مطارحة سوسيولوجية للاتجاهات التربوية

ما قبل المدرسية ومشروعها التربوي

بقلم د/ سعيد عيادي
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا جامعة سعد دحلب–البليدة–

أولا: بين ما يسمّى "التربيّة التقليديّة" و"التربيّة الحديثة":

ليس المهم في نظرنا أن نقيم الفارق بين ما يسمّى "التربيّة التقليديّة" و"التربيّة الحديثة" انطلاقاً من نظرتهما وموقفهما من طرق تربية الطفل والقيام بشؤونه، ذلك أن التطوّر التقني والمعرفي الذي عرفته النظريّات التربويّة المعاصرة ساعد في تهيئة ظروف جديدة وحصول تراكم خبراتي، وهو الذي زاد في توسيع مجال المعلومات والمعطيات المتعلقة بعالم الطفل والبرامج التربوية ما قبل مدرسية التي ستفيده في نموّه التربوي السّلوكي والفكري والعقلي.

لقد ساد تحليل بين كثير من المشتغلين في مجال التربيّة ونظريّاتها ومازال مستمّراً إلى الآن والذي يريد في هذا المستوى من التناول أن يقيَّم الفارق بين نمطين تربويّين ويجعلهما مختلفين متميزين، على أساس الحكم بأنّ نظريّات التربية الحديثة أولت عناية بالطفل على أساس كونه "المركز والمحور العملي التي تنجز في إطاره كلّ العمليّات التربويّة والتعليميّة **un centre d'intérêt**، وذلك في مقابل التربيّة التقليديّة أو القديمة، بنظريّات وبغير نظريّات والتي تكون حسب نفس منطق هذا التقدير التحليلي قد ركّزت كلّ اهتماماتها ونشاطاتها خارج محور الطفل وفاعليّته **le savoir pédagogique comme centre d'intérêt**، أي أنها اختارت التركيز على المنهاج وعلى المواد التربويّة والتعليميّة على حساب الطفل وخصائصه"[1].

هذه الثنائيّة هي في نظرنا جدل نظري أكثر منه تحليل علمي منطقي يفرز بوضوح بين مراحل تطوّر الفكر التربوي، "فإقامة الفاصل بين القديم والحديث هو في النهاية

فاصل أيديولوجي أكثر منه تحديد علمي تطبيقي، ونرى هنا بالأساس ضرورة إعطاء العناية اللازمة لطبيعة التراكم العلمي والمعرفي وما نتج عنه من إضافات للجهد الإنساني في تنظيم البيئة التربويّة التي يتفاعل فيها الطفل مع مجالات إنسانيّة وتربويّة وعلميّة معرفيّة"[2]، ومن هنا يجب أن لا نمنع عن ما يسمّى بالنظرية التربوية التقليدية أو القديمة حق التميّز بصفة الجهد العلمي والمعرفي للاعتناء بالطفل، بمعنى أننا نرفض أن يقام الفارق بينهما على أساس المواقف من الطفل فقط من دون إعطاء الاعتبار للمحدّدات الأخرى التي يمكن أن تعطى لها أهميتها التربويّة والتأثيريّة لإقامة مثل هذه التمييزات والفوارق بين النظريّات أو بين المدارس أو بين مختلف التيارات الفاعلة في الحقل التربوي.

لقد اعتنى الكل بالطفل ولا أحد يستطيع إنكار ذلك والكلّ اعتنى بالمواد التربوية والتعليمية ولا أحد ينكر ذلك، إنّ ما يجب الإشارة إليه في هذا الصعيد هو أن زوايا الاعتناء وتوزيع المجالات وتحديد آفاق النظريّات التطبيقيّة تختلف من جماعة إلى أخرى لا أكثر ولا أقل، الكلّ اهتمّ بنفس العناصر ولكن من زوايا مقارباتيّة مختلفة وهذا ما يجري التغافل عنه تحت تأثير ضغط الأيديولوجيا، لقد صيغت هذه النظريّات قديماً وحديثاً على أساس الاجتهاد من أجل الوصول إلى وضع إطار تربوي تطبيقي يمنح للطفل اندماجاً طبيعياً متكاملا في المجتمع.

ومادام أن العبقريّة الإنسانية ظلّت منتجة ومركّمة لنوعيّة ولحجم التدخل التربوي فهذا دليل على أن العقل الإنساني كان فاعلا في محيطه ومتفاعلا مع الأجواء المحيطة به، فلا يوجد في البحث التربوي عصر انحطاط ولا عصر تخلف، هناك فقط تطوّر تاريخي تدريجي في مجال التراكم العلمي التربوي، ولولا هذا التراكم ما وصل المصنفون إلى وضع مصنفاتهم، ولا وصلوا إلى القول بأن هناك تربيّة حديثة وتربيّة تقليديّة أو قديمة، لذا نودّ أن يحدث تجاوز لهذا المستوى، لنتخلّى أو لنحدّ من تأثير الأيديولوجيا على البيداغوجيا، وهو واجب علمي ضروري مادام أن الجميع يجتهد لوضع وتحديد مجموعة الكفاءات التعلمية المتاحة للأطفال في هذا الطور من نموهم.

كما أنه من غير السّهل القبول والتسليم بأن معرفة خصائص الطفل ومميّزاته لم تكتشف إلا من قبل أصحاب النظريات التربوية في العصر الحديث،"فهذا المنطق التصنيفي يريد أن يحيل كلّ الجهود الإنسانيّة والتربويّة التاريخيّة إلى أشياء بلا معنى وبلا أهداف وهذا ما لم يحصل فعلا في تاريخ الإنسانيّة، فالاهتمام والتخصّص في معرفة خصائص ومميّزات الأطفال ومراحل نموّهم تزامنت مع بدء التفكير الإنساني في الاهتمام بقضايا الإنسان والمجتمع، وليس بسبب وجود هذه النظريّات الحديثة آو المعاصرة نشأت ريّاض الأطفال لتتخصص في رعاية الأطفال والعناية بهم"[3]، حيث صيغت لهم المناهج التربويّة وحدّدت فضاءاتها التربوية والتعليمية المختلفة، وكأنّ الإنسانيّة حققت اكتشافاً عظيماً لأوّل وهلة باهتدائها إلى تخصيص بنايات تستقبل أطفال ما دون ستّ سنوات.

من هنا فلا نرى في نشأة ريّاض الأطفال إلا مرحلة متقدّمة في تاريخ تطوّر العمل التربوي وحتى الذين فكّروا بإنشائها وعملوا على تكريسها في القرن التاسع عشر لم يكونوا من أصحاب النظريّات التربويّة المدرسانيّة، في صورة **روبير اوين Robert Owen**، **ماريا منتسوري Maria Montessori**، **الأختان المسيحيّتان راشال وماكميلان Rachel & Mc Milan**، لذا وبمساهمة مشتركة ومتكاملة من قبل هذه الفعاليات أمكن الجمع بين اجتهادات المجتهدين وإن كانوا ليسوا من صانعي النظريّات وليسوا منفردين بإنتاجات على شاكلة أصحاب النظريّات التربويّة الحديثة،" لقد أخرجوا لنا حدود مجالات النشاطات النفسية الحركية في الفضاء التربوي والتعليمي الخاصّ بهذه المرحلة النمائيّة من عمر الأطفال قبل سنّ التمدرس الرّسمي، فالذي مارس المهنة وأنجز المهمّة ميدانياً أعطى الإمكانيّات الماديّة والمجالاتيّة التي أتاحت للباحث المخبري وللموثق المكتبي وللمنظّر الجامعي التحقق من فاعليّة وجدارة النظريّة التربويّة خاصّة في جزئها المتعلّق بهذه المرحلة"[4]، وهذا التسلسل كلّه يتيح للعقل الإنساني التفكير في تتبّع سمات ومميّزات البرامج التربويّة وكيفيّة تحديدها وضبطها للمناهج

التربويّة، ومعرفة درجات نجاحها وقربها من تحقيق التواؤم والتكيّف بين استعدادات الطفل الفطريّة والطبيعيّة وبين محتويات المناهج والنشاطات المبرمجة على قاعدة الاختيار والتجريب.

يمكننا في هذا الصّعيد أن نرسم خطوطاً عامّة مميّزة للطفل في هذه المرحلة ومميّزة كذلك للبنية المعرفيّة والتربويّة التي تترافق في تطبيقاتها ونماذجها مع معطيات الطفل وخصائصه النفسيّة والتربويّة والاجتماعية في فضاء تنطبق عليه مميّزات المؤسّسة التربويّة ما قبل المدرسيّة، والتي على إثرها يمكن تحديد طبيعة وحدود ومستويات ضبط الكفاءات التعلّمية المبرمجة، تقديراً علمياً وضبطاً منهجياً وفرزاً معرفياً موضوعياً.

ثانيا: فضاءات التعلم وبناء الخبرات التربوية:

من حيث بناء **الخبرة التربويّة وتثمينها** وتهيئة الفضاءات التربويّة المعدّة أساساً لتوفير أجواء مناسبة للتعلّم، فإننا نشير إلى ثلاث نقاط محوريّة وهي:

1- لا يمكن الاتفاق على وضع منهاج تربوي ما قبل مدرسي ولا صياغة منهج تربوي من دون العودة إلى اعتماد الخبرات التربويّة المثمنة في هذا القطاع، فالخبرات بها ومنها تتاح الإمكانيّة العلميّة والتربويّة لتحديد نوعيّة وحجم الكفاءات والأهداف التي تنظمها، فالخبرات المجمّعة والمفعّلة تيسّر للقائمين على القطاع تحديد كيفيّات الصياغة والتهيئة والتكييف بين حاجات الأطفال واستجابات المنهج التربوي لها بلا تفريط ولا إفراط.

2- الخبرات المجمّعة والمفعّلة تعطي لنا الصّورة الواضحة عن طبيعة الفضاءات التربويّة المتوفرة والطّريقة أو الطّرق التي تسيّر بها وظروف تسييرها وتحديد طابع المؤهّلات الإنسانيّة والتقنيّة والمعرفيّة المسّخرة، أو التي يمكن تسخيرها خلال فترة زمنيّة ومكانيّة محدّدة، ذلك أنّ لها دوراً مباشراً في تحديد درجات الاستيعاب وتحصيل الكفاءات التعلّميّة المطلوبة لصالح الأطفال،" بالنظر إلى تداخل التأثير بين مختلف الوحدات

المكوّنة للمجالات المستوعبة لهذه الخبرات، فمستوى الاستيعاب ودرجته مرتبطة بفاعليّة هذه الوحدات وجاهزيّتها"[5].

3- مراعاة طبيعة الخبرات التربويّة المجمّعة والمفعّلة ومراعاة طبيعة الدّور الوظيفي المتنوع الوسائل لمختلف الوحدات المكوّنة للمجالات المستوعبة لهذه الخبرات، وبالنظر لطبيعة التهيئة الماديّة والتربويّة للفضاءات المخصّصة لاحتضان هذه المجالات، "يمكن للممارسين في هذا القطاع الاتجاه نحو ضبط طبيعة ومستوى التقنيّات المستعملة وخاصّة ما تعلّق منها بوسائل الإيضاح البيداغوجيّة وصلتها بوحدات البرنامج، أو تلك التي يمكن استعمالها وفق الحاجات الخبراتيّة المتناميّة وكذا تحديد المنهجيّة والطّريقة البيداغوجية المتناسبة مع الإستعدادات الفطريّة والتربويّة لدى مجموعة الأطفال، ففي ظلّ مراعاة هذا الترتيب ومع تقدير الظّروف الممكنة لتنفيذ البرنامج بعد صيّاغته، يمكن التطرّق أخيراً إلى **مسألة التقويم**"[6]، فإذا كانت الشّروط اللازمة للصيّاغة والتنفيذ ولم يكن الفضاء البيداغوجي ولا مجالاته مهيّئة لتفعيل هذا البرنامج، فعن أيّ تقويم سنتكلّم؟ وما هي الفائدة من إجرائه في ظلّ النقائص التي ستصاحب عمليّات التطبيق في المؤسسة التربوية ما قبل المدرسية.

4- هناك من التربويّن من يرى بأنّ المنهاج السّليم تربوياً، هو الذي يكون قائماً على عامل الإثارة، أي أنّ ضبط الخبرات التعلّميّة للطفل في هذه المرحلة، يكون مرتبطاً بمدى قدرة المربيّن ومهارتهم على امتحانها واختبارها، وذلك بالاختيار المسبق لمجموعة من الخبرات التي يمكن احتمالاً أن تثير في الطفل مواقف واتجاهات إزاء المواضيع المقترحة لعدد معيّن من الخبرات،" فإذا حصلت الإثارة أمكن التفكير في تعزيزها وإن لم تحصل وجب البحث عن صيغ بديلة، فالمشكل بالتالي مرتبط بفكرة خاصّة منبتها التاريخي مرتبط **بالتربيّة التعويضيّة**"[7].

نحن هنا أمام مشروع تربيّة ما قبل مدرسيّة منظّم ومنتظم صيغ أساسا ليتجاوز إطار **التربيّة التعويضيّة**، هذه التربية التي قدم **جان بياجيه Jean Piaget** بخصوصها

مطارحة تربوية نقدية معروفة، فالنموّ السّليم والاحترام العلمي لخصائص الأطفال والتعزيز السّليم لا يتمّ بهذه الطّريقة، وعليه فالأولى تركها، وتفادي تحويل الأطفال إلى مجرّد أغراض للتجريب غير المدروس وغير المنظّم وبإهمال نتائج علم النفس التعليمي وعلم النفس الطفل وما يرتبط بهما من نتائج علوم أخرى.

5- المخطّط التربوي هو الذي يقتضي ضمناً تحديد طبيعة ومستوى الخبرات المبرمجة في سنّ معيّنة ووفق رزنامة زمنيّة سنويّة مضبوطة، وبوحدات تعليميّة موزّعة عبر فصول السّنة توزيعاً يراعي استعدادات وقابليّات الأطفال، على أن يكون الهدف من وراء هذه الخبرات تمكين الطّفل من الدّخول في علاقات وتعاملات ضمن بيئته انطلاقاً منها، وهي الخطوة التي يصطلح لدى بعض التربويّين على تسميّتها **بالخبرات غير المباشرة**، وهي تلك التي يكتسبها الطّفل تدريجياً خارج المؤسّسة التربويّة بالمعيار الخبراتي المتحصّل عليه في هذه المؤسّسة وبرعاية مستمرّة من القائمين عليه فيها، وهو ما يسمح لنا من بالتركيز على حيويّة تحقيق المراعاة التقنيّة التطبيقيّة لشبكات التقييم والتقويم على طول السّنة.

لذا لا يمكن القول أن هناك أموراً محدّدة يجب مراعاتها لتحقيق النمو الطبيعي السويّ للطفل في هذه المرحلة، بقدر ما يجب أن يكون هذا على مستوى التفكير والقول أساساً، هو ضرورة الحرص على جعل هذه المراعاة مراعاة تقنيّة تطبيقيّة بعيدة عن التمني ومجرّد الاقتراح، أي أن تكون قائمة على وضوح البرامج والأهداف ومصحوبة بشبكة من نماذج التقييم والتقويم الدّوري والفصلي والّسنوي، وهذا ما لا نجده مطبقاً ولا محترماً في الغالب، أي يتمّ إهماله.

6- ضرورة وضع إطار تتبعّي عملي لطريقة وطبيعة اكتساب الطفل لهذه الخبرات وكيفيّة تطبيقها في الحياة اليوميّة **La Vie Pratique** ويحصل هذا بطريقة" تطبيق الحوار المفتوح والصّريح معهم ومناقشتهم فيما تلقونه وكيف يجدون أنفسهم وهم

يعيشون هذه الخبرات داخل وخارج المؤسّسة، ومعرفة كيف تقوم المؤسّسة إلى جانبهم وهم منهمكون في تفعيل **آليتي الاستقصاء والاستكشاف**"[8].

من الحيويّة التعليميّة أن تتاح للطّفل كلّ الظّروف والشّروط التي تسمح له بطرح ما يشاء من الأسئلة والإجابة عليها بطريقة علميّة تكوينيّة موجّهة،"لأنه وهو يطرح هذه السّلسلة من الأسئلة يودّ أن يدخل فعلا في **دورة التعلّم Le Cycle d'apprentissage** كما يسمّيها التربوي الأمريكي **شارلز بارمان Charles Barman**، وهذه الدّورة تجعله في حيويّة مستمرّة ودائمة، باحثاً عن استكشاف ما يحيط به واكتسابه كقيمة معرفية ذات توجّه اجتماعي – نفسي، فالطفل **يستقصي** الحادثة من أجل الوصول إلى **الاستكشاف**"[9]، الذي هو مدخله النفسي والعقلي إلى التعلّم، ومن هنا تأتي أهميّة الممارسة التطبيقيّة في ضوء تعليمات خبراتيّة متلقاة ومستوعبة، لكن دائماً يكون ذلك مثمراً مع احترام القدرات العقليّة المعياريّة للطفل وخاصّة من زاويّة السنّ ومدى التزام القائمين بتربيّته باحترامها واحترام المحيط التربوي.

– ثالثا: التخطيط المنهاجي:

لذا وبعد التطرّق بالعرض الإجمالي لطبيعة الخبرات التربويّة وطبيعة الفضاءات اللازم تهيئتها لاستيعاب كلّ العمليّات المبرمجة، وسيّاق التوظيف الاستعمالي لمختلف التقنيّات والوسائل والأدوات، فإنّ هناك تفاصيل تطبيقيّة أخرى نودّ كذلك الإشارة إليها حتى تكون من ضمن الأمور التي تراعى في التخطيط والتنفيذ ومنها:

1– أن التخطيط لبناء المناهج ينطلق بالأساس من الرّبط بين محتوى المنهاج والقدرات العقليّة المعياريّة لدى الطّفل، وما تفرزه من استعدادات موضعيّة مستمرّة أو منقطعة بحسب ظروفها، وتقييد مستويات تطبيقها وكيفيّاتها لدى مجموعة الأطفال في الصفّ، فالتخطيط من هذه الزاويّة يفضي في بعديه الصيّاغي والتطبيقي إلى تمكين الأطفال معنوياً وتكوينياً من الحصول على حظوظ في حيازة المهارات والمكتسبات المبرمجة بادئاً من قاعدة القدرات العقليّة المعياريّة.

2- إنّ الاهتمام بالطّفل ينطلق من الحاجة التربويّة لجعله يندمج في ثقافة مجتمعه اندماجاً متكيّفاً ويتقمّص السّلوكات الإيجابيّة تقمّصاً سهلا ومتكاملا، لكن الانطلاق من هذه الحاجة لا يعني البتّة القبول بوجهة النظر الدّاعيّة إلى ضبط المناهج بالاعتماد على **الميول المشتركة بين مجموعة الأطفال**، فهذا تسطيح للفكر التربوي وللتخطيط المنطلق منه، فالميول الفرديّة والميول المشتركة هي مسائل يحسمها التخصّص العلمي التجريبي، وليس التقديرات الموضعيّة لبعض الممارسين التربويّين التي تكتفي بوضع مجموعة من المواضيع التي بإمكانها إثارة مواقف واتجاهات الأطفال تجاهها.

فالأمور الحسنة تنطلق من تخطيط منظّم وموضوعي وواع بمهامه وحدوده النظريّة والتطبيقيّة، فتنميّة الخبرات وتثمينها مرتبط بمدى إتاحة الفرصة والظّروف أمام الطفل ليتمكّن من الاندماج في مجتمعه انطلاقاً من **آليتي الاستقصاء والاستكشاف**، فإذا ما احترمت هذه الآليّات لا ينجح الدّرس فقط، بل تنجح دورة التعلّم بكاملها وهذا هو"المطلوب الحيوي حسب تحديد **شارلز بارمان**، وهكذا فالذين بنوا تقديراتهم على ما يسمّونه **الميول المشتركة بين الأطفال والميول الفرديّة للطفل**، ساروا في نفس الخطّ الخاطئ عندما قرّروا أنّ مضامين ومحتويات المنهج ما هي في الأخير سوى مجال تعلّمي مفتوح وموضوع بين أيدي الطّفل، وهو بدوره يكتفي باختيار ما يناسب أذواقه وخواطره وينساق تعلّمه للخبرات وفقها"[10].

إننا لو تركنا المجال هكذا وبهذه العقليّة التربويّة أمام كلّ طفل ليختار ما يناسبه، فإننا سنحول أساساً دون تمكينهم من اكتساب القواعد الأساسيّة للخبرات التربويّة اللازم الحصول عليها في مرحلتهم العمريّة، ومن هنا فإن المشكل لا يقف أثره عند حدّ الاستعارة البسيطة من" **نموذج التربيّة التعويضيّة** بل يتجاوزه على أساس نموذج التربيّة السّلبيّة الذي اشتهر به **نموذج جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau**، وهو ضرورة احترام طبيعة الطّفل والابتعاد عن مصادرة حرّيته، فالتربيّة القويمة وإن كانت تحرص على ما حرصت عليه نموذج **التربيّة السّلبيّة** من ضرورة احترام شخصيّة

الطفل وعدم مصادرة حرّيته"[11]، ولكن ليس بهذه الطّرق والكيفيّات والأساليب، فالمهمّة الأساسيّة هنا تقتضي توفير الظّروف والشّروط التي تتيح للطّفل أن يتلقى تعلّمات خبراتيّة أساسيّة تكون مسلكه التطبيقي في حياته اليوميّة.

3- ضبط وانتقاء الطّرق العلميّة العمليّة الأكثر ارتكازاً على التجربة والمتابعة الدّراسيّة الأكثر قرباً من الطفل ومعرفة بظروفه وخصائصه والمعطيات التي تحيط به، والتي قد تعرقله عن الدّخول في **دورة التعلّم**، وعليه فالطّريقة العلميّة الأنسب للطفل هي تلك التي تتيح له الحدّ الأقصى الممكن من حاجياته العمريّة والعقليّة للتعلّمات، وهذا في الحقيقة مرتبط بما يمكن للمؤسّسة التربويّة أن توفره من شروط إنسانيّة ومعرفيّة تتوازى مع هذا الحدّ الأقصى الممكن من المهارات والكفاءات، على عكس الذين يرون بأنّ الوضعيّة التطبيقيّة متعلّقة بإثارة مواقف واتجاهات الطفل نحو الخبرات المقدّمة وترك المجال الحرّ له ليختار ما يليق بخواطره وأذواقه، وهكذا حتى يتمّ تلاحق خطوات التجربة حتى الوصول إلى معرفة طبيعة الاتجاهات الموجودة لدى مجموعة الأطفال في المؤسّسة التربويّة للاستئناس بها والتجاوب الخبراتي معها !!!.

فتربيّة الطفل ليست سهلة إلى هذه الدّرجة التي تجعل البعض يسطّح التجربة التربويّة إلى هذا الحدّ الهيّن من التخطيط التربوي، لأنه إذا تمّ السّير على هذا الخطّ فلا فائدة تجدي مع الأساليب التكميليّة كالدّعوة إلى استعمال طريقة القدوة الحسنة في التربيّة والملاينة وحسن الكلام ومراعاة مشاعر الأطفال، فهي كيفيّات سلوكيّة تربويّة أخرى لا علاقة لها بالمجال الذي يجب على المعنييّن الغوص فيه هنا بالضبط.

4- بالدّراسات العلميّة وبالتجارب النفسنيّة المقارنة تبيّن أنّ الاستعدادات بين الأطفال تختلف بناءً على فروقاتهم الفرديّة من جهة، وبناءً على الفروقات الاجتماعية ذات العلاقة المباشرة ببيئتهم العائليّة والتربويّة والثقافية، وبطبيعة الآثار التي تتركها على تكويناتهم السّلوكيّة والنفسيّة والتربويّة، ومن هنا فالاهتمام بشبكات التقييم والتقويم ينبع من همّة القائمين على هذا الميدان بمعرفة أصل هذه الفروقات والاختلافات، والوقوف

عليها واحدة بواحدة والعمل انطلاقاً من هذا التشخيص على مراعاة علاجها نفسانياً وتربوياً واجتماعياً، واستدعاء كلّ الأطراف المعنيّة للمشاركة حسب درجات علاقتها وتأثيرها في الحالة لإيجاد أيسر السبل وأنفعها للتخفيف من أثر هذه الفروقات، فدورة التعلّم تقوم على أساس منح الأطفال نفس الفرص ونفس الظّروف للتعلّم وفق سلسلة من الكفاءات المبرمجة حسب السنّ ووفق المعطى البنائي للمنهاج والمنهج معاً.

5- عقل الطفل وفكره نشط وفاعل إلى الدّرجة التي نلاحظ فيه تميّزه بالانتباه والحفظ والتذكّر السّريع، ومع ذلك فهذه المميّزات تدفع ببعض المربّين والمربّيات إلى اعتبار ذلك من علامات النبوغ المبكّر والذكاء المتوقد، فيعمدون إلى تكثيف العمليّات العقليّة والفكريّة في النشاطات التي يبرمجونها للأطفال، ممّا يؤدّي تدريجياً إلى بروز ظواهر الملل والإرهاق عليهم جرّاء هذا التكثيف وهذا التركيز المتواصل، فقريباً من هذا أشار **عبد الرحمان بن خلدون** إلى " **أنّ من كانت تربيّته عسيرة نشأت نفسه خبيثة**".

وعليه فالإلزام التعليمي المكثف كما هو مضرّ تكوينياً، فهو كذلك مضرّ أخلاقياً بنفسيّة الطفل، وليس أحسن من مواءمة الكفاءات وفق العمرين العقلي والزمني للطفل،" واعتماد طريقة التدرّج من الأدنى إلى الأعلى ومتابعة وضعيّة واستعدادات الطفل أثناء التلقي وإتاحة الفرصة الكاملة له للمناقشة والحوار والتركيز بالاستماع إلى أسئلته وانشغالات حياته التطبيقيّة اليوميّة، ومن هنا فإنّ جهد المربيّة أساساً يكمن في إسعاد الطفل، وجعله يشعر بأنّ له مقاماً واعتباراً خاصّين لدى القائمين على شؤونه، فيحقق ذلك في نفسيّته تعزيزاً وثقة تدفع به للاندماج والتكيّف في دورة التعلّم واكتساب الكفاءات بطريقة عضويّة منظّمة"[12]، فالاستماع إليه وإعطاؤه الأجوبة الصّحيحة، وتبليغه ما يريد التعرّف عليه وفهم كنهه حسب قدراته العقليّة والفكريّة ووفق ما هو متاح من المعلومات التي تفيده، هي صلب المهمّة التربويّة في هذه المرحلة من حياته.

6- البناء العقلي والفكري للطفل وما يرتكز عليه من جانب نفسي يجعل الدّور التربوي التكويني قائماً على قاعدة التجانس العملي التطبيقي بين مختلف مكوّنات

الفعل التربوي التكويني، فعقل الطفل له حدود معيّنة للتلقي، ونفسيّته أيضاً لها حدود معيّنة للتحمّل، ولأجل المراعاة التطبيقيّة والتقنيّة لهذه المميّزات الإنسانيّة الفطريّة، كان من الضّروري لتفعيل هذا الفعل التربوي الانتقال بالطفل من طور إلى طور بالمتابعة والتقييم وفهم تعامله مع مختلف العمليّات داخل قسمه ورفقة زملائه.

من بين القضايا العقليّة التي تؤخذ بعين الاعتبار هي طريقة ووضعيّة ومعطيات الطفل البيئيّة والتربويّة في تعامله مع المفاهيم المجرّدة، ولهذا فعوض تشويهها أو تفادي توضيحها أو توضيح معانيها، يمكن الاتجاه نحو تنميّتها تربوياً تنميّة تدريجيّة مبسّطة من خلال التنويع والتمثيل والإيضاح، لجعله ينتقل من العموميّات إلى الخصوصيّات التي تكتنف كلّ مفهوم وهذا من خلال المواد التي تعطي للطفل قرباً عقليا وفكرياً من المعنى الصّحيح للمفاهيم، فتنميتها تقتضي انتقالها إلى الصحّة والوضوح، وخاصّة من مقايسة الأرقام الحسابيّة بالوقائع الملموسة أو تعليمه هندسة الحرف من خلال نشاطات الخطّ الحرّة والموجّهة قبل الكتابة، والتمرّن على تحرير الحرف بطريقة سليمة ويمكن العودة هنا كذلك إلى ربطه بوقائع ملموسة من حياته التطبيقيّة اليوميّة.

7- الفضاء التربوي ما قبل المدرسي هو فضاء إنساني علائقي يتميّز بطابعه العاطفي الانفعالي، فالطفل في هذه المرحلة يكون متعلّقاً بوالديه، ممّا يجعل دور المربيّة كبيراً ومؤثراً في لعب الدّور العاطفي التعويضي الذي يتماشى ودورها التربوي، هذا الدّور الذي لا يقلّ أثراً وحساسيّة عن سابقه، ومن هنا فأسئلة الطفل وقضاياه وانشغالاته تمشي كلّها مع بعض ولها هاجس واحد عنده، وهو البحث عن الذات وموقعتها في عالم متعدّد المدخلات يحيط به ويجد نفسه ملزماً للتعامل والتفاعل معه يومياً.

ومنذ سنوات ينبّهنا علماء أعصاب الأطفال إلى نموّ سريع في حالات انفصام الشخصيّة والضغط النفسي والتوتر العقلي لدى الأطفال في هذه السنّ، والتي تصنف في خانة أمراض **الخلل العقلي الطفولي La Pédopsychiatrie**،"وتلعب المؤسّسة التربويّة في هذه المرحلة الدّور الأساسي في التقليل من هذا الارتفاع، إذا تمّت العمليّة

التربويّة طبعاً وفق شروطها، فإشعار الطفل بأنّ له أهميّة في هذا الوسط وبأنه ويلقى تعزيزات متواصلة يجعلانه يندمج بفاعليّة في هذه الدّورة ويتكيّف معها ومع إطارها الإنساني، وهكذا يكتسبون قيماً ومعايير ومفاهيم ويستوعبونها بطريقة تربويّة علميّة سليمة ويمارسونها بنظام وتقيّد والتزام وحرص وتتدعّم هذه المفاصل أكثر بالعرض والبرمجة العلميّة الممنهجة لمختلف الخبرات التطبيقيّة لتمكينهم من الحصول على كفاءات تعلّميّة قاعديّة"[13].

8- النشاطات التعلّميّة ذات ارتباط مباشر بالوضعيّات والحالات النفسيّة للأطفال، الشيء الذي يبعث في القائمين على هذا المجال همة الحرص على تهيئة الأجواء النفسيّة التي تقتضيها **العمليّات التربويّة والتعليميّة** المبرمجة والموجّهة للأطفال، ومثل هذه الوضعيّات ضرورية لمساعدة الطفل على تحقيق مستوى جيّد في أداء العمليّات العقليّة كالإدراك والتذكّر والمقارنة والاستنباط والتدرّب الدّائم على أدائها في أحسن الظّروف، ويضاف إلى ذلك **عنصر الواقعيّة التربويّة**.

مثل هذه الأجواء المهيّئة تعطي الفرصة المؤاتيّة لجعل هذا التدرّب ذا مغزى تعلّمي، من خلال جعل الطفل ومساعدته لكي يتعلّم المفاهيم انطلاقاً من التجريب والممارسة والمعاينة والمعايشة، فلا يستقر في عقله من المفاهيم إلا ما لاحظه وتفاعل معه، وبالتالي فإنه"يحفظ ويخزن في عقله المفاهيم التي لها معنى وقرائن ودلائل ووجود وتفاعل في حياته اليوميّة التطبيقيّة، وهو ما نجده في **محور منهج القراءة Weltanchauung** المعروف"[14].

فالطفل لا يقوى تربوياً ولا نفسياً ولا عقلياً على أن يندمج في دورة تعلّم توغله في مفاهيم لا يجدها ولا يفهمها ولا يستنبطها من يوميّات حياته وتبقى في مخياله مجرّد رموز لا تعبّر عن أيّ شيء ولا يصل لفك ألغازها ولا هي تساعده في حلّ مشكلاته، وهذا كلّه يعيدنا مرّة أخرى إلى التأكيد على أهميّة المواءمة بين نوعيّة المعرفة التربويّة والعمر العقلي للطفل، وبرمجة سلسلة من الخبرات الحسّية الحركيّة التي تفعّل تدرّبهم في

موضعة المفاهيم في نظامهم الحياتي، وإيجاد أحسن الحلول وانسبها لمشكلاتهم خاصّة إذا كان الحضور التربوي للقائمين عليهم حضوراً فاعلا وموجّهاً.

9- الكفاءات التعلّميّة في هذه المرحلة من عمر الطفل تحتاج من القائمين عليه التركيز على البعد الحسّي الحركي، ويكون التفاعل بين هذه العناصر أكثر نفعاً وصوابيّة إذا كان التدريب في إطار الجماعة، فالمجموعة من الأطفال تساعد على حسن التلقي وحسن التدرّب والأطفال يأخذون عن بعضهم البعض، ويمكن للمربيّة أن تعتمد على نفر الأطفال كجماعة ضابطة لتدريب البقيّة على تحقيق الاكتساب السويّ، وبالدّربة تجعل كلّ أطفال المجموعة يتداولون هذه المهمّة، وهكذا تستثير الحسيّات انتباه وذهن الأطفال وعلى هذا الأساس يجب برمجة العمليّات، فالمحيط الغني بالمحسوسات يجعل الطفل ميّالا إلى استلهامها واستنباطها من خلال الاحتكاك المتواصل بها، ويتمكّن بذلك من معرفة مميّزات الأشياء كيمياوياً وفيزيائياً، فتصير الجاذبيّة وقوانين التشكّل والذوبان والتفكّك والسّقوط واضحة عنده، وهو يتعامل مع طبائع السّوائل والجمادات واللّدائن والأوراق وما إلى ذلك.

10- يعدّ اللّعب حياة الأطفال ومتعتهم والنشوة التي قد يفضلّونها على الطّعام والشّراب، إذ لديهم ميولات واستعدادات فطريّة للاستغراق في اللّعب والاستمتاع به، ومادام أنهم فطرياً يميلون إلى ذلك ويقبلون عليه، كان حرص التربويّن التركيز على إعطاء الألعاب قيمتها التربويّة الفاعلة وربطها بأهداف ذات مرامي متنوّعة، والتي تجعل الأطفال بذلك يحوزون الكثير من الكفاءات التعلّميّة وهم يلعبون، خاصّة إذا كان اللّعب مبرمجاً وموجّهاً ووفق مضامين علميّة مترابطة، وهذا يعدّ مراعاة تربويّة من جانبيها التطبيقي والتقني.

بالإضافة إلى كون اللّعب والألعاب تتيح للطفل التحكّم أكثر في المفاهيم التي اكتسبها واستعمالها بطريقة منظّمة ورتيبة وهادفة، هذه المفاهيم التي تكون في الغالب مرتبطة بترسيخ الدّلالات الفيزيائيّة والميكانيكيّة ويتعلّم من خلالها الترتيب والتنظيم والدّور والتواتر والانقطاع وحركة الطّرد المركزي في الأشياء والانسياب والثبات والتحوّل ومما

إلى ذلك، وقد"استطاع الطبيب الفرنسي **جان إيتارد Jean Itard** بمساعدة تلميذه وصديقه **إدوارد سيغان Edouard Seguin** من خلال تجربة **فيكتور Victor** الطفل الذئب – الذي عثر عليه في **غابة آفيرون Aviron** – أن يتطوّر هذا الأخير حركياً وحسياً ونفسياً تطوّراً كبيراً من خلال برنامجه اللّعبي التوجيهي الذي صاغه وطبّقه معه، حيث كان **فيكتور** يعاني من نقائص كثيرة كالنقص الكبير في السّمع وضعف البصر"[15]، بالإضافة إلى تطبّعه ببعض الطّباع الحيوانيّة، ولذلك انتهج **جان إيتارد** طريقة خاصّة معه تقوم على أمرين اثنين وهما:

أ– وضع تمارين اختبارات توجيهيّة لفيكتور ثمّ ملاحظة تصرّفاته وسلوكاته تجاه محتوى هذه الاختبارات.

ب– التركيز على التدريب على الحواس، إذ اعتبرها أنّها الأساس الذي يساعد على تحقيق النموّ العقلي السّليم للطفل.

لهذا نلاحظ أنّ أغلب المهتمّين بمراحل نموّ الأطفال في هذه المرحلة ركّزوا كثيراً على نتائج دراسة الطبيب **جان إيتارد Jean Itard** في تعامله مع الطفل فيكتور وما توصّل إليه من ضوابط تربويّة وتعليميّة انطلاقاً من وضعيّة غير سويّة وغير متكاملة وهي وضعيّة الطّفل الذئب، بعبارة أكثر وضوحاً فإنّ طريقة الطبيب الفرنسي وضعت بالأساس لعلاج حالة الأطفال المصابين بالتخلّف العقلي، وإنما حصل التبرير لنقل التجربة من غير الأسوياء إلى الأسوياء بسبب ما قيل من وجود تأثر للطبيبين بأفكار **جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau** ، ولقد كان أكثر الذين اتبعوا هذه الخطوات الألماني **فريدريك فروبل Fréderich Fröbel** والطبيبة الإيطاليّة **ماريا منتسوري Maria Montessori** التي افتتحت مدرسة خاصّة بالأطفال المتخلّفين عقلياً سنة **1900**.

ومن هنا جاء التركيز والاهتمام لدى هؤلاء على الأشياء والأدوات التربويّة التي تعطي للطفل اهتماماً بموضوع اللّعب كمدخل تعليمي يساعد على تحقيق المجالات النمائيّة اللازمة في قدرات الطفل العقليّة، بما يتماشى واستطاعته على الاندماج التربوي

والسّلوكي مع محيطه الاجتماعي اليومي، من خلال ما يتفاعل ضمنه من صلات واتصالات واستخدامه لتعابير وكلمات ومفاهيم.

11- بناءً على ما ذكرناه في العنصر السّابق والذي قلنا فيه أن الطفل ميّال للّعب والاستغراق فيه لساعات متواصلة، وأنّ من الأهميّة البنائيّة للبرنامج جعل هذا اللّعب لعباً تعليمياً، فإننا بالمقابل نشير إلى أمر آخر له ارتباط بهذا العامل، وهو أن الطفل لا يقضي يومه كلّه في اللّعب ولا يجب أن يترك هكذا طيلة يومه لما يمكن أن يخلّفه هذا الأسلوب من آثار سلبيّة على نفسيّته وسلوكه وطباعه التربويّة.

وعلى هذا الأساس هناك ضرورة تربوية ملحة لتنويع وتوزيع البرنامج المعتمد داخل المؤسّسة ما قبل المدرسية من خلال النشاطات الفكريّة والرّياضيّة والعقليّة، ونظراً لدرجة التحمّل المحدودة لدى الطّفل في هذه المرحلة وحفاظاً على قدرته في المتابعة والتركيز والانتباه والمناقشة، فيجب مراعاة الحجم السّاعي لمثل هذه النشاطات حتى لا تتجاوز كأقصى حدّ زمني الـ 20 دقيقة للنشاط.

هذا وتعدّ دراسات **جيلفورد Guilford** التربوية من بين أبرز الدّراسات التي تناولت هذا الجانب لدى الأطفال، فقد وضع بناءً على نتائج دراساته تصنيفاً معرفيا عقلياً متناسباً مع خصائص الأطفال العقليّة والزمنيّة، ويعتبر هذا النموذج الذي اقترحه لتصنيف القدرات العقلية أساساً شاملا لتصنيف الأهداف التربويّة في المجال المعرفي، انطلاقاً من نوع وطبيعة العمليّات العقليّة المتضمّنة في البرامج الموجّهة للأطفال وتتوزع هذه القدرات على النحو التالي:

أ- الذاكرة.

ب- المعرفة.

ج- التفكير التقاربي.

د- التفكير التباعدي.

هـ- التقويم.

12- إن وجود منهاج وبرنامج تربوي مصاغ وموجّه للطفل في هذه المرحلة من عمره، لا يعني الحدّ المسبق من قدراته الإبداعيّة أو تعطيل لها، بل بالعكس من ذلك فإنّ ذلك دليل على وجود توجيه علمي منظّم يمسّ مباشرة ضبط زمن ومحتوى النشاطات، فالطفل وهو في المؤسّسة التربويّة يجب أن لا يشعر بأنه في مجال حرّ غير مقيّد ولا تضبطه الضّوابط، وإلا فإن التربيّة ستفقد كلّ مغزاها، وعليه فوجوده هنا هو أساساً لفسح مجال الدّربة أمامه بتوجيه من مربيّته المباشر، وجعله يكتسب تعلّمات أساسيّة بطريقة منظّمة ورتيبة ويتعلّم معها الآداب والأخلاق الاجتماعية والسّلوكات القويمة، وهذه لا تأتي من دون تعليم وتدريب عليها، وهذا الجوّ الموجّه سيساعده على تكوين شخصيّة متفاعلة بإيجاب مع المحيط التربوي.

13- نظراً لطبيعة ومحتوى التعلّمات المبرمجة، فإن البرنامج التربوي للمؤسّسة التربويّة ما قبل المدرسية يجب أن يرتكز أساساً على واقعيّة تعليميّة تجعل الطفل وهو داخل المؤسّسة متفاعل مع بيئة المجتمع المفتوحة، فهو من خلال الخرجات والزيارات والتنقلات رفقة الطاقم التربوي للمؤسّسة يتعلّم أشياءً كثيرة بتوجيه ورعاية مركّزة، على أساس ربط معارفه عن بيئته الخارجيّة بما يتلقاه من معلومات وتوجيهات تربويّة نظريّة داخل القسم، فالمعاينة والتجريب تتيح له تكوين نظرة ورؤية متكاملة عن الوسطين الاجتماعي والتربوي، وهكذا يندمج تدريجياً في الحياة التطبيقيّة بنظام وألفة ويزداد اكتساباً للخبرات بالتزامن مع نموّه العقلي والبدني والاجتماعي.

14- بالتزامن مع هذا الرّبط التربوي والعلمي بين البيئتين والوسطين، ومن خلال شبكة العلاقات التي يكتسبها الطفل من خلال تعدّد وتنوّع الخرجات والزيارات الميدانيّة رفقة فوجه البيداغوجي، فإن هناك حاجة ملحّة تترافق مع تكوينه للمفاهيم وضبطها العملي بشيء أكثر ارتباطاً ووثوقاً، وهو"تنميّة البنية اللّغويّة للطفل من خلال استعماله وتعلّمه لكثير من الكلمات والمصطلحات التي تكون جديدة بالنسبة إليه، ومعرفة معانيها ومدلولاتها وهو يتعامل ويتفاعل مع أشخاص وأفراد في هذين البيئتين"[16]،

ويمكنه على هذا الأساس التفريق بين التعابير من خلال انتقائه لها واستعمالها المناسب من دون خلط ولا اضطراب في المجالات التي يتواجد فيها، فيعرف بأنّ بائع الخبز هو الخبّاز وليس هو الطحّان وبأن منظّم حركة المرور هو الشّرطي وليس رجل الحماية المدنية، وهكذا مع بقيّة الوظائف الأخرى.

كما "تلعب القصص والحكايات والأغاني والأناشيد دوراً كبيراً في صقل وتثمين الرّصيد اللّغوي للطفل مع الابتعاد قدر الإمكان عن الرّوايات الخياليّة والأحداث المفزعة والوقائع التي تبقى بعيدة عن الواقع اليومي وتفاصيله، وقد سمحت لنا اطّلاعاتنا على بعض النماذج من القصص الموجّهة لأطفال في هذه المرحلة"[17]، من أن نقف على نموذج نتمنى أن تبتعد عنه كلّ مربيّة وتتفادى كلّ بناء قصصي من هذا النوع وعلى هذه الشاكلة، وحتى نقرّب الصّورة أكثر فإننا تعمّدنا نقل إحدى الفقرات من قصّة أوروبية بلغتها الأصليّة، ونوردها للقارئ كما قرأناها ونقلناها بلا زيادة ولا نقصان:

*** Tremblance comme si elle allait commettre une mauvaise action, elle se glisse a la lueur de la lune dans le jardin, parcourt les longues allées, traverse les ornes solitaires, et arrive au cimetière, elle y aperçoit, sur une des plus larges pierres tumulaires, un cercle d'affreuses sorcières qui déterrent les cadavres et en dévorent la chair, Elisa est obligée de passer devant elles, les sorcières les poursuivirent de leurs regards infernaux, mais la jeune fille récite sa prière, cueille les orties brulantes, et les rapporte au palais .**

- Hans christian Andersson **: <u>La petite sirène et autres contes</u>,** Booking International, Paris, 1996, p65.

فالقصّة الجميلة والرّائعة هي القصّة التي تستهدف أساساً إثراء الرّصيد اللّغوي للطفل وإكسابه مفاهيم وتعابير جديدة تدمجه إيجابياً في وسطه الاجتماعي،" وتعطي مدى أكثر سعة لتفكيره وعمليّاته العقليّة ولسلوكاته ارتباطاً أكثر بواقعه اليومي، والحرص كلّ الحرص أثناء تطبيق حصص النشاطات اللّغوية على أن لا تكون لها انعكاسات سلبيّة على الطفل، حتى لا يتلقاها مشوّهة مبتورة أو خياليّة فوق حدّ اللزوم"[18].

وحتى نتفادى تكرار وضعيّة **الطفل فيكتور** فإننا نحرص على أن يتركز الاهتمام التربوي التطبيقي بإبعاد الطفل عن التجارب الخاطئة التي يفقد فيها معالم التعلّم السّليم، والذي قد يؤدّي به إلى الوقوع في المفاهيم المضطربة أو المشوّهة، فضبط النشاطات ووضع التخطيط التربوي في مكانه المناسب والابتعاد عن التجريد بربط الطفل مباشرة بمكوّنات حياته اليوميّة.

15- الطفل ينجذب بطبيعته إلى الأشياء والألوان التي تبعث فيه الرغبة في **الاستقصاء والاستكشاف**، ولهذا يكون من المفيد تربوياً وتعليمياً توفير جوّ النشاطات المناسب الذي يتضمّن ما ينجذب نحوه الطفل من أشياء وأشكال وصور ومجسّمات وأحجام وتطبيقات عمليّة، خاصّة في حصص النشاطات اليدويّة والتي من خلالها سيتمكّن من إتقان ضبط هندسة الحروف والأرقام والذوات.

رابعا انعكاسات التجربة التربوية الفرنسية:

إنّ هناك هدفا تربوياً أو أهداف متعدّدة المدخلات تقف وراء هذا الاهتمام المتزايد بالاتجاهات التربوية ما قبل المدرسية، وبالحرص على ضرورة وضع معياريّة علميّة ونفسيّة تراعي خصائص السنّ ومعطياته، وتراعي حجم ونسبة التعلّمات المبرمجة وتراعي كذلك كفاءات الإشراف التربوي، الذي يعنى أساساً بالرّبط بين المقتضى التربوي والمقتضى النفسي من خلال اقتضاء الأركان والفضاءات التربويّة التعلّمية المرافقة وضبط أهدافها وفق هرميّة للتقويمات التحصيلية والتجميعيّة والنهائيّة، لقد كثرت مجالات التدخل ونوعيّة المتدخلين في هذا السيّاق وتنوّع استعراض التجارب والخبرات العمليّة من قبل الممارسين المباشرين في الميدان، فهل حقاً تمّ التنبّه من قبل الممارسين هؤلاء ومن قبل غيرهم إلى القيمة التربوية العلميّة لطبيعة هذا المشروع، في اللّحظة الجدليّة الحاسمة إلى مجموعة الانسجامات النفسيّة والعقليّة والتربويّة، التي تعدّ ضروريّة لبناء شخصيّة الطّفل وفق ما يطرحه علماء التربية و النفس وعلماء الاجتماع في

مقارباتهم الدّراسيّة العلميّة، والتي يجب تحقيقها للطّفل في هذه المرحلة تحضيراً له للتكيّف مع عالم التمدرس.

لقد حدثت في فرنسا تطورات كبيرة في مجال التربية ما قبل المدرسية منذ بداية القرن العشرين، حيث إنّ المرسوم التنفيذي الصّادر بتاريخ **1905/03/16** جاء أساساً ليضبط هذا القطاع، ويضع المجالات التربويّة والتعليميّة المسموح بها لهذه الفئة من الأطفال، ولعلّ أهمّ ما ركّز عليه هذا المرسوم هو ضرورة الرّبط بين المنهاجين ما قبل المدرسي والمدرسي من أجل إحداث تناغم وتراتب وتنسيق بين مجموعة الكفاءات المبرمجة للمرحلتين، وقد تضمّن هذا المرسوم نقاطاً جوهريّة منها:

1- إنشاء معاهد خاصّة لتكوين حاضنات ومربيّات متخصّصات للعمل في هذا القطاع، مع وضع برنامج خاصّ يربط بين طبيعة ومدّة التكوين ومجالات التوظيف والفئات الطفولية التي سيتمّ الإشراف عليها.

2- وضع الشّروط والمعطيات المتعلّقة بالمترشحات الرّاغبات في الحصول على هذا التكوين، وضبط الظّروف الماديّة والتقنيّة المرتبطة بجاهزيّة مؤسّسات التكوين من حيث طاقات الاستقبال وعدد الأقسام والمطاعم وأماكن الإقامة للمعنيّات بالمبيت فيها.

3- تحديد المجالات الإداريّة والتربويّة والبيداغوجيّة التي تحقق الانسجام والتناغم بين المرحلتين ما قبل المدرسيّة والمدرسيّة، وإزالة كلّ الإشكالات المطروحة من خلال تحديد العلاقة التي تربط بين **أقسام الرّيّاض، أو أقسام التربيّة المتطوّرة Les Classes Maternelles والأقسام الابتدائية Les Classes Elémentaires** التي ستستقبل الأطفال الذين مرّوا بهذه التجربة وهذه المرحلة.

4- منع أقسام الرّيّاض أو أقسام الأمومة من أن تتحوّل في مهامها وبرامجها والتقنيّات البيداغوجيّة المعتمدة، إلى مجرّد مؤسّسة للرّعاية النهاريّة للأطفال **une garderie d'enfants** أو أن تصير مجردّ قسم إداري ملحق **une annexe** بالمدرسة الابتدائية الأوليّة **l'école primaire élémentaire**.

لقد تضمّن هذا المرسوم بالتفصيل مجمل التعليمات البيداغوجية الأساسيّة والتي حدّدت بوضوح الهدف البيداغوجي لنمط وطبيعة محتويات المنهاج التربوي الخاص بأقسام الرّياض أو أقسام مدارس التربيّة المتطوّرة **Les Ecoles Maternelles**، وكان من أبرز التعليمات الواردة بهذا المجال التركيز على: " **أنّ المهمّة التي تضطلع بها مدارس التربيّة المتطوّرة ليست تعليم القراءة ولا الكتابة ولا العدّ للأطفال، ولكن أن تقوم فقط بتربيّتهم من خلال تمكينهم من استيعاب المناهج المتكيّفة مع سنهم ومع حاجاتهم** "[19].

(la maternelle n'a pas pour mission d'apprendre a lire, écrire et compter aux enfants mais doit les éduquer en appropriant les méthodes a leur âge et a leur besoins).

ونظراً للصّدى الذي لقيه هذا المرسوم من قبل العاملين في القطاع ولردود الفعل بشأنه والتي جاءت لتعبّر عن حدوث تحوّل في مجال التقنيّات والتطبيقات الخاصّة بهذا النموذج من التربيّة، فقد تمّ إصدار مرسوم آخر مكمّل ومتمّم للمرسوم الصّادر بتاريخ **1905/03/16** وهو المرسوم الذي ظهر يوم **1918/03/16** والذي جاء هذه المرّة مركّزاً بالتوضيح والتفصيل للمحتويات التي تضمّنها المرسوم الذي سبقه، وقد تضمّن تحديدات إضافيّة للمهام وللعمليّات ولمميّزات منهاج هذه المرحلة مشدّداً على ضرورة العمل من أجل :" **تحقيق المساعدة على نمو مختلف مهارات الطفل، من دون إتعابه ولا إكراهه ومن دون الإفاضة في التطبيق التعليمي** "[20] .

(aider au développement des diverses facultés de l'enfant, sans fatigue, sans contrainte et sans excès d'application).

هذا التركيز بهذه اللّغة وهذا التحديد جاء خصّيصاً ليضع حداً للنقاشات المتضمّنة في ردود الفعل المعبّر عنها من بعض فعاليّات هذا القطاع والتي كانت تدافع وتدعو إلى تحقيق نموذج تعليمي ما قبل مدرسي، في حين كانت السّلطات الرّسميّة ترى بضرورة بذل الجهد من جميع الأطراف لتكريس نموذج التربيّة ما قبل المدرسيّة، وقد عبّر محتوى

المرسوم الجديد عن عزم وحرص هذه السّلطات على تنفيذ رغبتها وفرض احترامها ممّن سيكون عليهم استلام وتنفيذ ما فيه من تعليمات تربويّة وبيداغوجيّة.

هذا وعلى الرّغم من هذه اللّهجة وهذه التوجيهات الواردة في المرسوم فقد ظلّت الفضاءات التربويّة والقائمين عليها يعيشون وقع إفرازات التطبيق والمواقف التربويّة التي أخذت طابع محاكمات عقليّة ومنهجيّة للمشروع ولمحتوياته، الأمر الذي أدّى ومن جديد بهذه السّلطات إلى إصدار مرسوم آخر، وكان تاريخ إصداره هو **1921/07/15**.

إنّ المعطيّات التي أحاطت صدور هذا المرسوم تعلّقت أساساً بوضع صيغ عمل جديدة في ضوء ما عرفته السّاحة التربويّة من ردود فعل طيلة ستّ سنوات، وهو ما أدّى إلى تضمين هذا المرسوم معالم جديدة في هذه التجربة التربويّة ما قبل المدرسيّة، حيث ألغى هذا المرسوم وبصفة نهائيّة كل أشكال التمييز التي كانت تفصل بين **مدارس التربيّة المتطوّرة** و**أقسام الأطفال Les Classes Enfantines**، ومن ضمن النقاط القويّة في هذا المرسوم هو الإشارة الملحّة على أنّ **مدارس التربيّة المتطوّرة** يجب أن يتلقى الطفل فيها مبادئه وتربيّته وتعاليم سيرته الحياتيّة اليوميّة، على أساس مرتكزات المرسوم **09 ديسمبر 1887** " الذي ظلّ المدير بالنيّابة للدّيوان المدني **السيّد لوبي Loubet** يحرص على ضرورة احترام موادّه (أنظر محتوى رسالته الشهيرة إلى الولاة ومنتدبي المقاطعات بتاريخ **17/06/1949 (Lettre n 1373 CAN/C)**، وقد عبّر المشرّع هنا صراحة بأنّ **مدارس التربيّة المتطوّرة** هي بداية للتعليم الابتدائي " كما يذكر أيضاً: **" أنه من الآن فصاعداً، سيتمّ تحويل أقسام الأطفال Les Classes Enfantines إلى مدارس التربيّة المتطوّرة Les Ecoles Maternelles وتلحق جميعا بالمدارس الابتدائية، وعلى غرار مؤسّسات " التربيّة المتطوّرة " ستستقبل أطفالا تتراوح أعمارهم بين سنتين و ستّ سنوات، وكذلك على غرار مؤسّسات " التربيّة المتطوّرة " ستكون مهمتها الخاصّة هي التربية القاعديّة "**[21].

désormais, les classes enfantines seront des écoles maternelles annexées a des écoles élémentaires, comme les maternelles elles recevront les enfant

de 2 a 6 ans comme les maternelles elles auront pour objet exclusif la première éducation.

لقد كان السّعي الأساسي في جوهره متركّباً على ضرورة تحديد جميع الكفاءات الممكنة للطفل في هذه المرحلة السنيّة، وعليه فقد تمّ التأكيد على أنّ المهمّة المطلوبة هي ضرورة التأسيس لمشروع تربوي منظّم ومتكامل يأخذ بعين الاعتبار الطّفل لوحده قبل أيّ اعتبار آخر سواء كان متعلّقاً بالمحتوى أو بالمنهج أو بالمنهاج أو بالفضاءات التربويّة المتاحة أمام الطّفل في مختلف تعلّماته الممكنة، وعليه تتابعت المراسيم والمناشير الواحد بعد الآخر، ومن هنا جاءت المراسيم.

خامسا فريدريك فروبل والنزعة الفروبليّة:

كما سبق وأن أشرنا فقد كان تأثر **فريدريك فروبل Fréderich Fröbel** بطريقة الطبيبين الفرنسيين في علاج ظاهرة **الطفل فيكتور**، الذي وبسبب عزلته المعيشيّة في **غابة آفيرون Aviron** أصيب باضطرابات عقليّة استدعت تطبيق طريقة تجريبيّة خاصّة لتجاوزها، وقد كان لطريقتهما العلاجيّة وقع التأثير في الطّريقة والمنهجيّة التي اعتمدها **فريدريك فروبل Fréderich Fröbel** في بناء منهجه التربوي أواخر حياته في ألمانيا، "وقد تميّز هذا المنهج بالتركيز على التقنيّات والأدوات التي تسمح بتحقيق الحدود الطبيعيّة اللازمة للنمو المتكامل للطفل وخاصّة في جوانب محدّدة ومنها عقل الطفل وبدنه ونفسه وأخيراً روحه، من زاويّة تركيزه على التربيّة الدّينيّة"[22]، وذلك ما يتضمّنه برنامجه حول **النشاط الذاتي الخلاق** والذي في تقديره يستخلص من وضع الطفل وظروفه وتتمّ تهيئة الجوّ التربوي المناسب من خلال إتاحة فرصة المشاركة الاجتماعية في المؤسسات التربويّة والصّحيّة الاجتماعية.

بهذا يتجلّى لنا ملمح مشروعه القائم أساساً على **تقديم المساعدة**، هذه المساعدة التي يراها أحسن معين للطفل ليعبّر عمّا بداخله ليسهل على المعنيّين توجيهه نحو مجالات النموّ المناسبة له ولطبيعة شخصيّته وميولاته ونزعاته والتركيز على تدعيم نشاط الطفل الذاتي، ونعتقد أن مشروعاً بهذه الصّفة سيكون من الصّعب تطبيق فلسفته في المجتمعات

المعاصرة.

لذا ومهما يكن من تطوّر التقنيّات والأدوات والمناهج التي أفرزتها النظريّات التربويّة وتطبيقاتها الميدانيّة، فلم تبتعد التطبيقات الفروبليّة المتراكمة عن المعالم الأولى التي أرساها **فريدريك فروبل Frederich Fröbel (1782-1852)** انطلاقاً من تجربته المبكّرة في البيئة الألمانيّة والتي جاءت كخلاصة لمسيرة طويلة من التفكير والعمل، ذلك أنّ الجزء الأكبر من هذه التجربة إنّما أثمر في العشر سنوات الأخيرة من حياته ولم يحرص على تخصيص مؤسّسة الرّوضة **Kindergarten** لهذا الغرض التربوي إلا في هذه الفترة المتأخرة من مشواره التربوي الحافل،"فلم يكن ذلك تردّداً ولا تأخراً في اكتشاف الأهميّة التربويّة لهذه المرحلة التربويّة الطفوليّة وإنّما جاء بالخصوص مقروناً بطبيعة الكفاءات التعلّمية التي وضعها لهذه الشريحة من خلال نموذج الرّوضة التي أنشأها بنفسه ومن خلال محتوى وطبيعة المنهاج الذي صاغه وشكّله لهذا الغرض"[23].

لقد بادر بتطبيقه الفعلي وليس التجريبي الإجرائي على عكس **تجربة إسنايا بوليانا Isnaia Poliana** الروسية المعروفة في هذا الفضاء التربوي، وتأتي أهميّة هذه التجربة من كونها وضعت من البداية إطاراً مرجعياً تربوياً قائماً على أساس منهاج التربيّة ما قبل المدرسيّة، متفادياً في ذلك أساليب التلقين التعليمي الذي قد تتعارض مع العمر العقلي للطفل، وهذا ما سيحدث فيما بعد مع التجربة الأمريكيّة المعروفة باسم **البداية المنطلقة Head Start**.

بالتالي فقد تضمّن منهجه التربوي تركيزاً واضحاً على الطفل وعلى خصوصيّاته العقليّة والعصبيّة والفكريّة في طوري الحضانة والرّوضة ليتلاقى بذلك ضمن مجالات كبيرة من النموذج التربوي السويسري الذي كان يمثله **يوهان بستالوزي Johannes Pestalozzi** ومع الطبيبة الإيطاليّة **ماريا منتسوري Maria Montessori**، فالتجربة وإن كانت طبّقت مع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر وعكست ظروف تلك الفترة ومعطياتها، إلا أنها بقت متميزة بتركيزها على الهويّة التربويّة للطفل، وكان من

ضمن هذه الهويّة التربويّة إلحاحه على جعل الفلسفة العامّة لمنهاجه فلسفة دينيّة مسيحيّة تجعل الطفل منذ هذه الفترة مرتبطاً بمدلولات القدرة الإلهيّة والمستلهمة من قاعدة الانتظام والتكامل بين الله والطبيعة والإنسان.

يتضح ذلك من خلال تلك الأنطولوجيّة التربويّة التي صاغ بها الألعاب التربويّة واختارها بقصد وببرمجة ضمن الأبعاد التطبيقيّة لمنهاجه التربوي،" فحاول أن يجعل لهذا التكامل مؤشّراته وما تستدعيه من تركيز ومتابعة وتفتيق لطاقات الذهن ضمن ما تتطلّبه هذه الألعاب من التركيز والاتزان والتفكير والتدبّر والمقايسة والموازنة"[24]، كما لم يبتعد كثيراً عن خصائص الفلسفة الطبيعيّة والمثاليّة لدى عمداء المدرسة الفلسفيّة الألمانيّة **Emmanuel Kant عمّانوئيل كانط** و**فيخته Fichte** و**شيلينغ Schelling** و**فريدريك هيغل Frederich Hegel**.

إنّ **برنامج النشاط الذاتي** للطفل يتضمّن في خطوطه العامّة العريضة النقاط الأساسيّة التاليّة:

1– نقل الطفل من جو أسري إلى جو تعليمي تربوي من أجل تهيئته للتكيّف مع مقتضيات المؤسّسة التعليميّة والتدريب على تلقي التوجيهات والعمل بها.

2– استغلال فضاءات اللّعب ومساحاته لتدريب الطفل على النشاطات ذات العلاقة بنموّه العقلي وتنميّة تفكيره المنطقي.

3– تنشيط الطفل تربوياً لتمكينه من إثراء خبراته السّابقة التي أتى بها من أسرته والعمل على تنويعها وتخصيصها في إطار خبرات النشاط الذاتي، بإتاحة الفرصة له للاحتكاك بالوسط البيئي المفتوح وربط ما فيه بمحتوى النشاطات العلميّة والاجتماعيّة والفنيّة والتربويّة.

4– إدماج الطفل في الجماعة وتدريبه على التفاعل والتعامل معها وحمل قيمها ومعرفة طبيعة الآداب الاجتماعية وتعلّم ضبط حدود سلوكاته وتكييفها مع إطار جماعته اجتماعياً وتربوياً.

5– نقل طبيعة العلاقات الاجتماعية من الإطار الضيّق أي من منظور الأسرة إلى الإطار الأوسع من منظور المؤسّسة وما يلزم ذلك من احترام القواعد السّلوكيّة في التعامل مع الإطار الإنساني للمؤسّسة، ومن ذلك تدريبه على صيغ التعارف مع الغير وإقامة علاقات معهم.

6– التدريب على التعارف وعلى حسن إقامة علاقات اجتماعيّة خارج إطار الأسرة يدفع بالمربّين إلى إقامة العنصر الثاني من العلاقة، وهو تدريب الطفل على التعاون مع غيره من الأطفال سواء تعارف معهم أو لم يتعارف معهم وتعريفه بمفهوم النظام الجماعاتي، والالتزام به والقدرة على تنفيذ التعليمات التي تتضمّنها الحياة المؤسّساتيّة التربويّة.

7– الاقتراب الدّائم من الطفل والتعرّف على أوضاعه، ثمّ المباشرة باستثارة اهتماماته وتجريب درجة تفاعله معها من خلال ميولاته للاستطلاع والاستفهام.

8– التركيز أكثر على جانب التربيّة الخلقيّة والاجتماعية والرّوحيّة، مع إعطائه مجموعة من المبادئ الأوليّة البسيطة عن الأرقام والحروف وتدريبه على الكتابة والتخطيط.

9– جعل الطفل بالدّربة والتكرار يفرّق بين مفهوم العمل ومفهوم اللّعب، ليدرك في نهاية المطاف طبيعة الجهد الذي يجب بذله أثناء اللّعب وأثناء العمل وخاصّة العمل التربوي، ويتعرّف كذلك على النظام الجديد الذي يختلف عمّا تعوّد عليه داخل الأسرة.

المراجع:

1- محمد حسين الاعظمي: **استشرافات منهاجية لبرامج التربية ما قبل المدرسية في العراق**، مطابع جامعة المستنصرية، بغداد 2010، ص96.

2- نفس المرجع ص102.

3- هنري كلاي لينذ جريس،ترجمة:دالية عزت مومن، **طرق التدريس في المرحلة التحضيرية**، مكتبة المدبولي، القاهرة، 2002، ص57.

4- حنا وصفي: **نظريات وتطبيقات في علوم التربية**،دار حامد عمان، ص101.

5- نفس المرجع، ص112.

6- نفس المرجع ص116.

7- هنري كلاي لينذ جريس ،مرجع سابق ص82.

8- نبيل دبابنة:**بيداغوجيا نشاطات الروضة**،دار المسيرة ،عمان، 2005، ص45.

9- نفس المرجع ص56.

10- نفس المرجع، ص60.

11- محمد حسين الاعضمي، مرجع سابق ص120

12- تفس المرجع، ص123.

13- نفس المرجع، ص124.

14- هنري كلاي لينذ جريس ،مرجع سابق ص102.

15- نفس المرجع ص104.

16- نفس المرجع ص105

17- نفس المرجع ص106

18- Jean Astolfi : **Psychologie et Pédagogie a l'age préscolaire** ; Ed/ Lumieres du jour ; Paris ; 2001 ; p23.

19- Ibid ;p27

20- Meurice Deugallaix : **Construire les compétences avec les enfants** ; Ed/Payot ; 1999 ; p158.

21- Jean Astolfi ;op.cit ;p33

22- Ibid ;p40

23- Meurice Deugallaix ; op.cit ;p43