



مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية

أ.خالد الخطاط

باحث في الفلسفة والتربية - المغرب

khattat.insp@gmail.com

مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية

أ.خالد الخطاط

باحث في الفلسفة والتربية-المغرب

من هو الطفل؟ فيم تنفعنا معرفة الطفولة؟ وهل يمكن أن ننظر إلى الطفل على أنه راشد؟ أسئلة تبدو غريبة. لم يطرحها الذهن البشري بشكل جلي وواضح حين نظر إلى الكائنات الحية على أنها متمتعة بالثبات. أفراد النوع الواحد متماثلين لا فرق بينهم، مادام التفكير فيهم لا يتم إلا وهم في حالة النضج والاحتمال. فبالرغم من أن كل فرد من أفراد النوع قطع مسارا تطوريا، فإننا لا نغير هذا الأخير أي اهتمام بقدر ما نبقي منشغلين بالأفراد وقد تأتى لهم النضج والرشد. وإذا ما نظرنا إلى الطفولة على أنها جزء رئيس من هذا المسار صار السؤال عنها أمرا جديرا بالبحث. إن التطور الذي طال العلوم الطبيعية، والتداعيات التي خلفتها النظرية التطورية قاد الإنسانية إلى إعادة النظر في السؤال المطروح، بل صارت تستشعر حدته وأهميته. كيف لا والإنسانية تقف مندهشة من عدم الانتباه إلى أهمية مرحلة الطفولة لقرون طويلة. مرحلة تهم النوع الإنساني الذي يتربع على سلم وهمم الحيوانات.

من في عالمنا الأكثر ضعفا والأكثر شكرا لمن يحيطون به؟ من حاجاته إلا الرحمة والحب لا تتقطع؟ من هو هذا الكائن غير الطفل. لماذا أرادت الطبيعة للإنسان أن يكون "له مكانه المحدد في ترتيب الموجودات، والطفولة لها مكانها المحدد في ترتيب البشرية. رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ألا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ يجب أن نعتبر الرجل في الرجل وأن نعتبر الطفل في الطفل." (1) لماذا حمت الطبيعة هذه المرحلة المؤقتة أن حفتها برعاية غريزة الأمومة؟ إننا لا نستطيع الإجابة عن هذه الأسئلة إلا إذا ما اعترفنا أن الطفولة نافعة للفرد كما هي كذلك بالنسبة للنوع الإنساني.

لقد ظل الطفل يستمد صورته من الراشد، إنه راشد صغير. وما كان لهذه الصورة أن تتغير إلا بظهور مجال معرفي يتخذ من الطفل موضوعا للدراسة السيكولوجية. حيث يتم الكشف عن طبيعة بنيته النفسية وقدراته العقلية. فإلى حدود بدايات القرن الثامن عشر، لم يكن لسيكولوجيا الطفل وجود. والكتابات التي همت موضوع الطفل كانت تربية

صرفة تتخذ من التوجيه غاية لها . في هذا الإطار يرى كلاباريد Claparède أن الكتابات الفلسفية كانت مدعوة لدراسة طبيعة الطفل بحكم انشغالها بأسئلة نظرية المعرفة⁽²⁾:
 أهنالك أفكار فطرية؟ أم أن الطفل يأتي إلى العالم وذهنه صفحة بيضاء؟ هل التجربة هي الكفيلة باكتساب الأفكار؟ وهذه الأسئلة من جملة ما تطرق له جون لوك John Locke سنة 1693 في مقالته المعنونة بـ«أفكار في التربية Pensées sur l'éducation»
 فانشغاله بالطفل وطبيعته لم يسفر عن نتائج إيجابية تخص سيكولوجيا الطفل ولا نموه المعرفي.

بدون شك أنه في نهاية القرن التاسع عشر تحت هيمنة سلطة الأفكار الداروينية استشعرت الحاجة لإعادة النظر في إشكال الطفولة . ويبقى جون فيسك John Fiske من الذين اهتموا بهذا الموضوع، حيث كتب مقالة في الموضوع تحت عنوان: The meaning of infancy⁽³⁾ (la signification de l'enfance) وقف فيها على الدور الذي تلعبه الطفولة في تطور الإنسان . وأكد كارل كروس Karl Groos سنة 1896 على أهمية اللعب في نمو الحيوانات واقترح أن تعتبر الطفولة كمرحلة تتيح للفرد إمكانية إنماء قدراته التي يحتاجها في كبره . ومع ذلك يبقى جان جاك روسو رائد علم الطفل . عندما جعل معرفة الطفل وعالمه الخاص شرطا للتربية . وهو المبدأ الذي لم تخرج عنه كل الأبحاث والدراسات اللاحقة على روسو وإلى حدود الفترة المعاصرة . فكيف استطاع روسو أن يجعل من فكره في الطفولة لحظة فارقة .

يؤكد روسو على أن موضوع الطفولة لم ينل حظه الكافي من الاهتمام . فعلى "كثرة تلك الكتب ... نجد أشد الفنون جميعها منفعة للناس، ألا وهو فن تكوين الرجال، لم يزل رهين الإهمال . وحتى بعد أن كتب لوك كتابه في الموضوع، تركت المسألة فلم يمسهها أحد تقريبا."⁽⁴⁾

لقد كان انشغال روسو بسؤال الطفولة واضحا . ففي مستهل مؤلفه «إميل» يقول روسو منبها على الجهل الذي يلف الطفولة: «إننا لا نعرف شيئا عن الطفولة . ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلالا على ضلال . وأحكم الكتاب يوجهون إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلمه . ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا.»⁽⁵⁾ إن معرفة ما يكون عليه الطفل يعتبر أمرا أساسيا عليه ترسم معالم التربية التي ستأخذ بعين الاعتبار الفهم الذي نمحه للطفولة . إن هذا المعطى يسمح لنا بالتيقن من أن

المنظومة التربوية لدى جان جاك روسو تستند على فهم ما للطفولة منه تمتح مبادئها وقواعدها وأفعالها. فروسو نفسه يرى على أن الموقف الذي نتخذه من الطفولة يعود إلى ما نعمله عنها من تصورات وأحكام. وهذا هو ما يشكل أولى الأمور التي ينبغي للمربي الانتباه إليها.

أليس كل معنى معطى للتربية يعود إلى الدلالة الإيجابية أو السلبية التي تلحق بالطفولة؟ إن روسو اتخذ لنفسه موقفا إيجابيا من الطفولة عندما قال: « وإن من يضيق بفترة الطفولة لا يدرك أن النوع البشري كان حريا أن يهلك لو لم يبدأ الإنسان طفلا... فنحن نولد ضعافا، في حاجة إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء، في حاجة إلى العون. ونولد حمقى، في حاجة إلى التمييز. وكل ما يعوزنا حين مولدنا، ونفتقر إليه في كبرنا، تؤتينا إياه التربية.»⁽⁶⁾.

إن هذه الملاحظة البالغة الأهمية أطلقت العنان للشورة التربوية التي أحدثها كتاب «إميل» في عالم التربية، لأنه أثار على الفور سؤال الطفولة الذي لا محيد عن طرحه في المجال التربوي. إن الطفولة تكتسي قيمة أكبر في الفكر التربوي لدى روسو. إنها شرط وجود النوع الإنساني بأكمله الذي سيكون معرضا للهلاك إن لو لم يبدأ الإنسان طفلا. فالطفولة بمقتضى ذلك هي نافعة وصالحة للنوع البشري. ففيم يتمظهر نفعها إذن؟ وإذا كانت نافعة فهل هذا يعني أنها خالية من النقص والعيب، وأنها خير عوض أن تكون شرا ضروريا؟

يقدم لنا روسو إجابات وتعليقات متميزة، من خلال صياغة افتراضات يفرضي تحليلها إلى الإقرار بقيمة الطفولة كمرحلة مفصلية في حياة الكائن الإنساني. «فمن ولد قاهرا قويا، لن تجديه قامته وقوته إلى أن يتعلم كيف يفيد منها، بل تكونان مصدر ضرر له بما تمنعان غيره من التفكير في مد يد العون إليه، وإذ يتروكونه لشأنه يموت صبورا قبل أن يفتن إلى حاجاته.»⁽⁷⁾ قول يبدو للوهلة الأولى أنه متناقض: فكيف أن الإنسان الذي يولد قويا يموت لأنه بقي دون رعاية، أليس القوي في غنى عن كل رعاية خارجية؟ لنقف على مقصد روسو في هذا القول مسترشدين بالافتراض⁽⁸⁾ التالي: «لنفترض أن طفلا كانت له منذ ولادته بنية وقوة إنسان مكتمل. هذا الإنسان الطفل سيكون مكتملا لكنه غبي وآلي، إنه كالتمثال الساكن، لا إحساس فيه تقريبا، لا يبصر ولا يفهم شيئا... هذا الإنسان المتشكل في لحظة ما لا يمكنه البتة الوقوف على رجليه لأنه في حاجة إلى وقت ليتعلم كيف يحصل على توازنه... إنه يحس بانزعاج تجاه حاجات هو لا يعرفها.»⁽⁹⁾

يميز روسو هاهنا بين مظهرين هما: البنية والوظيفة. فهو لا يحصر المسألة في

امتلاك أعضاء، وإنما يتعداها إلى قدرة هذه الأعضاء على أداء وظيفتها التي تمكن الإنسان من خدمة نفسه والآخرين. فكلما نمت وتطورت هذه الأعضاء، كان المطلوب منها أداء دورها بشكل أفضل وأكثر دقة. فالوظيفة شرط تكون وتطور البنية العضوية للإنسان. إنها مظهران لا ينفصلان. فروسو يشترط - كما هو الأمر مع البيولوجيين المعاصرين - الاستثارة والتمرين المستمر للأعضاء المراد تميميتها. فالطبيعة أرادت ذلك، والمرحلة التي خصصتها لبلوغ مقصدها هذا هي مرحلة الطفولة. يقول روسو: «راقبوا الطبيعة وانظروا كيف تبين لكم السبيل. فإنها تعمل على تمرير الأطفال بالأحداث والأشياء... هذه سنة الطبيعة. فلماذا نخرج عليها؟»⁽¹⁰⁾ لذلك وجب علينا احترام الطفولة⁽¹¹⁾ وترك الحرية لها في الحركة، لأن الأطفال يحتاجون إلى "أن يقفروا ويجروا ويصيحوا كما راق لهم ذلك. إن جميع حركاتهم، إنما هي في الواقع احتياجات بدنهم وتكوينهم الذي يريد أن يتقوى بالنشاط والرياضة."⁽¹²⁾ إن روسو لا يريد منا أن نحل محل الطبيعة لأن من شأن ذلك أن يعوق بلوغ غاياتها.

يقرر روسو في مؤلفه "إميل" أن الطفل ينمو نموا طبيعيا تبعا لمراحل محددة ومضبوطة وثابتة. سنتها الطبيعة وفق قانونها العام. وهذا النمو يطال الجانب الفيزيقي والجانب العقلي والجانب الوجداني. ويتم بشكل متواز ف «مع نمو قوة (الأطفال) تنمو معرفتهم بحيث يكونون قادرين على استخدام قواهم وتوجيهها. وبهذا تبدأ بصورة دقيقة حياة الفرد. إذ يبدأ عندئذ وعيه بذاته.»⁽¹³⁾ وعليه فالتربية عليها أن تتوافق وتحترم المسير الطبيعي لنمو الطفل، إن هي أرادت لنفسها احترام السنة الطبيعية التي يدعوننا روسو لملاحظتها والاقتراء بها.

يؤكد روسو على أنه لا ينبغي النظر إلى الطفل على أنه كائن ناقص التكوين، بل هو يعيش في حالة تكيف مع ظروفه الخاصة. ولذلك كان نشاطه العقلي متوافقا مع حاجاته. هذا التناغم الوظيفي الذي يحكم سيكولوجية الطفل، ينجم عنه أن الوظيفة الجديدة لا تظهر لدى الطفل إلا إذا استدعتها حاجة ضرورية للطفل.⁽¹⁴⁾ ما يجعله حرا مكثفيا بما لديه من قوة وقدرات. وهذا المبدأ الذي أقرته الطبيعة بات مفروضا على المرء احترامه في علاقته بالطفل حتى لا يتحول الإفراط في توفير ما ينقصه من قوة وسيلة للتسلط. يقول روسو: "ولا تضيف إلى ما ينقص (الطفل) من قوة إلا بمقدار ما يحتاج إليه بالضبط كي يغدو حرا لا متسلطا."⁽¹⁵⁾ ولكون الطفل كائنا حرا بموجب طبيعته، فهو ليس في حاجة لتأكيد شعوره بالحرية عن طريق الأعمال الطائشة. وما علينا إلا أن نتركه لوحده حرا طليقا. ونلاحظ طريقة عمله ولننظر ماذا سيعمل من غير أن نقول له شيئا. حينها سندرك أنه بارع مرن الحركة لا يبتغي من وراء فعله إلا غاية يقدر عليها⁽¹⁶⁾. إنه يعرف

بخبيرته « حدود تلك القدرة. ويعرف كيف يلائم بين أغراضه وقدرته ولذا قلما يجانب التوفيق في أعماله.»⁽¹⁷⁾.

لا يلائم منطق الواجب الطفولة أبدا. ولذا فإن روسو يرى أنه من العبث والسابق لأوانه أن نطلب من الطفل الإتيان بأفعال تتطلب امتلاك ملكات وانفعالات لم يمتلكها بعد، ولم تؤهله الطبيعة لها. فالطفولة لها "أساليبها في النظر والتفكير والإحساس، لا يمكن الاستعاضة عنها. فمن الخرف والعنت أن نحاول استبدالها بوسائلنا."⁽¹⁸⁾. لأن هذا الاستبدال ينذر بخرق قاعدة أساسية نادى بها روسو: «عاملوا التلميذ بما يوافق عمره. وضعوه أولا في مكانه الطبيعي، ولا تحاولوا اخراجه منه، ولا تسمحوا له بالخروج منه.»⁽¹⁹⁾

يعتبر روسو أن التعامل مع الأطفال بمنطق التعاليم والأوامر الأخلاقية المستوحاة من مجتمع الراشدين، سيكون عديم الجدوى والنفع، لأنها خارجة وغريبة عن منظومته القيمة التي يتمثلها والتي تتوافق مع مرحلته العمرية. ف«منطق الواجب لا يلائم سن (الأطفال). وكل ما هناك أن الخوف من العقاب والأمل في الصبح. والمفاجأة، والعجز عن الإجابة، كل ذلك ينتزع منهم الاعترافات المطلوبة. فيظن المرء أنه أقتنعهم، مع أنه ضايقهم، وأخافهم.»⁽²⁰⁾. وعليه فكل محاولة لاقتناع الأطفال بواجب الطاعة تكون مقرونا بالقوة والوعيد أو التزلف والوعد تجعلهم إما منقادين بالطمع والمنفعة أو مجبرين على الطاعة بالضغط والجبر. وتكون استجاباتهم عبارة عن تصنع الاقتناع. ف«هم في الحقيقة يرون أن الطاعة أجدى عليهم، وأن العصيان أضر بهم.»⁽²¹⁾.

إن الطفولة من منظور روسو لا تقبل التعامل بمنطق الواجب وحسب، بل لا تكون قادرة على تعقل الأفعال والأشياء كما هو الحال مع الراشدين. ويرجع ذلك لسبب بسيط يكمن في أن الطفل ليس في حاجة إلى هذا التعقل أصلا. فهو لا يليق والأسلوب الذي يستطيع به الطفل إشباع حاجاته. إنه تكبير لحرية في توظيف ملكاته وقواه⁽²²⁾. فضلا عن ذلك يعتبر روسو أن المشاكل التي تصادف الطفل لا تستلزم بالضرورة حولا عقلية⁽²³⁾. فلكي يعرف الطفل الصغير أن عضوا من أعضائه أنه جزء منه لا يحتاج إلى تفكير، إذ يكفي مثلا أن تهتز قدمه فوقه ويتحسس هذا الاهتزاز حتى يرسم في ذهنه الاحساس بانتماء هذا العضو لجسمه وامتلاكه له دون أي برهان عقلي.

يعي روسو جيدا أن النمو العقلي للطفل يتطلب وقتا ليس بالهين، لا ينبغي لنا أن نلهث وراء تقليصه وألا نسرع في الحكم على حالات أطفالنا العقلية. فروسو يوجه لنا دعوة

صريحة مفادها، «دعوا الحالات الخارقة تثبت نفسها بنفسها، وتفحصوا جيدا خصائصها قبل أن تتخذوا لها مناهج خاصة غير المناهج المتبعة في تربية الأطفال العاديين. وامنح الطبيعة الفرصة كي تعمل عملها بهدوء تام، ولا تفسدها بتدخلك المتسرع.»⁽²⁴⁾.

إن روسو يرفض التضرع بضياح الوقت وهدره، بل يجعل من تدخلنا المتسرع هدرا حقيقيا للوقت. ويركز صاحب مؤلف إميل على ضرورة فهم الكيفية التي تنمو بها ملكات التفكير. ولذلك كانت قاعدة هدر الوقت عوض ربحه قاعدة ذهبية في تصوره للتربية السلبية. وهذا الأمر ينطبق على نمو الأهواء والانفعالات أيضا. فروسو يرى أنه «من الخير أن تنمو الأهواء والانفعالات نموًا بطيئًا بحيث يعد بعضها للبعض الآخر، وتتنظم فيما بينها بمجرد تولدها.»⁽²⁵⁾

يرى روسو أنه من الضروري أن تتطوّر تربية هذه الملكات من ما هو محسوس وملموس. فمعارف الأطفال مجالها الحواس: الطفل لا يفكر إلا بطريقة ملموسة ولا يستطيع أن يرتمي بفكره في المستقبل المجرد، لأن عالمه المدرك هو عالم الحاضر الحسي. ولما كانت الحساسية شرطًا لتنمية الذكاء في الأطفال، كان الانطلاق من تنمية حواس الطفل شرطًا لذلك. وعليه ففي مرحلة الطفولة «لا تكون لدى الطفل إلا أفكار جوفاء مشوشة.»⁽²⁶⁾ فالأطفال من منظور روسو يحسنون التفكير في أمور محدودة جدًا تلك التي تتصل بإحساساتهم واهتماماتهم الفعلية الآنية⁽²⁷⁾. إن الارتباط الوثيق بين مرحلة الطفولة وهيمنة الإحساس عليها دفع روسو لاطلاق قولته الشهيرة: «الطفولة هي نعاس العقل». فهل هذا الزعم يقصد أن الأطفال لا تفكير لديهم على الإطلاق؟

لا ينفي روسو التفكير عن الأطفال، بل يعتبر أن عقل الطفل لم يهياً بعد لياشرف عملية التعلم بشكل سهل. فالسهولة دليل على انتفاء التعلم. فعقل الطفل مصقول لامع كالمرآة، عليه ينعكس ما يتم التقاطه، كما تنعكس الصور على المرآة. فالغوص في أعماق ما يتم التقاطه من لدن الطفل أمر مستحيل. فما يتذكره⁽²⁸⁾ الطفل هو في الحقيقة لا يبرح دائرة الألفاظ وعند ترديدها لا يفقه معناها⁽²⁹⁾.

إن هذا التحليل الذي يقدمه لنا روسو بخصوص وضع الملكات العقلية والانفعالية في مرحلة الطفولة يسمح لنا بالحكم عليه أنه تحليل وظيفي. فكل مرحلة عمرية تتحدد قيمة الملكات فيها بالحاجة إلى وظيفتها. وظيفه لا يطلق لها العنان إلا في لحظة محددة بالضبط. إن هذا الحدس العميق قاد روسو إلى بناء تصور خصب عن الطفولة معه تأسست المنظومة التربوية لدى روسو على صخرة صلبة اتخذ منها منطلقًا لتوجيه نقده للتصورات التقليدية بشأن الطفولة.

يعلم روسو أن الطفل كان دائماً كائناً كاملاً. لا بالمعنى الذي نرى به الرجل في الطفل، وإنما بالدلالة التي تفيد أن الطفولة بما هي مرحلة متميزة عن المراحل النمائية الأخرى للإنسان، تتمتع بخاصية السير الطبيعي نحو الاكتمال بالشكل الذي يجعل درجة نضجها موافقة لها⁽³⁰⁾. فنحن دائماً نتكلم ونبصر الإنسان وقد صار راشداً، لكن لا نعتبر الطفل وقد تمت له النضج الموافق لمرحلة طفولته. إن روسو يدعونا لنرى الطفل في الطفل لا في الرجل.

إن التصور الذي يمنحه روسو على الطفولة يجعل من الطفل كائناً نوعياً، له خصائص تميز مرحلته عن باقي أطوار النمو الإنساني. فالخلط الذي يلف الأحكام والمواقف التقليدية الجاعلة من الطفل راشداً صغيراً، إنما تعزى إلى غياب تمييز دقيق انتبه إليه روسو: «إن المبدأ الذي يحكم نشاط الطفل هو نفسه الذي يحكم نظيره لدى الرجل، لكن ميكانيزمات هذا النشاط وطبيعة الحاجات والاهتمامات هي التي تختلف بينهما»⁽³¹⁾. إذن لكل من الطفل والرجل هوية وظيفية، التشابه الحاصل بينهما من جهة المبدأ هو الذي يوقعنا في الحكم الخاطئ ويجعلنا نمائل بين الطفل والراشد.

فيما سبق ذكره، يتكلم روسو عن طفل واحد متخيل هو إميل، إلا أن هذا لا يعني نفيًا للاختلافات بين الأفراد فيما يخص خصائصهم الفيزيائية والنفسية⁽³²⁾. فإذا ما اعتبرنا تفاوت درجات الذكاء بين الأفراد، فسنجد أن الواحد منهم يتفوق في نوع من العمل على زملائه، ويختلف في نوع آخر من العمل عن هؤلاء الزملاء»⁽³³⁾ وإذا كان الاختلاف حاصلًا فيما يخص ما هو عقلي، فإن المبدأ نفسه قائم فيما يهم طبائع الأفراد وأمزجتهم، وهو ما «يجعل المواعظ غير ذات أثر أنها تلقى على كلفة الناس من غير تدبر لاختلاف طبائعهم. (ولذلك) كيف يمكن أن تلائم الموعدة الواحدة صنوف السامعين على اختلاف أفهامهم وأمزجتهم وأعمارهم وأجناسهم وآرائهم... لا أعتقد أن هناك اثنين تصلح لهما موعظة واحدة من جميع الوجوه وانفعالاتنا متغيرة. حتى لا يكاد يوجد يومان في حياة الفرد الواحد يتشابه فيهما تأثير خطبة واحدة عليه»⁽³⁴⁾ وهذه القضية نجد التنبيه عليها قائماً عند جون لوك. ففي مؤلفه «أفكار في التربية» دعا إلى ضرورة الانتباه إلى اختلاف أمزجة الأطفال. كتوجيه مفيد للآباء والمربين في تربيتهم للأطفال⁽³⁵⁾.

إن تصور روسو للطفولة ذا قيمة كبيرة، فهو يقدم لنا إجابات عن مرحلة الطفولة بما هي مرحلة مشتركة بين الأطفال. خصائصها متحققة في كل الأفراد الذين يندرجون تحتها. وحتى وإن أقر روسو بوجود اختلافات بين الأطفال إلا أنه عند كلامه عن الطفولة يبحث في ما هو ثابت ومشترك. فالطفولة هي الطفولة بعينها في جميع أحوالها، كما

أن «الإنسان هو الإنسان بعينه في جميع الأحوال... فالاحتياجات الطبيعية واحدة لدى الجميع. ووسائل كفايتها يجب أن تكون متساوية لدى الجميع.»⁽³⁶⁾ ولذلك يجب أن تكون تربية الطفل من حيث هو، لا تربية طفل من حيث ليس هو. ووجب البحث عن الطفل في الطفل.

الواضح إذن أن الطفولة نافعة بموجب ما حددته لها الطبيعة من وظيفة. وما علينا إلا أن نخصها باعتبار خاص معه يسلب النقص والعجز عن الطفل. فهو ليس في حاجة إلى تجاوز نقص من صنعة الراشد الذي يريد أن يصنع منه إنسانا وفق نموذجه الخاص. إن الطفل في حاجة إلى أن يعيش طفولته وحياته الخاصة متمتعاً بحقه في العيش السعيد.

يتمثل أعظم ما قدمه روسو للتربية في عبقرية الكشف عن طبيعة الطفل المفارقة لما هو معهود ومألوف في عصره وفي العصور التي سبقتة. إذ يرفض المبدأ التربوي الذي ينظر إلى الطفل بوصفه راشداً صغيراً، وهو بذلك يرى أن الطفل صغير الراشد. فطبيعته مفارقة لطبيعة الراشد نوعياً. فالطفل يختلف في مستوى قدرته على الإدراك والنظر والتحليل والحكم اختلافاً نوعياً. فالطفل لا يمتلك التفتح الذهني الذي يمكنه من فهم العالم على المنوال الذي يدركه الراشدون. ومن هذا المنطلق ينادي روسو بأهمية معرفة طبيعة الطفل على نحو ما تفرضه هذه الطبيعة من خصوصية مفارقة لطبيعة الراشدين.

هكذا، احتل الطفل موقع المركز في المنظور التربوي لدى روسو، فطبيعته صارت تشكل نبراساً ومنطلقاً للتربية وتصوراتها. ما اعتبر ثورة تربوية قلبت المواقع والتصورات واستحق بفضلها روسو لقب كوبرنيك⁽³⁷⁾ عالم التربية. فلأول مرة معه نصادف في الأدبيات الفلسفية والعلمية والتربوية محاولة لتوصيف المراحل النمائية التي يمر منها الطفل. ولأول مرة نلاحظ انشغال فيلسوف بالكشف عن الطريق الذي تسلكه الطبيعة في تنمية الطفل فكرياً وعضوياً وأخلاقياً.

إن روسو مقتنع أن فن التربية يستلزم علماً يسبق كل أفعالها. قناعة تتبع من كون المجال التطبيقي للتربية غير قادر على إمدادنا بالتصورات النظرية التي تبقى مخصوصة بمجال النظر. وهو ما حصل مع فلسفة روسو التي طرقت باب الطفولة، وجعلت منها إشكالا نظرياً.⁽³⁸⁾ فمؤلف إميل ينص على أنه لا يمكن لأي مربي أن يطور أساليبه التربوية دون أن يكون له فهم للطفولة وطبيعتها وأحوالها. لذلك جاءت دعوة روسو الشهيرة القاضية بضرورة حسن معرفة الطفولة. «أبدأ إذن بإحسان دراسة تلاميذك. فأنت يقينا لا تعرفهم

اطلاقاً»⁽³⁹⁾ ويؤكد على أهمية وفرادة موضوع الطفولة. ويقر أن إصابة غايته قد لا تكفل بالنجاح. وقد تلفها بعض الأخطاء المنهجية أو المضمونية، لكنه يبقى مصراً على أنه استطاع أن ينتبه للموضوع الذي ينبغي الانتباه إليه. لذلك قال: «والى هذه الدراسة وجهت أكثر عنايتي. فلئن ثبت أن منهجي متخبط غير قويم، فلن تنفك ملاحظاتي ذات نفع وعناء. وقد أخطئ كثيراً فيما ينبغي أن يكون ويصنع، ولكن أخالني أحسنت تصور المادة التي ينصب عليها العمل والصنع... فإن أنت قرأت هذا الكتاب بهذه النية، فلا أظنك تعدم من وراء قراءته شيئاً من الجدوى»⁽⁴⁰⁾

يمكننا أن نعتبر روسو أول من قعد لطريقة التعامل مع موضوع التربية «الطفل L'enfant» معه خرج الطفل من دائرة التأمل الميتافيزيقي إلى دائرة الملاحظة العلمية. فروسو اقتنع بأن التربية ك مجال عملي عليها أن تستمد وتستنبط مبادئها وقوانينها انطلاقاً من الملاحظة⁽⁴¹⁾. فأقراره بالجهل الذي يطال الطفولة الذي رده روسو كثيراً في مؤلف «إميل» لا ينبغي أن نفهم منه أن الطفل غاب عن اهتمام الفلاسفة والمفكرين، وإنما يتمثل قصده في كون أن كل ما توصلت إليه الإنسانية بشأن الطفل والطفولة كان مفتقراً للمنهج⁽⁴²⁾ ولم يتخذ من الملاحظة⁽⁴³⁾ والقياس أساساً له.

الهوامش:

- (1) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، (د.ت.)، ص. 82.
- (2) «لقد كان الفلاسفة مدعويين للاهتمام بطبيعة الطفل عندما تناولوا موضوع نظرية المعرفة. وهناك أفكار فطرية؟ هل ذهن الطفل يأتي إلى هذا العالم وهو عبارة عن صفحة بيضاء ترسم عليه التجربة كل ما يصادفه فيما بعد؟ بدون شك هذه المشكلة هي التي حملت جون لوك زعيم التجريبية، على الاهتمام بالطفولة وعلى كتابة أفكاره في التربية الشهيرة. لكن لوك هذا، الطبيب الفيلسوف لم يكن ممارساً للتربية، كان عازباً لأطفال له يتولى رعايتهم. فبالرغم من التأثير الكبير الذي أحدثه كتابه هذا، فإنه لم يتضمن أية ملاحظة إيجابية تخص سيكولوجيا الطفل ولا أية صورة بخصوص تطوره.» انظر:

D.ED.CLAPAREDE, Psychologie de l'enfants et la pédagogie expérimentale, LIBRARY BUREAU OF EDUCATIONS, 6^{ème} Edition, 1916, p.42

Source (<https://archive.org/stream/psychologedele00clap#page/n1/mode/2up>)

(3)-John. Friske, The meaning of infancy, edited by Henry Suzzalo, 1883.

Source : www.gutenberg.org/files/12359/12359.txt

(4) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص. 18.

(5) المصدر نفسه، ص. 18.

- (6) المصدر السابق، ص.26.
- (7) المصدر السابق، ص:25، 26.-.
- (8) هذا الافتراض أخذ به روسو نفسه.
- (9) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، صص:38-39.
- (10) Jean-François Dupeyron, Nos idées sur l'enfance, L'Harmattan, Paris, 2010, p.115.
- (11) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.84.
- (12) المصدر نفسه، ص.80.
- (13) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid, p.108.
- (14) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.84.
- (15) المصدر نفسه، ص.148.
- (16) المصدر نفسه، صص: 148-149.
- (17) المصدر السابق، ص.95.
- (18) المصدر السابق، ص.96.
- (19) المصدر السابق، ص.96.
- (20) المصدر السابق، ص.95.
- (21) ” فيما سيفيده العقل في هذا السن؟ إنه كبح للقوة والطفل ليس في حاجة إلى هذا الكايح“ انظر:
- J. J. Rousseau. Emile ou de l'éducation. Ibid, p. 123.
- (22) لاحظ أن روسو يبقى منضبطاً للمبدأ القاضي بأن الحاجة هي التي تحدد ظهور الملكة التي تفترضها.
- (23) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.115.
- (24) المصدر نفسه، ص.187.
- (25) المصدر السابق، ص.114.
- (26) المصدر السابق، ص.116.
- (27) يميز روسو بين الذاكرة والعقل قائلاً: “ ومع أن الذاكرة مباينة للعقل، فهما ملكتان مختلفتان، إلا أن إحداهم لا تنمو مستقلة عن الآخرين تمام الاستقلال. وقبل سن التعقل يتلقى الطفل صوراً لا أفكاراً. وإليك الفرق الفاصل بين الصور والأفكار: إن الصور ما هي إلا الأشكال الخارجية للأشياء، أما الأفكار فمعلومات عن تلك الأشياء تتعلق بعلاقتها فيما بينها. وحين نتذكر الصورة قد نتذكرها قائمة برأسها في الذهن. أما الفكرة فلا تكون إلا مرتبطة بسواها من الأفكار. ولذلك حين نخال الصور لا نكون إلا متصورين. أما حين نفكر فإننا نقارن ونربط ونميز. الصور احساسات، والاحساسات سلبية. أما أفكارنا فثمرة عملية التفكير أو التعقل أو الاستدلال الإيجابية. “ المصدر السابق، ص.116.
- (28) المصدر السابق، ص.117.
- (29) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid, p.226.
- (30) - Ibid, p.525.
- (31) هذا الأمر تأخذ به مدارس علم النفس وتنص على ضرورة اعتباره في كل سيرورة تربوية

- La pédagogie différencier
- بيداغوجية، بل يشكل أساسا لما يعرف في الأدبيات التربوية بالبيداغوجيا الفارقية
- (32) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.164.
- (33) المصدر السابق، صص: 222-223.
- (34) John Locke, quelques pensée sur l'éducation, Traduit de l'anglais par G.Comparyré, Edition électronique,2001,p.94
- (35) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.164.
- (36) "إن المنظومة التربوية ﷺ لدى روسو ﷺ تدور حول الطفل... هاهي الثورة الكبرى التي أحدثها روسو كوبرنيك الحقل البيداغوجي. إن روسو لا يتوقف عند حدود رسم برنامج، وإنما يبذل قصارى جهده للمثته." انظر:
- D.ED.CLAPAREDE. Psychologie de l'enfants et la pédagogie expérimentale. .LIBRARY BUREAU OF EDUCATIONS.6^{ème} Edition , 1916.p.43
- (37) في رسالته إلى فيليبركرامر المؤرخة بـ13 أكتوبر1764، يصرح روسو بأن مؤلفه "إميل" ليس بالرسالة الحقيقية في التربية: "إنه مؤلف فلسفي يرمي لإثبات خيرية الطبيعة البشرية.
- (38) جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مصدر سابق، ص.18.
- (39) المصدر نفسه،18.
- (40) J.J.Rousseau, Emile ou de l'éducation, Ibid, p.367.
- (41) -Ibid, p.277
- (42)-Ibid, p.287.

