المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

العدد الأول ١٩٧٩

المجلة التربوية

مجلة تربوية تعنى بشؤون المعلم

يصدرها

المركز التربوي للبحوث والإنماء

ص.ب: ٩٣٣٦ - بيروت/لبنان

المدير المسؤول: رئيس المركز

مكتب التجهيزات والوسائل التربوية ودائرة المنشورات والوسائل التربوية

رئيس وحدة التحرير: ميشال عبد المسيح

مساعد رئيس الوحدة: جرجي طربيه

مندوب المجلة: يونس فقيه

التصحيح اللغوي: سليم بستاني

الإعداد الطباعي: نسيب عون

التصحيح الطباعي: طلال شرارة

الخطوط: حسين ماجد

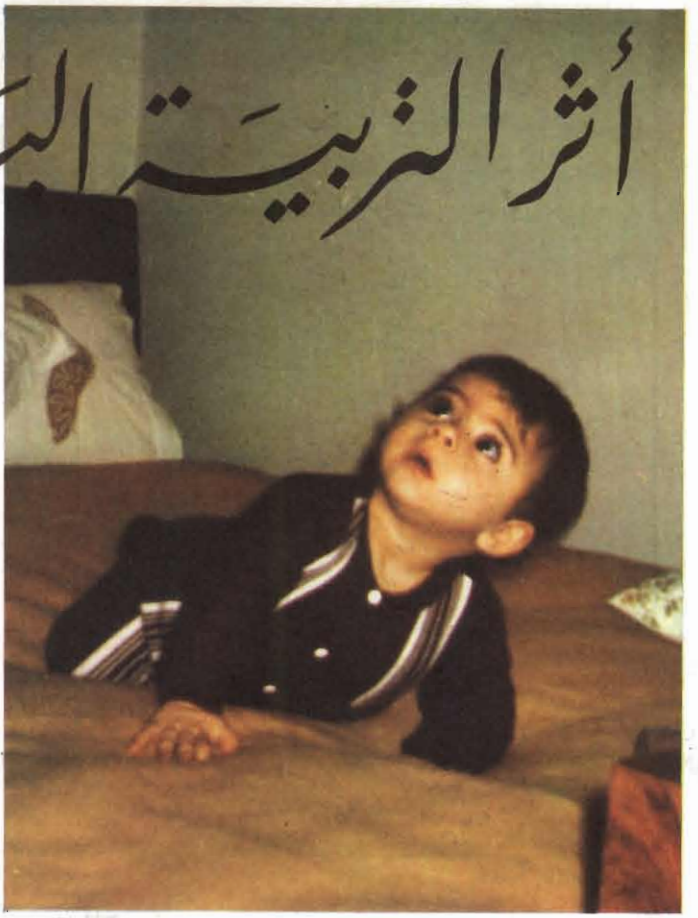
الإخراج الطباعي: ياسين الحاج

الإشراف الفني: انطوان عون

في هذا العدد

الدكتور جورج المرّ أثر التربية البيتية في تكوين شخصية الطفل	٢	جورج فاخوري في تهيئة الطفل لاكتساب المفاهيم	٣٥
رشيد مسعود وجه الطفولة الحقيقي على شاشة السينما	٧	سيمون حلو محبة الأم وكيف تشوّه	٤٤
د. ميشال زكريا نمو الطفل اللغوي	١٦	Kamal Stephan L'enseignement d'une langue seconde	٥٧
مريم سليم خصائص النمو في المرحلة من ٣ إلى ٧ سنوات	٢٨	نازلي سنو دور مربية الحضانة في بناء علاقة إيجابية مع بيئة الطفل العائلية	٥٨
		رين حلو صيدلية المدرسة	٦٣

أثر التربية البيتية في تكوين



« يخلق الله الاشياء جميلة ، ولكن ما أن يتدخل فيها الانسان حتى يفسدها ».

جان جاك روسّو

توطئة

يأتي الطفل إلى هذا العالم مجموعة أحاسيس ، حاملاً عوامل وراثية ، سرعان ما تتفاعل مع عوامل البيئة الخارجية ، من طبيعية واجتماعية ، لتكوّن مجتمعة شخصيته المميزة . ويعتبر البيت بيئة الطفل الأولى ، وعالمه الأوحد الذي ينمو فيه ويترعرع ، قبل أن ينطلق إلى عالمه الأوسع ، في ما بعد ، إلى المدرسة والمجتمع .

ويتوقف نمو شخصية الطفل ، إلى حد كبير ، على مدى ما يوفّره البيت له من مناخات وفرص ، ومدى ما يحيطه به من عطف وحنان ، ومدى ما يؤمنه له من عوامل تساعد على التقدم والنجاح ، فمن خلال أهله يكتسب الطفل ، بالإضافة إلى اسمه واسم عائلته ، خصائصه الجسدية ، كما يكتسب لونه وجنسه ودينه . ومع رضاعة الحليب يتشرب ميوله وعاداته والقيم السائدة في محيطه الاجتماعي والروحي ، والمتمثلة في عادات أهله وتقاليدهم . فإذا كان المناخ السائد تقليدياً متزمتاً ، فإن احتمال أن تكون شخصية الطفل تقليدية متزمتة أكبر ، وإذا كان ذاك المناخ متحرراً ، منفتحاً ، كان احتمال تكوين شخصيته متحررة منفتحة أكثر . فالبيت إذاً هو مدرسة الطفل **الأولى ، وربما الأساسية ، والأهل هم معلموه ومربوه .**

هذه التربية البيتية بالذات ، التي هي موضوع بحثنا ، لجديرة بأن نتوقف عندها ، لنستكشف دورها في تكوين شخصية الطفل .

وقبل أن ندخل في صلب الموضوع لا بد من إثارة بعض الأسئلة ، وأبرزها : إلامَ يحتاج الطفل ، في خلال مراحل نموه الأول ، أي في طفولته المبكرة ؟ كيف يمكن مساعدة الطفل في عملية نموه هذه ؟ وما هو دور البيت ، أي دور الأهل بالذات ، في تنمية شخصية الطفل ؟

ولما كانت هذه الأسئلة وغيرها مدار بحث علماء النفس والاجتماع والتربية ، حيث كتب عنها الكثير ، وما يزال . فإننا سنركز بحثنا على الجوانب الاجتماعية الخلقية من الموضوع ، أكثر من الجوانب النفسية ، على اعتبار أن هناك أكثر من مرجع في علم النفس قد تصدى لهذا الموضوع . ثم إننا لا نبتغي معالجة الموضوع من زاوية أكاديمية ، بقدر ما نبتغي إلقاء الأضواء عليه من الجانب التربوي الخلقي . وربما كان من الأصحّ طرح الموضوع بالسؤال التالي : **أي إنسان نريد الطفل أن يكونه ؟ وما هو دور المنزل في تحديد الأبعاد اللازمة لتكوين هذا الإنسان ؟**

حاجات الطفل الأساسية

من مظاهر عملية النموّ والتطوّر أنها عملية معقدة ، مترابطة ومتداخلة مع بعضها بعضاً ، حيث يتفاعل النموّ الجسمي مع النمو

شخصية الطفل

بقلم : الدكتور جورج المر
رئيس المركز التربوي للبحوث والانماء بالنيابة

العقلي والانفعالي والاجتماعي . وأن هذه العملية تحصل بطريقة تدريجية ، متجهة من البساطة إلى التعقيد ، وأن أي تقسيم يضعه علماء النفس لدراسة مراحل النمو ما هو إلا تقسيم اصطلاحي ، على غرار تقسيم السنة إلى فصول ، أو الأسبوع إلى أيام ، أو الوقت إلى ساعات ودقائق وثوانٍ .

وفي عملية النمو هذه تنشأ لدى الطفل حاجات متعددة ، غالباً ما تقسم إلى حاجات بيولوجية (جسمية) وحاجات اجتماعية . وقد توسّع بعض علماء النفس إلى تفصيل هذه الحاجات ، لتشمل حاجات جسمية واجتماعية ونفسية وجمالية وما إلى ذلك . ومن أبرز الحاجات الجسمية الحاجة إلى الغذاء ، والمحافظة على حرارة معينة ، والوقاية من الأمراض ، خاصة الأمراض التي يتعرض لها الأطفال . ومن الحاجات الاجتماعية الحاجة إلى اللعب ، والاندماج مع الآخرين ، وتحقيق الذات .

وهذه الحاجات بالذات تقع في صلب ما يسمى بمطالب النمو . وهذه المطالب قد عرّفها عالم النفس **هافيغرست Havrighurst** [1] بأنها ظواهر نمائية ، تنشأ في أي مرحلة من مراحل نمو الإنسان (منذ الولادة حتى النهاية).حتى إذا ما استجيبت وتحققت كان هناك الاكتفاء ، وإذا لم تتحقق تولد عند الإنسان نوع من الارتباك في نموّ شخصيته . فالمشي مثلاً هو عملية نضج بيولوجي ، غير أنه يرتبط ، مع تحققه ، بإفساح فرص اجتماعية وذهنية أمام الطفل ، تمكنه من الاتصال والتفاعل مع الآخرين . فيما لو تعثرت هذه العملية لسبب من الأسباب (كأن يصاب الطفل بشلل الأطفال) لكانت النتائج عكس ذلك .

فمن حيث نموه الجسمي يمكن تشبيه الطفل بالزهرة ، على حد تعبير المربي الألماني الشهير **فروبيل Froebel** [2] ، فكما تحتاج الزهرة إلى العناية الفائقة والتربة الصالحة والري والهواء وأشعة الشمس ،

(١) **Robert Havighurst,** Human Development and Learning, p, 10-15.

(٢) **H. G. Good,** A History of Western Education, Second edition, p. 279.

كذلك يحتاج الطفل إلى العناية الفائقة والحنان والمحبة والدفء ، وكل ما يعرف « **بالفيتامينات النفسية** » .

وكما تتعرض الزهرة للذبول واليباس إن هي أهملت ، كذلك الطفل هو عرضة دائمة لحوادث متعددة ، منها ما هو طارىء خارجي ، ومنها ما هو ذو منشأ داخلي ، ومنها ما يأتي عن طريق الحواس . وجميعها ، إن لم تعالج في الوقت المناسب ، تترك آثارها السيئة في تطور الطفل وتكوين شخصيته .

وهنا يكمن دور البيت ، أو العائلة ، في تجنيب الطفل مخاطر المرض ، إذ كلنا يعلم أن الطفل هو أكثر ما يكون عرضة للأمراض في مرحلة ما بعد الولادة ، وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من عمره ، كما تشير إلى ذلك نسبة وفيات الأطفال ، المرتفعة في هذه المرحلة ، بالرغم من انخفاض هذه النسبة مع تقدم العلم وتوافر الخدمات الصحية .

ومن حيث نموه الاجتماعي ، فإن **استجابات الطفل الاجتماعية تبدأ منذ الأشهر الأولى من حياته** . فالطفل ، منذ ولادته ، يدخل ضمن الجو الاجتماعي المباشر . وما الصراخ والابتسام اللذان يبدران منه إلا مظهر من مظاهر العلاقات الاجتماعية الأولية التي يعبّر فيها ، بطريقة لا شعورية ، عن علاقته بالآخرين ، وخاصة علاقته بوالديه .

مسؤولية البيت في تنمية شخصية الطفل

إن عملية النمو البيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع بعضها بعضاً ، بحيث لا يمكن فصل أحد مظاهرها عن المظاهر الأخرى . وإن الاتجاهات التربوية الحديثة تولي هذه الظاهرة الأهمية الكبرى ، وتتبع تطورها في مراحلها الأولى ، أي في البيت . ولمّا كانت وظيفة البيت بمثابة وظيفة المدرسة الأولى ، فالأحرى بنا أن ننظر كيف تتم العملية داخل إطار الأسرة . فبقدر ما نحدد هذا الإطار بقدر ما نتعرف إلى نمو شخصية الطفل . وبقدر ما نتعرف إلى تربية الطفل ضمن أسرته بقدر ما نعرف مسؤولية الأسرة في تنشئته . فهل يتسنى لنا ذلك ؟

كلنا يعلم أن النظرة إلى الطفل تتفاوت من مجتمع إلى آخر ، ومن محيط إلى محيط ، ومن أسرة إلى أسرة . ففي المجتمع الغربي يُنظر إلى الطفل على أنه عالم بحد ذاته .... هو عالم الأطفال . فهو يتمتع بكل مزايا الطفولة ، من انفعالات وتفكير ولهو ولعب ونشاط وما شابه ، إلى درجة أن كل ما يتوقع أن يكونه هذا الطفل يوماً ما يكون مبنياً على هذه النظرة ..... أي أن **الطفل هو « والد الرجل »** ، وبعبارة أدقّ : إن في خصائص الطفل كل ما سيوجد في خصائص الرجل .

بينما في معظم مجتمعاتنا الشرقية ، فإن النظرة السائدة نحو الطفل لم تحدّد بعد ، خاصة من الزاوية العلمية ، على اعتبار أن الأبحاث والدراسات العلمية والنفسية لمّا تأتِ ثمارها في هذا المجال ، بالرغم من المحاولات الأولية التي تجري هنا وهنالك . لذا كان هناك أكثر من نظرة إلى عالم الطفولة لا بل أكثر من مفهوم له . فتارة ننظر إلى الطفل على أنه راشد صغير ، أي أنه يتمتع بكل مزايا الراشدين الكبار ، من خصائص عقلية واجتماعية وانفعالية ، ولكن على نطاق أضيق . وطوراً ننظر إليه وكأنه قاصر واتكالي وغير ناضج ، وبالتالي لا يحق له ممارسة حقوقه الاجتماعية والمدنية إلا بعد حين .

وهذا التفاوت في تحديد النظرة ، أو بالأحرى تحديد مفهوم الطفولة في مجتمعنا ، غالباً ما أوقع الأهل في تناقض إزاء تصرّفهم مع أطفالهم . فهم من جهة ـ أي من الزاوية التي ينظرون فيها إلى الطفل ـ يحمّلونهم ، منذ نعومة أظفارهم ، مسؤولية تفوق طاقتهم ، كالنجاح في المدرسة أو إتقان العمل ، أو كسب العيش ، ومن جهة ثانية لا يتوقعون منهم شيئاً يذكر ، على اعتبار أنهم ما يزالون أولاداً ... و « **الولد ولد ولو حكم بلدْ** » ، كما يقول المثل العامي الشائع .

وفي خضمّ هذا التناقض ينسى الأهل ان لطفلهم خصائص نمائية تختلف تماماً عن خصائصهم واهتماماتهم ومداركهم . فهم يعاملونه وكأنه امتداد لشخصيتهم . فكم من أب أراد لابنه أن يتخصص في المهنة التي يريدها هو ، أي الأب ، والتي ربما لا تنسجم مع ما يريده الطفل ، والتي لا تتناسب وقدرات الطفل العقلية والجسمية والاجتماعية . فالأب ، مثلاً ، يريد لابنه أن يتخصص في الطب أو الهندسة ، أو أي مهنة أخرى تتناسب مع اختصاصه هو (أي اختصاص الأب) ، فيفرض على ابنه اتجاهاً نحو الاختصاص مغايراً لما يريده الابن أو يبتغيه ، وقد لا يتناسب مع ميول الابن وقدراته العقلية ، أو ربما لأن الأب يكون قد فشل في اختصاص معين ، فيريد أن ينجح في هذا الاختصاص عبر امتداد شخصيته ... من خلال ابنه ، وهذا غالباً ما يؤدي ، في المستقبل ، إلى خيبة أمل الوالد وتأخر الولد .

وفي بيئات منزلية أخرى يفرض الأهل على أطفالهم تربية متشددة صارمة . فهم يريدونهم أن يتعوّدوا عاداتهم ويتشربوا مشاربهم ، حتى إذا ما خرج الأطفال في ما بعد عن هذه العادات والمشارب شعر الأهل وكأن أولادهم قد خرجوا عن دينهم ، أو شذوا عن القاعدة المرسومة لهم .

وعلى عكس ذلك، نجد في أسر أخر عدم مبالاة بالعادات والقيم والممارسات التي يكتسبها الأطفال ، وربما كان ذلك إما لانشغال الأهل باهتمامات أخر ، أو لعدم تمسكهم بتقاليدهم الأساسية . وغالباً ما تترك تنشئة الأطفال ، في هذه الحالة ، إلى الخادمات أو إلى المربيات والأتراب ، فيتشرّب هؤلاء الأطفال التقاليد والقيم من محيطهم المباشر .

وباعتقادي أن مثل هذه الممارسات قد لا توصل الطفل إلى بناء شخصيته بالشكل السليم . فالتشدد والتزمت من جهة ، والتحرر من جهة ثانية ، لا تفيد الطفل كثيراً . إن ما يراد للطفل في مثل هذه الأجواء هو تعويده الانضباط المسلكي من خلال الحرية المسؤولة ، أي تربيته باتجاه اكتساب ما يسمى بالسلوك والعادات المرغوب فيها اجتماعياً . وهذه العملية بالذات تتطلب صبراً وحكمة من الأهل .

فالطفل قد لا يدرك ، أحياناً ، مغزى بعض العادات أو الممارسات : كأن لا يعرف لماذا عليه أن يغسل يديه قبل الطعام وبعده ، أو لماذا عليه أن ينظف أسنانه في الصباح وفي المساء ، كما لا يعرف نحو أي اختصاص يجب أن يتجه .

وهنا يأتي دور الأهل في بناء الميول والاتجاهات والعادات السليمة عند أطفالهم ، عن طريق تكوين القناعات لديهم وبناء الحوار السليم معهم . وهذه الممارسات لا تأتي بالإكراه أو بالإغفال ، بل ربما أتت عن طريق القدرة والاقتباس ، أو عن طريق مواجهة المشكلة بالذات ، بعد تحديدها . **فالولد ، كما قيل ، سر أبيه – إن لم يكن سر أهله . يتعلم منهم الكثير عن طريق الملاحظة والمشاهدة ، كما يتعلم الأكثر عن طريق الحوار والتفهّم** . إن جورج واشنطن الطفل لم يخطر بباله قط أن يكذب عندما سأله أبوه من قطع شجرة الكرز قرب المنزل ، ليجيبه بأنه هو الذي قطعها ، لأنه أراد أن يجرب الفأس التي أهداه إياها والده . إن هذا الطفل الجريء هو الذي أصبح رئيساً للولايات المتحدة الأميركية ، حاكماً بالجرأة ذاتها التي اكتسبها وطوّرها منذ طفولته .

وهكذا نستخلص أن مسؤولية التربية البيتية تأتي بالدرجة الأولى ، قبل مسؤولية أي تربية أخرى . **فالبيت هو المدرسة الأولى ، والأهل هم معلمو الطفل** ، والطفل يتعلم أول ما يتعلم عن طريق المشاهدة ، عن طريق التجربة والخطأ ، عن طريق الاقتباس والتقليد ، لينطلق بعدها إلى المدرسة وإلى المجتمع ، متابعاً عملية تعلمه المستمرة بطرائق وأساليب أكثر تشديداً وتعقيداً .

المراجع ، باللغة العربية :

١ ـ أولسون ، ويلارد : **تطور نمو الاطفال** ،ترجمة ابراهيم حافظ وغيره ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر القاهرة ١٩٦٢

٢ ـ جيتس ، ارثر وآخرون : **علم النفس التربوي** . (الكتاب الأول) ، ترجمة ابراهيم حافظ وغيره ، مكتبة النهضة المصرية . القاهرة ١٩٥٨ .

٣ ـ صالح ، احمد زكي : **علم النفس التربوي** (الطبعة الثامنة) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٥ .

٤ ـ صالح ، أحمد زكي : **خصائص النمو ومطالبه في مرحلة المراهقة** ، من سلسلة تعيينات معهد التربية اونروا/اونسكو ، في علم النفس التربوي ، ١٩٦٨ .

٥ ـ راجح ، أحمد عزت : **أصول علم النفس** ، (الطبعة الخامسة) ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٣ .

٦ ـ القوصي ، عبد العزيز : **أسس الصحة النفسية** (الطبعة السادسة) ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٢ .

٧ ـ السيد ، فؤاد البهي : **الأسس النفسية للنمو** (الطبعة الثانية) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٦٨ .

٨ ـ سوريال ، لطفي : **مدخل الى علم النفس التربوي ، خصائص النمو ومطالبه في طفل المدرسة الابتدائية** ، من سلسلة تعيينات معهد التربية أونروا/اونسكو ، في علم النفس التربوي ، ١٩٦٩ .

٩ ـ عثمان ، سنية النقاش : **طفلك حتى الخامسة ، دليل المرأة العربية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٤ .

١٠ ـ فهمي ، مصطفى : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، ، مكتبة مصر ، القاهرة (لا تاريخ) .

باللغة الانكليزية

1 — **Baldwin A. L.** : Theories of Child Development, Willey, New York 1968.

2 — **Crowl, Andra. Crow** : Human Development and Learning, American Book Company, New York 1956.

3 — **Gessell, A. et Al.** : Child Development, Harper and Brothers, New York 1968.

4 — **Good, H. G.** : A History of Western Education (Second edition), The Macmillan Co., New York 1961.

5 — **Havighurst, Robert J.** : Developmental Tasks and Education, Longmans, Green and Co., New York 1952.

6 — **Jersild, A. T.** : Child Psychology, 4th ed., Prentice Hall, New York 1953.

7 — **Lee, Murray J. and D. M. Lee** : The Child and his Development, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York 1958.

8 — **Muser, C. G.** : Understanding Boys : Through Infancy, Childhood and Adolescence, Association Press, New York 1953.

9 — **Rand, W. et Al.** : Growth and Development of the Young Child, 5th ed., W. B. Saunders Co. Philadelphia 1953.

10 — **Reynolds, M. M.** : Children from Seed to Saplings, 2nd ed., Mc Grew Hill Co., New York 1953.

11 — **Rousseau, Jean-Jacques** : Emile, Dutton, Everyman's Library, New York 1963.

12 — **Thompson, G.** : Child Psychology, Hougton Mifflin, Boston 1962

وَجْه الطفولَة الحقيقي على شَاشَةِ السِّينمَا

رَشيد مَسعُود

كثيراً ما توسَّل محرحو الأفلام السينمائية موضوع الطفولة في أعمالهم . إنهم يركّزون ، عادةً ، على العلاقات بين عالم الطفولة وعالم البالغين ، بانين أفلامهم حول نموذجين : تمثل النموذج الأول في بداية السينما الناطقة بالفيلم الروسي « **طريق الحياة** » **(Le chemin de la vie)** ، الذي عرض سنة ١٩٣١ ، حيث تظهر الطفولة في تخاصم مع عالم البالغين الذي غالباً ما أفسدها ، باستثناء بعض الفرص النادرة حيث تحظى الطفولة منه بتربية مبنية على الثقة . وتجلّى النموذج الثاني على يد المخرج الألماني لامبرخت ، في فيلمه « **اميل ورجال التحرّي** » **(Emile et les détectives)** ، الذي عرض سنة ١٩٣١ أيضاً ، ويوحي ، بل غالباً ما يفرض بواسطة حبكة بوليسية ، مفهوماً مانوياً لاعمار الحياة ، قائلاً بالصراع بين النور والظلمة ، حيث تمثل الطفولة الخير بينما يمثل البالغون الشر .

يحق لنا ، إذاً ، التساؤل عمَّا إذا كانت السينما قد أعطت عن الطفولة صورة غير الصورة المستمدة من عالم الحكايات الخيالي ، والتي تستند إلى فكرة تقليدية متفائلة ، يرتوي منها حنين البالغين إلى ذكريات الحداثة الهاربة .

كل شيء يجري في السينما كما لو أن هذا الفن قد تذرَّع بالطفولة ليرسم حلماً زاهياً من أحلام البالغين ، بدل أن يجدّ في اكتشاف فرادتها الجمالية . اجمالاً ، وبالرغم من الاستثناءات التي هي من صلب الفنّ السينمائي ، لم ينتق هذا الفن من زمن الطفولة ، الذي يتميز بكونه زمن الحركة المجانية وزمن اللعب المحض ، سوى الناحية الأخلاقية ، لا بل اقتصر منه على خلقية اجتماعية تشبع اوهام البالغين وتلبي شاعريتهم السطحية المصطنعة ، بغية الترويح عنهم .

الأسباب الثقافية التي قادت الى اهمال الطفولة

سنة ١٩٤٩ أصدرت المجلة الفرنسية المعروفة « **الشاشة الفرنسية** » **(L'écran de France)** عدداً خاصاً بالطفولة ، في مناسبة أعياد الميلاد ورأس السنة ، كتب فيه **أندريه بازين** الملاحظة الآتية : هل قدَّم الأدب الفرنسي ، عبر تاريخه الممتدّ طوال أربعة قرون ، أنموذجاً من الأبطال تستطيع السينما أن تستوحيه في الاستجابة لنفسية الطفولة ؟ وأجاب بالنفي .

لا شك في أن اندريه بازين ، لو كلف نفسه قدراً أكبر من الدقة الاستقصائية ، لكان وجد في الآثار الأدبية العالمية ، بل الأوروبية ، لا بل الفرنسية بالذات ، ما يوفر للمخرجين السينمائيين المبدعين نماذج لا بأس بها . إلا أن ملاحظته تبقى صحيحة إجمالاً . ذلك أن الأدب عامة ، قلما عني بالطفولة لذاتها . ففي الماضي البعيد نوعاً ما ، خلال القرون الوسطى مثلاً ، كانت الطبقات الاجتماعية التي يستوحيها الأدباء ويكتبون لها ، تعتبر الطفل كائناً لا شأن له ، بل غالباً ما توكل أمره إلى مرضعات وإلى مربيات أو مربِّين يتمّ اختيارهم كيفما اتفق . ولم يكن يؤذن للطفل بدخول المجتمع فعلاً إلا بعد بلوغه سن الرشد ، الأمر الذي جعل الأدب يصرف انتباهه عن الطفولة ، باعتبارها لما تنتمِ إلى الجماعة الإنسانية الجديرة باهتمام الأدباء .

لقد قصّر عصر النهضة الغربية أيضاً في الاهتمام بالطفولة ، وذلك انطلاقاً من مبدإ عقلانية الجمالية الكلاسيكية القائلة بأن الفن ، بما فيه الأدب طبعاً ، لا يجوز له أن يعنى إلا بالقضايا المنتمية إلى حيّز العقل ، لأن الجمال ، بنظر هذه الفلسفة ، لا يتحقق إلا في الكائنات الكاملة الواعية ، أي على صعيد العلاقة المدركة بين الإنسان والطبيعة . فالطفولة ، بما أنها مرحلة ما قبل الانضواء تحت سيادة الأنظمة ، أي بما أنها لما تزل حرة نسبياً تجاه الانضباط الذي تفرضه الجماعة على أعضائها الكاملي العضوية فيها ، تعتبر إذاً من جملة المعطيات الطبيعية الخام ، وبالتالي لا تستأهل أن يعنى بها النشاط الأدبي والفني .

روسّو اطلق ثورة الطفولة

لقد أشاعت مؤلفات الأديب الفرنسي **جان جاك روسّو** ، ابتداء من منتصف القرن الثامن عشر ، فكرة مؤدّاها أن **الإنسان يولد مزوداً بالصلاح والبراءة ، وأن مؤثرات الحياة في المجتمع هي التي تفسد هذه الصفات الجيدة** . ما أن ترسخ هذا المفهوم في أذهان الناس ، لا سيما المتعاطين منهم بالفنون والآداب والأمور الثقافية ، وبصرف النظر عن صحة هذا المفهوم ، حتى انقلبت العادات والمقاييس الجمالية والنشاطات التربوية رأساً على عقب . إذّاك لم تعد الطفولة قطاعاً منسياً بالنسبة إلى الاهتمامات الثقافية والفنية ، بل اكتسبت أهمية متعاظمة ، فغدا الرأي الثقافي يتعاطف معها ، ويدفعها إلى مرقاة المثال ، ويدعم مكانتها الاجتماعية . الأمر الذي حمل **الأديب الفرنسي أرنست لوغوفييه (١٨٠٧ ـ ١٩٠٣) على الملاحظة بأن الطفولة أصبحت تتمتع بسلطان كأنه قائم على حق إلهي** .

ولدت السينما فوجدت موضوع الطفولة بانتظارها

وتوافق اختراع السينما مع المرحلة التي كانت فيها النزعة العامة إلى تمجيد الطفولة قد بلغت أوجها . لكأن قدراً مباركاً هيَّأ للفن الطالع مصدراً زاخراً بالالهام يعبّ منه ولا ينضب ، هو موضوع الطفولة . فالسينما ، في بدايتها ، اتخذت منحى يهدف إلى تنقية صورة العالم من صفاقتها المادية ، وإلى اضفاء أكبر قدر من الشفافية عليها . **لا شيء إذن يضاهي عالم الطفولة ، من حيث ملاءمته لمقاصد الفن السينمائي** . فعالم الطفولة يتميز بتحرّر أحلامه وخياله من ضوابط التراتبيات التي تسم عالم البالغين ، كما يتميز بكونه طليقاً من قيود الحياة الاجتماعية المنظمة ورتابتها . فعالم الطفولة هو عالم على حدة ، زاخر بالغرائب ، لا ينيء مختلفاً عن عالم البالغين حتى وان حاول التشبه به . فما على السينما إذاً الا أن تلج عالم الطفولة فتلتقط منه المشاهد التي تتيح صورها للمشاهدين أن يستعيدوا ، على صعيد الاستغراق الفني ، عذوبة الطفولة التي يترقرق الحنين إليها في حنايا نفوسهم .

مرحلة استرقاق الطفولة في السينما

لكن **أول ما فعلته السينما تجاه الطفولة هو أنها تاجرت بها** ، جاعلة منها سلعة في سوق النخاسة الفنية . فالافلام المصنوعة خصيصاً للأطفال أخطأت في التقدير ، إذ بدل أن تترجم إلى لغة صانعيها من البالغين مكنونات عالم الطفولة الأصلي المميز ، **تعاطت مع هذا العالم من منظار البالغين** ، فلم ترَ منه سوى الجانب الخارجي ، أعني مظهر الولدنة السطحي ، الذي تستطيع التقاطه أعين البالغين ، إذ تحول اهتمامات الحياة الجدية دون نفاذها إلى مضامين النشاطات الطفولية المجانية . لماذا حصل ذلك ؟ هل كانت السينما ، في عهدها الأول ،

تفتقر إلى مخرجين يتمعون بالحدس الشاعري ؟ الأصحّ أن تقصير السينمائيين الأوائل في مضمار التعبير الفني السينمائي عن جوهر عالم الطفولة انما نجم عن جشع الكسب المالي . فهذه النزعة المركانتيلية، التي كانت تعتور سينمائيي العهد الأول ، تتجلى بصورة فادحة من خلال اختراعهم طفولة بلهاء وطائشة .

من شيرلي تامبل إلى ميكاي روني ، استمرت سينما الأطفال تكتفي بعرض الدمى المتحركة التي تضحك وتغني وترقص وتومىء بأمر من الخيوط التي تحركها . لئن كانت السينما آنذاك تولي الطفولة قسطاً كبيراً من أعمالها ، إلا أن مفهومها للطفولة كان ينتقص الطفولة جاذب البراءة ، ويجانب منها العفوية الطبعية الحرة التي تجعل من الطفولة شيئاً مقبولاً ، بل ممتعاً ، أحياناً ، بالنسبة إلى البالغين أنفسهم . من يتعرف إلى أفلام الطفولة التي انتجها العهد السينمائي الأول ، يدرك بسهولة أنها كانت تعتمد مداجاة البالغين الذين يعتبرون الطفولة عالم كائنات صغيرة يمكن استثماره كمشاهد للتسلية ، لأنهم كانوا ينظرون إلى السينما ككل بمثابة مشروع يتعاطى تجارة البلاهات المنمقة .

الطفولة في أفلام وايلت ديزني

أما عنصر السحر العفوي المنتظر من صور الطفولة فيعود الفضل في إغناء هذا الفن به إلى السينمائي الأميركي وايلت ديزني . لئن كان ثمة بعض المآخذ على أفلامه من الصور المتحركة : مثل التأدّب التقليدي المفرط لدى الصغيرات . اللّواتي يجسّد بهنّ نماذج التهذيب المتعارف عليه ،

ومثل المهارة المصطنعة التي يضفيها على حركات أبطاله من الصغار ، والفطنة الحذرة التي ينسبها إليهم ، بل ولئن كان يعتور إنتاجه خطأ فني أفدح ، هو مسحة التفاؤل الذي يضفي على الأطفال في أفلامه اضفاءً مصطنعاً ، أو الافتعال العجائبي الذي يشوّه الفيلم الذي انتجه سنة ١٩٥١ (**أليس في بلاد الغرائب**) ، إلا أن كل ذلك لا يمنع أن تكون بعض مقاطع الفيلم ، الذي كان وايلت ديزني قد أنتجه سنة ١٩٣٧ « **ثليجة** » **(Blanche neige)** ، لما تزل تعتبر من الأعمال الفنية التي يعزُّ نظيرها . صحيح أن شخصيتي ثليجة وفارس الأحلام تظلان قريبتين من الدمى العادية ، وفيهما الكثير من ملامح تماثيل متاحف الشمع ، لكن الأقزام ، تلك العفاريت الطيبة ، المهرِّجة ، وكذلك الحيوانات التي ترود الغابات الخيالية فتجلبها الأميرة إلى الالفة بإيماءة ... جميعها لقطات تؤلف مشاهد خلاّبة من مواسم الطفولة الخيالية . لا شك بأن **وايلت ديزني يبدو شاعر الحيوانات الأول في المضمار السينمائي ، وفي الحين نفسه الرسام الكاريكاتوري الفرح الذي لا يغترُّ بمهازل الحياة الإنسانية** . وفي أفلام وايلت ديزني الطفولية توجد شخصية الأبله ، التي تمثل معجزة من حيث الاحكام والطرافة ، يضاف إليهما البساطة الممهورة بالنزوات المتناقضة ، وجملة من الخصائص الأخرى التي لا تجتمع الا في عالم الطفولة الأصيل : أبله وايلت ديزني هو الشخصية الوحيدة من عهد السينما الأول التي يمكن مقارنتها بنظيرتها شخصية شارلو التي ابتكرها المخرج والممثل الانكليزي شارلي شابلين ، مع الإشارة إلى أن أبله ديزني الفرح ، الجزل ، يناقض « شارلو » شابلين الهازل الكئيب . لم يتوفق ديزني قط ، في ما بعد ، في انتاج ما يضاهي ، من حيث الطرافة والافتتان ، المقاطع الناجحة من فيلم « ثليجة » .

لقد أصبح مجرد محترف دؤوب ، في أفلامه الأخرى ، يجترّ مآثره ، أو يستثمر النماذج السهلة المتجسدة في فنون الحاضنات الأنكلو ـ ساكسونية وأنماط أعياد الأطفال ، والحكايات العاطفية ، لدرجة انحدر معها إلى ما يقارب مستوى المشاهد التي ألفها ايواركز من صفائح الكرتون الملون .

بسبب هذا الخسوف الذي أصاب زهو القطاع الطفولي من انتاج ديزني تألقت المدرسة التشيكية على يد زعيمها **جيري ترانكا** . نخص بالذكر عملين جميلين له ، هما « **بلبل امبراطور الصين** » ، من أعمال **سنة ١٩٤٩** ، و « **الأمير بابايا** » **من سنة ١٩٥٠** ، اللذين أضفيا على الفولكلور مسحة من النزو البريء .

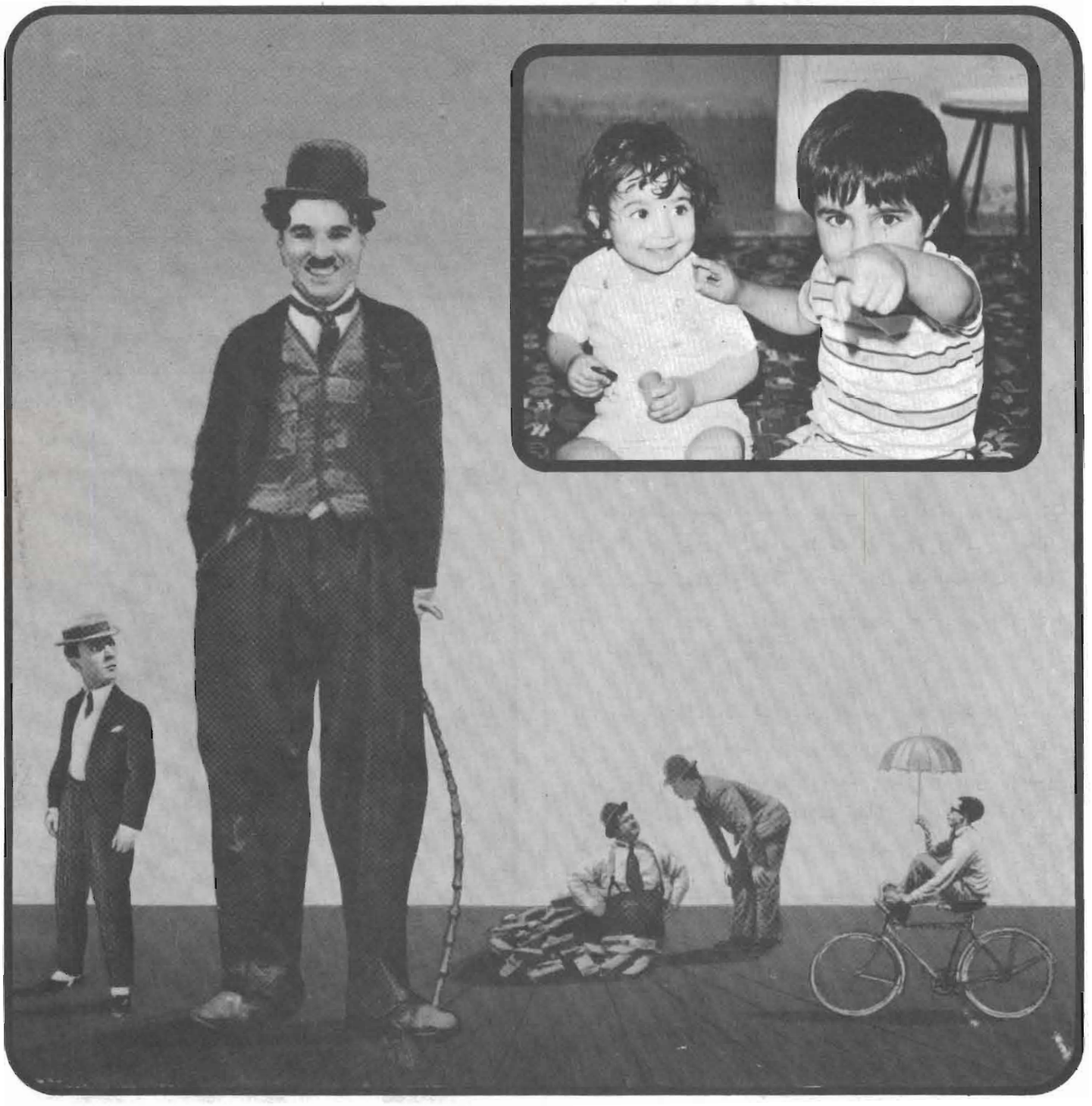
الريف ، والكرنفال ، والحرب ، مناخات للطفولة

يخطىء من يظن أن الأفلام المعدة للاطفال تندرج حصراً في نمط الدمى أو الصور المتحركة . ثمة مضمار المشاهد ، المتمثل بالكرنفالات ومدن الملاهي ، حيث تجد الطفولة ما نستغربه نحن البالغين مما يعكس ملامحها العميقة ، ويتيح لسرّها العفوي أن يتجلّى .

لقد برهنت أعمال سينمائية ناجحة ، في عالم الطفولة ، على أن أوفر المشاهد مادة لأفلام الطفولة هي مواسم الأقنعة ، ومدن الألعاب ، والمناظر الريفية .

في جنان الريف

الريف الحالم الساحر ، ذلك هو جو فيلم « **مغامرات توم سافير** » . في الظاهر يرتدي هذا الفيلم طابع حكايات رياض الأطفال ، من اللامبالاة الوردية ، لكنه في العمق يشف عن أن الطفولة تحتمي بالمواربة تجاه عالم البالغين ، معتمدة أحياناً أساليبهم الجدية ، إذ تمارس نتفاً من طقوسهم (مشهد تبادل القسم مثلاً ، حيث توقع كودين على وعدها بدمها بدل الحبر) ، وتستعمل تعابير باطنية المنحى تقريباً ، كما تحتمي منهم بتقية التهكم ، إذ تشوّش الأعراف الاجتماعية ، وتلجأ إلى المقالب والتهريج والخداع . ربما يشكو فيلم « مغامرات توم سافير » من المبالغة في التظارف والدعابة السطحية ، لكن ثمة تركيزاً أساسياً ، في هذا الفيلم ، على أن **الطفولة تؤلف نوعاً من العالم المغلق على البالغين** . يتجلى هذا التركيز في تصوير كيف أن الطفولة تتعاطى بجدية مع طقوسها الخاصة ، بينما تتعاطى باستخفاف



مع طقوس البالغين . هذه النقطة بالذات ، هذا الادراك الحدسي لجوهر الطفولة ، يختصر قيمة هذا الفيلم ، حيث تتآلف المشاهد الخلابة وحركات التهريج .

مراتع الكرنفال

في فيلم «**السوق الشعبية الوهمية**» **(Kermesse fantastique)** ، الذي انتجه المخرج الهولندي جوب جيسينك ، نرى عالماً آخر من المشاهد التي تروق الطفولة . فالسوق ، حيث تنوح أصوات الكمان ، وتصرح الأراعن المتنقلة ، وتتجول الألعاب العملاقة ، تشدُّ الأطفال إليها بالشعف نفسه الذي يرافق حلم البالغين حيال فردوس مفقود . والتمثيل ، في هذا الفيلم ، يجري تبع خاصية الكذب البريء المعروفة لدى الأطفال ، والتي لا تعود إلى الرغبة في إخفاء الحقيقة ، بل تلبي حاجة الخيال لديهم . ففي مناخ مدينة الملاهي المتموّجة في منعطفات السوق الشعبية ، تعدو الطفولة إثر حلم متجسّد غرائب من الألوان والأشكال . وبفضل التنوع في تقنية المرئيات ، تفتح مناظر هذا الفيلم ، أمام الأطفال ، أبواب عالم تدور فيه هلوسات تذعر ولا تخيف ، وتحدث فيه تعدّيات أقسى ما فيها أنها تثير الدهشة ، ليس إلا . والحوانيت النقالة ، وألاعيب الأضواء والظلال ، وتنافر الأصوات ، وأفواج الأطفال السابحة في حلم مشدوه ... كلها **فردوس اصطناعي يتعايش فيه سحر مدينة الألعاب وعذوبة قصص الدمى المتحركة**

أما فيلم « **الصغير الهارب** » **(Le petit fugitif)** ، الذي أنتجه ثلاثة من السينمائيين الأميركيين الهواة : **راي أشلي ، وموريس أنجل ، وروروت أوركين ، سنة ١٩٥٣** ، فيفتقر إلى الترحال الخيالي الذي يفعم أجواء « السوق الشعبية الوهمية » ويستعيض عنه بنزعة طفولية أخرى ، هي الرغبة في التقاط الحياة على صعيد الشارع ، عبر مغامرات السلب والتفكه ببلبلة عالم البالغين . أول ما يتراءى لناقد فيلم « الهارب الصغير » انه فيلم للتسلية . يرجع هذا الانطباع الأول لكون الفيلم يتبع مساراً شبه ارتجالي ، الا أن نظرة منعمة إليه تبين أن السجية فيه نابعة من كونه **يصور ، بطبيعة نابضة ، حلم التشرّد الذي يعيش في طوايا نفس كل طفل ، هذا الحلم الذي جسده شارلي شابلين بشخصية « شارلو »** . صحيح أن التشرّد المتمثل في هذا الفيلم لا ينطوي على كبير مجازفة ، لأنه يقتصر على مساحة محدودة من بلدة كوني ايسلند ، ويتناول اللعب بالعجلات القديمة ، واستطابة الدوار فوق منحدرات المزالج ... نسيج من الملامح الطفولية يبلغ أوجه في عملية قذف الكرة ، المتفق عليها ، إلى فوق ، فيراها جحفل الصغار ، هواة التشرّد ، فيتألبون .

الطفولة في مهب العنف

ثلاثة أفلام توحي بأن الطفولة في غمرة العنف والأخطار تتحمس ، مستعرة بالجو المحموم ، أو على الأقل تستمدّ من وهج الكوارث ما تبني به مناخها اللاّ زمني . هذه الأفلام الثلاثة هي : « **شراع في البعيد** » **(Au loin une voile)** من انتاج **لاغوشين** ، بتاريخ **سنة ١٩٣٦** ، و « **الألعاب المحظورة** » **(Jeux interdits)** ، **من اخراج رينيه كليمان ، سنة ١٩٥١** ، و « **شان (Shane) انتجه جورج ستيفنس ، سنة ١٩٥٣** . ان هذه الأفلام الثلاثة ، بالرغم من تباينها في نواح عديدة ، تلتقي في نقطة « تفاعل » الطفولة مع المناخ العنفي . أوضحها وأكثرها تماسكاً هو فيلم « شراع في البعيد » ، قوامه الشاعرية الثورية ، شاعرية الحرب المدنية التي يقوم بها الأولاد ، حرباً يلعبونها لا ليتسلوا ويسلوا البالغين بها ، بل حرباً بالمعنى الكامل .

يتّضح ، من الفيلم المذكور ، أن الطفولة تدرك كون الثورة ، ◊

بالنسبة إليها ، هي مؤامرة تحوكها زمرة من أعضائها ، وكونها مغامرة تفوق سائر المغامرات المعتادة ، فتفضي إلى لهوٍ ملحميٍّ الطابع ، هو أعذب ضروب التمرّد .

أما فيلم « شان » فيجمع بين أساطير الطفولة ومغامرات الرواد ورعاة البقر في سهول أميركا الشرقية : ولد يتنكب مسؤولية الثأر ، لكأنه يصر على تجسيد الفكرة القائلة بأن الحياة قدر صراعي . فهذا الولد « البطل » بسحنته الصهباء ، بتجواله المحموم فوق أراضٍ محجَّرة ، جافة وملتهبة ، يتقفى أثر الثأر ، يستنشق ريح المعركة ، ناشراً خلف خطاه مناخاً من الارهاب الممزوج بالبراءة . يا له من طفل يحلم ، في ظل المعركة القاسية التي ينتظرها ، بل يبحث عنها ، بملاك خير يعضد فرسان الملاحم الحديثة .

ان أقوى هذه الأفلام الثلاثة التي تجسد الطفولة ، المتعاملة مع العنف ، هو فيلم « الألعاب المحظورة » وهو أيضاً أكثرها جدة ، لأنه قد تخلّص كليًّا من التصوّرات القبلية التي ترافق نظرة البالغين إلى عالم الطفولة . تدور أحداث الفيلم في إطار مأساوي يلمح إلى إحدى عمليات التهجير التي حدثت إبان الحرب العالمية الثانية . يدل اعتماد الفيلم الدائم على السخرية السوداء على أن عالم الصغار غريب عن عالم البالغين ، وعلى أنه ، بسبب ذلك ، عالم يتسم بغرابته المميزة . من خلاله نحسّ بأن الطفولة ولئن عايشتنا ، تظل نائية عنا ، لا مبالية بصروف الأيام السوداء التي تعيشها ، ولا بالمآسي العائلية التي تصيب ذويها ، لكأنها تمترست في الملاجىء ، حيث أوت ، ضد كل ما يصيب البالغين من غوائل . لقد تجنب مخرج هذا الفيلم ، رينيه كليمان ، كل ما يمتّ إلى الاهتمامات الخلقية ، معتمداً النظرة الشاعرية في ابتكار خرافة طفولية دمجها بقصة قرية سقطت تحت عجلات الحرب ، فغدت مقبرة جثث . يخيّل للرائي أن مبدع هذا الفيلم توخّى إخفاء المأساة الواقعية التي يعاني منها البالغون بستارة شعرية تلوّنها الكآبة ، بل تتراءى فيها أشباح الموت ، لكنها لا زمنية ، مثل طقوس الجنائز ، هذه المسرحية التي يمثلها بكياسة ولدان معاندان . خلاصة القول ان فيلم « الألعاب المحظورة » يحرر الطفولة من هيمنة التافهين ، ويتيح لها أن تعيش ، بشاعريتها المقلقة ، في مناخ أصالتها المتميزة بالمنطق العبثي المعاند ، لحظة الحقيقة التي لم توفرها لها السينما قبل بداية النصف الثاني من القرن العشرين .

الطفولة في أفلام الفراديس

سنة ١٩٤٨ أوصت احدى الشركات النفطية **المخرج فلاهيرتي** أن يبتكر لها فيلماً تخيلياً توظف فتنته لمصلحة الدعاوة لحياة منقبيها ، فكان فيلم « **قصة لويزيانا** » **(Louisiana Story)** ، إلا أن فلاهيرتي آثر اللحاق بمغريات خياله على التقيد بالمقتضيات التجارية ، لقد أصغى لشدو أسطورة الخلق المترجّع في حنايا الذاكرة البشرية ، واستلهم منه موسيقى وصفية رائعة تتراقص صورها في غمرة من الأضواء . **يخيل لمشاهد هذا الفيلم أنه يحضر ولادة النور الأولى فوق مرايا البحيرات وانسيابات الأشعة البكر بين الظلال** . تحضر فيلم « قصة لويزيانا » سائحاً في مملكة ما قبل التاريخ ، حيث الطبيعة لما تزل بخواتم باريها . وسط هذا الفردوس يطوف ولد لا يحمل سمة العمر : بدائي أصيل لا تكدر فرحه رفة غم ، ولا تخضع حركاته لغير سجايا الماء والنسائم والنعاس ، علاقته بالأشياء تولُّه ، وتساميه على جواذبها صلاة . عالم يتمدَّد على الشاشة ويتوالى مشاهد من جزيرة مولودة قبل البحار التي نعرفها حيث ابن ما ـ قبل التناسل يصطاد التماسيح ، ويعيش طفولة نسيها البالغون مذ أخرجتهم منها الطفولات المدرسية المصطنعة . لقد عرفت الطفولة ، في فيلم فلاهيرتي ، كيف تصبح قصيدة البراءة المنتشية .

لفترة من الزمن خيل للنقاد أن روعة « قصة لويزيانا » حكمت على هذا الفيلم أن يظل يتيماً . لكن ، ولحسن حظ الطفولة ، ظهر **فيلم « الحصان الأبيض » (Crin blanc) سنة ١٩٥٢، من اخراج لامبوريس** . لدى اطلالته الأولى لاقى قسطاً من الجفاء . لقد جافاه البعض لاعتقادهم بأنه فيلم وثائقي ، والبعض الآخر راح يقارنه بفيلم فلاهيرتي انتقاصاً لقيمته ، أو غبرة منه . لكن ، مع تقادم الوقت ، وابتعاد النقاد عن المواقف المتأثرة أو المغرضة ، أدركوا أن « الحصان الأبيض » فيلم فذّ ، بل يفوق ، من حيث التأليف ، « قصة لويزيانا » ، إذ إن الأحداث فيه والمشاهد والصور جميعها متوافقة مع المناخ النفسي الذي تطلع المخرج إلى اشاعته . بالفعل ، **فهذا الفيلم استهدف ابتعاث مناخ الحياة الطبيعية ، بالمعنى الثقافي للكلمة ، أي الحياة التي لا تخضع لأي اعتبار ديني ، ولا يكتنف نظرتها إلى الوجود أي حدس ما ورائي** . يروي الفيلم الذي نحن بصدده قصة حصان برّي ، هو الحصان الأبيض ، يعيش على هواه في منطقة من المستنقعات ، حيث يكثر الماء والشمس . **عبثاً يحاول رعاة الثيران أن يأخذوا « الحصان الأبيض » بأساليبهم . لكن هوذا صبي صغير يمسك بلبدة الحصان الأبيض ، فيهرب به الحصان إلى مستنقعات مليئة بنبات الأسل ، حيث يتوقف ويصبح مطيعاً للصبي** ، يتبعه أينما اتجه . هل يجوز القول أن الصبي اصطاد الحصان ؟ الواقع هو أكثر من ذلك ، لقد تدجّن الحصان البري على يده ، بفعل ما يشبه مسحة السحر : كلمة أسرّ بها الصبي في أذن الحصان كانت بمثابة عهد بينهما ، على الحياة وعلى الموت . وإذ عاد رعاة الثيران يطاردون الحصان الأبيض ، اختطف هذا صديقه الصغير وتوغل به في مجرى النهر صعوداً ، متحوّلاً إلى فرس بحرية ، كما تفعل خيول الأساطير .

لا ريب بأن لامبوريس قد اعتمد هذا الاطار الجغرافي هادفاً : قصده اعطاء صورة عن « موطن الطفولة الروحي » الذي يراه متمثلاً بهذه البيئة النائية عن العمران ، المنافية للعقلانية . فهذه البيئة ، حيث تدور مشاهد الفيلم ، ترمز إلى التجاوب الخفي بين الطفولة والعالم الواقعي بحد ذاته ، الذي يشكل رؤى الطفولة وطلاسمها وينبوع غنائيتها الحسّية .

الطفولة في علاقتها مع البالغين

ما أن تغادر الطفولة جزيرتها الفردوسية حتى تتهددها شراسة البالغين وسطحيتهم . هذا ما يجعل الأطفال ، في العديد من الأفلام ، مجرد مصغرات عن الكبار ، لا يتبدى منها أي ملمح من خصائصها الجوهرية . إلا أن ثمة أفلاماً تعالج مسائل عالم البالغين ، من دون أن تطمس بعض الجوانب من وجه الطفولة المميز ، **كفيلم « مثل الكبار » (Comme les grands)** ، حيث تحصل جريمة حقيقية وحيث الأطفال يقيمون شرعة الشرف الخاصة بهم ، ويتعاملون على أساس أنهم محاربون .

طفولة مكسيم غوركي توفق بين فتنة الطفولة وسحر الذكريات ذات التتابع الفوضوي الثري . منها استوحى **داكين فيلمه « الفجر » (Le point du jour)** ، الذي يحكي قصة القرية وحياتها الكادحة ، ويصور « متارف » الحياة الوضيعة التي تعيشها الأسر الفقيرة .

هذا الفيلم يدخل الأطفال في عالم البالغين ، من دون أن يذوّب شخصيتهم الطريفة في بوتقة رتابته .

من قصص غراهام غرين استوحى ريد فيلمه « **أول خيبة** » **(Première déception)** ، وأخرجه سنة ١٩٤٧، وهو فيلم معجون بالمرارة ، ينظر إلى مختلف الأنظمة التي تقنن الحياة ، سواء منها السياسية ، أو العائلية ، أو الخلقية ، على أنها سلاسل وهمية سخيفة تكبل الطفولة وتحول دون انطلاقتها العفوية . بالمقابل نرى فيلم « **الساعة الخفية** » **(L'heure mystérieuse)** يعتمد الأسلوب التهكمي الدقيق في رواية الأكاذيب التي يلجأ إليها الصغار ، اتقاءً لسطوة الكبار القاسية .

سنة ١٩٥٨ أعطى **فيتوريو دو سيكا** رائعة اسمها « **سارق الدراجة** » **(Le voleur de bicyclette)** ، وهو انموذج يُحتذى في التعبير السوريالي ، فيه تتجلى كفاءة الطفل في الإحساس بهموم ذويه ومشاركتهم بها ، وتتبدّى الطريقة التي يتبعها في محاولة الاضطلاع بقسطه من أعباء الحياة العائلية . لحظة التجلي فيه تأتي في ختامه ، متجسدة بالفتة التي يعرب عنها الولد لأبيه ، إذ يمسك بيده ، فيستعيد الوالد الأمل والشرف دفعة واحدة .

الفيلم الانكليزي « **الاختطاف** » **(Rapt)** يصف ببساطة جادّة دور الطفولة في خلق الأبوين بالذات . بالفعل ، ففيه نرى كيف أن العاطفة البنوية تجاه الأب هي التي أيقظت في أعماقه الحنان الأبوي الذي كان مدفوناً . بل ثمة معجزة أخرى ينسبها هذا الفيلم لقدرة الطفولة؛ هي كيف أن « الصغير » الذي اختطف لكونه شهد حصول جريمة ، هدى خاطفه إلى استرجاع كرامته ، بل وعاطفة الحنان التي كانت قد يبست في قلبه .

هناك فيلم آخر يحلل أفضل العلاقات التي يمكن أن تقوم بين البالغين والأطفال ، هو فيلم « **الشيخ والطفل** » ، مع العلم أن رواية **ارنست هامنغواي** « **الشيخ والبحر** » كانت قد تطرقت إلى هذا الموضوع ، إلا أن الأسلوب الطنان الذي كتبت به أفقده جزءاً مهما من شاعريته .

إلى جانب الأفلام الآنفة الذكر ، والتي تتطرّق إلى نواحٍ معينة من العلاقات بين الطفولة والبالغين ، ثمة مجموعة كبيرة جداً من الأفلام المقولبة غير الأصيلة ، حيث يتجلى خليط متنافر من القساوة التي يعامل بها البالغون الأطفال . ومن المشاعر « الروسوية » العطوفة على الطفولة ، في آن واحد . أقل ما يقال في هذا النوع من الأفلام أنها تشكل عملية تفريج عن اضطرابات نفسية متأصلة لدى البالغين .

بعض هذه الأفلام يدور في فلك فيلم « **اميل ورجال التحري** » . وصورة الطفولة المترائية فيها تذكر المجتمع ، لا سيما البالغين الذين يتحكمون بمقدّرات المجتمع ، بوجود شرائع غير مدوّنة . فهي تدعو إلى احترام القواعد الخلقية بل ينضح منها ضغط معنوي يفضي إلى تحتيم ذلك ، لكثرة ما يرد في هذه الأفلام من أحداث تبيّن فداحة العقوبات التي تحلّ بمضطهدي الأطفال .

بين هذه المجموعة من الأفلام يتفوق « إميل ورجال التحري » ، بالإضافة إلى الجذل الذي يلازم القصة ، التي يرويها ، بأنه أظهر ، بواقعية فاضحة ، كيف أن عالم البالغين هوَ تجسيد ملحمي لفكرة الشر .

فيلمان من هذه المجموعة لا يعوزهما الكثير كي يبلغا مستوى « اميل ورجال التحري » ، من حيث الكفاءة في رسم صورة أصيلة لوجه الطفولة ،أوّلهما « **نحن الأولاد** » **(Nous les gosses)** ، ظهر سنة ١٩٤١ ، حيث يبدو المخرج داكين مقلداً لامبرخت . وثانيهما « **بالصراخ والضجيج** » **(A cor et à cri)** ، من أعمال المخرج الانكليزي **كريكتون** ، وهو عبارة عن ترجمة أنكلو ـ ساكسونية له طبق الأصل .

ثمة مجموعة ثانية من الأفلام تهتمّ بالطفولة ، لا تقلّ من حيث العدد عن المجموعة السابقة ، يمثلها جميعاً الفيلم السوفياتي « **طريق الحياة** » **(Le chemin de la vie)** **للمخرج ايك** ، وفحواه انه لا يوجد طفل مذنب ، بل فقط طفولة بائسة . هذه المجموعة من الأفلام تقوم على تفاؤل مزدوج : أولاً التفاؤل المعنوي الذي مؤدّاه أن الولد كائن ساذج طاهر ، وثانياً التفاؤل الاجتماعي الذي يعني أن جماعة البالغين ، عندما تشاء أي عندما تقيم مؤسسات تربوية اصلاحية نموذجية ، تستطيع أن تعوّض عن الأذى الذي ألحقته بالأطفال .

لا جدال في أن **مجموعتي الأفلام الآنفتين هما تافهتان سينمائياً** ، إذا ما اعتمدنا المقاييس الفنية الصارمة ، وسطحيتان بالنسبة إلى خصائص الطفولة الجوهرية . أفضل ما يقال فيهما هو أنهما أعمال أولية . إلا أن الأمانة تقتضي الاعتراف بقيمة بعض هذه الأفلام ، مثل « **المانيا في السنة الصفر** » **(Allemagne, l'année zéro)** ، من اخراج **روسليني** ، سنة ١٩٤٧ . **وفيلم « في مكان ما من أوروبا »** - **(Quelque part en Europe)** ، الذي أخرجه **رادفاني** . الأول منهما يكسف الثاني بفضل الأسلوب الواقعي الصارم الذي ينتهجه روسليني في أعماله السينمائية ، تلك الواقعية التي طالما أثارت الاعجاب . يترجم روسليني في فيلم « المانيا في السنة الصفر » ، يأس صبي المانى يعاني مرارة الحياة في بلاده المهدَّمة ، سنة ١٩٤٦ . ويوفق المخرج ، أيّما توفيق ، في جعل المشاهد يحس بالدوافع الانتحارية الخفية التي تراود الأولاد . والمأساوية نفسها نحسّها في أحد مشاهد فيلم « باييزا » **(Païsa)** ، إذ تتراءى في نظرات صبي نابوليتاني مغامر يحمل في وجدانه كل بؤس الحياة .

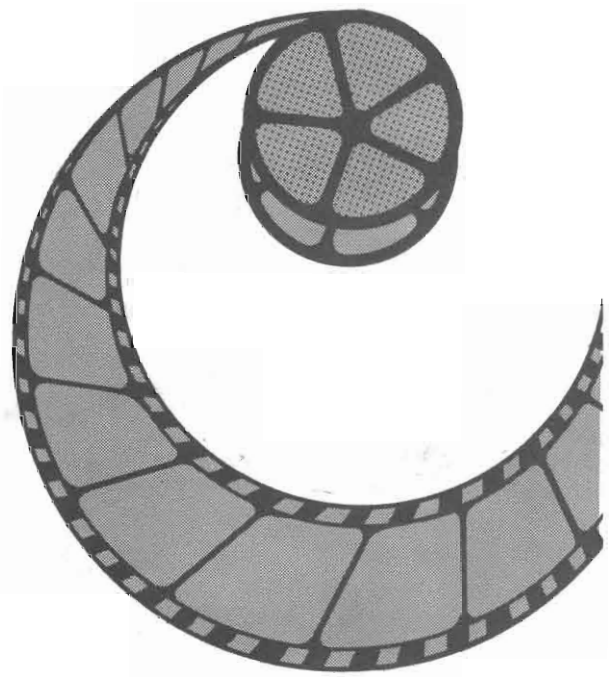
دوسيكا أخرج فيلمين يتطرق كل منهما إلى علاقة الطفولة بعالم البالغين ، الأول « **سيوستشيا** » **(Sciuscia)** ، يستعرض حلماً طفولياً مضحكاً ومؤثراً والثاني « **معجزة في ميلان** **(Miracle à Milan)** ، يصور باليه غير نظامية ، ويعتمد أسلوباً قريباً من أسلوب شارلي شابلين .

بالمقابل ، هناك فيلم « **الأسلحة الأولى** » **(Premières armes)** ، من اخراج **فهيلر** ، وهو يصف مأساة مراهق أصيب بإدمان المراهنة على سباق الخيل . بينما فيلم « **بيللي باد** » **(Billy Budd)** ، من اخراج **بيتر أوستينوف سنة ١٩٦٣** ، يعبر عن رفض الطفولة للتصرُّف الذي يعتمده بعض الأولاد الذين يحاولون ، بإصرار ، أن يجدوا الثغرة التي يستطيعون أن ينفذوا منها إلى قلوب البالغين . وفيلم « **روميو وجولييت والظلمات** » **(Roméo, Juliette et les ténèbres)** من إخراج **فايس** ، يشدّد على صوابية هذه الفكرة ، لا سيما أنه يروي قصة جرت أحداثها في ظلمة الاضطهاد النازي . وهناك فيلم طفولي ذو جدارة كبيرة هو « **لوس أولفيدادوس** » **(Los Olvidados)** ، من إخراج بونويل بتاريخ ١٩٥٠ ، مأثرة من مآثر التحليل النفسي والغنائية المتألمة : كل الدناءات التي تضج في دفائن النفس البشرية تتجلى فيه عبر صور مذهلة من الرموز .

انه عملية غوص سحيقة في مجاهل اللا وعي البشري ، لا سيما القطاع الطفولي ، حيث لم تعد نفسية الطفل العميقة تزهو بحلة البراءة التي اعتاد الناس أن يضفوها عليها . **لأول مرة يظهر على شاشة السينما أن نفس الطفل تنطوي على هاوية معتمة تجوبها ضروب من الرغبات السامة ، وتكاد لا تكون هذه النفس أكثر براءة من مثيلاتها لدى البالغين .**

يجسد فيلم « **وحشة عدَّاء المسافات الطويلة** » **(La solitude du coureur de fond)** ، وهو من أعمال **ريكارديسون** ، صعوبة الحياة ، فالرفض بل التمرد ، يتجلى في هذا الفيلم بصورة زاهية محببة وكأنه العامل الوحيد الذي يتيح للأطفال أن يبنوا شخصيتهم ، علماً بأن هذه الفكرة تبرز هنا في سياق مواقف عملية وأحداث موضوعية ولا تنطوي على أية خلفية فلسفية .

أخيراً عرفت السينما الألمانية فيلماً خاصاً بالطفولة نال شهرة واسعة . هو « **اضطرابات التلميذ تويرلس** » **(Les désarrois de l'élève Toelress)** ، من اخراج **شوانذورف** ، بتاريخ ١٩٦٦ . يحاول هذا الفيلم أن يبيّن أن النزعة النازية اللاواعية تهدر في عتمة كل نفس إنسانية ، حتى لدى الأطفال . والسؤال الذي يطرحه هذا الفيلم هو الآتي : هل أراد مبدعه أن يبرّىء الظالمين أم أراد أن يعمم سلوكية الظلم ؟



Références :

— **Lunder's** : Introduction aux problèmes du cinéma et de la Jeunesse, Paris 1953.

— **P. Vandrome** : Le cinéma et l'enfance, Paris 1955.

— **A. Lanoun** : L'Enfant en proie aux images, Paris 1951.

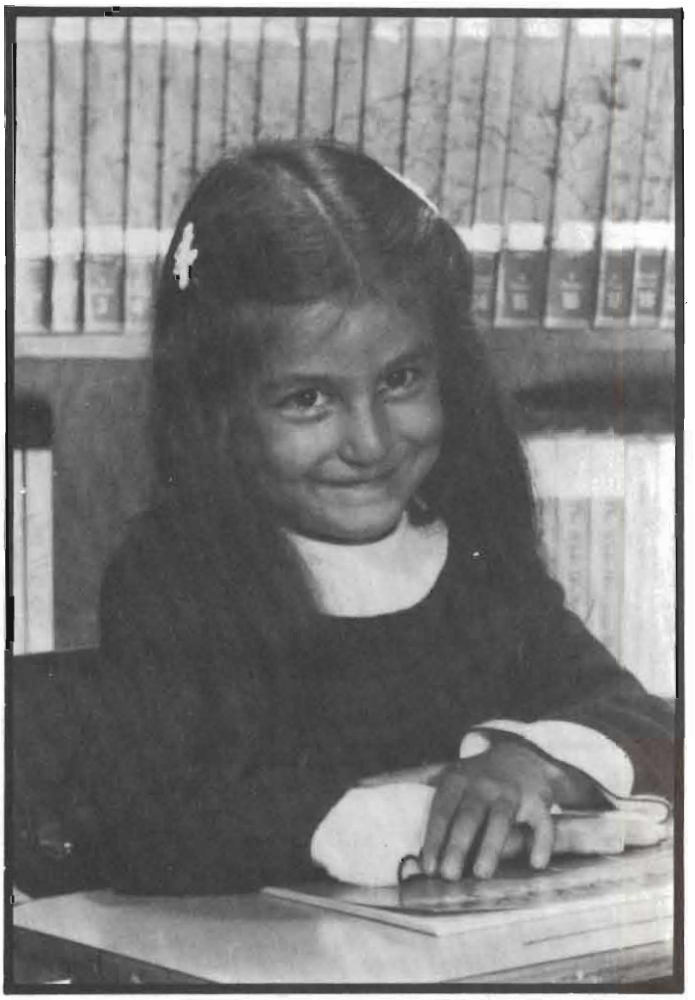
— **A. Bazin** : Qu'est-ce que le cinéma, Paris 1961.

— **M. Field** : Cinéma pour enfants, Paris 1958.

— **H. Agel** : Le cinéma a-t-il une âme ?, Paris 1952.

نمو الطفل اللغوي

بقلم : الدكتور ميشال زكريا



في نحو السنة الأولى من عمره ، ينطق الطفل السويّ ببعض الكلمات المنفردة .

وفي عمر السنة والنصف أو السنتين يركّب الطفل جُملاً مؤلفة من كلمتين متتابعتين أو من ثلاث كلمات .

في السنة الرابعة من عمره يكون قد اكتسب تقريباً بنى لغته بمجملها .

ففي غضون ثلاث سنوات تقريباً يكتسب الطفل المعرفة الأساسية بتنظيم لغته الأم .

فما مدى معرفتنا بمسار عملية الاكتساب هذه ؟

للجواب عن هذا السؤال لا بدَّ من أن ندرس لغة الأطفال كمدخل إلى لغة الكبار وبصورة مستقلة عنها . ولا بدَّ من أن نربط دراستنا هذه بالابعاد الإدراكية للطبيعة الانسانية . ذلك ان **اكتساب اللغة ميزة أساسية من ميزات العقل الانساني** .

ان الأصوات التي يقوم بها الأطفال ، والكلمات المنفردة التي ينطقون بها والتي غالباً ما تثير إعجاب الأهل وبهجتهم ، لم تكن ، في الواقع ، مثار اهتمام الباحثين في المجال اللغوي في العصور الماضية . ولم تلقَ لغة الأطفال اهتمام الإنسانية العلمي والضروري الا في غضون السنوات الأخيرة ، حيث أخذت بعض الدراسات تتناول لغة الأطفال بالبحث ، وتتفاوت ، على أي حال ، بالنسبة إلى الأهمية التي تبديها في ما يختص بأولوية دراسة لغة الأطفال ، من حيث علاقتها بالفكر الإنساني عامة . ونحن ، إذ **نتصدى لدراسة نمو الطفل اللغوي ، انطلاقاً من مبادىء النظرية اللغوية « التوليدية التحويلية »** التي نتبناها في دراستنا اللغوية ، لا يمكننا أن نبرّر الاهتمام بالأصوات التي ينطق بها الطفل والتي غالباً ما تكون مبهمة ، إلا في اطار اهتمامنا بالطفل الانساني وارتباط لغته بلغة المحيط وعلاقتها بالفكر الإنساني عامة . وقبل التوسّع في هذا الموضوع نرى أنه من الضروري ،في بداية هذا المقال ، ابداء الملاحظات الآتية :

١ ـ إن اكتساب بنى اللغة يتم على نسق واحد بالنسبة إلى جميع أطفال البيئة الواحدة (غير المصابين بأي عارض يعيق نموّهم اللغوي الطبيعي) .

٢ ـ يكتسب الطفل لغته عن طريق سمعه لجملها ومحاولاته تكلمها . ولا يحتاج ، في الحقيقة ، إلى من يمدُّه ، بصورة منظمة ، بالمادة اللغوية ، ويتولى إما مكافأته وإما تأنيبه ، وفقاً لإجادته التعلم أو لتقصيره فيه .

٣ ـ يكتسب الطفل لغته ، في حين أن لا أحد يعرف كيف يعلمه اللغة . فالأم بالذات ليست ملزمة بأن تتخصص في مجال تعليم الطفل اللغة . فالطفل ، على أي حال ، لا يعلّم في المجال اللغوي ، ولا يمكننا بالتالي تسمية علاقة الطفل بكلام بيئته عملية تعليم . كما أننا لا نستطيع أن نعتبر كلام البيئة مادة لغوية تعليمية ،

ذلك أن هذا الكلام ينحرف بطبيعة الحال عن الأصول اللغوية التي نجدها مثلاً في كتب اللغة .

٤ ـ **يكتسب الطفل لغة المحيط الذي يترعرع فيه ، بسرعة مدهشة . ففي مدة ثلاث سنوات يتوصل إلى احراز القدرة التامة على انتاج جمل لغته وتفهّمها** . فالصورة التي ابتدأنا نكوّنها عن عملية اكتساب اللغة هي صورة طفل يكتسب لغته بوسائله الخاصة ، انطلاقاً من قدراته الذاتية .

٥ ـ يجب ألا تتعدى خصائص اللغة الإنسانية قدرات الطفل الطبيعية على استيعابها ، وإلاّ تعذّر عليه اكتسابها .

٦ ـ لا يكتسب الطفل اللغة واستعمالها فقط ، بل انه يكتشف في الوقت ذاته محتوى الكلام كحقيقة قائمة بحد ذاتها ، ويمتلك تقنية التواصل اللغوي ، وبالتالي يكتشف ماهية اللغة وعملها ودورها في المجتمع الذي يحيط به .

ان هذه الملاحظات تسلط أضواء جديدة على عملية اكتساب اللغة عند الطفل ، وتجعل من الطفل الموضوع الأساسي للدراسة . فهو ، في الواقع ، الكائن الذي يحاول اكتساب لغة محيطه عن طريق تعرّضه لكلام بيئته . ونحن في الحقيقة أمام المعطيات الآتية :

ان الطفل ، ككائن إنساني ، يتوصل في خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً ، إلى اكتساب تنظيم بالغ التعقيد من القواعد يؤهله لتكلم لغته . يتم هذا الاكتساب ، في الظاهر ، عن طريق تعرضه مباشرة للمظاهر اللغوية المحيطة به . وتُعدّ عملية الاكتساب هذه إنجازاً رائعاً خاصاً بالإنسان ، وفريداً من نوعه . لئن تأملنا مليًّا عمل الطفل في مرحلة الاكتساب هذه ، فمن غير الممكن أن نتخيل أن ذهن الطفل عبارة عن صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة ، بل بخلاف ذلك نخرج بانطباع حاد في أن ذهن الطفل شبيه بآلية معيّنة مزودة بمعلومات معيَّنة وتقوم بعمل محدَّد . في ضوء هذا الانطباع ، **نشبه ذهن الطفل بآلية مبرمجة هيَّأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلُّم اللغة** .

يتلقى الطفل معطيات لغوية أولية فيستوعب معانيها ، ثم يحولها إلى إشارات واختبارات تنتهي باداء كلامي . وسعياً وراء مزيد من التوضيح يحسن بنا أن نحدد ، بصورة مختصرة ، مفهوم الآلية المبرمجة .

ان الآلية المبرمجة تعمل على استقبال مؤثرات خارجية واستيعاب معانيها ، ثم تحويلها إلى إشارات واختيارات تنتهي إلى أداء سلوك معين يحقق هدفاً معيناً . تتلقى الآلية المبرمجة « **المدخلات** » **(inputs)** أو عوامل التأثير التي تثير حركة الآلية وتدفعها إلى سلوك معين . تأتي المدخلات من خارج الآلية ، ومصدرها الأساسي هو المناخ المحيط وما يضمه من محتويات . وهذه المدخلات هي بمثابة الأسباب التي تحرك الآلية وتنتقل بها من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر وتؤدي ، في هذا الاطار ، وظيفة أساسية هي إثارة الحركة لكي تنطلق هذه الآلية .

تقوم الآلية بتحويل « المدخلات » وتغييرها من شكلها الأول إلى شكل آخر . ونصل إلى سلسلة الانجازات أو النتائج المتحققة من العمليات التي تقوم بها الآلية ، والتي تضم نتاج عملها الذي يتبلور في أشكال وأنماط مختلفة ، تمثل ما يصدر عن هذه الآلية في صورة « مخرجات » **(outputs)** .

بقدر ما يتعلق الأمر بالطفل ، من الممكن أن نتخيل أنه يمتلك في ذاته ملكة شبيهة بآلية مبرمجة تتلقى المدخلات ، التي هي عبارة عن المظاهر اللغوية التي يسمعها في عائلته وفي بيئته . فيقوم ذهن الطفل بتلقي هذه المدخلات وتحويلها وتغييرها من مظهرها الأول إلى شكل آخر . يتحقق عن المدخلات مخرجات متباينة ، وذلك تبعاً لتباين لغة الأطفال ولغة الكبار . وبتعبير آخر ينتج من المدخلات الخاصة بكلام الكبار مخرجات تختلف عنها من حيث مظاهرها . فالطفل يحصل مثلاً على **مدوّنة كلامية** : **(corpus)** تمثل لغة بيئته وتحتوي على مجموعة جمل محددة من حيث عددها . قد تكون المدونة واسعة جداً ، ولكنها محدودة وتحتوي ، في الواقع ، على الجمل التي يسمعها من حوله الطفل البالغ نحو السنتين من عمره . بعد الحصول على هذه المدوّنة يقوم الطفل بإيجاد تنظيم قواعد من خلال تحرير هذه الجمل على بنيته الذهنية ، فنحصل على مخرجات هي محاولاته الكلامية . وغني عن الذكر أن تحليل العلاقة بين المدخلات والمخرجات يسهم في تفسير عمل الطفل ، في حين أن ليس منا من يعلم بالضبط كيف يتـــمّ نموّ الطفل اللغوي ، وفي حين أننا نفتقر إلى المعلومات التي تتعلق بمسار ذهن الطفل .

ان هذا الانطباع الذي نخرج به عندما نتأمل عمل الطفل اللغوي يختلف ، بصورة أساسية ، عن التفسير الذي غالباً ما يُعطى لتفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل ، والذي يمكن تلخيصه في أن الطفل ينقل لغة بيئته ويحاكيها إلى أن يتوصل إلى الإلمام بها . فنحن ، في الواقع ، أمام كائن إنساني (الطفل) يتوصل في خلال مدة زمنية ، قصيرة نسبياً ، إلى اكتساب تنظيم بالغ التعقيد (قواعد اللغة) يؤهله لتكلم اللغة . وعملية الاكتساب هذه جديرة بأن نوليها أقصى اهتمامنا العلمي ، من حيث هي ميزة أساسية من ميزات ذهن الإنسان .

ولدراسة نموّ الطفل اللغوي لا بد لنا من أن نتناول بالبحث النقاط التالية :

١ ـ **المظاهر اللغوية التي يتعرض لها الطفل (المدخلات)** .

٢ ـ **خصائص اللغة المكتسبة (المخرجات)** .

٣ ـ **عمل الطفل اللغوي (الآلية المبرمجة)** .

٤ ـ **مراحل النمو اللغوي** .

٥ ـ **دور العائلة والممارسة في خلال نمو الطفل اللغوي** .

٦ ـ **عملية تعلم الطفل في المجال اللغوي** .

١ ـ المظاهر اللغوية التي يتعرض لها الطفل :

يؤلف الكلام الذي يسمعه الطفل في محيطه ، كما سبق وأشرنا إليه ، مدوّنة كلامية تمثل لغة البيئة التي يترعرع فيها . وهذه المدوّنة عبارة عن عيّنة تندرج فيها الجمل التي ينطق بها أفراد هذه البيئة . وتختلف هذه المدونة عن المدونة التي غالباً ما يعتمدها الباحث اللغوي في دراساته اللغوية (والتي شروطها أن تحتوي مجموعة جمل متماسكة تصدر عن شخص واحد وتمثل اللغة تمثيلاً صحيحاً ، فتخضع جملها لشروط الكلام الصحيح في هذه اللغة ، تبعاً للأصول النحوية). فهي تتكون من مجموعة الجمل التي يسمعها الطفل والتي ليست ، بالمقابل ، جُملاً مصححة وبليغة . ذلك أن الكبار ، في الحقيقة ، غالباً ما يستعملون طرائق تعبير تسهل على الطفل بنظرهم تفهّم كلامهم ، ولا تخضع بالتالي إلى أي تصحيح لغوي. فلا تخلو هذه المدونة من أغلاط نحوية يتسم بها الأداء الكلامي في أغلب الأحيان . لا مجال للشك في أن المدونة هذه لا تساعد الطفل لكي يكتشف قواعد لغته الصحيحة ، بل تقتضي مجهوداً إضافياً يقوم به لكي يقدر أن يميّز بين المعطيات اللغوية الصحيحة والمعطيات اللغوية المنحرفة عن قواعد اللغة .

تجدر الإشارة هنا إلى أن المدونة الكلامية لا تشتمل فقط على جُمل اللغة ، بل هي تشتمل على العلاقات الضمنية القائمة بين عناصر الجملة . وضمن هذه المدونة تترسخ معرفة الطفل بعالم واسع من الأشياء والأحداث غير اللغوية والتي يدركها الإنسان ، على العموم ، عبر الجمل نفسها . والظاهرة التي تلفت انتباهنا ، في هذا المجال ، والتي لا يمكننا تجاهل أهميتها ، في ما يختص بالنمو اللغوي عند الطفل ، تكمن في أن الطفل يستنبط ، عبر المدونة التي تزوّده بها البيئة المحيطة به ، الأشكال المجردة للبنية العمقية التي هي ضمن الجُمل بالذات ، والتي نسميها بالبنية العمقية للكلام . وعمله هذا يتخطى بكثير ادراك معاني المفردات أو الكلمات . ولا بد لنا ، كي نفهم هذه الناحية بالذات ، من أن ننتقل إلى النقطة التالية في بحثنا ، حيث سنعرض ، بصورة موجزة ، إلى خصائص اللغة الإنسانية ، التي يكتسبها الطفل في النهاية .

٢ ـ خصائص اللغة المكتسبة :

سبق وقلنا أن المخرجات الحاصلة ، عندما تنهي الآلية المبرمجة (التي شبهنا الطفل بها) عملها ، مقاطع متلاحقة تندرج ضمن لغة الكبار . ولا بد من أن نتوقف هنا ، بعض الشيء ، عند مفهوم اللغة الإنسانية وخصائصها ، كي نتفهم بصورة واضحة عملية اكتساب

اللغة . فالطفل البالغ من العمر حدود السنة الخامسة يتوصل إلى الالمام بلغة محيطه ، ويتمكن بالتالي من فهم وتكلم اللغة التي هي ، في الواقع ، تنظيم بالغ التعقيد . ومما لا شك فيه أنه ، في هذه المرحلة بالذات ، قد أصبح يمتلك بصورة ضمنية تنظيماً من القواعد يحدد بنى اللغة ويبين العلاقات القائمة بين الجُمل ، كما بين عناصرها .

لا بد من أن نستعرض هنا خصائص اللغة الإنسانية بصورة عامة .

نلاحظ أن كل إنسان يتكلم لغة معينة قادر ، في كل آن ، وبصورة عفوية ، على صياغة وتفهم وادراك عدد لا متناهٍ من جمل لغته لم يسبق له ، في الظاهر ، لفظُ أكثرها أو سماعها من قبل . وهذا الإنسان يتبع ، في الواقع ، قواعد معينة يعود إليها بصورة طبيعية عندما يتكلم لغته .

وهذه القواعد بالذات يمتلكها الإنسان في ذاته ، وتتيح له أن يربط المعاني القائمة في ذهنه بمجموعة الإشارات الصوتية التي ينطق بها للتعبير عن هذه المعاني . نسمي هذه الملكة اللغوية بالكفاية الذاتية **(compétence)** ونميز بينها وبين ما نسميه بالأداء الكلامي ، أي الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين . وهذا التمييز مرده إلى أن الأداء الكلامي لا يخلو من بعض الانحرافات عن قوانين اللغة . كما أنه يحتوي أيضاً ، في ما يحتوي عليه ، عدداً من المظاهر نعتبرها طفيلية بالنسبة إلى تنظيم القواعد الضمني الخاص باللغة . يهمنا من هذا التمييز أن الأداء الكلامي هو بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية الذاتية . وأن كل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية عائدة إلى حقيقة عقلية هي الكفاية الذاتية بالذات .

وتجدر الاشارة هنا إلى أن دراسة نمو الطفل اللغوي تزداد أهمية عندما ندرك أن الطفل ، بموجب ترعرعه في بيئته الطبيعية ، يكتسب الكفاية الذاتية العائدة للغته ، أي يكتسب تنظيماً ذهنياً بالغ التعقيد والتشعب ، يتيح له أن ينتج الجمل وأن يتفهمها بموجب التنظيم نفسه . **فالسلوك الكلامي عائد ، في الواقع ، إلى حقيقة عقلية تكمن خارج حدود الملاحظة والإدراك الحسي** . وأبعاد هذه الحقيقة العقلية تتخطى بكثير ترداد الجمل أو محاكاة كلام الآخرين . والسؤال ◁

لمزيد من الايضاح راجع كتاب :

— **Noam Chomsky :** Aspects of the theory of syntax, MIT Cambridge Mass, 1965.

د . ميشال زكريا : **دراسة تمهيدية في التحليل المقارن** بين **اللغتين العربية والفرنسية** ، منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء (تحت الطبع) .

الذي يطرح نفسه الآن هو التالي : **ما هو الشكل الذي يمكن أن تتخذه هذه القواعد ، التي تقرن المعاني بالأصوات ؟**

وللجواب عن هذا السؤال لا بد لنا من أن نحدد مكوّنات اللغة ، والعلاقات التي تربط بينها .

مكوّنات اللغة :

تشكل أصول اللغة تنظيماً يربط بين الأصوات والمعاني ، وتتألف من ثلاثة أقسام متلاحقة يشتمل كل قسم منها على تنظيم قواعد : **المكوّن التركيبي (composante syntaxique) المكوّن الدلالي (composante sémantique) والمكوّن الصوتي (compo-sante phonologique).** من هذه الأقسام المكوّن التركيبي هو المكوّن التوليدي، أي يولد ويصف البنية العمقية للجمل ، والمكوّنان الآخران هما تفسيريان . فالمكون الدلالي يشرح معاني البنية ، والمكون الصوتي يشرح البنية الصوتية للجمل التي يولدها المكوّن التركيبي .

المكوّن الدلالي :

يقوم المكوّن الدلالي بتخصيص معنى شامل لكل تركيب ، انطلاقاً من الدلالات الفردية **للمورفمات (morphème)** (وحدات أو عناصر التركيب) التي تؤلّفه ، وتبعاً للطريقة التي تأتلف بها هذه المورفمات . يتناول هذا المكوّن التراكيب التي يولّدها المكوّن التركيبي ، ويخص كلاً منها بتمثيل دلالي .

المكوّن الصوتي :

يقوم المكوّن الصوتي بتخصيص كل تركيب لغوي بنطق خاص ، انطلاقاً من لفظ كل « مورفام » على حدة ، ومن خلال تآلف هذه المورفمات . فيحتوي على مجموعة قواعد تختص بدراسة الأصوات اللغوية .

المكوّن التركيبي :

نظراً لكون هذا المكون هو المكوّن التوليدي الأساسي ، سنحاول التوسع هنا في عرضنا لقواعده ، آخذين في الاعتبار ضيق المجال في بحثنا هذا ، ذلك أننا لسنا هنا بصدد معالجة موضوع اللغة . وقبل أن نتكلم على المكوّن التركيبي ، لا بد لنا من أن نحدّد مفهومنا للقاعدة التوليدية وللتحويل . وغني عن الذكر أن هذين المفهومين أساسيان بالنسبة إلى النظرية اللغوية التوليدية التحويلية ، إذ استمدت هذه النظرية منهما تسميتها بالذات .

القاعدة التوليدية :

نعيد إلى الأذهان هنا أن القواعد التوليدية التحويلية تهتم مباشرة بآلية اللغة ، التي تتيح للانسان أن ينتج جمل اللغة كلها ، انطلاقاً من مقدرته الإبداعية على إنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل الجديدة وغير الملحوظة سابقاً . وعملية الإنتاج هذه منوطة في الأساس بنوع من القواعد التوليدية التي تؤدي ، في حال العمل بها ، إلى إنتاج كل الجمل التي يمكن استعمالها في اللغة . لا بد هنا من أن نعتبر القاعدة بمثابة جزء من جهاز توليد الجمل ومرد تبريرها إلى الدور الذي تلعبه في عملية التوليد هذا . ويقتصر مفهومنا للتوليد على عملية ضبط أو تثبيت لعدد هائل من الجمل المحتمل وجودها في اللغة

انطلاقاً مما سبق ، نستطيع التمييز بوضوح بين مفهوم القاعدة في نظريتنا ومفهوم القاعدة المعمول به في القواعد التقليدية . فالقاعدة بالنسبة إلى اللغويين التقليديين تنص عامة على السلوك اللغوي الواجب اتباعه لاستعمال الكلام الاستعمال الصحيح ، بحسب الأصول الموضوعة . بالمقابل ، تعطي القاعدة في نظريتنا المعلومات اللازمة لتوليد كل الجمل الصحيحة المحتملة الصياغة ، دون سواها في اللغة ، أي أن القاعدة تمنع ، في الوقت نفسه ، توليد الجمل غير الصحيحة . إنها قاعدة « إعادة كتابة » ، أي أنها تعيد كتابة رمز يشير إلى عنصر معين من عناصر الكلام برمز آخر أو بعدة رموز . يمكننا بسهولة فهم هذا النوع من القواعد . فجواز اشتمال الجملة مثلاً على ركن فعلي (مؤلف مثلاً من فعل وفاعل ومفعول به وشبه جملة عائدة للفعل) وعلى شبه جملة يمكن أن يتمثل بالقاعدة التالية :

(١) ج ← رف + شج

حيث ـ ج ـ ترمز الى جملة و ـ رف ـ إلى ركن فعلي و ـ شج ـ ترمز إلى شبه جملة .

نقرأ السهم بوصفه تعليمة تقضي بإعادة كتابة الرمز الواقع على اليمين ـ ج ـ بواسطة الرموز المتتابعة الواقعة على اليسار . فنلاحظ أن الرمز الابتدائي ـ ج ـ يمكن أن نستبدل به الرمزين المتتابعين : رف + شج ، وعلى النسق ذاته يمكننا أن نستبدل بـ : ـ رف ـ مثلاً تتابع رموز بواسطة القاعدة التالية :

(٢) رف ← ف + رأ + رأ + شج .

حيث ـ ف ـ ترمز إلى فعل و ـ رأ ـ ترمز إلى ركن اسمي .

وهكذا نستبدل بكل رمز العناصر الواقعة إلى اليسار ، إلى أن يتم « اشتقاق » الجملة .

يحسن بنا هنا أن نورد ، بهدف التوضيح ، بعض القواعد البسيطة للغاية ، والمقتطفة من جمل اللغة العربية . فلنأخذ مثلاً القواعد التالية :

(٣) ج ← رف + شج

(٤) رف ← ف + رأ + رأ + شج

(٥) رأ ← تعر + رأ

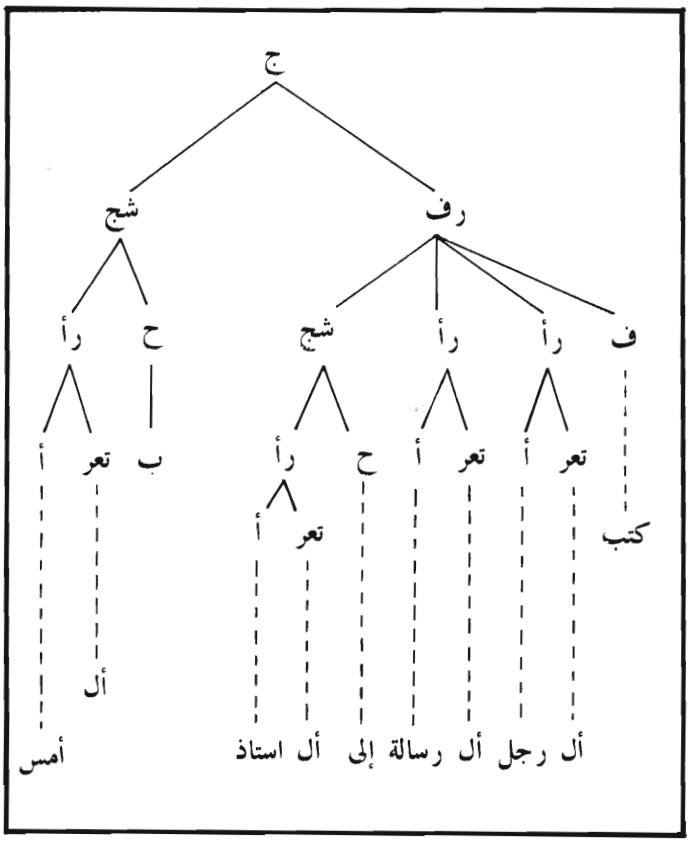
(٦) شج ← ح + رأ

(٧) تعر ← (أل)

(٨) ف ← كتب ، ذهب ، سأل ..

(٩) أ ← رجل ، رسالة ، أستاذ ، رأس

ان استبدال العناصر الواقعة إلى اليسار بالرمز الواقع إلى اليمين ، تبعاً للقواعد المشار إليها أعلاه ، يؤدّي بنا إلى بناء الجملة التالية : كتب الرجل الرسالة إلى الاستاذ بالأمس . وترى النظرية اعتماد تمثيل يقابل القواعد ويعرف باسم **المشجَّر (arbre)** :



فهذا المشجَّر يمثل الجملة بالعودة إلى مؤلفاتها بشكل مجرد ، يبيّن مختلف الصلات القائمة بين عناصر التركيب ويظهر انتماءها إلى زُمر معينة . فكل عقدة من المشجَّر تشير إلى مؤلف من المؤلفات المباشرة للجملة ، وتشير العقد الأخيرة إلى المورفمات ، ويسمى هذا المشجَّر **بالمشير الركني (indicateur syntagmatique)** . وجملة القول أن القاعدة في النظرية التوليدية تتسم بالصفات التالية :

أ ـ قدرتها على تفسير عدد جُمل اللغة غير المتناهي .

ب ـ قدرتها على أن تُقرّ أصولية الجمل من خلال تحديدها خصائص البنى الداخلية للجمل .

التحويل :

يقوم مفهوم التحويل على الملاحظة التالية : توجد في اللغة جمل ترتبط ببعضها بصورة وثيقة ، ولا يمكننا ، من خلال دراسة عناصرها فقط ، أن نلحظ الصلة القائمة بينها .

فلنأخذ الجمل التالية :

(١١) **أكل الرجل التفاحة .**

(١٢) **الرجل أكل التفاحة .**

(١٣) **التفاحة أكلها الرجل**

لكي نفسر العلاقة القائمة بين هذه الجمل ، لا بد لنا من مفهوم يتيح لنا أن نبحث في الجُمل، ونعيد مثلاً تركيب عناصرها . ومفهوم التحويل يفيدنا ، في هذا الاتجاه ، فينص على امكان تحويل جملة من جملة أخرى واعتماد مستوى أعمق من المستوى الظاهر في الكلام ، يكشف المعاني الضمنية للجمل . نقول مثلاً في ما يختص بالجمل (١١) ـ (١٣) أن الجملة (١٢) والجملة (١٣) جملتان متحولتان من الجملة (١١) بواسطة إجراء تحويل ينقل الاسم ، فيضعه في موقع ابتداء الكلام ، ويجري بعض التعديلات في (١١) . مثلاً يترك هذا التحويل ضميراً في المكان الذي كان يحتله الاسم ، كما نلاحظ في (١٢) و (١٣) .

نلجأ إذاً إلى مفهوم التحويل عندما تفيد أكثر من جملة المعنى ذاته ، بالرغم من تباين تراكيبها ، فنقول أن هذه الجمل متحولة من جملة واحدة موجودة في البنية العمقية .

فلنأخذ مثلاً الجمل التالية :

(١٤) يبدو أنه قد ارتفعت كلفة الحياة ،

(١٥) يبدو أن كلفة الحياة قد ارتفعت ،

(١٦) تبدو كلفة الحياة مرتفعة ،

(١٧) كلفة الحياة تبدو مرتفعة .

فالجمل السابقة متحولة من جملة واحدة موجودة في البنية العمقية .

ان مفهوم التحويل يزيل الالتباس الناتج عندما تعبّر جملة واحدة عن أكثر من معنى واحد ، فيرد الالتباس إلى أن الجملة متحولة من جملتين مختلفتين موجودتين في البنية العمقية .

لنأخذ الجمل التالية :

(١٨) طلب زيد من يوسف أن يذهب ،

(١٩) يحترم زيد يوسف أكثر من مروان ،

ان الجملة (١٨) قد تكون متحولة من الجملتين التاليتين :

(٢٠) طلب زيد من يوسف (يذهب زيد) ،

(٢١) طلب زيد من يوسف (يذهب يوسف) ،

وأيضاً الجملة (١٩) قد تكون متحولة من :

(٢٢) يحترم زيد يوسف أكثر من (يحترم زيد مروان) ،

(٢٣) يحترم زيد يوسف أكثر من (يحترم مروان يوسف) .

نكتفي هنا بالإشارة إلى أن للتحويل شروطاً عديدة ترافق اجراءه . ولن ندخل في التفاصيل اللازمة لتوضيح هذا المفهوم .

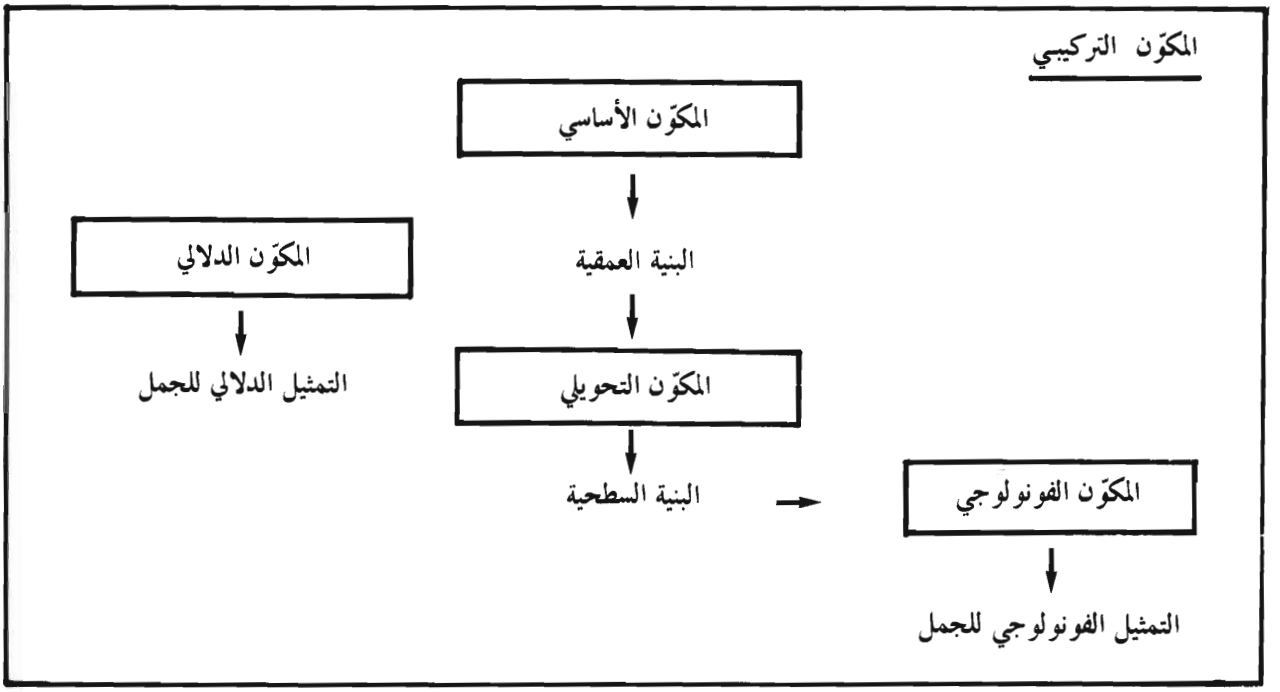
نعود الآن إلى المكوّن التركيبي الذي يتألف من **المكوّن الأساسي (composante de base)** ومن **المكوّن التحويلي (compo-sante transformationnelle)** . ويحتوي المكوّن الأساسي على مجموعة قواعد تكوين (قواعد إعادة الكتابة) وعلى معجم **(lexique)** يشتمل على **مجموعة المداخل المعجمية (entrée lexicale)** ويشتمل ◊

كل مدخل معجمي على سمات تركيبية وصوتية ودلالية فتولّد قواعد التكوين مشيراً ركنياً يتعلق بكل جملة وتستبدل برموزه النهائية المداخل المعجمية ، فنحصل على الجملة في البنية العمقية . ويخضع هذا الاستبدال لضوابط محددة ، تبعاً لملامح المداخل المعجمية .

يحتوي المكوّن التحويلي ، بالمقابل ، على مجموعة التحويلات التي يبدل كل منها مشيراً ركنياً بمشير ركني آخر .

بعد أن عرضنا بصورة مقتضبة مكوّنات الدراسة اللغوية ، نستطيع أن نتساءل : كيف تعمل قواعد اللغة لتحديد مجموعة الوحدات المعنوية ـ الصوتية ، الصحيحة التكوين في اللغة ؟

يولّد المكوّن التركيبي مجموعة غير متناهية من البنى التركيبية ، تحتوي على تمثيل دلالي يستمدّ من المكون الدلالي ، وعلى تمثيل صوتي فونولوجي يستمد من المكوّن الفونولوجي . **فالمكون التركيبي هو عبارة عن جسر بين المعنى والصوت** . ويظهر المخطط التالي تداخل المستويات في القواعد التوليدية التحويلية :



حسبنا أن نعلم ، مما تقدم ، أن المعلومات اللغوية التي يملكها متكلم اللغة يجب أن تشتمل ، بالضرورة ، على قواعد تتيح له أن يبني البنى العمقية التي تشتق منها الجمل . ومما لا شك فيه أن باستطاعة الباحث اللغوي دراسة هذه القواعد ، المبنية على التمييز بين البنية العمقية والبنية السطحية ، من خلال اعتماد منهج علمي واضح . إلا أن اعتماد هذا التفسير لقواعد اللغة يردنا إلى مشكلة أساسية ، حين ندرس عملية اكتساب اللغة عند الطفل. تظهر هذه المشكلة في السؤال التالي ، الذي سرعان ما يطرح نفسه علينا : كيف يمكن الطفل أن يتعلّم اكتشاف البنية العمقية للجمل ، وبخاصة لطراز معيَّن من الجمل ، ترتبط ببعضها عبر علاقات معنوية وثيقة ؟

نلاحظ هنا ، ضمن هذا الاتجاه بالذات ، أن مفاهيم المحاكاة والاستجابة للمثير ، وتقويته التي اعتاد بعض علماء النفس الركون إليها لتحليل المشكلات العائدة لدراسة اللغة ، تمدنا بأي حل لمشكلتنا هذه . فاعتماد مفهوم المحاكاة أو الترداد أو الممارسة ، في حال ثبتت فعالية هذا الاعتماد من الناحية العلمية ـ وهذا ما نشك فيه ـ لا يصلح الا في حال امدتنا المعطيات المجاورة بنموذج سلوكي يتوخى محاكاته . وبقدر ما يتعلّق الأمر بالبنية العمقية ، فلا فائدة من توسّل هذه المفاهيم السلوكية لدراسة سلوك الطفل اللغوي . ذلك ان البنية العمقية هي مرحلة وسيطة بين التمثيل الدلالي للجمل والتمثيل الفونولوجي لها ، تكوّن فقط إطاراً يدرس من خلاله السلوك الكلامي الملموس ، ولا يمكن للطفل الغوص إلى مجالها من خلال المحاكاة والممارسة .

وجملة القول هنا أن سبل البحث ستصبح واضحة إذا سرنا في هدى المفاهيم اللغوية التي حدّدناها . ولا نبتعد عن جادة الصواب إذا حاولنا ، ضمن هذا الإطار العام ، تجديد عملية استيعاب الطفل لبنى اللغة العمقية ضمن أنماط الجمل التي يسمعها في بيئته . وقد نستطيع ، عبر المقارنة بين ما نعلمه عن كل من المدخلات والمخرجات ، أن نطور معلوماتنا في ما يتعلّق بعمل الطفل اللغوي في عملية اكتسابه للغة .

٣ ـ عمل الطفل اللغوي :

لا شك في أننا ، إذا استطعنا تخيل ما يمكن أن يقوم به الطفل بعد استقباله المدخلات ، فإننا سنأخذ فكرة معينة عن اسهام الطفل في عملية اكتساب اللغة .

ان الآلية المبرمجة التي شبهنا الطفل بها ، كي تعمل ، لا بد من

أن تحتوي في داخلها معلومات أساسية . وينطبق الوضع نفسه على الطفل الذي يفترض أن تتوافر له ، كي يكتشف قواعد لغته ، القضايا التالية :

أ ـ مجموعة ملاحظات يمكن أن يلتزم بها الطفل ، وترتبط هذه الملاحظات باللغة التي يتعرَّض لها .

ب ـ مبادىء معينة يتعامل بها لتنظيم الملاحظات وتعميمها .

ج ـ مجموعة المعلومات اللغوية التي تتوافر للطفل ، بواسطة تطبيق المبادىء على المعطيات اللغوية .

كلما عكفنا على دراسة اكتساب اللغة عند الطفل تبين لنا أن احراز اللغة يرد في الحقيقة إلى تنظيم ذهني مميز عند الطفل . **فما من إثبات متوافر لدينا يجعلنا نسلّم جدلاً بقدرة أي كائن آخر غير الإنسان على امتلاك تنظيم بالغ التعقيد كاللغة الطبيعية** . ونحن لا ننكر بأن بعض الكائنات غير البشرية يظهر عندها بعض المهارات الصوتية أو الإشارية ، استجابة لبعض المثيرات ، إلا أنه غير مقرر ولا مقبول اعتبار هذه المهارات مشابهة للغاية الذاتية التي يملكها الإنسان فسلوك هذه الكائنات مبني على مبادىء تختلف اختلافاً جوهرياً عن المبادىء التي هي في ذهن الإنسان . وهذا الاختلاف ليس فقط من حيث حجم الذكاء ، بل هو ، في الظاهر ، خلاف نوعي . فحتى الآن **ما من باحث أو عالم قد برهن أن بمقدور أي كائن غير بشري أن يكتسب مبادىء إدراك الكلام انطلاقاً من التحليل الصوتي ومن تفهم البنى التركيبية للجمل أو الإلمام بالمجال الدلالي للكلمات المجردة أو المحسوسة** . وبالأحرى ليس لأي كائن غير بشري القدرة الذهنية الفاعلة ، كالقدرة على تجزئة الجمل مثلاً بصورة ضمنية وردها إلى عناصرها المؤلفة في عملية تفهم الآخرين وإفهامهم ، أو كالقدرة على الغوص الذهني إلى البنية العمقية للجمل ، والتي هي في مستوى أعمق من مستوى الكلام الظاهر .

لا ينحصر استعمال اللغة بملكة الذكاء عند الإنسان . ذلك أن الطفل ينجح في اكتساب اللغة في حين لا يستطيع القرد الكبير (الشمبنزي مثلاً) ، وإن يبدو ممتلكاً بعض الذكاء ، اكتساب أي تنظيم يشابه تنظيم اللغة .

وهكذا تبدو لنا عملية اكتساب اللغة ظاهرة فريدة بالطبيعة الانسانية ، لا شبيه لها في عالم الكائنات غير البشرية . ومن البديهي القول ان محاولة تشبيه عمل الطفل اللغوي بالسلوك الحيواني ، الناتج عن **رجع تشريطي (réaction conditionnée)** ، لا يمكن أن يعتبرَ بأي شكل من الأشكال ، محاولة مبررة من الناحية العلمية لدراسة هذا الشكل من السلوك الإنساني ، الذي يمكن ملاحظته في خلال نمو الطفل اللغوي .

٤ ـ مراحل نمو الطفل اللغوي :

نلاحظ أنه ، منذ الستينات ، يحصل تغير واضح وأساسي في ما يتعلّق بدراسة لغة الأطفال فبعد أن كان الافتراض الأساسي المعمول به ينص على أن لغة الأطفال (وإن كانت أصواتها يعتريها بعض التشويش ومفرداتها قليلة جداً نسبياً) ، لا تعدو كونها صورة مصغرة عن لغة الكبار ، تقتصر دراستها على لحظ تواتر زُمرها وعلى إحصاء مفرداتها وعلى محاولة تصحيح الأغلاط التي يقوم بها الطفل ، أصبح التوجُّه الأساسي باتجاه دراسة لغة الأطفال البالغين سناً معيناً من العمر ، ووصفها بحد ذاتها ، من دون ربطها بقواعد لغة الكبار .

نتج من هذا الاتجاه الجديد في الدراسات اللغوية ، اعتبار الطفل ، في مرحلة نموه اللغوي ، متكلماً لغة خاصة به ، بالانسجام مع نموّه الطبيعي . فالطفل ، من هذا المنظار ، لا يتكلم عن طريق استعمال جمل الكبار بصورة مختزلة أو مقتصرة ، بل يتكلم ، في الواقع ، لغة تتلاءم ومراحل نموّه الطبيعي . وقد توصَّل باحثون لغويون ، يعملون كل من جهته على دراسة لغة الأطفال ، إلى نتائج تكاد تكون واحدة ، بالرغم من اختلاف اللغات التي يدرسونها وبالرغم من المسافات الجغرافية التي تفصل بين المجتمعات التي تجري فيها الدراسات . وقد تركزت ، من خلال هذه الأبحاث ، المفاهيم ذاتها في اعتبار لغة الطفل لغة متمايزة عن لغة الكبار . وبقدر ما تتعدَّد الدراسات التي تتوصَّل إلى كشف واستنتاج مفهوم بعينه ، بقدر ما يثبت أنه صالح لتفسير ظاهرة معينة ؛ فيرتقي هذا المفهوم إلى مستوى الشمول ويعتبر مفهوماً كلياً . وينبغي التأكيد أن قوَّة المفهوم تستمد من اتساع الدائرة التي ينطبق عليها .

من هذا المنطق واستناداً إلى بعض الدراسات الحديثة (*) سنتناول بالوصف مراحل النمو اللغوي عند الطفل ، والتطور الذي يحصل في مهاراته اللغوية ، إلى أن يتقن لغة محيطه . سنكتفي بعرض مراحل اكتساب التنظيم الفونولوجي ومراحل اكتساب التنظيم التركيبي . بيد أننا لن نتعرض لمراحل اكتساب التنظيم الدلالي ، لضيق المجال هنا ، ولأنه لم تكتمل بعد الدراسات الوافية في مجال اكتساب المعاني (*).

(*) راجع صفحة المراجع الخاصة ، المذكورة في آخر المقال ، لكل من :
Slobin, Miller, Mc Neill

(*) لا بد لنا من أن نشير الى المنهجية التي اعتمدت في دراسة لغة الاطفال. نلحظها بالخطوط التالية :

أ ـ اختيار عينة مؤلفة من عدد من الاطفال ، يزورهم الباحث على مدى كل شهر تقريبا ، في خلال وقت النمو اللغوي السريع .

ب ـ تسجيل كل ما يتعلق بكلام هؤلاء الاطفال ، ووضع سجل يشمل الكلام الذي ينطق به الطفل والكلام الذي يوجه للطفل .

ج ـ وضع قواعد للغة الطفل ، تستنبط من التسجيلات ، ولحظ التغييرات الطارئة على هذه القواعد ، مما يبرز بوضوح مراحل نمو الطفل اللغوي .

اكتساب التنظيم الفونولوجي :

نلاحظ أن الطفل يبدأ عملية اكتسابه الفعلي بالتمييز ، حسب الظاهر ، بين الأصوات المصوّتة والأصوات الصامتة ، من دون أن يتوصل ، في بادىء الأمر ، إلى التمييز بين الأصوات داخل كل زمرة . ثم يبدأ الطفل ، في خلال نموه اللغوي ، بتقسيم كل من الزمرتين إلى زمر فرعية ، بقدر استيعابه لمختلف السمات المكوِّنة لعناصر كل زمرة . ويلزمه سنين عدّة للتوصّل إلى تمييز كل السمات الخاصة بفونامات لغته ، وبالتالي إلى اكتساب التنظيم الفونولوجي للغته الأم بصورة تامة .

لا يتم اكتساب التنظيم الفونولوجي ، كما يعتقد البعض ، عن طريق حيازة الطفل فونامات لغته بصورة متتالية . بل يبدأ الطفل ببناء التنظيم الفونولوجي بصورة نشطة وفعّالة . فالطفل ، الذي يبدأ نطقه بكلمة « بابا » و « ماما » ، يملك في البدء تنظيماً من ثلاثة عناصر . فالتنظيم اللغوي يبدأ ، في كل مرحلة ، تنظيماً تاماً . فكلما تحسس الطفل وجود الفونامات المميزة تتغير العلاقات بين العناصر ويتغير التنظيم ككل . ويستمر هذا الوضع إلى أن يمتلك الطفل التنظيم الفونولوجي للغته الأم .

تجدر الإشارة هنا ،إلى أن الترتيب الذي تتِمَّ بموجبه زيادة الوحدات الفونولوجية إلى التنظيم يختلف من شخص إلى آخر . بيد أنه يخضع عامةً لعاملين أساسيين .

أ ـ وجود فونامات في اللغة يصعب التلفظ بها أكثر من غيرها ، فتتم زيادة هذه الوحدات الصوتية إلى قائمة الفونامات المكتسبة ، في مرحلة لاحقة ، لاكتساب غيرها من الفونامات التي يسهل التلفظ بها .

ب ـ أهمية الفونامات من حيث تواترها أو ورودها في الكلام ، فتظهر بعض الأصوات الصامتة ، مثلاً ، متأخرة في لغة الطفل ، لا لأنه يصعب التلفظ بها ، بل لقلة ورودها في سياق الكلام .

والجدير بالذكر أن **الطفل يبدأ بإدراك وتمييز الاختلافات القائمة بين الفونامات ، في وقت لا يكون فيه قد أصبح قادراً على إنتاج هذه الفونامات** . لا بل أظهرت بعض الدراسات أن الطفل الأبكم (الذي لا يستطيع بطبيعة الأحوال أن ينطق ويتلفَّظ بالكلمات) قادر على تفهم التنظيم الفونولوجي والتركيبي في اللغة . فيستطيع أن يفهم مثلاً القصص التي تروى له ، وأن يجيب عن الأسئلة المطروحة عليه ، عن طريق الإشارة مثلاً إلى الصور . وهذا ما يؤكد خطأ الادعاء القائل بأن الترداد والممارسة وتقوية الاستجابة للحافز هي العوامل الأساسية والضرورية واللازمة لاكتساب اللغة .

اكتساب تنظيم التراكيب :

من البديهي القول أننا لا نستطيع التصدي لدراسة لغة الأطفال في ما يختص بالتراكيب اللغوية ، إلا عندما يبدأ الطفل بتركيب كلمتين معاً ليؤلف منهما جملة .

ان التحليل اللغوي للجمل المبنية من كلمتين يبين لنا أن الطفل ينتج جُمله هذه عبر لجوئه المنظم إلى زمرتين من الكلمات مميزتين. الزمرة الأولى ندعوها بزمرة « **الكلمات المحورية** » ، ويكون **عدد عناصرها قليلاً** ، والزمرة الثانية ندعوها بزمرة **الكلمات المفردة ، ويكون عدد عناصرها كثيراً** . وقد دعيت عناصر الزمرة الأولى « بالكلمات المحورية » لأنها ترِدُ بصورة متواصلة في كلام الطفل ، حيث يبني عليها كلمة من زمرة « الكلمات المفردات » في سياق تكلّمه . ويزداد عدد عناصر الزمرة المحورية ، في خلال نموّ الطفل ، بصورة بطيئة جداً ، أي بمعدل بعض كلمات « محورية » فقط كل شهر . أما عناصر زمرة « المفردات » فهي تزداد بسرعة. ويشير المخطط التالي إلى هذه العناصر .

جزء من قواعد لغة الطفل

	ولد
	حليب
	ماما
وداعا	بابا
كبير	قهوة
جميل	طائرة
انظر	حذاء
هذا	أصفر
هنا	لعبة
أكثر	اذهب
	يد
	سكَّر
	يوسف

يكوّن الطفل جمله عندما يختار كلمة من الزمرة الأولى ويتبعها بكلمة من الزمرة الثانية . ولا يحتاج الباحث إلى وقت طويل لكي يتبيَّن أن عناصر كل زمرةٍ ترتدّ إلى زمر مختلفة ، حسب تحليل لغة الكبار . فالطفل ، في هذه المرحلة من نموه اللغوي ، يمتلك تنظيماً لغوياً خاصاً به ، يختلف عن التنظيم اللغوي الذي يمتلكه الكبار ، وبالتالي ليس هناك أي مبرر لاعتبار تنظيم الطفل اللعوي نقلاً حرفياً لتنظيم الكبار .

ولغة الطفل في هذه المرحلة تشتمل على قواعد التكوين التالية :

ج ← محور + مفردة

محور ← وداعاً ، كبير ، جميل ، أنظر ، مرحباً ، هذا ، هنا ، أكثر ...

مفردة ← ولد ، حليب ، ماما ، بابا ، قهوة ، طائرة ، حذاء ، أصفر ، لعبة ، اذهب ، يد ، سكر ، يوسف ...

بواسطة هذه القواعد الثلاث يستطيع الطفل أن ينتج عدداً غير محدود من الجمل المكوّنة من كلمتين : كلمة محورية + مفردة .

فالذي يلفت انتباهنا بالذات ، هنا، أن الطفل يستعمل المعطيات اللغوية المحدودة ، والتي هي بتصرُّفه ، لينتج جملاً جديدة عبر تنظيم لغوي بسيط . وتنظيم الطفل ، وإن يكن يمتّ بصلة معينة إلى الكلام الذي يسمعه في بيئته ، إلا أنه ليس نسخة مصغرة عن تنظيم محيطه اللغوي .

وجملة القول أننا نكتفي من عرضنا هذا بالاقرار بأن كلام الطفل ينحرف عن كلام الكبار بصورة منظمة ، مما يجعلنا نعتقد بأن هذا الانحراف يبنيه الطفل بصورة مبدعة ، من خلال تحليل جزئي للغة ، وعبر قدرات ذهنية خاصة به . ولم نعرض لبقية مراحل نمو الطفل اللغوي ، لضيق المجال هنا ، ولأننا نهدف فقط إلى رفض الاعتقاد السائد بأن لغة الأطفال هي لغة الكبار نفسها ، ولكن مجتزأة منها .

٥ ـ دور العائلة والممارسة :

نلاحظ أن الطفل يتعلم لغته في محيطه العائلي . فما هو دور العائلة في عملية اكتسابه اللغة ؟ هل هو أحد الأدوار الثلاثة :

١ ـ دور تعليمي مباشر ؟
٢ ـ دور توجيهي ؟
٣ ـ دور قائم فقط على توفير مادة لغوية معينة ؟

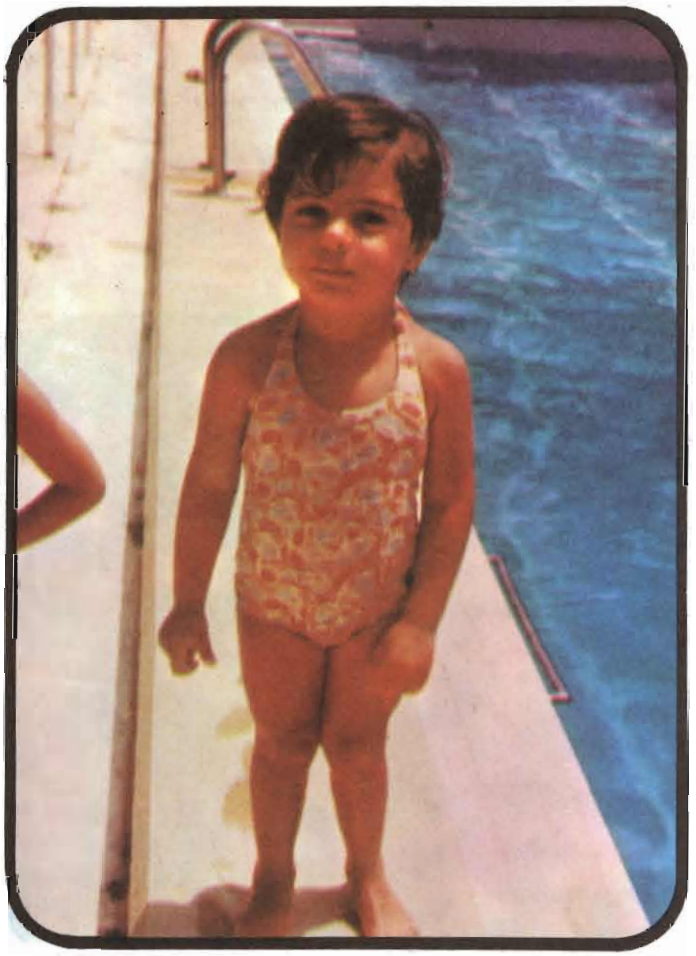
أول ما يتبادر إلى ذهننا أن الأهل في الواقع غير متخصصين ، بالضرورة ، في علم اللغة وأقسامه ، من علم الفونولوجيا وعلم التراكيب وعلم الدلالات . وهم أيضاً غير متخصصين بطرائق تعليم اللغة ، ولا يفكرون أبداً بوضع برنامج تعليمي لتدريس أطفالهم اللغة . فمن البديهي أن العائلة لا يمكنها أن تقوم بدور تعليمي صرف . بل إن اللغة الأم لا تعلّم . فالمدرسة ، في الحقيقة ، تعلّم قراءة اللغة وكتابتها . أما اكتساب اللغة فيتم بصورة طبيعية ، في مرحلة سابقة لذهاب الطفل إلى المدرسة . مما سبق ، وجب استبعاد امكان قيام العائلة بدور تعليمي مباشر . في ما يتعلق بالدور الثاني ، الممكن افتراضه، فإننا نستند إلى اختبار قام به **دافيد مكنيل (David Mc. Neil)** ، أحد كبار الباحثين الأميركيين في مجال علم النفس اللغوي .

وهذا الاختبار يقضي بأن تحاول الأم تصحيح جملة قد استعملها الطفل . وننقل هنا هذه المحاولة كما وردت في نصها الانكليزي[1] :

Child : Nobody don't like me
Mother : No, say "nobody likes me".
Child : no-body don't like me

•
•
•
•
•

(eight receptions of this dialogue)
Mother : No, non listen carefully ; say : nobody likes me.
Child : Oh ! Nobody don't likes me.



وهذا الاختبار جدير بالاهتمام . ذلك أن الطفل يتصرف في البدء وكأنه لم يلاحظ وجه الاختلاف بين جملة أمه وبين جملته التي يردِّدها استجابة لرغبة أمه . وبعد محاولات عدة يلاحظ الطفل وجود اختلاف بين الجملتين ، من دون أن يلتزم حرفياً بجملة أمه . هذا التغيّر البطيء في جملة الطفل يجعلنا نستبعد أيضاً أن يكون دور

(١) مكنيل ١٩٦٦ ، ص ٦٩

العائلة دوراً توجيهياً تصحيحياً ، ونستبعد في الوقت نفسه الاقرار بأولوية المحاكاة والترداد والممارسة في اكتساب الطفل للغته وبما أنه قد حصل بعض التغيّر الملحوظ في جملة الطفل ، حلال ثماني محاولات ترداد ، نميل إلى الاعتقاد بأن الطفل يتفاعل مع النموذج اللغوي الذي توفره له العائلة والبيئة . فأي دور إذاً تقوم به العائلة ؟

نعتقد أن دور العائلة هو **دور توسيعي (Expansion)** فالكبار يرددون أحياناً جمل الصغار ، وبهذه الطريقة يغيّرون جُمل الصغار باتجاه أقرب الجمل التي تعادلها في لغتهم ، فيقومون في النتيجة بتوسيع لغة الصغار وتشعيبها ، باتجاه الاندماج في لغة الكبار . فمن خلال هذا التوسيع يكتشف الطفل تدريجياً المظاهر الخاصة بلغة الكبار . ويكون دور العائلة في هذا المجال تسهيل عملية اكتساب اللغة للطفل ، عبر عرض نماذج جاهزة تساعد الطفل في تقبل المعلومات اللغوية وتفهُّمها ، وتطوير ملكته الذاتية وتنميتها ، في ما يتعلق بالخصائص المميّزة للغة محيطه .

وتتباين مساهمة العائلة في توسيع جُمل الطفل بين عائلة وأخرى . فغالباً ما يتم التوسيع هذا انطلاقاً من محاولة الأهل التأكد من أنهم قد تفهموا جُمل الطفل . ولا مجال للشك في أن اللجوء إلى توسيع لغة الطفل يتم بصورة أكثر فعالية عند الأهل الذين يؤمنون بأن الطفل يقول أشياء جديرة بالاهتمام لذا فهم ينصتون الى كل ما يقوله .

في مطلق الأحوال ، نحن بحاجة إلى دراسات متطورة ومطوّلة حول عملية التوسيع هذه ، تمدّنا بمعلومات كافية عمّا يتعلّق بتأثيره على نمو الطفل اللغوي . وأكثر من سؤال يطرح نفسه علينا في هذا المجال :

ما هي طبيعة هذا التوسيع ؟
متى يختار الطفل محاكاة كلام أهله ؟
ما هي الجمل التي يقبل الطفل بترادها ؟

ما هي العلاقة القائمة بين استعمال الطفل لبنية لغوية معيّنة وتفهمها من جهة ، ومحاكاته لهذه البنية في خلال مراحل نموه المتعددة من جهة ثانية ؟

يبقى الجواب عن هذه الأسئلة وعن عشرات غيرها ، رهناً بالدراسات التي يتوجب إكمالها في ميدان علم النفس اللغوي ، والتي

تتناول دراسة نمو الطفل اللغوي من مختلف نواحيه ومظاهره وعلاقاته بالبيئة .

فمن خلال النقاط الخمس التي عالجناها ، انعكست صورة مغايرة تماماً لما كان علماء النفس السلوكيون يروّجونه حول عملية اكتساب الطفل للغة ، إذ أصبح واضحاً ، في اعتقادنا ، أن الطفل يبني تنظيمه اللغوي بالاستناد إلى عدد من العمليات الذهنية التي ترتبط بنموه الادراكي . تتم هذه العملية ، بصورة فعّالة ، من خلال التفاعل مع المادة اللغوية المحيطة به ، فيتخطّى مستوى الملاحظة ويتسنى له بناء قواعده الخاصة في ممارساته اللغوية ، للتواصل مع بيئته . وقد لاحظنا أن جُمله الأولى لا تتوافق والجمل التي يسمعها من حوله . ويترتب على الأخذ بهذه الملاحظة أن تحليل المدوّنة التي تمثّل المظاهر اللغوية التي يتعرض لها الطفل ، لم يعد يكفي لدراسة عملية اكتسابه اللغة ، بل أصبحت هذه العملية تتطلب تفسيراً أوسع تعقيداً ، يتناول مجمل العوامل التي تدخل فيها .

وكمثل عالم اللغة ، يجد الطفل نفسه أمام مجموعة من الملاحظات اللغوية يحللها وفقاً لمجموعة فرضيات تتعلق بطبيعتها . فكلما تقدّم في تحليله اكتشف الفرضيات الملائمة لتحليل المعطيات الملحوظة ، والتي سوف يستند إليها في بناء نظريته اللغوية .

بعد أن وضحنا معالم عملية اكتساب اللغة عند الطفل ، أصبح باستطاعتنا الآن أن نعرض ، في نهاية مقالنا هذا ، المبادىء الأساسية التي توصلت إليها النظرية التوليدية التحويلية ، في ما يتعلّق بنموّ الطفل اللغوي .

٦ ـ عملية تعلم الطفل في المجال اللغوي :

نعتبر أن المبادىء العقلانية هي المبادىء الوحيدة القادرة على أن تدرس عملية اكتساب اللغة . فاللغة هي تنظيم واسع التعقيد ، نستطيع عبر دراستها أن نكتشف المبادىء المجرَّدة التي تقود طرق استعمالها وتتحكم ببنيتها . وهذه المبادىء هي مبادىء كلّية ، تبعاً للحاجة البيولوجية الإنسانية ، تنبع من المزايا العقلية المميزة للجنس الانساني .

ان الطفل البشري يكتسب الالمام باللغة عبر تعرّض ، شفاف نسبياً ، لمظاهر لغوية ، وبدون أن يمارس أية تمارين مختصة . ويتمكن ، بدون أن يقوم ، في الواقع ، بجهد ملموس ، من استعمال بنى اللغة القائمة على قواعد مختصة ومبادىء موجهة يندرج ضمنها التعبير الكلامي . يملك هذا الطفل قدرات فطرية تؤهله لتقبُّل المعلومات اللغوية ، لتكوين بنى اللغة من خلالها . فهو ، في الحقيقة ، يبني لغته بصورة إبداعية ، وبالتوافق مع قدراته الباطنية . ولا بد من الإشارة إلى أن الطفل ليس ، في الحقيقة ، مهيأ لاكتساب لغة معيَّنة بدلاً من أية لغة أخرى ، بل هو يكتسب بصورة طبيعية لغة البيئة التي يترعرع فيها . فلا بد ، بالتالي ، أن تكون الملكة الذهنية التي تؤهله لاكتساب لغته ميزة من ميزات العقل الانساني . ومن الطبيعي أن نفترض وجود علاقة وثيقة بينها وبين التنظيم اللغوي . ذلك أن اللغة لا وجود لها خارج الادراك العقلي . بل لا نستغرب وجود قيود أو ضوابط ادراكية يضعها الطفل على التنظيم اللغوي ، في خلال اكتسابه اللغة ، ويضعها أيضاً الكبار حين يستعملون اللغة .

ويجدر بنا هنا أن نلفت الانتباه ، مجدداً ، إلى أن الطفل يكتسب أية لغة إنسانية ، من دون أي تمييز ، وانطلاقاً من المظاهر اللغوية الناقصة التي تمده بها البيئة التي يترعرع ضمنها . والتفسير الذي يمكن اعتماده هنا أن الطفل يمتلك الأشكال العامة المشتركة بين كل اللغات الإنسانية ، كجزء من كفايته الذاتية الفطرية . وبما أننا قد بيّنا أن التنظيم اللغوي معقد للغاية ، وخاصة المكوّن التركيبي التوليدي الذي هو المكوّن التوليدي والأساسي للغة ، يستحيل على الطفل أن يتعلّم اللغة (وخاصة أن يتعلّم هذا المكوّن بالذات) ما لم تتبرمج في ذهنه مسبقاً معلومات تامة بقواعد كلّية . فتكون حينئذ عملية اكتساب اللغة بمثابة اجراء يقوم به الطفل لاكتشاف قواعد لغته بالذات ، من ضمن القواعد الكلّية الكامنة ضمن كفايته الذاتية الفطرية . ومن الطبيعي أن لا تعمل الكليات الفطرية إلا من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية الملحوظة ، فتقوم وظيفة العائلة والبيئة في أن توفّر للطفل المادة التي يتمّ من خلالها اكتشافه لقواعد لغته الأم .

أهم المراجع :

— **Noam Chomsky :** Aspects of the theory of syntax, MIT Cambridge Mass ، 1965.

— **Noam Chomsky :** Language and Mind, Harcourt Brace, World Inc., New York 1968.

— **Noam Chomsky :** Reflections on language, Random House, New York 1975.

— **Jerry A. Fodor :** How to learn to talk : some simple ways in The genesis of language, ed ، by Frank Smith and Georges A. Miller, M.I.T. Press Cambridge Mass, 1966.

— **E. H. Lenneberg :** A biological perspective of language in new directions in the study of language (ed. E. M. Lenneberg) MIT Press ،1964.

— **D. Mc Neill :** The creation of language, Discovery, vol, 27, 1966, No. 7.

— **D. Mc Neill :** Developmental psycholinguistics in the Genesis of language (ed ، by Frank Smith and Georges A. Miller) MIT Press Cambridge Mass, 1966.

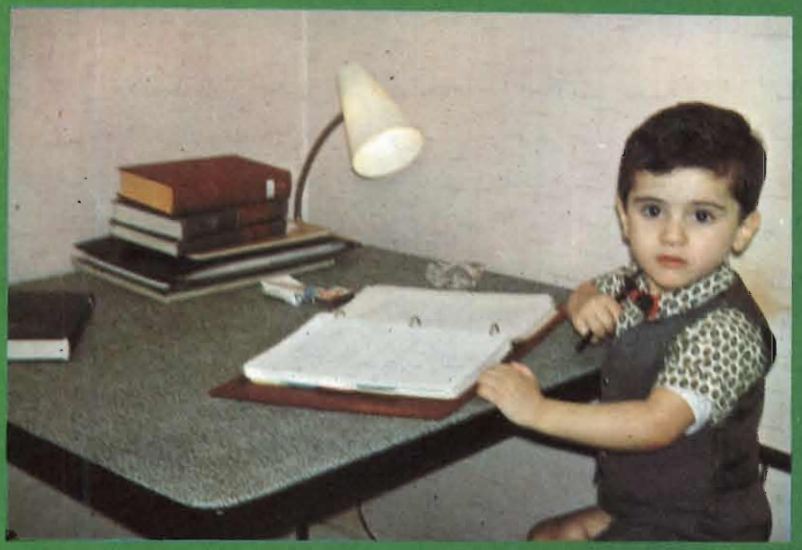
— **G. A. Miller :** Some preliminaries to psycholinguistics American psychologies, vol. (20) 1965.

— **G. A. Miller :** The psychology of Communication, Penguin Books, 1968.

— **David Slobin :** The acquisition of Russian as a native language in the Genesis language (ed Frank Smith and G. A. Miller) MIT Press Cambridge Mass, 1966.

— **David Slobin :** Psycholinguistics, Scott Foresman and Company Cienview Illinois, 1971.

د . ميشال زكريا : دراسة تمهيدية في التحليل المقارن بين اللغتين العربية والفرنسية ، منشورات المركز التربوي للبحوث والانماء (تحت الطبع)



خصائص النموّ في المرحلة من ٣ إلى ٧ سنوات وتطبيقاتها على التدريس في مرحلة الرّوضة

إعداد: مريم سليم

تكلمنا في مقال سابق[1] على مراحل نمو الذكاء من صفر حتى سن الرشد حسب نظرية بياجه ، سنحاول فيما يلي أن نستعرض خصائص المرحلة الحدسية (٣ ـ ٧ سنوات) وأن نستنتج ملاحظات تساعدنا في التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة « تساعد اللغة الطفل في هذه المرحلة على التعامل مع الآخرين وهذا يعني تفاعل الطفل مع المجتمع في فاعلياته المختلفة . وكذلك يبدأ الطفل بالقدرة على التصور الذهني وفهم الرموز والمعاني القائمة في اللغة والكلام »[2] . ويدرك العقل مسبقاً الفعل ، ويتصور الفعل ويتمثله ذهنياً : ذلك أنه ابتداء من ٦ سنوات يدرك الطفل أن الأعمال التي يقوم بها يمكن أن تنفذ بطريقة أخرى . مثلاً : إذا وضع الطفل سيارة الشحن الكبيرة في الدرج الذي يحوي الألعاب الكبيرة : الدب الكبير ، اللعبة الكبيرة،فيكون بذلك قد كوّن مجموعة الألعاب الكبيرة . ولكن هذا لا يمنعه بواسطة التصور الذهني من القول أنه يستطيع أن يضع سيارة الشحن مع مجموعة السيارات ، فيلغي ذهنياً العمل الذي قام به في وضع سيارة الشحن مع مجموعة الألعاب الكبيرة : أي أنه يرى الخصائص المختلفة التي للأشياء ويدرك أنه يستطيع تصنيفها بطرق مختلفة انطلاقاً من هذه الخصائص ، ذلك أن تدريس الرياضيات في هذه المرحلة لا يبدأ في وقت محدد وخلال حصة مدرسية .

فالمواقف التي نضع فيها الطفل وردات فعله تجاه هذه المواقف تنطوي على الاكتشافات الأولى ذات الطبيعة المنطقية والرياضية .

ولا بد أن نذكر هنا أن تدريس الرياضيات في هذه المرحلة لم يعد منصباً على تعليم الأعداد.ولكن هناك نشاطات كثيرة يقوم بها الطفل نذكر منها مثلاً ـ تكوين مجموعات من الأشياء ومراقبتها .

- التعرف إلى خصائص الأشياء .
- مقارنة الأشياء كل اثنين معاً ، ثم تصنيفها وترتيبها حسب خصائص معينة .

ويأتي بعد ذلك اكتشاف الأعداد على أنها إحدى خصائص المجموعة التي كوّنها الطفل في النشاطات التي تؤلف الأساس للتفكير الرياضي والمنطقي.فإننا نميز ثلاثة مواضيع رئيسة :

١ ـ **اصدار حكم منطقي** ، مثلاً : هـذا خطـأ ، وهذا صحيح. الطابة حمـراء ، للعبة شعر طويل ، سامي أخو منير ، سيارتي أكبر من سيارتك ... ففي مرحلة الروضة تعطي دراسة خصائص الأشياء واستعمالها ، ومصدرها بعداً مهماً لتمرين تفكير الطفل المنطقي .

٢ ـ **تجميع الأشياء** : تجميع الأشياء حسب خصائص معينة يبدأ باكراً عند الأطفال،وهو من المظاهر الأولى للتفكير الرياضي عندهم .

٣ ـ **ربط الأشياء كل اثنين معاً** : مثلاً لهذه الطابة لون اللعبة نفسه ، أو لهذه العصا الطول نفسه الذي للعصا الزرقاء ، أو هذه العصا أقصر من العصا الصفراء ... ثم ترتيب الأشياء ، بمقارنة كل شيئين معاً * .

ويذكر بيـاجه **(Piaget)**[3] أن الأطفال في هذه المرحلة يدركون العمليات العكسية في مقارنتهم للأشيـاء بعضها ببعض.مثلاً :

إذا كانت العصا (أ) أطول من العصا (ب) فإن العصا (ب) تكون أقصر من العصا (أ) ويعتبر (بياجه) أن إدراك العمليات العكسية من الخصائص الأساسية التي تتجذّر في فكر الطفل شيئاً فشيئاً وادراكها يتطلب بناء عمليات مختلفة عن التأثيرات المباشرة في الأشياء . أي أن الأعمال التي يقوم بها الطفل يمكن أن يتصورها فكرياً قبل تنفيذها على الواقع .

ويغلب على حكم الأطفال (٣ ـ ٧ سنوات) الحدس وتنطلق أحكامهم بما يرون دون أن يعوضوا ما يرونه بعمليات عقلية تسمح لهم بالتوصل إلى الحكم السليم . ففي عمر الست سنوات إذا أعطينا طفلاً كوبين لهما السعة نفسها كما في الرسم[1] .

* ـ نجد في الأسواق الكثير من هذه الألعاب منها ما تكون بشكل حلقات متدرجة في الكبر ومنها ما تكون بشكل مكعبات متداخلة ، يعمل الطفل على ترتيبها

(١) المجلة التربوية ، العدد الثاني ، ١٩٧٨ .

(٢) **M. Schwebel, J. Raph** : Piaget à l'école, Denoël/Gonthier, Paris 1976.

(٣) **J. Piaget** : La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris 1976.

وإذا أفرغنا محتوى الكوب الأول في الكوب الثاني ، فالطفل في هذه السن يعرف أننا لم نضف إلى محتوى الكوب شيئاً وكذلك لم ننقص منه شيئاً خلال العملية ، ولكن من الصعب عليه أن يناغم هذه المعطيات مع ارتفاع مستوى الماء في الكوب ذي القاعدة الصغيرة ، بالرغم من أنه يستطيع أن يقوم بالعملية العكسية وذلك بأن يفرغ محتوى الكوب الثاني في الكوب الأول . وهو لا يقتنع ويظل يشك في تساوي كمية السائلين حتى ينفذ العملية بنفسه . فالعملية العقلية لا تقنعه وبعد التجربة نراه يقول : « الآن السائل أكثر ارتفاعاً لأن القاعدة أصغر وفي الكوب الأول السائل أكثر انخفاضاً ولكن قاعدة الكوب أكبر » .

نعود إلى اختبارات **بقاء الكمية (conservation de la matière)** التي ذكرناها في مقال سابق[1] . فإذا لاحظنا تفسيرات الطفل فإننا نجد أن البنية الكلية التي تحتوي عنصر التماثل هي في طور البناء ، وفي هذه الاختبارات يظهر مفهوم بقاء الكمية بشكل جلي . وبالرغم من ذلك فقد أعطيت تفسيرات خاطئة في أكثر الأحيان . إذ إن بقاء الكمية بواسطة العملية العكسية لا يعني أننا نستطيع أن نحوّل القرص إلى اسطوانة ، ولا يعني أننا نستطيع أن نحول الشكل الأسطواني إلى شكل كروي ، ولكن المهم هو **بقاء الكمية مهما تغير الشكل الذي تتخذه هذه الكمية** . ونذكر هنا أن الكثير من النشاطات التي يقوم بها الأطفال على المعجون أو بواسطة المكعبات التي نملأها ونفرغها تساعد على بناء مفهوم بقاء الكمية والعمليات العكسية ، ولكن العمليات العكسية لا تظهر فقط في المنطق الرياضي ولكنها تظهر أيضاً في ملاحظات الطفل حول الأشياء والقوانين التي تتحكم بالعالم وفي العلاقات الاجتماعية ، فبفضل العلاقات العكسية يستطيع الطفل أن يفهم نظر الآخرين .

في سن الأربع سنوات يسأل « بياجه » أحد الأطفال ، كم أخاً لك ؟ فيقول : اثنان فيليب وبول ثم يسأله : وبول كم أخاً له فيجيب الطفل : أخ واحد . ففي هذه السن ، يستطيع الطفل أن يرى أن له إخوة ، ولكن لا يرى نفسه أخا للآخرين فيظهر هنا ضعف العمليات العكسية . كذلك تظهر في لغة الطفل علامات كثيرة تدل على عدم نضج العمليات العكسية : فإذا وضعنا أمام الطفل سيارة شحن تدفع سيارة صغيرة وطلبنا منه وصف ما يرى ، فإنه يقول : « سيارة الشحن تدفع السيارة الصغيرة » . وعندما نطلب منه أن يبدأ جملته بـ « السيارة الصغيرة » فإنه يقول « هذا مستحيل » . لأنه في هذه الحالة السيارة الصغيرة هي التي تدفع سيارة الشحن وهذا غير صحيح . وبعد السن السادسة يقول الطفل « السيارة مدفوعة بواسطة سيارة شحن » .

اكتساب الثوابت (Invariants) :

أول الثوابت الإدراكية التي يتوصل إليها الطفل هو : **دوام الشيء (permanence de l'objet)** . تبدأ مظاهر ادراك الطفل للشيء كوجود موضوعي في سن مبكرة ولا سيما عندما يبدأ بالتفتيش عن الأشياء المخبأة خلف حاجز . وبعد ذلك تكتسب الأشياء صفاتها الكيفية (اللون ، الكبر ، السماكة ...) ويأتي بعد ذلك اكتساب صفاتها الكمية مثلا : يستطيع الطفل أن يصنع من السلك الحديدي أشكالاً مختلفة : دائرة ، نظارات ... فإن الطفل يعرف أن النظارات هي السلك الحديدي الذي كان يلهو به منذ قليل ثم تأتي الخطوة الثانية عندما يستطيع الطفل أن يميز بين الصفات الدائمة والصفات غير الدائمة التي للأشياء . مثلاً : اللون ، الصلابة ، المادة ، الطول ، هي من الخصائص الدائمة التي للسلك الحديدي بينما شكله هو من الخصائص غير الدائمة .

وبالنسبة إلى الأطفال بين ٤ ـ ٥ سنوات فإن تغيير شكل السلك الحديدي معناه تغيير في طوله أيضاً (انتفاء مفهوم بقاء الطول) .

ونستطيع أن نقول أن الجديد في ما يخص العمليات العقلية في هذه السن ، هو البدء بإدراك الخصائص الكمية التي للأشياء . ولا بد أن نذكر هنا أن أول المفاهيم المتعلقة بالبقاء ومعرفة الخصائص الكمية هو تكوين مفهوم بقاء العدد (سبق وصف للاختبار المتعلق ببقاء العدد في مقالنا السابق)[1] .

بنية الأفعال العكسية :

يدرك الطفل في المرحلة الحدسية حدوث الأعمال في اتجاه واحد فقط . **وقد** أجرى « جريز » **(Grize)** الاختبار التالي :

وضع جريز على طاولة لعباً عليها ثياب مختلفة الألوان ، وأمام اللعبة التي تلبس ثوباً أصفر دوائر صفراء ، وأمام اللعبة التي تلبس ثوباً أحمر دوائر حمراء ... ستمر سيارة شحن لتأخذ الدوائر من أمام اللعب فيسأل المختبر الأطفال عن ترتيب الدوائر في السيارة : أي الدوائر يأتي أولاً ؟

ولماذا الدوائر الحمراء تأتي بعد الدوائر الصفراء ؟ طفل في الرابعة يقول : إن ترتيب الدوائر في السيارة متعلق بالطريق الذي تسلكه السيارة . فإذا مرت أمام اللعبة الحمراء أولاً فإن الدوائر الحمراء تكون في الأول ثم تأتي الدوائر الصفراء إذا مرت السيارة بعد ذلك أمام اللعبة الصفراء . ولكن إذا طلبنا منه بعد أن وضعنا الدوائر الملونة في السيارة أن يعين الطريق الذي سلكته السيارة فإنه غير قادر على ذلك ولا يستطيع القول أن ترتيب القطع في السيارة يعكس الترتيب التي اتبعته السيارة في مرورها أمام اللعب .

الصعوبة التي يلاقيها الأطفال لفهم الأشياء التي لا ينفذونها بأنفسهم :

تدل الأبحاث على أن الأطفال،يشوهون إلى حد بعيد الأشياء . والرسوم التي يرونها،إذا طلب منهم إعادة وصفها أو رسمها كما يشوهون الكلام الذي يسمعونه إذا طلب إليهم روايته . وهذا يرينا تعسّف التعليم اللفظي لأن الأطفال لا يملكون الخبرات الكافية التي تمكنهم من فهم الكلمات التي يسمعونها .

ونسرد فيما يلي اختبارات تطلب من الأطفال وصف عمل قام به أحدهم أمامهم . أو إعادة رسم رآه الأطفال ، أو إعادة جملة قيلت أمامهم ، ويحصل تشويه للعمل ، للرسم وللجمل في إعادات الأطفال،وذلك يعود إلى عدم فهم العملية أو الجملة أو الرسم .

التجربة الأولى :

مفهوم التعدي : إذا كانت كمية السائل في الكوب (ب) أكثر من كمية السائل في الكوب (ا) وكمية السائل في (ج) أكثر من كمية السائل في (ب) . فأين توجد كمية السائل الأكثر في ج أم في أ ؟

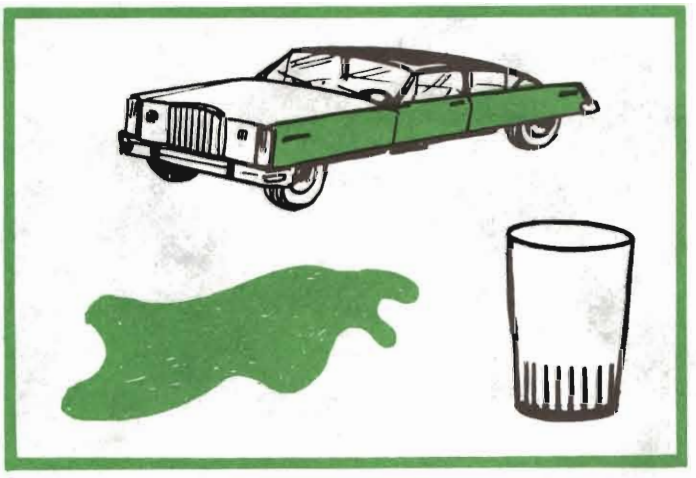
المسألة المنطقية أعلاه تمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للأطفال من المستحيل حلها حتى ٧ سنوات ، ولكن إجراء عملية افراغ سوائل أمام الأطفال من وعاء إلى آخر تعطي المسألة بعداً آخر ، وقد استعمل المختبر لذلك وعاءين في الأول (أ) سائل أحمر وفي الثاني (ب) سائل أصفر ، ووعاءين آخرين فارغين حدود وقد أفرغ السائلين في الوعاءين الفارغين . وأفرغ السائل الأصفر في الوعاء الذي يحوي سائلاً أحمر . وأفرغ السائل الأحمر في الوعاء الذي كان يحوي السائل الأصفر . وطلب من الأطفال وصف ما رأوا .

قال الأطفال بين ٤ ـ ٥ سنوات: إننا أفرغنا السائل الأصفر مع السائل الأحمر ، والسائل الأحمر مع السائل الأصفر . وخوفاً من أن يكون هذا وصفاً مختصراً لما حدث ، عرض المختبر على الأطفال الأوعية الأربعة مثلما كانت في بداية الاختبار . فأخذ الأطفال الوعاءين المملوءين وحاولوا افراغ السائل الأصفر في الوعاء الذي يحوي السائل الأحمر وبالعكس . وعندما سألهم:هل نستطيع ذلك ؟ أجابوا : نعم إذا كنا لبقين . وسألهم:هل سيمتزج السائلان ؟ أجابوا : كلا . وقد أجاب أحد الأطفال : قد يختلط السائلان ولكنهما ينفصلان بعد ذلك .

التجربة الثانية :

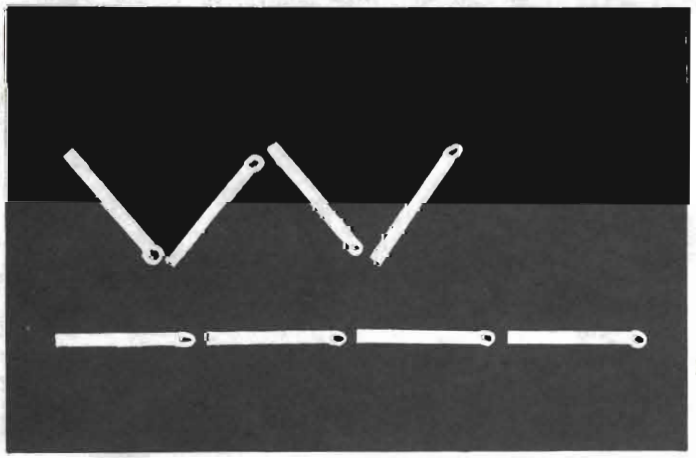
نعرض على الأطفال رسماً يمثل سيارة لوّن جزء منها بالأحمر ، وزجاجة موضوعة على جنبها وفيها سائل ملون بالأحمر (كما في الرسم) ونطلب من الأطفال رسم ما رأوا من الذاكرة .

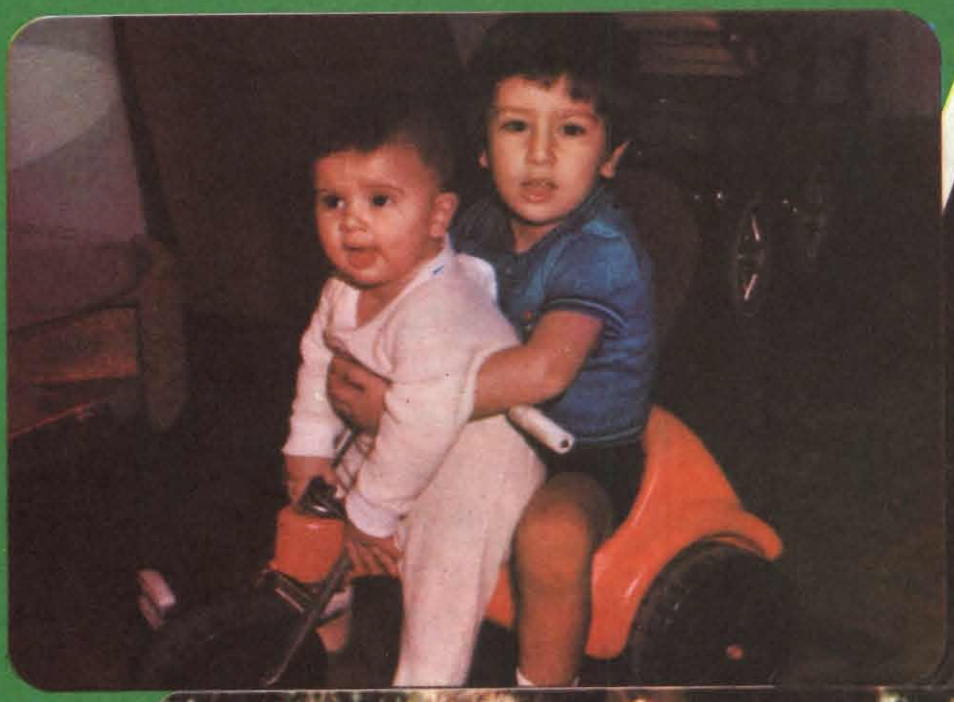
في رسوم الأطفال كانت الزجاجة على قاعدتها ،كما يراها الأطفال في معظم الأحيان،ولكن السائل على جانبها وذلك بما يخالف جميع القوانين الفيزيائية ، ولكن رسم السيارة جاء بدون تشويهات تذكر (كما في الرسم التالي) :

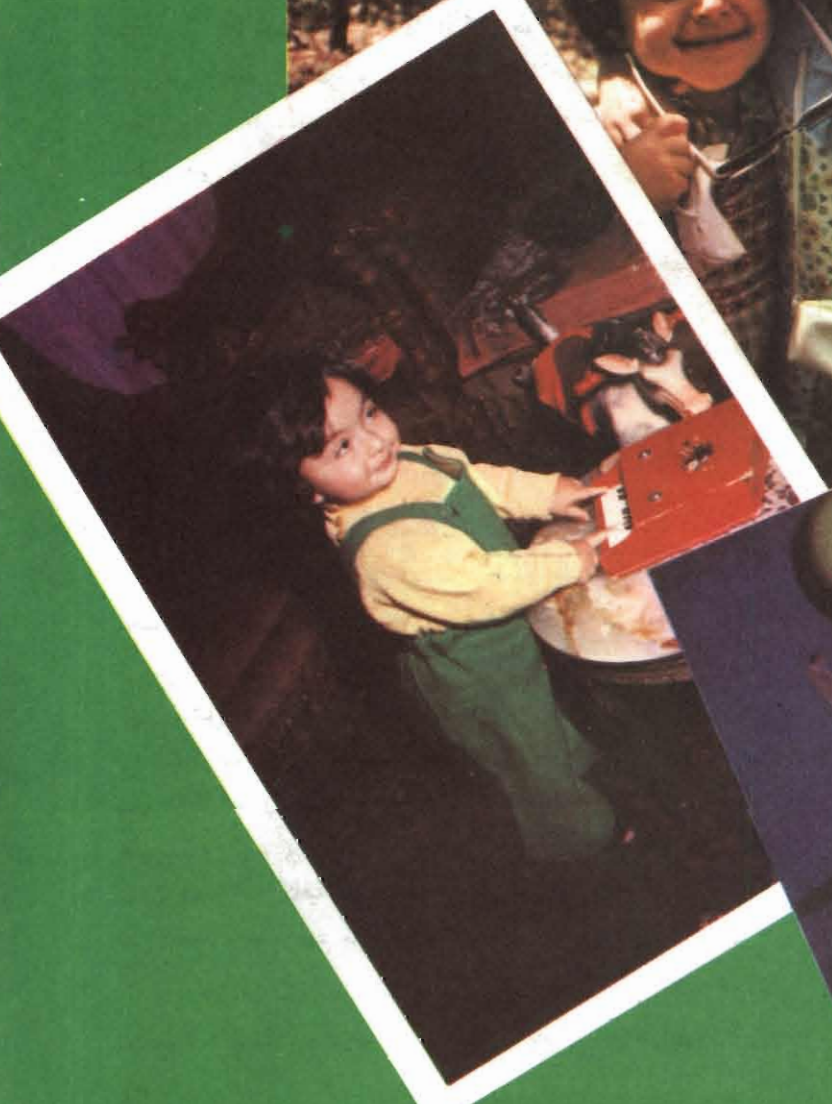


التجربة الثالثة :

نعرض على الأطفال أربعة عيدان ثقاب بشكل خط أفقي ، وأربعة عيدان أخرى بشكل خط منكسر ، بحيث يكون الخط المنكسر أقصر من الخط المستقيم .







وقد شرح المختبر أن كل عود في الخط الأول يقابله عود في الخط الثاني ، أي أن هناك أربعة عيدان في كل خط .

وقد حصل المختبر على نوعين من الرسوم عند الأطفال (٤ ـ ٥ سنوات):

أ ـ الخط الأول يحوي أربعة عيدان ولكن الخط الثاني يحوي من ٦ ـ ٧ إلى ٨ عيدان ولكن طرفي الخطين يصلان إلى المستوى نفسه .

ب ـ ٤ عيدان في الخط الأول و٤ عيدان في الخط الثاني مرتبة هكذا (W) ولكن طرفي الخطين يصلان إلى المستوى نفسه .

وحتى يتأكد المختبر من أن التشويه الحاصل في أعمال الأطفال يعود إلى استعمال **الكميات المنفصلة (quantité discrète)** أعيد الاختبار على سلكين جديدين الأول بشكل خط مستقيم والثاني على الشكل التالي (W) فلم يجد الأطفال صعوبة في إعادة رسم الشكلين من هنا نستطيع القول أن الإجابات الخاطئة في اختبار الكميات المنفصلة تعود إلى استخدام عدد معين من العيدان . فالذي لاحظه الأطفال هو الحيز الذي تحتله العيدان وليس عددها وأن الخطين يجب أن يبدآ من النقطة نفسها وأن ينتهيا في النقطة نفسها بصرف النظر عن عدد العيدان في كل خط . ففي الخط الأكثر طولا نجد عدداً من العيدان أكثر من الخط الأقصر ، فالمهم بالنسبة للأطفال هو تساوي طولي الخطين وهذا ما دفعهم إلى وضع عدد من العيدان أكبر في الخط المنكسر حتى يتساوى بالطول مع الخط المستقيم .

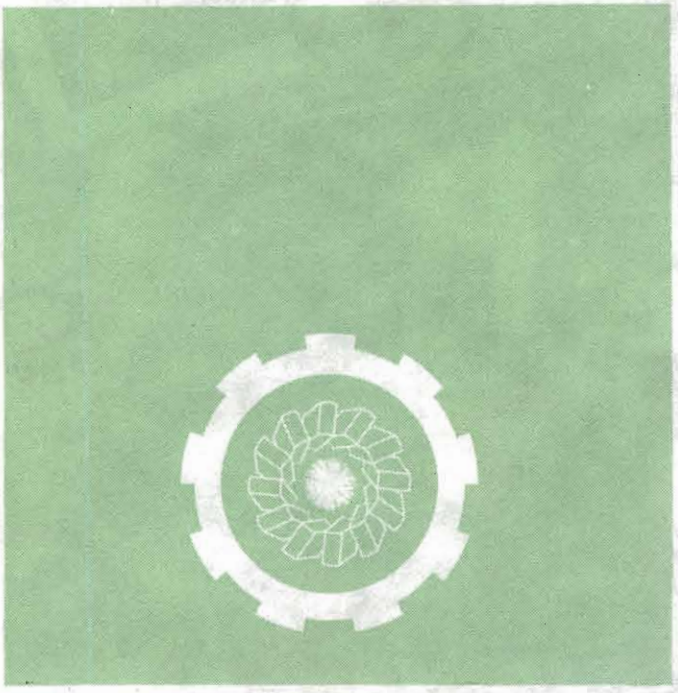
وقد وجد المختبر اجابات أخرى عند أطفال ٦ ـ ٧ سنوات ، إذ لجأ الأطفال هنا إلى رسم العدد نفسه من العيدان في الخطين ولكنهم جعلوا عيدان الخط المنكسر أكثر طولا من العيدان التي في الخط المستقيم وهذا يدل على مستوى ذهني أكثر تقدماً وتكوّن مفهوم بقاء العدد مع مراعاة كون الخطين بالطول نفسه .

التجربة الرابعة :

يطلب المختبر هنا من الأطفال إعادة جملة بعد ترددها أمامهم عدة مرات . وحتى يتأكد من فهمهم للجملة يطلب منهم تنفيذ ما تحويه الجملة مثلاً نقول : « السيارة مدفوعة بواسطة الشحن » الأطفال في سن ٤ ـ ٥ سنوات يقولون « السيارة تدفع الشحن ».وعندما نطلب إليهم تمثيل ذلك فإنهم يجعلون السيارة تدفع الشحن . انطلاقاً من التجارب التي استعرضنا نستطيع أن نقول أن الأطفال يلاقون صعوبة كبيرة في فهم ما يرون وما يسمعون (بدليل التشويه الذي يصيب اعاداتهم) وكل ذلك يتعلق بخبرات الطفل السابقة ، فإذا كانت الخبرات كافية فهم الطفل ما يعرض عليه وإذا لم تكن كذلك فمن الصعب عليه فهم ما نقدم له .

من هنا أن المدرسين الذين لديهم صفوف كثيرة العدد والذين يستعملون الكلمات والرسوم أو الصور لإيصال المعرفة إلى الأطفال ، يلاحظون أن الأطفال لا يفهمون غالباً ، وهم في هذه المرحلة من العمر ما يقال لهم ولا ينفذون ما يطلبه المدرس، فيتساءل المعلم:« ماذا طلبت ؟ » « ماذا قلت » ؟ .. من المفيد أن يعرف المدرس هنا أن الإجابات غير المناسبة لا تعود إلى ذاكرة سيئة أو إلى قلة الانتباه ، بل تعود إلى عدم وقوع الأشياء ضمن خبرات الطفل المباشرة اللهم إلا إذا علمناه ألا يلجأ إلى حكمه الشخصي وأن يستخدم الحفظ والتكرار. وهنا ينصح المربون بالابتعاد عن هذا الطريق.وأكثر من ذلك فهم يوصون باستعمال طرائق تساعد على بناء الحكم ، والتفكير والمنطق عند الأطفال ، وعطفاً على كل الاختبارات التي ذكرناها فإننا نستشهد هنا بما يذكره بياجه في هذا المجال :

« من الخطأ الاعتقاد أن مشاهدة الأشياء وتحولاتها من قبل الأطفال تعادل العمل المباشر للطفل خلال تجربته الخاصة ، وكما تظهره كل نظرياتنا ، وأن العمل لا يصبح مثمراً الا بمشاركة الطفل ، بلمسه للأشياء وبتعامله معها ، فهذا الادعاء « اضافة الوقت » (أي الوقت الذي نصرفه ليتمكن الأطفال من اختبار الأشياء) هو في الحقيقة ضروري لتعلم الطفل وضروري أيضاً أن نضع بتصرفه وسائل ملموسة لا صوراً ورسوماً فقط . وبالاجمال فإن مشاهدة عمل الآخرين ومن ضمنها عمل المعلم لا تكفي مطلقاً لتكوين البنى الفعلية[٢] .



المراجع :

(١) المجلة التربوية ، العدد الثاني ١٩٧٨ .

(٢) **M. Schwebel, J. Raph** : Piaget à l'école, Denoël/Gonthier, Paris 1976.

(٣) **J. Piaget** : La Psychologie de l'intelligence, Armand Colin, Paris 1976.

في تهيئة الطفل لاكتساب المفاهيم

جورج ب. فاخوري

مقدمة :

أكتب هذا البحث إلى من يهمهم أمر التعليم وأمر الطفل الذي لم تترك له فرص العمل إلا قليلاً . فهو ، منذ ولادته ، يستخدم بصره وسمعه باستمرار . ولكنه يتأخر عن القيام ـ عملياً ـ باستخدام يديه وأصابعه حسب رغبته

منذ ولادته يرى كثيراً . يرى كل من حوله ، يرى أمه وأباه ، ويكلمانه فيسمع أصواتهما ويرى حركاتهما . كذلك يرى إخوته وجيرانه الكبار والصغار ويسمعهم ، كما يرى الحيوانات الأليفة في البيت ، من كلب وقطة ودجاجة وغيرها ، ويسمع أصواتها .

نعم ، ان الطفل ، منذ ولادته ، يرى كثيراً بعينيه ، ويسمع كثيراً بأذنيه ، ولكنه لا يستعمل يديه وأصابعه كثيراً .

وعندما يكبر قليلاً ويصبح بإمكانه أن ينتقل وأن يمسك بيديه كوب الحليب ، فإذا ما حاول ذلك هبَّ الجميع لمنعه صارخين لا ، لا . وعندما ينتقل في أرجاء البيت ويرى غرفه وأثاثه وما على بعضها من أدوات ، كعلب السجاير وزجاجات العطور والتلفون والصحون والملاعق والسكاكين ، يسرّ برؤيتها ويحاول مكالمتها فلا تجيبه ، فيتقدم ليمسكها ويختبرها ، فيهب الجميع لمنعه لئلا يكسرها أو يجرح يده بها ، فلا يختبرها الاختبار العملي الذي يريده .

أنا أيضاً لا أريد أن نتركه يلعب بالسكين أو بزجاجة العطور أو التلفون ، لئلا يتلفها أو يكسرها أو يضر جسمه بها ، ولقد ذكرت ذلك لأبيّن أن فرص العمل للاختبار المباشر قليلة جداً بالنسبة إلى الاختبارات الصوتية والسمعية ، الكثيرة جداً .

ولا شك في أن ما مارسه الطفل منذ ولادته من اختبارات مباشرة ، سمعية وبصرية ، أفاده كثيراً وصار أساساً جيداً لنمو اختبارات جديدة .

وإن زادت الاختبارات العملية قليلاً بعد كبره ، الا أن دخول الراديو والتلفزيون في حياته ، نهاراً وليلاً ، قلل من ارتفاع نسبة الخبرات العملية . ولما كانت التربية تنظر بعين التقدير إلى الاختبار العملي والمشاركة في عملية التعليم ، ولما كان الطفل يسرّ بالعمل لأنه نوع من اللعب ، أو قد يكون اللعب نوعاً من العمل ، وبما أن العمل هو الظاهرة التي تدل على رغبة الطفل في التعرف إلى بيئته ومحاولته ذلك بنفسه بشوق واندفاع ذاتي ، كان علينا أن نهيىء له فرص العمل واللعب ليقوم باختبار عملي لبيئته والتعرف إليها .

وإذا ما نجح في اختباره العملي تعوَّد الاختبار العملي الذكي في دراسته المتقدمة ، في المدرسة وفي الكليَّة .

ومن الاختبارات العملية التي تصلح له في طفولته ، أنواع من اللعب الموجّه أو الأعمال المتدرجة تربوياً بحذق ومهارة ، تهيّئه لتقبّل النشاطات المدرسية ، كما تكسبه بعض المفاهيم .

كما أن هناك تهيئة عملية تعطى قبل الموضوع الدراسي ، في المدرسة الابتدائية الدنيا .

لذلك كتبت عدة نشاطات تصلح للتهيئة في الطفولة وفي المدرسة الابتدائية الدنيا ، وهي :

نشاط عملي لاكتساب بعض المفاهيم في مفردات اللغة .

سباق في الركض :

الهدف : بناء مفهوم الكلمات الآتية : سريع ـ أسرع ـ سبق ـ سباق .

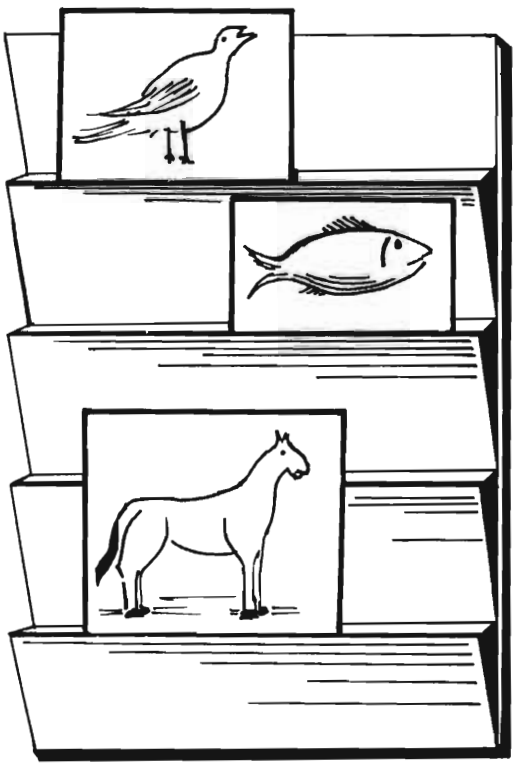
الوسائل : لوحة جيوب ـ صور رموز تلاميذ (أنظر الملاحظة) .

قد يفيد ، قبل اجراء النشاط ، عرض صور متبارين أو سباق سيارات أو عرض فيلم عن ذلك .

ملاحظة :

١ ـ لا يقرأ الأطفال اسماءهم ، لذلك يرمزون إلى كل طفل بصورة شيء . فهذا الطفل يرمز إليه بصورة فراشة ، وهذا يرمز إليه بصورة حصان ، وذلك الطفل يرمز إليه بصورة سمكة . وهكذا يضعون هذه الصور على أمكنة لباس الأطفال وطعامهم ، ليعرفوا من أين يأخذون أغراضهم وإلى أي مكان يرجعونها .

٢ ـ لعلم الأطفال في أغلب بلاد العالم معلمات . فإذا جاءت كلمة معلم فأعني بها من يقوم بعملية التعليم ، أمعلمة كانت أم معلماً .



بطاقة جيوب صنعت من الصور الموجودة في السوق .

الشكل رقم (١)

الاجراء :

خذ التلاميذ إلى الملعب وخذ معهم لوحة الجيوب وصور رموز الأطفال على بطاقات . بيّن لهم أنك ستجري سباقاً في الركض . (أنظر شكل ١١ المعلـــم) . كل تلميذين يتسابقان معاً وليكن صادق وحبيب ، مثلاً ، أول المتسابقين . ولنفرض أن صادقاً سبق حبيباً ، فيضع المعلم رمز صادق في لوحة الجيوب .

الأسئلة والتمارين :

المعلم : من سبق ؟

التلميذ : صادق سبق .

المعلم : صادق سبق من ؟

التلميذ : صادق سبق حبيبا .

(يكرر المعلم السؤال على عدد من التلاميذ) .

المعلم : من أسرع ، صادق أم حبيب ؟

التلميذ : صادق أسرع .

المعلم : صادق أسرع ممَّن ؟

التلميذ : صادق أسرع من حبيب .

التقويم : فلان سبق فلاناً .

فلان أسرع من فلان .

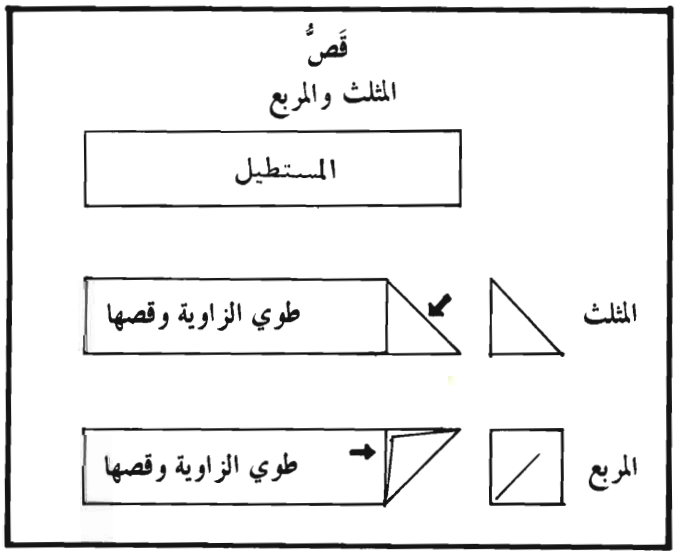
الوسائل في التهيئة :

تهيئة لاكتساب مفاهيم من مفردات اللغة (٣ ، ٤) .

الأهداف :

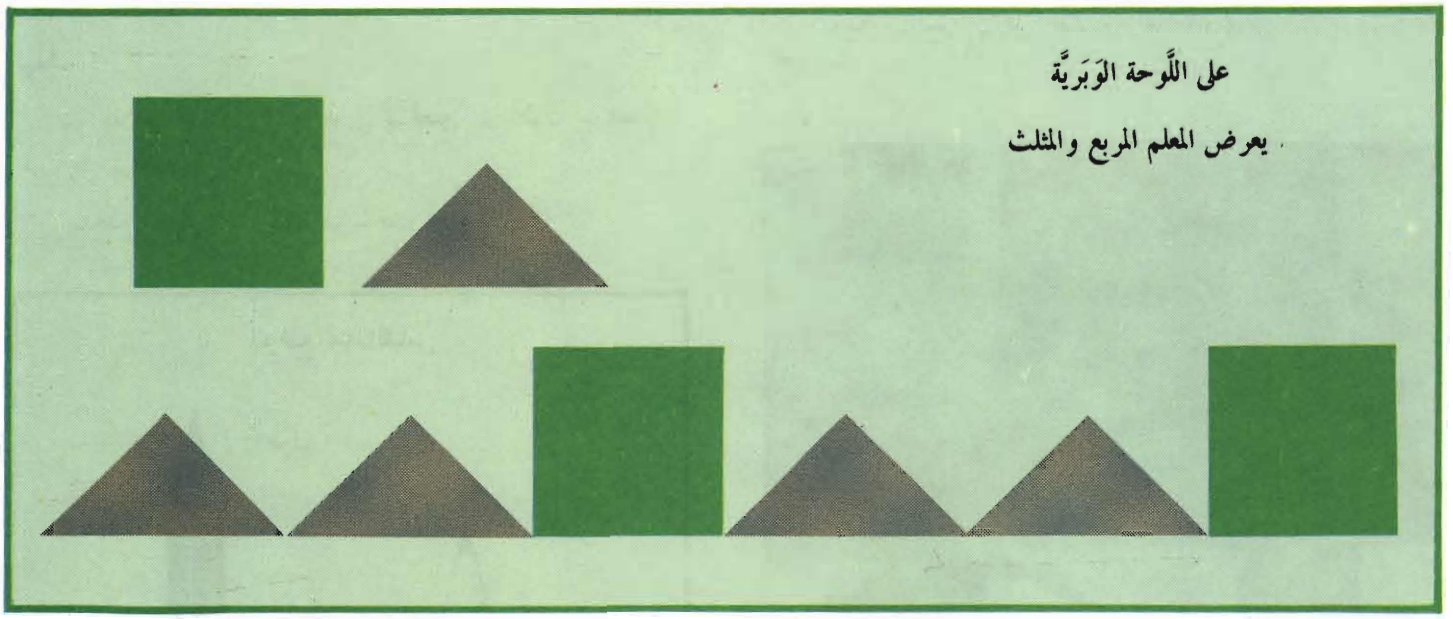
١ ـ بناء مفهوم مثلث ، مربع ، إطر ، قص ، إقطع .

٢ ـ (هذا الهدف يجري في درس الأشغال) طي مربعات ومثلثات ثم قطعها بأصابعهم أو قصها بمقص أمين صنع لهذه



الشكل رقم (٢)

الشكل رقم (٣) أ



الشكل رقم (٣) ب

الغاية (الشكل رقم ٢) .

اللوازم والأدوات : ورق ، مستطيلات من الورق الملون ، غراء أبيض ، مقص أمين .

التحضير :

يحضر المعلم بعض المثلثات والمربعات لتعليقها أمام التلاميذ على اللوحة الوبرية (حجمها كبير نوعاً ما) .

يحضر التلاميذ مثلثات ومربعات ملونة في درس الأشغال .

الاجراء : يعلق المعلم مثلثاً (من مثلثاته الكبيرة) على اللوحة الوبرية ويقول المعلم : هذا مثلث.نسمي هذا مثلثاً . نسميه مثلثاً لأن له ثلاثة جوانب ، هذا جانب وهذا جانب ، وهذا جانب .

المعلم : ماذا تسميه ؟

التلميذ : مثلث .

ـ لماذا أسميناه مثلثاً ؟

التلميذ : لأن له ثلاثة جوانب .

المعلم : هذا مربع نسميه مربعاً لأن له أربعة جوانب .

ما اسم هذا ؟

التلميذ : مربع .

ـ لماذا اسميناه مربعاً ؟

التلميذ : لأن له أربعة جوانب .

المعلم : من يعلق المربع بجانب المثلث على اللوحة الوبرية ؟ يطلب إلى تلميذ أن يعلقه . يخرج فيعلقه .

من يعلق مثلثاً بجانب المربع ، يعلقه تلميذ وهكذا حتى يتكون صفّ من المثلثات والمربعات فيطلب من التلامذة أن يضعوا على دفاترهم صفاً مثله ش٣ب وأن يقولوا بصوت مسموع قليلاً وهم يشتغلون : مربع ، مثلث ، مربع ، مثلث كلما وضعوا شيئاً قالوا اسمه ، وأن يلصقوا هذه الأشكال على الدفتر بعد اتمامها .

وبنفس الإجراء يطلب أن يكونوا صفاً من مثلثين ، مربع ، مثلثين ، مربع ، مثلثين ، مربع وهكذا وهم يقولون ذلك كما سبق .

التقويم : ـ أن يميز التلاميذ بين المربع والمثلث ويعرفوا اسم كل شكل .

تهيئة في القياس :

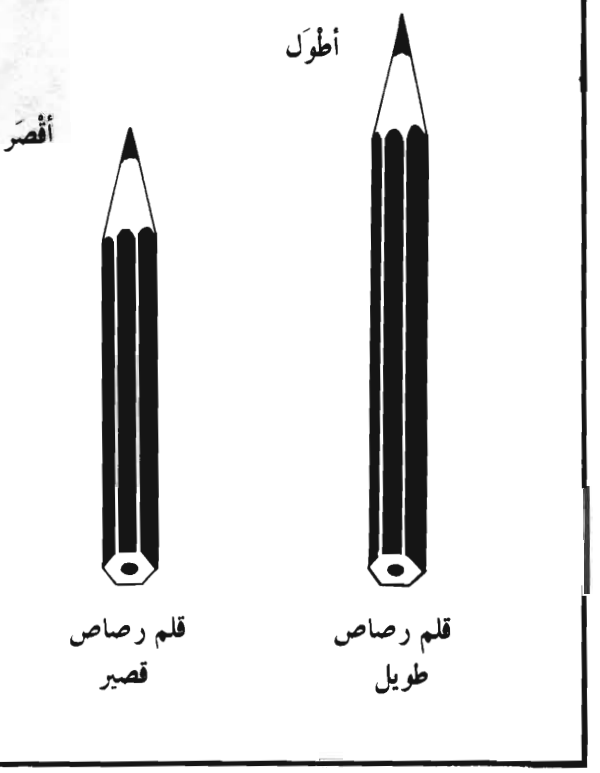
بناء مفاهيم عامة قبل التعليم الابتدائي الأول .

الهدف :

بناء مفاهيم لما يأتي : ـ طويل ـ قصير ، أطول ـ أقصر ، أطول من ـ أقصر من ،

استخدم الجملتين : ـ قف هنا ـ قف بجانبه .

الوضع عند القياس



الوسائل : أقلام التلامذة ودفاترهم وكتبهم ـ بعض التلامذة ـ قد يفيد عرض الأقلام عن الأشجار ، فيه تظهر أشجار مختلفة الطول .

الاجراء : يقف المعلم أمام تلامذة الصف ويقول : انتبهوا ـ تعال يا جميل وقف هنا (**يأتي جميل ويقف**) .

تعال يا توفيق وقف بجانبه (**يأتي توفيق ويقف**) .

المعلم يسأل الصف :

من أطول جميل أم توفيق ؟ وينظر إلى الصف ثم يسأل أحدهم :

ـ أجب يا سمير

سمير : جميل أطول .

المعلم : ممن أطول ؟ قلها جملة تامّة .

سمير : جميل أطول من توفيق .

(ثم يسأل المعلم تلميذاً آخر وآخر) .

ثم يخرج تلميذين آخرين ويسأل الصف عنهما كما سبق .

المعلم : أي أقصر ؟

التلميذ : توفيق أقصر من جميل .

(ويكرر السؤالين على عدد من التلامذة).

الإجراء ـ ب ـ

المعلم أخرجوا أقلام الرصاص ش ٤

ويأخذ المعلم قلمين أحدهما طويل والآخر أقصر .

ويضعهما على الطاولة وينبّه الأطفال إلى القلمين ويسأل أي أطول قلم الرصاص الأزرق أم قلم الرصاص الأحمر ؟

وينظر قليلاً ثم يسأل أحدهم :

أجب يا سليم بجملة كاملة .

سليم : قلم الرصاص الأحمر أطول من قلم الرصاص الأزرق .

(يسأل عدداً من التلامذة) .

المعلم : أيهما أقصر ؟ قلم الرصاص الأحمر أم قلم الرصاص الأزرق (ينتظر كما سبق) ثم يسأل زاهي :

زاهي : قلم الرصاص الأزرق أقصر من قلم الرصاص الأحمر

(يكرر السؤالين على التلامذة)

المعلم :هذا قلم الرصاص الطويل ولونه أحمر وهذا قلم الرصاص القصير .

من يدلني على قلم الرصاص الطويل وينظر إلى الصف ويسأل احدهم . فيخرج إلى الطاولة ويدل المعلم على القلم الطويل ويقول هذا القلم الطويل .

من يدلني على قلم الرصاص القصير ويسأل كما فعل سابقاً .

أنت ياسعيد .

(يكرر السؤالين على عدد من التلامذة)

سعيد يخرج إلى طاولة الصف ويدل عليه .

المعلم يطلب من التلاميذ أن يقابل كل تلميذ قلمه بقلم جاره ويسأله الأسئلة نفسها كأستاذ ثم يقوم التلميذ الثاني بالسؤال كأستاذ .

ثم يسأل المعلم تلامذة عديدين الأسئلة نفسها لتقويم الدرس .

أرني القلم القصير .

أرني القلم الطويل .

أيهما أطول قلم الرصاص الأحمر أم قلمك ؟ فيقيس ويجيبه أيهما أقصر .

التقويم :

أيهما أطول ؟ أيهما أقصر ؟ ـ طويل ، قصير ـ أطول من أقصر من .

الوسائل في التهيئة للقراءة والكتابة

لتنمية قوة الانتباه والملاحظة في مخيلة الطفل التصويرية

مقدمة :

لما كانت القراءة والكتابة تعتمدان على تمييز ومعرفة أشكال رمزيَّة لم يألفها الطفل بعد ، ولما كانت هذه الرموز أي الحروف ، تتشابه إلى درجة تصعب معرفتها إلا بالانتباه الذكي والملاحظة الدقيقة للتمييز بين مثل هذه الحروف وهي :

O, Q, M, N, q —, p, d, b,

و ـ ب ، ت ، ت ـ ج ، ح ، خ ـ د ، ذ ـ ر ، ز ـ س ، ش ـ ص ، ض ـ ط ، ظ ـ ع ، غ ـ ف ، ق ، ز ، ب، ت ، ي، . فقد لزم أن يعمل المعلمون والمربون على تنمية قوّة الملاحظة والتمييز حتى يبدأ التعليم النظامي (في المدرسة) ناميا على قدرات تأسست صحيحة ونمت نمواً ثابتاً في مخيلة الطفل التصويرية .

وليس لدى الطفل قوة ملاحظة أو دقة ملاحظة فهو ينظر نظرة عابرة إلى دقائق المرئيات فتراه لا يميز في طفولته المبكرة من سنتين وما بعد بين القط والكلب وكلاهما عنده يسمى بصوته أي (عو) ولا يميز بين الحصان والحمار فكل عنده أيضاً (دي أو هيىء أو غيرها) ثم تأخذ قوة الانتباه ودقة الملاحظة في النمو تدريجياً ويبدأ الملاحظة والتمييز يأخذان مجراهما .

وعلينا نحن كمربين أن نهيىء أنواعاً من النشاطات أو الألعاب التي تساعد على نمو قوة الملاحظة عند الطفل على أن تأخذ تلك الألعاب تدريجياً في الاقتراب من الحروف (الرموز) الصحيحة الحقيقية .

نشاطات التهيئة للقراءة والكتابة (لغة) والرياضيات الحديثة :

نشاط رقم ـ ١ ـ أي القسم الأول .

الهدف : ـ تنمية قوة الملاحظة (بالصور الملوَّنة المظلَّلة) يستفيد معلم الرياضيات أيضاً من هذا النشاط بعمل مجموعة اثنين .

الوسائل :

ـ صور يضعها المعلم موزّعة بدون ترتيب .

ـ على لوحة الجيوب أو في أسفل صف من الجيوب .

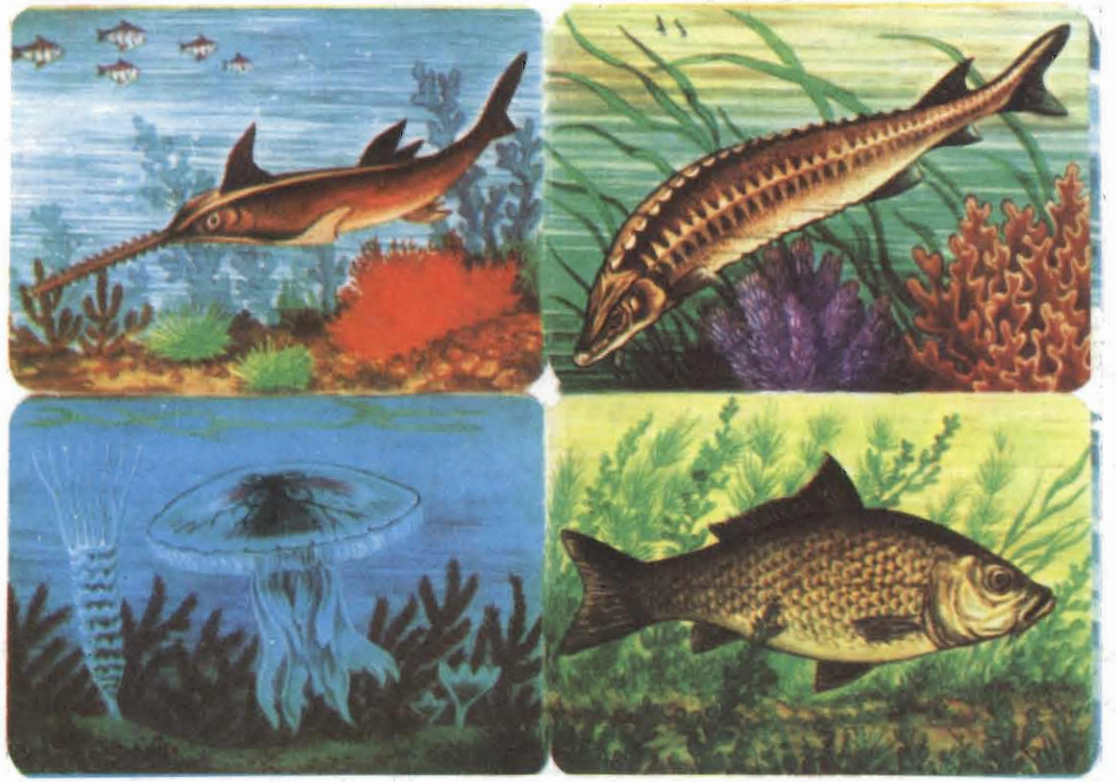
ـ أو على اللوحة الوبرية أو في أسفلها . ش ١١ .

التحضير : ـ تحضير الأطفال : ـ يسبق هذا النشاط نشاطات يقص فيها الأطفال صوراً من المجلات أو الجرائد في مواضيع يألفها الأطفال) باصابعهم أولا ثم يمرنون على استعمال المقصّ (وهناك مقصات أمينة لا خطر عند استعمالها) .

: ب ١ ـ على المعلم أن يحضر صورتين من كل نوع ، إما للوحة الجيوب وذلك بالصاق الصور على بطاقات مناسبة القياس شكل (١١) .

ـ أو بإلصاق قطعة من القماش الوبري « الفنيلا »عليها على أن تكون الجهة الوبرية من الخارج .

٢ ـ ولسهولة الحصول على نسخ من الصور وعلى صور جميلة يحبها الأطفال ، أقول أن في السوق أوراقاً من الصور رخيصة الثمن في كل ورقة ١٦ صورة سهلة القص وملونة وجميلة ومواضيعها منوعة ، من الحيوانات إلى النباتات والزهور الخ .



حيوانات بحريَّة

ربع ورقة من الصور الموجودة في السوق

الاجراء :ـ يقف المعلم أمام الصف بالقرب من لوحة الجيوب أو اللوحة الوبرية .

المعلم :ـ نريد أن نضع كل صورتين متشابهتين في لوحة جيوب معاً .

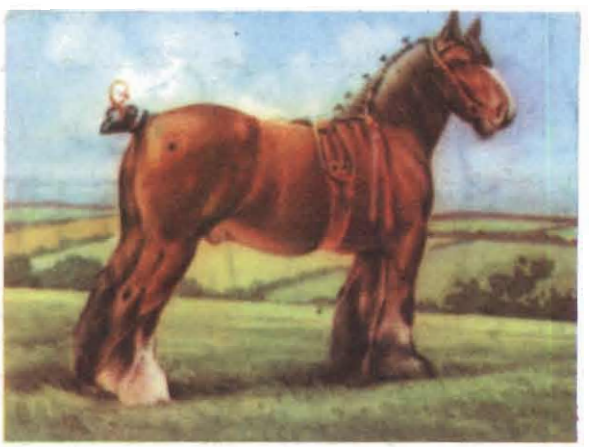
المعلم :ـ تعال يا جميل وانتق صورة . يأتي جميل ويختار صورة .

المعلم :ـ ما هذه الصورة ؟

التلميذ :ـ صورة قط (ويرجع جميل إلى مكانه)

المعلم :ـ سأفتش عن صورة قط مثلها تماماً بين هذه الصور .

المعلم :ـ (يفتش بين الصور ثم يخرج صورة ويريها للتلامذة ويسألهم) .



المعلم :ـ هل تشبه هذه الصورة تماماً صورة القط الأولى ؟

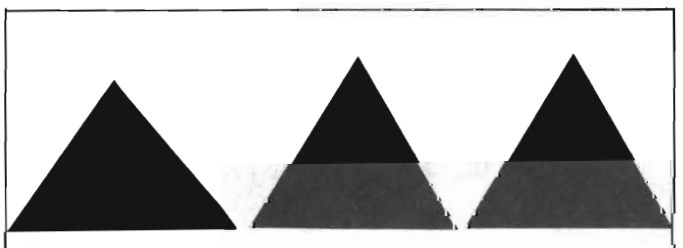
تلميذ :ـ كلا انها صورة كلب .

المعلم :ـ من يفتش عن الصورة المشابهة تماماً لصورة القط الأولى ؟ ينظر قليلاً ويطلب تلميذاً (توفيق يبحث بمقابلة الصورة الأولى بالصور ويجدها) ويعطيها للمعلم .

المعلم :ـ هل هاتان الصورتان متشابهتان تماماً ؟

التلميذ :ـ نعم .

المعلم :ـ سنضعهما الواحدة بجانب الأخرى في لوحة الجيوب . تعال يا كامل وضعهما ، فيضعهما كامل في لوحة الجيوب معاً .



ما هما الشكلان المتشابهان ؟ ما هو الشكل المختلف ؟

ويكرر المعلم عملية البحث والمقابلة حتى يجعل أغلب التلامذة يشتركون في المقابلة ووضع الصورتين المتشابهتين في اللوحة .

على أن يجعل مسافة قليلة بين كل صورتين وغيرهما .

(إذا كان عند المعلم لوحة وبرية قام بالعمل نفسه) .

تطبيق أو تتمة النشاط : يضع كل تلميذ في دفتره كل طابعين متشابهين في ورقة ويسميها مجموعة اثنين أسئلة للربط : (كم عنصراً في المجموعة ؟) أو كل صورتين معاً ويسميهما مجموعة اثنين أيضاً .

نشاط رقم ـ٢ـ

يعرض المعلم على التلاميذ مجموعات من ٣ صور أو طوابع أو غيرها في كل مجموعة صورتان متشابهتان تماماً وواحدة مختلفة .

ويجري الأسئلة الآتية :

من يدلني على الصورتين المتشابهتين ؟ (ينتظر المعلم حتى يلاحظ أغلب الأطفال الصورتين المتشابهتين ثم يطلب إلى بعضهم أن يدله عليهما) .

من يدلني على الصورة المختلفة عن الصورتين المتشابهتين ؟ ش ١٣

كم عنصراً متشابهاً في هذه المجموعة ؟ من يدلني على العنصرين المتشابهين .؟

كم عنصراً مختلفاً في هذه المجموعة ؟ من يدلني على العنصر المختلف ؟

كم عنصراً في هذه المجموعة ؟ (ويطلب جملة تامة جواباً عن السؤال) .

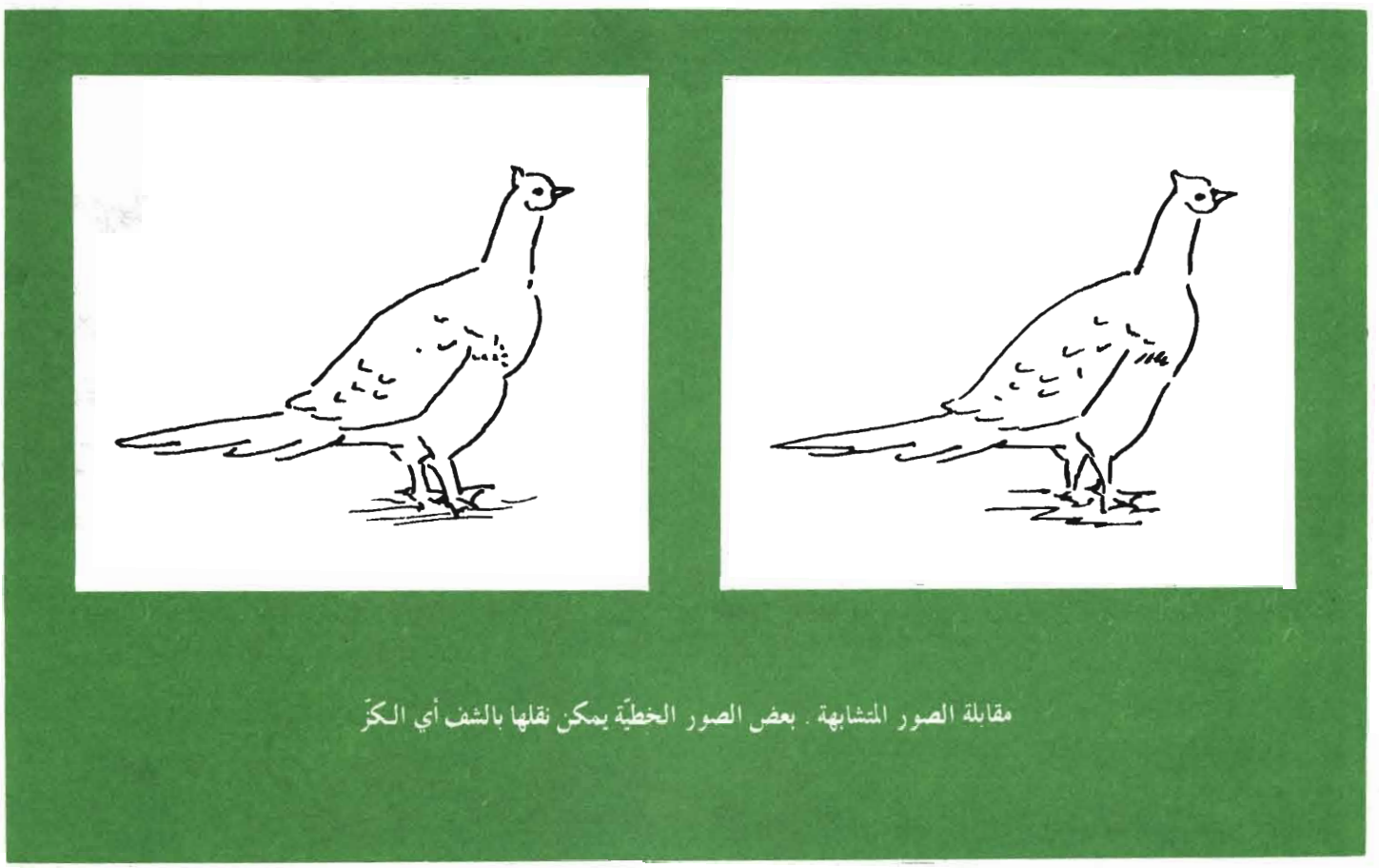
تطبيق أو تتمة النشاط : يطلب إلى التلامذة أن يلصقوا في كل صفحة مجموعة من ثلاث صور اثنتين متشابهتين وواحدة مختلفة ويسمى الدفتر ، دفتر مجموعات ٣ (ثلاثة) ش ١٤

تطبيق ١ و ٢ ب ب وهما التطبيقان السابقان ولكن على صور خطية (أنظر الشكل ١٤) وهي الخطوات قبل مشابهة الكلمات

نشاطات تهيئة في القراءة والكتابة (اللغة) متقدمة :

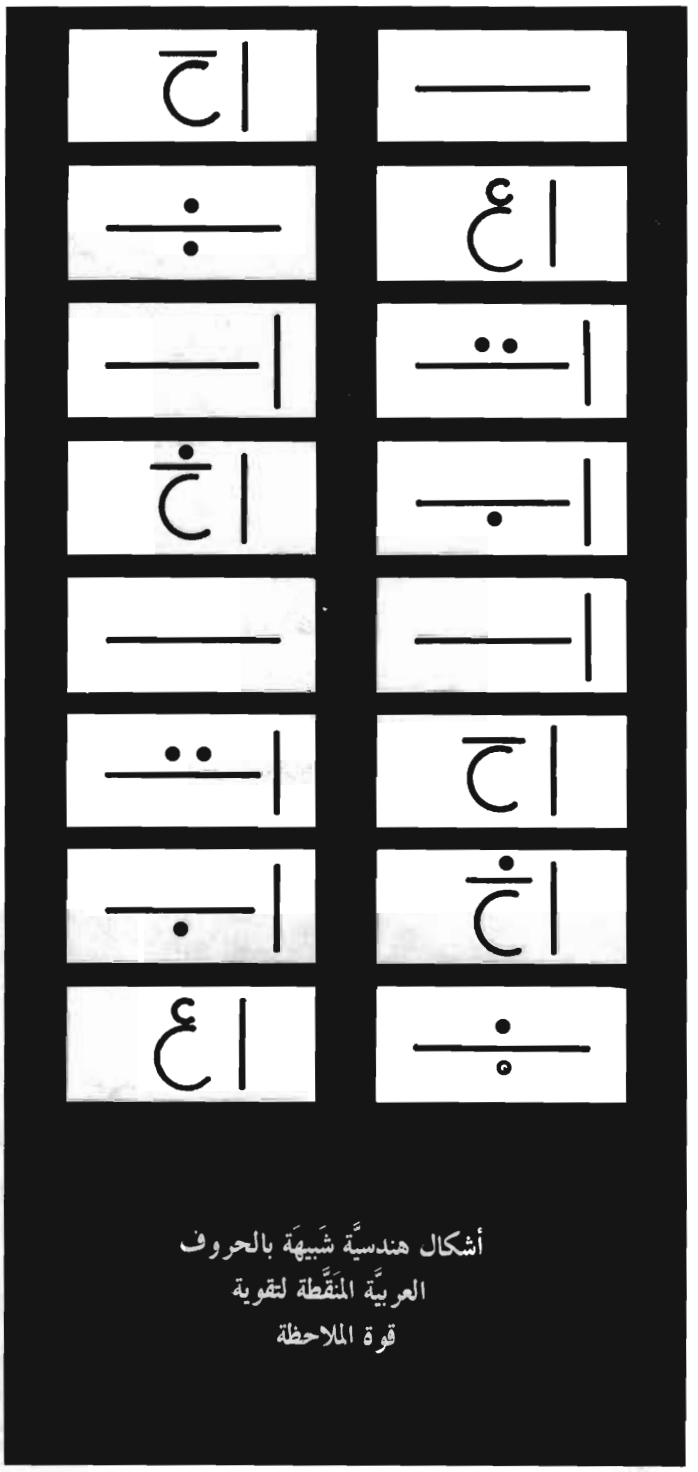
القسم الأول : ـ نشاطات متقدمة على رموز يقارب شكلها شكل الحروف

الهدف : ـ تنمية قوة ملاحظة الحروف .



مقابلة الصور المتشابهة . بعض الصور الخطيّة يمكن نقلها بالشف أي الكرّ

الشكل رقم (١٤)



أشكال هندسيَّة شَبيهَة بالحروف
العربيَّة المنَقَّطة لتقوية
قوة الملاحظة

بناء مفهوم كلمة رمز

تمرين على مفهوم سابق :سبق ـ حيوان ـ نبات ـ طير .

الوسائل :

رموز يكتبها المعلم بقياس كبير مناسب ويلصقها على كرتون أو (الورق المقوى) لعرضها على لوحة الجيوب أو الصاق فنيلا على ظهرها (كما ذكرنا سابقاً) لعرضها على اللوحة الوبرية .

المعلم :ـ يعرض الرموز :— ـ ـ ـ ويسأل :
هل هذه صورة حيوان ؟ طير ؟ نبات ؟

التلميذ : لا لا لا ش ١٥

المعلم :ـ انتبهوا : هذه صورة رمز . لنعد كلمة رمز أنت ، أنت ، أنت ، فيعيد العديد من التلامذة كلمة رمز .

المعلم :ـ كم رمزاً بيدي ؟

تلميذ :ـ رمز واحد .

المعلم :ـ يعيد ـ

تلميذ :ـ رمزان .

يكرر السؤال على عدة تلامذة في كل مرة .

المعلم :ـ هل هذه الرموز متشابهة تماماً ؟

تلميذ :ـ لا .

المعلم :ـ بماذا يختلف الرمز الأول عن الرمز الثاني ؟

التلميذ :ـ تحت الرمز الأول نقطة واحدة ، وتحت الرمز الثاني نقطتان .

المعلم :ـ ما الفرق بين الرمز الثاني والرمز الثالث ؟

تلميذ :فوق الرمز الثالث خط ولا يوجد خط فوق الرمز الثاني .

المعلم :ـ نريد أن نقابل كل رمز بما يشبهه ، ونضعهما معاً في لوحة الجيوب (كما فعلوا في نشاط سابق)

التطبيق :

المعلم :ـ يوزع بطاقات صغيرة ويطلب إلى التلامذة أن يرسموا عليها رموزاً ؛ كل رمزين متشابهان (يساعد المعلم التلاميذ بما يناسب) .

المعلم :ـ ضعوا كل رمزين معاً على أوراق دفاتركم والصقوهما معاً على صفحة الدفتر .

نشاطات تهيئة في القراءة والكتابة متقدمة :

القسم الثاني ـ٢ـ مقابلة كلمات مقصوصة من كتب تحضير القراءة التالفة أو سباق في مقابلة الكلمات .

ب : ـ موزع البريد

الهدف :ـ تنمية قوة ملاحظة شكل الكلمات (بدون أن يعرف التلميذ قراءتها) وانتخاب الكلمتين المتشابهتين .

تحضير ومقدمة :

١ ـ يحضر أذهان التلامذة لتقبّل الأهداف أو الإجراء بالحديث عن المكاتيب (الرسائل) بإثارة بعض الخبرات المباشرة السابقة (في قسم (ب) من هذا القسم الثاني) .

٢ ـ يعطي المعلم كلمات كثيرة مقصوصة من كتب « التحضير إلى القراءة » التالفة الباقية من السنة السابقة شكل ١٧ ليوزع منها مجموعات من أزواج الكلمات على التلامذة للقيام بالنشاط الأول .

٣ ـ كتابة كلمات مستعملة جداً في حياة التلميذ على بطاقات مناسبة القياس لتعرض من بعيد .

ويكتب كل كلمة مرتين (كل مرة على بطاقة)

مثل باب باب ـ مقعد مقعد ـ لوح لوح ـ

اجراء ـ ١ ـ سباق في مقابلة الكلمات: يقول المعلم: سنجري سباقاً في مقابلة الكلمات. يعطي المعلم كل تلميذين مجموعة من الكلمات المقصوصة من الكتب التالفة من كتب « التحضير إلى القراءة » فيها أزواج من الكلمات (١٠ أزواج) ثم يقول المعلم :

نريد أن يفتش كل واحد مع جاره عن الكلمات المتشابهة ويضعها معاً والذي يقابل كلمات أكثر يأخذها له ويكون قد سبق .

يقوم التلامذة بالتفتيش والمقابلة ثم يسأل من سبق فيرفع التلامذة أيديهم ويقول خذ يا حسيب واعرضها على رفاقك في هذا الصف

ويكرر هذا الطلب الى أكثر التلامذة .

المعلم: الآن ليلصق كل منكم الكلمات المتشابهة التي وجدها على ورقة من دفتره المخصص للنشاطات .

تابع نشاطات تهيئة متقدمة :

القسم الثاني ـ ب ـ

لعبة موزع البريد :

الهدف : ـ الهدف السابق نفسه : ـ تنمية قوّة الملاحظة بمقابلة الكلمات والتعرف إلى أشكال الكلمات المكتوبة .

التحضير : ـ (١) **قسم** (١) السابق ، محادثة التلاميذ الأطفال عن الرسائل وإثارة بعض الخبرات السابقة عن الرسائل بأسئلة بسيطة:

من تصله رسائل ؟

كيف يعرف موزع البريد أن المكتوبَ أو الرسالة لك أو لوالدك ؟

ب ـ تحضير غرفة الصف قبل حضور الأطفال .

يأخذ المعلم البطاقات الكبيرة المكتوبة بخط (كبير القياسات شكل ١٦) وقد كتبت الكلمة (مرتين) مرّة على كل بطاقة ، فيعلق بطاقة باب على باب ويترك الثانية بيده ويعلق بطاقة مقعد على مقعد ويبقي الثانية في يده وهكذا باب ـ مقعد ـ كرسي ـ لوح ـ صورة ـ شباك الخ ، وعند حضور التلامذة يقف أمامهم ويقول :

المعلم : سنلعب لعبة موزع البريد انظروا ، أنا موزع بريد سآخذ هذه الرسالة إلى صاحبها ولأعرف من صاحبها ساقابلها بالاسم المكتوب . ثم يأخذ المعلم البطاقة ويضعها بجانب البطاقة التي علقت على الباب وينظر مرة إلى بطاقة الباب ومرة إلى بطاقته ويقول لهم هكذا تقابلـــون . لا ، هذه البطاقة ليست صاحبة بطاقتي ثم يذهب إلى المقعد ويقابل ، إلى أن يجد فيقول نعم هذه بطاقة تشبه بطاقتي انظروا سنعطيها لها ويضعها بجانبها .

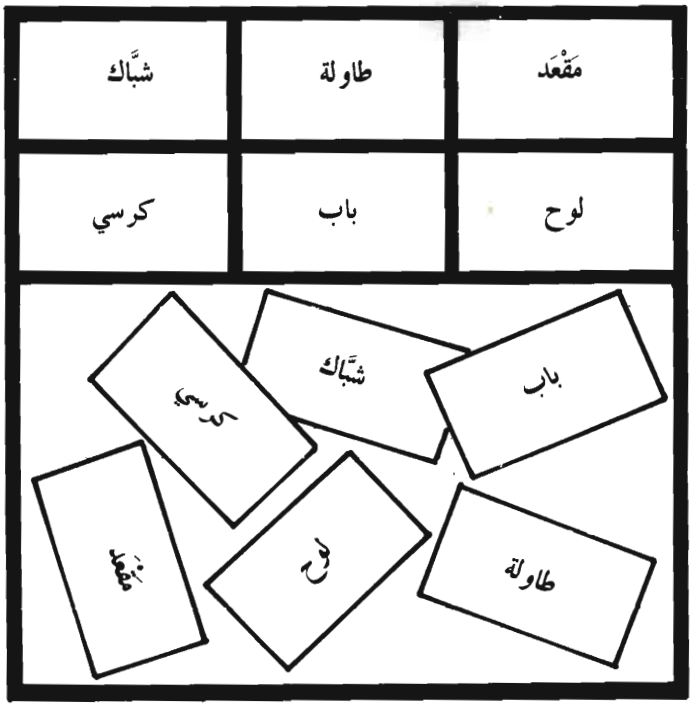
الآن تعال يا عادل خذ بطاقة مني واعرف من صاحبها بالمقابلة .

تعال يا منير خذ بطاقة مني واعرف من صاحبها بالمقابلة .

ويكرر التوزيع ليوزع البطاقات على معظم تلاميذ الصف .

وهكذا يلعب تلامذة الصف لعبة موزع البريد.

شكل ١٦



لعبَة مُوزِّع البَريد الشكل رقم (١٧)

محبّة الأمّ، وكيف تُشوَّه

سيمون ألبير حلو
نائبة الرئيسة العالمية للجنة العالمية
للتربية الحضانية (OMEP)

نعلم اليوم أن الطفل، في سنيه الخمس الأولى ، يبني شخصيّته ويكوّن خلقيته . من هنا تبرز أهميّة الوسط العائلي ، ومن هنا يبرز موقف الأبوين من طفلهما . ولا ننسى أنه قيل :

كما هو الأب كذلك الابن . وكما هي الأم ، كذلك الابنة . على أن الأم ، وهي رفيقة الطفل الأولى ، تبدو أهمّ من الأب في تدريب الطفل على الحياة .

قوة محبة الأم

لذلك نرى كم لمحبّة الأم من الأهميّة الأوّليّة في كل الحياة الإنسانية . **فحضور الأم وعنايتها هما للطفل عنصرا حياة ، ولا يقلاّن ضرورة عن الغذاء** . فالأم ، وهي تغذّي طفلها ، تؤمن له الاكتفاء العاطفي والاكتفاء المادي . وقد دلّ الاختبار على أن أخطر نقص يعتري الطفل ، هو **الغياب** ، أي غياب الأم وحرمانه منها ، أو قلّة اكتفائه منها .

في بعض دور تربية الأطفال ، المجهّزة علميًّا ، أهمل القيّمون على هذه الدور الاحتكاك العاطفي الأمومي بالطفل ، مبرّرين ذلك بمنهج تربوي علمي ، اتقاءً لكلّ عدوى جرثوميّة ، حتى توصلوا الى أن يمنعوا البالغين الكبار من أي اتصال بالأطفال . فكانت الممرّضة تلبس القفّاز والقناع . وبالطبع منعوا عن الطفل أيّة قبلة . وهكذا جهل الطفل حرارة القبلة ولطافة البسمة . فكانت النتائج كارثة . إذ لاحظوا على الطفل بطأً ، ثم توقّفاً عن النموّ ، ثم تزايداً في الوفيّات .

فأجروا تحقيقاً مماثلاً على أطفال من عمر أطفالهم ، وفي عائلات فقيرة ، حيث الأم تهمل العناية الصحيّة ، ولكنها تغدق المحبة على طفلها ، فوجدوا هناك نموّاً عقليًّا وجسديًّا أفضل . وما أن اطلعوا على هذه الحالة وتحقّقوا منها ، حتى بادروا إلى تكريس ساعة أو ساعتين كلّ يوم للاتصال العاطفي بالأطفال . فاستطاعوا بهذا أن ينقصوا في تلك الدور التربوية عدد الوفيّات ، وأن يدفعوا إلى الأمام نموّ الأطفال ، بأن جعلوا المربّية ، المكلّفة بالطفل ، **وهي هي** لم تتغير ، تحمل الطفل وتتركه « يكاغي » ويبتسم ، موفّرة له جوّاً من الاتصال العاطفي والبشاشة والرقة ، يخلق مناخاً من حنان الأم ، الضروري له ضرورة الغذاء .

لهذا يمكن التأكيد أنّ كلّ طفل يحرم فجأة عناية أمّه العاطفيّة ، سواء أكان ذلك عن اهمال ، أو مرض ، أو بداعي اليتم ، يتعرّض للسّقم والهزال ، وربما للتلاشي ، **إذا لم يعوّض فوراً** ببديل عن الأم .

وإذا عاش الطفل المهمل يعيش وجهازه العصبيّ معرّض لأخطر النّوبات العصبيّة ، تنتابه من جرّاء شعوره بالحرمان الذي يعيشه . فكثير من الاضطرابات الخلقية كان مصدره هذا النقص ، نقص حنان الأم في فجر الحياة .

ومحبة الأم قد تكون على عكس ذلك فعالية ، وللغلوّ في محبة الأم محاذير ومخاطر ، كالنقص والحرمان . فالطفل الذي تغمره أمّه ، حتى الاختناق ، بحنانها المسيطر ، هو أيضاً كالمحروم ، عرضة للاختلال . فالطفل الذي نسيَ الحبّ له ، إما بالحرمان وإما بالمغالاة ، لا يستطيع أن يكوّن شخصيّته ، وأن يبلغ النضج ، وأن يحبّ الآخرين ، وأن يقيم ، أخيراً ، علاقات إنسانية مرضية .

لمحبة الأم وجوه عدة

فإذا كان لمحبة الأم هذه الأهميّة في تنمية الطفل ، فبوسعنا أن نفهم كم يمكنها أن تكون مضرّة ، إذا لم تتّصف بالميزات المرجوة ، أو إذا تعطّلت بصعوبات عاطفيّة من قبل الأم . وبكلمة ، إذا كانت **غريزة الأمومة (instinct maternel)** على اختلال ، فعندئذ لا يكون هناك محبّة أم ، بل محبّة أمّهات . وهذا الفارق في التعبير عن نزعة غريزية ، مصدره اختلاف في الأشخاص ، وفي الأخلاق ، وفي التكوين ، وخاصة في درجة تربية الأم وتطوير شعورها .

ومن هنا نرى أن هناك أمهات ـ أطفالا ، ما زلن مراهقات . وأمهات يتحرّقن لبلوغ الكمال ، وأمهات غائبات أو كثيرات الانهماك (**كالمثقفات**) **(intellectuelles)** وأمهات يعتبرن أنفسهن **نقطة الدائرة (égocentriques)** أي أقطابا ، ويفرضن على الطفل أن يتجاوب والصورة التي يتصوّرنها له ، ولا يقدرن أن يقبلنه على ما هو عليه ، لإصلاح ما فيه من عيوب .

وهناك أيضاً ، أمهات جدّات غير متطورات ، وأمهات عنيفات مسيطرات ، وأمهات كئيبات يجهلن الفرح ، وأمهات لا يستطعن أن يهبن أنوثتهن ، وقد عشن كارهات الرجل ، عاجزات عن كمال الحب ، الخ .

من هنا تبدو صعوبات عائلية نراها يوميًّا ، **كالتشهير العاطفي (chantage affectif)** الذي يتكوّن بين الأم وطفلها ، فنراها دائبة إمّا على تحريك عاطفة الطفل ، وإمّا على إثارة عاطفة الذنب فيه ، كقولها له مثلاً : « أنت ما بتحبني . أنت عم بتعذب الماما »،الخ.

فمثل هذه الأم تقنّع عنفها بمثل هذه المبادرات المتلاحقة ، أو تحاول إخضاع الطفل والاحتفاظ به . وهكذا فهي ، بكلّ الوسائل ودون أن تشعر ، تمنع تطوّره ، وبالتالي ، انعتاقه أو التحرّر المقبل عليه ، لدى اقترابه من سن المراهقة .

الافراط في محبة الأم

هذه الأنانيّة اللاّ شعوريّة ، كثيراً ما تحاول الأم أن تتجاهلها ، وأن تدّعي أنها هي المحبة الكاملة . فكلّ هذه الوجوه للمحبّة المضرّة يجب وضعها في خانة المحبة المسيطرة ، المبنيّة على شعور الاستيلاء ،

والمضادّة تماماً للمحبة الصادقة التي هي عطاء ذاتي ونكران شخصي .

وميّزة المحبة المسيطرة الآسرة ، هي أن نحبّ الغير ، لا للغير ، بل لنفسنا . فالأم التي تحب السّيطرة والأمر ، تريد أن تخضع طفلها لعواطفها ، وتجعله يلين لمطالبها ... وهي تتوقّع أن تلقى من طفلها طاعة وحباً وحناناً . فهي إذاً تحبه لأجل ما ستلقاه منه من ترضيات لها ، لا على أنه شخص متميّز عنها ، وأنّ عليها أن تمكنه من تحقيق استقلاله الخاص به .

فهذه الأم المسيئة استعمال محبتها لطفلها (ولكن عن حسن نية) هي بالطبع **غير مسؤولة عن طبيعة عواطفها** . ونفاجأ كثيراً ، إذا حاولنا أن نكشف لها عن سوء تصرّفها بعواطفها ، المبنيّ على الأنانية . فهذه النزعة في محبتها تدعو إلى الالتباس . فهي توردها برهاناً على تعلّقها الحقيقي الصحيح ، وتجابه به قلّة اكتراث غيرها من الأمهات . وهكذا فهي تعتبر نفسها أمًّا محبّة ومندفعة فوق الحدود .

هذه العلاقة المضطربة المزيّفة ، ينتج منها عاقبة وخيمة : إن الأمّ المسيطرة **لا تستطيع أن تربي الطفل** (بكل ما لهذا التعبير من معنى) . ان المحبة الآسرة تجعل كلّ عمل تربوي سليم ، **غير ممكن** . فالأم المنصاعة لشعورها الذاتي ، لا تستطيع أن تضع نفسها موضع الطفل ، ويصعب عليها أن تفهمه ، وأن تساعده في تطوّره . فهي تشعر بأنّ أخطاء الطفل تمسُّها شخصياً ، فتتصرّف إذّاك ، كردة فعل . وكأن أخطاءه كانت موجّهة ضدّها . وهكذا يصير سلوك الطفل ذا حساسيّة دائمة في علاقاته مع أمّه ، حتى تصبح كلّ وظائفه ، حتى العضويّة البدائية ، كالأكل واللّبس والعمل والدرس ، وسائل إرضاء لأمه أو انتقام منها .

وبكلمة ، الأم المتسلّطة تحب طفلها تلبية لحاجاتها العاطفية الشخصية . فهي لم تستطع أن تسلخ عنها محبة الأمومة . وهي تربط الطفل بها عوضاً عن أن تساعده تدريجيًّا على التحرّر منها . وهي بهذا تقوم بالتربية المعاكسة **(contre-éducation)** ، لأن تربيـــــة الطفل هي تعويده تدريجياً على الاستغناء عنّا .

وعلى العكس ، فالأم التي تحب طفلها محبة سليمة ، تقدّم ما يرضي طفلها على ما يرضيها شخصياً . لأن ما يرضيها ينبع بالتأكيد من فرحها بتفهّم تفتّح طفلها ، وتحقيقه ذاتيّته **(épanouissement et affirmation de lui-même)** . أي انها تحبّه لأنها تراه يكبر ويتطوّر

المحبة المستبدة تخفي نقصاً في المحبة

فكل محبّة أم مستبدّة تخفي وراء قناعها سلطة مكبوتة وغالباً ما تكون الغيرة رفيقة هذه المحبة المستبدة المضطربة . فهذا النوع من الأمهات المتغطرسات لا يقبل مشاطرة ولا تخلّياً .

وغيرة بعض الحموات هي كذلك من هذا التصنيف ... فالكنّة بالنسبة اليهنّ هي المنافسة والمزاحمة التي تفقدهنّ محبّة ابنهنّ . فالمشكلة ليست في الانفصال المادي . بل في الانفصال العاطفي . إذ ترى الأم نفسها مضطرّة إلى القبول بالتنازل وبرفع يدها عن ابنها وابنتها هذه الخسارة تقودها إلى الاحتجاب وإلى ترك ولدها يسير في طريقه ، من دون أن يكون لها شأن في ذلك . هذا هو نصيب الأهـل : أن يربّوا أولادهم ليحرموا منهم أكثر فأكثر ... ولكن أصحيح أنّ في ذلك خسارة ؟

تأثير الأم يقولب الطفل ويطبعه مدى الحياة

رب قائل : ان التأثير الثقيل المفرط ، الذي تتركه الأم على طفلها ، قد يمَحِي ويزول ، وقد يتحرَّر الطفل من سلطة أمّه . ولكن ، لسوء الحظ ، لن يكون شيء من هذا .

ان تأثير الأم ، الذي يقولب لا شعوريًّا **(inconsciemment)** إحساس الطفل ، وقبل أن تبرز فيه الـ « أنا » **(le Moi)** ، تظهر أهميَّته في أن هذا التأثير سيلازم الطفل حتى يصير في سن البلوغ . وهذه العلاقات لن تتطوّر لمصلحة الطفل ، لا بل كلّما تقدَّم في السن ، تزيد فيه تصلّباً .

وكلّما اضطرَّ الولد إلى التحرر من الارتباط بأمّه ليصير بالغاً ، ازداد ضغط الأم عليه لتبقيه مرتبطاً بها وذلك عندما تتوطّد طبيعة الطفل ، وعندما يبدو سلوك الفتى أو الفتاة واضحاً ، وعندما يضطرُّ إلى الانتقال من ميوله الصبيانيَّة إلى سن البلوغ ، وعندما يضطرّ أخيراً إلى إقامة علاقات أخرى عاطفية ، كحبّ أشخاص خارج العائلة ، إذّاك يشتدّ اضطراب سلوك الأمهات المستبدّات .

على كل حال ، ليس غير المحبة الصافية والقويَّة ، ما يقدر أن يمكن الطفل ، وبعده البالغ ، من الانفتاح . لهذا قيل ، وبكل صواب : « اعطوني أمهات صالحات ، أجعل عالمكم أفضل » .

كيف تتوازن محبة الأم ؟

أو بالأحرى كيف يجب أن نتصرَّف حيال أمّ شعورها مفرط ومشوّش ؟

يجب أن نساعد الأم لتتحرر من شغف ذاتيَّتها . ويجدر بنا أن نطلعها على تشابك عواطفها . فإذا حاولنا تدريجياً أن نخرجها من أسر شعورها الذاتي ، إذ نحرّرها من ذاتيتها ، إذّاك نكون حرَّرنا الطفل ، لا سيما إذا كان ما يزال صغيراً . ولكن يجب علينا أن نعمل بفطنة ، لأنه لا يجوز أن نضاعف شعور الأم بذنبها ، حتى لا يوقظ فيها اطلاعها على سلوكها الخاطىء شعوراً بأنها مسؤولة عن صعوبات طفلها . إذاً يجب فهم شعور الأم العميق ومساعدتها لتفهم نفسها بنفسها . ليس فقط بشعورها كأم ، بل أيضاً كامرأة ، وكزوجة ، وكابنة ، لربما لم تنعم ، هي أيضاً في طفولتها ، بمحبة صحيحة ، بل لقيت محبة ناقصة أو مفرطة .

وبالختام : إذاً ، محبة الأم يجب أن تكون طبيعية . فكل معاكسة خارجيَّة أو **كبت (refoulement)** ينزل بها اعتباطياً ومصطنعاً يثير فيها قلقاً يؤدي حتماً إلى قلق واضطراب في طفلها . فعلى الأم أن تسعى هي لتسيطر بنفسها على نفسها .

فعلى كل مربٍّ أن يقود نفسه قبل أن يقود غيره . ان معرفة الذات هي أول واجبات الأهل ، حتى لا يعكسوا على الطفل معضلاتهم العاطفية .

وعلى الأم أن تعرف المراحل الكبيرة الضروريَّة لتطوّر الطفل الشامل ، وخصوصاً تطوّره العاطفي . وعليها أن تعرف أن لكلّ طفل متطلّبات وصعوبات خاصَّة ، يجب التَّغلب عليها . وعلى الأم أن تعوّد طفلها ، تدريجيًّا ، على أن يستغني عنها ، دون أن تقلّل من إظهار صدق حنانها . وهذا التناقض هو في الظاهر فقط ، من موقف الأم ، **المُحبّة والمتباعدة** ، يجعل دورها بعض الأحيان ، صعباً جداً . وهذا يبدو جليًّا في زمن الرشد والبلوغ ، حيث على الأم أن تتخلّى وتتباعد ، وعلى كلّ صعيد ، فتسلّم بالأمر الواقع ، بأنها شاخت ، وبأن جيلاً جديداً بدأ يطلّ ، في شخص ابنها أو بنتها في عمر البلوغ .

نحن لا نقول ، مع الذين يظنون بأن التربية ، كيفما كانت بادرتها ، تسيء المبادرة . بل نقول بأن الأفضل هو أن نكون صادقين وطبيعيين ، بدون معاكسة وبدون تضرّم .

فالأهل الذين يسلّمون بوجود مخاطر طبيعية في تطوّر الطفل ، يساعدون الطفل أحسن من الأهل الذين أصبحوا إمَّا غائبين تماماً عن واجباتهم ، وإمَّا عبيد وساوسهم وهمومهم التربوية التي تتأكلهم .

ان نصيب دور الأم هو **نكران الجميل** ، **(son rôle est ingrat)** لأنها تضطرُّ إلى مساعدة طفلها ليتطوّر ، أي ليفكّ ارتباطه بها أكثر فأكثر .

قال مارك أوريل : « **علينا أن نكون كأغصان الدوالي ، نعطي ثمرنا ثم بعد ذلك لا نعطي شيئاً** » .

ونحن نعيد القول : « **ان الأغصان التي تثبت في الدالية ، تعطي دائماً ثمراً ، ويدوم ثمرها** » . وهذا يعني أن محبة الأم ، بما أنها نكران الذات الدائم ، هي ولادة كلّ يوم . فالسعادة تولد من نكران الذات ، لا من التسلّط ، ولا يمكنها أن تولد من الطمع . لأن كلّ ما لا نحسن أن نعطيه ، يتملّكنا ، ويستولي علينا ويأسرنا .

المحبة الصحيحة هي عطاء الذات وقبول الآخرين . وهذا ما ينطبق على أقوى أنواع المحبة ، التي هي محبة الأم .

وهذا ما جعل ولداً يقول ، يوم استطاعت أمّه أن تنتصر على محبتها : « اليوم صرت حب الماما أكثر بكثير من وقت ما كانت تطلب مني انو حبها » .

صُورَة العَدَد

ان مدرسة تحشو دماغ التلميذ بمختلف المعلومات من صالحة وطالحة ولا تعلّمه قيمته كإنسان ، لمدرسة لا فرق بينها وبين السجن . وإن طالباً يتخرج في أعلى المدارس وبأضخم الشهادات ولا يعرف قيمة نفسه وقيمة الناس ، لطالب دفن أجمل شطر من حياته في التراب .

ميخائيل نعيمه

des structures de surface, et qu'elle laisse de côté l'énorme complexité des principes abstraits qui sous-tendent le langage vivant; ensuite, parce qu'elle ne peut pas rendre compte de ce fait que l'enfant se constitue une langue grammaticalement correcte à partir des performances incrorrectes, tronquées, parasitées de son entourage.

De récentes recherches, qui lèvent à peine le voile de notre ignorance dans ce domaine, déjà permettent quand même d'entrevoir la très grande complexité des opérations qui se jouent au niveau des cellules du cerveau et du système nerveux, et qui dépassent de loin, en sophistication, le jeu triangulaire de l'arc réflexe.

b – Il ne faudrait pas mettre sur le même plan l'acquisition de la langue seconde et celle de la langue maternelle. Celle-ci coïncide avec une étape privilégiée de la croissance et de l'adaptation à la vie, et profite de certaines prédispositions neuro-physiologiques, psychologiques et sociologiques, qui ne se retrouvent plus par la suite. D'ailleurs, les deux démarches se situent à l'opposé l'une de l'autre: alors que pour la langue maternelle, l'enfant acquiert d'abord des automatismes phonologiques et syntaxiques avant de pouvoir les investir dans un acte volontaire, en langue seconde l'acte volontaire est premier, les automatismes ne s'acquièrent que plus tard, et au prix de quels efforts.

Ceci étant dit, on peut résumer comme suit le processus d'acquisition: un système perceptif moteur capte les messages et leurs traits pertinents, un système conceptuel moteur les décode comme il code les messages émis, un troisième système, le système d'organisation spatio-temporelle, code et décode le symbolisme du message projeté dans l'espace et assujetti à la nature même de la linéarité du discours (en d'autres termes: l'ordre et la place des unités signifiantes, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles).

Or, ces système, ainsi que les cellules du cerveau spécialisées dans les fonctions langagières ont, au moment de l'acquisition d'une langue seconde, un lourd héritage constitué par les habitudes et les réseaux nerveux conditionnés par l'apprentissage de la langue maternelle. Cette marque physiologique de la langue maternelle est sans doute l'obstacle le plus dur à enlever, parce qu'elle constitue une sorte d'écran à travers lequel est perçue la langue seconde.

Une méthode bien faite doit nécessairement tenir compte de cette vérité fondamentale dans l'élaboration d'une progression, que ce soit sur le plan du contenu conceptuel et thématique ou sur le plan de la progression grammaticale. L'analyse contrastive peut effectivement aider à prévoir les champs d'interférence et à moduler la progression en fonction de ces derniers, comme elle peut investir les parallélismes entre les deux langues pour favoriser les phénomènes de transfert.

Or, justement, l'un des problèmes peut-être les plus difficiles de l'acquisition, c'est qu'elle s'étend dans le temps et que des priorités chronologiques s'imposent en fonction desquelles toutes les métho – des devraient s'organiser. Ainsi, outre la priorité généralement admise de l'oral sur l'écrit, "l'aptitude à la compréhension auditive doit devancer la capacité orale, comme l'aptitude à la compréhension d'un texte écrit doit devancer la capacité d'écrire" (1).

Ces priorités déterminent le comportement verbal du sujet. Si le passage à l'écrit se fait à un moment où le sujet n'est pas encore parvenu à une certaine stabilité auditive et articulatoire, les éléments altérés, qui vont se retrouver à l'écrit, ne seront pas des fautes de l'écrit, mais de l'étape précédente qui ne peuvent plus être corrigés à ce moment.

Par contre, si le passage se fait lorsque le sujet a déjà trouvé quelque stabilité audio-orale, les fautes de l'écrit sont alors vraiment des fautes de l'écrit, et peuvent plus facilement être corrigées comme telles.

Enseigner une langue seconde n'est donc pas une entreprise de tout repos. La seule prétention de l'auteur de cet article c'est de croire qu'il a modestement contribué à poser les problèmes qui jalonnent tout le parcours de cet enseignement. Car, et ce paradoxe n'est sans doute pas réservé à la seule méthodologie pédagogique, on se trouve actuellement dans une situation où les découvertes les plus récentes de la psychologie et de la linguistique, pour importantes qu'elles sont, posent plus de problèmes qu'elles n'offrent de possibilités de les résoudre. De plus, si le bouillonnement actuel des recherches à la croisée des chemins interdisciplinaires des sciences de l'homme, n'offre que trop rarement encore cette sérénité de la vérité, le moment n'est plus très éloigné où, à travers cette pénible gestation, l'homme cessera d'être cet inconnu.

Kamal STEPHAN

Bibliographie :

— **Chomsky, N.** : Structures syntaxiques, le Seuil, Paris, 1969.

— **Chomsky, N.** : Linguistique cartésienne, le Seuil, Paris, 1969.

— **Chomsky, N.** : Le language et la pensée, Payot, Paris, 1973.

— **Skinner, B. F.** : Verbal Behavior, N. Y., 1957.

— **Slobin, D. L.** : Psycholinguistics, Scott, Freshman B.Co., 1971.

— **Gantier, H.** : L'enseignement d'une langue étrangère, P. U. F., Paris, 1973.

— **Closset, F.** : Didactique des langues vivantes, Didier, 4e éd., Bruxelles, 1961.

— **Guénot, J.** : Clefs pour les langues vivantes, Seghers, Paris, 1964

— **Mialaret, G.** : Psychopédagogie des moyens audio-visuels, P U F, Paris, 1964.

(1) **Belasco,** id.

important se situe vers l'âge de dix ans. La facilité d'apprendre des langues serait inversement proportionnelle au développement de ces zones, ce qui fait que, **jusqu'à l'âge de dix ans, les possibilités d'apprendre avec succès une langue seconde sont bien plus importantes que pour l'adulte; et plus l'apprentissage est précoce plus il est facile.**

Des expériences ont été faites dans ce sens, soit au foyer soit en maternelle, qui semblent assez probantes du point de vue du résultat, et cela sans que n'apparaissent des troubles d'ordre psychologiques que l'on appréhendait confusément. Il semble, toutefois, qu'il y ait des précautions à prendre pour éviter certains troubles qui peuvent survenir, comme notamment de veiller à ce que la même personne s'adresse toujours à l'enfant dans la même langue.

II.4. Seconde langue et linguistique

Les problèmes que le linguiste se pose à ce niveau sont nombreux, et bien que cernés pour la plupart avec assez de précision théorique, certains n'ont pas encore reçu de solution définitive satisfaisante.

En effet, la langue présente la particularité que les lois de son fonctionnement ne sont pas encore connues et que les outils théoriques de son exploration sont loins d'être définis avec un degré satisfaisant d'abstraction. Un exemple illustrera plus concrètement cette difficulté épistémologique. Pour un élève qui veut apprendre les mathématiques, il n'est pas question d'apprendre tous les problèmes possibles ni toutes les combinaisons possibles de chiffres ou de formules, ne fut-ce qu'à cause de l'impossibilité de pareille démarche devant l'infinité d'une telle "matière" à apprendre. Qu'enseigne-t-on alors à l'élève? Les chiffres, bien sûr, mais surtout les lois de leurs combinaisons, de sorte qu'à l'aide de quelques unités il puisse former des nombres à l'infini. On lui enseigne ensuite des règles abstraites de raisonnement – on serait tenté de dire des structures – qui existent en nombre fini, mais qui peuvent se combiner à l'infini.

Or, pour la langue, si l'on peut enseigner les sons et les mots, on ne peut pas encore enseigner les règles abstraites selon lesquelles à partir de ces unités un nombre infini de phrases peut être engendré. On se trouve donc confronté à un problème épineux: faudrait-il enseigner à l'élève tous les énoncés possibles pour qu'il se les approprie et les réutilise à son compte? Une telle entreprise est impensable. Les phrases que l'on entend ou que l'on produit tous les jours, on les entend ou on les produit le plus souvent pour la première fois. Comment est-il possible, alors, de les comprendre ou de les produire si elles n'ont jamais été apprises?

Ce genre de questions, que ne satisfait pas la limpidité apparente des explications superficielles, impose le recours à un cadre théorique qui pourrait rendre compte de la chose suivante, à savoir comment un enfant qui n'a nécessairement entendu que quelques spécimens d'énoncés, en nombre réduit, peut-il produire et comprendre tous les autres énoncés possibles de sa langue. La réponse à cette question permettrait d'organiser, plus économiquement, le processus et les modalités d'apprentissage. Mais bien que la linguistique générative ait progressé à pas de géant dans ce sens, on ne peut pas encore dire qu'elle ait construit le modèle théorique selon lequel la langue s'organise.

Il n'en reste pas moins que l'apport de cette linguistique est très opératoire dans la pratique. Les exercices de transformation, de substitution, d'enchâssement, etc., qui s'en inspirent, sont peut-être, à l'heure actuelle, ce qui touche de plus près à ce modèle théorique dont on vient de parler, et il semble qu'ils puissent, en faisant appel aux mêmes mécanismes, encore mal connus, qui jouent lors de l'apprentissage de la langue maternelle, donner à l'élève une certaine compétence opératoire en langue seconde.

II. 5. Seconde langue et psycho-linguistique: les problèmes spécifiques de l'acquisition

A tous les facteurs humains qui viennent compliquer l'enseignement d'une langue seconde par les répercussions qu'ils ont sur les plans politique, socio-culturel, psychologique et linguistique, s'en ajoute un autre: les processus d'acquisition, d'autant plus délicat qu'à côté des problèmes spécifiques qu'il soulève, il risque d'être lui-même perturbé, comme nous l'avons vu, par l'impact de ces différentes variables sur l'attitude de l'apprenant.

S'il est vrai que "la méthodologie pédagogique actuelle ne frôle même pas la réalité psychologique" (1), certains ont avancé des affirmations plus pessimistes: Humboldt écrivait déjà, en 1836: " On ne peut pas réellement enseigner une langue, mais seulement présenter les conditions où elle pourra se développer spontanément, et à sa manière", ou même, comme Platon, nié la possibilité de tout apprentissage, affirmant que l'on n'apprend que ce que l'on sait déjà. Cependant, tout en restant plus pragmatique et moins pessimiste, il semble que l'on pourrait affirmer qu'une meilleure compréhension des données psychologiques engagées dans l'acquisition du langage permettrait d'élaborer des méthodes plus efficaces et plus économiques.

Certaines idées reçues sur l'acquisition de la langue sont très discutables, sinon complètement fausses:

a – l'acquisition de la langue ne peut pas se ramener à un modèle de réflexe conditionné. La dialectique du stimulus et de la réponse confirmée par le renforcement, semble insuffisante à décrire

(1) Belasco, in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 10, avril – juin 1973.

l'apprentissage de la langue. D'abord, parce qu'elle porte sur des éléments ponctuels, des énoncés, attitude plus réaliste de la part des responsables, et plus féconde en même temps, serait de décider en toute lucidité de l'intérêt qu'on aurait à instaurer une langue seconde donnée, non plus seulement en fonction de choix politiques, mais en termes d'utilité nationale, compte tenu des aspirations de la population. C'est pourquoi il semblerait beaucoup plus sage, actuellement, d'opter tout à fait pour un statut de langue seconde qui n'entrerait pas en conflit avec la langue maternelle, et qui n'aurait aucune prétention à la supplanter.

Une fois ce statut clairement défini, le problème de l'âge des élèves devient assez secondaire, et se pose non plus en termes politiques mais plutôt en termes psychologiques.

II.2. Seconde langue et sociologie

Cet aspect-là de la question pose, en fait, le problème dans une perspective inverse: ce n'est plus l'impact d'une décision d'ordre politique sur la population qui est ici considéré, mais les rapports d'attraction ou de rejet qui peuvent s'établir entre une langue étrangère et une population qui a des structures socio-culturelles données.

Très souvent, le choix d'une langue seconde n'est pas indifférent. Des facteurs socio-culturels déterminent, de la part de l'apprenant, une réaction affective, qu'elle soit consciente ou non. La langue seconde peut ainsi être en position de prestige (c'était le cas du français en Pologne et en Russie tsariste, par exemple) et constituer, a priori, un pôle d'attraction. Ailleurs, ce sont les possibilités d'une promotion sociale ou économique offerte par cette langue qui constituent un attrait.

A l'opposé, le mépris, justifié ou non, d'une culture donnée, l'absence de l'attrait d'une promotion, défavorisent l'apprentissage (c'était longtemps, par exemple, l'attitude de l'américian moyen face à la langue française, car le français était senti comme un paysan, rusé, hâbleur, voleur, etc.)

Ces préjugés, qui naissent des rapports socio-culturels de deux communautés, sont loin d'être négligeables, car ils peuvent être, souvent, des facteurs décisifs de motivation positive ou négative, d'autant plus importants qu'ils sont presque toujours inconscients et donc pratiquement inexpugnables. Une précaution s'impose donc, avant d'entamer le processus même de l'apprentissage, qui consiste à réduire les malentendus qui peuvent exister à ce niveau, le plus souvent par ignorance.

II. 3. Seconde langue et psychologie

Le ploblème se pose ici en termes de psycho-pédagogie générale: **l'apprentissage est déterminé par la motivation et les besoins du sujet, étroitement dèpendants de sa situation, par son intelligence et par toute sa personnalité.** Or, dans la situation de nos élèves qui apprennent une langue seconde dans leur propre pays, et qui n'éprouvent pas le besoin pressant de communiquer en cette langue, la motivation est artificille, de caractère ludique et superflu. Il est vrai que les examens et la note constituent une contrainte qui peut être motivante (?); il y a cependant un jeu de coefficients qui permet de se rattraper sur d'autres matières et qui annule pratiquement cette contrainte. D'où, peut-être, cette situation assez particulière: A défaut d'être motivés par la matière même enseignée, nos élèves devraient être motivés par la méthodologie. Il faut cependant reconnaître qu'on se trouve bien loin de la motivation vitale du sujet qui se trouve dans un milieu étranger, et qui doit parler la langue des gens qui l'entourent pour survivre, ou surtout de la motivation du bébé qui apprend sa langue maternelle.

L'âge auquel doit intervenir l'apprentissage d'une langue étrangère est encore un domaine où la controverse est de règle, bien que les recherches les plus récentes des neurologues aient apporté quelques lumières à ce sujet.

Expérimentalement, on distingue entre bilingues précoces et bilingues tardifs (souvent appelés diglottes pour les distinguer). Les premiers ont appris deux langues avant l'âge de quatre ans et les parlent parfaitement avec une aisance admirable et peuvent passer spontanément, et pratiquement sans s'en apercevoir, de l'une à l'autre. Ces sujets ont pratiquement appris les deux langues en même temps, simultanément, et disposent en réalité de deux langues maternelles. Les diglottes, eux, n'ont appris la langue seconde qu'après cinq ans; mais bien qu'ils la parlent parfaitement, on peut parfois observer des interférences avec la langue maternelle, et surtout ils ont eux-mêmes le sentiment de parler une langue seconde.

Faut-il donc enseigner la langue seconde et la langue maternelle simultanément, introduire la langue seconde dès la maternelle? Plus tard, dans le primaire, ou encore plus tardivement? Toutes questions que les parents se posent au même titre que les éducateurs. Une réponse unique et tranchée semble bien difficile à donner, en l'état actuel des connaissances. Il est cependant évident que l'on peut cerner d'assez près des marges, et que l'on peut avancer certaines hypothèses, à condition de définir les objectifs visés: Veut-on former des bilingues parfaits? des diglottes? ou des sujets capables de s'exprimer correctement dans une langue donnée, sans plus?

Les travaux des neurologues peuvent offrir des éléments de réponse.

Il existe, dans le cerveau, des zones spécialisées dans les fonctions linguistiques. Ces zones se développent progressivement, mûrissent, et deviennent de plus en plus stables avec l'âge. Un palier assez

langue seconde. Certains de ces facteurs, nous les avons à peine effleurés jusqu'ici, d'autres ont été passés sous silence, car s'ils interviennent dans le processus d'apprentissage, ils se placent quand même à un autre niveau. Dans cet exposé, nous nous efforcerons de rendre compte de l'importances des variables qui jouent dans l'apprentissage de la langue seconde et qui doivent être pris en considération à différents niveaux de responsabilité si l'on veut vraiment tenir la gageure de l'enseignement d'une langue seconde.

II. 1. Seconde langue et politique

Doit-on enseigner une langue seconde ? Laquelle ? Quel serait son statut par rapport à la langue maternelle ? A quel niveau scolaire ? Bien que des spécialistes puissent être consultés, c'est par les autorités politiques que ces décisions doivent être prises, à l'échelle nationale. Les réponses données à ces questions sont, bien sûr, différentes d'un pays à l'autre. Mais plus que le choix lui-même, les conditions de ce choix et ses motifs, ainsi que ses répercussions sur la population, nous intéressent ici.

Il ne faut pas minimiser l'importance des décisions prises à ce niveau. Une bonne part de la réussite de l'enseignement de la langue seconde dépend de la justesse de cette décision et de son adéquation à la réalité nationale. L'enlisement de l'enseignement des langues étrangères au Liban, le peu derésultats obtenus, sont assez significatifs à cet égard. Bien qu'au Liban aucune justification explicite n'ait été fournie pour le choix du français et de l'anglais, ainsi que pour leur statut face à l'arabe, le contenu du programme est assez révélateur à cet égard; l'absence même de justification est significative, comme si l'adoption d'un enseignement bilingue allait de soi. Or, si le contenu s'adresse, tacitement, à des élèves bilingues, la réalité ne corrobore pas le choix. En fait, nous savons que ce choix, loin de répondre aux aspirations d'une grande partie de la population, obéit, historiquement, à une sorte de filiation, en même temps politique que spirituelle et idéologique. Au départ, alors que l'enseignement n'était réservé qu'à une élite, cette politique se justifiait peut-être. Mais avec la démocratisation de l'enseignement, et ses répercussions sur une partie de la population libanaise, la langue seconde, sentie comme une vraie arme de domination, a fait l'objet d'attaques virulentes et son statut a été contesté. On sait les conséquences de ce phénomène de rejet politique sur notre enseignement de la langue seconde: Si elle ne montre pas toujours sa répugnance, voire son hostilité, une partie de la population se cantonne dans une attitude hautement réfractaire.

Il ne faudrait donc pas ignorer, ni même minimiser l'impact du politique dans ce domaine. Une

a – Sur le plan de la langue

Les dialogues de base sont conçus non en fonction de la communication, mais en fonction des exercices grammaticaux qu'ils permettent de faire faire aux élèves et des structures qu'il faut fixer. Et de fait, ces dialogues sont, plutôt, des sketches grammticaux artificiels plutôt que de vrais énoncés; toute affectivité en est bannie, c'est un langage neutre, sans couleur ni saveur, qui ne peut pratiquement pas motiver à l'expression.

b – Sur le plan psychologique

Outre le prblème de la motivation, très aléatoire, la prétention à l'universalisme de ces méthodes est, en elle-même, une accusation. Ni le contenu thématique ni la progression grammaticale et phonologique ne peuvent, a priori, convenir à des publics dont l'appartenance socio-culturelle et la langue maternelle sont différentes.

c – Sur le plan psycho-linguistique

Les inhibitions et les blocages qui apparaissent chez les élèves au moment crucial où ils sont sollicités à l'expression, trahissent les malentendus qui affectent ces méthodes à la base. La langue seconde est enseignée comme une langue maternelle, en faisant abstraction du fait qu'elle n'est que "seconde" justement, que tout l'appareil nerveux qui est requis dans ce second processus d'apprentissage n'est plus vierge, mais qu'il est conditionné, structuré, hiérarchisé par un apprentissage antérieur. C'est cette postériorité de la langue seconde, en général non prise en ligne de compte, qui devrait commander toute démarche d'apprentissage.

Mais les auteurs de ces méthodes, s'il sont des linguistes émérites et s'ils ont une connaissance très solide de la langue seconde, n'ont pas accordé aux problèmes de l'apprentissage toute l'attention qu'ils méritent et n'ont pas suivi le progrès de la recherche psycho-linguistique. Il apparait actuellement indiscutable que l'apprentissage d'une langue ne se ramène pas à un ensemble de réflexes conditionnés, mais qu'il met en œuvre démarche beaucoup plus complexe que le modèle opérationnel stimulus

réponse, construit par le behaviorisme et adopté par toutes les méthodes audio-visuelles. C'est peut-être ici qu'il faut chercher l'origine de la faillite de ces méthodes, de la maigreur des résultats obtenus, compte tenu de l'importance des moyens mobilités: Une politique de stimulus réponse peut, sans doute, provoquer des automatismes ponctuels, mais ne peut sûrement pas faire acquérir un comportement verbal spontané en situation de communication.

II. Quelques problèmes

Si l'ont doit retenir quelque chose de tout ce qui précède, c'est l'énorme complexité des facteurs qui jouent lors de l'apprentissage d'une

Par ailleurs, l'exercice de la traduction, loin d'être une invitation à l'expression et à la communication orale, est, la plupart du temps, conçu comme un moyen d'accès aux œuvres littéraires et se ramène trop souvent, à l'occasion de la version par exemple, à un exercice portant sur la langue maternelle et ayant pour objectif l'expression écrite correcte et élégante en cette langue. La langue seconde passe au second plan. [Si on exige de l'élève de s'exprimer en cette langue c'est par écrit, et non oralement, avec le recours à la grammaire et au dictionnaire].

L'exercice de la traduction est donc conçu pour créer une compétence de compréhension, de compréhension écrite seulement, et non une compétence d'expression encore moins orale qu'écrite.

b – l'affectivité de l'apprenant

L'interaction de l'individu et de sa langue maternelle, son expérience vécue par et à travers cette langue, donnent aux mots une charge affective qui vient se superposer à leur contenu sémantique et le colorer. Et ces mots, chargés affectivement, forment un réseau suprasegmental de signigications, qui vient enrichir le contenu conceptuel linéaire du discours. D'où l'importance des connotations d'un mot pour une appréhension plus profonde de la langue.

Or l'apprentissage d'une langue écrite, coups d'exercices de traduction, s'il donne une certaine compétence de compréhension écrite, ne peut d'aucune façon découvrir à l'apprenant ces réseaux de connotations, ni l'introduire dans l'intimité vivante du langage, faute de quoi sa connaissance reste extérieure, froide, et inanimée, partant passive et inefficace sur le plan de la communication.

I. 1.3. La réalité psycho-linguistique

Si un bon exercice de traduction peut amener l'élève à prendre conscience des structures de la langue seconde et à les comprendre, cela ne peut se faire sans le recours, explicite ou implicite, à la langue maternelle. Or de cette confrontation des deux systèmes linguistiques va inévitablement naître un conflit qui se répercute désastreusement sur l'apprentissage de la langue seconde. En effet, nous le verrons par la suite, l'apprentissage de la langue seconde n'est pas, comme on le croit à tort, fait d'une accumulation de réflexes conditionnés simples de type skinnérien (S / R) et portant sur des notions ponctuelles. C'est un processus beaucoup plus complexe, qui détermine des changements et ouvre des voies nouvelles dans les zones cervicales spécialisées dans les fonctions linguistiques. Lors de l'apprentissage de la langue maternelle, ces zones sont vierges. Dans le cas d'une langue seconde, l'apprentissage doit d'abord "neutraliser" les réseaux préconstitués par la langue maternelle avant d'élaborer de nouvelles habitudes et d'ouvrir de nouvelles voies. En d'autres termes, **la langue seconde doit surmonter l'opposition, l'inertie de systèmes préexistants pour pouvoir s'implanter.** C'est bien précisément une rééducation qui affecte les centres nerveux concernés par l'activité langagière et qui, pour être menée à bien, doit adopter des méthodes spécifiques. Cette rééducation ne peut donc se faire convenablement tant qu'elle n'a pas élaboré sa propre méthode, ni surtout tant que la langue maternelle est continuellement prise comme système de référence.

Un autre problène se pose ici, celui de la progression. En général, les méthodes à base de traduction conçoivent la progression grammaticale en fonction de la langue étrangère uniquement, sans mesurer le degré de difficulté que suppose l'apprentissage de telle ou telle structure pour l'apprenant, soit en fonction de l'âge mental-ce qui devrait exclure, d'emblée, certaines structures – soit en fonction des structures elle-mêmes et des transformations qu'elles impliquent. Des expériences faites en laboratoire ont prouvé, mesures en main (1), que la nature même de certaines constructions n'était pas indifférente au délai nécessaire à leur assimilation ou à leur mémorisation, et que leur production par l'enfant intervenait seulement à partir d'un certain âge. On voit nettement par là qu'une progression bien pensée ne doit pas être fondée seulement sur les structures de la langue seconde, mais prendre aussi en considération la croissance et la mise en place des systèmes des mécanismes nerveux que l'assimilation et la production de ces structures impliquent.

I.2. Les méthodes directes

Les méthodes directes, par rapport à la traduction, se placent à l'autre extrême: l'usage de la langue maternelle est absolument interdit en classe, aucune allusion n'y est faite et tous les moyens sont bons pour éviter d'y avoir recours (d'où, d'ailleurs, certains abus qui ont trop souvent transformé la classe de langues en leçon de choses). Le but essentiel est de plonger les élèves dans un "bain de langue", de les "imprégner", des les "mettre en situation", de les exposer au choc psychologique que provoque le contact intempestif et direct avec la langue seconde, toutes amarres coupées et sans le concours rassurant de la langue maternelle.

Bien que ces méthodes aient à leur actif d'avoir promu l'oral, presqu'aux dépens de l'écrit, du moins au début de l'apprentissage, on y retrouve, pour l'essentiel, les mêmes erreurs que celles de la traduction, sur les plans linguistique, psychologique et psycho-linguistique.

Notre propos n'est pas ici de dénoncer le principe de la traduction (qui peut, à la rigueur, trouver sa place dans un processus d'apprentissage, mais comme un point d'arrivée, non comme un point de départ; l'objectif ultime n'est-il pas, en fin de compte, de parvenir à une expression spontanée dans la langue seconde, donc à la possibilité d'un passage naturel et spontané d'une langue à l'autre?), mais bien de dénoncer une méthodologie uniquement basée sur la traduction comme incompatible avec trois réalités qui sont maintenant des faits définitivement établis:

- la réalité de la langue,
- la réalité psychologique,
- la réalité psycho-linguistique.

I. 1.1. La réalité de la langue

C'est maintenant un fait établi que les langues ne sont ni symétriques ni équivalentes. Mais chaque langue, prise à part, est une appréhension du monde caractéristique d'une communauté linguisitique déterminée et qui est au groupe ce que la personnalité est à l'individu. Il n'est donc pas nécessaire que les mêmes structures et les mêmes concepts, c'est plutôt le contraire, se retrouvent d'une langue à l'autre. Toute pédagogie des langues qui se baserait sur l'universalité des catégories linguistiques irait donc à l'encontre de cette réalité observable.

En effet, si toute langue est une appréhension du monde, une multitude de facteurs fait que ce n'est pas le même monde qui est appréhendé par les différentes langues, ne fût-ce qu'à cause de la diversité des conditions géographiques et climatologiques, où sont nées les différentes communautés linguistiques. Que dire alors des mœurs, de la culture et de l'histoire qui conditionnent inévitablement la langue ? Car la langue n'est pas seulement une appréhension du monde, mais aussi une certaine façon de l'appréhender.

Ed. Sapir écrivait, dans "Langage" (Ed. Payot, 1953): "Le contenu de langage est étroitement lié aux mœurs et à la culture; une société qui ingorerait la théosophie n'aurait pas à lui donner de nom". Ainsi, ne s'étonnera-t-on plus en s'apercevant qu'aux quelques dizaines de mots par lesquels l'Esquimau appréhende le concept "Neige", d'autres langues opposent uniquement un ou deux mots, et certaines langues africaines aucun.

La remarque est encore plus valable pour tous les concepts abstraits. Il n'est que de voir les différentes façons de concevoir et d'exprimer les valeurs temporelles, par exemple dans les diverses langues, pour réaliser la complexité des procédés et des moyens mis en œuvre, et surtout, très souvent, l'arbitraire de leur choix; arbitraire que nous avons souvent tendance, conditionnés que nous sommes par l'univers conceptualisé par notre propre langue à ériger en règle absolue, en norme. Si, en poussant plus loin, on va aux unités minimales de la deuxième articulation, le fossé se creuse davantage entre les langues, et la diversité devient plus grande. Là, par exemple, où le français ne voit que deux variantes d'un même son [R] grasseyé [ʁ] ou roulé [r], l'arabe distingue deux phonèmes pertinents, et certaine langue africaine réalise indifféremment le même phonème en trois variantes non-pertinentes: [r], [ʁ] ou [l].

La concordance membre à membre de deux langues est donc une utopie, et toute pédagogie qui se base sur cette concordance supposée pêche contre la réalité de la langue. La langue est un outil, un code, intraduisible; ce qui peut être traduit, par contre, c'est le contenu véhiculé par la langue, et souvent au prix de quelles distorsions! La langue maternelle est une façon de voir, et de concevoir, de sentir et de penser; apprendre une langue seconde c'est apprendre une autre façon de voir, de concevoir, de sentir et de penser que ne rend pas possible la mémorisation d'un inventaire comparé de deux langues. Si apprendre sa langue est une éducation, l'apprentissage d'une langue seconde est une rééducation qui ne va jamais sans conflit grave avec l'ensemble des habitudes conditionnées par la langue maternelle, et que toute pédagogie des langues doit prendre en ligne de compte.

I.1.2. La réalité psychologique

La pédagogie des langues par l'exercice de la traduction ne tient donc pas compte de la réalité de la langue; mais elle ne tient pas compte non plus des réalités psychologiques du sujet qui apprend une langue seconde, et cela au moins sur deux points: la motivation à la communication et l'affectivité.

a – la motivation à la communication et à l'expression

C'est sous l'effet d'une pulsion vitale que l'enfant s'engage dans le long processus d'acquisition de sa langue, car c'est à la seule condition de cette acquisition qu'il peut s'imposer au sein du groupe en tant qu'individu et qu'il peut réaliser son moi différencié, face aux autres. Ce besoin de s'exprimer et de communiquer ne se retrouve jamais par la suite avec cette acuité, et surtout pas chez l'adolescent ou l'adulte à qui on impose, dans le cadre de l'enseignement académique, d'apprendre une langue seconde. Toute motivation apparaît alors comme superficielle, en comparaison, quelles que soient les contraintes ou les sanctions. [Or, la méthode de la traduction ne tient pas du tout compte de cette absence de motivation profonde chez le sujet].

LANGUE SECONDE

et perspectives)

I · Deux méthodes

Il n'est pas indispensable de remonter jusqu'à la Tour de Babel pour évaluer la place que les langues ont toujours occupée dans l'histoire des peuples, comme dans celle des individus. Les besoins du commerce et des caravanes, les nécessités de la communication, le mouvement des idées, les guerres, les invasions et les migrations ont, depuis la nuit des temps sans doute, imposé a des hommes d'apprendre à parler, sinon à écrire, la langue d'autres hommes. Et depuis lors, pour mener à bien cette entreprise vitale, des "méthodes" se sont constituées qui n'ont cessé de se perfectionner au cours des siècles et de s'amender en fonction des circonstances et des nécessités, et cela jusqu'au bouleversement des années de l'après-guerre et du bouillonnement actuel des idées, des théories et des pratiques.

Dans cette longue tradition d'enseignement des langues secondes, quelques tendances significatives méritent qu'on s'y arrête un peu plus longuement, car si la poussée actuelle des recherches théoriques a, de toute évidence, injecté un sang nouveau dans les veines sclérosées de la pédagogie des langues, ces recherches mêmes, et les pratiques qui en découlent, ne seront pleinement comprises qu'à condition d'être intégrées dans une perspective dialectique.

I. 1. La traduction

Que la traduction ait été – et soit trop souvent restée – un moyen privilégié de l'enseignement des langues, n'est pas un pur hasard mais repose sur un a priori psycholinguistique dont les traces subsistent, plus ou moins implicites, dans un nombre assez important de nos pratiques d'enseignement des langues vivantes. En effet, une conception foncièrement mentaliste de la langue veut que celle-ci soit un outil volontairement forgé par la conscience, pour traduire la pensée. De sorte qu'il y aurait correspondance exacte de la pensée à la langue, c'est-à-dire que la langue "collerait" parfaitement aux catégories préexistantes de l'entendement.

De là à faire de la langue une incarnation, une matérialisation de la pensée, il n'y avait qu'un pas et qui a été allègrement franchi: Toute la grammaire traditionnelle, avec ses "parties du discours", n'est que l'aboutissement des efforts tendant à établir une correspondance parfaite entre les catégories de la pensée et les faits de langue. Or on sait maintenant que cette symétrie si laborieusement obtenue n'a pu l'être qu'au prix de distorsions, et qu'elle n'est qu'une construction de l'esprit que dément la réalité observable de la langue en fonctionnement.

Ce postulat de symétrie pensée-langue est cependant resté, jusqu'au début du XX° siècle, le fil directeur de toute réflexion sur la langue, et a été à la base de toute la linguistique historique et comparatiste. En effet, si la pensée humaine appréhende le monde à travers les mêmes concepts qu'elle traduit, dans les diverses langues des hommes, selon la même logique, il en découle tout naturellement que:

- à tout concept, dans une langue déterminée, correspond un concept dans toutes les autres;
- à chaque mot, à chaque structure et à chaque énoncé de l'une, correspond un mot, une structure et un énoncé dans toutes les autres.

On voit clairement combien facilement une pédagogie des langues peut venir s'articuler sur cette philosophie des langues; il suffit alors de faire correspondre à tout mot, toute structure ou tout énoncé de la langue seconde que l'on veut enseigne un mot, une structure ou un énoncé de la langue maternelle. Ceci se ramène à établir un inventaire comparé des deux langues qu'il suffit de mémoriser. Et c'est dans cette perspective que viennent s'incrire l'exercice de la version et du thème.

L'ENSEIGNEMENT D'UNE

(Problèmes

O.1 – Toute réflexion sur la condition enfantine doit nécessairement comporter une composante pédagogique, ce mot étant compris dans son acception la plus large. Phase transitoire entre l'a-social et le social, focalisée autour de "rites d'initiation" de plus en plus institutionnalisés et à travers lesquels le petit d'homme est promu au rang d'homme, l'enfance est, en effet, sentie comme une matière à modeler, à former et à informer. Or, dans quelle mesure cette in-formation peut-elle se faire efficacement et sans déformation? La question se trouve être aujourd'hui au cœur même des préoccupations pédagogiques; et c'est cette double interrogation qui sous-tend l'ensemble de cet exposé.

O.2 – Pour des raisons très diverses – politiques et économiques notamment – on a assisté , un peu partout dans le monde, à une véritable ruée vers l'apprentissage des langues vivantes. Pour répondre à cette brutale hausse de la demande, les organismes en place, très vite débordés, ont dû se remettre en question et l'on a vu proliférer les écoles de langues. D'autre part, les exigences nouvelles du public, dont la moindre n'était pas le désir d'écourter au maximum le temps de l'apprentissage ainsi que celui de pouvoir "communiquer" efficacement en langue étrangère, ont entraîné un bouleversement total des méthodes.

Parallèlement, les recherches de la **linguistique** appliquée, ainsi que l'irruption de la technique moderne dans le monde de la pédagogie, ont très rapidement contribué au détrônement de la traduction comme unique moyen d'apprentissage des langues au profit de ce que l'on a appelé la "méthode directe", caractérisée par un recours de plus en plus intensif aux auxiliaires audio-visuels.

O.3 – Mais les résultats de l'enseignement des langues furent décevants. Alors même que l'on se voyait accéder à l'ère de "l'apprentissage sans douleur" et que tous les espoirs étaient permis, tous les bilans restaient désespérément négatifs, les constats d'échec s'accumulaient et la panacée s'avérait être inefficace. Le bel élan d'enthousiasme du début s'est peu à peu calmé, sinon éteint. L'importance des efforts mobilisés parut injustifiée et sans aucun rapport avec la modestie du rendement. A l'enthousiasme initial a alors succédé une désaffection croissante pour l'enseignement des langues vivantes, une méfiance légitime à l'égard des techniques audio-visuelles et des méthodes, qui s'est repercutée sur la linguistique appliquée dont, à tort ou à raison, ces méthodes se réclamaient.

O.4 – C'est à ce moment qu'un peu partout s'est posée la question de la validité d'un enseignement des langues, et que de nouvelles recherches ont été entreprises pour mieux comprendre les processus d'apprentissage en général, et celui de la langue seconde en en particulier.

Cet article se propose, en un récapitulatif rapide, de décrire rapidement deux méthodes d'enseignement des langues secondes, en essayant d'expliciter, autant que possible, leurs présuposés linguistiques et philosophiques, et de soulever, à ce propos, quelques problèmes posés par l'enseignement des langues secondes, à la lumière des connaissances actuelles en linguistique, en pédagogie et autres disciplines attenantes.

دَورُ مُربيّةِ الحَضانة في بناءِ علاقةٍ إيجابيّة مَع بيئةِ الطِفلِ العائليّة

نازلي سِنّو

المقدمة :

ان مرحلة الحضانة مرحلة مهمة وأساسية في حياة الطفل ، وهي المرحلة ما بين سن السنتين والأربع سنوات . وتأتي بعدها مرحلة الروضة ، وهي بين سن الأربع سنوات والست سنوات ، على أن يدخل الطفل الصف الأول الابتدائي في سن الست سنوات ، فمهما اختلفت التسمية ، تبقى مرحلة الحضانة ما قبل الروضة ، ومرحلة الروضة ما قبل الابتدائي .

ان هذه المرحلة هي امتداد لحياة الطفل البيتية ، كما انها الجو الجديد الذي تتفتح فيه آفاق الطفل وتتطور شخصيته وتنمو .

ان الدراسات في العالم ، حول مرحلة الحضانة ، قليلة بالنسبة إلى مراحل التعليم الأخرى . وقد بدأ العالم يهتم حديثاً بإعداد دراسات حول أهداف الحضانة وشخصية الطفل وميوله وإمكاناته وطرق التدريس والوسائل التعليمية الضرورية وإعداد مربيات الحضانة . وبدأت هذه المرحلة ، نظراً لأهميتها بالإضافة إلى مرحلة الروضة ، تستأثر باهتمام المربّين والباحثين .

أهداف التعليم :

يجب أن تهتم مرحلة الحضانة بجميع حاجات الطفل الجسدية والاجتماعية والنفسية والفكرية والأخلاقية . ويمكن تلخيص الأهداف بالنقاط الآتية .

١ ـ تطور الطفل الفكري :

ان تشجيع الطفل على استعمال اللغة للتعبير عن نفسه مهمّ جداً في تطوره الفكري ، بالاضافة إلى ضرورة إثارة حب الاستطلاع والاكتشاف لديه ، مما يحفزه إلى خلق إمكانية تستوعب **المفاهيم العامة (concepts)** ، وتمكنه من تنمية الخبرات الشخصية لتصبح جزءاً من تفكيره ، مع توفير كل المجالات للتعبير عن نفسه بشتى أنواع التعبير ، من فنية وموسيقية أو لعوية الخ .

٢ ـ تطور الطفل الاجتماعي والعاطفي

من الضروري جداً مساعدة الطفل على بناء علائق اجتماعية مع رفاقه والعاملين في جوه ، وحثه على التحسّس بالمسؤولية ـ حسب إمكاناته ـ .وشعوره مع الآخرين ، وتوطيد ثقته بنفسه ، وتعويده الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والانضباط .

٣ ـ تطور الطفل الجمالي :

يبدأ التطور الجمالي بإفساح المجال أمام الطفل للاختيار الذاتي واستعمال مختلف أدوات ومواد الوسائل الفنية والموسيقية ، لتشجيعه على الخلق والإبداع ، وتعويده التذوّق الفني والتحسس الجمالي .

٤ ـ تطور الطفل الجسدي :

الطفل ينمو يوماً بعد يوم ، وهو بحاجة ماسَّة إلى الحركة والراحة . فاللعب بحرية في الهواء الطلق ، والنوم والراحة ، وتناول الطعام المغذي ، والعادات الصحية السليمة ، والنظافة والعناية الطبية ، ضرورات لا بد منها في هذه المرحلة بالذات ، بالإضافة إلى النشاطات التربوية التي تساعد على النمو الصحيح .

هناك أهداف تفصيلية عديدة تنسجم مع خصائص الطفل وحاجاته في هذه المرحلة . ولكن من المهم أن تترجم هذه الأهداف إلى مناهج تعليمية وإعداد مربين ، وتوفير الأجواء السليمة في الصف وخارجه ،

وبناء علاقة إيجابية مع الطفل وأهله ، وتوفير الجو السليم الملائم ليتم انتقال الطفل من البيت إلى المدرسة انتقالاً سليماً وبتعاون كامل ، مما يوفر جو الاستقرار الذي تتحقق فيه جميع الأهداف التربوية والأساسية التي ذكرت ، وهي مساعدة الطفل على النمو والتطور .

المدرسة والمربية والأهل :

سئل المربي الأميركي والاختصاصي في التعليم المتوسط ، صموئيل كيرك **(Samuel Kirk)** : في أي مرحلة من عمر الطفل يجب أن يبدأ التعاون بين التعليم والبيت ؟ فأجاب : في الشهر الأول من فترة الحمل . وقال **برنار بيريز** : « **ان التربية تبتدئ منذ المهد** » .

فالأم والبيت هما المدرسة الأولى للطفل . ولا يمكن أن نقلل من أهمية هذه المدرسة ، لأنها المنطلق الأساسي والمركز الجسدي والنفسي والاجتماعي والروحي للطفل . لذا كان من الضروري أن تتم مرحلة الانتقال من البيت إلى دار الحضانة بسهولة وفي جو سليم ، كي لا تخلق اضطرابات ومشاكل تؤثر تأثيراً فعالاً في حياة الطفل الخاصة والعامة .

ومن أجل توفير هذا الجو السليم لا بد من تعاون ايجابي ووطيد بين مربية الحضانة والأم ، بشكل خاص ، ومن أجل تحديد هذه العلاقة ومعرفة عناصرها ومؤثراتها ، يجب أن نحدد دور المربية ثم دور الأهل ، في هذا الموضوع .

ان دور المربّية فعّال ومهم ، في بناء هذه العلاقة مع الطفل ومع أهله . ونوع العلاقة التي تبنى مع الأهل ترتبط بشخصية المربية وثقافتها ونوع المدرسة وأنظمتها . فالمدرسة هي التي تقرر اختيار المربية ، وهنا تقع المسؤولية الأولى عليها . عندما **أنشئت أول مدرسة للحضانة . في انكلترا ، سنة ١٨١٦، وكان مؤسسها روبرت أون (Robert Own)** قد حدد طريقة اختيار الهيئة التدريسية في مدرسته . فكان المقياس الأول الذي اتبعه هو شخصية المعلم ، وميّزها بالتحلي بالصبر ومحبة الأطفال والمزاج الهادىء المعتدل . وكان يطلب من معلماته عدم التلفظ بكلمات تدل على حالة غضب أو تهديد ، ليتسنى للطفل أن يعيش في جو من المحبة والتفاهم ، حتى انه قال : إن اللطف في نبرات الكلام والنظرة نحو الانسان ، ومعاملة الأطفال بعدل ، من دون تمييز ، هي ميزات يجب أن تتمتع بها كل معلمة ، لخلق جو من التفاهم والحنان ، وإيجاد الثقة بين الأطفال والمعلمة .

كان هذا منذ مئة وستين سنة . فهل يطبق أصحاب مدارسنا اليوم ، في اختيارهم المعلمات ، هذه الصفات ؟ وإذا صحَّ اختيارهن ، فهل تؤمن المدرسة جميع العناصر التي يتوقف عليها نجاح المربية أو فشلها ؟

إن دور المدرسة هوخلق جو مادي (Physical) وتربوي للمربية وللأطفال وللأهل . وغرفة الصف عنصر مهم جداً ، بالإضافة إلى الأدوات واللوازم والوسائل التربوية ومعدات الرسم والأشغال والألعاب المختلفة والأوراق والأقلام والألوان والصور وآلات الموسيقى والاسطوانات ، وغير ذلك من تجهيزات ضرورية لتوفير الجو الأساسي لراحة الطفل ونموه وتطوره .

كما ان الثقة والحرية والاشراف والتوجيه ، كلها عوامل أساسية لبناء المربية وتنميتها . والأنظمة المدروسة والمعتدلة والجو العائلي وحرية القول عوامل أساسية في خلق جو من التفاهم مع الأهل .

أما بالنسبة إلى المربية فهي اللولب الفعال في هذا الموضوع . ولا شك في أن دورها أساسي جداً في خلق العلاقة العائلية بينها وبين الطفل ومن ثم تطويرها . على المربية أولاً أن تفهم دور الأهل في تنشئة الطفل وفي تكوين شخصيته ، كما عليها أن تدرك الدور

الفعال والمهم الذي تلعبه المدرسة في التأثير في هذه الشخصية . ومن الضروري جداً أن تعي وتعلم التطورات والمؤثرات في شخصية الطفل ونموها ، كما عليها أن تتفهم حاجات الطفل وتعمل على سد هذه الحاجات والرغبات ، وتحققها من خلال شخصية تتميز بالمحبة والحنان والصدق والاحترام والمرح والحيوية والقدرة على التفاهم مع الطفل وأهله .

وبما أن الحضانة هي امتداد للبيت ـ وعملية التعلم تبدأ أولا في البيت ـ فعلى المربية أن تعي هذه المرحلة وتدرك أن توحيد الجهود مع العائلة هو أفضل وسيلة لتلبية الحاجات الأساسية للطفل وتأمين الاستقرار والحنان والتشجيع له ، مما يساعد على بناء شخصية متوازنة .

فالطفل يتعلم في البيت العادات والمهارات والتجارب ، ويتعلم دوره في العائلة حسب العلاقة الموجودة بين الأم والأب والأخوة ، ويتأثر لكونه عضواً في هذه العلاقة . كما أنه يبدأ بتعلم المسؤولية من البيت ويشارك في تحقيقها بمساعدة أمه في نقل الأشياء الخفيفة من مكان لآخر أو الاهتمام بثيابه أو بألعابه ، الخ .

يتعلم الطفل العادات الصحية من البيت أيضاً ، كما أنه يكتسب المثل والقيم والاتجاهات والمواقف من موقف الأهل والأقرباء . فيستعمل اللغة التي يتداولها أفراد العائلة ، وتتأثر طريقة تصرفاته وعاداته وأخلاقه بما يراه ويسمعه ويختبره مع أفراد عائلته . فينعكس كل ذلك على علاقته مع الآخرين .

يكوّن الطفل فكرة عن نفسه من خلال ما يقال عنه وما يقال له في البيت . ويقيّم نفسه حسب ما يقيّمه أفراد العائلة ، ويتصرف في كثير من الأحيان حسب هذا التقييم . بالإضافة لذلك يتعلم الطفل كيف يختار وكيف يقرر بقدر ما يشارك في البيت بالتعبير عن أفكاره ، وباتخاذ مواقف تجاه المشكلات . كما تتطور علاقات الطفل بأفراد العائلة ، من كبار وصغار ، من خلال احتكاكه بالعائلة ومشاركته في نشاطاتها وحياتها اليومية ومواقف أفرادها من بعضهم بعضاً .

العلاقة بين المربية والأهل :

يهتم الأهل، بشكل عام ، بولدهم حين يدخل المدرسة ، ويهتمون بنشاطاته وتصرفاته ورغباته وانتقاداته ، فيتشوقون للاستطلاع عنه بسرعة ، ويتلهفون لسماع أحاديثه عن المعلمة والمدرسة وعن أصحابه ، ويصغون إلى أناشيده ويفرحون برسومه ، الخ .

فعلاقة الوالدين بالطفل تكون وطيدة جداً في هذه المرحلة . وبعد دخول دار الحضانة يجب أن تصبح علاقته بالمربية وطيدة ، وكذلك علاقة المربية بالأهل ، كي ينتقل شعور الاستقرار من البيت إلى المدرسة ، ويحظى الطفل بالاهتمام والعطف والتقدير كما في البيت .

ومن أجل توفير هذه العلاقة السليمة والوطيدة يجب أن يوجد ، قبل كل شيء ، **الاحترام المتبادل بين المربية والأهل** . كما أن التعاون والتضامن بين الفريقين يحيط الطفل بجوّ من المحبة والإرشاد والتوجيه ولا يخلق جواً من التوتر والاضطراب . **والاتفاق على أهداف موحدة ، من أجل تنمية شخصية الطفل والعمل على تطويرها ، عنصر مهم جداً لدعم هذه العلاقة .**

دور المربية :

لا شك في أن المربية تلعب دوراً مهماً في حياة الطفل ، إذا حددنا مسؤولياتها . فالمربية ليست بديلاً للأم ، بل انها تكمل دور الأم وتساعدها في تنمية الطفل الجسدية والنفسية والاجتماعية والعلمية ، كما أنها ليست معلمة فقط ، بل مربية . ومن أين تبدأ المربية ؟

تبدأ مربية الحضانة قبل كل شيء بمعرفة الطفل كانسان ، أين يعيش وكيف ، ومع من ؟ فالنواحي المادية في البيت ، والعلاقات الاجتماعية للأهل ، والوضع العائلي الذي تتوقف عليه علاقة الطفل بوالديه واخوانه وأقاربه يؤثر تأثيراً كبيراً في نموه . كما أن الناحية الصحية ضرورية لمعرفة التطور الجسدي والعقبات والمشاكل التي تعترضه ، وتأمين الجو الصحي الملائم له . وللطفل خصائص وميول ورغبات وهوايات يجب أن تعرفها المربية وتكيف جوّ صفها لتفي بهذه الحاجات في جميع نواحيها .

لمعرفة كل هذه الأدوار لا بد من أن تبدأ بمعرفة البيت ومعرفة الأهل . إذن يجب أن تأخذ المبادرة بالاتصال بأهل الطفل ، حتى لو أهمل الأهل الاتصال بها . وإذا توافر لها الوقت والامكانات المادية والاجتماعية فمن الأفضل أن يجري الاتصال باشكال متعددة ، منها : الاتصال الهاتفي ، الزيارات إلى البيت ، دعوة الأهل للحضور إلى المدرسة وزيارة الصفوف ، أو في المناسبات لحضور الحفلات ، أو مقابلات افرادية ، أو حتى عن طريق رسائل أو تقارير مدرسية ، وكذلك شرح طريقة التدريس والعمل مع الأهل ، ليتفهموا برنامج المدرسة ويقدروا جهود المعلمة ، كما أن على المربية أن تبرز للأهل حسنات الطفل ونجاحه لكسب ثقتهم ؛ على أن تهيأ هذه اللقاءات في جو من التفاهم والتعاون ، لا أن تفرض المربية آراءها ونصائحها ◁

على الأهل . من الأفضل أن تستمع المربية إلى ملاحظات الأهل عن الطفل أو غيره بتفهّم ، لتشجعهم على اطلاعها على أوضاعهم وأوضاع أولادهم وتقدم المساعدة ضمن امكاناتها .

غير أن هناك عقبات عديدة تعترض طريق العلاقة بين الأهل والمربية ، منها ضيق وقت المربية وكثرة عدد الأطفال في الصف ، وعدم رغبة الأهل في التعاون ، وبعد البيت عن المدرسة ، وانشغال الأهل بواجباتهم ، وجهل الأهل أهمية هذه العلاقة .

من واجبات المربية ، وبمساعدة المدرسة ومساندتها ، أن تحاول على قدر الامكان ، أن تتصل بالأهل ولو مرة أو مرتين في السنة ، بأية وسيلة ، ومهما كانت العقبات ، لتحقق هدفها في التعليم . لأنه بدون هذه العلاقة بين الطرفين وهذا التعاون لا يمكن أن ينشأ الطفل نشأة سليمة وصحيحة ، وأن يشعر بطمأنينة واستقرار وتفهّم ومحبة .

ولكن ما هي النشاطات الصفيّة التي تساعد المربية على تفهم البيئة العائلية ؟ يمكن ذكر بعض هذه النشاطات ؟ :

١ ـ مناقشة دور كل عضو من أعضاء العائلة مع الأطفال .

٢ ـ رواية قصص للاطفال عن البيت والأخوة والأخوات .

٣ ـ تمثيل دور أفراد العائلة في الصف : الأب والأم والجد والجدة والأخ والأخت ، الخ .

٤ ـ أغانٍ وأناشيد ومحفوظات عن العائلة .

٥ ـ التحدث عن مهن الآباء وأهميتها .

٦ ـ القيام بالأعمال المنزلية في الصف ، كمسح الغبار وتعليق الثياب وجمع الأوراق عن الأرض وترتيب أدوات الصف ، الخ .

٧ ـ تعوّد المحافظة على النظافة .

٨ ـ أهمية تناول الأطعمة المغذية في البيت .

٩ ـ المحافظة على سلامة الانسان والابتعاد عن الأشياء المؤذية في البيت ، كالنار والكهرباء والغاز والدواء والأدوات الجارحة ، الخ .

بذلك توفر المربية خبرات شخصية للطفل ، لها علاقة وطيدة بالحياة العائلية ، وتسهم في توطيد هذه العلاقة بين البيت والمدرسة .

دور الأهل :

البيت هو الأساس الأول للتربية ، وهو العنصر الأساسي في بناء شخصية الطفل من جميع جوانبها . والمدرسة تعاون البيت في هذا البناء . وعلى الأهل أن يتفهموا عمل المدرسة ومنهجها وطرق تدريسها ، كما أن عليهم الاتصال المستمر بمربية ولدهم ، لإطلاعها على حالة ولدهم الصحية والعائلية والاجتماعية والنفسية ، وبحث مشاكله معها ، ومحاولة اتباع خطة موحدة ، كما ذكر سابقاً ، كي ينسجم توجيه الطفل في البيت وفي مرحلة الحضانة .

مع العلم أن الطفل يفرح بتعريف جو المدرسة إلى أهله ومشاركتهم حياته . وكلما زادت علاقتهم بالمدرسة أصبح أكثر انسجاماً في حياته الاجتماعية ، الحالية والمستقبلية .

كما أن على الأهل أن يقدروا جهود المربية ويعتبروا أن طفلهم هو ضمن مجموعة من الأطفال ويشعروا بمسؤولياتهم تجاه اطفالهم . فحياة البيت لا يمكن فصلها عن الحياة المدرسية ، فكلتاهما تسهمان في تطور الطفل ونموه .

صَيدَليّة المَدرَسَة

رين حُلو

الاختصاصية في التربية الصحية والصحة العامة في الصليب الأحمر اللبناني

ان المدرسة هي البيئة التي يقضي فيها الولد ثلث حياته . فمن الضروري أن تتوافر له في هذه البيئة الشروط الأساسية لتأمين صحته ونموّه ، ووقايته من الأمراض والحوادث التي قد يتعرض لها . لذلك يفترض أن يكون في مدرسة « مشفى مدرسي »(infirmerie)كامل التجهيزات، فيه :

١ ـ المفروشات :

- طاولة مكتب ،
- كرسيان ،
- خزانة لحفظ البطاقات ،
- سرير مجهز ،
- خزانة زجاجية ذات رفوف (لسهولة رؤية المحتويات داخلها) .

٢ ـ القرطاسية :

- سجلات صحية للتلامذة ،
- أوراق رسمية لاعلام ذوي التلميذ بحالته الصحية .

٣ ـ الأدوات الطبية :

- سماعة ،
- آلة ضغط ،
- كيس ماء ساخن ،
- كيس ثلج ،
- مقياس للوزن ،
- لوحة لفحص النظر ،
- أدوات لتثبيت الكسر ،
- حمّالة ،
- أدوات لتنظيف الجرح : مقص ، ملقط ،
- ملاعق خشبية لفحص الفم ،
- ميزان حرارة ،
- أبر بلاستيك .
- أوعية لفحص البول **(Testape)** ،
- وعاء للاستفراغ **(Haricot)** .

٤ ـ الصيدلية :

الصيدلية ومحتوياتها ، وهو ما سنتناوله بالتفصيل في ما بعد .

في حال تعذر أو استحالة توفير تجهيزات المشفى المدرسي للمدارس كافة، يتحتم ، على الأقل ، أن يكون في كل مدرسة ، مهما كان عدد تلامذتها ، صيدليـة يتوافر فيها ، من المعدات والأدوية ، ما يمكّن من تقديم الاسعافات الأولية لمواجهة الحوادث الطارئة التي يتعرض لها التلميذ خلال يومه المدرسي. ومن هذه الحوادث :

- الجروح ،
- الحروق ،
- اصابات الهيكل العظمي ،
- حوادث النزف ،
- الحوادث الهضمية ،
- نوبة الصرع ،

- النوبة العصبية ،
- عقصات الحشرات ،
- الأجسام الغريبة في : العين ـ الأذن ـ المسالك التنفسية والهضمية.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن مستقبل المصاب يتوقف بالدرجة الأولى على سرعة الاسعافات المقدمة له ، وعلى جودتها ، كما يتوقف على وسائل الراحة التي توفر له في خلال نقله إلى المستشفى ، إذا دعت الحاجة .

صيدلية المدرسة :

قد تكون خزانة عادية أو معدنية ، ذات رفوف عدة ، أو خزانة صغيرة بشكل صنـدوق مثبـت على الحائط ، في مكان يسهـل الوصول إليه ، على أن تحمل شارة « صليب أحمر » مما ييسر التعرف إليها ، يشترط في تحديد موضعها أن تكون في ناحية لا تصلها أشعة الشمس ، لما لهذه من تأثير في محتوياتها .

أما محتويات الصيدلية فيمكن تصنيفها وفق الفئات التالية :

أولا ـ المعدات :

- أدوات لتنظيف الجروح : مقص ملقط ،
- ملاعق خشبية لفحص الفم ،
- ميزان حرارة ،
- ابر بلاستيك ،
- كيس ماء ساخن ،
- كيس للثلج ،
- قطارة ،
- دبابيس مقفلة ،

ثانياً ـ الأدوية :

من المستحسن الاحتفاظ ببعض الأدوية ذات الاستعمال الداخلي والاستعمال الخارجي

أ ـ للاستعمال الداخلي :

المسكّنات :

Coramine goutte,
Aspirine,
Avafortan comprimé,
Elexir parégorique,
Alcool de menthe,
Un collyre pour les yeux,
des gouttes pour le nez.

- حبوب مص لأوجاع الحلق ،
- زهورات : بابونج ، يانسون ، شاي ، نعنع ،
- ماء الزهر .

ب ـ للاستعمال الخارجي :

- سبيرتو أبيض عيار ٩٠ درجة ،
- ماء الأوكسجين ،
- دواء أحمر = مركيروكروم ،
- مسحوق التلك ،
- مسحوق السلفاكول
- Solution salinée
- صبغة اليود (في زجاجة محكمة القفل) .

ثالثاً ـ الضمادات :

- شاش معقم ،
- قطن :
- لفات ،
- قطع صغيرة ،
- ضمادات من القماش ،
- رباطات من المطاط ،
- كمدات لاصقة مطهرة (جاهزة) من أمثال « تريكوبله » وسواها ،
- ملف لواصق عرضه ٢ سم ،
- مرشّة « تالك » معقمة .

الصيدلية من الداخل :

ترتب محتويات الصيدلية بطريقة يسهل تناولها بسرعة ، للتوفير في الوقت والاسراع بتقديم الاسعافات ، وذلك باعتماد الترتيب التالي :

- عرض الأدوات بشكـل أفقـي وفردي ، مع ترك ، فراغ فيما بينها .
- ترتيب الأدوية بحسب استعمالها ، بطريقة تسمح بقراءة اسمائها بسرعة .
- صف الضمادات بوحدات حسب أصنافها

ملاحظات مهمة :

عند الحصول على صيدلية يجدر الاهتمام بما يلي :

- تثبيت قائمة بمحتويات الصيدلية ، على الجهة الداخلية من بابها .
- تسجيل تاريخ الشراء على كل علبة أو قنينة دواء ، لتجديدها متى طالت مدتها .
- الانتباه إلى تاريخ انقضاء مدة الاستعمال المسجلة على العقاقير
- الابقاء على الصيدلية مقفلة ، مع وضع مفتاحها في مكان سهل الرؤية .