الذي يكون بالمساعدة طبعا .

– **وبين ١٠ و ١٢ شهراً** يجيد الجلوس ويحتفظ بتوازنه . فالطفل لايقع وهو جالس ، في هذه الفترة ، إلا نادراً . كما انه ، في حبوه ، يستعمل ركبتيه . وفي نهاية الشهر الثاني عشر يستطيع الطفل ان يقف بمساعدة ، وبدون اية مساعدة .

– **وفي الشهر ١٣** يبدأ المشي بمساعدة أية آلة معينة على ذلك .

رأينا ان الوقوف ضروري للمشي . فما هو دور الاهل في هذا المجال ؟

هل على الأم ان تساعد طفلها ليقف ؟

يحاول معظم الاهل تسريع عملية مشي طفلهم . فغالباً ما يمسكونه بيديه ليساعدوه على المشي . ونحن نرى أنه من الافضل ترك الحرية للطفل ليقوم بعملية الوقوف من دون مساعدة ، لان حبّه لاكتشاف محيطه والفضول الطبيعي المتأصل فيه وقابليته واستعداده الطبيعي للمشي ، اضف الى ذلك المؤثرات والمثيرات (stimuli) الصوتية والبيئية ، كل ذلك مجتمعاً يحثه ويحفزه ، لا بل يحضه ويدفعه الى الوقوف بسرعة .

وان تسريع عملية الوقوف عند الطفل تكون على حساب التناسق والتناغم بين نماء (développement) عضلاته والتحكّم بحركاته ، وهذا ما يؤخر بالطبع عملية الوقوف عنده ، وبالتالي عملية المشي . وكثيراً ما نرى بعض الامهات يمسكن بأيدي أطفالهنّ ويحاولن منعهم من الحبو ، معتبرات ان الطفل اصبح « شابا » على حدّ تعبيرهنّ ، وعليه بعد الآن الاّ يحبو ، ويعتبرن الحبو عودة الى الوراء وتأخراً . ونحن نرى العكس ، فالحبو يعتبر افضل رياضة للاطفال . ففي هذه المرحلة تنمو عضلات صدر الطفل نموها الاقصى ، وإن افضل مساعدة نؤديها لطفلنا ، لمساعدته على المشي ، هي وضعه على الارض ليحبو ، وترك حرية الحركة له وحرية محاولة الوقوف والوقوع . فان الوقوع يؤلف مرحلة مهمة من مراحل تعلّمه المشي ، ويتعلم الطفل هو بنفسه تقنية الوقوع . فبقدر ما نترك له الحرية ونتركه على الطبيعة ولا نعلمه المشي يمشي . هذا وعلى الأهل والأقارب ، وعلى الام خصوصاً ، ألا تقف وراء طفلها مغمورة بالخوف والقلق ، متوترة الاعصاب متحفزة لالتقاطه . لان الطفل يحسّ خوف امه ويشعر به اكثر مما نتصور ، وان هذا الشعور يقوده الى الاستنتاج المنطقي ، الا وهو « يا لصعوبة المشي » ! وقد يستنكف عن المشي ويعود الى الحبو . وهنا تكون ردة فعل الأهل الشعور بالخيبة . وفي هذا المجال ايضاً يجب ان نترك الحرية للطفل لان لفترة الراحة هذه افضل تأثير في عضلاته ، وان رجوعه الى الحبو ينسيه بسرعة سقوطه . وهكذا يندفع من جديد الى المشي بدون تردّد او خوف .

ولاجتناب وقوع الطفل ، وربما للراحة من عناء مراقبته ، يلجأ معظم الاهالي الى وسائل حديثة كاليوبولا (youp-la-la) او ما يسمى بالفرنسية (roulette) ، ظانّين ان مثل هذه الآلات تساعد الطفل على المشي ، وبأقصى سرعة .

ان لهذه الآلات سيئاتها وحسناتها . « **فاليوبولا** » **لا تساعد الطفل على المشي ، بل بالعكس انها تؤخره** ، لان الطفل ، وهو في « اليوبولا » يدفع الارض برجل منحنية لا تلامس الارض ، كما هي الحال في المشي ، وانما يكون الضغط على الارض بمقدمة الأرجل . اضف الى ذلك ان الطفل يتعود الانحناء بكليته الى الامام ، وهذا ما يجعله غير قادر على الوقوف والمشي بدون « اليوبولا » . وبما ان الوقوف اساسي في عملية المشي ، لذلك نرى انّ اليوبولا تعيق المشي وتؤخره .

وربما كانت حسنة اليوبولا الوحيدة هي مساعدة الطفل على الحركة والتنقل والتعرّف على بيئة اوسع ، وبالتالي على القيام بالرياضة البدنية .

اما « **البارك** » (parc) فيساعد الطفل ، قبيل شهره الحادي عشر ، على الوقوف بالتمسك بجوانبه ، ولكنه بعد ذلك يعيق وقوفه من تلقاء ذاته ، اذ يجعله متكلاً على ما يتمسّك به لينتصب ، فيتأخر وقوفه التلقائي .

اضف الى ذلك ان « البارك » بيئة محدودة ، تحصر الطفل في مجال ضيق وغير طبيعي ، لايساعده على الحبو واكتشاف البيئة . واذا كانت الضرورة تحتّم استخدام « البارك » ، فمن الافضل تقصير فترة وضع الطفل فيه ، فلا تستغرق يوما بكامله ، بل تكون في حدود ساعة او ساعتين على الاكثر ، كما يجب عدم استعمال البارك بعد الشهر الحادي عشر ، والا كنا كمن يضع الطفل في سجن ، وسجن ضيق ، بكل ما تحمل هذه الكلمة من معنى .

وهكذا يتضح كم هي عملية المشي مهمة بالنسبة الى الطفل ، لانها بخلاف ما يظن بعضهم على انها المظهر الاخير المتمثل بقدرة الرجلين على التحرك ، انما هي عملية معقّدة تتطلب جهدا حركيا متكاملا ، وتهيؤاً عقلياً متزامناً مع المطالب الفيزيولوجية ، كما انها تتطلب توفير بعض الشروط البيئية التي تساعد على انجاح المحاولات الاولى للمشي . وان دور الاهل ينحصر في تهيئة هذه البيئة .

---

(١) راجع : صالح ، احمد زكي : **علم النفس التربوي** (الطبعة السادسة) مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٩ ، ص . ٦٧ (من السطر ٨ - ١٨ بتصرّف) .

(٢) راجع مجلة «*Parents*» no 117. novembre p. 62, U.p.e.m., 6, rue Ancelle, Neuilly-sur-Seine, 90, rue de Flandre, 75943 Paris Cedexe (9).

(٣) راجع مجلة «*Parents*», no 16, Mars 1974, p. 40.: « اما اذا تجاوز الطفل هذا العمر ولم يستطع القيام ببعض الخطوات ، فيجب عرضه على طبيب اختصاصي بالأطفال لمعرفة الاسباب الكامنة وراء هذا التأخير » .

(٤) صالح ، احمد زكي : **علم النفس التربوي** ، الطبعة السادسة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٩ ، ص . ٦٤ .

(٥) راجع المرجع السابق ، مجلة «*Parents*» ص . ٦٣ .

(٦) صالح ، احمد زكي ، المرجع السابق ، ص . ٦٥ - ٦٦ .

اكتساب اللغة عند الطفل

د. كمال بكداش

١ ـ الاسس البيولوجية لاكتساب اللغة :

يقودنا الالمام بالتعقّد الظاهر للّغات الانسانية الطبيعية الى ان نتوقّع بداهة ان يحتاج الطفل الصغير الى قضاء مدة زمنية اطول بكثير مما يقضيه في الواقع لتعلم لغته الأم . لذا تبدو السرعة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم ظاهرة لافتة للنظر . اذ تكفيه لإنجاز هذا العمل الباهر بضع سنوات ان لم يكن بضعة اشهر . وهو يغدو نحو الخامسة او السادسة من عمره ، عارفا لمعظم البنى النحوية الاساسية ، هذه البنى التي قد يعجز عن انشاء بعضها ولكنه يبدي في كل حال قدرة على فهمها . من الصعب تماماً أن نتصور تفسيراً لهذه السرعة التي يكتسب فيها الطفل هذه الظاهرة المعقّدة التي تمثلها اللغة الا بالتسليم انه ـ اي الطفل ـ يولد مجهزا باستعدادات فطرية سابقة لكل اكتساب تتيح له هذه القدرة على انتقاء الاحداث الصوتية المناسبة للغة من بين هذا الحشد من الاحداث الصوتية المتنوعة التي تحيط بعالم الاطفال .

ويعني ذلك بكلام آخر ان ثمة اسسا بيولوجية ـ خاصة بالنوع البشري ـ تحكم عملية اكتساب اللغات الانسانية واستعمالها .

يستند تعيين هذه الاسس الى مصادر متنوعة من المعطيات والشواهد التي نجملها كالآتي :

* ان الاسس الشراحية والفيزيولوجية لأواليات mécanismes استقبال الكلام والنطق به اسس مهيّأة للعمل منذ ولادة الطفل ، الا ان العمل الفعلي لهذه الأواليات يرتبط بالنضج اللاحق لدماغه . فالانسان مجهّز ببنى دماغية مسؤولة عن عمليات ارسال الكلام وادراكه ، وتقوم هذه

البنى من نصف الدماغ الايسر لدى السواد الاعظم من الاشخاص الذين يستعملون يدهم اليمنى . وتدعى هذه البنى مجتمعة بمنطقة اللغة (انظر الرسم رقم ١) . وبالرغم من ان دماغ الطفل الوليد مهيّأ بالقوة لنمو هذه البنى العصبية ، فان تكوّنها وعملها الفعليين لا يبدآن الا نحو سن الثانية ويستمران الى سن الرابعة عشرة . لذا فان اصابة منطقة اللغة في نصف الدماغ الايسر مثلاً بخلل ما بين هذين العمرين قد تؤدي الى انتقال القدرة اللغوية الى نصف الدماغ الأيمن ، اما حدوث هذه الاصابة بعد سن الرابعة عشرة ، فقد يؤدي الى تعطّل هذه القدرة جزئيا او كليا تبعا لشدة الاصابة .

* تنشأ اصوات اللغة بفعل بعض التغيّرات التي تطرأ على التيار الهوائي المندفع من الرئتين بتأثير عملية الزفير . وثمة تجويفان يسهمان في عملية التغيّر هذه التي تطرأ على التيار الهوائي: التجويف الصدري ، والتجويف الحلقي ـ الفمّي . ويفصل بين هذين التجويفين الحنجرة التي تحوي طيّات متحركة مكوّنة من خيوط صغيرة وعضلات ، تدعى هذه الطيّات بالاوتار او الحبال الصوتية (انظر الرسم رقم ٢) . ان الاعضاء والعمليات التي تهم في عملية النطق معدّة اصلا لاملاء وظيفتي التنفس والغذاء . بيد ان عددا من الخصائص التي تتصف بها لدى الانسان قد تدعو الى الاعتقاد ان الجهاز المصوّت لديه ، مكيّف تكييفا ملائما لتسهيل عملية التعبير اللغوي . ونذكر من هذه الخصائص :

- التغيّر الذي يطرأ على نظام التنفس اثناء الكلام بتسارع الشهيق وتقاصره ، تباطؤ الزفير وتطاوله .

- بساطة تركيب الحنجرة بالمقارنة مع حنجرة القرد مثلا ، الامر الذي يساعد على مرور الهواء من الرئتين دون عوائق .

- تقارب الاسنان في الارتفاع وامكان انطباق الفكّين احدهما على الآخر انطباقاً تاماً . وهي خصائص غير لازمة للأكل مثلا ولكنها ضرورية لنطق بعض الاصوات اللغوية .

- سماكة اللسان ومرونة حركته وقوة عضلاته ، وهي خصائص تساعد على تكوين حجرات متفاوتة في الاتساع لازمة لنطق عدد من الاصوات المصوّتة (الألف والواو والياء) .

- صغر الفم نسبياً الذي يمكّن من انفتاحه وانغلاقه بسرعة مما هو ضروري لنطق بعض الاصوات الانفجارية .

* يضاف الى هذه المعطيات الشراحية والفيزيولوجية شواهد اخرى متنوعة المصادر تعزّز الفكرة القائلة بوجود شروط بيولوجية مسبقة تحكم عملية اكتساب النماذج اللغوية الدالة واستعمالها . ونوجز هذه الشواهد بما يلي :

- تؤكد الملاحظة التكوينية لارتقاء الطفل ان ظهور اللغة وتطورها عنده يخضعان لنسق زمني منتظم انتظاماً بيّنا . فمذبدء ظهور اولى الصور الصوتية اللغوية نحو الثانية من العمر يتبع تطور اللغة عند الطفل فيما بعد نسقاً منتظماً من حيث ظهور مختلف الصور اللغوية في فترات زمنية شبه محددة . كما ان هذا التطور محكوم بمساحة زمنية حاسمة تتراوح بين الثانية والرابعة عشرة من العمر ، لا يعود الفرد الانساني بعدها قادرا اطلاقا على اكتساب اللغة .

- وتشير بعض الشواهد المرضية الى ان عددا من الاعاقات المهمة كالعمى والصمم وبعض انواع فقدان القدرة على التكلّم لا تمنع ظهور اللغة منعا كاملا . ففي حالة العمى يعتقد الطفل رؤية استجابات الآخرين على كلامه وطريقة نطقهم ، لكنه يكتسب اللغة رغم ذلك بصورة سوية .
ويبدي الاطفال الصمّ بعض المظاهر الصوتية التي تنبىء باستعدادهم للكلام ، بيد أن نمو هذا الاستعداد يعاق بفعل فقدان ما يسمى العلاقة الدائرية بين النطق والسمع . وثمة حالات مرضية يفتقد فيها الاطفال القدرة على التكلّم ، لكنهم رغم ذلك يظهرون قدرة على فهم الكلام

- وثبت في مجال المقارنة بين الانسان والحيوان انه لا يمكن لأي نوع حيواني ، ما عدا الانسان ، ان يكتسب اللغة بمعناها الدقيق .

- ويضاف الى هذه الشواهد ما يؤكد عليه اللغويون على اختلاف مشاربهم من وجود اسس او مبادىء مشتركة بين كلّ اللغات الانسانية الطبيعية والتي يدعونها بالكونيات او الكليات اللغوية universaux Linguistiques (اصوات لغوية كونية) (علاقات تركيبية كونية كعلاقة المسند بالمسند اليه . . .)

تعلل هذه المعطيات البيولوجية وهذه الشواهد المتنوعة المصادر متضافرة وجود ملكة فطرية خاصة بالانسان لاكتساب اللغة واستعمالها ، ولا تتعلق هذه الملكة بذكاء الكائن ولا بحجم دماغه ، بل هي تتعلق فقط بالحقيقة التي تفيد ان الكائن المعني باكتساب اللغة كائن انساني .

٢ ـ كيف يتم اكتساب اللغة :

تشكل الاستعدادات الفطرية التي يتمتع بها الطفل لاكتساب اللغة شرطاً بيولوجياً لا غنى عنه . بيد أنها لا تعلّل بحد ذاتها الطريقة التي يكتسب بها الطفل لغة بعينها . فلا بد في تعيين نمط اكتسابه للغة من التعرف الى هذا المجال الحيوي الذي يجمع بين الطفل ومحيطه : فالطفل يولد ناطقاً بالقوة في عالم من الناطقين بالفعل . تمثّلت اولى المحاولات النظرية المتكاملة لتفسير نمط اكتساب اللغة في مؤلف سكينر Skinner « السلوك اللفظي » (١٩٥٧) .

وقد انطوى التصور السلوكي béhavioriste الذي تضمّنه هذا المؤلف حول نمط تعلّم اللغة على اهمية عملية خاصة ، لكونه قد شكّل اساسا لما سمّي بالتعليم المبرمج enseignement programmé . يعتبر سكينر ان اللغة شكل من اشكال السلوك ، ولا يوجد هناك بالتالي فارق بين نمط تعلّمها وتعلم اية مهارة سلوكية اخرى . وعليه تتولد الاستجابات اللفظية نتيجة المثيرات الفيزيائية او اللفظية او الداخلية ، ويقوم تعلّم الطفل لهذه الاستجابات عن طريق التعزيز renforcement الذي تلقاه محاولاته للقيام بها .

يتعزز السلوك اللفظي ، في رأي سكينر ، بتوسط الاشخاص الآخرين . وهو يميّز ، في هذا الصدد ، بين نوعين من الاستجابات اللفظية : يدعو النوع الأول بالمستدعيات (mands) ، وهي تلك الاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها عن طريق بعض النتائج التي يستدعيها القيام بهذه الاستجابات ، ومنها الأوامر والتمنيات والتهديدات : اذ يستدعي الأمر تنفيذا للأمر ويستدعي التمنّي ارضاء للحاجة ، ويستدعي التهديد الخضوع للتهديد . اما النوع الثاني فيدعوه بالمسميات (tacts) ، وهي تلك الاستجابات اللفظية التي يستثيرها مثير معيّن او بعض خصائص هذا المثير . فالكنبة تستثير كلمة « كنبة » ولونها الاحمر ، مثلا ، قد يستثير كلمة « احمر » . وتتعزز هذه الاستجابات على العموم بمختلف انواع الاستحسان والثناء والموافقة والتأكيد وما الى ذلك .

لا يتلقى الطفل احد هذه التعزيزات الايجابية الا في حال تأديته للاستجابة اللفظية الصحيحة . فاذا هو تلفّظ بقول غير مفهوم فلن يجد تعزيزا او هو سيجد تعزيزا سلبيا على صورة عدم الموافقة او الاستهجان مثلا . وعليه لن يقوم بتكرار اللفظة المعنية وبالتالي لن يتعلّمها . فيما هو سيكرر اللفظة الصحيحة المعزّزة تعزيزا ايجابيا ويتعلّمها بالتالي . وبذلك يتعلّم الطفل الالفاظ الصحيحة فيما هو لن يتعلم الالفاظ غير الصحيحة .

وبكلمة تتقدم عملية تعلّم اللغة ، في هذا التصور ، بالقدر الذي تتعزز فيه الاستجابات اللفظية وتتكرر .

قد يبدو هذا التفسير السلوكي لعملية اكتساب اللغة للمعنيين بشؤون التعليم تفسيرا مناسبا ، اذ يتوافق هذا التفسير مع المبادىء التطبيقية التي يعتمدونها ، بصورة واعية او لا واعية ، في تعليم اللغات وغيرها من المعارف . فالتعليم التقليدي يقوم في جانب منه ، على استغلال مبدأي التكرار والتعزيز : فما يتم فعلا في اطار هذا التعليم هو دعوة الطفل الى تكرار عدد من النماذج اللغوية المعدّة التي يعقّب المعلم على ارسال كل منها بتعزيز معيّن على شاكلة مختلف انواع الاستحسان والموافقة والتشجيع . ولكن ، مهما تكن عليه فاعلية هذين المبدأين في اطار العملية التعليمية ، فثمة ما يدعو الى الاعتقاد بقوة انهما مبدآن قاصران عن تفسير عملية اكتساب اللغة تفسيرا شاملا . فهما قاصران ، من باب اول ، عن تفسير ظهور الكلمات الأولى التي يطلقها الطفل فجأة بعد مرحلة تتصف فيها

صلته بمحيطه بانها صلة صوتية ما قبل لغوية . اذ يشير ظهور هذه الكلمات الأولى الى ان الطفل قد اكتسب شيئاً ما قبل ان يرسل بنفسه هذه الكلمات ، اي انه بكلام آخر ، قد انجز نوعا من التعلّم الكامن apprentissage latent الذي لا يؤدي الطفل خلاله اي نوع من الاستجابة اللفظية بالمعنى الدقيق ولا يوجد فيه بالتالي تعزيز مميز .

لقد حاول مورر Mowrer تجاوز هذا النوع من اوجه القصور في التفسير السلوكي لعملية تعلم اللغة بتأكيده على ان الطفل يتعلّم الكلام عن طريق المحاكاة imitation . فالطفل ، في نظره، يطلق كلماته الأولى او المقاطع الصوتية الشبيهة بالكلمات لأنه كان قد سمع هذه الاصوات في مواقف مستحبّة ، في اثناء اطعامه او هدهدته مثلاً . لذا تغدو هذه الاصوات بالنسبة للطفل ، وبفعل اقترانها بهذه المواقف المستحبة ، اصواتاً مستحبة وتملي بالتالي دور ما يدعى تعزيزا اوليا renforcement primaire . وحينما يتوصل الطفل الى ان يطلق بنفسه فيما بعد هذه الاصوات اللغوية فانه بمجرد سماعه لها يؤدي بصورة آلية دوراً تعويضياً او دور ما يدعى تعزيزاً ثانوياً renforcement secondaire . ويتعمّم هذا التعزيز الثانوي على كل المقاطع الصوتية التي يرسلها الطفل ويسمعها والتي تشابه الى هذا الحد او ذاك الكلمات التي كان قد تلفظ بها الراشدون من حوله . فالمحاكاة ، بهذا المعنى ، لا ترتبط الا بصورة غير مباشرة بالتعويض او التعزيز الذي يوفره الراشدون للطفل . ذلك ان الطفل لا يكتسب عادة اطلاق الكلمة عن طريق ترداده لها فقط انما ، قبل ذلك ، عن طريق سماع ترداد الاخرين لها .

تعدّ نظرية المحاكاة تقدما مهماً على طريق تفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل ، اذ نجد في هذه النظرية ما قصرت النظرة السلوكية التقليدية عن تفسيره ، ونعني هذا النمط من التعلّم الكامن الذي ينجزه الطفل قبل ان يباشر اصلا بتأدية اولى استجاباته اللغوية . وطبيعي القول ان المحاكاة تؤدي دورها المهم باستمرار على امتداد عملية اكتساب اللغة ، لذا استحقت المحاكاة هذا الدور الاساسي الذي تؤديه فعلا في اطار العملية التعليمية : فالمعلمون لا يدعون تلامذتهم الصغار يتخبّطون بمحاولاتهم العشوائية واخطائهم الى ان يحين التوصل عن « طريق الصدفة » الى انتقاء الاستجابة اللغوية الصحيحة . فالواقع انهم يبدأون مع هؤلاء الصغار بما يجب البدء به : اي دعوتهم الى محاكاة ما نسعى الى تعليمه من معارف لغوية وغيرها .

بالرغم من ذلك تصطدم نظرية المحاكاة بدورها بنوع آخر من الوقائع التي تطال ركناً مهماً من اركانها ، ونعني به ركن التعزيز : فالثابت ان التعبيرات اللفظية الأولى التي يطلقها الطفل لا ترتبط دائما ولا غالبا بمواقف مستحبة . فاذا سلمنا ان الطفل يتلفظ اول ما يتلفظ بكلمة « ماما » كان من الطبيعي ان نستنتج ، ضمن فرضية مورر ، ان هذه الكلمة ترتبط دائما بحالة من الارتياح . والحال ان الطفل غالبا ما يردد هذه اللفظة وهو في حالة من البكاء او الانزعاج بشكل عام . يمكن القول هنا بالطبع ان الطفل كان قد سمع هذه اللفظة اصلا في مواقف مستحبة ، وهو يستعيدها في المواقف غير المستحبة بغية ان يحسّن في معطياتها مثلا . بيد ان هذا القول لا يستقيم بحال ومبدأ التعزيز الثانوي الذي يعتمده مورر : فطبقا لهذا المبدأ ان اللفظة التي تتكرر في مواقف غير مستحبة ولا تعقبها بالتالي حالة من الارتياح او الاشباع (اي حالة من التعزيز الأولي) هي لفظة معرّضة بصورة عاجلة الى ان تفقد قيمتها الذاتية كتعزيز ثانوي . وبالرغم من ذلك يستمر استعمال الاطفال لها ، ويظهر جليا بالتالي قصور مبدأ التعزيز عن تفسير ثبات استعمال الاطفال للكلمات المكتسبة في مواقف تتصف بعدم الارتياح ، اي في مواقف لا توفر للطفل اي نوع من التعزيز .

تدعو هذه النواقص واوجه القصور التي تكتنف مفهوم التعزيز الى العدول عن هذا المفهوم كمبدأ شامل لتفسير عملية اكتساب اللغة . فالراهن ان الاطفال ، الاذكياء منهم والاغبياء ، المحفّزين وغير المحفّزين ، المعزّزين وغير المعزّزين ، يكتسبون جميعا لغتهم الأم . فقد تؤثر عوامل الذكاء والحافز والتعزيز في درجة اكتساب اللغة الا انها عوامل قاصرة تماما عن تفسير طبيعة عملية الاكتساب نفسها .

تضعنا النظرة العقلانية rationnaliste التي يدافع عنها اللغوي الاميركي نعوم تشومسكي Noam Chomsky على طريق هذا التفسير لطبيعة عملية اكتساب اللغة تسلّم هذه النظرة ان اللغة ظاهرة معقدة ، ومن المحال بالتالي ان تختزل الى استجابات سلوكية ظاهرة يؤديها الفرد نتيجة تعرضه للمثيرات الخارجية او الداخلية . فالفرد الانساني قادر على تأدية هذا النمط المعقّد من السلوك ، اي بكلام آخر ، لأنه يتمتع بالكفاية العقلية التي تتيح له مثل هذا الاداء . والطفل لا يتعلم اللغة بالتالي بتأثير خضوعه اساسا لشروط الوسط الخارجي بل لأنه مزود اصلا بقدرة فطرية تتيح له ان يكتسب اللغة من خلال احتكاكه بهذا الوسط .

وتمثل هذه القدرة صفة انسانية نوعية يتصف بها البشر جميعا دون من ارقى الانواع الحيوانية الاخرى .

تقرر النظرة العقلانية إذا وجود اوالية فطرية داخلية تدعوها بـ « اوالية اكتساب اللغة » language acquisition device . وتعمل هذه الأوالية بالصورة الآتية : يتعرض الطفل منذ ولادته للغة معينة ، ويؤدي هذا التعرّض للغة الى اطلاق عمل اوالية الاكتساب . وتتمتع هذه الأوالية ـ بدءاً من بلوغ الطفل العامين من عمره تقريباً ـ القدرة على صياغة فرضيات hypothèse حول بنية اللغة المعينة (الصوتية والمعجمية والصرفية ـ التركيبية) . ويتثبت الطفل او يتحقق من هذه الفرضيات من خلال ما يصدر عنه هو نفسه من انتاج لغوي خاص ، وذلك عن طريق

تفحّصه المستمر لمدى انطباق هذا النتاج على النموذج اللغوي الذي يتمثل في لغة الراشدين من حوله . وحينما لا تتطابق هذه الفرضيات مع النموذج اللغوي الراشد يسعى الطفل الى تعديلها ومن ثم الى تفحّصها من جديد . وبديهي القول ان هذه الفرضيات تبدأ بسيطة ثم تتعقّد شيئاً فشيئاً مع تقدم الطفل في السن . وبذلك يقترب كلام الطفل تدريجياً من لغة الراشدين . فالاطفال يجتازون على سبيل المثال ، مرحلة العبارة المؤلفة من كلمتين (**بابا اجا/ اجا بابا ـ ماما اجت/ اجت ماما**) . ويبدو انهم « يصيغون » في هذه المرحلة الفرضية القائلة ان ثمة صنفين من الكلمات ، احدهما ثابت على صورة واحدة (بابا ، ماما) وثانيهما متغير ومتصرف (اجا ، اجت) ، وانهما يتعاقبان بصورة يجوز معها تقديم او تأخير احدهما على الآخر . ويتثبت الطفل من صحة هذه الفرضية التي يصيغها ، بصورة لا واعية ، عن طريق اختبارها او روزها على كلام الراشدين من حوله . ولا يؤدي به التحقق من صحة هذه الفرضية الى ان يكتسب بالضرورة هذه العبارة الأصولية الناجزة بحد ذاتها ، بل يؤدي به ذلك الى ان يكتسب قاعدة **règle, rule** تكوّن او تولّد هذا النوع من العبارات الأصولية الذي يتألف من مسند ومسند اليه . فما يقوم به الطفل اذاً خلال اكتسابه للغة هو في الحقيقة عملية بناء قواعد داخلية او نحو داخلي للغة التي يتعرّض لها **grammaire interne** . ويخضع هذا النحو الداخلي لتعديلات متتابعة الى ان يتطابق مع النحو التام للغة الراشدين ، هذا النحو الذي يقوم اللغويون باستنباط قواعده ووصفها . ويفسّر لنا هذا النمط من الاكتساب ـ لقواعد تكوّن او تولّد الجمل الأصولية ـ هذه القدرة او الاهلية التي يتمتع بها الطفل تدريجيا لاحداث او ابتكار جمل اصولية جديدة لم يكن قد سمع او نطق بها من قبل اطلاقا .

هناك بعض الدلائل التي تدعم هذه النظرة العقلانية لنمط اكتساب اللغة نذكر منها الدليل الآتي : تفترض هذه النظرة ان العديد من الفرضيات التي يصوغها الأطفال فرضيات غير صحيحة بمقارنتها مع النموذج اللغوي عند الراشدين . ويؤدي تطبيق الاطفال لهذه الفرضيات على كلامهم الى وقوعهم في اخطاء لغوية عدّة ، من بينها هذا النوع الخاص من الاخطاء : **كقولهم حصانات مثلاً في جمع كلمة حصان او كلبات لجمع كلمة كلب** . في الحقيقة لا يمكن رد هذا النوع من الاخطاء الذي يتردد كثيراً على ألسنة الأطفال الى نقص في السماع او المحاكاة ، ذلك انها اخطاء لا نجد لها شبيها في لغة الكبار .

لذا ، يمكن الاقرار انها اخطاء تنشأ عن عملية تعميم زائد **surgénéralisation, over generalisation** لقاعدة لغوية كان قد اكتسبها الطفل لجمع صيغ من المفردات باضافة الألف والتاء في اواخرها . وهذا يعني بكلام آخر ان هذا النوع من الاخطاء ينشأ نتيجة التزام الطفل التزاما زائداً بقاعدة لغوية وتعميمها في خارج نطاقها ورفضه بالتالي للشواذات او الاستثناءات اللغوية . وليس من شك في فائدة هذا

النوع من الاخطاء ، اذ هي تساعد الطفل ـ من خلال خضوعها لتصحيح ممتابع ـ على تعيين مجال او نطاق القاعدة اللغوية التي يكتسبها ويقوم بتطبيقها .

وصفوة القول ان النظرة العقلانية ترى في عملية اكتساب اللغة عملية بناء داخلية لنمو قواعد لغة معينة . ومن المحال تفسير هذه العملية المعقّدة والسرعة التي ينجز بها الاطفال هذه العملية وثبات او استقرار البنى اللغوية المكتسبة عن طريقها الا بافتراض امتلاك الاطفال لأوالية فطرية داخلية تتيح لهم هذا النمط من الاكتساب . وبديهي القول ان الشرط العملي لانطلاق هذه الأوالية واستمرارها يتمثل في تعرّض الطفل او مواجهته للغة معينة ، فطالما استمرّت هذه المواجهة قائمة وبقي الطفل سابحا في محيط لغوي استمرّت عملية تعلّم اللغة وتطورت ، تعزّز الطفل في هذه العملية ام لم يتعزّز . قد لا يترتب على هذه النظرية العقلانية في اكتساب اللغة طريقة مفصّلة في تعليم اللغات ، الا انها لا تخلو في الحقيقة من الايحاء ببعض الاتجاهات : فما نحتاج اليه اساسا في تعليم اللغة ـ تبعا لهذه النظرية ـ هو تعريض الفرد تعريضا كافيا للغة التي نستهدف تعليمها ، وذلك بما يتوافق ومستوى نضجه واستعداده . فكلما اتسع مجال تعرّض الفرد للغة المستهدفة استطاع المتعلم بالتالي ان يكوّن الفرضيات ويراجعها حول بنية هذه اللغة بشكل اكثر فعالية . وبديهي ـ تبعا لذلك ـ ان تتضمّن مادة تعليم اللغة نماذج موسعة من هذه اللغة ولا تقتصر في ذلك على اصطناع لغة محدودة بدعوى ملاءمتها لحاجات المتعلّم الظاهرة .

٣ ـ مراحل اكتساب اللغة :

أ) من الصراخ الى الكلمة :

تتسم الشهور الأولى من حياة الرضيع بنشاط صوتي حاد . وتشكّل صرخاته في الأسابيع الأولى الوانا من النشاط الصوتي الفطري الصرف ولا تشكل بالتالي نتاجا لعملية نطق بالمعنى الدقيق . فالوظيفة الوحيدة للصراخ في هذه الفترة هي وظيفة التعبير عن الحاجات كالحاجة الى اشباع الجوع او التخلّص من الألم او ازالة التوتر الناتج من التبلّل وغير ذلك . وتظهر المناغاة في نهاية الشهر الثاني ، ويحتاج اصدارها الى اسهام بعض اعضاء النطق مما يشكّل تمرينا لهذه الاعضاء على الحركة . بيد ان المناغاة ، رغم ذلك ، لا تشكل ، من الوجهة الوظيفية ، اصواتا لغوية . فهي اصوات لا تنتمي الى اية لغة ، كما انها توجد لدى الأطفال الصمّ ـ البكم . لذا فانها اصوات كونية وفطرية يعبّر الاطفال بواسطتها عن حالات الارتياح بانواعها (الشبع النظافة . .)

يمكن القول ، بمعنى من المعاني ، ان الصراخ والمناغاة يمليان دورا في « الاتصال » مع الآخرين ، وذلك بالقدر الذي يتسجيب فيه الآخرون في محيط الرضيع وبصورة متميزة لتلك الاصوات الدالة على الارتياح وتلك الدالة على عدمه . ففي حالة الجوع مثلاً ، يؤدي انقباض جدار المعدة الى تغيّر مصاحب في توتر عضلات الجسم الاخرى ولاسيما في عضلات الجهاز المصوّت . لذا يطلق الطفل ـ في هذه الحالة ـ صوتا يتسم بنغم خاص tonalité يمكن للأم ـ بعد فترة من الخبرة ـ ان تميّزه بوصفه صوتاً دالاً على عدم الارتياح .

تغدو خصائص صيحات الارتياح والانزعاج ، بين الشهرين الرابع والثامن تقريباً ، خصائص اشدّ وضوحاً وتمايزاً . فالحالة الأولى تتميز باصوات عميقة ، ليّنة ومصوّتة ، في حين تتميز الحالة الثانية باصوات حادة ، ممدودة وانفية . وثمة تضادات صوتية اخرى تظهر هي ايضا تبعا لمراوحة حالة الطفل بين الرفض والقبول ، بين المفاجأة والتعرّف ، او بين الرغبة والاشباع ، وتبدو هذه الصور الصوتية الأولى « الاتصال » مع الآخرين صورا كونية وشاملة لجميع اطفال العالم ، وغالبا ما تصحبها حركات واوضاع جسمانية تشكّل معها كلاً واحدا وتلقي مزيدا من الوضوح على الدور التعبيري لهذه الصور الصوتية .

يبدأ الطفل ، نحو نهاية هذه الفترة ، باصدار بعض الاصوات اللغوية المحدودة في عددها وغير الدقيقة في نمط نطقها . ويتم هذا التغيّر المهم في طابع الاصوات التي يرسلها الطفل بتأثير بعض التغيرات الفيزيولوجية التي تطرأ على الجهاز المصوّت ولاسيما تلك التغيرات التي تؤدي الى ارتفاع درجة التكزّز في عضلات الشفاه واللسان . لذا نلاحظ الاصوات الصامتة consonnes التي تبدأ بالظهور هي تلك الاصوات التي تتطلب مرونة معينة في حركة الشفاه (م . ف . ب) . او في حركة اللسان (د . ت .) ، وتظهر هذه الاصوات الصامتة غالبا متبوعة بصوت مصوّت voyelles ينشأ عن طريق شقّ الفم (الألف) او يتطلب وضعا للشفاه

على جانب من الدقة (الواو) . وعليه يتمكّن الطفل في هذه الفترة من نطق عدد من المقاطع الصوتية المفردة (ما ـ دا . . .) او حتى المكررة (**ماما ـ دادا** . . .) .

يؤدي تطوّر عملية المحاكاة عند الطفل ، منذ الشهر الثامن تقريبا ، الى تكوين محصول متزايد الغنى من الأصوات اللغوية ، ويغدو هذا المحصول شيئاً فشيئاً شاملاً لكل اصوات اللغة ـ الأم ومنحصراً بها . وفي موازاة ذلك تتزايد اطوال المقاطع الصوتية التي ينطق بها الطفل (**ماماما ـ دادادا** . . .) وتبرز في نقطة لها تغيرات في ايقاع الأصوات وشدتها ، اذ تصبح الخصائص اللحنية prosodiques التي تتصف بها اللغة ـ الأم للتمييز ، مثلا ، بين التوكيد والطلب والأمر خصائص مميزة لتعبيرات الطفل الصوتية . فثمة مثلاً ، « دادا » للطلب وأخرى للأمر وهكذا .

تظهر « الكلمات » الأولى للطفل او اشباه الكلمات بين ١٢ ـ ١٥ شهرا . وتمثّل هذه الكلمات ، في الواقع ، ترجيعات تقريبية للكلمات التي يحاول الطفل محاكاتها ، وذلك دون ان تتطابق مع اصول النطق بها عند الراشدين تطابقا تاما . وتملي هذه الكلمات وظيفة الجمل ، ومن هنا تسميتها بالكلمات ـ الجمل . فكلمة « **انبو** » **او** « **انبووا** » **تؤدي في الحقيقة دور الجملة** « **بدي اشرب** » . لذا تشكل هذه الكلمات ـ الجمل اشارات او علامات signes بالمعنى الذي يستخدم فيه علم اللغة هذا المفهوم ، اي أنها سلاسل صوتية séquences sonores ترتبط بمعان معينة significations . بيد ان هذه الرابطة بين الصوت والمعنى لا تغدو ، عند الطفل في هذه الفترة ، رابطة تحكمية تامة conventionnel فمن الممكن للطفل ، كما هو معلوم ، أن ينعت « بكلمة » نفسها عدة أشياء او أحداث ، فهو يستعمل الصوت « تش » للاشارة الى المشوار ثم يصمم استعماله لهذا الصوت للاشارة الى أداة المشوار (السيارة مثلا) او الى اي حدث او شيء يرتبط بمعنى المشوار بصورة من الصور . في نهاية العام الثاني تحل العبارات المؤلفة من عنصرين أو « كلمتين » محل الكلمات

الجمل ومثال ذلك حين يقول الطفل « **ماما تش** » داعيا الأم الى القيام بشوار أو « **دادا هو ـ هو** » مناديا أباه للرد على الهاتف . وثمة ما يدعو الى الاعتقاد بأن الطفل يعبر في هذه الرابطة التي يقيمها بين هذين العنصرين الصوتيين عن العلاقة الوظيفية الاساسية في نحو اللغة ، اي علاقة المسند اليه بالمسند او الموضوع بالمحمول sujet prédicat .

ب) اكتساب البنى الخاصة باللغة ـ الأم :

يخضع تركيب العبارات المؤلفة من عنصرين او ثلاثة عناصر صوتية لدى جميع اطفال العالم الى العلاقة البنيوية نفسها ، اي علاقة المسند بالمسند اليه وامكان تعدي المسند الى تكملة كالمفعول مثلا . بدءاً من السنتين ونصف السنة فصاعدا يزداد تعقد العبارات بناء ومفردات ، اذ يزداد تدريجيا عدد مفرداتها وتظهر فيها السمات النوعية المميزة للغة ـ الأم بالتعريف وزمن الفعل والضمائر وصيغ الجمع وأحرف الجر والعطف والاسماء الموصولة . . . الخ . وبديهي القول ان تعاقب اكتساب هذه البنى الصرفية والتركيبية structures morphologiques et syntaxiques وسرعته يرتبطان بوتيرة النمو الفردي عند الأطفال ، بيد انهما يرتبطان ايضا بدرجة تعقد البنى الصرفية ـ التركيبية التي تتصف بها اللغة ـ الأم نفسها . فثمة تغيرات مهمة في تعاقب اكتساب هذه البنى وسرعته تبعا للغات .

وبالرغم من ذلك يبدو ان هناك نوعا من « الخطط » stratégies الذهنية المشتركة التي يستخدمها جميع اطفال العالم لاكتساب البنى الصرفية والتركيبية والتي يمكن اعتبارها خططا كونية . ومنها :

ـ يبذل الأطفال ،على اختلاف اقوامهم ،نوعاً مشتركا من الجهد الذهني لتوليد صيغ الكلمات على نسق معين systématisation: ومثال ذلك توليد كلمة « طيور » على نسق « بيوت » .

ـ تتردد على ألسنة الاطفال انواع معينة من الاخطاء التي تشهد غالبا على أنهم يقومون بتصميم نسق : طاولة ← طاولات .
على كلمة : ملعقة ← ملعقات (بدل ملاعق كما يلفظها الكبار) .

ـ يتمحور ادراك الاطفال ،في ما يبدو ، على اواخر الكلمات ،لذا فهم يكتسبون المميزات الصرفية التي تظهر في اواخر الافعال مثلا قبل تلك المميزات التي تظهر في اوائلها : اجا ،اجت ،اجو تكتسب قبل حايجي ،حاتجي ،حايجو.

ـ ينحو الاطفال الى المطابقة بين ترتيب مواقع الكلمات في العبارة والعلاقات الدلالية الكامنة بين هذه الكلمات :

فبالرغم من ان لغة الكبار تعطي افضلية لتقديم الفعل على الفاعل (اجت البنت) ، فإن الطفل يقول غالباً : البنت اجت ، وذلك لأن هذا الترتيب يتطابق على ما يبدو مع العلاقة الدلالية الكامنة بين الفاعل والفعل : فلا يمكن للفعل أن يتم الا بفاعل يقوم به . ويمكن ان نلاحظ في الصدد نفسه ان الطفل يستعمل غالباً الضمائر المنفصلة التي تسبق الافعال ، هذا رغم ان اللهجات العربية يسودها عدم استعمال هذه الضمائر ، فالطفل يقول : انا اكلت ، هيّي راحت . ولعل هذا التقديم للمسند اليه ، اسما كان او ضميرا ، يعود كما ذكرنا ، لتطابق هذا التقديم مع العلاقة الدلالية القائمة بينه وبين المسند (الفعل خاصة) . وطبيعي القول ان الزوال التدريجي لهذه الضمائر من كلام الاطفال والغلبة التدريجية لتقديم المسند في هذا الكلام هما ظاهرتان تتمان بتأثير لغة الكبار .

يغدو الطفل ، في العام الرابع او الخامس اجمالا ، قادرا على توليد معظم البنى الصرفية ـ التركيبية للغة ـ الام توليدا تلقائيا . بيد ان هذه القدرة على التوليد التلقائي لمعظم التراكيب الجملية ، الشديدة الثراء احيانا ، لا تشكل بالضرورة دليلا كافيا على فهم الطفل للمعنى الوظيفي الذي تمليه المفردات في هذه التراكيب . فالاطفال ـ قبل ان يتوصلوا الى هذا المستوى من الفهم ـ يطورون نوعين من الخطط الذهنية التي تتيح لهم تمييز الوظائف النموية الاساسية في الجمل كالفاعل والمفعول على وجه الخصوص . الخطة الأولى خطة عملية او ذرائعية pragmatique . وتقوم هذه الخطة على تمحور اهتمام الطفل حول الخصائص الموضوعية التي تتصف بها المفردات في العبارة ، ولاسيما حول خاصية « حيّ » وخاصية « جامد » . فمن الممكن للطفل مثلا ان يفهم العبارة الملتبسة التباسا تركيبياً (**سكر الباب خيّي**) وان يتميز الفاعل فيها من المفعول استنادا الى معرفته الناشئة عن خبرته العملية ان حيّاً فقط (اخاه هنا) يمكن ان يملي فعل « التسكير » ولا يمكن لجامد « كالباب » ان يملي هذا الفعل . بيد ان استعمال هذه الخطة لن يعود كافيا لفهم بعض العبارات الملتبسة الاخرى

التي تتضمن فاعلا « حياً » ومفعولا « حياً » أيضاً مثل (**دفش الولد خيّي**) . فاعتماد الطفل على خبرته العملية فقط لا يتيح له في الواقع ان يميز الفاعل من المفعول في هذه العبارة . لذا يطور الطفل نحو السادسة من عمره خطة ذهنية أخرى تستند الى الاعتماد على مواقع الكلمات في العبارة لتحديد وظائفها النموية ، ويستند في ذلك الى الترتيب الاساسي الذي تقيمه اللغة نفسها بين عناصر الجملة ، ويقضي هذا الترتيب غالبا في العاميات العربية بتقديم الفاعل على المفعول . وعليه يؤول الطفل العبارة المذكورة أعلاه تأويلاً يقوم على اعتبار « الولد » بوصفه فاعلا و « خيّي » بوصفه مفعولا .

تتميز هذه الخطط بفاعلية مؤكدة لفهم الجمل البسيطة ، بيد انها لا تبدو كافية لتأويل العبارات المركبة التي تشتمل ، مثلا ، على حروف العطف والاسماء الموصولة والضمائر العائدة . لذا يحتاج الطفل بغية التحكّم التام بلغته الى ان يضيف الى الادلة العملية والموقعية في تأويل العبارات ادلة اخرى يستقيها من البنى الصرفية ـ التركيبية الخاصة بلغته ـ الأم .

ج) التحكّم باللغة وانبثاق الوعي اللغوي :

يتمكّن الطفل إذاً نحو السادسة من عمره من توليد معظم تراكيب لغته ـ الأم توليدا تلقائيا ، كما يصبح قادرا على ادراك العلاقات الوظيفية الاساسية القائمة بين الكلمات في الجمل . زد على ذلك ان محصوله اللغوي لا يعود مقتصرا على استعمال الجمل الخبرية المثبتة وفهمها ، بل يمتد ليشمل انواعا اخرى من الجمل التي تتضمن صيغ الاستفهام والأمر والنفي . وتتميز هذه المرحلة من تطور اكتساب اللغة بتحكّم الطفل تحكّما تدريجيا بالبنى الصرفية ـ التركيبية المعقدة . فهو يبدأ بين ٥و٧ سنوات بفهم واستعمال العبارات التي تتضمن فعلا مجهول الفاعل الحقيقي مثل (**انسكر الباب**) ،كما يبدأ بين ٦ و ٩ سنوات بفهم واستعمال العبارات التي تتضمّن ربطا بين الضمائر الموصولة ومراجعها العائدة اليها مثل : هيدا الولد يللي ابوه ضربو .

يباشر الطفل اثر دخوله المدرسة بتعلّم القراءة والكتابة ، ويؤدي به هذا الحدث الجديد الى ان يغادر ، بين ظرف واخر ، موقفه التلقائي تجاه اللغة وان ينمي موقفا متأملا « حول » اللغة . ويتيح هذا الموقف التأملي للطفل ان يستخرج او يستنبط تدريجياً وبخطه شديد مختلف الوحدات والعلاقات النحوية الاساسية في اللغة المتعلمة في الاطار المدرسي . ويمكن القول ، في ما خص الطفل العربي ، ان ثمة دينامية مزدوجة تحكم انبثاق وعيه اللغوي في الاطار المدرسي ، اي موقفه التأملي « حول » اللغة : اذ ينحو هذا الوعي الى استخلاص مبادىء لغة الكتاب المدرسي الفصيحة ويجهد في الوقت نفسه لكبح عمل بعض مبادىء العامية التي كان قد استنبطها الطفل والتي لا تتلاءم الى هذا الحد ام ذاك مع اصول اللغة المدرسية .

٤ ـ افكار للمستقبل :

تتمثل اهم الحقائق اللغوية التي يواجهها الطفل العربي بعد دخوله المدرسة في انتقاله من لغته ـ الأم (اللهجة العامية) الى لغة الكتاب المدرسي الفصيحة . وتطرح عملية الانتقال هذه مسائل نفسية من الطراز الآتي :

ما هي الخطط الذهنية التي يضطر الطفل الى استعمالها لانجاز هذا الانتقال بصورة تدريجية؟ وما هي البنى اللغوية الصوتية والمعجمية والصرفية ـ التركيبية التي يستقيها الطفل من لغته ـ الأم وتلك التي يضطر الى كبحها اثناء تعلّمه للغة الكتاب المدرسي؟ وما هي الآثار النفسانية العقلية والانفعالية ، التي تترتب على هذا الانتقال ؟ وبديهي القول ان حلّ هذه المسائل وغيرها يتوقف الى حد كبير على فهمنا العيني الدقيق لمراحل تطور اكتساب الطفل العربي للغته ـ الام وعلى مقارنتنا لخصائص هذه اللغة بتلك الخصائص التي تتصف بها لغة الكتاب المدرسي . فالراهن ان الكبار يصطنعون هذه اللغة الاخيرة استنادا الى حدسهم لما يمكن ان تكون عليه لغة الصغار . والحال ان مغادرة الحدس الى المعرفة يقتضي تقويم هذه اللغة واصطناعها من جديد بما يتلاءم والمحصول اللغوي من المفردات والتراكيب التي يكتسبها الطفل قبل واثناء سن دخوله المدرسة .

---

* من نافل القول ان ما جاء في هذه المقالة لا يشكّل بحال دراسة علمية متكاملة لمراحل اكتساب الطفل العربي للغته ـ الأم . فقد اعتمدت هذه المقالة على بعض الدراسات الاجنبية في هذا الموضوع وتدعّمت ببعض الملاحظات الجزئية التي لا يمكن ان توصف بالملاحظات العلمية الدقيقة .

المراجع :

— Noam Chomsky. *Le language et la pensée*, petite bibliothèque Payot, 1970 (no 148).
— Hans Horman. *Introduction à la psycholinguistique*, Larousse université. coll. «Langue et Language», 1972.
— Eric H. Lennberc. *Aptitide à l'acquistition du language*, in: J. Mehler/ G. Noizet: *Textes pour une psycholinguistique*, éd. Mouton 1974. pp. 25-65.
— Eric H. Lenneberc. *Version française de l'article* «**The capactiy for language acquistion**», in: J. A. Fodor et J.J. Katz (eds), *The structure of language: Readings in the philosophy of language, 1964.*
— Oh.H. Mowrer. *Learning theory and symbolic processes*, Wiley, New York 1960.
— Marc Richelle. *l'acquistion du language*, Dessart, Bruxelles 1971.
— Marc Richelle et Rémy Droz. (sous la direction de), *Manuel de psychologie (Introduction à la psychologie scientifique)*, Dessart et Mardaga. 1976. pp. 305-320. (Le language).
— Sinclair - H. de Zwart. *Acquisition du language et développement de la pensée, Dunod, Paris 1967.*
— B.F. Skinner, *Verbal behavior*, Appleton-Century- Crofts, New York 1957.
— D.A. Wilkins, *Linguistics in language teaching*, Edward Arnold (Publishers), 1972, cha. 6: «The Pyschology of language», pp. 160--189.

ـ خرما ، نايف : **اضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة** . سلسلة عالم المعرفة « ٩ » الكويت ١٩٧٨ .

ـ الشماع ، صالح : **ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة** ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٢ .

ـ رضوان ، محمد محمود : **الطفل يستعد للقراءة** ، دار المعارف بمصر ، سلسلة « علم النفس التربوي » ، الطبعة الثالثة ، ١٩٧٦ .

دَورُ فنّ الرسم في التربية

إعداد : الاستاذ حليم جرداق

ان الغاية من ادخال فنّ الرسم والتلوين في برامج التعليم ، خصوصاً في روضة الاطفال والمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، ليست في ان نصنع من التلامذة فنانين رسّامين ، ونلقنهم **قواعد** الرسم **وحيل** تصوير الطبيعة تصويرا يدويا مقلدا ، بل الغاية هي في ان يمارس الاحداث عمليّة الرّسم والتلوين في ذاتها بحرية وعفوية ، ليتذوقوا ما في هذه الممارسة من متعة في الشعور وفي الفكر ، بغضّ النظر عن النتيجة ، اي من دون ان يدخل في بالهم ان المطلوب منهم هو ان يصنعوا اعمالاً فنيّة **ناجحة** يرضى عنها الكبار حولهم .

ان ممارسة الرّسم ، في عصرنا الحاضر ، لم تعد مقتصرة على الفنانين المحترفين . كما ان الاهتمام بالفنّ لم يعد محصوراً بالمتاحف والغاليريات المختصّة المعروفة ، بل دخل الحياة العامة وصار الوسيلة التربوية الاساسية والأهمّ لبناء الشخصية الانسانية المتكاملة .

فالقصد اذاً ، من برامج الرسم والتلوين في المدارس ، ليس تلقين قواعد الرسم وحيله وطرائقه ، بل هو شحذ حواس الولد الطرية النامية ، وإيقاظ نشاطه الحرّ ، المبتكر ، المميز ، المتذوّق . ان رشق الولد بالقواعد والقوانين والارشادات والنظريات وحشوه بها ، يقتل فيه النشاط الذاتي الفاعل ، الباحث ، المكتشف ، ويحوّل دماغه الى وعاء يتلقف المعلومات من الخارج ، ويتعود على الكسل الشعوري والفكري والنفسي ، وعلى السلبيّة المنفعلة .

اذاً ، ليس القصد من ساعات الرسم في المدرسة ان يتلقّن التلميذ عادات وطرائق يدوية في نسخ اشكال الطبيعة ، بل القصد هو ان يكتسب **خصالاً** نفسية تتأصل في شخصيته وتصبح من طبائعه الاساسية . وهذه الخصال هي خصال في الشعور وفي التفكير . هي نزوع متأصل الى الاستقلال النفسي والى التفكير المدوزن الفعّال ، والى دقّة الملاحظة والاعتماد على النفس ، والجرأة على اخذ المبادرة .

هذه الخصال تنمو في الولد وتتأصل اذا أحيط بجوّ من الحرية والتفهّم ، عن طريق ممارسة **اللعبة الفنّية** . واني اشدّد على تسميتها لعبة .

في لعبة الرسم والتلوين ، يتاح للولد ان يتداول الخطوط والألوان ويحتكّ بها ، ويتفاعل معها ، واجداً في ذلك مجالاً لحركة إيقاعه الدّاخلي ، الحيّ ، المرتعش . فالألوان هي مادة النفس ، وهي غذاؤها ومتعتها . وهذا هو اليوم مفهوم الفنّ الحديث .

يدخل الولد مملكة الألوان وينطلق في اجوائها وملاعبها وتموجاتها اللامتناهية ، فيلعب طليقاً خفيفاً . انه في عالمه الحقيقي ، عالم الحلم والطرافة والسحر واللّغز والغرابة والمفاجآت والفرح الطفليّ المشعّ . ان الولد يأتينا من عالمه ذاك بالاشكال الطريّة الطريفة ، اشكال الفردوس المفقود الذي طُردنا منه نحن الكبار بعد ان لسعتنا افعى الواقع اليومي بمقاييسه ومعاييره واعتباراته النفعيّة الفظّة .

في هذا العالم الفردوسي ، عالم الألوان والخطوط الحيّة الصافية المشعّة المرنة ، تأنس نفس الولد وتتمدد وتترحرح . وهكذا تشرب وتتغذى . هكذا تُشحذ وتتقوى وتُرهف . هكذا تنمو نمواً طبيعياً متلائماً ، متوافقاً مع إيقاعها وحركاتها وحاجاتها . هكذا تكون الألوان امتداداً لحيوية الولد ولحركيته الداخلية التي لا تهدأ ، وجوّاً منعشاً يتنفس فيه الولد بملء رئتيه ، ومنبهاً يوقظ حواسه الطرية المتفتحة ، كما توقظ الشمس بحرارتها وضيائها البراعم من مكامنها . ان لعبة الألوان والخطوط هي من اهمّ المحركات لخلق الشخصية المتماسكة ، وإرساء اللّبنات الأولى الاساسية في تكوين رجل الغد في الطفل . انها الميدان الرّحب ، حيث يشعر الولد انه في عالمه ، وان له قيمة وانه يتصرف ويخلق بمحض ارادته واختياره . فليس في ساعة الرّسم والتلوين **معلومات** كتبيّة محدّدة ، يُرشق بها ، او تصب في رأسه ، كما يصب الدواء احياناً في فمه كرهاً . وليس هناك رعب وخوف من مشيئة الكبار وقوتهم وأهميتهم وأصوليتهم وحقائقهم بالاخصّ . وليس هناك فظاظة القواعد اللغوية والمعلومات التاريخية والجغرافية والرياضيّة ، يجبر على ترادها وحفظها . ان الولد لا يحب معلومات الكبار ولا يستمرىء **حقائقهم** . وهو ، خصوصا ضمن برامج التعليم التقليدية ، يتلقف هذه **الحقائق** على رغمه وخوفا من التأنيب ومن العلامة القليلة .

في ساعة الرسم ، يجب ألا يكون شيء من ذلك مطلقاً . هنا لعب في الشمس والريح ، لعب في الألوان والخطوط التي هي من الشمس والريح . وعلى الموجّه الفنّي ان يعرف كيف يرافق الولد في لعبه بالألوان ، وكيف يشاطره حماسته ومتعته وشعوره بانه حرّ يختار وينتقي لنفسه . وعليه ، بالاخصّ ، ألا يُظهر انه يعلّم الولد كيف يرسم ويلوّن ، لأن ذلك يقتل رغبة الولد وحماسته ، ويجعله يتعب في الحال .

ان اخطر ما يقتل الذاتية والحماسة والفرادة في الناشيء ، ويخشّب مخيلته ويشلّ ارادة الاستقصاء واقتحام المعاضل وحلّها ، هو ، بلا شك ، طريقة تعليم الرّسم بواسطة دفاتر جاهزة . تقول له ان رسم البطة ، مثلاً ، يكون برسم دائرة هكذا ورسم مستطيل هكذا ، وان رسم البيت يكون بالحيلة هذه ، ورسم وجه الانسان يكون بالحيلة تلك . ان الولد ، من هذه الناحية ، سريع التأثر وشديد التقيد بما يفعله الكبار امامه . . لذلك فهو سرعان ما يلتصق بهذه الحيل الجاهزة ، ويتمسك بها ويرددها ويدمن على رؤية العالم والاشياء من خلالها ، بدل ان ينظر هو الى العالم ببراءة الولد واندهاشه ، تاركاً العالم يخاطبه مباشرة ، ويفصح له عن اسراره ولطائفه ومناحيه ، فيتوصّل ، تدريجياً ومن الداخل ، وبتشجيع من المربي المتفهم لنفسيته ، الى ايجاد حالة التلاؤم والتوافق بينه وبين العالم ، حسب مراحل نموه وبلوغه . من الأفضل والانسب ان يرسم الاولاد بالالوان السائلة ، اي بالألوان المائية ، بدلاً من الوان الباستيل والاقلام الملوّنة . ان الألوان المائية هي الوان سيّالة شفافة .

ان الولد يحب ان يسبح في الألوان . يحب ان يرى الألوان تجري على الورقة وتتداخل . اما في ما يختص بالموضوع الذي يطلب منه ان يلوّنه ، فمن الأفضل ان يكون من المواضيع التي تحمل الواناً ، مثل الفراشات والاسماك والطيور والفاكهة والازياء الشعبية والاقنعة الهزلية ، الخ . . . ومن المستحبّ كذلك ان تُترك للأولاد حريّة اختيار الموضوع ، او ان يساعدهم المربي على ايجاد الموضوع بالايحاء به ، عن طريق إخبارهم قصة صغيرة ، طريفة غريبة ، تحرّك مخيلتهم الطفليّة ، فيلوّن كل واحد منهم ما يعلق منها في باله .

والواقع ان الأهمية الاساسية ليست في الموضوع بحدّ ذاته . أي ليست في حرفية الموضوع والامانة في سرده ، بل هي في الطريقة التي يقدم فيها الموضوع ، وبالكيفية التي يعالجه بها الولد . ان المهمّ في المقام الأول ، هو ان يحتكّ الأحداث بالألوان ويتعرفوا اليها ويشبعوا انفسهم من رؤيتها ، واختبارها **تجري على الورقة وتلعب وتتمازج** وتتخذ من الاشكال ما لا حصر له . والمهمّ كذلك هو الطريقة التي يعالج بها المدرّب نفسية الاحداث ، فلا يفرض نفسه عليهم ويطلب منهم ان يفعلوا ما يروق له هو ، غير مبالٍ بما يروق لهم هم . بل عليه ان يملك المقدرة على ان يتقمّص نفسية كل واحد منهم ، ويكون معهم كواحد منهم ، ولكنه الأكبر والاكثر خبرة ودراية ، يشاركهم حماستهم وانفعالاتهم ، مثيراً فيهم

لثقة الذاتية بأنفسهم ، هذه الثقة التي هي أهمّ ما يجب ان يتولّد فيهم ، ي هذه المرحلة .

وهذا لا يعني ان على المربي ان يقول للتلامذة نعم نعم ، وان يطيّب كل ما يصنعون من دون استثناء ، بل عليه احياناً ان يتدخّل ويستولد لاشياء منهم استيلاداً ، وان يبدي رأيه ، ولكن بطريقة ايحائية اقتراحية بقة ، تجعل الولد يشعر بأن رأي الاستاذ واقتراحه هو رأيه واقتراحه هو يضاً .

نستطيع ان نتعلّم ، نحن الكبار ، الشيء الكثير من الصغار . فهم ما زالون يحتفظون بالطراوة والحساسية والفردوسية التي فقدناها نحن . رهم ، بذلك ، اقرب فهماً منا للغة الألوان والخطوط ولغة الاشكال التي تتخذها الألوان والخطوط . وعلى الكبار ان يصغوا ويعوا ، ويحاولوا ان ضعوا انفسهم موضع الصغار ، لكي يفهموا لغتهم وينعموا بسلام وجمال ما يقدمه لهم الصغار . اذا لم يفعل الكبار هذا ، فانهم يسيئون فهم لصغار ويفرضون عليهم منطقهم الذهني العادي اليومي ، البعيد كل بعد عن منطق الصغار وعن منطق ما هو جماليّ فنّي . ان هذا التصرّف ن الكبار تجاه الصّغار له عواقبه المميتة في نفسية الولد المتفتحة ، السريعة لعطب . فكثيراً ما يسحق استاذ الرّسم نفسية الولد ،اذا لم يكن مستوعباً فاهيم الفن الحديث واساليب التربية الحديثة ، واذا لم يكن عنده خبر ن سيكولوجية الاحداث . وكذلك الأهل لهم دورهم الكبير في تخريب فسية اولادهم وتشويهها ، اذا لم يكونوا على بيّنة من الأمور التي ذكرنا . عندما يرى الأهل دفتر رسم ولدهم ، فانهم يحتجّون ويستنكرون يُسمعونه كلاماً غير مشجع ، لأن رسمة البيت على دفتره لا تتماشى مع لبيوت التي يسكن فيها الناس ، ولا الابريق مع الابريق الذي منه شربون. انهم لا يشاركون الولد شعوره ولا يتعاطفون معه ويدخلون في الله ، بل يحاسبونه من زاوية مفاهيمهم وما يريدونه هم ويرونه ، كأن لم الولد ، في ما يرسمه ويلوّنه ، هو ان يقدم لهم حقائق معمارية او صناعية او جيولوجية او زراعية او تاريخية . . . إن الولد يأتينا بصور من الله هو ، ومن مشاعره ومما يحسّه هو انه المهمّ .

عالم الولد هو عالم الحلم واللغز والمجاز . وهو العالم الذي تختلف قاييسه ومعاييره عن عالم العيش العادي ، الذي نغرق فيه نحن الكبار حتى الاختناق . فلا قيمة هناك لمقاييس المنظور والأبعاد ، ولا لقانون الجاذبية ، ولا لعلم طبقات الأرض ، ولا لتدرّج الزمن ماضياً وحاضراً ومستقبلاً . العشرة هناك ليست اكثر من الواحد . فكل هذه الامور تداخل بعضها ببعض، فلا قبل ولا بعد ولا امام ولا وراء ، بل الوان في لوان ، واشكال تخرج من الالوان كما تخرج الشجرة في الحلم من لغيمة ، وكما يخرج المارد من القمقم . الوان واشكال آتية من الضفة لثانية من العالم ، الضفّة التي ما زال الولد متصلاً بها وقريب العهد نها ، اذ لم يمض بعد على تركه اياها وقت طويل .

ان عدم ادراك هذه الأمور هو تحطيم للطفولة والاولاد . هو مذابح ترتكب بحقّهم في كل لحظة ، إن في البيت او في المدرسة . انها تعود الى عدم اهتمامنا بفهم نفسيتهم وما يريدونه ويتطلبونه في ادوار نموّهم الأولى .

ان التربية الفنّية ، اذاً ، تطمح لأن تشحذ وتقوّي وتعافي العدّة النفسية الروحية التي سيستعملها هذا التلميذ الصغير في الحياة الممتدة امامه والتي تنتظره عندما يصبح رجلاً .

وهذه العدّة ، اعود فأكرّر ، هي **خصال وطبائع** في الشعور والتفكير ! وليست معلومات وافكاراً معيّنة ومحدّدة . هي نشاط فكري شعوري ارادي ، يولّد الافكار ويبتكر الطرائق ويعيّن المواقف تجاه ما يواجه الانسان من مشاكل وتحديات . ان مرحلة الطفولة هي من ادق مراحل التثقيف . اذا لم يكن المعلمون والأهل واعين ما المحنا اليه ، فانهم قادرون ، وبطريقة باهرة ، على ان يقتلوا رجال الغد في الاحداث ، ويشوهوا نفسياتهم طوال حياتهم ويجعلوهم تافهين ، حتى ولو أصبحوا من حملة الدكتوراه .

ان عدّة الرجل في الحياة ليست معلومات وافكاراً سرميّة في زوايا الدّماغ ، سرعان ما تنتسى او سرعان ما تبطل ان تظل معلومات وافكاراً لها قيمة فاعلة في الحياة المتغيّرة ابداً . ان الافكار والمعلومات المعقولة بالنسبة الى ظرف وزمان معينين ، تذهب معقوليتها وصحتها بذهابهما . ان الافكار هي غير التفكير ، اي هي غير النشاط الروحي الذي يفكّر ويولّد لكل زمان ومكان أفكارهما ومعلوماتهما وحقائقها ، حسب المعطيات المستجدة والحاصلة . ان عدّة الرّجل في الحياة هي حواس صحيحة صقلها وعافاها التثقيف والتدريب الفنيان ، ونشاط مفكّر حرّ ، يتغذى من معطيات هذه الحواس ويواجه الحياة ومشاكلها الطارئة ، المتقلّبة ، المتغيّرة ، فيعالجها في وقتها ومكانها ، ويكون له مع كل حادث حديث .

ان تكوين هذه العدّة ، او هذا الجهاز ، يبدأ هنا ، مع الاحداث ، وليس في المدرسة الثانوية او في الجامعة .

ان التعليم الجامعي يبدأ في روضة الاطفال .

مَنطِق الطِفل

إعداد : الدكتور فيكتور ملحم

عُرضت مراحل نمو الذكاء عند الولد ، في العدد السابق من هذه المجلة[1] . ونحاول في هذا المقال التركيز على الاكتشافات المنطقية عند الطفل (من الولادة الى ٦ ـ ٧ اعوام) .

اما مرجعنا في هذه الدراسة فهو مجمل ابحاث « بياجه » ومدرسته في علم النفس ، المعروفة باسم « علم الادراك التكويني » (epistémologie génétique).

تعني كلمة منطق ، في مؤلفات بياجه ، نظام العلاقات الذي يضبط عمليات الطفل ويوجه سلوكه على المستويات جميعها : من المرتبة الحياتية (biologique) حتى المراتب المتفوقة من الذكاء المنطقي ـ الرياضي[2] . وقد اثبتنا سابقا[3] ، في دراسة نظرية لابحاث بياجه ، انه اذا كانت البنية النهائية لمنطق الانسان هي بنية جبر « بولي » (algèbre de Boole) فانه بالامكان ايجاد عمليات عند الطفل تخضع للبنية السابقة نفسها . إلاّ ان المقصود بكلمة منطق ، في دراستنا هذه ، هو المنطق الرياضي . وسنبيّن كيف ان جذور بعض المسلّمات (axiomes) المنطقية يمكن ان تردّ الى مرحلة الطفولة .

المرحلة الأولى : الذكاء الحسّي ـ الحركي (من صفر الى عامين) .

نعتقد ان الحدث الأهم الذي يحصل في هذه المرحلة من النمو هو اكتشاف الطفل للاشياء الماديّة ، كوجود موضوعي منفصل عنه ، وهو ما يسميه بياجه « استمرار الشيء » (permanence de l'objet) وما يسمى في علم المنطق مسلّمة التماثل (postulat d'identité) بمعنى « ما هو ، هو »[4] .

يمر اكتشاف الطفل « لاستمرار الشيء » بمراحل اربع :

١ ـ منذ الشهر الأول يبدأ الطفل بمتابعة النظر الى الاشياء التي تتحرك امامه .

٢ ـ في الشهر التاسع يبدأ بالتفتيش عن الاشياء المخبأة خلف حاجز .

٣ ـ في عمر ١٢ ـ ١٨ شهراً يتوصل الطفل الى اعتبار الاشياء كوجود موضوعي منفصل عنه ، غير انه لا يستطيع ان يأخذ بالاعتبار تغير موقع الاشياء ، عندما يحصل ذلك خارج حقل ادراكه الحسّي المباشر .

٤ ـ في عمر ١٨ شهراً تقريباً ، يستطيع الطفل تمثّل الاشياء الغائبة وانتقالها في المكان .

(للمزيد من التفاصيل يمكن العودة الى المرجع ٢ ، وبخاصة من الصفحة ١ الى ٦٠) .

ان الوجود الموضوعي هو « الاشياء المفهومة باستمراريتها ومادّيتها ، خارجة عن الأنا ومثابرة على الوجود ، عندما لا يناله الادراك الحسّي المباشر »[٣] . وبهذا المعنى فان الوجود الموضوعي مرتبط « بالمكان والزمان والسببية » ، وبالتالي بالاستنتاج المنطقي ـ الرياضي ، وهو امر لا يتحقق الاّ في عمر المراهقة . غير ان الجذور الموضوعية تتكوّن في سنتي الطفولة الاوليين ، وهي كذلك مرتبطة باكتشاف الطفل لمفهوم المكان وفقاً لمسلّمة « تحديد الموقع » (postulat de localisation) : « يكون الشيء حيث يكون »[٤] . ويكفي ان نلقي نظرة على تشابك فترات تكوّن مفهومي المكان والشيء حتى نتخيّل تأثيرهما المتبادل :

١ ـ في الشهر الخامس تقريباً ، يبدأ الطفل بحمل الأشياء الى فمه ، وينتهي به هذا السلوك الى التعرّف بالاجسام وحتى الى تأسيس الشكل الأولي للفراغ « espace buccal de Stern) »[٥] .

٢ ـ في نهاية السنة الأولى يساعد انتقال الطفل في المكان على تأسيس مفهومه الأوّلي للفراغ الاقليدي .

٣ ـ في نهاية السنة الثانية يتقن الطفل الانتقال في المكان ، بمعنى ان « زمرة الانتقال » (groupe des déplacements) تكون قد تأسست نهائياً . ويصادف ذلك تركيز مفهوم « الشيء » كما اسلفنا .

المرحلة الثانية : مرحلة الصور العقلية (من ٢ الى ٤ اعوام) .

في نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل باستخدام اللغة الأم ، وتتكوّن لديه الصور العقلية الأولية والتمثيلات الذهنية ، ومعها تتكون المفاهيم الأولية[٦] . والمفاهيم المقصودة هنا ليست الأصناف المنطقية التي تخضع للقواعد العادية (اجتماع ، تقاطع ، تفريق ، الخ . . .) بل هي مفاهيم غير مميزة (syncrétiques) ، تعمل بواسطة الاستيعاب الاجمالي (assimilation syncrétique) . مثال ذلك : يتعرّف الطفل الى « الليمونة » من رؤية شكلها ولونها وملامستها ، الخ . . الاّ أن « صنف الليمون » غير معروف بالنسبة اليه . ومن تحليلنا لسلوك الطفل في هذه المرحلة نستطيع ان نلاحظ تكوّن الفئات (catégories) بمعناها البدائي . مثال ذلك : (الهر ، يموء) ، (المصباح ، يضيء) ، (شيء مرئي ، شيء يمسك) الخ . . ومن الممكن ان نرد الى هذا العمر جذور الاستنتاج المنطقي (implication logique)[٧] . يظهر البيان التالي العلاقة بين مدلول ودال ، وكيفية تفسير ذلك من وجهات نظر مختلفة :

المدلول	C	الدال
(شيء مرئي قريب)		(امكانية الالتقاط)
أ ـ مثير (stimulus)	يطلق	رجع (réaction)
ب ـ	يستوعب بـ	
جـ ـ	فئة (شيء مرئي ، وظيفة الالتقاط)	
د ـ	ينتج منه	

أ ـ : التفسير السلوكي المادي
ب ـ : التفسير المسلكي (conduite)
جـ ـ : التفسير بالوعي (prise de conscience)
د ـ : التفسير المنطقي .

المرحلة الثالثة : مرحلة الذكاء الحدسي (من ٤ الى ٦ ـ ٧ اعوام) .

يستطيع المراقب ان يوجه نشاط الطفل في هذه المرحلة بواسطة اسئلة وتمارين متنوّعة وان يتلقى استجابات الطفل عليها . ومن دراستنا لهذه الاستجابات نستطيع تبيان الاعمال التي يستطيع ان ينفذها الطفل .

يبدو ان الطفل ، في هذه المرحلة ، يرتكز في استجاباته على ادراكه الحسّي المباشر[٨] ، وهو ينجح تماماً في اجراء تصنيفات للاشياء المادية ، بحسب السماكة واللون والكبر والشكل ، كما يستطيع اتمام تصنيفات بحسب خاصيتين مزدوجتين (اللون والشكل) ، (الشكل والكبر) ، الخ . هذه التصنيفات العملية هي الخلفية الاساسية للأصناف المنطقية التي يتوصل اليها الفرد في مرحلة لاحقة . الاّ ان اعتماد الطفل الكلّي على حواسه يمنعه من اجراء تصنيفات من مستوى غير حسّي ، اذ ان التصنيف الذي يجريه عندئذ ليس تصنيفاً منطقياً بالمعنى المتعارف عليه ، للاسباب التالية[٩] :

١ ـ الاصناف الجزئية ليست جميعها منفصلة .
٢ ـ لا تخضع جميع الاصناف لقاعدة النفي .
٣ ـ لا يمكن تجميع الاصناف بالتسلسل الترتيبي .

من المفيد ان نلاحظ انّ الطفل يبدأ في هذه المرحلة بالاجابة عن السؤال : « لماذا » ؟ اذ انه يبدأ بالتفتيش عن اسباب حصول ما يراه ، وهي خطوة اولى نحو التفكير . غير انّ الاسباب التي يسوقها لتبرير الاحداث تتعلّق بخلفيات تآلف او تنافر عاطفي بين الاشياء (فهو ينسب اليها الحياة) ويربط بين علاقات الاشياء وخصائصها (الولد اسرع لانه اصغر ، الباخرة تعوم لانها كبيرة ، الخ .) .

وأخيراً يستطيع الطفل ، في هذه المرحلة ، انشاء توابع (fonctions) بين عناصر مجموعتين ، الاّ انه لا ينجح في اجراء التوابع العكسية .

***

قدّمنا في هذا المقال مختصراً للاكتشافات المنطقية التي يتوصل اليها الطفل قبل سنته السابعة . ومن نافل القول أن الطفل لا « يفكّر » اكتشافاته هذه ، بل يقوم بها بشكل طبيعي ، وينجح فيها كلّما تعرض لوضع قاده الى بعضها . وما الكلمات التي وصفنا بها سلوكه سوى رؤية خارجية عنه ، تتعلّق بتصورات الباحث وليس بالطفل نفسه . ونودّ ان نلفت الانتباه الى ان الملاحظات التي قدمناها في هذا المقال هي محاولة لتصور خطى الطفل الأولى في ما يسيمه البحّاثة « منطق البالغين » . ولعل المقصود بذلك هو المنطق الارسطوطاليسي . الا ان الطفل لا يكتشف هذا النوع من المنطق ، بل يكتشف الحياة ويسير على خطى أبناء جنسه . وقد تبيّن اكتشافات لاحقة ان الخلفية الاساسية لجميع امكانات النمو العقلي تكمن في هذه المرحلة من العمر .

المراجـــع :

(١) - م. سليم : **علم النفس التكويني**، « المجلة التربوية » ، العدد الثاني ، ١٩٧٨ ، المركز التربوي للبحوث والانماء ، بيروت ١٩٧٩ .

(2) J. Piaget: *La construction du réel chez l'enfant,* Neuchâtel cf. Paris. Delachaux cf. Nestle 1973.

(3) V. Melhem: *Prposition d'un modèle mathématique de l'épistémologie génétique,* thèse de 3ème cycle, Université de Paris VI, 1978 (non édité).

(4) O.L. Reiser: *Non-Aristotelian Logic and the Crisis in Science,* Scientia, 1937, t. III.

وكذلك التعليق على هذا المرجع ابتداء من الصفحة ١١١ في المرجع التالي :

G. Bachelard: *La philosophie du non,* Paris P.U.F., 5ème éd., 1970.

(5) J. Piaget: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant,* Neuchâtel. cf. Paris Delachaux cf. Nestle 1937.

(6) J. Piaget: *La formation du symbole chez l'enfant,* Neuchâtel cf. Paris. Delachaux cf. Nestle 1945.

(7) J. Piaget: *Le développement des perceptions en fonction de l'âge,* Traité de psychologie expérimentale, tome I. P.U.F.. Paris 1967.

(8) P. Fraisse: *L'évolution de la psychologie expérimentale,* Traité de psychologie expérimentale. Tome I, P.U.F., Paris 1967.

(9) B. Inhelder: cf. J. Piaget: *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent,* P.U.F, Paris 1955.

Dans les milieux ouvriers, on parle mal, dans les milieux ruraux, on parle peu. L'enfant de ces milieux, qui n'a pas fréquenté une Ecole maternelle est, dès le début de l'école primaire, un handicapé scolaire. Il a, sur ses camarades des classes privilégiées, un retard qu'il ne rattrapera pas. C'est en ce sens surtout que l'Ecole maternelle peut parer aux carences familiales et rétablir l'égalité des chances. *L'Ecole maternelle est l'âge du langage.* Il faut apporter à cet exercice une attention particulière.

BILINGUISME

Dans bien des pays la nécessité d'une seconde langue s'impose. Elle s'apprend comme la langue maternelle avec la même aisance avant six ans par la même méthode naturelle. Nous ne cessons de le dire dans les pays francophones dont la langue maternelle n'est pas le français, telle en France, l'Alsace, dont la langue maternelle est un dialecte germanique, Haïti, les Antilles qui parlent le créole, certains pays d'Afrique noire, dont certains comme la Côte-d'Ivoire, ont cinquante langues tribales.

Le Liban a depuis longtemps donné un exemple probant que nous aimons citer.

Et nous avons essayé, chez nous, dès 1953, l'apprentissage de l'anglais à titre expérimental, avec un succès évident.

Pour réussir il faut, et il suffit, que l'enfant qui ne parle d'abord que sa langue maternelle se sente compris. Peu à peu, plongé dans un bain de langage d'une autre langue, avec les comptines, les chansons, les petits poèmes, la suggestion des mises en scène avec objets, telles la ferme, les marionnettes; par l'imitation; après trois semaines il commence à comprendre et après trois mois, il parle et emploie même cette seconde langue en jouant.

Alors on est assuré que la partie est gagnée.

LA FORMATION DES ÉDUCATRICES

On comprend, par tout ce qui précède, que leur rôle est délicat et d'une extrême importance, les enfants vont être en quelque sorte «conditionnés» pour l'avenir; et combien c'est difficile car le petit enfant reste, en quelque manière, une énigme.

Il y faut, pour réussir, une personnalité riche, équilibrée, (car elle est engagée tout entière dans ce beau métier) et des dons particuliers.

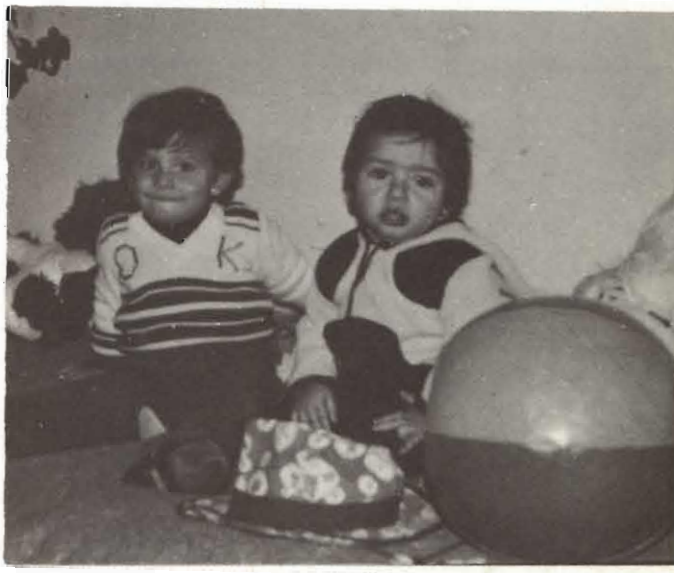
C'est pourquoi nous avons voulu mettre comme thème du Congrès de l'O.m.e.p. à Copenhague en 1954 : Sélection, Formation en y ajoutant *Perfectionnement constant.*

Une *sélection* par des tests de personnalités et de connaissances de haut niveau, une *formation* théorique et pratique complète et des *possibilités constantes de recyclage*, tels sont les trois facteurs de succès.

C'est avec une joie profonde que nous venons de constater qu'au C.r.d.p. on s'engage résolument dans cette voie pour ces jardins d'enfants que veut prendre en charge le Ministre de l'Education pour les mettre gratuitement au service de tous les petits Libanais.

Ces mesures sont d'une grande sagesse, car l'enfant reste, pour chaque peuple, sa plus grande espérance. N'est-il pas le constructeur de l'avenir?

Celles qui se consacrent à son éducation n'ont peut-être pas, aux yeux du grand public, le prestige de ceux qui enseignent des choses difficiles, car elles n'enseignent pas, mais elles forment, en l'enfant d'aujourd'hui, cet adulte de l'an 2000 qui devra faire face aux problèmes imprévisibles de ce temps. Il faut qu'il trouve, en lui, le moyen de s'adapter à ce monde nouveau qui ne peut manquer — tant est grande la rapidité de l'évolution — d'être très différent du nôtre.



Leur mission est de lui «apprendre à être» comme l'a écrit Edgar Faure.

Qu'elles soient conscientes certes de leurs responsabilités mais confiantes dans la valeur de leur action.

Elles sont là à l'heure des semailles et, sans elles, la moisson ne serait pas si belle.

Nous avons créé l'O.m.e.p. afin qu'une première éducation bien faite soit assurée un jour à toutes les enfances du monde, car nous restons persuadés que c'est le petit enfant, meilleur que nous qui, nous prenant par la main, saura trouver un jour le chemin de la fraternité et de la paix.

APPRÉCIER SES PROGRÈS

Un tampon dateur est indispensable. On ne prendra jamais une feuille de papier pour dessiner, peindre, écrire, sans la dater. Conservée soigneusement avec celles qui suivront et l'ensemble examiné, par exemple à Noël, est pour les enfants une joyeuse révélation. On peut proposer, à période régulière, un dessin exécuté dès le 1er jour. Les enfants s'amusent des maladresses qu'ils ont commises «quand ils étaient petits» (il y a 3 mois, mais on sait la valeur du temps qui est comme dilaté).

Pour les petits qui ne jouent pas *avec* l'autre, mais aiment être *près* de l'autre, les exercices sont surtout individuels. Mais, l'éducatrice les regroupe de temps à autre pour le conte, les rondes, le chant, la rythmique, les marionnettes afin de les socialiser.

Ceux de 4 à 5 ans, aiment imiter les activités des grandes personnes : on joue au papa et à la maman, à la marchande, au mercier, au garagiste, etc. On peut déjà travailler par petits groupes et accepter certaines règles.

De 5 à 6 ans, la mutation de l'enfant en écolier se prépare. On accepte certaines disciplines, le travail en équipe pour une entreprise concertée est possible et on peut tenter, avec tous ceux qui le peuvent et le veulent, une approche des techniques scolaires :

La lecture par l'acquisition d'un certain vocabulaire écrit,

Le calcul avec objets et images.

Tous les moyens d'expressions sont utilisés. Après le cri et le geste des tous petits, il y a le chant, la danse, l'expression corporelle, le dessin, la peinture, le modelage et toutes les activités manuelles qui sont expérience et création.

L'éducation morale et sociale se fait non par le discours (il n'y a pas de leçons à l'Ecole maternelle, mais des exercices) mais par l'exemple et par la pratique.

C'est ainsi qu'on fait acquérir de bonnes habitudes d'hygiène, de soin, d'ordre, d'entraide, de coopération, de persévérance, de tolérance. On apprend à respecter tout ce qui vit, ce qui est beau, etc. Acquises à cet âge, elles sont définitives : «Une morale sûre, c'est de l'inconscient bien dressé» disait le grand philosophe Gustave Le Bon.

La liberté est inséparable de la responsabilité. Elle reste une conquête difficile dont le comble est la maîtrise de soi.

Des responsabilités à la mesure de chacun. Chaque semaine, les enfants peuvent désigner les responsables pour les soins aux plantes, l'essuyage du tableau, etc. tel «le conservateur des choses belles» qui veillait à l'harmonie générale.

Le langage. C'est parmi tous les moyens d'expression le plus important. N'est-il pas le propre de l'homme?

Mais surtout c'est une aptitude qui apparaît très tôt vers 15 mois — mais qui va disparaître vers huit ans.

Il faut mettre à profit cette possibilité pour donner aux enfants un vocabulaire riche et précis, une prononciation correcte. Ce qui différencie les enfants sur le plan social, c'est précisément le langage.

— que chacun a le droit d'être ce qu'il est

— que le fait qu'il est différent de nous ne le rend pas moins bien que nous

— que la diversité du monde est une richesse.

(L'ennui naquit un jour de l'uniformité, a dit quelque moraliste)

— que nous appartenons tous à la grande famille humaine,

— et que l'Autre, quel qu'il soit et si différent de nous qu'il soit, est un ami, et un frère.

C'est là tout le contenu de la tolérance et l'occasion de prévenir la formation de tous les préjugés raciaux, religieux, politiques qui s'opposent à la compréhension et à la coopération nécessaire, à la survie et au bonheur de l'humanité.

LES GROUPES D'AGE

On groupe en général les enfants suivant leur âge : de 2 ou 3 à 4 ans, de 4 à 5 ans et de 5 à 6 ans.

A l'école primaire ou secondaire, il s'agit surtout d'un groupement par *niveau de connaissances* A l'Ecole maternelle, il s'agit d'un *niveau de développement*. Mais, outre que le rythme du développement varie selon chaque individu, on comprend que rassembler des enfants qui ont entre eux, des différences de 10 à 12 mois pour certains, rend illusoire cette notion de niveau.

Et d'autre part, chaque enfant est unique. Nul ne peut dire par quelles voies de préférence il s'informe sur le monde.

Les uns sont visuels, les autres auditifs. Celui-ci est un manuel, cet autre un verbal, etc.

En conséquence, il faut offrir aux enfants un large éventail de suggestions, de matériel, pour des activités éducatives et proposer peu d'exercices collectifs et d'autant moins qu'ils sont plus jeunes.

UNE SÉRIE DE PRISES DE CONSCIENCE

Il faut faire prendre conscience des diverses activités qui se déroulent au cours de la journée,

— de la diversité et de la richesse du matériel offert,

— de ses propres progrès, par exemple tous les trimestres.

LA TABLE EST MISE, SERVEZ-VOUS

Chacun choisit son activité selon son intérêt, pas toujours selon ses possibilités. Deux situations peuvent se présenter :

— ou l'enfant fait toujours la même chose (on prend le dessert, jamais la soupe) l'éducatrice interviendra pour que toutes les activités soient choisies au cours du jour,

— ou l'enfant, trop ambitieux, échoue :

— s'il n'a pas achevé son travail, il le reprendra demain avant de choisir autre chose (persévérance),

— s'il n'a pas réussi c'est que le travail était trop difficile. L'éducatrice fait alors découvrir la nécessité des apprentissages.

Mais tous les enfants ont droit à l'erreur. L'échec a la valeur d'une information et ne doit jamais entraîner de sanction.

se comporte leur enfant libre au milieu d'autres enfants, comment réagit l'institutrice aux défauts enfantins : elles demandent des conseils pour la vie de l'enfant à la maison, etc.

La question du rôle du Jardin d'enfants ayant été bien exposée, j'ai choisi de parler de l'Enfant, cet inconnu. C'est de lui qu'il s'agit et c'est pour lui que tout se prépare.

Paraphrasant le titre du livre célèbre d'Alexis Carrel «L'Homme, cet inconnu», nous disons «L'Enfant, cet inconnu».

J.-J. Rousseau ne disait-il pas déjà «Observez-les car en vérité vous ne les connaissez pas!»

On sait aujourd'hui que le petit de l'Homme n'est pas un petit homme. Si, par impossible, on pouvait donner au petit enfant, la taille d'un adulte, il apparaîtrait monstrueux avec une très grosse tête sur des membres petits. Les dessinateurs savent bien que pour qu'un personnage ait l'air d'un enfant, il suffit de lui faire une grosse tête!

Il est en outre à l'âge affectif, sans jugement ni logique. Il a des pulsions vives, c'est un moteur qui n'a pas encore de frein. Il n'apprend rien que par l'imitation et par l'action car le langage est encore un moyen d'information trop pauvre; pas de leçons à l'Ecole maternelle, mais des exercices.

C'est un maladroit et un lent, il faut respecter son rythme. Dans ce monde pour lui plus inconnu que la lune pour les cosmonautes qui avaient du moins notre terre comme référence, il a tout à découvrir. A deux ans, il a déjà fait deux conquêtes libératrice: la marche et le langage.

Il s'élance, ses petites mains exploratrices en avant, à la découverte du monde... il ne se retournera plus, il est désormais toute curiosité. C'est un explorateur qui a besoin de faire sans cesse des expériences. Certes, il nous gêne parfois et nous le traitons de «touche-à-tout», de «brise-tout». Mais il lui faut aller à la découverte ...

— C'est l'âge de *l'apparition d'aptitudes* qui vont peu à peu disparaître et qu'il faut mettre à profit, telle celle du langage.

— Cette période de la vie de l'Homme est aussi marquée par la *rapidité de l'évolution.*

Le temps de 0 à 3 ans, dit le professeur Zazzo a la valeur d'une période géologique.

— L'Homme a vécu la moitié de sa vie à l'âge de 10 ans affirme, à son tour, le professeur Jean Rostand.

— Une même plaie cicatrise *10 fois plus vite chez un enfant de 10 ans que chez un homme de 50 ans.*

«Il serait temps que les éducateurs tiennent compte de ce fait», écrit le comte de Nouy (L'Avenir de l'Esprit). D'autre part le temps n'a, pour lui, qu'une dimension, le présent, ce qui donne une si grande intensité à ses joies ou ses chagrins. On verra tout à l'heure comment tenir compte de ces notions.

«L'organisme n'oublie rien» dit le professeur Heuyer. Mais la mémoire consciente n'existe que vers 5 à 6 ans. Tout est oublié, sauf ce qui a pu être lié à un choc affectif sérieux. Cette période est un vaste océan d'oubli avec quelques îlots de lumière. Tout va donc s'enfouir dans les profondeurs du subconscient et conditionner le comportement de l'adulte sans qu'il puisse y rien changer. C'est pourquoi on pourra si facilement installer des automatismes, faire prendre des habitudes définitives, car l'acquis est indestructible, les influences ineffaçables.

On voit tout le parti que l'on peut en tirer pour l'éducation mais aussi la lourde responsabilité de l'éducatrice dont l'influence est déterminante.

DES ÉTAPES

3 ans, c'est un seuil, un achèvement et comme une nouvelle naissance. L'enfant fait sa découverte du moi. Il se distingue maintenant de tout son entourage comme une personne.

Pour s'affirmer, naturellement il s'oppose. C'est la crise d'opposition bien connue au cours de laquelle le petit enfant dit 4 fois plus de «non» que de «oui»! Elle disparaîtra d'elle-même, vers 4 ans, cet âge de la grâce comme on l'appelle où l'enfant est alors pleinement maître de son corps. Il ne faut donc pas insister pour ne pas fixer le souvenir de luttes inutiles.

Le «moi» envahit alors tout le champ de la conscience et il a plus de valeur que le reste du monde. C'est la période de l'égocentrisme.

C'est aussi la découverte de l'Autre auquel on va d'abord s'opposer.

Alors l'éducatrice intervient pour faire découvrir l'intérêt de cet «autre» qui ne nous ressemble pas.

La projection de petits films sur la vie des enfants dans les différents pays (esquimaux, africains, européens, etc) permet de faire trouver d'abord les différences puis les ressemblances, en particulier de comportement.

C'est alors que l'on regarde tous les camarades et que l'on prend conscience de leur diversité : petits, grands, blonds, bruns, yeux bleus ou marrons, etc.

On arrive sans peine à cette conclusion importante :

L'enfant cet inconnu

Par S. Herbinière-Lebert
Inspectrice générale
Présidente-fondatrice de l'O.m.e.p.(1)

J'ai répondu avec joie à l'appel que m'ont adress Monsieur le Conseiller culturel de l'ambassade d France et Monsieur le Directeur du C.r.d.p. (Centre d recherche et de développement pédagogiques).*

J'ai eu de longs entretiens avec les personnalité des diverses sections de ce Centre, en particulier cell de la formation des maîtres. J'ai vu partout un grand souci de perfectionnement qui permet de bien espére de l'avenir.

Mme Hélou vient de dire, en termes très heureux le rôle du Jardin d'enfants dans l'éducation préscolaire en insistant, avec raison, sur la liaisio nécessaire avec la famille.

Les parents sont les premiers éducateurs d l'enfant et ils le demeurent.

L'Ecole maternelle ne saurait les remplacer; ell veut seulement collaborer avec eux pour mener à bie ensemble cette première éducation, si délicate et s difficile et d'une si grande importance pour l'avenir d l'homme ...

Il importe qu'il n'y ait jamais de contradiction entre les deux milieux afin que soit préservée l'unité d la vie enfantine. J'ajouterai seulement deux choses

L'Ecole maternelle peut être un *centre de dépistag précoce des troubles du développement.* L'éducatric maternelle qui voit vivre de nombreux enfants plusieur heures par jour sait mieux ce qu'est l'enfant normal. Ell est plus objective que les parents pour détecter un insuffisance auditive ou visuelle, un retard de la motricité du langage, un trouble du comportement.

Elle tire la sonnette d'alarme afin que les parent voient le spécialiste qui convient : on sait que le chances de guérison sont d'autant plus grandes qu l'on intervient plus tôt.

— Une brochure sur «*L'Education des parents pa l'école maternelle*» que j'ai rédigée pour l'Unesco es traduite *en arabe.*

— Une deuxième action de l'Ecole maternelle e qui a paru être, pour Monsieur le Ministre, un seconde étape, *c'est la formation des mères* par l'Eco maternelle.

Les mères sont en confiance avec les éducatrices elles ne leur accordent pas une science qui le impressionnerait et leur parlent volontiers de leur problèmes. Elles peuvent venir voir à l'école commer

(1) O. m. e. p. (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire)

* Cet exposé a été fait à la salle de conférences du Ministère d l'Information, en mai 1979, à l'occasion de l'Année internationale d l'enfance.

Interrogeons un être arrivé à l'âge d'homme, qui a été élevé sans tendresse, il nous dira la solitude de son âme, l'espèce d'hiver anticipé qui a tenu dans sa vie la place de la maison riante. Sa timidité, son manque de confiance en lui-même, datent de cette période où il a eu froid. Il faut «réchauffer» les enfants. Les chants, les contes, tout ce qui alimente l'imagination de l'enfant, qui lui donne le sens du rythme, de la beauté, c'est cela aussi qui est la matière de l'éducation que donne l'Ecole maternelle; l'observation du milieu, des plantes, des bêtes, de la terre, de la lumière, leur donne cette amitié des choses qui les entourent, qui les lient au lieu où ils vivent.

Des rapports sur l'éducation civique, transmis par l'Unesco où l'on étudiait le problème : «Comment faire l'éducation civique de la jeunesse», disaient qu'il fallait commencer cette éducation au Jardin d'enfants. C'est vrai, parce qu'à l'Ecole maternelle, l'éducation se fait en donnant aux enfants l'amour du milieu où ils vivent, de manière à ce qu'ils lui soient attachés eux-mêmes, afin qu'ils comprennent l'attachement de tous les êtres — où qu'ils soient -- au milieu où ils vivent, et qu'ils respectent partout la paix et la volonté qu'ont les êtres d'être fidèles à leur patrie.

Nous voulons enfin que, dès cette période, leur attitude volontaire se précise par l'obéissance à quelques règles scolaires, peu nombreuses mais claires, précises et bien connues des enfants, par le consentement à se sacrifier à l'intérêt du groupe.

Ce ne sont pas les spécialistes uniquement qui ont à réfléchir à toutes ces questions. Une telle réflexion est l'affaire de tous ceux qui ne sont pas indifférents aux problèmes de l'enfance. C'est surtout, et en premier lieu, l'affaire des parents.

Les parents, qui prennent de plus en plus conscience des difficultés de l'éducation des petits, ne se sentent pas très sûrs d'eux-mêmes. Ils entendent beaucoup parler de science pédagogique, et cela les inquiète. Ils se demandent si les éducateurs par métier ne détiennent pas des secrets très précieux qui leur permettraient de résoudre des problèmes dont ils sont souvent extrêmement inquiets.

L'éducatrice spécialisée va les aider. Elle n'aura pas à remplacer la famille, mais à compléter l'action éducative des parents et parfois même à la corriger. Mais elle ne peut le faire que si elle les connaît et peut établir avec eux une véritable collaboration.

Est-il nécessaire que l'action de la famille s'exerce de la même manière que celle de l'école, ou inversement, que l'école soit une famille aggrandie?

Il n'est pas possible que l'école et la famille agissent de la même manière, et **cela n'est pas nécessaire.**

Il suffit qu'il y ait accord sur les principes essentiels : La famille a une atmosphère qui lui est propre, et qui ne peut pas être l'atmosphère de l'école. Il y a intérêt à ce qu'elle soit différente; cela permet à la maman d'être plus indulgente, puisque la maîtresse est plus ferme; il y a ainsi un équilibre qui s'établit entre l'action de ces deux sociétés.

Il est important d'essayer d'établir un rapport avec les éducatrices, pour que la vie des enfants chez eux devienne un peu la vie de l'école, que la vie de l'école devienne un peu la vie de chez eux, et que cette fusion s'établisse. Il est souhaitable que ces deux sociétés restent indépendantes l'une de l'autre. Mais il faut qu'elles soient en accord, pour qu'il y ait unité.

Pour terminer, je voudrais rappeler une image à la fois naïve et rassurante d'un train placé sur les bons rails et qui poursuit, sans encombre, son chemin tracé d'avance, qui voit sur son chemin l'espace, les arbres, les fleurs, le ciel ...

L'Ecole maternelle, lieu unique d'un aiguillage providentiel, viendrait suppléer aux défaillances d'un mauvais départ et l'équilibre ultérieur, un moment compromis, se réaliserait alors pour la plus grande chance des enfants. La justice scolaire se substituant à l'injustice sociale, viendrait combler les inégalités de départ.

Tous nos petits Libanais, armés non seulement de beau langage et de bonnes mathématiques, pourraient alors entrer en lice; et face à la compétition scolaire, que les meilleurs gagnent!

Mais par dessus tout, ils recevront, par cette éducation première, une véritable formation morale et civique, qui est notre but principal.

Notons, cependant, 3 points importants:

1 — Il s'agit de permettre aux enfants de cet âge d'accéder à la prise de conscience de soi, de permettre l'épanouissement de tout le «donné» du caractère de chaque enfant, de donner à chacun les chances d'un développement harmonieux. Cette prise de conscience de soi, sera, à l'adolescence, dramatique et complexe, ou passionnante et exaltante, selon qu'elle ait été bien ou mal menée.

2 — Il s'agit d'aider les enfants de cet âge dans leur effort de socialisation, de les armer de sentiments qui les aideront à affermir leur personnalité, de les doter d'habitudes qui s'inscriront dans leur caractère (habitudes de propreté, de politesse, de bonne tenue de la classe), propices à faciliter leurs rapports d'entraide avec les autres, à déterminer, de façon utile, leur activité, à constituer un régime d'économie de leur temps et de leurs forces. Ces habitudes introduiront, dans leur vie, une discipline.

3 — Il s'agit d'exercer les enfants de cet âge à la maîtrise de soi, qui est le fondement de toute éducation morale.

Mais une telle formation ne comporte-t-elle pas de danger? Ne risquons-nous pas de ligoter l'enfant avec des modes d'agir dont la contrainte lui sera étouffante?

Dans quelle mesure avons-nous raison d'introduire, par persuasion, par ruse, par force, des éléments et attitudes que nous seuls avons choisis pour un caractère d'enfant?

Autant de questions que se posent ceux qui pensent à un développement libre, à l'affirmation totale de toutes les possibilités de l'enfant, sans contrainte, pendant la période allant jusqu'à 6 ans. On accorde à ces enfants une liberté «sauvage», en espérant qu'ils soient heureux, que leur enfance s'imprègne de cette joie et que, dans ce souvenir joyeux, ils trouveront plus tard des éléments de bonheur, toute leur vie.

Pour nous, il n'y a pas de bonheur vrai ni de vie morale sans maîtrise de soi. Et un des bonheurs les plus réels de la vie, c'est d'avoir fait effort et d'avoir réussi une tâche en se l'imposant et en la conduisant jusqu'à sa fin.

Or, comme l'une des fins de l'éducation est de donner aux enfants le goût et l'habitude de la maîtrise de soi, il faut donc introduire, dans leur éducation et dans leur vie, une bonne part de discipline, qui leur donnera le goût du travail bien fait et rendra tout effort possible et joyeux, lequel consacre la joie la plus humaine, celle d'avoir vaincu une difficulté, d'avoir

réussi tout seul après avoir peiné. C'est pourquoi il fau accepter une part de contrainte dans une formatio orientée. C'est ce qu'on appelle un «épanouissemen surveillé».

La difficulté et la gravité du problème viennent d la différence de conception du bonheur entre les un et les autres ...

Pour certains, le bonheur est une espèce d jaillissement spontané. Pour nous, il est imprégné d pensées, de réflexions de retours sur soi ...

On se demande même si ces enfants, à qui tout es permis, sont vraiment heureux ... Le pouvoir d création des enfants a besoin qu'on lui fournisse de aliments et qu'on le canalise. Et si on ne les aide pas vivre selon cette intensité qui est la loi même de ce âge, ils sentiront qu'il leur manquera toujours quelqu chose.

Nous devons être sans cesse à la recherche de l juste mesure, du juste équilibre de conduire notr pensée et notre réflexion. De plus, chaque éducatric ajuste cette recherche à son tempérament et à s personnalité. Nous estimons qu'il n'y a pas d'actio éducative profonde sans cet accord entre l'éducatric et son action même ... L'atmosphère peut change d'une école à l'autre ... mais la méthode, en se principes, reste la même.

La prise de conscience de soi, l'effort d socialisation, l'exercice de la maîtrise de soi, e atteignant le caractère même de l'enfant, vont agi d'une manière positive sur sa sensibilité, laquelle sera par la suite, la source vivante de son activité. C'es donc sur elle qu'il faut compter, à cette période d l'existence de l'enfant. Il est prématuré de réfléchir e de raisonner; mais il faut agir sur l'imagination d manière à ce que, plus tard, les actions en rester imprégnées.

Tout le monde connaît l'expression : «Tout se joue avant six ans». Les effets des influences éducatives venant de la famille et de l'entourage sont considérés, pour les enfants de cet âge, comme pratiquement irréversibles.

La possibilité de transformer un individu, au cours de son existence, se trouverait dépendre des conditions qu'il aura connues dans les débuts de sa vie. Meilleures auront été ces conditions, et plus grandes seraient les possibilités ultérieures d'adaptation.

Et comme l'enfant paraît être très sensible à la continuité, l'Ecole maternelle se trouverait être identifiée aux fondations de tout l'édifice scolaire, et son influence sera décisive pour la formation de la sensibilité de l'enfant et de son imagination, qui sont et resteront les éléments essentiels de son développement.

Parmi ces éléments, on peut distinguer ceux qui tiennent à l'être même de l'enfant, à son système glandulaire et au fonctionnement de ce système, à son organisme, à son hérédité, à son alimentation, puis ceux qui tiennent à son histoire psychologique, en somme à son éducation. Le Jardin d'enfants n'est que l'une des forces éducatrices; la famille et le milieu social en sont aussi. Elles pourront être en accord ou en discordance entre elles, et c'est leur jeu, plus ou moins concerté, qui façonnera le caractère de l'enfant.

Le problème à examiner est très vaste : l'action de l'école sur l'enfant échappe à toute précision. Il faudrait suivre l'histoire de chaque enfant, pendant une très longue période de sa vie, pour savoir ce qui survit en lui des habitudes prises auprès de nous, sous quelle forme subsistent les traits de sa nature sur lesquels nous avons voulu agir, que nous avons voulu discipliner, et comment ils continuent à influer sur son comportement. Il faudrait savoir, à l'avance, à quelles épreuves il sera soumis au cours de sa destinée, pour savoir ce qu'il sera lui-même demain.

Pour ce qui est des dons et de l'intelligence, les jeux sont faits à l'avance. Rien ne changera dans le «vécu» des individus : l'école ne profitera qu'à ceux qui sont capables d'en profiter ...

On a souvent accusé le Liban de favoriser, en les développant, des pédagogies élitistes; mais il faut le reconnaître : il y a des petits Libanais, victimes de leurs conditions d'origine, victimes de l'ignorance de leurs parents.(1)

A ces enfants-là, l'Ecole maternelle peut encore donner la chance de se mettre à flot pour rattraper les manques culturels de leur milieu. Par contre, une pédagogie de masse est inutile. Elle est un frein pour les sujets doués, et inefficace pour les autres.

Il faut compenser les handicaps socio-culturels par une pédagogie harmonieuse, appropriée à chaque milieu, permettant ainsi un épanouissement des capacités intellectuelles qui, autrement, risqueraient de s'inhiber irrémédiablement.

Il est actuellement mis en lumière et établi que les premières années d'un enfant sont une période cruciale qui détermineraient, à long terme, l'attitude et les intérêts de la personne. Qui se retourne vers soi-même trouvera, certainement, que son humeur ordinaire a toujours la couleur de son enfance ...

Les effets des influences éducatives venant de la famille et de l'entourage immédiat ont une importance considérable, certes. Mais il est faux de penser que la famille soit une société parfaitement apte à éduquer l'enfant. Il y a dans l'amour passionné d'une mère ou d'un père pour son enfant, d'étranges pouvoirs de divination. Sans nul doute, des parents intelligents et attentifs peuvent avoir une influence considérable sur la première éducation de leurs enfants, mais elle reste insuffisante.

Il y a aussi des conditions plus délicates encore à préciser, qui rendent l'éducation familiale moins efficace qu'on ne le souhaiterait : il existe, entre la mère et l'enfant, des liens si étroits que la mère devine les réactions de l'enfant et les ressent elle-même, au point de ne pouvoir se détacher de lui pour le juger; il ne lui est jamais assez étranger pour qu'elle puisse le regarder comme un autre.

Pour cette raison, et pour bien d'autres encore, l'Ecole maternelle va jouer un rôle déterminant, parce que objectif et complémentaire.

L'Ecole maternelle est donc une société organisée, avec les soins les plus délicats, pour assurer une fonction éducative.

Matériellement, elle permet à l'enfant de se trouver dans un domaine préparé pour lui, où il se sent aimé et compris, auprès d'éducatrices formées.

Mais l'Ecole maternelle a surtout pour but d'atteindre le caractère même de l'enfant.

Comment, alors, se posera, au Jardin d'enfants, le problème de l'éducation des caractères? Comme dans les familles.

(1) Cela, je l'ai mentionné à la XIème Assemblée mondiale de l'O.m.e.p., qui s'est tenue à Paris, du 17 au 23 juillet 1966, dans la Maison de l'Unesco.

Rôle du Jardin d'enfants dans l'éducation préscolaire

Par :

Simone HELOU

Vice-présidente mondiale de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (O.m.e.p.)

Un enfant revient de l'école. Son papa lui demande ses impressions.

— Eh bien! mon garçon, tu te plais à l'école?

— Oh! ben, non, alors! fait l'enfant, je ne fais rien.

— Comment, tu ne fais rien?

— Ben, réfléchis, papa, je sais pas lire, je sais pas écrire, et la maîtresse m'interdit de parler avec mes petits camarades ...

— Eh bien, au Jardin d'enfants, les enfants se plaisent! même s'ils ne savent ni lire ni écrire ...

En visitant un Jardin d'enfants, on rencontre des éducatrices spécialisées, on les voit manifester beaucoup d'ingéniosité et de talent pour créer des situations qui permettent aux enfants d'apprendre dans l'activité :

— activités manipulatrices diverses,

— activités graphiques,

— exercices de langage, chants, danses ...

On voit aussi des enfants manipuler un certain nombre d'objets, mis à leur disposition :

— maisons de poupées, coins-cuisine, jeux, livres, images ...

On voit ces mêmes enfants se regrouper sans contrainte apparente en demi-cercle, assis autour de la jardinière qui raconte ou qui chante, ou bien s'installer autour des tables mobiles... On en conclut que le Jardin d'enfants est l'école du changement, des jeux, des chansons ...

Mais derrière ce décor séduisant, il faut chercher une réalité de nature différente, montrer ce que cette Ecole porte en elle de spécifique, et qui fait qu'on a pu dire que son rôle essentiel est *l'éducation des enfants.*

(A noter que le nom d'Ecole maternelle est plus approprié que celui de Jardin d'enfants, puisqu'il inclut la classe de 12ème. Mais ceci n'est qu'un détail.)

Il ne s'agit pour moi, aujourd'hui, que de rappeler certaines vérités, de donner quelques conseils fondés sur une expérience, en grande partie empirique, mais sincère. Loin de prétendre apporter des choses originales! Je suis sûre que nombreux sont ceux, surtout les éducateurs et les pédagogues par métier, qui penseront que ce que je dis a été dit. Mais en matière d'éducation et de pédagogie, seule compte pour chacun *son* expérience personnelle. Je vous ferai donc part, seulement, des observations faites au cours de plusieurs années, d'une expérience que l'O.m.e.p. a favorisée, des remarques que la réflexion a suggérées, et des conclusions qui pourraient être tirées. (A noter aussi qu'en pédagogie les règles ne sont jamais fixes; de là vient, peut-être, le terme d'éducation permanente).

couleurs différentes circulent de mains en mains. L'une est le chat l'autre est le chien.

— La première part quelques instants avant la deuxième.

— Les joueurs se passent rapidement les balles en essayant de faire rattrapper le chat par le chien.

— La partie est terminée lorsque chien et chat sont ensemble dans les mains d'un joueur.

— JEUX D'EXTÉRIEUR :

1 — Le chat qui dort :

— Le chat accroupi par terre, les bras croisés sur les genoux, la tête dans les bras, dort.

— Pendant ce temps, les souris dansent, sautent, tournent autour du chat et vont même jusqu'à le toucher.

— Brusquement, le chat se réveille et, en poussant un grand «miaou», s'élance sur les souris. Il essaie d'en attraper le maximum avant qu'elles ne se réfugient dans leur maison (disque tracé à l'aide d'une craie, dans un coin de la cour).

— Les proies sont enfermées dans une cage, de l'autre côté de la cour.

— Le chat se rendort, etc.

— Devient chat, la souris qui a pu échapper jusqu'au bout.

2 — Les lapins dans leur terrier :

—Les joueurs se groupent par équipes de 5 enfants, ils se donnent la main, ils forment un terrier, un enfant se place dans le terrier : c'est le lapin.

— Un joueur, qui n'aura pas de terrier, reste seul.

— Au premier signal, tous les lapins sortent de leur terrier et vont se promener avec le petit lapin solitaire.

— Au second signal, ils regagnent leur terrier, celui qui n'en a pas, doit essayer d'en trouver un.

— Et un autre lapin se retrouve seul, il est mis dans une cage.

— On reprend un lapin d'un terrier, et ça recommence ...

3 — Le lion en cage :

— Un cercle de 2 mètres de diamètre est tracé sur le sol.

— Le lion est en cage, dans le cercle.

— Les animaux de la forêt, d'autres joueurs, passent devant lui et l'embêtent.

— Le lion essaie d'attraper du gibier, donc d'attraper un joueur, mais il ne dispose que de la largeur du cercle.

— Au fur et à mesure qu'il fait des prises, une chaîne se forme.

Cette chaîne, dont le lion constitue la tête, part du cercle.

— Le dernier joueur pris, doit toujours avoir un pied dans le cercle.

— Devient lion, le dernier joueur en liberté.

4 — Le parc aux sauterelles :

— Un grand disque est tracé, au milieu duquel les sauterelles vont et viennent.

— Elles ne doivent pas sortir de ce parc où elles circulent.

— Une grenouille les poursuit, mais elle doit sauter accroupie, ce qui ne lui permet pas d'aller aussi vite.

— La première sauterelle attrapée devient grenouille.

5 — Mon joli panier :

— Un panier avec plusieurs petites balles.

Les joueurs sont dispersés autour du meneur de jeu.

— Celui-ci a un panier plein de balles.

— Il les lance successivement dans toutes les directions.

Les joueurs doivent s'empresser de les lui rapporter, car la partie se termine si le panier est vide.

par les adultes. Ces jeux aident l'enfant à se servir de ses mains, donc il devient adroit, ferme, ce qui le prépare à l'écriture, ensuite à se servir de son intelligence et de son imagination, ce qui lui développera sa maîtrise de soi, et sa concentration : imaginons un enfant livré à sa boîte de légo, sans reproduire les formes indiquées, lui-même crée, avec ses petites mains, tout un monde de ressemblances; nous lui demandons, alors, ce que c'est: «Eh bien, c'est un bateau avec le capitaine, les matelots ... ou encore, une maison avec son jardin, sa clôture ...» Ces associations d'idées aideront, plus tard, à la formation de son raisonnement et à son adaptation dans la vie; le temps qu'il dépense à son jeu prouvera et développera la concentration qu'il aura pour la lecture et les études.

Il y a aussi les jeux surveillés et dirigés, qui amusent les enfants et leur procurent la possibilité de communiquer entre eux, comme les jeux d'intérieur et d'extérieur que la jardinière prépare pour ses élèves à l'âge de 3 et 4 ans. Ces jeux sont très utiles et nécessaires; au jardin d'enfants, ils forment la personnalité de l'enfant. C'est ainsi qu'on réprime la brutalité : l'enfant est encore sauvage, on lui apprend à agir plus gentiment et plus calmement avec ses camarades.

— **L'égoïsme :** à la maison, il est l'unique, tout est à lui, tout lui est permis, tandis qu'à l'école, il y a plusieurs enfants qui le valent; ils doivent attendre, patienter, ainsi ils deviennent plus humains.

— **La tricherie :** quelques fois, il y a des enfants qui ne savent pas ce que c'est que mensonges et tricheries, dans les jeux communs. Exemple : lorsqu'on demande aux enfants de fermer les yeux dans le jeu de «qui est-ce?» nous remarquons qu'il y en a parmi eux qui regardent entre leurs doigts, à ce moment on leur explique les règles du jeu sans blesser leur amour propre par une remarque du type «tu triches», etc.

Les jeux permettent aux enfants,de savoir perdre sans s'humilier, de savoir gagner sans se sentir supérieur.

Voici quelques exemples de jeux dirigés, au jardin d'enfants :

— JEUX D'INTÉRIEUR :

1 — Qui est-ce?

Les joueurs sont réunis; au signal, il ferment les yeux.

— Le meneur en fait sortir un.

— Au 2ème signal, les aveugles ouvrent les yeux.

— Le premier qui retrouve celui qui a disparu ser le joueur.

— Pendant l'absence du joueur, un autre se cache

— Quand le joueur rentre, il doit trouver celui qui disparu.

— S'il ne trouve pas, il ressort et on recommenc avec un autre joueur.

2 — Jeu de Kim :

— Sur une table, étaler des objets choisis, (ex : u cube, un crayon, un sifflet, une craie, une auto, un balle ...)

— Laisser les enfants les observer.

— L'enfant désigné essaie de nommer tous le objets désignés.

Variante :

— Retirer un objet.

— Ajouter un objet.

— Déplacer un objet.

3 — Jeu des couleurs :

— Les joueurs se placent en 3 files devant l meneur.

— Chaque file choisit une couleur.

— A l'appel de la couleur, tous les joueurs d'un file portant ce nom doivent s'accroupir puis se relever, le meneur appelle une autre couleur.

— Ils gardent la même position, si le meneur répèt leur couleur.

— Lancer les ordres de plus en plus rapidement

4 — Chien et chat :

— Les enfants sont en cercle, assis. 2 balles d

LE JEU DE L'ENFANT

Par :
larie-Thérèse WAKIM-BEJJANI

L'enfant joue comme il respire, comme il parle. En énéral, le jeu c'est toutes les activités que l'enfant ournit indépendamment de la société qui l'entoure. 'est là qu'il se décharge complètement de tout ce qui st artificiel pour se livrer à lui-même, à tout ce qui atisfait ses désirs, il se défoule de ses soucis. «Nulle art il n'est aussi transparent».

Le jeu comprend des âges et des caractéristiques. 'oyons le bébé, par exemple: il joue avec son corps mains, doigts, pieds..), avec sa voix; il émet des sons et n est très heureux; puis, plus tard, il rôde autour de sa ère; c'est là les jeux d'exploration et de manipulation e tous les objets qu'il voit. Signalons que, tout objet eut remplir le rôle de jouet, ce ne sont pas surtout ceux ont les adultes achètent du commerce et en sont bien ers, mais plutôt ceux que l'enfant choisit lui-même, uivant ses goûts et son imagination, ça peut bien être ne boîte, une bobine, des chaises, un bâton...

Viennent ensuite, dans la seconde enfance (3 à 7 ns), les jeux collectifs. L'enfant à besoin de camarades, on horizon s'étend, et il devient plus sociable, c'est ourquoi on a recours à la maternelle à l'âge de 3 ans et ans. A cet âge, nous distinguerons 3 grands types de ux: les jeux d'exercice, les jeux de symbole et les jeux le règle.

- **Les jeux d'exercice :**

En grandissant, le jeune enfant a besoin d'exercer ses muscles. On le voit courir, crier, grimper, sauter, construire et détruire.

- **Les jeux de symbole :**

Le petit enfant a beaucoup d'imagination. Les jeux symboliques font vivre l'enfant dans un monde irréel qu'il se crée lui-même, tantôt il se représente le héros d'une histoire (soldat, géant, animal...) ainsi ce jeu lui permet de se soulager des craintes gênantes, ou bien de satisfaire son besoin d'imitation. La petite fille devient maman de sa poupée et joue bien le rôle d'une mère. Le jeu de l'enfant est illimité. Surtout ne le dérangeons pas lorsqu'il est absorbé dans son jeu, vous l'entendrez dire : «mais je travaille». L'expression des adultes.

Ainsi ces jeux de symbole lui offrent des possibilités de triompher de la faiblesse de ses moyens, de satisfaire ses besoins d'indépendance, de sortir de ses tabous, et de vaincre ses complexes.

- **Les jeux de règle:**

Ces jeux peuvent être des jeux libres et des jeux surveillés. Les jeux individuels sont des jeux libres, comme par exemple les jeux éducatifs choisis et étudiés

الطِّفل في التشريع اللبناني

إعداد
إسكندر فيّاض
دكتور دولة في الحقوق
مستشار مجلس شورى الدولة
استاذ القانون الدولي العام في كلية الحقوق
والعلوم السياسية والادارية في الجامعة اللبنانية

الجزء الاول : الاحكام القانونية

المقدمة

بتاريخ ٢١ كانون الأول ١٩٧٦ أعلنت الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة ان عام ١٩٧٩ سيكون « السنة العالمية للطفل » ، وأتت هذه التوصية نتيجة مساع وجهود بذلتها بعض الهيئات الخاصة وايدتها حكومات عديدة ، فعرض الاقتراح على مجلس ادارة « اليونيسف » (U.N.I.C.E.F.) سنة ١٩٧٤ الذي تبناه واحاله على المجلس الاقتصادي والاجتماعي ، ومن ثم طلب هذا المجلس من الأمين العام رفع تقرير الى الجمعية العامة يظهر جميع الاجراءات التي يجب اتخاذها لاعداد « السنة العالمية للطفل » ولأجل دعمها وتمويلها .

يحتفل أيضاً خلال عام ١٩٧٩ بالذكرى العشرين لإعلان حقوق الطفل .

الغاية المتوخاة على الصعيد الدولي ، تهدف الى رفع مستوى الخدمات المؤمنة للطفل داخل مجتمعه وبيئته وفي الدولة التي ينتمي اليها . وقد شدد القرار المذكور الصادر عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة في ٢١ كانون الأول ١٩٧٦ على ضرورة تحقيق الاهداف الآتية :

١ ــ تشجيع جميع الدول ، المتحضرة منها والنامية ، على إعادة النظر في البرامج الموضوعة بشأن الطفولة ، ودعم المبادرات الإقليمية والمحلية العائدة اليها .

٢ ــ حثّ السلطات العامة المسؤولة والرأي العام على تلبية حاجات الطفل الخاصة به دون سواه .

٣ ــ إعطاء البرهان القاطع بأن البرامج المتعلقة بالطفل تدخل في صميم الإنماء الاقتصادي والاجتماعي .

٤ ــ دفع المعنيين الى الاهتمام بالطفل ليس فقط من زاوية صحته وراحته وسلامة جسده ، بل أيضاً من جهة نموه الفكري والثقافي والاجتماعي على السواء .

لا شك في أن لهذه البادرة اهمية كبيرة من الناحيتين الإنسانية والاجتماعية .

ـ فعلى الطفل تبنى الآمال :

آمال الأهل بأن يكون ولدهم موضع ثقة ، وعلى مستوى المسؤولية فيؤمن استمرار العائلة والتوارث .

آمال المجتمع بأن يصبح الطفل أهلاً لتبوّ المراكز القيادية ، مع العلم ان العائلة لا تزال الركن الأساسي للمجتمع والدرع الواقية له .

ـ وعلى الطفل يبنى الغد :

يلعب الطفل الدور الأكبر في تكوين المجتمع وتطوره لأن وضع القاصر في بيئته يولد مسؤوليات عديدة تلقى على عاتق من يخاطبه او يهتم به من أهل او مربّين « او دولة »على السواء .

هذا ما عبّر عنه السيد « هنري لبويس » (Henri Labbuisse) المدير العام لصندوق الطفولة لدى هيئة الأمم المتحدة عندما صرّح بأن « الأطفال يشكلون مستقبل الإنسانية » وانه يقتضي اتخاذ التدابير السريعة الكفيلة بتحسين اوضاع القاصر :

«L'Année Internationale de l'Enfant offre une occasion unique de montrer, qu'en sensibilisant l'opinion publique et les gouvernements aux besoins de l'enfance, on peut amener les nations à prendre, pour ceux qui constituent l'avenir de l'humanité, des mesures concrètes de portée vaste et durable...La tâche est urgente et c'est aujourd'hui même que nous devons nous y atteler. Celà ne relève pas d'un idéalisme rêveur que de se consacrer, selon nos moyens, à ce travail... La paix du monde et le bien-être de millions d'êtres en dépend véritablement et nul d'entre nous n'a le droit de s'y soustraire s'il aspire sincèrement à un meilleur avenir pour la race humaine»(1).

من الأكيد أيضاً أن مستقبل الأمة يبقى مرهوناً بعامل الولادة . وعندما زعم الوزير الفرنسي السابق السيد « بونياتفسكي » (M. Poniatowski) انه يستحيل قراءة مستقبل الدولة والتكلم مسبقاً على ازدهارها وقدرتها ، قيل له ان هذا المستقبل معروف ويمكن قراءته في سجلات الولادة المحفوظة لدى دوائر الأحوال الشخصية ، ولا عجب تجاه هذا القول طالما ان قدرة الدولة على النمو والتطور مرهونة بشعبها وعلى الأخص بالطفل « نواة الوطن »(٢) .

(١) — M. Henri Labouisse, directeur général du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance. («La Revue du Liban» 20/1/1979).

(٢) — Poniatowski: *L'avenir n'est écrit nulle part.*
— Sauvy: *Les variables d'Austerlitz*
«Si, Monsieur le Ministre, l'avenir est écrit dans les mairies, sur le registre des naissances.»

يبدو جلياً ان عدداً من الأسباب الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية يدفع الى الاهتمام بالطفولة وباوضاعهاوأمورها ، ويلاحظ انه في الآونة الأخيرة تكاثفت الجهود في هذا الميدان ، ليس فقط على الساحة العالمية بل ايضاً على الصعيد الوطني اذ عمدت بعض الحكومات الى ايجاد انظمة حديثة تضع القاصر في مرتبة قانونية جديدة تختلف تمام الاختلاف عما كان سائداً وعما هو معمول به في معظم دول العالم .

والمثال الحي ما يجري في « السويد » و«الدانمرك » و« النورويج » إذ بلغ فيها التطور حده الأقصى ، ويصر بعض علماء القانون في السويد على إعطاء القاصر حق طلب الطلاق من والديه(٣) . وكل هذه الجهود المبذولة على الصعيد القانوني يخشى ان تنهار امام قساوة الإحصاءات التي تثبت ان الدول المتطورة تعاني أزمة حادة في هذا الميدان :

«En 1978, le monde industriel est à 1,75 enfant par femme. Il en faut 2,15 pour le simple remplacement des générations. (Brême et Hambourg: 1,20 — Moscou et Léningrad: 0,8).
... Aussi, vers l'an 2000, le profil des moins de 20 ans est de l'ordre de 10% et les plus de 55 ans, de 52%».
Pierre Chaunu, Figaro, No. 30, p. 58.

اذا كانت الرغبة في تخصيص « الطفل ـ الملك »(L'Enfant — Roi) بالمزيد من المزايا فذلك يؤول حتماً الى تزعزع التكوين القانوني الأساسي للدولة مما يدفع البعض الى القول « ان السويد ينهار على اقدام الأطفال »(٤) .

وعلى عكس ما ينعم به السويد من أوضاع خاصة به ، يعاني الطفل معاملة سيئة من معظم الدول ، وغالباً ما يستخدم في الصناعة والزراعة للقيام باعمال شاقة لا تتناسب مع قواه الجسدية وتحد من نموه الطبيعي(٥) .

وربما يشابه هذا الواقع الحديث الحالة التي كانت سائدة في القرون الوسطى وفي اوائل القرن التاسع عشر حيث شهد المجتمع الأوروبي انطلاقاً صناعياً لا مثيل له ..

هذا ما دفع هيئة الأمم المتحدة الى الإصرار على أن « يكون لكل ولد قاصر ـ دون اي تمييز بسبب العرق او اللون او الجنس او اللغة او الدين او الأصل القومي او الاجتماعي او الثروة او النسب ـ حق على اسرته وعلى المجتمع وعلى الدولة في اتخاذ تدابير الحماية اللازمة التي يقتضيها قصره »(٦) .

(٣) Ulla Jacobsson, *«Le droit de l'Enfant»*.
(٤) *«La Suède s'écroule aux pieds des enfants»* Le figaro, no. 26, 8 au 13 avril 1979, p. 58.
(٥) Christian Bretagne, *Les bambini du travail noir,* «Elle», no 3, 5 mars 1979, p. 4.
(٦) المادة ٢٤ من « العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ، موضوع الاتفاقية الجارية مع الحكومة اللبنانية بتاريخ ١٦/١٢/١٩٦٦ ـ مجموعة القوانين اللبنانية ـ الجزء الثالث عشر ـ معاهدات واتفاقات .

الأمر الأهم في الموضوع هو الحاح هيئة الأمم المتحدة على تجاوز اختلاف الأوضاع الانسانية والتناقضات الاجتماعية ، وعلى تخطي الفوارق القائمة بين القوميات المتنوعة والشعوب بغية اعطاء صفة الشمول والطابع العام ، لتدابير الحماية اللازمة للقاصر .

مما لا شك فيه ان المشترع اللبناني قد بذل جهداً لتحقيق الغاية المبسوطة في المادة ٢٤ من اتفاقية تاريخ ١٩٦٦/١٢/١٦ ، ولم تكن جهوده محصورة في ميدان القانون ـ المدني منه والجزائي ـ بل شملت أيضاً الحقول الاخلاقية والجسدية والمدنية والاجتماعية والثقافية على السواء وهي التي تنظمها الدولة وتشرف عليها . فكان همّ المشترع المحافظة على كيان القاصر في المجتمع وعدم التفريط بمصالحه ، وبما ان الطفل يكوّن ركيزة العائلة فيرتبط مباشرة بوالديه وعلى الأخص بأمه ، لذلك جمعت القوانين ذات الطابع الاجتماعي بين الولد ووالدته وشاركتهما في مختلف التدابير المنصوص عليها في انظمة الانعاش الاجتماعي مثلا (المرسوم الاشتراعي رقم ١٥٥ ، تاريخ ١٩٥٩/٦/١٢ ، بخصوص صلاحيات المراكز الاجتماعية) والصحة العامة (المرسوم رقم ٨٣٧٧٠ ، تاريخ ١٩٦١/١٢/٣٠ ، في ما يتعلق بمهام مصلحة الصحة الاجتماعية) .

وفي لبنان ، توزع الأنظمة المعنية حول اكثر من عنوان :

١ ـ من زاوية الحق الخاص الذي ينظم وضع الطفل الشخصي ، هناك احكام عديدة في قانون الموجبات والعقود وأصول المحاكمات المدنية وقانون الملكية وقانون العقوبات واصول المحاكمات الجزائية يضاف اليها قوانين الأحوال الشخصية المتعددة بتعدّد الطوائف والتي ترعى السلطة الوالدية والرضاعة والحضانة والوصاية .

٢ ـ وفي دائرة القوانين المتعلقة بالنظام العام، والتي تسود فيها فكرة المصلحة العامة ، هناك الأنظمة الصحية والتربوية والاجتماعية والاتفاقات الدولية .

*** تسهيلاً للبحث ، وضعت لائحة مرفقة بهذا الدرس تبيّن جميع المواد القانونية التي تخص الطفل .**

الفصل الأول

التشريع الخاص بوضع الطفل

١ ـ من هو الطفل ؟

يقتضي بادىء ذي بدء تعريف « الطفل » واعطاء المفهوم القانوني الصحيح لهذه الكلمة .

الصغير هو وصف الإنسان من آن ولادته حتى تكتمل أهليته القانونية للتعاقد ، وذلك عند اكتمال قواه البشرية .

ـ من الطبيعي ان يفرق العلماء بين الصغير الذي لا يزال في سن الطفولة وبين الذي تجاوز هذه المرحلة من حياة الانسان واصبح رويداً رويدا يدرك ما يقوم به من أعمال فيميز بين ما هو ضار له وما يعود عليه بالنفع ويعطي لاعماله قيمتها ، فمن البديهي بالتالي انه يستحيل وضع القاصر البالغ الرابعة من العمر على قدم المساواة مع القاصر البالغ الخامسة عشرة لجهة مسؤوليتهما عن اعمالهما .

وقد تنبهت مجلة الأحكام العدلية الى هذا الأمر ففرقت بين الصغير المميز وغير المميز ، فصرّحت المادة ٩٤٣ على ان الصغير غير المميّز هو الذي لا يفهم البيع والشراء ، يعني من لا يعرف أن البيع سالب للملكية والشراء جالب لها ، ولا يفرّق بين الغبن الفاحش الظاهر « كالتغرير في العشرة خمسة وبين الغبن اليسير، والذي يميز ذلك صبي مميز »[1] .

ولم تعيّن المجلة سناً يصبح الصغير مميزاً عندما يبلغها او يتجاوزها فتركت للحاكم أمر تقدير وضعية كل شخص بمفرده ، وحدد الحد الفاصل بين السابعة في قانون الأحوال الشخصية في الأحكام الشرعية (المادة ٤٩٤) وفي القانون الألماني (المادة ١٠٤) ولم يتطرق قانون الموجبات والعقود الى تعيين السن التي يبدأ فيها القاصر ان يكون مميزاً (المادة ٢٤٦) وقد سار القانون الفرنسي على غرار احكام المجلة[2] والقانون اللبناني وترك الى حكمة القاضي امر تقدير صيرورة الصغير مميزاً .

---

(١) سليم باز ، شرح المجلة ، ١٨٨٨ ، صفحة ٥٠٧ .

(٢) مجلة الأحكام العدلية التي تعتمد المذهب الحنفي نسبة الى ابي حنيفة.

وكان بعض الفقهاء اكثر دقة في التحديد إذ قسم تطور الصغير الى ثلاثة :

ـ من الولادة حتى سن التميز المحددة بسبع سنوات وفي هذا الطور يكون غير مميّز .
ـ من السابعة حتى الحادية والعشرين ويكون مميزاً .
ـ من الحادية والعشرين وما يليها يكون راشداً .

اما المادة ٢٤٠ ، فحددت تطور الطفل بمراحل ثلاث :

ـ الولد من اتم السابعة ولم يتم الثانية عشرة من عمره .
ـ المراهق من اتم الثانية عشرة ولم يتم الخامسة عشرة .
ـ الفتى من اتم الخامسة عشرة ولم يتم الثامنة عشرة .

هذا التحديد ، سواء من قبل الفقهاء أو من زاوية القانون، يستتبع حقوق الطفل وموجباته ويؤثر في نتائج تصرفاته .

٢ ـ تصرفات الطفل :

يعترف القانون بحقوق مشروعة تعود الى الأطفال ولا يحرمهم من حق التمتع بها ، وأهلية التمتع التي يعرّف عنها الشرع الاسلامي « بأهلية وجوب » هي مقدرة الانسان في أن يتمتع بالحقوق على اختلاف أنواعها وفي أن يلتزم بالموجبات التي يرتبط بها أو التي يفرضها عليه القانون .

إلا أن المشترع يحرم بعض الأشخاص من التمتع بالحقوق المعنية نظراً لحالتهم الجسدية أو بسبب حالة قواهم العقلية ، وبالنظر لصغر سن الطفل ووضعه الجسدي وعدم نضج قواه العقلية يستحيل عليه ممارسة الحقوق المذكورة ولاجل تمكين الطفل من الاستفادة منها يقتضي التشريع إقامة وصي عليه يمارس حقوقه بدلاً منه وبالنيابة عنه .

ـ يفقد الصغار أهلية الاداء سواء كانوا مميزين أو غير مميزين حتى بلوغهم سن الرشد ، ومن المعلوم أن سن الرشد تختلف باختلاف الدول . فقد حددت في لبنان بالثامنة عشرة من العمر اذ ورد في المادة ٢١٥ من قانون الموجبات والعقود ان كل شخص أتم الثامنة عشرة من عمره هو أهل للالتزام ، وفي القانون الفرنسي يبلغ القاصر سن الرشد عند إتمامه الحادية والعشرين من عمره .

تجدر الإشارة الى أن المشترع الفرنسي اعتبر ان القاصر يصبح مميزاً حكماً بفعل زواجه (المادة ٤٧٦ من القانون المدني) ويسمح أيضاً للصغير المميز باجراء أعمال الإدارة (المادة ٤٨١ و٤٨٤) التي تشمل العقود لمدة لا تتجاوز تسع سنوات وبيع الأموال المنقولة واجراء عقود العمل[١] .

ـ بمقتضى احكام المجلة (المادة ٩٦٦) « لا تصح تصرفات الصغير غير المميز القولية وان اذن له وليه » .

ويؤخذ بتصرف الصغير المميز « إذا كان من حقه نفع محض وان لم يأذن به الولي ولم يجزه كقبول الهدية والهبة ولا يعتبر تصرفه ، الذي هو في حقه ، ضرراً محضاً وإن أذن له بذلك وليه وأجازه كأن يهب لآخر شيئاً . (المادة ٩٦٧) .

وللولي ان يسلم الصغير المميز مقداراً من ماله ويأذن له بالتجارة لأجل التجربة فان تحقق رشده دفع وسلم اليه أمواله (المادة ٩٦٩) .

يصارح قانون الموجبات والعقود في مادته ٢١٦ ان تصرفات الشخص المجرد كل التجرد من قوة التمييز كالطفل والصغير غير المميز تعد كأنها لم تكن ، ومن الأكيد ان الصغير غير المميّز يعجز عن التعبير عن وعي وارادة صحيحة فهو لا يفهم الغاية من العقود والالتزامات القانونية وكل بادرة تصدر عنه تعد باطلة لا قيمة لها البتة .

ـ اما تصرفات الصغير المميّز فيعتبرها المشترع اللبناني انها قابلة للابطال اذا كانت غير خاضعة لصيغة خاصة واذا نتج منها غبن للقاصر ، وتطبيقاً لهذا المبدأ يمكن للقاصر المميّز ان يجري عقود إيجار على عقاراته لمدة معينة ولا يمكن ان يطلب منه ابطالها بسبب عدم موافقة الوصي عليها إلا اذا اثبت وجود الغبن في بدل الايجار ، أما إذا باع عقاره دون إذن من المحكمة ، جاز له إبطال البيع دون حاجة إلى إثبات الغبن .

ويعتمد التشريع الفرنسي النظرية نفسها (المواد ١٣٠٥ و١٣٠٧ و١٣١٠)[٢].

غير أن القانون المدني الايطالي (المادة ١٩٠٤) يقر بابطال تصرف الصغير المميز دونما حاجة لإثبات وقوع الغبن عليه .

ـ من ناحية ثانية لا يمكن للصغير أن ينظّم وصيته بمقتضى أحكام الشريعة الاسلامية ، ولا يملك الصغير أهلية الايصاء سواء كان مميزاً أو غير مميز ، ولا تجوز وصيته حتى اذا علقها على بلوغه سن الرشد ، واما قانون الإرث لغير المحمديين الصادر في ٢٣ حزيران ١٩٥٩ ، فيشترط على الموصي أن يكون عاقلاً أهلاً للتبرع بالغاً من العمر ثماني عشرة سنة كاملة (المادة ٣٩) .

بما أن القاصر يقوم بأعمال تضر بالغير ، فمن الطبيعي أن نبحث في التبعة الناجمة عن أفعاله هذه .

٣ ـ التبعة الناجمة عن فعل الطفل :

ينص قانون الموجبات والعقود على المسؤولية الناجمة عن فعل الغير في المواد ١٢٥ و١٢٦ و١٢٧ منه .

وقد ورد في المادة ١٢٥ المذكورة أن المرء مسؤول عن الأضرار التي يحدثها أشخاص آخرون هم تحت وصايته وصارحت المادة ١٢٦ على أن الأوصياء والأصول مسؤولون عن كل عمل غير مباح يأتيه القاصرون المقيمون معهم والخاضعون لسلطانهم .

---

(١) يراجع :
Planiol et Ripert, *Traité pratique de droit civil français*, (t. VI, V° Obligations, p. 100).

(٢) Planiol et Ripert. *op. cit.*, p. 100.

لا شك في أن هذه المواد تشابه ما نصّ عليه القانون المدني الفرنسي في المادة ١٣٨٤ منه والمتعلقة بمسؤولية الوالدين والمعلمين وأرباب الصناعات والسيد والولي .

يلاحظ ان المادة ١٢٦ المذكورة جعلت الدولة مسؤولة عوضاً عن المعلم فيما يتعلق بالمدارس العامة .

كما أنها لم تقتصر على إلقاء تبعة المسؤولية على الأب ، وفي حال وفاته على الأم (المادة ١٣٨٤ من القانون الفرنسي) ، بل خصت بها الأصول والأوصياء دون تفريق[١] .

اعتبر بعض فقهاء القانون (تريهار Treilhard) : أن القاصر يقوم تحت حكم والديه او الوصي وتحت مراقبتهم المباشرة ، وبالتالي يجب على الوالد الوصي أن يتيقظ من أعمال يأتيها الخاضع لسلطانه اذا نتج منها ضرر للغير فيعد مسؤولا عنها .

لا بد من التنويه بأن هذه المسؤولية عن عمل القاصر الملقاة على عاتق الأصول والأوصياء هي مجرد مسؤوليه مدنية هدفها توفر التعويض عن الضرر الناشيء عن فعل القاصر ، واذا اقترنت المسؤولية المدنية بمسؤولية جزائية فتكون هذه الأخيرة شخصية يتحملها فاعل الجريمة وحده دون سواه .

من جهة ثانية ، إن تعيين المسؤولين المذكورين في المواد ١٢٥ و١٢٦ و١٢٧ ، وارد عن طريق الحصر ولا يمكن التفكير بالتشابه او بالاستنتاج او بالقياس وبالتالي لا يعتبر الزوج مسؤولاً عن أعمال زوجته الضارة بمصالح الغير على الرغم من أن الزوج رب العائلة كما ورد في قانون الأحوال الشخصية لطائفة الروم الأرثوذكس (المادة ٩٠ وما يليها) .

ورد في المادة ١٢٦ شرطان يتعلق الأول منهما بضرورة إقامة القاصر مع الولي أو الوصي في سكن واحد ، والشرط الثاني هو أن يخضع الولد لرقابة وصي او ولي واحد في وقت واحد ومهما بلغ عددهم .

مسؤولية الأوصياء والأصول تشمل على السواء اعمال الأولاد القصر سواء كان هؤلاء مميزين او غير مميزين ، ذلك لأن هذه المسؤولية مبنية على الإهمال في الرقابة ، وتزول سلطة الرقابة وتتلاشى عندما يبلغ القاصر سن الرشد ، او متى يتزوج كما ورد في المادة ١٢١ من قانون الأحوال الشخصية للطوائف الكاثوليكية[٢] .

لنتوقف قليلاً تجاه ما ورد في المادة ١٢٦ المذكورة والتي اشترطت ضرورة سكن القاصر مع الولي او الوصي وخضوعه لسلطان هذا الأخير لأجل توافر المسؤولية الناجمة عن اعماله غير المباحة .

إذا خرج الولد من منزل والديه واتخذ محلاً لإقامته في بيت آخر أو إذا دخل القاصر في خدمة عائلة واقام في منزل هذه العائلة أو إذا غادر بلاد أهله وسافر لتمضية فصل الصيف مثلاً ، في كل هذه الأحوال يخرج القاصر من السكن العائلي وبالتالي يتملص من سلطان الرقابة والحراسة عليه ، غير أنه يمكن ان تقتصر صلاحية الوصي على إدارة أموال القاصر دون الاعتناء بشخصه ومراقبة تصرفاته ، ويبدو ان الاجتهاد استقر على القول ان مجرد ابتعاد القاصر عن وصيه أو وليه لا يكون كافياً لرفع مسؤولية هذا الأخير ، أو إزالتها ، فاذا حصل الابتعاد عن المنزل نتيجة إهمال الوصي أو الولي يبقى مسؤولاً وإذا تم الفراق بصورة طبيعية او مشروعة (السفر - العطلة - الدروس ، الخ) يمكن ان تضمحل المسؤولية ودون أن تحل محلها مسؤولية شخص آخر (كالأقارب او الأصدقاء الذين حل الولد ضيفاً عليهم) .

- هل يمكن للوالدين مغادرة المنزل دون صحبة الولد الصغير ، فيترك وحده في البيت ؟ وفي هذه الحالة إذا ارتكب القاصر عملاً مضراً بالغير هل يعتبر الوالدان مسؤولين عن خطإه، حتى إذا حصل غيابهما لأسباب مشروعة ؟

لا شك في أن الوالدين يكونان مسؤولين في جميع الأحوال عن تقصير في التربية والمراقبة مما يشكل إهمالاً يولد المسؤولية .

من الأمور التي تستدعي البحث الحالات التي يسمح فيها الوالدان للقاصر باجراء عمل يلحق الضرر بالغير . فهل ان اعطاء الإجازة يعتبر اخلالا في الرقابة واهمالاً ؟

لا شك في ان الوالدين يرتكبان إهمالا إذا اجازا للقاصر القيام بعمل غير مشروع ، غير انه اذا كان العمل مسموحاً به ولا يتعارض مع أي نظام فلا يوجد نقص في المراقبة ، وتجدر الاشارة الى أن ما كان يعد مباحاً وخطيراً منذ سنوات اصبح أمراً طبيعياً وعادياً كالركوب على الدراجات النارية وقيادة المركبات والتزلج وغيرها .

وأخيراً تجدر الاشارة الى أن المادة ١٢٦ جعلت مسؤولية المعلمين مماثلة لمسؤولية الأصول والأوصياء . غير ان الفقرة الثانية من المادة ١٢٦ تحمل الدولة تبعة الأعمال الضارة التي يأتيها الطلبة في معاهد التعليم الرسمي عوضاً عن أعضاء الهيئة التعليمية ، وباستطاعة المتضرر ان يقيم ثلاثة أنواع من الدعاوى من اجل التعويض عن ضرر حصل له بفعل احد تلامذة المدارس الحكومية وهي :

١ - الدعوى ضد الدولة (الفقرة ٢ من المادة ١٢٦) .
٢ - الدعوى ضد معلم المدرسة الرسمية شخصياً .
٣ - الدعوى ضد الدولة بسبب سوء تنظيم مصلحة التعليم وسوء تطبيق الأنظمة المدرسية والتربوية .

---

(١) Art. 1384: «Le père, et la mère après le décès du mari, sont responsables du dommage causé par leurs enfants mineurs habitant avec eux.»

(٢)

«La loi présume que le dommage causé par la faute du mineur n'aurait pas eu lieu sans une faute dans l'exécution du devoir d'éducation et de surveillance qui leur incombe, et que l'autorité que leur reconnaît la loi leur permet de remplir. On ajoute que sans cette responsabilité, l'absence de ressources ordinaires du mineurs, et son irresponsabilité lorsqu'il est en bas âge, laisseraient la victime sans recours utile.»

Planiol et Ripert, *op. cit.* t. VI, V° obligations, p. 855, n° 627.

يبدو جلياً أن الدور الأهم في السهر على الطفل يعود إلى الأوصياء والأصول وفاقاً لأحكام قانون الموجبات والعقود ، وعند هذه المرحلة من التحليل لا بد من التبصر في مفهوم السلطة الوالدية والولاية والوصاية ، كما ورد في قوانين الأحوال الشخصية العائدة لمختلف الطوائف الدينية .

٤ ـ الولاية والوصاية على الطفل :

تطرقت جميع مشاريع القوانين المتعلقة بالأحوال الشخصية والعائدة لمختلف الطوائف الى تحديد مفهوم الولد وفصلت المراحل التي يمر بها القاصر كما عددت الميادين التي تشملها السلطة الوالدية وعينت الأشخاص المكلفين بالولاية على القاصر وبينت مهامهم .

ـ افضل تفسير لكلمة « الولد » ورد في المادة ٧٨ من مشروع القانون الخاص بالطوائف الكاثوليكية حيث جاء ما حرفيته :

المادة ٧٨ : الولد هو ثمرة اتحاد الرجل بالمرأة اتحاداً جنسياً والصلة التي تربطه بهما أو باحدهما تدعى البنوة .

اما لجهة تقسيم المراحل التي يمر فيها القاصر وفقاً لنمو قواه الجسدية ، فقد ورد في مشروع القانون الخاص بالطائفة الانجيلية ما يأتي :

المادة ٧١ : زمن الرضاعة سنتان من يوم الولادة .

المادة ٧٤ : مدة الحضانة من انتهاء زمن الرضاعة الى ان يكمل الولد السنة السابعة من العمر .

المادة ٧٧ : يصبح القاصر راشداً بمجرد بلوغه سن الرشد المقرر في الأنظمة والقوانين المدنية .

المادة ٧٨ : يمكن للقاصر أن يتصرف ببعض شؤونه بتفويض وليه او وصيه على أن مسؤولية هذا التصرف تبقى على الولي او الوصي .

يلاحظ ان الدستور اللبناني لم يعط حق الانتخاب الا لمن اتم الحادية والعشرين من عمره وذلك بموجب المادة ٢١ منه .

جاءت احكام مشروع القانون المتعلق بالطائفة الارمنية الارثوذكسية بخلاف ما هو مبين اعلاه ، فورد ما يأتي :

المادة ١٣٠: تبتدىء مدة الحضانة من الولادة الى أن يكمل الولد الذكر السابعة من عمره والبنت التاسعة من عمرها . يمكن لمحكمة البداية تمديد أو تقصير هذه المهل اذا كانت الظروف ، وخصوصاً مصلحة الأولاد ، تقضي بذلك .

وفي مشروع قانون الأحوال الشخصية لطائفة الروم الأرثوذكس ورد ما يأتي :

المادة ٩٧ : من لم يكمل الثامنة عشرة من عمره عدّ غير راشد فاذا كان مميزا أو متمما خمس عشرة سنة ساغ للمحكمة أن تأذن له بالتصرف .

تجدر الملاحظة أن الشريعة الاسلامية تفرق بين أدوار الرضاعة والحضانة والتمييز والبلوغ والرشد[1] .

اعتبرت المجلة منتهى سن البلوغ خمس عشرة سنة كاملة وتسمى سن المراهقة مبدأ سن البلوغ وهي السنة الثانية عشرة للفتى والتاسعة للفتاة .

عالجت مختلف أحكام قوانين الأحوال الشخصية مفهوم السلطة الوالدية وما تشمله من صلاحيات وواجبات ، فبموجب المادة ١١٩ من مشروع القانون الخاص بالطوائف الكاثوليكية « السلطة الوالدية تمارس حتى بلوغ الأولاد سن الرشد ـ وهي تمثل مجموع حقوق الوالدين على أولادهم وواجباتهم نحوهم ، في النفس وفي المال ، الى أن يدركوا سن الرشد ، سواء أكان هؤلاء الأولاد من زواج شرعي أو من تبنٍ صحيح » .

تشمل السلطة الوالدية ادارة واستغلال الأموال والأملاك والانتفاع بها لمصلحة العائلة وحق النيابة عن القاصر وتمثيله في العقود والمعاملات ولدى المحاكم .

تضيف المادة ٩٤ من مشروع قانون طائفة الروم الأرثوذكس أن :

المادة ٩٤ : السلطة الأبوية هي مجموع الحقوق التي للأب على اولاده من الزواج أو التبني ما داموا في حجر أبيهم ولم يبلغوا سن الرشد وتنحصر بما يأتي :

١ ـ أن يعول الأب أولاده ويربيهم التربية الدينية والاجتماعية .

٢ ـ ان يصلح حالهم ويؤدبهم .

٣ ـ ان يستخدمهم لما فيه مصلحة العائلة .

٤ ـ ان يقيم لهم وصياً مختاراً .

٥ ـ ان يتصرف حسب ولايته الطبيعية بأموالهم حتى بلوغهم سن الرشد .

خلاصة القول ان السلطة الأبوية تتناول تربية القاصر وتأديبه والموافقة على اختيار حالة العيش (الزواج) او المهنة وادارة أمواله الخاصة . في التشريع الاسلامي تمارس الولاية على النفس وعلى المال ويشترط في جميع الأولياء والأوصياء شروط ثلاثة : البلوغ والعقل واتحاد الدين .

عند موت الوالدين او احدهما لا تفقد السلطة الوالدية بل تنتقل الى الأشخاص الذين يرد ذكرهم في القانون ويطلق عليهم اسم الأوصياء . وقد ورد مثلاً :

المادة ١٨٣ (الطوائف الكاثوليكية) : كل شخص غريب او قريب يقوم مقام احد الوالدين في ممارسة السلطة الوالدية في كلها او

---

(١) يراجع : الدكتور صبحي محمصاني، **المبادىء الشرعية والقانونية في الحجر والنفقات والمواريث والوصية**، ١٩٦٧ ـ ص . ٦٣ وما يليها .

بعضها على أولاده الصغار بعد وفاته يدعى وصياً . والوصي على أنواع فهو : وصي مختار أو وصي جبري أو وصي تنصبه المحكمة .

المادة ١٠١ (طائفة الروم الأرثوذكس) :

ـ ولي القاصر ابوه الشرعي وعند عدم وجود الاب . . . تنتقل الولاية الجديدة الى الجد .

غير ان التحديد الافضل للولاية على القاصر ورد في مشروع قانون طائفة السريان الارثوذكس على الشكل التالي :

المادة ٨١ : ان لم يولِّ الأب احداً فالولاية بعده للجد الصحيح ، وبعد الجد للأخ الأرشد ، وبعده للعم فلابن العم ، ثم للأم ما دامت غير متزوجة ، وبعد المذكورين يولي الرئيس الروحي ولياً من الأقارب الباقين ان وجدوا وإلا فمن غيرهم .

في قانون الأحوال الشخصية للطائفة الدرزية يشترط في الوصي المختار أن يكون قد اتم الثامنة عشرة من عمره وفي الوصي المنصّب ان يكون قد أتم الحادية والعشرين (المادة ٩٢) .

يلتزم الوصي أو الولي ان يعنى للقاصر بالغذاء واللباس والمسكن واختيار كيفية العيش والمهنة والتوجيه التربوي والعلمي ويهتم بتهذيبه بالآداب والأخلاق والمعارف ويقدم له كامل حاجيات الحياة ويحافظ على ماله محافظة تعود عليه بالنفع .

يتمتع الوصي بحق التصرف بالمنقولات العائدة الى القاصر كافة (المادة ١٩٣ ـ طوائف كاثوليكية) غير انه ليس له بيع أمواله الثابتة إلا باجازة من المحكمة وضمن شروط (المادة ١٩٤) .

تسقط الوصاية والولاية بزواج القاصر وبلوغه سن الرشد .

لا بد في آخر المطاف من العودة الى احكام المجلة التي تتضمن شروحات واسعة وتفسيرات قيمة لا بد من الاشارة اليها :

عرّفت المجلة ولي الصغير بقولها :

المادة ٩٧٤ : ولي الصغير أولاً أبوه ، ثانياً الوصي الذي اختاره ابوه ونصبه في حال حياته اذا مات ابوه ، ثالثاً الوصي الذي نصبه الوصي المختار في حال حياته اذا مات ، رابعاً جدّه الصحيح أي أبو أبي الصغير ، أو أبو أبي الأب ، خامساً الوصي الذي اختاره الجد ونصبه في حال حياته ، سادساً الوصي الذي نصبه هذا واما الأقارب ان لم يكونوا أوصياء فاذنهم غير جائز .

تشابه المادة ٩٧٤ من المجلة ما ورد في المادة ٨١ من مشروع قانون الأحوال الشخصية لطائفة السريان الأرثوذكس المار ذكرها أعلاه ويلاحظ ان احكام المجلة تجاهلت دور الأم ولم تمنحها سلطة الولاية على الصغير ، بل حصرت ممارستها بين أعضاء عائلة الأب .

أجازت المجلة للولي بأن يسلم الصغير المميز مقداراً من ماله وأن يأذن له بالتجارة (المادة ٩٦٨) .

وتصارح ايضاً في المادة ٩٦٩ ان «العقود المكررة التي تدل على انه قصد منها الربح هي اذن بالأخذ والاعطاء مثلا لو قال الولي للصغير بع واشتر او قال له بع واشتر المال الفلاني فهو إذن بالبيع والشراء واما امر الولي الصبي باجراء عقد واحد فقط ، كقوله له اذهب الى السوق واشتر الشيء الفلاني او بعه فليس هذا باذن بل يعد من قبيل استخدام الصغير توكيلاً على ما هو المتعارف والمعتاد » .

فرقت المادة ٩٦٩ من المجلة بين العمل الفردي الذي يقوم به الصغير بأمر من الولي وبين النشاط الذي يقوم به بصورة دائمة ومستمرة بإذن منه ، وكما يكون الإذن صراحة يكون دلالة ايضاً مثلا ، لو رأى الولي الصغير المميز يبيع ويشتري ولم يمنعه وسكت يكون قد أذنه دلالة (المادة ٩٧١) . وفي هذه الحالة يأخذ بتصرفات القاصر وتكون عقوده معتبرة (المادة ٩٧٢) .

باستطاعة الولي ان يبطل الإذن الممنوح الى الصغير « وعلى الوجه الذي اذنه له » (المادة ٩٧٣) يجدر التذكير بأن الأحكام الواردة في المجلة والمبسوطة أعلاه تشابه ما ورد في المادة ٧٨ من مشروع قانون الأحوال الشخصية للطائفة الانجيلية .

وتنبه المشترع اللبناني الى ضرورة حماية ممتلكات الطفل المنقولة وغير المنقولة ، فلا يجوز التأمين على حقوق القصر إلا لأسباب وبالطرق المعينة في القانون الخاص باحوالهم الشخصية (قانون الملكية العقارية ـ القرار رقم ٣٣٣٩ تاريخ ١٢/ ١١/ ١٩٣٠ ـ المادة ١٢٩) . وعند اجراء اعمال التحديد والتحرير للعقارات غير الممسوحة يحق للأوصياء ولوكلاء مصالح القصر ان يتدخلوا بطريقة الاعتراض او طلب القيد باسم القاصرين وغير البالغين سن الرشد . (القرار ١٨٦ تاريخ ١٥/ ٣/ ١٩٢٦ ـ المادة ٢٠) . ويلاحظ أخيراً الحقوق العائدة الى الطفل من جراء الملكية الفنية والأدبية والثقافية فتبقى محفوظة له لأن القوانين الحالية المتعلقة بالموضوع لا تفرض بلوغ سن الرشد للاستفادة من أحكامها مما يفيد انها تطبق على القاصر مهما كان وضعه .

يتبين مما تقدم أن القسم الأول من هذه الدراسة يتضمن تحديد مفهوم الطفل ونتائج تصرفاته .

وقد اثبت قانون الموجبات والعقود القواعد التالية :

أولاً : تكتمل الأهلية القانونية للتعاقد بتمام الثامنة عشرة من العمر .

ثانياً : تلقى تبعة اعمال الصغير المضرة للغير على عاتق الولي او الوصي .

ثالثاً : تعتبر تصرفات الصغير غير المميز باطلة .

رابعاً : تعتبر تصرفات الصغير المميز باطلة اذا لم تراع الصيغ الخاصة المفروضة قانوناً .

خامساً : تعتبر تصرفات الصغير المميز قابلة للابطال اذا لم تستوجب صيغة خاصة ، بناء على طلبه او طلب من يمثله شرط إثبات وقوعها تحت الغبن .

ـ اما مشاريع القوانين المتعلقة بالأحوال الشخصية والعائدة لكل من مختلف الطوائف الدينية فوضعت الأسس والركائز القانونية التالية :

اولاً : السلطة الوالدية او الأبوية تشمل الحقوق التي تعود الى الأب على الأولاد وتتضمن تربيتهم وادارة اموالهم وتأمين حاجياتهم الحياتية .

ثانياً : الوصي ـ المختار من الأب او الجبري او المنصوب من المحكمة ـ يتمتع بحق التصرف بمنقولات القاصر وليس له بيع امواله الثابتة إلا باجازة من المحكمة وضمن شروط .

هذه هي باختصار أهم الاحكام التي ترعى الطفل في التشريع اللبناني لجهة وضعه الشخصي وتصرفاته وعلاقاته مع ذويه .

بات لزاما علينا ان نظهر اهتمام السلطة العامة بشؤون الطفل من خلال دراسة مختلف قوانين الحق العام والأنظمة الادارية والاتفاقات الدولية .

الفصل الثاني

التشريع الخاص بحماية الطفل

المقدمة

من المعلوم أن الطفل يلعب دوراً مهماً في المجتمع ليس فقط في إطار العائلة بل ايضاً في مختلف الميادين التي تسهم في نمو الدولة الاجتماعي والاقتصادي. لذلك تطرقت القوانين المتعلقة بالنظام العام ، والتي تسود فيها فكرة المصلحة العامة ،الى شؤون الأطفال فنظمت أصولاً لمحاكمتهم ولمعاقبتهم وأنشأت اجهزة خاصة تراقب شروط استخدامهم وسنت قواعد لتربيتهم وسهرت على سلامة أخلاقهم وأجسادهم . لا شك في أن كل هذه الاهداف تتوافق مع رغبة هيئة الأمم المتحدة ـ والاجهزة التابعة لها ـ هذه الرغبة التي عبّر عنها صراحة في العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادر بتاريخ ١٦/ ١٢/ ١٩٦٦ ـ وقد انضم لبنان الى العهدين المذكورين ـ وصدر بهذا الشأن المرسوم رقم ٣٨٥٥ تاريخ أول أيلول سنة ١٩٧٢ .

على ضوء ما ورد في العهدين المذكورين أعلاه من مبادىء عامة وتوصيات سنستعرض أحكام التشريع اللبناني .

١ ـ حماية حقوق القاصر المدنية والسياسية :

يتضمن العهد الدولي الأول المؤرخ في ١٦/ ١٢/ ١٩٦٦ انه (المادة ٢٤) :

« ١ـ يكون لكل ولد قاصر ـ دون أي تمييز بسبب العرق واللون او الجنس أو اللغة أو الدين او الأصل القومي أو الأجتماعي أو الثروة او النسب ـ حق على اسرته وعلى المجتمع وعلى الدولة في اتخاذ تدابير الحماية اللازمة التي يقتضيها قصره .

٢ ـ يراعى وجوباً تسجيل كل طفل فور ولادته واعطاؤه اسماً ليحمله .

٣ ـ لكل طفل حق في اكتساب الجنسية . »

تتوافر كل هذه المبادىء المتعلقة بالجنسية للقاصر في مختلف الأنظمة اللبنانية والدليل القاطع على ذلك ما ورد في قانون الجنسية وعلى الأخص في القرار رقم ١٥ تاريخ ١٩/ ١/ ١٩٢٥ (المادتين الأولى والثانية) .

« يعد لبنانياً كل شخص مولود من أب لبناني . . وكل شخص مولود في اراضي لبنان الكبير ولم يثبت أنه اكتسب بالبنوة عن الولادة تابعية اجنبية .

ـ ان الولد غير الشرعي الذي يثبت بنوته وهو قاصر يتخذ التابعية اللبنانية اذ كان احد والديه الذي ثبت النبوة أولا بالنظر اليه لبنانياً . »

ويعود للمختار مهمة التصديق على وثيقة الولادة بعد التثبت من تصريحات الاهل بافادة الطبيب او القابلة او بمعرفته الشخصية (قانون ٢٧/ ١١/ ١٩٤٧ ـ المادة ٢٦) .

يعتمد القرار رقم ١٥ تاريخ ١٩/ ١/ ١٩٢٥ على عنصرين مختلفين لإعطاء الجنسية اللبنانية الى الولد القاصر، فيأخذ تارة بعامل العنصر والدم إذ يقول ان كل شخص مولود من أب لبناني يعد لبنانياً ، وينتقل طوراً الى عامل الإقليم والأرض فيعتبر لبنانياً كل مولود في اراضي لبنان الكبير ، غير ان المشترع شدد على عنصر الدم فجمع بين البنوة والتابعية .

فورد في القرار رقم L.R./١٨٢ الصادر في ٢٦/ ٨/ ١٩٣٩ ما حرفيته :

« تتبع النساء المتزوجات حالة ازواجهن والأولاد الذين هم دون الثامنة عشرة حالة والديهم في ان ينالوا حكماً الجنسية اللبنانية او السورية . . . تطبيقاً للاتفاق الفرنسي ـ التركي تاريخ ٢٣/ ٦/ ١٩٣٩ » .

يضاف الى ذلك أن المادة ٦ من القرار رقم ٢٨٢٥ تاريخ ٣٠/ ٨/ ١٩٢٤ تنص على ما يأتي :

« يتبع الأولاد الذين ينقص عمرهم عن ١٨ سنة احوال آبائهم » وربما اتخذ هذا التدبير لتثبيت التبعة التركية بالتبعة اللبنانية .

يجدر التنويه أن المشترع اللبناني تنبه ايضاً الى وضع القاصر الأجنبي عندما يمر بلبنان والقانون الصادر في ١٠/ ٧/ ١٩٦٢ ـ المادة ٢٣ ـ والمتعلق بأوضاع الأجانب يجيز تنظيم جواز مرور مشترك لرب العائلة وزوجته ولأولاده ـ الذين لم يتموا الخامسة عشرة من عمرهم .

يختلف جواز المرور عن جواز السفر . وحتى في ما يتعلق بهذا الموضوع ، لحظ المشترع إمكانية تنظيم جواز سفر عائلي للزوج والأولاد القاصرين دون الخامسة عشرة من عمرهم غير انه لا يمكن للقاصرين المستقلين استعمال جواز السفر العائلي . (القانون رقم ١١ تاريخ ٨/ ١/ ١٩٦٨، المادة ٦) .

ـ اللبناني الذي لم يبلغ الثامنة عشرة من عمره يمكنه الاستحصال على جواز سفر مستقل اذا حضر وحده (المادة ٨) .

ويستفيد القصار من استعمال جواز سفر دبلوماسي اذا كان آباؤهم من الاشخاص المذكورين في المرسوم رقم ٤٧٨٠ تاريخ ٢٢/ ٧/ ١٩٦٠ (المادة ٢) .

ـ لم يقتصر العهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية على جنسية الطفل بل تطرق ايضاً الى واجبات الوالدين من حيث تأمين التعليم للقاصر .

فورد في المادة ١٨ منه ما يأتي :

المادة ١٨ : « ٤ ـ تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام حرية الآباء والأولياء الآخرين عند وجودهم في تأمين تعليم الأولاد المشمولين بولايتهم وتربيتهم دينياً وخلقياً وفقاً لمعتقداتهم الخاصة » .

الجدير بالذكر ان هذه المادة تظهر حرية الوالدين في اختيار اساليب التعليم المناسبة للقاصر فلا تشدد بشكل خاص على اصول التعليم كما فعلت المادة ١٣ من العهد الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وسنعود الى معالجة مضمونها في مكان آخر .

انما يجدر التنويه بان العهد الأول المذكور ربط بين الحق بالجنسية وحرية الدين وامكانية اختيار التربية الدينية والاخلاقية المناسبة للقاصر وفقاً لمعطيات بيئته .

ـ لا بد من التذكير أن العهد الأول موضوع البحث شدد على كيفية محاكمة المتهمين الأحداث فصارح على ما يلي :

المادة ١٠ ـ ب ـ يراعي فصل المتهمين الاحداث عن الكبار واحالتهم في اسرع وقت ممكن على القضاء للفصل في قضاياهم .

المادة ١٤ : الكل امام القضاء سواء ـ وعلنية المحاكمة واجب ـ ما لم يتعلق الموضوع بالاحداث اذ تقتضي مصلحتهم غير ذلك وكذلك دعاوى الولاية والوصاية على الأولاد .

توصل المشترع اللبناني الى إيجاد أوضاع خاصة بالقاصر ـ في القانون الجزائي ـ تفوق بكثير ما نص عليه العهد الدولي المذكور ولا حاجة لسرد جميع المواد الواردة في قانون الجزاء والمتعلقة بالقاصرين إلا انه لا بد من الاشارة الى وجود محكمة الاحداث التي يرد ذكرها في المادة ٢٣٧ من اصول المحاكمات الجزائية :

«**المادة ٢٣٧** : إن القصّر الذين لم يتموا الثانية عشرة أو اتموها ولّما يكملوا الخامسة عشرة من عمرهم لا يحاكمون امام المحاكم العادية وانما امام محكمة خاصة بهم تسمى محكمة الاحداث ، تجري محاكمتهم وفقاً للأصول العادية مع مراعاة الأحكام التالية :

المادة ٢٣٨ : تتألف محكمة الاحداث من قاضي الصلح للمخالفات وفي الجنح من احد قضاة المحكمة البدائية ، يعين لمدة ٣ سنوات بقرار من وزير العدل وفي الجنايات من الغرفة المدنية لدى المحكمة البدائية ـ وتصدر احكامها بالدرجة الأخيرة أياً كان نوع الجرم . »

اذا حكم بالسجن على القاصر ، فتطبق بحقه احكام المرسوم ١٤٣١٠ الصادر بتاريخ ١١/ ٢/ ١٩٤٩ إذ ورد في مادته الثامنة :

« يرضع القاصرون موقوفين او محكومين في اماكن خاصة بهم حسب نصوص قانون العقوبات » .

ولحظ المرسوم نفسه انشاء معهد لاصلاح الاحداث وتربيتهم (المواد ١٣٦ الى ١٥١) ونظم العمل فيه (المرسوم رقم ١٦٧٣٤ الصادر في ٢٢ حزيران ١٩٦٤) .

ومن المفيد درس موضوع تبعة المسؤولية الناجمة عن أعمال القصار داخل معهد اصلاح الاحداث أو خارجه وعولجت هذه المعضلة القانونية في أكثر من مقال حقوقي وعلى أثر صدور احكام عديدة عن مجلس شورى الدولة او عن محكمة التمييز يذكر منها :

— «La responsabilité du fait des mineurs délinquants confiés à un établissement d'éducation surveillée».

— Conseil d'Etat, 19 déc. 1969 — Etablissement Delannoy, Revue de Droit Public, 1970, p. 1220, note Waline.

— Régime juridique de la responsabilité pour les dommages causés par des enfants soumis à la législation de l'enfance délinquante prévoyant le régime de la liberté surveillée.
— Conseil d'Etat, 19 déc. 1969, Revue de Droit Public, 1970, p. 787, conclusions Grévisse(1).

خلاصة القول أن قانون العقوبات اللبناني يعنى بالحاجة المتوخاة بموجب العهد الدولي الخاص بالحقوق السياسية والمدنية بل يفوقه بمايتضمنه من تدابير .

---

(١) ان درس هذه المسؤولية الخاصة وتحليل ما ورد في القرارات القضائية بهذا الشأن سيكون موضوع مقال آخر .

٢ ـ حماية حقوق القاصر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية :

يعالج العهد الدولي موضوع اتفاقية ١٩٧٢/١٢/١٦ الواجبات المفروضة لحماية القاصر في مركز عمله وفي البيئة التي يعيش فيها كما يملي مراحل التعليم المتناسبة مع عمر الطفل .

ورد في المادة العاشرة ـ الفقرة ٣ من العهد المذكور ما يلي :

المادة ١٠ ـ ٣ : تعترف الدول الأطراف بما يلي :

وجوب اتخاذ تدابير خاصة لحماية ومساعدة جميع الأطفال دون تمييز بسبب النسب ووجوب المعاقبة قانوناً على استخدامهم في أي عمل يكون مفسداً لاخلاقهم او مضراً بصحتهم او خطراً على حياتهم او مؤدياً الى اعاقة نموهم الطبيعي «... ويجب على الدول القيام بتحديد الحدود الدنيا للسن التي يحظر فيها استخدام الصغار» .

التشريع اللبناني غني بالتدابير الوقائية الخاصة بالطفل فهي متنوعة تطال ميادين مختلفة .

حفاظاً على أخلاق الأطفال يحظر عليهم دخول الحانات والمرابع ليلاً ونهاراً (يراجع : فنادق وملاهي ـ المرسوم رقم ١٢٢٢٢ تاريخ ١٩٦٣/٣/١١) كما يمنع دخول النادي الوحيد للقمار على غير الراشدين الذين لم يتموا الحادية والعشرين من عمرهم (قانون ١٩٥٤/٨/٤ القاضي بالترخيص باستثمار ناد وحيد للقمار ـ المادة ٧) من يعرض القاصر الذي لا يتجاوز الثامنة عشرة من عمره الى السكر (المادة ٦٢٥ عقوبات) او يمكنه من حضور عرض سينمائي او مسرحي لا يتلاءم ووضعه (المادة ٧٥٣ عقوبات) يعاقب بغرامة تراوح بين ٣ و ١٠ ليرات لبنانية . ومن البديهي ان مقدار العقوبة يبدو زهيداً جداً وأن تطور المجتمع والحياة الجماعية يحول دون امكانية تطبيق المادتين ٦٢٥ و ٧٥٣ بصرامة .

لا مجال لتعداد جميع الاحكام القانونية التي تعاقب من يقوم بعمل مضر بجسد القاصر او باخلاقه فهي كلها مبينة في قانون العقوبات .

أما كيفية حماية القاصر أثناء استخدامه وقيامه باعمال يدوية فهي مفصلة في الأنظمة التي ترعى العمل في لبنان وعلى الأخص القانون الصادر في ١٩٤٦/٩/٢٣ (المواد ٩ حتى ٣٠ منه) وبموجب المادة ٢١ يقصد بالأولاد من لم يبلغ الثالثة عشرة من عمره وبالاحداث من تجاوز الثالثة عشرة ولم يبلغ السادسة عشرة ولا فرق بين الذكور والاناث .

يعد مسؤولاً جزائياً عن تنفيذ استخدام القاصر :

١ ـ ارباب العمل وعملاؤهم .

٢ ـ الأهل والأوصياء الذين يكونون قد استخدموا او سمحوا باستخدام اولادهم أو احداثهم او الأولاد او الأحداث الذين هم في عهدتهم خلافاً لاحكام هذا القانون .

ورد في القانون الصادر في ١٩٤٧/١٢/١٨ والمتعلق بالتجارة البحرية أنه لا يجوز لمجهز السفينة ولا للربان ان يستخدما اولاداً نوتيين لم يتموا الخامسة عشرة من عمرهم . (المادة ١٣٤) .

وضعت الدولة اللبنانية الحدود الدنيا للسن التي يحظر استخدام الأطفال فيها كما نظمت جدولاً بالصناعات والأشغال الممنوعة بالنسبة الى الأولاد والنساء والأحداث وهي مبينة في الملحقين رقم ١ و٢ للقانون تاريخ ١٩٤٧/١٢/١٨ وتشمل : المناجم والمقالع وطبخ المنتوجات المعدنية ـ صناعة المتفجرات والدهان والكحول والاسفلت ـ قيادة الآليات ذات المحركات الكبرى. . .وغيرها من النشاطات التي لا تتلاءم وقدرة الطفل الجسدية وتعرضه للأمراض او تحد من نموه الطبيعي . ولا تكتفي الدولة بتأمين أفضل شروط لاستخدام القاصر بل هي تسهر ايضا على سلامة جسده بدليل أن المشترع أوجد أجهزة ادارية مهمتها معالجة «مشاكل الصحة المتعلقة بقضايا الأمومة والطفولة» .

والقيام بالأعمال التشخيصية والوقائية والعلاجية في فرع الأولاد ضمن المستوصف المركزي واجراء تفتيش صحي على المدارس ومعاهد التعليم الرسمية والخاصة (المرسوم رقم ٨٣٧٧ تاريخ ١٩٦١/١٢/٣٠) .

وفرض التلقيح ضد شلل الاطفال بموجب القانون الصادر بالمرسوم رقم ٩٨٠٩ تاريخ ١٩٦٨/٥/٤ .

انطلقت عزيمة المشترع الى أبعد من الميادين الجزائية والصحية والتربوية إذ شملت أيضاً الضمان الاجتماعي ، فبموجب القانون الصادر في ١٩٦٣/٩/٢٦ ـ المادة ١٤ ـ ١٧ يشمل الضمان أولاد المضمون الشرعيين والمتبنين وذلك حتى بلوغهم سن ١٦ مكتملة ويستفيدون منه حتى ٢٥ سنة مكتملة اذا كانوا غير قادرين على تأمين معيشتهم بسبب متابعة دروسهم في المعهد او بسبب اصابتهم بعاهات جسدية ومن الأكيد أن الأولاد يستفيدون من العناية الطبية (المادة ١٧) .

يجدر التنويه ايضاً بأن صلاحيات المراكز الاجتماعية المنشأة لدى مصلحة الانعاش الاجتماعي تتناول رعاية الأم والطفل (المرسوم الاشتراعي رقم ١٥٥ الصادر بتاريخ ١٩٥٩/٦/١٢ ـ المادة ٩) .

ـ يعلن العهد الدولي الخاص بالحقوق الثقافية عن حق كل انسان في التربية والتعليم ، فيحدد المراحل الالزامية لتربية الطفل .وجاء في المادة ١٣ منه :

« المادة ١٣ :

٢ ـ التعليم الابتدائي الزامي ومجاني للجميع .

ـ التعليم الثانوي والمهني والتقني متاح للجميع .

٣ ـ احترام حرية الآباء والأولياء في اختيار مدارس للأولاد المشمولين بولايتهم غير المدارس المنشأة من السلطات العامة» .

لا شك في ان لبنان لم يبلغ بعد المقدرة الكافية لتأمين التعليم المجاني للجميع في المرحلة الابتدائية كما ينص عليه العهد الدولي المعني .

غير أن احداً لا ينكر دور الدولة التوجيهي والتنظيمي لدى المدارس الخاصة وذلك دون المساس بحرية الآباء والأولياء في اختيار المدرسة ونوعية التربية والثقافة المطلوبة للأولاد المشمولين بولايتهم .

ختاماً تجدر الأشارة الى أن الدولة انشأت مؤسسة تعنى بقضايا الفتوة من الحقول الثقافية والاخلاقية والمدنية والاجتماعية والبدنية والرياضية (المرسوم ١٧٢٠٢ تاريخ ١٨/ ٨/ ١٩٦٤) (وتكون بالتالي قد نفذت فعلاً ومسبقاً جميع الالتزامات التي تعهدت بها بموجب انضمامها الى العهد الدولي المذكور) .

هذه هي معظم التشريعات السائدة التي تظهر وضع الطفل القانوني وتبين الروابط القائمة مع الولي او الوصي وتحمي الطفل من الأخطار التي تحد من نمو قواه الجسدية والفكرية .

غير ان هذا الدرس السريع والموجز لم يضع خاتمة للموضوع بل على العكس فهو يؤول الى طرح اكثر من سؤال حول أوضاع الطفولة في عصرنا الحاضر .

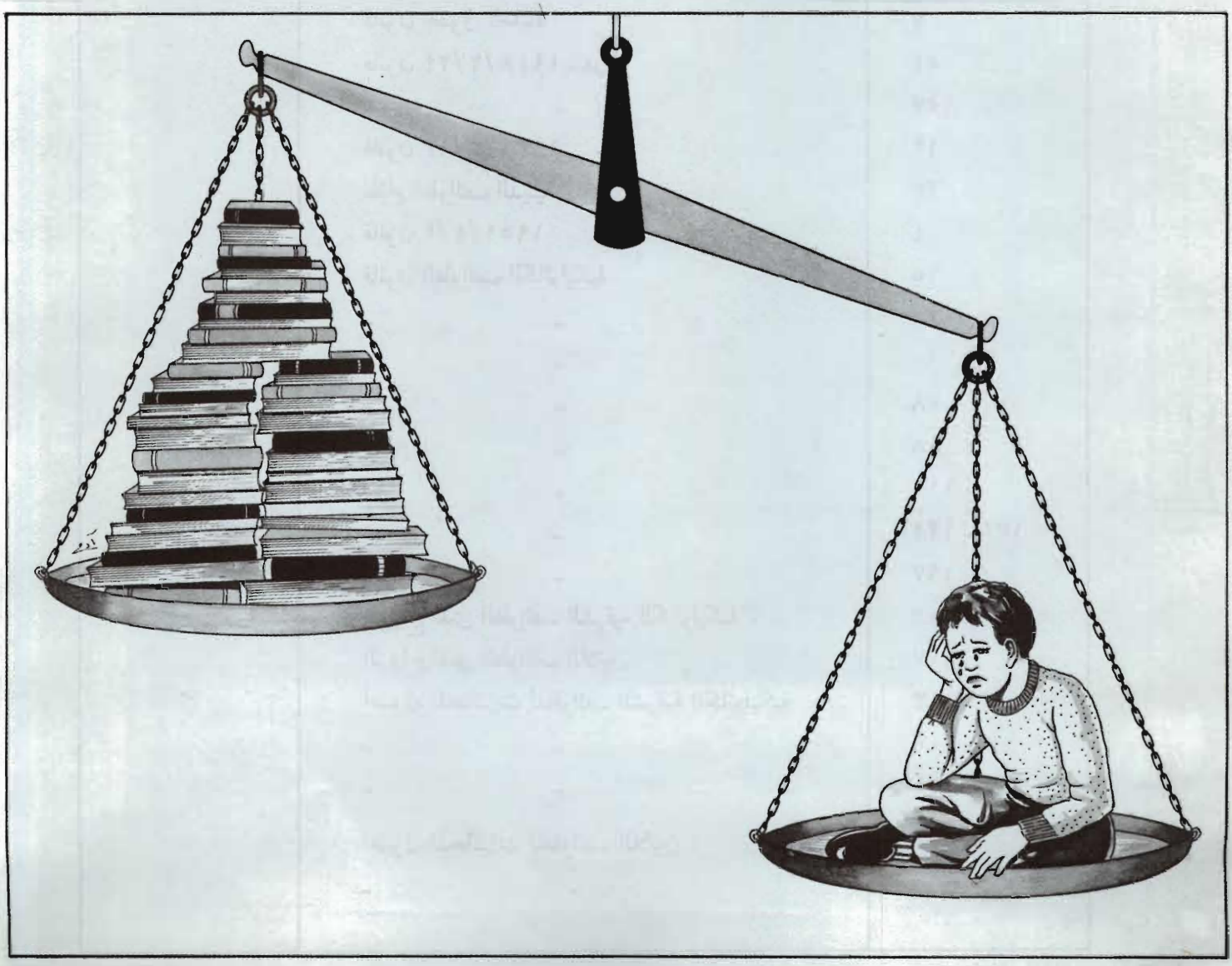
من المعلوم ان القواعد الاساسية التي بني عليها المجتمع الانساني في القرن العشرين قد تبدلت وتغيرت بسرعة فائقة في الآونة الأخيرة في حين ان القوانين المعمول بها حالياً والموضوعة منذ اكثر من عشر سنوات لم ترافق التطور في العيش وفي التفكير .

فهل يقتضي بالتالي تعديل التشريعات السائدة وتكييفها وفق التطور الاجتماعي الحديث ؟

هل يوجد وحدة في الهدف بين القوانين المتعلقة بالطفل وتلك التي ترعى الميادين الاقتصادية والتربية والثقافة الجديدة ؟

هل من المستحسن تكثيف الضمانات الممنوحة للطفل وفصله بشكل او بآخر عن والديه (كما هي الحال في بعض البلدان) او على العكس من الافضل دعم السلطة الوالدية ؟

كل هذه الاسئلة ربما تثير أموراً أقل أهمية غير ان الجواب عنها يتطلب المزيد من الجهد لأن ابتغاء الصغائر أصعب احياناً من ابتغاء العظائم .



مجموعة القوانين اللبنانية

الجزء الأول

الموضوع	النص	المادة
ـ أجانب	قانون ١٠/ ٧/ ١٩٦٢	٢٣
ـ أحوال شخصية	قانون ٧/ ١٢/ ١٩٥١	١١ حتى ٢١
	قانون حقوق العائلة	٧
	قانون ٢٤/ ٢/ ١٩٤٨ ـ دروز	٥٤
	- -	١٥٧
	قانون ١٣/ ٣/ ١٩٣٦	١٢
	نظام الطوائف الدينية	٢٣
	قانون ٢/ ٤/ ١٩٥١	٤
	قانون الطوائف الكاثوليكية	١٥
	- -	٢٢
	- -	١٠
	- -	٧٨
	- -	٩٨
	- -	١١٩
	- -	١٢٢ ـ ١٣٨
	- -	١٦٧
	الزواج لدى الطوائف الشرقية الكاثوليكية	١٠٢
	الزواج لدى الطوائف اللاتين	١٠٧
	أصول المحاكمات للطوائف الشرقية الكاثوليكية	١٦٣
	- -	٢٠٧
	- -	٢٧٩
	أصول المحاكمات للطوائف اللاتين	١٤٧
	- -	٢٦٦

الموضوع	النص	المادة
	قانون طائفة الروم الارثوذكس	٣
	- -	٥
	- -	٣٢ حتى ٣٤
	- -	٦٤ ـ ٦٥
	- -	٨٠ حتى ٨٢
	- -	٨٦ حتى ٨٨
	- -	٩٣ حتى ١٠٣
	قانون طائفة الأرمن الأرثوذكس	٧٤ حتى ٧٨
	- -	١٠٦ حتى ١٧٥
	قانون طائفة السريان الأرثوذكس	٢
	- -	٦١ حتى ٩٣
	قانون الطائفة الانجيلية	٣
	- -	٥١ حتى ١٠١
	قانون اصول المحاكمة عند الطوائف الانجيلية	٢ ـ ٣
	قانون الطوائف الاسرائيلية	١٤٤ حتى ٥٨٧
	- -	٥٤١ حتى ٥٨٧
	- -	٦٨٤ حتى ٧١٤
	- -	٧٥٣ حتى ٨٣٢
	قانون ٢٣/ ٦/ ١٩٥٩	٣
	- -	١٥ ـ ١٦
	- -	٢٢ حتى ٣٢
	- -	٤٠
	- -	٥٩
	- -	١١٩ حتى ١٢٢
- إرث	قانون ٢٣ حزيران ١٩٥٩	٣٩

الجزء الرابع

- تجارة بحرية	قانون ١٨/ ٢/ ١٩٤٧	١٣٤
- تربية وطنية	مرسوم اشتراعي رقم ١٣٤ تاريخ ١٢/ ٦/ ١٩٥٩	٩
	مرسوم ٢٨٦٩ تاريخ ١٦/ ١٢/ ١٩٥٩	٩
	- -	١٢
	- -	٢٠
	- -	٢٢
	- -	٢٦
	- -	٤٩

الموضوع	النص	المادة
	مرسوم رقم ٢٥ تاريخ ٦/ ٢/ ١٩٥٣	٩٠
	مرسوم رقم ٢٣٥٩ تاريخ ١٣/ ١٢/ ١٩٧١	٧
	- -	٣١
	مرسوم رقم ٧٢٦٢ تاريخ ٤/ ٨/ ١٩٦١	١٦
	مرسوم رقم ٩٠٩٩ تاريخ ٨/ ١/ ١٩٦٨	٢ - ٣
	مرسوم رقم ٢٦٨١ تاريخ ١٩/ ١/ ١٩٧٢	١
	قانون تاريخ ١٥/ ٦/ ١٩٥٦	٦
	قانون تاريخ ١٤/ ٢/ ١٩٥٧	٢
	مرسوم رقم ٥١٤٤ تاريخ ١٩/ ٣/ ١٩٧٣	

الجزء الخامس

- جنسية	قرار رقم ١٨٢ تاريخ ٢٦/ ٨/ ١٩٣٩	٢
	قرار رقم ٢٨٢٥ تاريخ ٣٠/ ٨/ ١٩٢٤	٦
	قرار رقم ١٥ تاريخ ١٩/ ١/ ١٩٢٥	١ - ٢
- جواز سفر	قانون رقم ١١ تاريخ ٨/ ١/ ١٩٦٨	٦
	- -	٨
	مرسوم رقم ٤٧٨٠ تاريخ ٢٢/ ٧/ ١٩٦٠	٢

الجزء السابع

- سجون	مرسوم رقم ١٤٣١٠ تاريخ ١١/ ٢/ ١٩٤٩	٨
	- -	١٣٦ حتى ١٥١
	مرسوم رقم ١٦٧٣٤ تاريخ ٢٢/ ٦/ ١٩٦٤	
	مرسوم رقم ١٨٧٦٧ تاريخ ٢١/ ٢/ ١٩٥٨	

الجزء الثامن

- صحة عامة	مرسوم رقم ٨٣٧٧ تاريخ ٣٠/ ١٢/ ١٩٦١	٣٠ حتى ٣٢
	- -	٤٦
	قرار رقم ١٨٨ تاريخ ١٩/ ٤/ ١٩٢٠	٤٦ حتى ٦٧
	مرسوم ٢٦٩٨ تاريخ ٢٧/ ٢/ ١٩٤٥	
	قانون رقم ٩٨٠٩ تاريخ ٤/ ٥/ ١٩٦٨	

الموضوع	النص	المادة

الجزء التاسع

- ضمان اجتماعي	قانون تاريخ ٢٦/ ٩/ ١٩٦٣	١٤
	-	١٧

الجزء العاشر

- عقارات	قرار رقم ١٨٦ تاريخ ١٥/ ٣/ ١٩٢٦	٢٠
	قرار رقم ٣٣٣٩ تاريخ ١٢/ ١١/ ١٩٣٠	١٢٩
- قانون العقوبات	مرسوم اشتراعي رقم ٣٤٠ تاريخ ١/ ٣/ ١٩٤٣	٧٢
	-	٩٠ حتى ٩٣
	-	١١٨ حتى ١٢٨
	-	١٣٩
	-	١٨٦
	-	٢٣٧ حتى ٢٤٨
	-	٤٨٣
	-	٤٩٢ حتى ٥٠٢
	-	٥٠٥
	-	٥٠٩
	-	٦١٦ حتى ٦١٨
	قرار رقم ٩٩ تاريخ ٥/ ٥/ ١٩٤١	٤
- عمل	قانون تاريخ ٢٣/ ٩/ ١٩٤٦	٩ - ١٠
	-	١٥ - ١٦
	-	٢١ - ٢٥
	-	٣٠
	ملحق رقم ١ لقانون العمل	
	ملحق رقم ٢ لقانون العمل	

الجزء الحادي عشر

- فنادق وملاهي	مرسوم رقم ١٢٢٢٢ تاريخ ١١/ ٣/ ١٩٦٣	
- قمار ومراهنات	قانون تاريخ ٤/ ٨/ ١٩٥٤	٧

الجزء الثاني عشر

محاكم شرعية ومذهبية	قانون تاريخ ١٦/ ٧/ ١٩٦٢	١٧
	-	٦٨
	-	٣٨٢ - ٣٨٣
	-	٣٨٨

الموضوع	النص	المادة
ـ محاكمات جزائية ـ محاكمات مدنية	قانون ١٨/ ٩/ ١٩٤٨ مرسوم اشتراعي رقم ٧٢ تاريخ ١/ ٢/ ١٩٣٣	٢٣٧ حتى ٢٤٩ ٣٦

الجزء الثالث عشر

ـ مختار ـ معاهدات واتفاقات	قانون ٢٧/ ١١/ ١٩٤٧ ميثاق هيئة الأمم المتحدة العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية تاريخ ١٦/ ١٢/ ١٩٦٦ (المرسوم رقم ٣٨٥٥ تاريخ ١/ ٩/ ١٩٧٢) - -	٢٦ الديباجة ٦ ١٠ ١٣

الجزء الرابع عشر

ـ موجبات وعقود	قانون تاريخ ٩/ ٣/ ١٩٣٢	١٢٢
	- -	١٢٦
	- -	٢١٥ حتى ٢١٨
	- -	٢٣٣
	- -	٣٥٤ حتى ٣٥٥
	- -	٣٧٨
	- -	٥٢٤
	- -	٦٢٦
	- -	٧٨٦
ـ مؤسسات عامة (مصلحة الإنعاش الإجتماعي)	مرسوم اشتراعي رقم ١٥٥ تاريخ ١٢/ ٦/ ١٩٥٩	٩
ـ مؤسسات عامة (مؤسسة الفتوة)	القانون المنفذ بالمرسوم رقم ١٧٢٠٢ تاريخ ١٨/ ٨/ ١٩٦٤	
	ـ مجلة الأحكام العدلية شرح سليم باز سنة ١٨٨٨	٩٤٣ ٩٦٦ حتى ٩٨٩