عندما يصبح الطفل اليافع فيلسوفا

قراءة في النمو الأخلاقي والمعرفي عند الأطفال

لورانس كوهيلبرج

ترجمة: د. علي بن شرف الموسوي(*)

"لا تكون الروح في حالة راحة مطلقة ولكنها دائما مندمجة في حركة متواصلة لتعطي نفسها شكلا جديدا. ان هذا التدرج الكمي المستمر يصبح وثبة نوعية لأن الروح التي تعلم نفسها؛ تنمو ببطء وبهدوء نحو الشكل الجديد، مذيبة جزءا من صرح عالمها السابق تلو الآخر. وينحسر هذا الأنهيار، الذي لا يغير من الصفات الكلية، يوما عن طريق حدوث انقلاب خاطف، كالبرق، يبرز في مجموعة صرح العالم الجديد".

– هيجل، من مقدمة كتاب علم الظاهرات "الفينومينولوجيا"

لاحظ الطفل بين ألطافه...
انظر عند قدمه، ترى بعض الكتابة أو الخطوط
بعض الشظأيا من حلمه عن الحياة البشرية
شكلت نفسه فنا جديدا للتعلم،
زفاف أو مهرجان،
وفاة أو جنازة،
وهذه الأفكار هي الآن قلبه،
وعلى أساسها يؤطر اغنيته:

---

* Kohelberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development (Vol. 1, Chap. 2)*. San Fransisco: Harper & Row.

[1] نائب مدير مركز تقنيات التعليم للتطوير التعليمي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ثم سيعدل لسانه
ليتحدث عن العمل، الحب والنضال
ولكن ليس لمدة طويلة
قبل ان يلقي بهذا حانبا،
وبمرح وفخر جديد
يلعب الممثل الصغير دورا آخرا،
يملأ من وقت لآخر "مرحلته الضاحكة"
حيث ينحدر جميع الناس لعمر الشلل،
ان الحياة تأتي ومعها عدتها؛
كما لو أن كل مهنته كانت تقليدا لامتناهيا.
انت يامن تعطي شكلا خارجا يناقض اتساع روحك؛
انت أفضل فيلسوف تحتفظ بتراثك،
فعينك وسط العمى،
ووسط البكم والصم، تقرأ عمق الخلود،
تصطاد ابدا بالعقل الخالد....
ان أفكار ماضينا تتهجن خلالي
هل هي بركة خالدة؟
ليست في الحقيقة كذلك
ان أمرا رحمت به يستأهل أكثر من ذلك؛
انها الحرية والفرحة، أبسط عقيدة للطفولة
لم أنشأ لهذا
لأغنية الشكر والمديح؛
ولكن تلك الأسئلة المعضلة
للأمور المحسوسة وغير المحسوسة،

تتساقط منا، تختفي،
هواجس مفرغة لمخلوق
تدور في عوالم غير مدركة....

– أود ووردز ورث، تصريحات الفناء.

ان الهدف هنا هو رؤية العالم من خلال نظرة طفل، وتوجيه هذا العمل عبر نظرية تطور المعرفة لبياجيه وخلفائه وتابعيه. وبناء على الثورة التي احدثها بياجيه في علم نفس الطفل فإن فرضياته نظرت للطفل على انه فيلسوف وأن فلسفة الطفل هذه مرت عبر مراحل. ولقد وجد فرويد ان الأطفال كالراشدين، كانوا يهتمون بقضايا الولادة والموت والجنس. ولكن بياجيه وجد ان الأطفال كانوا مهتمين بدرجة كبيرة بالولادة والموت والجنس لأنهم كانوا يفكرون في أصول الاشياء، وفيما يعنيه الفضاء والوقت والاصابة والواقع والخير والشر، وفي كل الاشياء يهتم بها الكبار الذين يسمون باسم "فلاسفة". ولكي تكون فيلسوفا فإنك تدير اهتمامك نحوالمصطلحات الأساسية، أو اصناف الخبرة، وهذا هو بالذات ما يهتم به الأطفال اليافعون. وللمرور بالمراحل فإن ذلك يعني تحولات نوعية في رؤية العالم أو – الفلسفة–. وأنا اقول بأن بياجيه قد اكتشف الطفل كفيلسوف وراقب المراحل النوعية في رؤية عالم الطفل، ولكن الاكتشاف جاء حقيقة مبكرا بكثير على بياحيه.

إن النصين اللذين افتتح بهما هذا الفصل هما مظهران لاكتشاف رومانسيي القرن التاسع عشر لعقلية الطفل ولمراحل التطور الإنساني. إذ أن "هيجل" رأى ان المرحلتين المتوازيتين في تطور الأفكار الثـقافية (أو الفلسفة)، وفي تطور الطفل، كلاهما يشارك في بناء الفلسفات. والمراحل، كما يشير نص "هيجل"، تبدأ من البناء الذاتي للعقل، ثم تكوين أشكال جديدة

تذيب الأشكال القديمة وتقود لإدراك عوالم جديدة. ويعبر "ووردز ورث" عن الرؤية الرومانسية للطبيعة الثنائية للطفل كبأني وفنان وفيلسوف. أولا، ان طفل "ووردز ورث" لاعب وفنان وحالم، عقيدته هي "الفرحة والحرية". وان مهنته –أي الطفل– الظاهرة التي هي "التقليد اللامتناهي" لتعلم ثقافته ودورها، هي حقيقة تشريع عفوي وفاعل لأدواره "المتشكلة" بالفن الجديد "المكتسب" والذي يمثل "شظايا من حلمه بالحياة البشرية". فإذا كان الجانب الواضح من عقلية الطفل هو لاعب الخيال، الفنان والممثل، فإن الجانب الاعمق هو "الفيلسوف" الذي "يصطاد دائما بالعقل الخالد الممتلىء" بالأسئلة المعضلة عن المحسوسات وغير المحسوسات، التي تتساقط، وتختفي".

الطفل كفيلسوف: فكرة الثبات

دعنا نحاول رسم صورة عن الطبيعة الثنائية للطفل كلاعب وفيلسوف عن طريق دراسة تعامل الطفل مع الثبات والتغير؛ "المتساقطات" و"المختفيات" و"الأسئلة المعضلة عن المحسوسات واللامحسوسات" التي درسها بياجيه.

لقد رأى بياجيه ان الاستمتاع الشديد للأطفال الصغار بلعبة الإخفاء كان بسبب الاهتمام بمعرفة ما هي الحقيقة– مشكلة التمييز بين المظهر والحقيقة.

ان الأطفال يحبون لعبة الاخفاء لأنهم يميزون بين المادي والمعنوي، لأنهم يبنون عالما من المواد الثابتة والدائمة. فإذا كانوا يريدون الوصول إلى دمية متالقة فإنهم سرعان ما يتوقفوا عن ذلك، إن هي غطيت بمنديل، لأنها لم تعد موجودة بالنسبة اليهم. وفي الشهر الثامن عشر، فإنهم يعرفون ان المواد تظل موجودة حتى ولو لم يستطيعوا رؤيتها، ولكن ليس قبل ان يبلغوا ست

سنوات سيكون باستطاعتهم رؤية الطبيعة الفيزيائية والشكل لمادة ما على انها غير متغيرة، فالاشياء التي تتغير في المظهر تتغير في جوهرها.

انه لمما يبعث السرور في نفس الطفل اليافع ان المواد تستطيع تغيير شكلها، ويمكن لاطفال اليافعين ان يلعبوا وهم يشعرون حقيقة بأنهم تشكيلة من الأشخاص والمخلوقات. وتكون هذه السيولة في شكل الاشياء مصدرا للقلق احيانا، بينما تكون مصدرا للمتعة احيانا أخرى. ففي احد الاعياد التذكرية، اشترينا لولدي الذي بلغ لتوه ثلاث سنوات، زي كلب. ثم البسناه أياه امام المرآة فقال: "أنا كلب"، وضحك بفرحة. فسألته، "هل انت كلب ام انت حقيقة صبي؟" فأجاب "انا كلب، كلب حقيقي"، ثم ركض نحو المطبخ، وأخذ بسكويت الكلاب، وحاول متظاهرا مرة ومؤكدا مرة أخرى ان يقضمها. وللقول بأن الطفل هو فيلسوف فإن ذلك يعني ان الأطفال يهتمون بالمصطلحات الأساسية وأصناف الخبرة؛ وللقول بأن الطفل يتطور كفيلسوف فإن ذلك يعني ان المصطلحات الأساسية الاصلية للأطفال تختلف عن مصطلحاتنا الأساسية الاصلية. ونحن مضطرون للقول اننا نحن فلاسفة أيضا، وان أفكارنا عن الواقع والحقيقة والخير مبنية على مقدار فهمنا لعقولنا.

لقد استخدمنا صنف المادة والثبات والشكل كأمثلة للمصطلحات الأساسية. ولقد استخدمنا فكرة الثبات كصنف لأنها توجد في شكل جديد عند كل فترة عامة جديدة من التفكير (معرّفة في جدول ١). ان الثبات التعلمي الرئيسي أو الاستقرار في عالم الراشدين يتطور عبر ثلاثة مستويات: المستوى التجريدي المنظم وفي نهاية المستوى الحس حركي يكون الطفل قد تمكن من فهم ثبات الاشياء في المكان والزمان. ومع ذلك فإن الطفل لم يدرك

بعد أي مميزات المادة يتغير وأيها لا يتغير. وعند بداية المستوى الحدسي التأسيسى فإن الطفل، مثل ولدي، لا يتمكن من استيعاب كل الثوابت الأساسية، وإنما يتم وضع اسسها في سن السادسة إلى السابعة، حين يستطيع الطفل الاستدلال باستخدام عمليات متينة الأساس، أي، العمليات المنطقية في الجمع والطرح والاحتواء والمبادلة وهكذا. اما في المستوى العملي المنظم، فإن الثوابت التي تكونت هي القوانين الطبيعية الأساسية. ومن خلال استخدام الاختبار النظري الاستنتاجي، يستطيع الطفل البالغ ان يعي ثوابت المتغير المقنن. فعندما يعطى بندولا ويطلب اليه معرفة ما الذي يحدد فترة اهتزازه، فإن الطفل البالغ يستطيع ان يكتشف العلاقات الثابتة بين فترة اهتزاز البندول وطول الوتر ويفهم عدم تناسب بقية المتغيرات. وهم يفعلون ذلك لأنهم قادرون الأن على التبرير النظري الاستنتاجي والتجريب المنظم لفحص النظريات.

الوهم (الفنتازيا) كتفكير ممتع في عهد الطفولة

ان الكثيرين لا يفكرون في الطفل كفيلسوف أو كمؤسس للثوابت والاصناف الأخرى النابعة من الخبرة. وبدلا من ذلك، فإنهم ينصتون لهذه الأمور كما لوكانت من وحي "الوهم" (أو الفنتازيا)، للتعبير عن رغبات وأماني الطفل التي لا يضبطها واقع البيئة الخارجية.

وبالرغم من ان نظرة التطور المعرفي للأطفال لا تنكر وجود "الوهم" عندهم، فإنها تفسرها بطريقة مختلفة. ان "الوهم" لعبة والأطفال يتحركون بسهولة من اللعبة إلى وضع الوعي نحو الاجسام. ومع ذلك فليس وضع اللعب عندهم اهمال للواقع وليس "عملية ابتدائية"، كما انه ليس محفزا بالدرجة الأولى بالدوافع البهيمية للجنس والعدوانية؛ بقدر ما هو موجه- مثل

اتجاهات "عملهم" نحوالعالم- نحوالتحكم في الواقع ذاته. ان لعبة الطفل، بالطبع، ليست تأملا نبيها مثلما يفعل الفيلسوف الراشد، وهى ليست "تبريرا نقيا". ونحتاج هنا لملاحظة انه مهما تكن حالة الأطفال لاعبين، أو منتبهين أو خائفين؛ فإن مستوى توجههم الأساسي للواقع وتصنيفاته يبقى محفوظا، وانهم يتعاملون حتى عند لعبهم مع الحقيقة.

وعندما مثّل ابني انه يأكل بسكويت الكلاب فليس ذلك لأي حاجة فمية؛ بقدر ما كان مجهودا لتاكيد مظهر الواقع المتميز من خلال وضع اللعب. وتعكس أوضاع اللعب عند الأطفال- مثلما هو الحال مع أوضاعهم الجادة-، طريقتهم العامة في التفكير، وتصورهم للواقع. ولتوضيح هذه النقطة، سأقوم بمناقشة دراسة تتضمن عنصري اللعب والجد. هذه الدراسة قامت بها الطالبة ريتا دي فرايس (عام ١٩٦٩) خلال تحضيرها لرسالة الدكتوراه التي اشرفت عليها. وقد ابتدأت بملاحظات عن شعور الطفل الصغير فيما يخص ثبات الشخصيه، بنفس الطريقة التي وصفتها بالنسبة لرد فعل ابنى في العيد التنكري السابق الذكر. ونظرا لأن الأطفال يختلفون كثيرا في ردور افعالهم بالنسبة للناس المقنعين أو المرتدين لأزياء متنوعة، فقد اخترنا وضعا آخر لدراسة منظمة لثبات انفعالات الأطفال. وبدلا من وضع قناع على انسان، وضعنا قناع كلب صغير متوحش على قطة نشطة مدربة اسمها مينارد. واستجابة للسؤال عن هذه القطة المتنكرة، كان الأطفال في سن الثالثة والرابعة يميلون للقول بأنها الأن كلب ويطعمونها طعام الكلاب إذا اعطوا الاختيار. اما الأطفال في سن السادسة فقد كانوا منتبهين لما يحدث، كما فعل الكثيرون ممن هم في سن الخامسة ذلك.

جدول (١): فترات ومراحل بياجيه للتطور المعرفي والمنطقي

الفترة	مظاهرها
الفترة ١ (السن من الولادة- سنتين)- فترة الذكاء الحس حركي	المرحلة ١- الفعل المنعكس (اللاإرادي).
	المرحلة ٢- تناسق الفعل المنعكس والترداد الحسحركى (رد الفعل الدائرى الأولي).
	المرحلة ٣- نشاطات لجعل الاحداث الممتعة في البيئة تظهر ثانية (رد الفعل الدائري الثانوي).
	المرحلة ٤- السلوك ذوالمعاني/ والنهايات، والبحث عن الاشياء المختفية.
	المرحلة ٥- البحث التجريبي لمعاني جديدة (رد الفعل الدائرى الثلاثى).
	المرحلة ٦- استخدام الخيال في الابداعات التصورية للمعاني الجديدة وفي استذكار الاشياء والحوادث.
الفترة ٢ (السن ٢ -٥)- التفكير الرمزي والحدسي، أو ما قبل المنطقي	تتواصل الاستدلالات عبر انطباعات أو رموز لا تحتفظ بينها بعلاقات منطقية أو ثبات. وهذا "التفكير الخيالي" هو احساس لـ: (١) التشويش الحاصل للحوادث الظاهرة أو المتصورة والمواد الحقيقية، و(ب) التشويش الحاصل لمظاهر التغير الكيفي ومظاهر التغير الكمي مع التغير الحقيقي.

الفترة ٣ (السن ٦ - ١٠)- التفكير العملي التاسيسي	تتواصل الاستنتاجات عبر منهج من التقسيم والعلاقات والكميات بحيث تبقي على خصائص ثابتة منطقية ويشار اليها بأنها "المواد التاسيسية" وتضم هذه العمليات المنطقية مثل: (١) احتواء التقسيمات ذات المستوى الادنى في التقسيمات ذات المستوى الأعلى؛ (٢) التسلسل الأنتقالي (التعرف على انه إذا كانت أ > ب، وب > جـ، اذن: أ > جـ، (٣) الاضافة والمضاعفة المنطقية للكميات والتقسيمات؛ (د) حفظ الرقم، وفرعية التقسيم، والطول، والكتلة من وراء التغير الظاهر. المرحلة الفرعية ٢- تكوين العلاقات الرقمية والكمية لاستقرار.
الفترة ٤ (السن ١١- سن الرشد)- التفكير العملي النظامي	تصبح الاستنتاجات عبر العمليات المنطقية على أساس الافتراضات و"العمليات المتوقفة على العمليات". كذلك، الاستدلال حول الاستدلال". وأيضا بناء انظمة لكل العلاقات والمضامين المحتملة. واخيرا، العزل الاستنتاجي النظري للمتغيرات وفحص النظريات.
	المرحلة الفرعية ١- تكوين صورة معاكسة لاشياء القابلة للتبادل. كالقدرة على تكوين تقسيمات سلبية (مثال ذلك قولنا: هذا الفريق يضم كل الذين لا يهتفون مبتهجين)، أو رؤية العلاقات المتبادلة في ذات الوقت (مثاله: معرفة ان السائل الموجود في الأنبوبة ذات الشكل U يكون في مستوى واحد في طرفي الأنبوبة العلويين بسبب الضغط المتوازن).
	المرحلة الفرعية ٢- القدرة على تنظيم افتراضات أو علاقات ثلاثية الجوانب (مثال: فهم انه إذا كان "بوب" أطول من "جو" وأن "جو" اقصر من "دك"، فإن "جو" يعتبر أقصر الثلاثة).
	المرحلة الفرعية ٣- التفكير الحقيقي المنظم. بناء كل احتمالات الترابط في العلاقات، الفصل المنظم للمتغيرات، والاختبار النظري الاستنتاجي.

ومما يجلب الاهتمام رد فعل الأطفال في سن الخامسة الذين لم ينتبهوا لما كان يحدث. فعلى سبيل المثال، فإن احداهن واسمها جينيس، قد عاملت القطة بمنتهى اللطف قبل ان يوضع القناع عليها. ولكنها تراجعت بحدة بعد وضع القناع، مع نظرة متفحصة للحيوان. وعندما سُئلت، ردت ان الحيوان هو كلب، واضافت، "إذا ما وضعت اصبعي داخل فمه، فإنه سوف لن يعضني، اليس كذلك" الا انها لم تحاول التجريب. وعندما ضُغط عليها، قالت إن القطة تحولت إلى كلب، ولكن عندما ضُغط عليها أكثر، قالت انها ليست كلبا حقيقيا ، بل لها وجه كلب فقط. واخيرا، وافقت على احتضانها ولكن بحذر شديد. مرة أخرى، سُئلت فيما إذا كانت القطة كلبا حقيقيا، وكان جوابها، "هذه هي المشكلة، هل هي قطة أم كلب؟ اعتقد انه كلب. فأنا ساشعر بأذنيه. انه كلب .... ولكن عيناه مازالتا عينا قطة فكيف يكون كلبا؟ اعتقد انه كلب".

إن لجينيس اتجاها اكتشافيا وعقلية علمية متفتحة لمعرفة هوية الحيوان، الا انها ستلغى في زمن ليس ببعيد لتصبح نظرة عقلية مغلقة تقرر ان القطط قطط وان الكلاب كلاب، ولا يمكن للقطط ان تصبح كلابا مهما حدث.

لماذا قامت ريتا دي فاريس بالدراسة؟ لإظهار ان الأطفال يفكرون حقيقة بطريقة مخالفة للراشدين. فالإنتقادات الموجهة لبياجيه انه يسال الأطفال اسئلة سخيفة ويحصل على إجابات سخيفة. وقد توسعت الأنتقادات القائمة على التحليل النفسي لتقول بأن ما أدلى به الأطفال لبياجيه لا يعود لأي توجهات منطقية أو حقيقية مختلفة وإنما لاستجاباتهم التخيلية لأسئلته المجردة وغير الواقعية. الا اننا وجدنا ان عاطفة وسلوك الأطفال في هذا الوضع جاء منسجما مع اقوالهم وان أولئك الأطفال الذين قالوا "إنه كلب"، هم

فقط الذين رفضوا ان يحتضنوا القطة وكانوا مرعوبين عموما. ومخاوف الأطفال في هذا الوضع، مثل طفلي الذي يلعب ببسكويت الكلاب، يعكس مستوى تفكيرهم عن الحقائق، وليس مخاوفهم أو أوهامهم العميقة.

الأطفال يفكرون لوحدهم، وأفكارهم الأساسية ليست حصيلة التعليم المباشر

إن القول بأن الأطفال هم فلاسفة يستدعي القول بأنهم يفكرون لوحدهم. وان أفكارهم الأساسية لا تأتي كنتيجة مباشرة للتعليم الذي يقوم به الراشدون أو الأطفال الآخرون، وان هذه الأفكار الأساسية ستبقى رغم تعليم الراشدين. وما يحصل في الفصل الدراسي سوف يوضح هذا.

وُضع نبات صبار في اناء من الفخار امام طلاب فصل دراسي وطلب منهم ان يتعرفوا فيما إذا كان ذلك الكائن نباتا أو حيوانا وكيف بامكانهم الاستدلال على ذلك. اخيرا اتفق جميع الأطفال عدا واحدا فقط انه نبات وان النباتات لا تتحرك، ولا تهضم الطعام، وهكذا دواليك. اما الصبي الذي لم يوافق الآخرين فقد قال انه ما زال يفكر في انه حيوان متنكر في شكل نبات. وقال "ومع ذلك، لا يستطيع المرء أن يقرر، لأن الحيوان يتحول بسرعة إلى نبات في كل مرة يرى فيها شخصا قادما". لقد جعل المعلم والطلاب مستغربين؛ وفي هذه الحالة، لم تكن التجربة هي التي تسببت في اعتقاده ان باستطاعة الاشياء تغيير هويتها، وإنما فكرته الخاصة به. وهذه الفكرة تقاوم تماما المحاولات التي تفرض الحقائق الثقافية للراشدين على الطفل.

وليس لدى المعلمين مشكلة في تقبل الأنطباع السائد بأن الأطفال يفكرون بأنفسهم عندما يرتكبون اخطاء أو عندما يتحدثون بأمور "خيالية".

إنما تزداد مشكلة المعلمين في التعرف على ان الأطفال يفكرون بأنفسهم عندما يكون تفكير الأطفال سليما وتكون اجابتهم صحيحة. ويحب المعلم ان يصدق بأن الطالب يجيب الاجابة الصحيحة لأن المعلم هو الذي درسها له. ولكن الأطفال يبتدعون الاجابات الأساسية الصحيحة بالطريقة ذاتها التي يبتدعون بها الاجابات الخاطئة. وكمثال، سأستخدم بعض المستخلصات من امر واقعي آخر، هو الحلم. فبناء على ما توصل اليه بياجيه، سألت الأطفال إذا ما حلموا ولو لمرة واحدة في حياتهم- حلما سيئا، وإذا ما استيقظوا فزعين من حلمهم السيء.. وقد اخبرتنا سوزي وهي طفلة في الرابعة من عمرها، أنها حلمت بعمل عملاق وقالت: "نعم، كنت خائفة، وكانت معدتي ترتعش وبكيت واخبرت امي عن العملاق". وسألتها بعد ذلك "هل كان عملاقا حقيقيا أو مجرد خيال كاذب؟ هل خيّل لك فقط ان العملاق كان هناك ام انه كان هناك حقيقة؟" فأجابت "انه كان هناك حقيقة، ولكنه غادر عند استيقاظي. وقد رأيت آثار قدمه على الارض".

وبناء على أفكار بياجيه، فإن استجابة سوزي لا ترفض لكونها نتاج خيال موحش ولكنها تمثل الفشل العام للطفل الناشيء في التمييز بين المكونات المعنوية والمادية للخبرة. ومن السهولة بمكان التعرف على ان تفكير سوزي عن حلمها نابع منها، وليس شيئا علمه لها الكبار. ومن الصعوبة تصور ان التفكير الأكثر واقعية لدى الطفل المتقدم في العمر عن الحلم هو تفكير غير متعلم أيضا. والفكرة الواقعية عن الحلم، تعكس بأي حال مرحلة معينة وتكوينا معرفيا متطورا، بالضبط مثلما تعكس الفكرة اللاواقعية عن الحلم لدى الطفل. ويبين جدول (٢) الخطوات الفعلية أو مراحل التطور التي وجدت في اعتقادات الطفل عن الاحلام. وتتحقق الخطوة الأولى قبل سن الخامسة عند اغلبية اطفال الطبقة الوسطى الاميركيين، وتتضمن معرفة ان

الاحلام ليست احداثا حقيقية. الخطوة القادمة، والتي تتحقق مباشرة بعد ذلك، وهي أنه لا يمكن لآخرين رؤية الاحلام. وفي سن السادسة يعي الأطفال بوضوح ان الاحلام تحدث داخلهم، وفي سن السابعة يتنبهون إلى ان الاحلام هي أفكار ناتجة عنهم.

أن الخطوات التي أشرنا لها تكون تنظيما أو تسلسلا ثابتا في التطور. فإذا كان هناك ثمة تنظيم ثابت في التطور، فإن الأطفال الذين اجتازوا خطوة اشد صعوبة في التسلسل فقد اجتازوا أيضا كل الخطوات السهلة في التسلسل وحصلوا على علامات موجبة "+" (على الجدول) لكل المواد السهلة. وعلى سبيل المثال، فإن كل الأطفال الذين اجتازوا الخطوة، والذين تعرفوا على الاصل الداخلي للحلم، يجب ان يكونوا قد اجتازوا الخطوتين ٢ و١. وان عدم تمكن ١٨ طفلا فقط من ١٠٥ اطفال -هم مجمل عينة الدراسة-على الأنضواء تحت واحدة من هذه النظم لهو دليل مقبول على وجود تسلسل ثابت في تطور فكرة الحلم. وان التطور التدريجي في فكرة الحلم لا يعني في حد ذاته ان المراحل النهائية ليست نتاجا لتعليم الراشدين أو تأثير الثـقافة. ولتوثيق هذا فإن عليّ ان أذهب لثـقافة يعتقد راشدوها ان الاحلام حقيقية وخارجية. ففي اثناء دراسة التطور الأخلاقي لدى المجموعة الماليزية الاصل (اتايال)، التي تقطن تايوان، فقد وجدت ان اتايال مثلها مثل بقية القبائل الامية يعتقدون بواقعية الاحلام. وقد قدم مثال لذلك خلال مقابلتي الشخصية لطبيبة القرية العجوز ذات السنوات السبعين. ذهبت اليها نظرا لإصابتي بنزلة برد وطلبت منها معالجتي، وخلال عملية الفحص، ذكرت لها انني حلمت بأفعى في الليلة الماضية. فأجابتني "ربما تكون مريضا بسبب ما حلمته البارحة وان الافعى هى التي جعلتك مريضا". وسألتها "هل كانت أفعى حقيقية؟" فأجابتنى "كلا، ولكنه شبح يستخدم الافعى -إذا فعلت شيئا سيئا في النهار فإن الاشباح

تعاقبك في الليل- وإن جسدك يبقى في الفراش ولكن روحك تغادر مع الاشباح للجبال". والطبيبة، كبقية راشدي قبيلة اتأيال الذين تحدثت اليهم، قرنوا الروح والحلم مع الاشباح. والاحلام، مثل الاشباح، ليست أفكارا وليست اشياء وإنما تسبب بواسطة الاشباح وخلال الحلم تغادر الروح الجسد وتتعامل مع الاشياء في امكنة بعيدة.

وحتى السن ١١، فإن صبي اتايال يطوّر تصورا ماديا للحلم عبر نفس الخطوات التي يطورها الأطفال الاميركيون، ولكن ببطء أكثر. وبمعنى آخر، فإن أطفال اتايال يميلون لتطوير فكرة مادية عن الحلم حتى سن ١١ رغم ان كبارهم يتمسكون بنظام ديني يجعلهم-أي الأطفال- يفكرون بعدم مادية الاحلام. وهذا يؤكد ان اكتشاف الأطفال للطبيعه المادية للحلم هو - اكتشافهم ولم يحدده ما تعلموه.

جدول (٢): تسلسل تطور فكرة الحلم لدى الأطفال الاميركيين واتايال

الخطوات	إنماط مقياس التنظيم						
	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦
غير حقيقي- معرفة ان اشياء أو افعال الحلم هي غير واقعية أو ليست حقيقة موجودة في الغرفة.	-	+	+	+	+	+	+
غير مرئي- معرفة ان الناس الآخرين لا يمكنهم رؤية احلامهم.	-	-	+	+	+	+	+
اصل داخلي- معرفة ان الحلم يأتي من داخلهم.	-	-	-	+	+	+	+
توضيع داخلي- معرفة ان احداث الحلم تدور داخلهم.	-	-	-	-	+	+	+
غير مادي- معرفة ان الحلم ليس مادة محسوسة وإنما فكرة	-	-	-	-	-	+	+
تسبيب ذاتي- معرفة ان الاحلام لا تحدث بسبب الرب أو أي اطراف أخرى وإنما بسبب عمليات التفكير الداخلية	-	-	-	-	-	-	+
متوسط عمر الأطفال الاميركيين في مرحلة أو تنظيم معين (المدى= ٤ إلى ٨)---- ٤,٦/٤,١٠/٤,٠/٥,٤/٥,٤/٦,٤/٦,٥/٦,١٠/٧							
متوسط عمر اطفال اتايال في تنظيم معين (المدى= ٧ إلى ١٨)---------- -------- ٨/٨/١٠/١٦/١٢/١١							
عدد الأطفال الاميركيين المطابقين لأنماط المقياس= ٧٢؛ غير المطابقين= ١٨							
عدد اطفال اتايال المطابقين لأنماط المقياس= ١٢، غير المطابقين= ٣							

الطفل كفيلسوف أخلاقي

إن معظم التربويين المتقدمين لم يرفضوا مراحل بياجيه المعرفية، ولكنهم وجدوها محدودة. فهى تتكلم عن منطق الطفل وتصوراته للعالم الطبيعى ولكنها لم تتكلم عن عالم الطفل الإجتماعي والعاطفي. والموقف المتخذ هنا هو إمكانية تطبيق المرحلة المنطقية الأساسية لبياجيه على التطور العاطفي والإجتماعي للطفل. ويأتي الاعتراض على ذلك بأن هناك مراحل أو مميزات متوازية في التطور المعرفي والاحتماعي. فالتطور الإجتماعي والأخلاقي أكثر من مجرد تطور معرفي؛ وهو يحتوي على منطق أكثر تعقيدا، ولكنه احد الأمور التي تحتوي منطقا فكريا عن العالم الطبيعي. وتعتبر المراحل الأخلاقية أكثر المراحل الإجتماعية الالزامية التي تمتلك منطقا خاصا بها. ويعزى السبب في ان أكثر المراحل الإجتماعية الإلزامية هي أخلاقية إلى عدم كون الطفل فيلسوفا يُعنى بالعالم الطبيعي وحسب، وإنما فيلسوفا أخلاقيا يهتم بتصنيف الخير والشر. ولتبيين معني هذا، دعني استعرض بإيجاز المراحل الاربع للتفكير الأخلاقي والذي وجدناه في عهد الطفولة. وسأبدأ بمثال عن احد ابنائى في سن الخامسة، والذي سيوضح المرحلة ١ من التنظيم الأخلاقي. وهو يوضح أيضا ان الأطفال يبتدعون أخلاقياتهم الخاصة بهم بالرغم من كل الجهود التي يبذلها الأبوان المغرمان بتربيتهم.

انضم ابني وهو في سن الخامسة إلى حركة المسالمين والنباتيين ورفض اكل اللحم لأنه (كما قال) من السوء قتل الحيوانات. وبالرغم من محاولات والديه لإثنائه عن عزمه بالتجادل حول الفرق بين القتل المبرر

وغير المبرر، فقد بقي نباتيا لمدة ستة شهور. مع ذلك، ومثل كل اعضاء حركة السلم، فقد اعترف بأن بعض أشكال القتل "مشروعة". وفي ليلة ما، قرأت له كتابا عن حياة الاسكيمو ويتضمن وصفا لرحلة صيد حيوان الفقمة. وبينما كان ينصت للقصة غضب جدا وقال، "انت تعرف ان هناك لحما واحدا سآكله، هو لحم الاسكيمو. انها عادة سيئة ان نقتل الحيوانات، وعليه فلا مانع من أكلهم -أي الاسكيمو-".

الآن أريد أولا ان أبين انه بالرغم من كونه في المرحلة ١، فإن أخلاقياته ما زالت أخلاقيات المرحلة ١. من الأساسيات الأخلاقية الاهتمام بحياة الآخرين، ليس لأن مثل هذا الاهتمام متعلم وإنما لأنه استجابة عاطفية فطرية.

وقد أشرت لولدي الآخر سابقا وهو يقول، "انا حقيقة كلب"، فمثل هذا العرض الذاتي يقود طبيعيا للتعاطف. ان الالم عند الموت هو استجابة عاطفية طبيعية، رغم عدم الحاجة لرعايته وتأكيده عالميا. وفي هذا المثال، فإن قيمة الحياة أدت إلى سلوك نهج النباتيين وكذلك إلى الرغبة في قتل الاسكيمو. والرغبة الاخيرة أتت من النظام القيمي العالمي، الاعتقاد بالعدل والتبادلية (وعبّر عنها هنا بالأنتقام والعقوبة- العين بالعين، والسن بالسن- وفي مستويات أعلى، يجيء الاعتقاد بأن أولئك الذين ينتهكون حقوق الآخرين لا يمكن ان يتوقعوا مقابلة حقوقهم بالاحترام). اذن، التعاطف والعدل هما أساس النظام الأخلاقي؛ وكل مستوى أعلى هو مستوى جديد في شعور التعاطف والعدل. ونظرا لأنه يعكس هذا الشعور من القيم والعدل، فإن المرحلة ١ هي بكل وضوح مرحلة أخلاقية. وقد أطلق بياجيه على المرحلة ١ إسم مرحلة الطاعة المختلطة للراشدين والأنظمة. وبالرغم من امتلاكها النموذجي لهذا التاكيد على الطاعة والقصاص، فإنها مازالت البناء الأخلاقي

الذاتي للطفل. وعادة ما كان اطفال ما قبل المدرسة الذين تحدثنا اليهم في مرحلة مبكرة وانانية في تفكيرهم عن الخير والشر. وقد أطلقنا على هذه المرحلة اسم "المرحلة صفر". وفيها يكون الخير ما احبه والشر ما لا أحبه. والأطفال في هذه المرحلة غير متأكدين عن مدى "الخير" الموجود في الاشياء التي يعنونها الآخرون بأنها "خيّرة". إن الخير بالنسبة لهم هو ما تحبه انفسهم وما يكون ممتعا ولذيذا. قال احد أولادي، وهو في المرحلة صفر، "انا قاسي وعندما أكبر فسأطلق النار. فباستطاعتنا ان نكون أشخاصا سيئين ولصوصا- وهؤلاء يطلقون النار. أو باستطاعتنا ان نكون أشخاصا طيبين، والأشخاص الطيبون يطلقون النار على الأشخاص السيئين". في المرحلة صفر، يكون الاختلاف بين "الأشخاص الخيرين" و"الأشخاص الشريرين" هو قوة "الأشخاص الطيبين" وانتصارهم، وليس لأنهم يتصرفون بطريقة مختلفة. اذن، المرحلة صفر مرحلة التمحور حول الذات.

في المرحلة ١، لا يعود مفهوما الخير والشر هما ما أحب فقط بل يتقدمان ذلك، "القتل شر"، و"الخير" و"الشر" هما قيمتان موجودتان. والاشياء إما ان تكون خيرة أو شريرة. وهناك شعور بالعدل مثل مبادلة العين بالعين، والسن بالسن، وأفعال الخير يجب مكافأتها وأفعال الشر يجب معاقبتها. اما أساس القوانين والعقاب فهي قوة السلطات. اذن، المرحلة ١، هي مرحلة التوصيف والعقاب والطاعة. في المرحلة ٢ (من سن ٧ أو ٨ تقريبا)، يعتبر الخير أدائيا، فهو الذي يحقق هدفا أو يخدم اهتمامات الذات أو الآخرين القريبين منها. شيء خير بالنسبة لي لكنه ليس كذلك بالنسبة لك. فالخير نسبي، فما هو جيد بالنسبة لي ربما لا يكون جيدا لك. وعليه، عندما يختلف الخير عندنا، فلنتقايض، لنتبادل ونبرم صفقة. ويجرى التوافق أو المبادلة لمصلحة الطرفين. ونطلق على أخلاقية المرحلة ٢ هذه، اسم أخلاقية

التناسبية والتبادلية الادائية. وقد أطلق بياجيه عليها اسم أخلاقية التعاون، مما يجعلها تبدو أعلى من مرتبتها الفعلية، رغم الحقيقة القائلة بحدوث تعاون في المرحلة ٢ من حيث الشعور بالهدف والتبادل. وبتتبع الجدول التطوري، فإن ولدي تحرك لهذا التوجه التناسبي الادائي في المرحلة ٢ عندما كان في سن ٧، ويتم التعبير احيانا عن هذه المرحلة بصورة ملائمة جدا بالنسبة للنظام الأخلاقي. وقد اخبرني ولدي في ذلك الوقت، "انت تعرف، ان السبب الذي يمنع الناس من السرقة هو خوفهم من الشرطة. ولو لم يكن هناك شرطة، كل انسان سوف يسرق". فأخبرته انني (ومعظم الناس) لا نسرق لأننا نخطيء ان فعلنا ذلك، ولأننا لا نريد الآخرين ان يسلبوا منا اشياءنا، وهكذا. وكان جواب ابني، "لا استطيع ان افهمها بهذا الشكل، فمن الحمق الا ترتكب السرقة في غياب الشرطة". وبالطبع، فقد ذكرت كل الأمور الصحيحة، وكل الأسباب التي تجعلني لا اسرق رغم عدم وجود الشرطة، فإنه ظل يعتقد انني غبي. وتصرف بنفس الطريقة، عندما وصل إلى المرحلة ٢، المرحلة التي ينصح فيها الطفل ان يكون "طيبا" و"يكون مهتما بالآخرين " وهو في سن ٩ سنوات. ان جوهر المرحلة ٣، يكمن في قدرتك على وضع نفسك في مكان الآخرين والنظر للاشياء من خلال تصور الآخرين. لقد استطاع ولدي في المرحلة ٢ النظر للسرقة من منظور الناس المنتفعين مثله هو، الا انه لم يستطع وضع نفسه في موضع الضحايا من اصحاب الممتلكات. والآن في المرحلة ٢، فإن العدل هو القاعدة الذهبية. فعندما سألت طفلي، وهو الأن في المرحلة ٣، "ما هو الأهم ان تكون طيبا، أو ان تكون ذكيا؟" اجاب "ان تكون طيبا، لأنك ان كنت انانيا، لن تكون سعيدا- فإذا كنت خنزيرا لن يكون الناس طيبين معك". لقد قام هنا بتعميم التبادلية الادائية للمرحلة ٢ كنوع من أنواع العقد الاجتماعي المقترن بالإيثار حيث وضع نفسه في مقام الآخرين بالتفكير في سبب طيبته مع الآخرين وطيبتهم معه.

الآن اريد ان أوضح لماذا يجب على الأب أو المربي ان يكون فيلسوفا أخلاقيا حقيقيا؟ فأحد أولادي، وله ٩ سنوات، لم يترك اهتمامه بالحيوانات بعد، واخبرني ان المجازفة بحياتك لإنقاذ حيوان تعادل بالضبط في أخلاقيتها المجازفة بحياتك لإنقاذ انسان. فقلت له "لكن الحيوانات لا تعادل في قيمتها قيمة الناس". فكان رده "انت تعتقد هذا لأنك انانى، ولأنك انسان. اما الحيوان فلا يعتقد بذلك، انه يعتقد انه يستحق نفس القدر الذي يستحقه الأنسان. انت انسان وانانى، ولهذا تحب الناس أكثر ولكن الحيوانات لا تعتقد مثلك". الآن كيف ستناقش هذا؟ يجب ان تكون فيلسوفا حقيقيا. ولكنك ان كنت كذلك، فلربما تقر بصحة كلامه. اما إذا لم تكن فيلسوفا، فإنك ستحتار في الإجابة وستبدأ في استخدام قانون المرحلة ٤، القائل بالنظام والسلطة الوالدية.

التطور الأخلاقي والنمو المعرفي

قلت في بداية هذا البند أن التطور الأخلاقي والإجتماعي هو أكثر من كونه مجرد تطور معرفي ولكنه يعتمد عليه. والطفل في المرحلة صفر من النظام الأخلاقي يعيش أيضا المرحلة قبل المنطقية وقبل التجريدية. وعندما كان عمره ٤ سنوات، كان ولدي يمر بالمرحلة صفر من النظام الأخلاقي؛ وعندما يفعل امرا سيئا، ويقال له ذلك، يكون رده "انتم سيئون ولست انا ". هذه الجملة "الدفاعية" تخفي ورائها منطق أخلاقيات المرحلة صفر، وإذا فعلت شيئا غير جيد كاطلاقك صفة السيء على الطفل، فإنك سيء لأنك "جرحت" شعوره. (وفي المرحلة I، فإنه يعي انه إذا كان سيئا فليس من السوء معاقبته أو اطلاق اسم سيء عليه، لأنه يشعر بعدل قانون العين بالعين والسن بالسن). وفي نفس الوقت الذي كان فيه في المرحلة صفر من النظام

الأخلاقي، كان أيضا في المرحلة ماقبل المنطقية على مراحل بياجيه. وعلى سبيل المثال، فقد ذهب للقول "عندما اصبح كبيرا وانت صغيرا سأسميك سيئا وسأصفعك على قفاك". ان تفكيره مبني على أساس التنظيم قبل المنطقي وهو ان حجم الإنسان الكبير لا يبقى وكلما كبر هو، فنحن نصغر. وبينما توازي المراحل الأخلاقية المراحل المعرفية، فإن أي خطوة معرفية معينة تسبق الخطوة الأخلاقية الموازية لها. ذلك ان التفكير الأخلاقي يحتاج إلى أكثر من المنطق الموضوعي، فيشترك فيه المنطق الذاتي، أو ادعاءات وأفكار الآخرين، الأكثر تعقيدا وحذقا. ولهذا السبب، يعتمد التطور والتربية الإجتماعيتان على التطور والتربية المعرفيان ولكنهما يحتاجان أيضا إلى خبرة اجتماعية متميزه أكثر بكثير من الخبرة المعرفية.

مراحل الأنا (الذات)

بالإضافة إلى مراحل التطور المميزة مثل تلك المعرفية والأخلاقية، فإن الحدس يخبرنا ان هناك وحدة في الشخصية تربط كل الخبرات مع بعضها تعرف بالأنا، أو الذات. لحد ما، ان الذات كل يتطور، وليس تطورها وظيفة ومرحله معرفية فقط، أو وظيفة ومرحلة أخلاقية فقط. ان وحدوية الذات أو الأنا هي في الاصل متكيفة وموجهة نحوالعالم الخارجي، تبحث عن حقيقة العالم، وهي واعية قليلا أو كثيرا بنفسها. وفي النظرية النفسية التحليلية، تعتبر الأنا المتطورة والمتكيفة شبيهة (بقليل أو بكثير) بالأنا المعرفية. وهى ليست مبدأ التطور الأخلاقي والجنسي، بل هي في حرب مع الأخلاقيات غير المعقولة للأنا العليا ولطلبات الهو المنسية. وللممايزة، فسوف نؤكد على مراحل التطور في الوحدة المعرفية والأخلاقية والنفسجنسية. وهذه الوحدة تكتمل حول تصور الذات في علاقتها بالآخرين. وفي جزء منها، فإن

تنظيم الأنا يمثل نزعة الطفل ليكون في مستوى متوازي تقريبا من حيث التطور المعرفي والأخلاقي؛ فهو يمثل وحدة هدف التطور. وفي جزء منها، أيضا، تمثل أدوار الأنا شيئا أكبر من مجرد التطور المعرفي والأخلاقي، فهي تمثل تصورات الذات في علاقتها بالواقع الإجتماعي والطبيعي.

وقد اقتُرحت عمليات مختلفة، ولكنها متصلة ببعضها، لتعريف تطور الأنا بواسطة العديد من الباحثين: اريكسون (١٩٥٠)، فروم (١٩٤٧)، سوليفان (١٩٥٣)، لويفنجر (١٩٧٦)، فان دن ديل (١٩٦٨)، وكيجان (١٩٨٢). وبغض النظر عن الاختلافات في تصور أدوار الأنا، فإن هناك علاقة جيدة بين مقاييس نضج الأنا المبنية على التدريجات المختلفة (سوليفان، ماكولوف، وستاجر، ١٩٦٤؛ فان دن ديل، ١٩٦٨). وكما أوضح لوينفجر، فإن كل مقاييس تطور الأنا تتصل ببعضها بغض النظر عن نظريتها ذلك ان كل تدريجات تطور الأنا مبنية على نظم كثيرة ومعينة في التطور الزمني للذات والاتجاهات الإجتماعية، بغض النظر عن الافتراضات النظرية الناتجة عن تلك التطورات.

وبينما يوجد هناك اتفاق عريض نظريا وعمليا حول مستويات تطور الذات، فإنه لم يكن هناك تعريف دقيق ومقبول لمراحل الذات. وهذا نابع من سببين: أولهما، أن مراحل الذات، عكسا للمراحل الأخلاقية والمعرفية، لا تعرف بواسطة ما يعتقده الطفل أو يضعه في شكل كلمات مباشرة؛ وإنما تعرف عن طريق الحالات المتنوعة للذات التي تقف وراء استخدام الكلمات والأفكار. وبما ان النظريون يضعون مفاهيم مختلفة للذات أو الأنا، فهم، اذن، سيخرجون بتعريفات مختلفة لمراحل الذات. والسبب الثانى للاختلاف، هو الافتراضات المختلفة عن علاقة مراحل الأنا بالمراحل الأخلاقية والمعرفية.

عملياً لقد وجدت علاقة جيدة بين مستوى المعرفة والمقاييس المتنوعة لمستوى الذات، وبين مقاييس مستوى الذات ومستوى الحكم الأخلاقي (سوليفان، ماكولوف، وستاجر، ١٩٦٤، فان دن ديل، ١٩٦٨). وعليه، فمن الصعوبة معرفة أي منظورات التطور يجب ضمه لتعريف مراحل الأنا وأيها يجب تعريفه منفصلا كتطور أخلاقي ومعرفي وكنقيض لتطور الأنا. ومن وجهة نظرنا، من الممكن ان تكون مراحل الأنا أكثر من مراحل معرفية ولكنها ستعتمد عليها. وفي الحقيقة، ان الدليل المتوفر باستخدام معايير مراحل الأنا المتنوعة تفترض ان مراحل بياجيه المعرفية ضرورية ولكنها ليست شرطا كافيا لاكتساب مراحل الأنا الموازية. ويجب ان يكتسب كل الأطفال في مرحلة ذات معينة مرحلة معرفية موازية، ولكن لا ينظم كل الأطفال في مرحلة معرفية مفهومهم وخبرتهم عن الذات في مرحلة ذاتية مواكبة.

ولإيضاح صلة مرحلة المعرفة بمرحلة الأنا، من المفيد تصور المراحل المعرفية كمراحل منطقية ومراحل الأنا كمراحل في توجيهات الواقع، الفيزيائي والإجتماعي. وهذا مفهوم "بنائي" في تطور الأنا. ولقد انتهينا من وصف توجه الطفل للواقع كجزء من مراحله أو مراحلها المعرفية. ومع ذلك فجوهر المراحل المعرفيه منطقي وكذلك علاقات السببية، والفراغ، والزمن. ولحد ما فإنها مشكلة مميزة للطفل كفيلسوف ان يتامل كيف ان ذاته (أو ذاتها) أو العقل يتواصل مع العالم الخارجي ومع الآخرين، بمعنى، "الواقع" الفيزيائى والإجتماعي. لقد عبر بياجيه عن وجهة نظره المبكرة والقوية في كتابه الأول "مفهوم الطفل عن الواقع"؛ اما عمله المتأخر فتناول تطور الطفل، لا كفيلسوف، وإنما كمنطقي أو كعالم يهتم ويوضح الخبرة الطبيعية. ان الفيلسوف الراشد يفكر بتمعن في: ما هي الحقيقة؟ ما هو العقل؟ أو ما هي النفس؟ وما هي العلاقة بينها؟ وقد كشف عمل بياجيه المبكر

عن اجابات الأطفال لهذه الأسئلة، ولكنها ليست معطاة بمنطقهم مباشرة. ان العمليات المنطقية تجعل من الممكن بناء تمييزات معينة بين الذاتية والموضوعية في مفهوم الطفل عن الواقع، ولكنهم لا يبدونها دائما بشكل مباشر. وهذه التمييزات المتنامية بين الذاتية والموضوعية، بدورها، تعيد تعريف النفس والعالم الخارجي. النفس هي مجموعة تركيبية من الأفكار والمشاعر في الجسم. جزئيا، تعتمد اعادة التعريفات المتطورة للنفس على تغيير المفاهيم الخاصة بعلاقة الأفكار والمشاعر بالجسم وبالعالم الخارجي. وبتصور مراحل الأنا في شكل تطور مفاهيم العقل والنفس في صلتهما بالواقع، فإنها- أي المراحل- تمثل سلسلة من التمايزات للذاتي (العقل والنفس) عن الموضوعي (المادة والتجريب الحسي) مصحوبا بترابطات افضل لعلاقات النفس مع الواقع غير الذاتي. ولحد ما، فإن هذه المراحل الادراكية تعيد تعريف معارف الطفل، ومشاعره، وتحكيمه الأخلاقي. مثلا، في مرحلة مبكرة، يشوش الأطفال امنياتهم بما هو خير وما هو شر، كجزء من التشويش الواسع للخيال الداخلي والواقع الخارجي. وفي مرحلة متقدمة، يربكون "الواجب والأخلاقي" بالقوانين والاعتقادات الأخلاقية التي يعتنقها مجتمعهم، كجزء من التشويش المعرفي العام لما سرى مفعوله من حقيقة أو خير وما تعتقد به المجموعة. وفي مرحلة أخرى أكثر تقدما، في سن المراهقة، تتمايز المثاليات الأخلاقية عن الواقع الإجتماعي، وتتمايز الحقيقة المثالية عن ما يعتقده الآخرون أو عن المعرفة الحقيقية ذاتها.

إن أول تمييز يقوم به الطفل يكون بين "الواقعي" و" الحوادث" غير الواقعية. وفي حالة مفهوم الطفل عن الحلم، رأينا ان أول جانب من جوانب الذاتية المكتشفة للحلم هو انه ليس "واقعيا". ان الواقعي هو ما يمكن لمسه وحمله، وما هو قوي وينتهي عبر الزمن.

وفي هذه المرحلة المبكرة من التطور، يعادل الواقعى قليلا أو كثيرا ما يوجد في الخارج. ما هو واقعي موجود خارج جسمي، وما هو غير واقعي موجود داخل جسمي. والطفل يفهم الاحلام في البدء على أنها غير واقعية وبعد ذلك مباشرة يفكر فيها على انها جسدية ولكنها حوادث غير واقعية داخل الجسم . وعندما يسوي الطفل، الواقعي بالخارج، فإن الواقعى يكون خارجيا وفوريا، وليس شيئا يفكر أو يحس به. والنفس هى الجسم ذاته، وما يقوم به الجسم. وفي حوالي السابعة إلى الثامنة يعيد الأطفال تنظيم خبراتهم حول التمييز بين العقل (أو الفكري) والجسم (أو الجسدى). وعندها، يعامل العقل كنشاط جسمي (التفكير، التحدث)، أو كنشء داخلى الا انه جزء من الجسم. هذا التمييز الجديد لوجودين منفصلين في كل شخص، العقلي والجسدى ، تفسح المجال لعدة تغيرات هامة في علاقة الأطفال بالواقع، وللقيم التي ربطوا انفسهم بها وبالناس الآخرين. وبأخذ الواقع بعين الاعتبار، فإن للطفل الأن "عقل"، لكي يرتبط بالواقع فإن ذلك يتطلب التفكير، والذكاء، ويتطلب نشاطا فكريا. ان القيم ليست ببساطة "هناك في الخارج" في الأشياء، وإنما هي موصولة بعقل الطفل، أي، باستخدام الطفل لها واستمتاعه بها. ويشاهد الطفل الآن نفسه أو نفسها كجسم وعقل مع بعضهما، وببعض الإحساس بأن العقل يحكم الجسم والعواطف الجسمية. وهكذا فإن الأطفال يقادون لتمييز الإرادة وضبط النفس عن القوة الجسمية والقسر.

التنظيم الثاني للواقع، والذي أخذ في فترة المراهقة بشكل نموذجي، يرى ان العقلي والفيزيائي كلاهما جسمان ممكنان من الأفكار والخبرة ويرسم تمييزا بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي. وهذا يقود إلى نظام "الذات الفائقة"، وهي الذات التي تميز العارف أو الخبير عن أي شيء تعرفه.

ويمكن لهذه "النفس الفائقة" ان تسال عن كل شيء تعرفه أو تعتقد به، وهي محددة بواسطة "ذاتها التجريبية" في الأفكار، والمعتقدات، والأهداف.

وبالرغم من احتمال ان تكون النفس الفائقة أكثر الأمور الحقيقية بالنسبة للمراهق، فإن هذا التمييز الجديد بين النفس الذاتية أو الفائقة عن الذات التجريبية للجسم، والعقل، والدور يثير لغز أو أزمة الشخصية الذي وصفه اريكسون (١٩٦٤). يجب على النفس الفائقة ان تختار على أي شكل من أشكال النفوس المحتملة الكثيرة سوف تكون. ولقد ركزنا في تمييز المراهق المبتديء للذاتي عن الموضوعي على إمكانية ذاتانية (subjectivizing) كل شيء.

ويحتاج اقامة علاقة متوازنة بين الذاتي والموضوعى إلى تمييز جديد، بين المنطقي وغير المنطقي. وعند هذه النقطة من نضوج الأنا، تتمايز الأخلاقيات المحكومة بالمنطق والشمولية عن الأخلاقيات "الذاتية" والمؤطرة ثـقافيا؛ وتتمايز طريقة التحكيم والشمول القائمة على المنطق العلمى عن المعرفة الاعتباطية والذاتية والمتغيرة، وتتميز الذات كمتخدة لقرار عن الذات العاطفية والمرتابة التي يعيقها التحرر. ولا ينظر للذات بعد الآن كذات فريدة ولكن كذات مكافحة لاكتساب العمومية الإجتماعية في القيم والحقيقة والخبرة الجمالية. وهذا التمييز هو آخر مرحلة واضحة المعالم من مراحل تطور الأنا، والإحساس بالذات المرتبطة بالأسس المنطقية، والأخلاقية المنطقية، والإبداع الإجتماعي.

ما هو مدى حقيقة المراحل

دعنا نلخص ما قيل عن الطفل كفيلسوف إذا أخذنا بعين الاعتبار وجود المراحل المعرفية والأخلاقية. ما الذي اقصده بوجود المراحل المعرفية؟ في معظم المناقشات الحاذقة حول المراحل، يتم النظر اليها قليلا أو كثيرا كخيالات نظرية مفيدة. لدينا مراحل وضعها فرويد، واريكسون، وجيزل، وبياجيه. وكل هذه المراحل ربما تكون من بعيد أو قريب تصورات تجريدية مفيدة لعملية التطور؛ وبالتأكيد لا يمكن ان تكون جميعها حقيقة أو واقعا، ولربما من غير المجدي توقع عدم وجود أي منها. وببسط البحث في مثل هذا التعقيد المنطقي، فإنني وغيري قد شغلنا لتصميم بحث يظهر ان المراحل قواعد حقيقية تتواجد خلال عملية التطور.

جدول (٣): مستويات الفلسفة الطبيعية عبر تقسيمات اربع رئيسية

المستوى	النفس- العالم	الفكري- المادي	الواقعي- المظهر	ا لعارف- المعلوم
٠١ الذاتية (سن ٧ -٤)	افتراضي: واثق، نفس جسمية. لا تمتاز عن "ذاتها" المنعكسة.	احادي: بدائي/ تمييز جسدي. لا يمتاز المرئي وغير المرئي. قابلية ذوبان متبادلة بين العقل والجسم.	موضوعي: تفترض الواقعية. وجود بسيط وفوري للأشياء الخارجية. لا يمتاز الواقعي عن اللاصناعي. الواقع مرتبك مع الحياة.	عقائدي: الأفكار ومركباتها لا تتمايز معرفة مباشرة وآلية. والحقيقة الخارجية المنفردة معروفة وتحت تصرف السلطة.

٢. الفردية (سن ٨ -١٢)	فردي: النفس هي شخص محدد، انت أو انا. تصور شخص متحرك. مصدر أو اداة.	عضوي: يمتاز العقل عن الجسم كعضو شبه دماغي يتحكم في بقية الجسم. محتوى العقل منفصل وغير مرئي.	واقعي ساذج: احساس مباشر بتأكيد الواقع والمظهر هو الطريقة التي يبدو بها الشيء وهذا هو الواقع. الواقعي مميز عن الخيالي.	تجريبي: تمايز الفكر عن الشيء. والخبرة تحدث مباشرة من الشيء. والصدق هو الحقيقة المطلقة باستمرار وهو ضد الكذب ويدرك ويؤكد ذاتيا.
٣. الإنقسام (سن ١٢+)	تقاسمي: النفس هي العقل (النفس العقلية) أكثر من الجسم (النفس الجسمية). الصفات الذاتية الوحيدة، الآراء، العقائد، أو القيم. الذات	ثنائي غير ناضج: العقلي المجرد يمتاز عن الفيزيائي المتماسك مثل الوسط المائع وغير المرئي العقلي والفيزيائي كدرجتين متضاربتين.	واقعي: المظهر عموما واقعي، لكن ربما يضيف العقل تشويها شخصيا. العقلى هو معتقد اكثر من كونه واقعا.	اجتماعي: حقائق متماسكة معروفة للأفراد. الحقيقة كعرض اجتماعي جدير بالتصديق (متشابك) شك حديث النشوء.

	الداخلـــية الاصيلة تمتاز عن المظهر الخارجي الكاذب (شخصية اجتماعية أو نفـــس ذات دور).			
٠٤ الثنائية (سن ١٨+)	حوهري: النفس كنظام: الروح، الذكاء، المنطق، الشخصية، أو تحكم ذاتي. لدى الذات خواص عقلية وفيزيائية. مفهوم الذات، أو "إني" وليس "أنا". الذات والتصور التعميمي.	ديكارتي: الثنائية بين النظام الالي الموضوعي لعلاقة السبب بالمسبب علميا. وعالم الذاتيات والروح العقائدي الغرض، والسبب. اللاوعي يمتاز عن الوعي.	ثنائي: يفترض الواقع. مفهوم الشيء يمتاز عن الظاهرة نفسها. الواقع الأساسي نظام شبه قانوني يولد المظاهر (المعلومات).	إيجابي: المعرفة تعميم استقرائي للملاحظة البناءة للعالم. الحقيقة التي تتبع الواقع ممكنة التكرار وتحقق عبر اختبار النموذج الإجتماعي التقليدي ويعرف "الآخر العمومي" غير المتحيز

				الموقف الموضوعي.

تتضمن الخصائص المفاهيمية والتجريبية عن المراحل الأساسية ما يلى:

١. تغير نوعي في شكل الاستجابة.

٢. ترتيب متقادم وثابت في التطور ما عدا في الظروف الحرجة.

٣. تكامل كل مرحلة مع المرحلة السابقة لها وتحتاج منطقيا إلى عناصر المرحلة السابقة.

٤. أن كل مرحلة "كلّ- منطقي وتجريبي- منظم" متماسك.

لقد أكدت على انه من الممكن القول "بوجود" مراحل بياجيه المعرفية نظرا لأنها توافق هذه الخصائص بصورة حسنة معقولة. ولكون مراحل بياجيه موجودة، فإنها تقدم دليلا واضحا للمربي. لقد جذبت مراحل فرويد، ومراحل اريكسون، ومراحل جيزل الأنتباه إلى جوانب هامة من تطور الطفل، ولكنها لا توجد بنفس الطريقة التي توجد عليها مراحل بياجيه. ولا يمكن مراقبة الأطفال في كل ثقافة مباشرة من خلال ترتيب ثابت للاستجابات المتماسكة المنظمة عندما يتم تنظيم المراقبة بصورة مراحل فرويد، وجيزل، واريكسون. والسبب في هذا، جزئيا، يعود إلى ان هذه المراحل الأخرى نظرية؛ فهي اشتقت من مواقف افتراضية لا يمكن مراقبتها. في حالة المراحل الناضجة مثل تلك الموضوعة من قبل جيزل وفرويد، نجد ان البناء النظري الأساسي يقوم على أساس فيزيولوجي- عصبي ينضج لاحقا. ان

السلوك الحقيقى للمرحلة يشتق من حيث هذا الأساس الفيزيولوجي الافتراضي. وبالإضافة إلى الأساس الفيزيولوجي، هناك النزعات والدوافع الفسيولوجية غير القابلة للملاحظة واللاواعية التي يفترض وبصورة نمودجية تضمينها في المراحل الأخرى.

بالمقارنة، تعرف المراحل المعرفية والأخلاقية على انفراد في أي نظرية فيزيولوجية أو نفسية معينة. ويستطيع الإنسان ان يتقبل تطور مراحل بياجيه المعرفية. وتعرف مراحل البناء بأنها اساليب التفكير المكشوفة التي يقول بها الطفل ويفعل، وهم ليسوا في حاجة "لتشخيصها". ومن الواضح، يجب وضع افتراضات معينة لمراقبة مراحل البناء، وأولها افتراض ان هناك اسلوبا أو اتساقا فيما يتعلق بتفكير الطفل، مما يعنى وجود أساس منطقي له، رغم كونه ليس مماثلا لمنطق الراشدين. ان وصف الأساس المنطقى لعقل الطفل، مع ذلك، لا يعتمد على دعم نظرية نفسية بعينها أو أية نظم افتراضية. ان مهمة واضع تعريف المراحل تشبه مهمة الناقد الأدبى أو عالم الأنسانيات الذي يحاول تحليل نماذج الأفكار المتضمنة في عمل ارسطو أو شكسبير. ان مقابلات طبيب الأطفال النفسي تشكل مادة عالم الأنسانيات. واختبار دقة التفسير- بالنسبة اليه- هو، إذا ادعى ان أفكارا معينة ترتبط بطرق معينة داخل تلك المادة، فإن هذه العلاقة تكون ذات معنى في أمكنة أخرى من المادة أو في المادة بشكل عام. ان قبول تحليل علم الأنسانيات لفكر ارسطو لا يعتمد على قبول النظرية النفسية لشخصية ارسطو. كذلك فإن قبول التحليل المنظم لمراحل الطفل لا يتضمن تعهدا لنظرية شخصية الطفل.

بالطبع هناك خطوة تعميم وضعت بواسطة علماء نفس المراحل لا بواسطة الناقد الأدبي. ان الناقد يقوم بتحليل نموذج من فكر شخص، بينما

يحلل عالم نفس المراحل نموذجا شائعا لكل الأطفال عند مستوى معين من التطور. ولكي يجعل من هذا تعميما يجب على عالم نفس المراحل التمييز بين المحتوى الشخصي والثقافي المتغير لتفكير الطفل ونموذج الاستنتاج أو تنظيم تفكير الطفل. وعلى سبيل المثال، ففي الرد على المشكلة الأخلاقية حول ما إذا كان على الزوج أن يسرق الدواء لينقذ زوجته، قالت إجابة نموذجية لأطفال تايوانيين في مستوى معين (المرحلة ٢) أنّ عليه أن يسرق الدواء نظرا لأن وفاة زوجته، سيكلف الكثير من المال من اجل جنازتها. اما الأطفال الاميركيون فلم يشيروا ابدا لهذا المحتوى بعينه، وهو الجنازة الباهظة، ولكن نفس التركيب البراجماتي للتبرير استُخدم مع محتوى من باب "إنه يحتاج للطبخ والعناية بالأطفال". ان التمييز الصحيح بين "التركيب" و"المحتوى" عند وصف المراحل يعتبر عملية صعبة وطويلة. فإذا أخذت كثيرا جدا كـ "محتوى"، فإنه سيكون لديك مراحل بدون عمق لفهم الطفل الواحد وتطوره (أو تطورها). وإذا تركت كثيرا جدا كـ "محتوى"، فستكون لديك صورة للمرحلة حقيقية لبعض -ولكن ليس لكل الأفراد المدرجين تحت تلك المرحلة-، بدلا من نمط يتواجد في كل فرد. هذه المشكلة جدية، نظرا لأن نظرية المرحلة هي نظرية حول كل الأفراد، وليست عن مجموعات أو معدلات لأطفال. نظرية المرحلة تقول بأن كل فرد، يدرس طوليا، يجب ان يتحرك خطوة واحدة فقط كل مرة عبر ترتيب مرحلي وبنفس النظام دائما. وأي انحراف عن هذا النظام لا يعزى إلى اخطاء واضحة في المراقبة أو إلى ضغط مفاجيء محفز للنكوص أو خلل يشكك في صلاحية مفهوم المرحلة ذاته. فإغفال سلسلة في مرحلة من قبل طفل واحد يلغي تسلسلها، تماما مثلما ان عدم اتباع قانون التعلم من قبل شخص مهمل لا يجعله قانونا. وبهذا المعنى، فإن انحراف ٤% من عيناتنا الطولية في سلسلة المراحل الأخلاقية

خلال التحرك إلى الأسفل يكون مقبولا فقط عندما يعتبر داخل أطر أخطاء مقاييس الاختبار- إعادة الاختبار.

نخلص إلى القول، ان مراحل البناء هى أوصاف لعدد من خصائص الفكر المتشابكة. وإذا كانت المراحل موجودة، فإن كل الأفراد يجب ان يقعوا بصورة متوافقة ضمن واحد من هذه المراحل (أو ان يكونوا خليطا من مرحلتين متجاورتين). وبالإضافة لذلك، كل الأفراد يجب ان يتقدموا بنظام الخطوة خطوة عبر المراحل. وإذا كان من الممكن استيفاء هذه الشروط، فإن من الممكن القول ان المراحل "حقيقية"، بغض النظر عن الطرح النظري.

مراحل البناء ومراحل التحليل النفسي: الأسس الفكرية والمحتوى العلمي عند فرويد

بالنظر إلى الإدعاء بأن مراحل البناء التي وصفناها حقيقية، فكأني، بطريقة أخرى، أدّعي ان المراحل النظرية الأخرى غير حقيقية، رغم أني لا أدّعي انها خاطئه تماما. ان مدخلات المراحل الأخرى تختلف في نظرتها للمحتوى المتطور في الأفكار والعواطف، وليس في تركيبته. وعليه، فهي ليست متعارضة من حيث كونها مجموعتان متوازيتان متنافستان من مراحل البناء المعرفي. ولربما تقوم المراحل المعرفية في صورة المحتوى العقلي- بل هى عادة تقوم- بإبراز قضايا مهمة كثيرة في التطور اخطأتها مراحل البناء. وسوف نناقش ذلك كما لو ان هذا المحتوى حقيقي التسلسل والأنتظام لكل الأفراد، وهو كذلك، لأن محتوى مرحله البناء المعطاة هو الذي يجعل الطفل ذا حساسية. لقد استعملت عند الكتابة عن مراحل الطفل المعرفية والأخلاقية امثلة معروفة من أوصاف التحليل النفسي للفنتازيا. وفي تفسير

مرحلة التحليل النفسي، نجد ان طفل مرحلة ماقبل العمل ومرحلة الصفر الأخلاقية كان "عبادي-قضيبي" أو " أوديبي". فتعليقاته الأخلاقية كانت مليئة بالإنتقام، وملاحظاته عن الإسكيمو كانت عدوانا كلاميا "آكلا للحومهم". وملاحظاته عن ان أباه يصغر عندما يكبر هو كانت "أوديبية". وإنكاره بأنه سيء كانت "ميكانيكية دفاعية" للإنكار.

خلال مناقشة الفنتازيا كفكر ساخر، حاولت ان أظهر ان بناء أو أسلوب فكر الأطفال، حتى في حالة كون محتواه "معبأ" عاطفيا، لا يتحدد "بفنتازيا العملية الأولية" وإنما بالاستنتاج التكيفي (عند مستوى معين) والذي يخدم تنظيم خبرتهم وإيصالها للآخرين. وقد تأملت كدليل على ذلك دراسة دي فرايس، والتي تظهر ان سلوك الأطفال وتفاعلهم العاطفي مع تغير القطة إلى كلب قد تحدد بدرجة كبيرة بواسطة مستوى تفكيرهم العام عن الثبات، وليس بواسطة العواطف والفنتازيا. وبقول هذا فليس ينكر ان محتوى تفكير الأطفال يمتلك عناصر فرويد، وإنما يتضمن ان هذا المحتوى الفرويدى يجب ان يفهم بتناغم مع، وجزئيا يتولد بواسطة، الأفكار ما قبل المنطقية للأطفال اليافعين- وان هذا المحتوى الفرويدى ليس إقحاما لفنتاريا "العملية الإبتدائية" في أفكار "العملية الثانوية" التكيفية. ولإيضاح هذه النقطة دعنا نورد مثالا آخر، مثال يقدم تفسير التحليل النفسى لإقحام الفنتازيا:

استجابة تلقائية أدلى بها جيمي، صبى بلغ السنه الخامسة لتوه، "استطيع ان أصبح بنتا، أنت تعرف. إني استطيع. أستطيع ان ألبس شعرا مستعارا وأعدل حنجرتي بحيث استطيع الكلام مثل البنت". سيكون من المقبول ظاهريا نسبة المنطق غير الناضج لهذه الجملة إلى حقيقة أن أمانى الصبى ومشكلاته في هذا المجال كانت قوية لدرجة كافية لأن تهيمن على اهتماماته. بأن يكون واقعيا أو دقيقا.

وفي مناسبة آخرى كان للكاتب (مجري التجربة "م") الحديث التالي مع جيمي:

م: هل تصغر الطائرات عندما تطير بعيدا في الجو؟

جيمي: نعم، انها في الحقيقة تصغر جدا.

م: هل هي تصغر حقيقة، أو انها تبدو صغيرة؟

جيمي: انها تصغر حقيقة.

م: ما الذي يحدث للناس في الداخل؟

جيمي: انهم ينكمشون.

م: كيف من الممكن ان ينكمشوا وان يصغروا؟

جيمي: إنهم يقطعون رؤوسهم.

إن هذه الجمل من الممكن أيضا ان تؤخذ كجمل محددة ببواعث، وليست كانعكاس لمستوى تفكير جيمي العام. ومن الواضح، في المحادثة الثانية، ان جيمي لا يعبأ من كون كلامه صحيحا، وانتهى إلى وضع استجابات "خيالية". وفي بعض الاحيان ربما كان جيمي يهتم كثيرا جدا (دور الجنس)، وفي بعض الاحيان قليلا جدا (سؤال الطائرة)، ولكن إذا كان مستوى تفكيرة العام متشابه، فمن الصعوبة البقاء على القول بأن هذا المستوى هو نتاج عوامل البناء العاطفي وليس عوامل البناء المعرفي. والفكرة هنا هى ان إيمان جيمي بأنه يستطيع ان يكون بنتا، متناغم مع الاسلوب العام لفكره ما قبل المنطقي، وليس مع كونه خياليا في مشكلة معينة مع فكره ذي التوجه الواقعى.

مثال أخير، من المفترض أيضا استعماله لإيضاح الطريقة التي يمكن تقديم المحتوى الفرويدي في مستوى تفكير معين. لقد مررت بتجربة عند

اختباري لطفلة حول حفظ الكتلة وسوف تسعد الفرويديين[2] الذين يعترضون على نظرة البياجيين[3] التي تفترض الطفل كـ "فرد معرفي بحت". عرضت لطفلة عمرها خمس سنوات مشكلة "حفظ الكتلة"، حيث ان كرتين من الصلصال متساويتين في الحجم تتغيران في الشكل. قام مجري التجربة بعمل كرته على شكل "سجق" وطلب إلى الطفلة ان تعمل كرتها على شكل "فطيرة". وسأل بعدها فيما إذا ما زالت الكرتان بنفس الحجم؟ أو فيما إذا كانت واحدة أكبر من الأخرى؟ وباندهاش تام، قالت الطفلة، "كرتي أكبر، انظر، انني استطيع تغطية كرتك كلها" وتقدمت لتطوق فطيرتها حول السجق، حتى أخفته تماما. ان لدى الفرويديين قليلا من الصعوبة في رؤية الإستجابة كاستجابة رمزية لاتجاه أوديبى جنسي لدى الطفلة، تستعرض به أعضائها التناسلية ونشاطها الجنسي أمام الأعضاء التناسلية الأكثر بروزا والنشاط الجنسى الأكبر للذكر. ونحن لن ننكر هذا التفسير ولكننا نبرز أنه بالرغم من وجود المحتوى الفرويدي، فإن مستوى تفكيرها في هذه المهمة والتي فشلت خلالها بالإحتفاظ بالكتلة متوافقة مع مستوى تفكيرها في وظائف بياجانية[2] والتي يبدو انها تصل اليها كـ "فرد معرفي بحت".

وفي هذا القسم، سوف نحاول إظهار ان بعض محتوى الأفكار والاهتمامات والذي يعزى من قبل الفرويديين لطفل ما قبل المدرسة "الأوديبى" ليس فقط متسق مع تنظيم البياجيين لبناء طفل ما قبل المدرسة كفرد "قبل عملي" أو "قبل منطقي" ولكنه تولد فعليا بواسطة نظام الفكر ما قبل العملي للطفل وبواسطة الدوافع المتكيفة لتمثيل الواقع المفترض من قبل بياجيه. وعلى وجه التحديد، ان تولد المحتوى الفرويدي ينتج عن الجهود ما

---

[2] نسبة إلى فرويد
[3] نسبة إلى بياجيه

قبل المنطقية للأطفال وذلك لربط خصائص أجسادهم بالواقع الإجتماعي والفيزيائي. وكما قلنا سابقا، وجد فرويد ان الأطفال، مثلهم مثل البالغين، مهتمين بالولادة والموت والجنس، ولكن بياجيه وجد ان الأطفال مهتمين لدرجة كبيرة بالولادة والموت والجنس لأنهم فلاسفة يعتنون بالمصطلحات البسيطة وتصنيفات الخبرة. والتصنيفات البسيطة للخبرة التي ركزت عليها دراسات بياجيه عن الأطفال هي التصنيفات الرسمية للخبرة، والمنطق، والزمن، والسببية، والمادة، وهكذا. وهناك، أيضا، تصنيفات بسيطة لمحتويات الخبرة، تصنيفات مثل تلك التي تخص الجنس وشخصية نوع الجنس والحياة والموت. ويساعد أخذ هذه التصنيفات في الإعتبار في تضييق الهوة بين مراحل البناء ومراحل محتويات الفكر الموضوعة من قبل فرويد وغيره.

العواطف وتنظيم الأفكار

إن مشكلة ربط تنظيم الأفكار بمحتواها تتصل بمشكلة ربط تنظيم الأفكار بالعواطف أو الأحاسيس. ويبدو ان المراحل تغفل المحتوى، كما يبدو كذلك انها تهمل العواطف. ودون إنكار فإن مراحل البناء تعطى أداء تجريديا بحتا فقط للعواطف وتطورها، ومن المهم ملاحظة انه، مثل "المعرفة"، فإن "العواطف" هي بناء منظم. وفي الحقيقة، نجد ان التمييز بين المعرفة والعواطف هو تجريد فقط، فليس لدينا معرفة دون عواطف ولا عواطف دون معرفة. فكل عاطفة تضم تصورا عن العالم والذات. وكلما تغيرت هذه التصورات مع التطور، كذلك تفعل العواطف. وتتطور عواطف أخلاقية مع تغيرات نظام التحكيم الأخلاقي. يصبح الغضب سخطا أخلاقيا في الطفولة مع تطور الفكر الخلقي، ويصبح الخوف من العقاب ذنبا في سن متقدم بعض

الشيء. وليس الاختلاف بين الخوف من العقاب والخوف من الذنب نوعية جسدية أو أصلا للإحساس المؤلم، وإنما هو في كيفية التفكير عن الإحساس المؤلم. ان "الخوف من العقاب" يتضمن ان توقع الألم يرتبط بسلسلة من الأحداث الخارجية، اما الذنب فيتضمن بأن الإحساس المؤلم ناتج عن عملية داخلية للتحكيم الذاتي. إذن، فالإختلاف النوعي بين الخوف والذنب، يكون "معرفيا" أو، بصورة أفضل، "تنظيميا". وبهذا القول فإننا نعني ان العواطف، وهي تتطور، تتغير في البناء أو التنظيم كما تفعل المعارف. وعليه، فإن تطور الأفكار والعواطف، هو تطور بنائى مواز، حيث يكون فيه تغير بناء العواطف موازيا لدرجة كبيرة لتغير البناء المعرفي.

عند قولنا ان للعواطف مركبات بنائية، فلسنا نقول ان التطور العاطفي قابل لاختزال التطور المعرفي أو ان تغيرات المحتوى التطورية قابلة لاختزال تغير البناء. وإنما نقول اننا لا نستطيع الحصول على نظريتين: واحدة للتطور المعرفي، وأخرى للتطور العاطفي. وفي الايام المبكرة لنظرية التحليل النفسي، كان هناك جهد لاشتقاق تطور الأفكار من نظرية المثيرات التي استخدمت لشرح التطور العاطفي. وبناء على هذه النظريات المبكرة، فإن الأفكار الواقعية والمنطقية (العملية الثانوية) كانت شكلا مخففا من الفنتازيا المحددة-المثيرات (العملية الأولية)، وهذا التخفيف ناشيء عن الإحباط، والتأخير، وتبديد الطاقات النفسية، والدفاعات، وهكذا دواليك. ولقد رأينا انه يتعذر الدفاع عن وجهة النظر القائلة بأن فكر الطفل اليافع يعتبر فنتازيا مخففة. وبمعرفة هذا، فإن معظم المحللين اليوم يقرون بتطور مجال "ذاتي خال من المشكلات" في الأنا، ولكنهم لا يقرون ان العمليات البسيطة يجب ان تتطابق مع حياة الطفل العاطفية الأكثر تعقيدا، والتي يرون انها تتحدد بدرجة كبيرة بالمثيرات البيولوجية.

لقد خلصنا من نقاش انه في الحين الذى توجد فيه المثيرات الفيزيائية كالجوع والعطش، فإنها لا تتولد أو تتطور مباشرة إلى عواطف إجتماعية أعمق. وبدلا من ذلك، فنحن نعتقد ان التطور الإجتماعي- العاطفي والمعرفي له نفس الطبيعة الحافزة البسيطة، والتي أطلق عليه روبرت وايت (١٩٥٩) اسم الدافعية الوجدانية affectance motivation. وهذا هو الميل للتكيف مع أو تسيد البيئة، للتفتيش عن الأمور الجديدة والمتعارضة، ولتعزيز ونشر الذات. وبعيدا عن كونهم مخلوقات تستطيع الاستجابة للمثيرات البسيطة، يفتش الأطفال الرضع بنشاط لاكتشاف عالمهم، يتسيدونه أو يحاكونه، ويتكيفون أو يتوافقون معه. ان النشاطات والعواطف الإجتماعية المبكرة للأطفال الرضع تنشأ من نفس الدوافع الوجدانية، وليس من المثيرات الفمية والإشباعات. وكما أوضح كيجان (١٩٧١)، فإن بسمة الرضيع الإجتماعية هى ابتسامة موجهة إلى مثير إدراكي-حسي (وجهي أو غير وجهي) والذي يحتوي على توازن معين من الألفة والنفور. والرضع يبتسمون عند تعرف مفاجيء على المألوف. وما يبتسمون اليه يتغير بانتظام مع السن نظرا لتغير بناء التقدم المعرفي.

مدخل التطور المعرفي إلى التطور النفسجنسي

إن ما نهدف إليه، إذن، هو ان مناطق الأنا المحملة عاطفيا أكثر والتطور الأخلاقي محددان بواسطة نفس التنظيمات المعرفية والنزعات الحافزة التي ناقشناها (رغم اننا لا نقول ان التطور في هذه المناطق هو تطور معرفي مطلق). ولكي نوضح ما عنيناه، دعنا نتحول إلى المنطقة التي قدم فيها التحليل النفسي أعظم اسهاماته، التطور النفسجنسى. سوف نحاول ان نبقى على العديد من الملاحظات الفرويدية ولكن نظهر ان التطور النفسجنسى

يتضمن عملية متماسكة لأساليب التفكير المعرفي والأخلاقي وان تطور الطفل في هذه المنطقة يحدث بواسطة دافعية الكفاءة، وليس عن طريق المثيرات. وهذا المدخل "المعرفي" لا يتضمن ان الطفل ليس مهتما بشدة بالقضايا التي وضعها فرويد. أليس الأطفال اليافعون مهتمون أو معتنون بأن يأكلوا وان يؤكلوا؟ نحن نعتقد انهم مهتمون. أليس الأطفال اليافعون مهتمون بأعضائهم التناسلية وجسدهم وأجساد الآخرين وكيف يربطونها ببعضها البعض؟ نعم، انهم مهتمون. ولكننا، مع ذلك، لا نعتقد اننا في حاجة لافتراض مثيرات شبقية لشرح هذه الاهتمامات. ويبدو من المشكوك فيه ان لدى الأطفال اليافعين مثيرات جنسية قوية جدا، مثل تلك التي يمتلكها الراشدون، فهم لا يستطيعون ذلك فسيولوجيا. وما يمتلكون هو اهتمام أو افتتان بأفكار معينة من الممكن ان تسمى "جنسية". هذا نظرا لأن تصوراتهم عن العالم الإجتماعي تتركز حول أفكارهم عن اجسادهم وأفكارهم عن اجساد الغير. فالأفعال الإجتماعية هى افعال جسدية؟ والمشاعر تعني الاتصال الجسدي و، بهذه الصورة، تكون "شبقية". ان الغضب يعني تعاركا جسديا وتحطيما جسديا. ولأن تفكير الأطفال متماسك، تتركز الأفكار والعواطف حول أفكار النشاط الجسدي والتي أطلق عليها الفرويديون اسماء "الجنسية" و"العدوانية" (كوهيلبرج، ١٩٦٦). وإذا ما سألنا عن أهمية هذه النشاطات أو عن دور الطفل الجنسى الذي يرتبط بها، فإننا يجب ان نتحول إلى مشكلة ذات أهمية أساسية للطفل، الا وهي مشكلة رؤية الفرد لذاته كصبي أو بنت. في البدء من الصعب التصديق ان الهوية المعرفية للطفل كصبي أو بنت تساعد في شرح اهتمامات الطفل بالجنس والنشاطات الجنسية. الا ان هناك، مع ذلك، دليل مثير عن أهمية الهوية المعرفيه في النشاط النفسجنسي. هذا الدليل جاء من دراسات موني، هامبسون، وهامبسون (١٩٥٧) عن التطور النفسجنسي للخناث-جمع خنثى-، وهم الأفراد ذوي الجنس الواحد هرمونيا والجنس

المضاد من حيث صفات الأعضاء التناسلية الخارجية. عموما، لقد قام هؤلاء الأفراد بضبط جيد للدور أو الشخصية التي أعدت لهم، بغض النظر عن جنسهم "الحقيقي" هرمونيا أو وراثيا. وعادة ما تجرى عملية جراحية عند اكتشاف ان الأطفال هم "حقيقة " من الجنس المضاد هرمونيا أو وراثيا، وذلك لتصحيح هوية جنس الطفل كذكر أو انثى. وقد بينت الدراسات انه إذا اجريت عملية تصحيح الهوية هذه قبل سن ٢-٤، فإن الفرد يتكيف معها وفي فترة المراهقة تؤدى الوظائف الجنسية بصورة طبيعية من حيث هوية الجنس المصححة. أما إذا تم التصحيح بعد سن ٢- ٤ فإن الفرد ينمو ولديه مشكلة واضطراب عميقين حول الوظيفة الجنسية من حيث هوية الجنس المصححة. ومن الواضح، ان ما يشكل حرجا للوظيفية الجنسية هو ان الفرد يعين نفسه (أو نفسها) لهوية الجنس كذكر أو انثى في الطفولة المبكرة. وهوية الجنس هذه هي معرفة، وليست شيئا يعطى بالبيولوجيا أو بالعقد العاطفية مثل عقدة أوديب وحلها. وهوية الجنس هذه لا تصبح مستقرة حتى سن الرابعة. ونظرا لأن هوية الجنس تعتمد على النمو المعرفي العام للثبات، فهي قابلة للتغيير عن طريق التصحيح قبل هذه الفترة. على ان هوية الجنس ليست مهمة للأطفال من اجل النشاط الجنسي عند البلوغ وحسب، بل ان صنف الجنس أو هوية الجنس هو أهم تصنيف بارز يقوم الأطفال اليافعين بتعيين انفسهم من خلاله. ان هوية الجنس هي فكرة عادية عن صفة بارزة لكيفية معاملة الأبوين للطفل اليافع. وهي بارزة بشكل مخيف لبعض الأبوة وليست كذلك لبعضهم. إلا انها دائما بارزة بشكل مخيف بالنسبة للأطفال، لأنها التصنيف العام الأساسي الوحيد أو الدور الذى عينوا انفسهم لممارسته. والتصنيف الأساسي الآخر لهوية الذات عند الأطفال هو النظرة للطفل على انه ضد الراشد. وعلى النقيض من هوية الجنس، فإن هوية العمر غير ثابتة؛ فالأطفال

يعرفون انهم سيصبحون راشدين، وعليه فقضايا ثبات هوية العمر لا تثار بنفس الشكل.

ولأن الجنس هو التصنيف العام الوحيد الثابت والذي يستطيع الأطفال ان وضع انفسهم والآخرين تحته، فإنه يأخذ أهمية عظيمة في تنظيم تصوراتهم وانفعالاتهم الإجتماعية. وبناء على ذلك، نحتاج للدخول إلى التطور الفعلى لهوية الجنس الأساسية. ويبدو انها تكون غائبة في السنة الأولى أو السنتين الأوليتين من العمر، ولكن في سن الثالثة، يعنون الأطفال أنفسهم بطريقة صحيحة ويعنونون جنس الآخرين بدقة جزئية. وعند السنة الرابعة، يعنون الأطفال الجنس بدقة، ويظهرون بعض الوعي بأن الجنس لا يمكن ان يتغير. وعلى سبيل المثال، اظهر جوني، البالغ من العمر اربع سنوات ونصف، ثبات الجنس لجيمي الصغير الذي بلغ الرابعة لتوه. إليك المحادثة:

جوني الكبير: سأكون صانع طائرات عندما أكبر.
جيمي الصغير: عندما أكبر سأكون أما.
جوني الكبير: لا، لا تستطيع ان تكون أما، يجب ان تصبح أبا.
جيمي الصغير: لا، سوف اصبح أما.
جوني الكبير: كلا، فأنت لست بنتا، لا تستطيع ان تكون اما.

وبينما يبدأ ثبات هوية الجنس في التأكد في سن الثالثة أو الرابعة، فإن هذا الثبات لا يمتلك قاعدة منطقية واضحة، ولا يرتبط باختلافات عضوية-تناسلية حتى بلوغ السادسة أو السابعة تقريبا. وعليه، تصبح هوية الطفل الجنسية هوية غير قابلة للتغير بصورة منطقية أو إدراكية-حسية، في نفس السن الذي يطور فيه الطفل الهويات المعرفية الأخرى غير القابلة

للتغير. ان هذا الارتباط قد تم استعراضه-من قبل الأطفال- عند سؤالنا لهم نفس الأسئلة عن نوع الجنس التي سألتها دي فرايس عن الكلاب والقطط المقنعة. فقد سألنا إذا كان من الممكن تحول البنت إلى صبى إذا ما أحبت ذلك، وإذا ما قصت شعرها مثل الصبيان أو لبست ثيابهم. وليس قبل بلوغ السادسه أو السابعة يكون في وسع معظم الأطفال التأكد تماما من ان البنت لا يمكن ان تكون صبيا بغض النظر عن التغير في المنظر أو السلوك. وقد أبدى الأطفال، الذين اظهروا ثبات الهوية في مهمة واحدة، ثباتا في مهام أخرى.

لقد تكلمنا حتى الأن عن نمو فكرة منفردة، الا وهي هوية الجنس. ويتضمن مدخلنا التنظيمي ان التغيرات المتطورة في بناء هوية جنس الطفل المعرفية انعكست على التغيرات المتطورة في اتجاهات دور-الجنس والتي درست بصورة موسعة لدى الأطفال اليافعين. وإذا أخذنا في الإعتبار اتجاه الذكورة-الأنوثة الذي قيّم عن طريق اختبارات متنوعة عن أولوية الأهداف والأنشطة الجنسية المنشأ. وليس من المدهش، انه إذا ما وثق الصبي من انه صبي لا يحتمل جنسه التغير، وتعلم ان الصبيان يحبون انشطة معينة بينما تحب البنات أنشطة أخرى، فإنه سوف يفضل أمور الصبيان. وفي سن السادسة أو السابعة، عندما يصل الأطفال إلى حد هوية الجنس الأعلى، فإنهم يصلون كذلك إلى الحد الأعلى لاختبارات أولوية الذكورة-الأنوثة هذه، بحيث تتراوح درجاتهم مابين ٨٠% إلى ١٠٠% فيما يخص الاختيارات الصحيحة لنفس جنسهم. ولا يعد هذا استجابة إلى التمرين الثقافي أو المكافآت بقدر ما هو تطور أكبر لثبات هوية الجنس. ومن الممكن ان يعزى ذلك لأمرين. أولهما اعتقادهم أنهم يمتلكون القليل بالنسبة للأدوار والأنشطة الجنسية المنشأ. فعندما ترك جيمي البالغ من العمر اربع سنوات الاعتقاد بقدرته على ان

يصبح أما، فإنه تخلى أيضا عن الاعتقاد ان بقدرته ان يصبح ممرضة أو سكرتيرة أو أي شخص يستطيع ارتداء ثياب البنات أو اللعب بالدمى الأنثوية. وفي سن السادسة أو السابعة، يوازن الأطفال في قولهم "أنا " المتعلقة بهويتهم الجنسية بما يقيمون. انت لا تستطيع ان تكون انثى فأنت لا تريد ذلك، وانت لا تستطيع ان تكون ممرضة فأنت لا تريد ذلك. وثانيهما، هو الميل الطبيعى لحب الفرد لنفسه والتفكير بجدية عن ذات الفرد، وعن ما هو مرتبط بها أو محبب اليها. فإذا ما كان الصبيان الآخرون يشبهون الذات، فأنت تحبهم أكثر مما تحب البنات، لقد عبر صبي يبلغ من العمر اربع سنوات عن أولوية حاضن أطفال ذكر، وعندما سأل عن السبب، تدخل اخوه البالغ من العمر سبع سنوات ليقول، "لأنه بنفسه صبي". ويتطلب تفضيل نفس الجنس بطريقة تصنيفية أو متسقة نموا فكريا وتطورا في التقسيمات المنطقية الثابتة. وينطبق حب نفس الجنس، عند الصبيان تحت الخامسة، على الأقران فقط. وتنطبق، عند سن السادسة أو السابعة، على الآباء والراشدين الأغراب. وفي هذه السن، تشير مقاييس الأولوية والتقليد للأب دون الام إلى أول عبور نوع- جنسي لتفضيل نفس الجنس.

وهكذا، فإن ما يدعى عادة بمماثلة الأب، وكذلك ما يدعى بذكورة الأم، ينموان مع وخارج النمو المعرفي لهوية الصبي الجنسية.

الآن وبعد ان نظّم الطفل شخصيته واتجاهاته وقيمه حول هوية جنسه، يجب علينا ان نتساءل ما هي هذه الاتجاهات والقيم؟ عندما دخلنا في بحث الخصائص التي أعدت لدور الذكر والأنثى وقضايا التفوق لجنس على آخر، وجدنا ان هناك تقريبا نفس الأنتظام المعرفي المتطور الحاصل في هوية الجنس. وعند سن السادسة يرى كل الصبيان تقريبا ان الذكور أكثر

قوة، وعدوانية، وتسلطا وذكاء من الأناث. وجزئيا، فإن هذا هو أيضا الميل القديم للصبي لنسبة القيمة إلى ما يشبه ذاته. وليس هذا، مع ذلك، كل شيء لأن معظم البنات اللتين هن في نفس سنه يتفقن معه. وقد بينت دراسات الثقافات المتوازية ان هذه الأنماط الشخصية تعتبر عالمية. ومن خلال عملنا وجدنا ان الصبيان السود ممن تغيّب آباؤهم قد طوروا نفس إنماط شخصية الأب في نفس السن التي طورها الصبيان السود والبيض ممن تواجد آباؤهم. رجوعا إلى النظام القائل بأن أدوار وخصائص الطفل اليافع المرتبطة بالجنس ترتبط بخصائص الجسد. نظرا لتصور الذكور بأنهم الأكبر جسميا، وبأنهم اقوى وأكثر نشاطا من الأناث، فمن المفترض أيضا ان يكون لديهم ما يمكن ان نعتبره خصائص نفسية أكثر من كونه خصائص جسمية، مثل، العدوانية، والظلم، والمكر، والسيادة. ان الطفل لا يميز بين الخصائص الجسمية والنفسية؛ فالقوة والطاقة الجسدية توازن بالذكاء والعدوانية والسيادة. وهذا الميل لاشتقاق الخصائص والقيم النفسيه من الخصائص الجسمية تقترن بنظرة الطفل التصنيفية للدور الجنسي المرسوم. فالصبيان لا يمكن ان يكونوا ممرضات، والبنات لا يمكن ان يكن جنودا. ونحن نعتقد ان الأدوار التي يمكن لكلا الجنسين ان يلعباها الا انها تشغل عادة من قبل الذكور قد اسندت بشكل تصنيفي إلى جنس الذكور، ابتداء بدور الطبيب والشرطي وانتهاء بدور الرئيس. ولا يمكن للصبي ان يكون ممرضة بأي طريقة أكثر من عدم تمكنه ان يصبح أما. ومن المحتمل ان نقول ان صبي السنة السادسة هو ذكر متعصب مليء بالزغب، يشبه إلى حد كبير في ذلك ابواه، وانه حقا بهذه كذلك بغض النظر عن كيف تمت تربيته في المجتمع الذي يمارس تمييزا لدور الجنس. ولحسن الحظ فإن المراحل المتأخرة من النمو المعرفي تعدل، أو تلطف، أو تلغي هذا التعصب.

وتحدث المرحلة التالية من النمو المعرفي لمفاهيم دور الجنس لأن الأطفال يعيدون تعريف الأدوار فيما يتعلق بموقعهم في تنظيم أخلاقي يعرف بالمجتمع وليس فيما يتعلق بالصفات الجسدية. وعندما يقارن تلاميذ الصف الأول الابتدائي بطلاب الصف الخامس الابتدائى بالنسبة لمفاهيم واتجاهات دور الجنس فقد رأينا اختلافات كبيرة ترتبط بتطور المفاهيم الخلقية الإجتماعية. في الصف الخامس، ينظر للاختلافات النفسية بين الذكور والأناث كما لو انها تشتق من الاختلافات بين الآمال والغايات وليس من اختلافات الجسد الفيزيائية. وبإسهاب أكثر، فإن الاختلافات بين الذكور والأناث تنظر بصورة الاختلافات في الأدوار الإجتماعية التي يلعبونها بدلا من رؤيتها بصورة الصفات الفيزيائية والبيولوجية. يرى طلاب الصف الخامس الابتدائى الأدوار الجنسية معرفة بالتوقعات والعادات الإجتماعية أو المشتركة. ان الاختلاف في توقعات الدور يرجع إلى الوظيفة الإجتماعية للدور، وإلى وظيفته بالنسبة إلى الآخرين والمجتمع. وقد املت الأدوار الإجتماعية الجنسية، التي يتوقع طلاب الصف الخامس الابتدائي ان يلعبوها في المستقبل، نفسها على امانيهم وغاياتهم. وعليه، فإنه في هذا السن، تتحدد هوية الطفل الجنسية وقيمه لدرجة كبيرة بواسطة التأكيد على الأدوار الإجتماعية، ولتأكيد الأدوار الإجتماعية هذا قاعدة صلبة في التمييز عن طريق الجنس. احيانا، في فترة المراهقة، يطور العديد من الأطفال-أو معظمهم- تأكيدا مستقلا لأنماط شخصية ثابتة من أدوار الجنس الاجتماعي ويطورون رموزا أو مثاليات شخصية للذكورة والأنوثة التي يصلونها بطموحهم الخاص بهم.

وفي الخلاصة، فإن عدة منظورات لتطور الأطفال النفسجنسي يمكن ان تفهم كامتداد لتوجهات التطور الأخلاقي والمعرفي وتطور الأنا. وهذه

تولد عدة اهتمامات دقيقة حول الصبي والبنت، وحول الارتباط بالآخرين من نفس الجنس أو ضده، وحول أدوار الفرد المستقبلية.

ولقد ركزنا على الأساليب "الأخلاقية" أو "الموجبة" التي تختلف بين الزيادة والنقصان والتي توجه تطور مفاهيم دور الجنس من خلالها دافعية الطفل للاحترام والتسيد. وتركز نظرة التحليل النفسي على الجانب المظلم لاتجاهات الطفل النفسجنسية، حيث انها تهتم كما هي برسم روابط بين أفكار وخبرات الطفولة وبين الأمراض النفسية عند الرشدين. وكما تم مناقشته في مكان آخر (كوهيلبرج، لاكروس، وركس، ١٩٧٠)، فإن المجهود الفرويدى لربط الأمراض النفسية التي يعاني منها الراشدون بأفكار الطفولة وخبراتها لم تكن ناجحة تماما، وذلك بعد تقييمها بدليل البحوث المطولة. ومع ذلك، فهناك جانب مظلم من أفكار ومشاعر الطفل مهملة قليلا أو كثيرا من حساب التطور المعرفي. ومن وجهة نظرنا، يستطيع الأنسان ان يرى الطفل الفرويدي كما لو ان لديه الجانب المظلم من الاهتمامات الايجابية للطفل البياجاني. ان لدى الطفل إحساس إيجابي بالعدل وهو ما يحتمل ان يمتلك جانبا مظلما كمدعاة لاستغراق كامل مع الثأر والعقاب. ولدى الطفل اهتمام بالحياة وأصلها وهو ما بإمكانه ان يظلل الاهتمام المظلم بالموت. ولإيضاح هذه النقطة دعنا ننتقل إلى الجانب المظلم من التطور الأخلاقي الذى نوقش من قبل المحللين النفسيين بصفة الأنا العليا. تعتمد الفكرة الأخلاقية الفرويدية على أساس الفكرة المسيحية المشهورة عن الضمير بصفتها وكالة صغيرة داخل الرأس تحذر الذات وتؤنبها. وعليه، فهي تركز على ان: (أ) الأخلاق كانت عقابا وعقابا ذاتيا، (ب) بواسطة وكالة مميزة عن الذات والأنا، (ج) وعن تصور الذات للوضع الاجتماعي المحيط بها. وبالإضافة لذلك فقد ركز فرويد على

التماثل بين خلق الطفل اليافع وخلق الراشد المذنب ذنبا موقعا للكآبة في النفس، أو جالبا لجنون الارتياب والاضطهاد والعظمة، أو مورثا للعصاب.

وبالانتقال إلى هذه النقاط، فإن هناك إحساسا بأن أخلاقيات طفل المرحلة ١ ممكنة التمييز في صورة "الأنا العليا التأديبية" من صور التحليل النفسي. ان اطفال المرحلة ١ يعتقدون بأن الآباء والسلطات دائما على حق، وان العقاب (حتى القاسي منه) يعتبر مبررا. وتطاع الأوامر في غياب السلطة نظرا للأحساس الغامض بالعقاب المحتوم. ومن الممكن أن يعتقد الطفل بالعدل الحلولي الملازم، حيث يقوم الإله أو الطبيعة بمعاقبة الفعل السيء حتى وان لم يره انسان. وفي العادات الدينية للمذهب الكالفينى القاسي، يتم تشجيع هذا الإحساس بالعدل الباطني في الطفل عن طريق الاعتقاد بالخطيئة القاتلة ونار جهنم المحتومة. وتحت مثل هذه الاعتبارات فلا مدعاة للدهشة من اظهار طفل المرحلة ١، صفات "الأنا العليا الصارمة". ورغم ذلك، فليس لدى الطفل اليافع السعة لاستيعاب الذنب العميق والذي تتضمنه النظرية الفرويدية. فلقد بينت الدراسات ان الذنب الواضح، المتميز عن الخوف، يبدأ في الظهور في الفترة السابقة للمراهقة مباشرة وذلك خلال المراحل الأخلاقية التقليدية. وبالإضافة إلى ذلك، تميل المشاعر الأخلاقية غير المنطقية للأطفال اليافعين للزوال اثناء تطورهم. وفي سن الخامسة، كان لولدي الذي يجتاز المرحلة I "انا عليا متزمتة" تمنعه من اكل الاشياء الحية. وفي سن السابعة، اصبح "مريضا نفسيا" سيسرق ان كان بوسعه الفرار.

ومن وجهة نظر معينة، فإن تطور "الضمير"، والأفكار والمشاعر عن العقاب والذنب، هو أمر واحد من عدة قضايا يلمسها الإحساس الخلقي للطفل وترتبط قريبا بإحساس يتطور بالعدل، وبالوعي بعلاقات الوجدان

والسلطة، وبمفاهيم القانون، وهكذا دواليك. ومن الممكن ان يكون لهذا "التطور" في بعض الأطفال جانب مظلم، ولكن هذا الجانب المظلم لا يعرف التطور نفسه.

والخلاصة، نجد ان "المراحل" الأخرى مثل مراحل التحليل النفسي، تقدم تصورات وملاحظات هامة تغفل في التصور البنائي. ومن الممكن إعادة صياغة هذه التصورات في جزء كبير منها بنجاح وبطريقة يمكن معها ان تتكامل ونظرية التطور المعرفي. ويعتبر مثل هذا التكامل مهمة كبيرة للمستقبل. وقد لا تكون هذه المهمة أساسية بالنسبة للتربوي، الا انها كذلك بالنسبة للفهم الاكلينيكي للطفل الواحد.

مراحل البناء والعملية التربوية

ساد الاعتقاد لمدة طويلة ان مضامين المراحل في التربية الابتدائية قد تستتبع مدخلا سلبيا، مدخلا يقدم للطفل الأمن والحرية في النمو التلقائي. وكان المجاز التمثيلي للنمو هو ذلك النبات الذي يحتاج للسقي فقط لكي ينمو والذي لا يمكن قسره على النمو. وقد اعتمد هذا المجاز على الفكرة القائلة بأن المراحل فطرية أو موصولة بأسلاك مع الجهاز العصبي وانها تتضح تدريجيا في علاقة منتظمة مع العمر والنمو الفيزيائي أو العصبي. وبمقارنة مع هذا المجاز التمثيلي للنمو كان هناك مجاز تمثيلى مضاد، وهو مجاز التزاملية السلوكية والبيئية. وفي هذا المجاز، كان العقل آلة، بدالة (كبدالة الهاتف) تصدر مخرجات بعد استلامها للمدخلات وتزامل ما بين المدخلات والمخرجات. وكلما زادت مدخلات البيئة من خلال التعليم المناسب، كلما زادت المخرجات بشكل مهارات اكاديمية وعادات إجتماعية مناسبة. وبممايزة كلا النظرتين، حاول ديوي وبياجيه ان يبرهنا ان وجود المراحل

يتطلب االتفكير في التطور كحوار بين الأطفال والبيئة. وتعتمد المراحل على خصائص بيولوجية عالمية معينة في الطفل ولكنها تعتمد أيضا على خصائص عالمية لخبرة أو بيئة الطفل.

ولا يمكن للمرحلة المعرفية، وهي مرحلة الفهم، ان تتطور بدون شيء معروف، مثل جسم أو عالم. وعليه، فإن طبيعة المراحل، تحدد عن طريق طبيعة العالم الإجتماعي والفيزيائي بنفس القدر الذي تحدد فيه عن طريق طبيعة الكائن البيولوجي. ونظرا لكون المراحل عالمية، فإن تصورات الخبرة عن العالم الذي ترتبط به مراحلنا تكون خصائص عالمية عن العالم، خصائص يمتلكها العالم في أي ثقافة أو عائلة. وتتضمن هذه الخصائص، الخبرات مع الاجسام الفيزيائية التي تتبع قانون الطبيعة الكوني والخبرات الإجتماعية ذات الخصائص العالمية، والتي تنبثق عن ثوابت عالمية التفاعل الإجتماعي، بعيدا عن حقيقة ان كل الأطفال هم انفس في عالم من الأنفس الأخرى المنظمة في صورة عوائل، ومجموعات، وأمم بثوابت عالمية معينة من القوانين والعدل. وإذا ما كان لدى العالمين الإجتماعي والفيزيائي هذه الخصائص العالمية للخبرة، فلماذا يجري تصورها بطريقة مختلفة تماما في مراحل مختلفة؟ ولماذا يتحرك بعض الأطفال بسرعة أكبر من سواهم من مرحلة إلى التالية لها؟ ان العالم يرى بطريقة مختلفة في مراحل مختلفة لأن خصائص الخبرة العالمية هذه، كالقوانين الفيزيائية والقوانين الخلقية، منظمة بطرق مختلفة عند كل مرحلة. ففي كل مرحلة، لا تكون اساليب التفكير انعكاسا مباشرا لنماذج البيئة ولكنها نتيجة التفاعل بين نماذج أفكار الطفل النشطة ونماذج التفاعل العامل باتجاه الاتزان أو التعادل. ويطلق على نموذج الاتزان المكتسب اسم "مرحلة". ويعطل هذا النموذج أو الاتزان في المرحلة الدنيا بافتقاد الملائمة بين بناء المرحلة والخبرة، مما يؤدي إلى نموذج جديد

من الفعل ورد الفعل مع العالم، الذي يقود بدوره إلى مرحلة جديده، وهي اتزان أو تعادل جديد.

وتختلف البيئات في كمية الاثارة التي تقدمها وفي الدرجة التي تضارع الإثارة بها مستوى تطور الطفل ونشاطاته -أو نشاطاتها-. وعليه، فإن دور الخبرة في التربية، هو تقديم الإثارة من اجل التحرك للمرحلة التالية ومن اجل تماسك المرحلة المكتسبة في تنظيم راسخ يجعل العالم مترابطا منطقيا، هادفة، ومكانا مفهوما.

وإليك مثالا ملموسا للتربية الأخلاقية المتطورة الذى يمكن ان يوضح الأفكار المعروضة في هذا الفصل. فكما بيّـنا، ان الطفولة اليافعة (من سن ٣ إلى ١٠ سنوات) من الممكن ان تمتد من المرحلة ١ وحتى المرحلة ٣، من تطور المراحل الأخلاقية. ومن سن ٧ إلى ١٠ سنوات، يمكن ان تضم غرفة الدراسة طلابا من المرحلة ١ إلى المرحلة ٣، لقد أدارت أمينة مكتبة في مدينة نيوجيرسي، تدعى جين جيل، مناقشة حول مأزق افتراضي أخرجت في سلسلة شرائح افلام بعنوان: "الاشياء الأولى: القيم" (كوهيلبرج وسيلمان، ١٩٧٣) والتي تعرض مشاكل مناسبة للأطفال من سن ٦ إلى ١٠ سنوات. وكانت مناقشة جين جيل للصف الثاني قد أخرجت بدورها في صورة شرائح افلام (بعنوان: "استراتيجية لتدريس القيم" (كوهيلبرج وسيلمان، ١٩٧٣).

لقد درست جين جيل في ورشة عن التربية الأخلاقية في جامعة هارفارد قبل إدارة المناقشة. وقد هدفت الأستاذة جين جيل، من خلال وعيها بالمراحل إلى قيادة المناقشة التي سوف تثير تفكير طلابها للتحرك نحو المرحلة التالية. وقد واجه اطفال المرحلة ١ تحديا بواسطة تفكير الأطفال

الآخرين في المرحلة ٢ ومالوا لفهمه وتقليده. كما تعلم اطفال المرحلة ٢، بدورهم من الاستنتاج في المرحلة ٣. وعليه فقد سألت جين جيل اسئلة تستنبط هذه المراحل الاستنتاجية.

وبالإضافة إلى الوعي بالمراحل، كانت جين جيل واعية بالمباديء البياجانية عن التضارب المعرفي. اذ يدعي بياجيه واتباعه ان الأطفال يتحركون إلى المرحلة التالية عبر خبرات التعارض المعرفي، عبر مواجهة المشاكل التي تقود إلى التناقض الذاتي وصعوبة التفكير في مرحلتهم، وإلى النظام في المرحلة التالية.

وقد تسهلت جهود جين جيل لاستخدام هذا المبدأ عن طريق عرض مآزق على شرائح افلام وضعت من قبل بوب سيلمان نفسه. والمأزق الذي ستناقش جين جيل في إطاره الطلاب عنوانه "انت وعدت" وبطلته هولي. كانت هولي تحب ان تتسلق الاشجار، ولكن اباها طلب منها، بعد ان سقطت وجرحت، ان تعده بعدم التسلق ثانية. وقد وعدت هي بذلك، الا ان ظرفا حدث ووضع هولي في المأزق. لقد تسلقت قطة صديق لها شجرة وأبت النزول. وبما ان الصديق لا يستطيع التسلق فقد طلب من هولي ان تساعده. ان الوقت متأخر ولربما يكون من الواجب عليها ان تتسلق إذا اريد للقطة الصغيرة ان تنجو. وليس من الخطر في شيء ان تتسلق في هذا الوقت بالذات ولكن هولي وعدت. ما الذي على هولي ان تفعل –أن تنقذ القطة أو ان تفي بوعدها؟ ان مشكلة هولي اثارت تعارضا معرفيا لأنها ورطة أخلاقية. ان المأزق الأخلاقي يطلب من الشخص ان يختار ما بين قيمتين متعارضتين أخلاقيا. وفي معظم الأوضاع، ليست القيمة الأخلاقية للوفاء بالوعد متعارضة مع قيمة أخلاقية أخرى لإنقاذ حياة. الا انها في مأزق هولي

كذلك. فيجب على هولي ان تختار بين قيمتين حسنتين ولكنهما متعارضتان. ويتطلب الإختيار بينهما إلى اعتبار الأسباب لكل قيمة أساسية وأسبابا افضل لكل واحدة. وهذا يعني ان المأزق النافع سيكون مثيرا للجدل. ويتسائل العديد من المدرسين والآباء "لماذا يكون عرض المأزق في الوقت الذي سيكون من الحكمة فية التخلي عن الوعد؟". ان امثال هؤلاء المدرسين لا يعتقدون بوجوب اعتماد السلوك الأخلاقي على الاستنتاج. وبدلا من ذلك، فإنه يعتمد على وعظ الراشد وعلى القصص والأوضاع التي تعيد تأكيد إيمان الطفل بسلطة الراشد. بينما نجد ان البحوث اظهرت، منذ أيام هارتشورن ومي (١٩٢٨)، ان الوعظ يفعل القليل للتأثير على الاستنتاج الأخلاقي أو الفعل الأخلاقي. وما يتعلمه الأطفال من الوعظ الديني هو ان يعظوا الآخرين؛ وهذا تعلم تكيفي.

ولا يعتبر مأزق هولي مثيرا للجدل عند معظم الراشدين لأنهم يوافقون على صحة ان تتراجع هولي عن الوعد لكي تنقذ حياة القطة الصغيرة. ولكن هل الأمر كذلك بالنسبة لأطفال جين جيل؟

دعوني ألخص ما حدث في المناقشة؛ فبعد الحصول على بعض الآراء الأولية، قامت جين جيل بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة. واحتوت كل مجموعة بعض الطلاب الذين يعتقدون ان على هولي ان تتسلق الشجرة، وبعضا ممن يعتقدون ان عليها الا تفعل ذلك. وبعدها تحركت من مجموعة إلى أخرى تطالبهم الإصغاء لأسباب التي يسوقها بعضهم للآخر.

في احدى المجموعات، كان هارولد ونيكول وكاثي يتناقشون. قال هارولد: "أجد من السليم إن كانت ستتراجع عن وعدها. حسنا، هي في

الحقيقة لا تتراجع عن الوعد بالضبط، لأنها تنقذ حياة القطة الصغيرة. وهو افضل بكثير من مجرد كلمة وعد". وبعدم السماع لأكثر من ذلك من هارولد، فنحن لا نعرف فيما إذا كان استنتاجه في المرحلة ٢ أو المرحلة ٣. ومن الواضح انه قد اجتاز المرحلة ١ ورفضها. ففي المرحلة ١، تكون ردود صفات مثل السرقة والتخلي عن الوعود، كلمات كلا.. كلا السحرية. وفي المرحلة ٢ و ٣ تعرف انه من الممكن للعصي والحجارة ان تكسر عظامك ولكن في ذات الوقت لا يمكن ابدا لكلمات مثل "السارق" أو "مخلف الوعد" أن تؤذيك. لقد قال هارولد ان "الوعد مجرد كلمة، والكلمات ليست جيدة مثل القطط".

ولم تتبع نيكول استنتاج هارولد بصورة تامة. فلم توافق أن على هولي أن تتسلق الشجرة. وعندما سئلت لماذا؟ كان جوابها "هارولد، وما الذي سيحدث، سوف تقع في المشاكل". ان استجابة نيكول تأتي في الاستنتاج الأخلاقي للمرحلة ١. وما هو صحيح بالنسبة لنيكول هو الطاعة للسلطة، وهي هنا الأب. والسبب في كون الشيء صحيحا هو العقاب، "سوف تقع في المشاكل". ان نيكول ليس لديها اعتقاد في سلطة والد هولي وحسب وإنما في والدها المقدس أيضا. لقد قالت، "إذا كانت كاثوليكية، فإن الإله سوف يساعدها، اما إذا لم تكن كذلك، وكنت انت يهوديا، فلن تحصل على المساعدة".

بعد المرحلة ٢ هناك المرحلة ٣، فلم تتفق كاثي مع هارولد بأن على هولي ان تتسلق الشجرة. لقد قالت: "ولكن، يا هارولد، ان القطة ليست قطتها وليس عليها ان تقلق بشأنها. فهي ليست مشكلتها".

لقد قلنا ان تفكير هارولد بأن القطة الحية افضل من كلمة الوعد كان رفضا للمرحلة الدنيا، هو تفكير المرحلة ١. ولكننا لا نستطيع الإخبار عن ماهي المرحلة التي كان فيها تفكير هارولد الإيجابي الخاص. لقد قال لاحقا بعض الاشياء التي تهم مشاعر وتوقعات الآخرين. قال هارولد "إذا لم تساعد القطة الصغيرة وصديقها، فإنها سوف تجرح مشاعر شخص آخر. وسوف يتفهم والدها ذلك". ان هارولد معني بما تحدثه نتائج الأفعال لمشاعر الآخرين ولديه اهتمام عاطفي بحياة القطة الصغيرة.

إن تركيز الحكم الأخلاقي في المرحلة ٣ التي يجتازها هارولد على التقمص العاطفي يعني انه يحاكم، ويتوقع من الآخرين محاكمة الغايات من وراء الافعال. وعلى الأب ان يكون متعاطفا، أيضا، بحيث يصبح منظور العصيان والعقاب غير مرعب. ان تفكير هارولد في المرحلة ٣ يفهم ويدحض تفكير المرحلة ١، عند نيكول. وباستطاعته كذلك التعامل مع تفكير المرحلة ٢ عند كاثي. لقد قالت كاثي: "ان القطة ليست قطتها ولا يجب ان تقلق عليها. وهي ليست مشكلتها". وكان جواب هارولد: "ولكنها ستشعر بشعور سيء جدا في عقلها لأنها جرحت مشاعر صديقها".

لقد قدمت شرائح الافلام، اذن، تفسيرا لماذا بإمكان المأزق الأخلاقي ان يؤدي للتطور الأخلاقي: أولا، لأن المأزق والتضارب يبرز المشكلة وإعادة التفكير؛ ثانيا، لأن التعرض لاستنتاج الأطفال الآخرين في المراحل الأعلى يقود إلى بعض الاستيعاب. ان التعرض للمأزق ولتفكير مرحلة ٢ ، ومرحلة ٣ عند هارولد ساعد نيكول للتحرك من المرحلة ١ إلى المرحلة ٢. وعندما سأل جيري "ما الذي سيحدث ان بقيت على الشجرة؟ ستموت". كان

تعليق نيكول "حسنا، كاثي، ما الذي ستقولين بهذا الشأن؟". لقد اكتسبت نيكول بعضا من اهتمام هارولد عن نتائج القيمة المتعلقة بالقطة وغيرت فكرها.

لقد جمعنا دليلا بحثيا واضحا بأن مناقشات مثل التي قامت بها جين جيل تؤدي إلى تطور أخلاقي، تطور لا يوجد في غرف الدرس بدون هذا الاتجاه.

خلال خريف عام ١٩٧٤، اشرف بوب سيلمان على ورشة عمل لمدرسي الصف الثاني بجامعة كمبريدج، بولاية ماساتشوستس، وبعدها طلب اليهم ان يعرضوا الشرائح الفلمية للمأزق على صفوفهم الدراسية وقيادة مناقشاتها مثلما فعلت جين جيل. وكان هناك عشرة حصص من المناقشات حول شرائح الافلام على مدى خمسة اسابيع. وقد اندهش بعض المدرسين بدرجة كافية بالمناقشات الأخلاقية بحيث استمروا في القيام بها لبقية أيام السنة، طارحين مآزق من إبداعهم أو طالبين من التلاميذ ان يطرحوا مآزق خاصة بهم. وقد تم مقابلة الأطفال من الصفوف الدراسية التجريبية الثلاث قبل المناقشات مباشرة. وقد سئلوا عن المآزق التي سيناقشونها لاحقا وكذلك عن بعض مآزق الإختبار. واجريت معهم مقابلة أخرى في نهاية السنة، وقد استخدمت هذه المقابلات لتعريف مراحل الأطفال قبل وبعد تجربة المناقشة. قبل المناقشات كان كل الطلاب في الصفوف الدراسية في مرحلتنا الأولى من الاستنتاج الأخلاقي. وبعد المناقشات تحرك ثلث اطفال الصفوف الدراسية التجريبية مرحلة واحدة إلى الامام، كانوا في مرحلتنا الثانية. وقد وضع سيلمان صفان اضافيان كمجموعات ضابطة للتجربة حيث لا يحصل الطلاب على مناقشات أخلاقية طوال العام. وفي هذه المجموعات الضابطة، كان كل الطلاب في المرحلة ١ في نهاية العام. لم يكن في مجموعات الضبط أي

طالب تحرك مرحلة إلى الامام، كما حصل لثلث الأطفال الخاضعين للتجربة. ولذا فإن بإمكان المناقشات الأخلاقية ان تبرز الفرق.

الآن وقد عرفنا ان التربية الأخلاقية تستطيع ان تقودنا إلى تطور المرحلة، دعنا نتساءل عما إذا كانت جيدة. وهذا السؤال ليس نفسيا فقط، وإنما فلسفي ولاهوتي. لماذا يعتبر التطور الأخلاقي جيدا؟ وللإجابة عن هذا السؤال الفلسفي علينا ان ننصت للأطفال انفسهم. فلأنهم فلاسفة فهم يفضلون التطور، ويفضلون أعلى مرحلة يتمكنون من فهمها.

لماذا يفضل الأطفال المرحلة التالية لمرحلتهم؟ لأن كل مرحلة عليا تعتبر مرحلة أفضل في قدرتها لحل المشاكل الأخلاقية، أو للإجابة عن الأسئلة الأخلاقية. تبدأ المرحلة ١ بالاهتمام حول الوقوع في المشاكل. ويسأل طفل المرحلة ٢ "ولكن من أين للأب ان يعرف؟" ولا يستطيع طفل المرحلة ١ اجابة ذلك السؤال. بينما تحدث لطفل المرحلة ٢ مشاكل في الإجابة عن اسئلته الخاصة، من باب: "لماذا الوفاء بالوعد طالما لن يعرف الأب؟" اما طفل المرحلة ٣ فلديه الاجابة لأسئلة طفل المرحلة ٢، مثلا: "لماذا المحافظة الأخلاقية طالما ليس هناك نتائج انانية مباشرة؟". واستنتاج المرحلة ٣ أفضل أيضا، لأنها تؤدي إلى حل افضل وأكثر عدلا لمأزق هولي، الحل العادل بالنسبة للأب، وللقطة، وللصديق. إن تفكير هارولد في المرحلة ٣ عادل لأنه يستخدم بخفاء القاعدة الذهبية: ضع نفسك في حذاء الشخص الآخر. استخدام القاعدة الذهبية يقود إلى حل، الحل الصحيح لهذا المأزق.

وبينما لا تحتاج التربية الأخلاقية إلى الاعتماد على اللاهوت الواضح، فليس هناك مبدأ أخلاقيا يتقاسمه جميع اللاهوتيين. لقد قالت نيكول

ان الإله لن يساعدك إذا كنت يهوديا، ولست كاثوليكيا. ولكن انبياء اليهود، وعيسى، وبوذا وكونفوشيوس يتماثلون في اعتناق القاعدة الذهبية. ان القاعدة الذهبية -ضع نفسك في مكان الآخرين- هي الأساس العاطفي للأخلاقيات. القاعدة الذهبية هي العدل أيضا. والعدل يعني القسط، والمساواة، والتبادلية بين الأشخاص. وكل الثقافات وكل الديانات تؤسس الاخلاق على التقمص العاطفي والعدل، على القاعدة الذهبية. وكل مرحلة من مراحلنا الأخلاقية هي مرحلة أعلى في فهم هذه العالميات الخلقية.