الإبداع والإمتاع

في خلال خمسة أشهر من عام ١٩٩٦ شاركت في ثلاث ندوات علمية عن «الإبداع والتربية»، أولاها في مارس بكلية التربية / جامعة قطر، وثانيتها في يوليو بمركز الدراسات الاستراتيجية لجريدة الأهرام بالقاهرة بإشراف المركز ورابطة التربية الحديثة المصرية، وثالثتها في أغسطس بنادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس بالقاهرة بإشراف هيئة تحرير مجلة «مستقبل التربية العربية».

وقد سبقت هذه الندوات مثيلات لها عقدت على مدى سنوات متعاقبة ودون انقطاع في جامعات ومؤسسات تربوية مختلفة، مما يدل ولو من الناحية الشكلية على اهتمام عربي واسع النطاق بمفهوم الإبداع، وتوظيف فعالياته في الحقل التربوي.

لكن الملاحظة التي خرجت بها من كل هذه الندوات، سواء التي شاركت فيها أو التي تابعت أعمالها، توحي إليَّ عن يقين بأن الإبداع مازال عندنا موضوع مدارسة لا ممارسة..

فكرنا التربوي، كغيره من أجناس الفكر العلمي، لايزال فكراً مأسوراً، لم يتحرر من سيطرة الفكر الغربي السباق إلى ارتياد عالم المعرفة بكل تخصصاته والإتيان بالجديد المذهل الذي نقف منه موقف التلامذة والتابعين لا موقف الأساتذة المبدعين.

وليس البديل أن نقاوم ـ كما يظن البعض ـ الغزو الثقافي الوافد من خارج الديار؛ فالمقاومة في عصر الفضاء والاتصال الكوني والبث العالمي، عبث وهراء لأن المقاومة إذا لم تتملك الأسلحة الفعالة التي تجابه بها أسلحة الغزو، تصبح خاسرة ومضللة وباعثة على السخرية والاستهزاء.

ونحن إذا حصرنا أنفسنا في مجال التربية، نجدنا محاصرين علمياً بكم هائل من إبداعات الغربيين في نظريات ومفاهيم ومناهج وتجارب وتقنيات تربوية متقدمة، مما يجعلنا نركض لاهثين وراء المعرفة المتنامية، وعاجزين حتى عن هضم كل أدبياتها المتطورة، ويضعنا في نهاية الأمر في موضع المدارسة قراءة وترجمة وشرحاً ونشراً وتعليماً..

بل وحتى على مستوى الممارسة الفعلية لصيغ ولأساليب تربوية إبداعية، فإن كل ما تم رصده، لا يخرج عن تجارب محدودة للغاية، ومعزولة تماماً، وتحاكي بشكل تقليدي وهزيل تجارب الرُوَّاد الغربيين في ميادين الإبداع، ولا نرى لها من أثر توظيفي يغير من واقع التربية ووقائعها على مستوى النظم ومؤسساتها التعليمية.

كيف نفسر هذه الظاهرة التربوية بموضوعية علمية لا تمشي مع التحيزات الأيديولوجية يساراً أو يميناً؟!

إن السبب الرئيسي في رأينا ينحصر في مفارقة جوهرية بيننا وبين الغربيين: فالعلم

عندهم تراكمي تطوري، يجاري سنة الحياة التي تأخذ بالتواصل في التقدم خطوة بعد خطوة في خط متماسك مرسوم. والإبداع عندهم كان هدفاً غائياً، خدمته في التربية أهداف وسلية أو أداتية نهضت منذ بدايات هذا القرن وحتى يومنا هذا بتفعيل ذكاء وظيفي، وتصور خلاق، ونقد موضوعي، وتحليل منهجي، وإخصاب فكري، وتأصيل رأي، وإتقان المهارات، وتقدير الذات. وقد توافرت للإبداع ظهوراً ونمواً كل العوامل التي سوّته كظاهرة قائمة في المجتمع بكل نظمه ومؤسساته، وفي صدارتها ثلاثة:

- ظروف ضاغطة كونت إلزاماً قومياً في كل دولة تنافس غيرها في سباق عالمي من أجل التفوق في المجالات العسكرية والاقتصادية والصناعية والعلمية والثقافية، ورصد ميزانيات ضخمة لأبحاث ومشاريع التطوير في كل هذه المجالات.
- دافعية إيجابية صاحبت هذا الإلزام الذي تحول مع كل مؤسسة وكل فرد إلى التزامات ذاتية تنبع من الداخل ولا تفرض من الخارج. لقد رفعت هذه الدافعية شعار: «الإبداع أو الضياع» في كل الدول المتنافسة حتى البعيدة منها عن الديمقراطية، فإبداع العلماء كان عظيماً في ظل شمولية الحكم بالاتحاد السوفياتي، وطغيان النازية في ألمانيا الهتلرية، كما هو الحال في الدول الرأسمالية وفلسفتها الليبرالية.
- تربية تكوينية، لا تلقينية، توافرت لها كل المقومات المادية والفنية والبشرية لتحسين نوعية التعليم الذي تجددت صيغه من أجل تعلم ذاتي، استكشافي، تجريبي، إتقاني.. وتنوعت برامجه التي تؤصل مبدأ التفريد في تربيات تعويضية وإثرائية وتسريعية.

وعندنا، فإن هذا السباق العالمي بين القوى الكبرى المتنافسة، قد همّش دولنا، وأخرجها من دائرته، بل وأصبحت ضحية لهذا السباق الذي يستنزف كل ثرواتنا، حتى ما يظهر عندنا من عبقرية فردية هنا أو هناك في العلم والتكنولوجيا، ضاعت في بلادها، وماتت في تربتها إلا إذا انتقلت إلى بلاد أخرى تبنى قوتها على ضعفنا، وغناها على فقرنا، وعلمها على جهلنا، وتقدمها على تخلفنا، ولم تترك لنا غير لعبة كرة القدم نجعل منها ملهاة شعبية، وغير الأغاني والمسلسلات نخصص لها قنوات فضائية.

وكما يستمتع العوام ودون ملل بحكايات عنترة وسيف بن ذي يزن وأبي زيد الهلالي فإننا كذلك ـ نحن المربين ـ نطلب الإمتاع في الكلام عن الإبداع.

د. محمود قمبر

حولية كلية التربية - جامعة قطر العدد ١٣ - ١٤١٧ هـ - ١٩٩٦م - ص١٥ - ٥٨

رياض الأطفال في الوطن العربي
أصول تراثية وتوجهات مستقبلية *

للدكتور محمود قمبر
كلية التربية بجامعة قطر

من أجل رؤية تأسيسية :

إذا كان لابد من كلمة موجزة نقدم بها لهذه الدراسة، موضحين طبيعتها الموضوعية ومنهجيتها البحثية، فإن أصدق ما يقال فيها أنها دراسة غير نمطية، ولا يمكن تصنيفها في أي من جوانب الدراسات التاريخية أو الوصفية أو التجريبية، على نحو ما هو معروف في مناهج البحوث التربوية.

إنها دراسة نقدية تحليلية على مستوى المكبّر للظاهرة المدروسة «رياض الأطفال في الوطن العربي»، تسعى إلى بلورة رؤية تأصيلية تحيط بأبعاد هذه الظاهرة التي تكوّن في واقعها المعاصر مشروعاً قومياً، وتقدم لكل الأطراف المعنية بها في حقل التربية من سياسيين وإداريين واستراتيجيين ومنفذين وعياً تأسيسياً تنبني عليه قواعد التصور والتنظير، وإجراءات الممارسة والتطوير.

هوية الدراسة تتجلى في علميتها وموضوعيتها.. من حيث علميتها فهي دراسة متنوعة المداخل، تتشابك فيها النظرة الفلسفية، والنظرية الاجتماعية، والمعرفة التاريخية، ومعطيات المسوح الميدانية، وثمرات التربية المقارنة، وإلهامات الدراسات الاستكشافية المستقبلية.

ومن حيث موضوعيتها، فهي دراسة لا تخدم إيديولوجية عقدية متحزبة، ولا تأخذ بمواقف تحيزية تميل مع الهوى الذي يلوي الحقيقة نحو اليمن أو نحو اليسار، أو يرجع بها إلى قبلة الماضي وهو يأسر الحاضر، أو الذي يقفز بها على الواقع جرياً وراء أحلام التقدم كما تروج له دول الغرب التي تقود عالم اليوم.

ونظراً لمحدودية الحجم الذي ألزمت به الدراسة، فإن الباحث لم يجد بداً من تقديم «دراسة متنية»، يتكثف فيها المعنى المركز دون تفصيل، والجامع المفيد دون تفريع أو تطويل.. قد يحتاج المتن إلى شروح وتقريرات على عادة السلف من المسلمين، ومن ثم فإننا نحيل القارىء إلى عدد من الكتب والدراسات المتخصصة التي عالجت في منهجياتها العلمية تلك الجزئيات التي لم تتناولها الدراسة إلا على سبيل الإجمال.

إن عنوان الدراسة التي كُلِّفنا بها «رؤية مستقبلية لرياض الأطفال العربية، استناداً إلى التراث العربي الإسلامي (الذي خلفه لنا) الماضي الحي»، قد احتفظنا به مع إدخال تعديل

(*) أعدت هذه الدراسة بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للإفادة منها في وضع استراتيجية للتربية العربية في مرحلة ما قبل المدرسة، ولم تنشر من قبل.

بسيط في تركيبه، وقد فرض علينا هذا العنوان الإطار البنيوي للدراسة.

إنها تضم ثلاثة أقسام تتكامل داخل وحدتها الفكرية:

ـ قسم أول يتناول الأصول التراثية في مجال تربية الصغار من فئة العمر ٣ أو ٤-٦ سنوات وهي فئة الطفولة الوسطى والتي تقابل أطفال الرياض في العرف التربوي الحديث. وهو قسم يبحث عن الجذور التاريخية استهدافاً لتأصيل هوية الأمة، إذ لا يعقل أن تغفل حضارتها التي أشرقت على العالم في شرقه وغربه لقرون متعاقبة، تربية الصغار، ومن ثم يكون للوصل الثقافي في جانبه التربوي أسس روحية عقدية، تستند إليها النهضة العربية، كما تستند إلى أسس علمية وتنظيمية وفنية وتقنية، جسدتها تجارب ناجحة لأمم أخرى سبقتنا على الطريق.

ـ قسم ثان، يتناول الواقع الحالي لرياض الأطفال في جانبيه الكمي والكيفي داخل أطر وصفية عامة، نحلل فيها الفلسفة والتنظيم والممارسات التربوية، مركزين على أوجه القوة والضعف، وكاشفين عن عوامل التأثير التي شكلتها سواء من قبل التراث أو من قبل الثقافة الغربية التي اكتسحت حدود الثقافات القومية، واتخذت لها مواقع الهيمنة كثقافة عالمية غازية.

ـ قسم ثالث، يتناول مستقبليات التربية التي تأخذ بخير ما في التراث والعصر، من أجل تطوير الواقع تطويراً سوياً يأخذ من التراث القيم الإسلامية في التأديب ومن العصر ما فيه من علم وتجريب.

الماضي في مواضيه :

لم نكوِّن رؤية مستقبلية خاصة بتطوير رياض الأطفال في الوطن العربي استناداً إلى مرجعية تراثية قدمها الماضي الحضاري للأمة الإسلامية؟

سؤال مبدئي يبحث عن جواب مقنع، ذلك أن التحديث للحياة العربية ـ الإسلامية في كل جنباتها الفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية لن يكتب له النجاح المرغوب، أو التقدم المطرد، أو الرضى الكامل، إذ اقتصر على نقل ومحاكاة النماذج الأجنبية للثقافة الغربية، فلكل حضارة فلسفتها القيمية، وسياقها التاريخي، وأساليبها الحياتية.

ثم إن الإسلام ـ وهو العقيدة الراسخة لهذه الأمة ـ دين ودنيا، سياسة واجتماع، عبادة وعمارة، علم وعمل. ولابد أن تكون له كلمته الفاصلة في كل شؤون الحياة. وكما حرك المسلمين في الماضي، فإنه يحركهم في الحاضر، وسوف يحركهم في أزمان قادمة حتى تلتقي الدنيا بأعتاب الآخرة، ويرث الله الأرض ومن عليها.

وأمة الإسلام ليست أمة تاريخية، انقرضت وانتهى بها زمانها وحق عليها قوله تعالى: «تلك أمة قد خلت»، فلاتزال الأمة حية، موصولة في أجيالها، باقية بتراثها الذي يتشكل مع كل جيل بفعل الثوابت والمتغيرات.

وإذا كان ذلك صحيحاً، فإن نظرتنا للماضي، كمنهجيتنا في معالجة تراثه، محملة بكثير

من الأخطاء.. فالماضي ليس في إطلاقه واحداً، إنه ماض طويل معمر، تقلبت به عصور قوة وضعف، تقدم وتأخر، حياة وموت. وليس الموت هنا فيزيقيا، ولكنه الموت المعنوي الذي يذهب بكل مقومات الحياة لأمة صنعت التاريخ وحركت الدنيا.. وقبيل حملة نابليون بونابرت على مصر، كان الرحالة الفرنسيون الذي زاروا مصر، يكتبون عن هذا الموت الذي جعل من المصريين بلغة جمال الدين الأفغاني «صخوراً ملقاة في الفلاة، لا حس لها ولا صوت».

ولهذا فإن إشارتنا إلى «الماضي الحي» تذهب بنا إلى عصر زاه بالدين الصحيح، والعلم المستنير، والإبداع الكبير.. ذلك الماضي الذي عرفته دمشق الأموية، وبغداد العباسية، والقاهرة الفاطمية والمملوكية، ومدن الأقاليم الفارسية، وعواصم الأندلس الحضارية... في هذا الماضي ـ دون غيره ـ تكون مرجعية التراث الذي نحتج به ونحتكم إليه.

وإذا كان هناك اتفاق عام بأن الماضي أزمان تاريخية متباينة يمكن تحديدها بحسب المعيار التأريخي الذي يأخذ به الباحث، كمعيار الخلافة (راشدة ـ أموية ـ عباسية ـ عثمانية) أو معيار مركزية الدولة (أو انقسامها في دويلات مستقلة)، أو معيار الأحداث الكبرى (كالغزو المغولي أو الصليبي أو الفتح العثماني)، فإن هناك من يرفض مثل هذا التحقيب الزمني بخصوص الثقافة العربية ـ الإسلامية، التي لم تعرف إلا زمناً ثقافياً واحداً متجانساً من أوله إلى آخره، بادعاء أن المتأخرين كالأولين عالجوا نفس الموضوعات الثقافية بمنهجيات تقليدية متوارثة، ولم يحدث أبداً أي قطع ثقافي يفصل بين عصر وعصر على النحو الذي عرفه مسار التطور الثقافي الأوروبي.

وتأسيساً على هذه المقولة، فإن الثقافة ـ وهي الوسط الحيوي للتربية ـ ليس لها إلا زمن واحد امتد بطول الماضي الذي عاشته أجيال الأمة الإسلامية، مما يسقط نظريتنا في المواضي المتباينة لهذه الأمة.

ونكرر ما سبق أن قلناه بأن الحضارة في هذا العالم حضارات ، تباينت في سياقاتها التاريخية، ونظمها القيمية، وإبداعاتها الثقافية.. إن أوروبا عرفت سيادة الكنيسة في عصر الديانة المسيحية الحاكمة، كما عرفت سيادة العلم وانتصار العقل وفصل الدين عن الدولة، كما عرفت الثورة الصناعية والتكنولوجية في أجيالها المتعاقبة..

وعندنا فإن الإسلام وإن واجهته محاولات عملية تسير في فلك العلمنة الغربية، فإنه ـ على الأقل في المستوى النظري ـ لايزال يتمتع بوضعيته العقدية والتي تجعل منه مصدر كل تشريع، ومرجعية كل عمل دنيوي [1]، ومن ثم فإن حضارته هي في الأساس حضارة «فقهية الطابع»، عرفها ابن خلدون بأنها «حضارة العمران»، وليست في جوهرها «حضارة طبيعية مادية»، على أننا لا نحصر الفقه في مجال العبادات، ولكنه يمتد ويتنوع في فقه معاملات اجتماعية واقتصادية، وأخلاقيات سلوكية، وتنظيمات إدارية، وأحكام سلطانية، مما حدا ببعضهم أن يتكلم عن «فقه الحضارة».

ولهذا كان الإسلام محور الحضارة التي دارت من حوله، ومشى معها حاكماً وموجهاً في

زمن ممتد اختلفت مظاهره ومؤثراته السياسية، ولكنه احتفظ بشكل أو بآخر بطابع ديني على قدر من التجانس والتواصل.

هذا التجانس أو التواصل ظاهر بذاته في مستوى الثقافة الكلاسيكية العليا التي تتجاوز حدود المذاهب الفقهية، والفلسفات الكلامية، والنحل الطائفية، وأدبيات اللغة العربية (لغة الدين وعلومه)[٢]. وفيما عدا ذلك كان التباين واضحاً فيما يتصل بالثقافات العضوية للبيئات المحلية على النحو الذي أخبرنا به الرحالة من المسلمين.. في هذه البيئات وجدت مجتمعات مسلمة تختلف في لهجاتها، إن لم تكن قد اختلفت في لغاتها المستقلة عن العربية (كالفارسية والأردية والتركية والبربرية وغيرها)، كما تختلف في وجه ثقافتها العلمية والاجتماعية والمادية مما أثر في شكل تربيات متنوعة تعكس الحياة في بيئاتها المحلية.

خلفت هذه البيئات تراثات إسلامية نشأت وتراكمت وتباينت بفعل مؤثرات عقلية ونفسية ومادية وسياسية مختلفة، وكونت في مجموعها ما يعرف بتراث الإسلام أو بتراث المسلمين.. وعولج هذا التراث بمنهجيات بحثية لم تكن في معظمها تاريخية ولا علمية.

منها منهج المثالية المطلقة، والذي لا يرى في التراث إلا قيماً مشرقة، ونماذج متألقة، ويمشي بنظرة انتقائية، تسقط على كل ما هو إيجابي، وتعمي عن كل ما هو سلبي.. لغته مدحية إعلانية، مما يجعلها لغة خطابية (محملة بأساليب إنشائية بلاغية تجريدية تعميمية)، لا ترتبط بوقائع، ولا تتعين بأزمنة، ولا تتحدد بأماكن، ولا تختص بظروف تاريخية.. وتقوم دائماً علي مسلمات يقينية، لا تعرف النقد ولا التحليل.

وغالباً ما تختلط لغته العلمية باللغة الدينية حتى لتكاد تحل إحداهما محل الأخرى، وهما لغتان مختلفتان أصلاً. فاللغة العلمية، صريحة شديدة الوضوح والتحديد، لها دلالتها الاصطلاحية التي يعرفها أهل العلم دونما اختلاف، وهي على مقاس معناها الموضوعي.. أما اللغة الدينية، فمعظم ألفاظها وتراكيبها ذات صفة مجازية، فيها استعارات وتمثيلات وتشبيهات، وتتصل في أكثرها بالغيبيات التي لا دخل للعقل فيها.

والخلط بين اللغتين يسيء إلى الدين وإلى العلم على السواء، ويشوه دلالة كل منهما..

- يجب أن يظل المفهوم الديني للشيطان بعيداً عن علم النفس وموضوعاته الخاصة بالحاجات البيولوجية والدوافع النفسية.

- يجب أن تظل إرادة الله في مجالها العقدي دون أن تمسح قوانين الطبيعة وهي من خلق الله، لها ثباتها واطرادها دون الخضوع لغضب الإله أو رضاه.

- يجب أن يظل القلب في النص الديني غير القلب في علوم الطب والتشريح العضوي.

وقريب من هذا الخلط، إسقاط المفاهيم العلمية الحديثة على المنطوق اللفظي للنصوص المقدسة، وتحميلها ما لم تأت به أو تعبر عنه، وتجعل منها كتباً أكاديمية فيها أصول العلم

ونظرياته [٣].

وفي التراث التربوي أفكار وممارسات، وهما وجهان غير متطابقين، إذ حدث في معظم الأحوال تباين في درجات متفاوتة بين الفكر النظري والممارسة العملية.. وغالباً فإن الأفكار ـ لم تكن ترجمة أمينة وصادقة للواقع، بقدر ما كانت إدانة له وتعبيراً عن الرغبة في تطويره أو تغييره.

إن المثقفين الذين كتبوا في التربية ـ كانوا على اختلاف فلسفاتهم ـ ناقدين أو مصلحين، كل أراد تشكيل التربية في مؤسساتها وبرامجها وأساليبها وفق فلسفته وأحكام مذهبه وتعاليم ملته وحاجات زمنه.

ولهذا فإننا نرجع إلى التراث التربوي بنوعيه العملي والفكري، ونقدم أولاً الممارسات الخاصة بتربية الصغار (٣ ـ ٦ سنوات)، موضحين فيها نواحي قوتها التي يمكن الإفادة منها، ونواحي ضعفها لتجنبها... ثم نقف وقفة تحليلية مع الأفكار التي تجسد بذاتها أصولاً هادية لتطوير التربية في رياض الأطفال حاضراً ومستقبلاً...

تربية الصغار على صعيد الممارسة :

إن تربية الصغار تشكلت بفعل مؤثرات تباينت في مدى فاعليتها تبعاً لنوعية الوسط الذي ارتبطت به: الأسرة، والكُتّاب، إذا تركنا الشارع وما فيه من وسائط ثقافية والمجتمع وما يمثله من نظم وقوانين وأعراف وقيم مرعبة. ولم تكن هذه المؤسسات تخضع لنظام تربوي واحد، فالسياسة القومية في التعليم لم يكن لها وجود في ذلك الزمان[٤].

من الأسر محاضن تربوية :

اختلفت الأسر من حيث وضعيتها الطبقية ونوعيتها الثقافية. وعموماً فإن الأسر الأرستقراطية صاحبة القصور، والتي تمثل السلاطين والأمراء والوزراء وقواد الجيوش وأعوان الحكم والإدارة، ومثلها الأسر البرجوازية التي تمثل وجوه العلماء والأطباء والمهندسين والقضاة وأغنياء التجار ومن هم على شاكلتهم.. هذه الأسر كانت من أفضل المؤسسات التربوية التي اضطلعت بمهام التربية لصغارها.. كانت الأمهات في معظمهن متعلمات ومتفرغات، وقمن بدورهن التربوي في حضانة الأطفال ورعايتهم، وكثيراً ما استعن بالجواري المملوكات اللاتي تخرجن في فنون علمية وعملية.. كما استقدمت هذه الأسر للصغار ولليافعين مؤدبين خصوصيين من أصحاب الشهرة والكفاءة علموا الأولاد والبنات تبعاً لرغبات أولياء الأمور نظير أجور مجزية.

وفي أحيان كثيرة كان العلماء هم الذين يعلمون بأنفسهم صغارهم، ولا يتكلون على غيرهم حرصاً منهم على تخريج الأولاد أحسن تخريج[٥].

وقد يطول زمن التربية داخل الأسرة طوال مراحل الطفولة والصبا، ولا يعرف الأولاد

مؤسسات تربوية غيرها[٦]. وسوف نتكلم في سياق لاحق عن إيجابيات التربية وخصائصها التي قدمت مثلاً طيبة في تنشئة الصغار.

ومن الأسر منابت عشوائية:

إن معظم الأسر والتي تنتسب إلى بيئات شعبية ذات مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية هابطة، سواء أكانت ريفية أم عمالية (حرفية وخدمية) أم بدوية، لم تكن غالباً أوساطاً تربوية مؤهلة للقيام بدورها الوظيفي في تربية الصغار.. إنها تشبه المناطق السكنية «العشوائية» التي تقوم في أطراف القاهرة بشكل فوضوي لا يراعى النظم الحضرية والأصول العمرانية، والتي تفتقر إلى شبكة المرافق والخدمات الضرورية، مما يؤدي إلي تريف المدينة وتشويه صورتها الجمالية، ويجعل منها مناطق مزعجة للأمن والنظام.

في هذه البيئات الشعبية تتكدس كتل بشرية نعتت في التراث بالغوغاء والرعاع والسوقة والدهماء.. أفرادها في مجملهم أميون جاهلون، فهم ـ كما وصفهم علي بن أبي طالب: «همج رعاع أتباع كل ناعق، لم يستضيئوا بنور العلم، ولم يلجأوا إلى ركن وثيق[٧]» أو كما ذكر المقدسي عن العوام من أهل القيروان «أغنام مرسلة»[٨]، أخلاقيتهم في كل زمان ومكان مسترذلة. وصدق الجاحظ حين قال: «والعامة والباعة والأغبياء والسفلة كأنهم أعذار عام واحد، وهم في باطنهم أشد تشابهاً من التوأمين في ظاهرهما، وكذلك هم في مقادير العقول والاعتراض والتسرع، وإن اختلفت الصور والنغم واللغات والأسنان والأبدان»[٩].

كيف تصبح الأسرة في مثل هذه البيئات روضة صالحة لتربية الصغار، والطفل أصلاً ليس له مكان فيها ؟!.. إنه يولد في أسرة ممتدة كثيرة الأجداد والآباء والأحفاد والإخوة والأخوات من أمهات وضرائر، بخلت عليهم الحياة بطيباتها: بؤسها أكثر من نعيمها.. ينشغل فيها الكبار بأعمالهم وهمومهم، ولا يعرفون الفراغ والثروة والمعرفة حتى يتمكنوا من توفير تربية متميزة لصغارهم، ولا يستطيعون أن يقدموا بأنفسهم نماذج سلوكية راشدة يمكن الاقتداء بها من قبل أولادهم.. وهذا ما نبه إليه ابن قيم الجوزية، فقال: «فمن أهمل تعليم ولده ما ينفعه وتركه سدى، فقد أساء إليه غاية الإساءة. وأكثر الأولاد إنما جاء فسادهم من قبل الآباء، وإهمالهم لهم وترك تعليمهم فرائض الدين وسننه، فأضاعوهم صغاراً، فلم ينتفعوا بأنفسهم ولم ينفعوا أباءهم»[١٠] فإذا كبر الطفل قليلاً نزع من طفولته اللاهية، وزج به مع أفراد الأسرة إلى العمل، للإعانة في الدخل والكسب. وهذا ما ندد به ابن الجوزي فقال: «ورأيت عامة من له ولد يشغله ببعض هذه الأشغال (في الحرف) طلباً للكسب قبل أن يعرف ما يجب عليه وما يتأدب به»[١١].

إيجابيات أسرية في تربية الصغار :

إن هذه السلبيات التي أحاطت بكثير من البيئات الشعبية، لا تنسينا الإيجابيات التي اضطلعت بها الأسر وبخاصة تلك الأسر المثقفة الميسورة، والتي تبرز كأصول تربوية ومثل

طيبة، يمكن الاهتداء بها في تحسين تربية الصغار الذين يعيشون في أسر عصرية فقدت وظيفتها التربوية، واستقال فيها الآباء كمربين، حيث يودع أبناؤهم في دور حضانة ورياض أطفال، تربيهم بالجملة، وكأنهم كتاكيت تربي في مفارخ صناعية.

١ ـ التأديب الإسلامي جوهر التربية :

حرصت الأسر على تطبيع صغارها بقيم الأدب الإسلامي، استجابة لأوامر الله ورسوله. قال تعالى: «يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً» أي بحسن تربية الصغار.. وقال ﷺ: «الزموا أولادكم (أي تفرغوا لهم بنين وبنات) وأحسنوا أدبهم. كما قال أيضاً: افتحوا على صبيانكم (وبالطبع بناتكم) أول كلمة بلا إله إلا الله»[١٢]، وذلك بمجرد أن تتهيأ ألسنة الصغار للنطق، وتتفتح عقولهم للمعرفة.

هذا التبكير بالتأديب له سبب وجيه... فالطفل في عرف المربين المسلمين عجينة لينة، يسهل تشكيلها في القالب القيمي المرغوب، أو صفحة بيضاء قابلة لكل ما ينقش عليها خيراً أو شراً... ومن ثم فإن الإسراع بتشريب الطفل قيم الإسلام ضمان لسلامة التنشئة في إطار الأدب الإسلامي، بحيث يسلك الطفل كما تطبع وتعود، ويصعب عليه فيما بعد أن يميل مع المؤثرات المضادة أو السيئة.

ومن أقوال المربين المسلمين في ذلك:

ـ قول الغزالي في تربية الصغير: «وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال إليه، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له»[١٣].

ـ وقول ابن الجزار القيرواني: «إن أكثر الناس إنما أوتوا في سوء مذاهبهم من عادات الصبا إذا لم يتقدمهم تأديب وإصلاح أخلاقهم وحسن سياستهم. فلذلك أمرنا نحن أن يؤدب الصبيان وهم صغار لأنهم ليس لهم عزيمة تصرفهم لما يؤمرون به من المذاهب الجميلة، والأفعال الحميدة والطرائق المثلى، إذ لم تغلب عليهم بعد عادة رديئة تمنعهم من اتباع ما يراد بهم من ذلك»[١٤].

ـ وقول ابن سينا: «فإذا فطم الصبي عن الرضاع، بدىء بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة، وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوى الأخلاق، وتنشال عليه الضرائب الخبيثة، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه، فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً»[١٥].

لكن الأسر اختلفت في تحديد مفاهيم وقيم الأدب الإسلامي، وفي انتهاج الوسائل التربوية التي تتناسب وطبيعة الأطفال العقلية والنفسية والاجتماعية في هذه السن

الصغيرة... لقد عرف عن هذه الأسر التباين في حدود المحافظة والتهاون ـ الشدة واللين ـ النظام والتسيب. وكان منها من استخدام أسلوب الأمر والنهي، أو التلقين الشفوي والتقييد السلوكي، أو الضرب وأنواع العقاب لتصحيح السلوك.

٢ ـ تعليم العربية هدف ووسيلة :

كما اهتمت الأسر بتأديب الصغار، اهتمت كذلك بتعليمهم العربية ـ لغة القرآن والحديث ـ لكي تصبح لغة فطرة وسليقة. فهي هدف أولي، له معانيه الوطنية، لأنها اللغة القومية للعرب، وهي «الجنس» للمستعربين، أخذاً بقول الرسول «إنما العربية لسان، من تكلم العربية فهو عربي». كما أنها وسيلة لفهم الدين وتحصيل علومه والتفقه بأحكامه...

وضح ابن الخطيب فنية التبكير بتعليم اللغة، فقال: «إذا قرب كلامه (أي الطفل في أوان النطق) فلتكثر الحاضنة (أما أو مربية) دلك لسانه وحك أسفله بالعسل والملح، وتكثر الكلام بين يديه، وتناغيه، وتلقنه كلاماً خفيفاً سهلاً»[١٦].

وإذا تركنا العادة القديمة في دلك اللسان، فإن العبارة في وضاءتها النصية تتطابق مع الأصول العلمية الحديثة في تعليم اللغة للناشئة: الإكثار من الكلام، الخفيف السهل شائع الاستعمال في بيئة الطفل، مع المناغاة والتنغيم، لتفصيل المقاطع الصوتية بوضوح يسهل على الصغير محاكاة النطق وتقليد الصوت،. ويؤكد الجاحظ أهمية الإكثار من الكلام بقوله: «اللسان إذا أكثرت تقليبه رق ولان، وإذا أقللت تقليبه وأطلت إسكاته جسا وغلظ»[١٧].

ويتعجب ابن الأزرق الفارقي في تاريخه لعثوره على أسر عربية عاشت خمسمائة سنة غريبة وبعيدة عن بيئاتها العربية، في مدينة الدربند بمملكة جورجيا، ويتحدث أطفالها العربية بطلاقة. وقد أخبره بعضهم قائلاً: «إن هذه البلاد أصبحت لنا وطناً، ويوصي بعضنا بعضاً ألا نترك العربية مطلقاً، ونساؤنا لا تكلم الأطفال إلا بالعربية لكي ينشأوا على اللسان العربي الفصيح [١٨].

وتنوعت أساليب تعليم العربية على أيدي مؤدبين وحاضنات ومربيات وأمهات، بواسطة الأشعار والأهازيج وغيرها في إنشاد وغناء وتلقين وتعريف بالأشياء وتيسير لغة الاستعمال اليومي التي يشبع بها الطفل حاجاته، والإجابة عن سؤالاته التي لا تنتهي[١٩] والقصص، وذكر ما يحلو له من حكايات وأساطير.

يقول الجاحظ: «المناغاة نافعة في تحريك النفس، وتهييج الهمة، والبعث على الخواطر، وفي فتق اللهاة، تسديد اللسان ، وفي السرور الذي له في النفس أكرم أثر». ويشيد بأساليب العرب في تعليم صغارهم لغتهم، فيقول: «كانوا يروون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت، وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يفتق اللهاة»[٢٠].

٣ ـ اللعب ترفيه وتربية :

عرف المسلمون بالخبرة والممارسة أهمية اللعب كوسيلة نمو وتعلم، تنعكس إيجابياته في

التكوين البدني واللياقة الجسمية، وتنمية المهارة اليدوية، وإشباع الحاجات النفسية، وتفتيح الملكات العقلية، وتقوية الروح الاجتماعية.. لقد كان اللعب في كل أنواعه وتعدد وظائفه بالنسبة للصغار الصحة والترفيه والتربية. كانوا يعرفون أن اللعب مغروس في طبيعة الطفل، فالطفل لعّاب، ومن كان غير ذلك علقوا عليه التمائم» باعتباره مريضاً[٢١].

ولهذا كانت أوقات الصغير تنقضي بين أكل ونوم ولعب، طبقاً لتعبير ابن سينا: «إذا انتبه الصبي من نومه فالأحرى أن يستحم ثم يخلي بينه وبين اللعب ساعة، ويطعم شيئاً يسيراً، ثم يطلق له اللعب الأطول، ثم يستحم، ثم يتغذى»[٢٢].

ويظل اللعب أسلوب حياة ومسلك تربية حتى السادسة أو السابعة، قبل أن ينصرف الصبي إلى التعلم أو إلى العمل حسب أوضاع وحاجات الأسرة.

وهذا اللعب الطفولي الذي يمارس بحرية وعفوية وتلقائية سواء في أشكال فردية أو جمعية شيء يختلف عن الرياضة والتي عرفها الدهاوي من علماء القرن الثالث بأنها «جنس يعم أنواعاً كثيرة من الحركات» المنظمة والمتعلمة[٢٣] والتي تمارس بإشراف متخصصين على النحو الذي نشاهده في المدارس وفي الأندية وفي غيرها في مؤسسات معنية بالرياضة وبالتربية البدنية.

وشاعت في المجتمعات الإسلامية ظاهرة إنتاج وبيع واستخدام اللعب في أشكالها المختلفة الطينية والخشبية والقطنية، وما كان منها على هيئة تماثيل أو صور، برغم تحذيرات بعض الفقهاء المتشددين كابن حنبل في بغداد، والونشريسي المالكي في المغرب[٢٤].. لقد لقب أبو حفص عمر بن أبي الحسن بالطيني (ت/٥٩٥ هـ ببغداد) «لأنه كان يعمل من الطين كهيئة العصفور ويثقب فيه ثقباً فيشتريه منه الصبيان ويصفرون به»[٢٥]. وكانت الدمى (العرائس) أحب اللعب إلى البنات. وقد أكد أهميتها التربوية القاضي أبويعلي الكبير الفراء، فلم يحرمها، وقال: «وأما اللعب فليس يقصد بها المعاصي، وإنما يقصد بها إلف البنات لتربية الأولاد، ففيها وجه من وجوه التدبير»[٢٦].

ولم يكن الكبار بمعزل عن ملاعبة الصغار يراقبونهم ويشاركونهم في لهوهم مستجيبين لأمر الرسول ﷺ والذي كان قدوة في هذا المجال: «لاعبوهم لسبع». وقد أثر عنه كذلك قوله: «من كان له صبي فليتصاب له»[٢٧] وكثرت عنه الروايات في ملاعبته للحسن والحسين ولغيرهما من أطفال المسلمين.. قال خالد بن أبي بكر: «كان سالم بن عبد الله بن العلاء يدخل الدار فيجدنا نلعب ونحن صبيان، فيضربنا بطرف ردائه» على سبيل الملاعبة والملاطفة[٢٨]. وكان عروة بن الزبير يقول لولده: «يا بني العبوا، فإن المروءة لا تكون إلا بعد اللعب»[٢٩].

٤ ـ التدليل للصحة النفسية:

التدليل أسلوب نفسي / اجتماعي استخدمه الكبار مع الصغير لإشعاره أنه دائماً مرغوب ومحبوب: يعامل برقة ويحاط بعطف، يجنب كل تعب ويؤمن كل خوف، إشاراته

مستطابة وطلباته مستجابة.. هو ريحانة تشم وملاك لايذم[٣٠] ينام ويصحو على غناء الأم وأهازيج الأهل، ولا يعرف مع الكبار غير الهدهدة والمرجحة والضم والتقبيل.

وقد حرصت الأسر غنيها وفقيرها، وفي حدود الاستطاعة، علي توفير هذا الجو النفسي / الاجتماعي الصحي للتدليل، بحس فطري أصيل. يقول الجاحظ: «وكرهوا للطفل أن ينام على أثر البكاء حتى يرقص ويطرب»[٣١]، ويؤكد المسعودي هذه الحقيقة بقوله: «وكان من عادة العربية ألا تنوم ولدها وهو يبكي خوف أن يسري الهم في جسده، ويدب في عروقه، ولكنها تنازعه وتضاحكه حتى ينام وهو فرح مسرور، فينمو جسده، ويصفو لونه ودمه، ويشف عقله»[٣٢].

وإذا كان للتدليل حدود وقفت عندها الأسر دون تفريط أو إفراط فإن بعضها أخذت بالتفريط عن سوء طبع أو عن جهل بأساليب التأديب والتطبيع.. كتب الجاحظ قائلاً: «إن الصبي يبكي بكاء شديداً متعباً موجعاً، فإذا كانت الأم جاهلة حركته في المهد حركة تورثه الدوار، أو نومته بأن تضرب يدها على جنبه. ومتي نام الصبي وتلك الفزعة أو اللوعة أو المكروه قائم في جوفه، ولم يعلل ببعض ما يلهيه ويضحكه ويسره، حتى يكون نومه على سرور، فيسري فيه ويعمل في طباعه، ولا يكون نومه على فزع أو غيظ أو غم، فإن ذلك مما يعمل في الفساد... والأم الجاهلة والمرقصة الخرقاء، إذا لم تعرف فرق ما بين هاتين الحالتين، كثر منها ذلك الفساد وترادف»[٣٣]. كما أن بعض الأسر أخذت بالإفراط، واستجابت لرغبات الطفل دون انضباط... قال الباقر: «شر الآباء من دعاه البر إلى الإفراط»[٣٤].

وبالنسبة للأطفال اليتامي حض الإسلام على البر بهم، وحسن كفالتهم ورعايتهم وملاطفتهم... يقول ابن مفلح: «كان السلف يذهبون حزن الأيتام والأرامل، ويزيلون ذل اليتيم بأنواع البر، حتى صاروا كالآباء والأمهات لليتيم، لا يتركونه يضام»[٣٥]، وهم في ذلك متأثرون بأدب القرآن والسنة. قال تعالى «فأما اليتيم فلا تقهر». وقال: «كلا بل لا تكرمون اليتيم». وقال رسول الله ص: «خير بيوتكم بيت فيه يتيم يحسن إليه، وشر بيوتكم بيت يساء إليه»[٣٦].

ألقة الأفكار في تربية الصغار :

إذا تركنا الممارسات التربوية في إيجابياتها وسلبياتها، فإن الأفكار التي جاء بها الإسلام أو عالجها المسلمون تقدم منهجاً تربوياً تقدمياً يرقى بتنشئة سوية لكل الصغار.. ولسنا هنا في معرض تجلية هذه الأفكار عرضاً تفصيلياً وتحليلياً، فهذا خارج عن حدود ومنهجية هذه الدراسة، وسنكتفي بالإشارة إلى بعضها في محاور أساسية تكون بذاتها مبادىء تربوية يمكن الاهتداء بها في عصرنا الحاضر.

١ ـ تهيئة بيئة أسرية مربية :

نظر الإسلام إلى الأسرة نظرة خاصة في أمر تكوينها واستقرارها وتحديد أدوار أعضائها

وبيان حقوقهم وواجباتهم.. الزواج من المرأة الصالحة، الغريبة، النجيبة «اغتربو لا تضووا»، «العرق دساس والناكح مغترس» وقيام الزوج بمسؤوليات الإعالة والقوامة الطيبة والمعاشرة بالمعروف... وإخلاص الزوجة لزوجها وقيامها بمسؤوليات الأمومة، وغير ذلك مما هو مفصل في الشريعة الإسلامية. كما أفاضت كتابات العلماء في موضوعات رعاية الحوامل صحياً ونفسياً، ورضاع الطفل، وحمايته مما يصيب الصغار، وحسن إعالته، وإحاطته بكل معاني الحب والعطف والأمان، حتى إنه حُرِّم في الإسلام أن يفرق بين الجارية وولدها عند بيعها[٣٧].

والهدف التربوي من وراء ذلك أن الأسرة هي المنبت الصالح لتنشئة الأطفال. وفي بيئتها النفسية والاجتماعية والثقافية تتشكل شخصياتهم وتتأثر طبائعهم وسلوكياتهم . كتب صاحب كتاب الإرشاد والتعليم، وهو مجهول الاسم والهوية: «والطفل صورة عائلته،، فكل ما فيها من خير أو شر، وكل ما سمعه ورآه ينطبع فيه. ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء.. وتربية الفضائل (يقوم بها) الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة، والذين يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم. (فالتربية) بما تتطلب من العناء والصبر والعقل والحنو والمحبة الخالصة، لا تتم إلا بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه المأمورية العالية وهم الوالدان»[٣٨].

والوالدان هنا الأب والأم، لكل منهما دور وظيفي، نفسي واجتماعي، في تربية الأولاد، ولا يغني أحدهما عن الآخر، إذ البنات والصبيان بحاجة إلى نماذج نسوية ورجالية يهتدون بها. وهذا ما أكده ابن سينا بقوله: «ويسن في الولد أن يتولاه كل واحد من الوالدين بالتربية»[٣٩]. ومع ذلك يبقى دور الأم أعظم تأثيراً، وكما يقول التوحيدي: «شأنها في الحس أعظم، وتدبيرها في المباشرة أعظم، وشفقتها بحسب قوتها أكثر... والأم حاملة وواضعة، ومرضعة وفاطمة، وحاضنة ومربية، فالكلفة عليها أغلظ، وحسها للولد آلف، وهو بها أشغف»[٤٠]. ويقول الماوردي: «والأمهات أكثر إشفاقاً، وأوفر حباً، لما باشرن من الولادة، وعانين من التربية، فإنهن أرق قلوباً، وألين نفوساً»[٤١].

وعلى كل، فالأب والأم ملزمان بتوفير بيئة أسرية، وقد طالبهما ابن سينا بأن يكون «وكد عنايتهما مصروفاً إلى الطفل كيلا يعرض له غضب شديد، أو غم وسهر، وأن يعرفا في كل وقت ما الذي يشتهيه ويحن إليه فيقرب إليه، وما الذي يكرهه فينحى عن وجهه (ففي ذلك) حفظ الصحة للنفس والبدن جميعاً معاً»[٤٢].

٢ ـ العيال مع يسر الحال:

حتى يمكن القيام بمتطلبات تربية الصغار على وجه طيب من الرعاية والاهتمام، شرط الإسلام كثرة العيال بيسر الحال. ولسنا مع الفهم الحرفي الضيق الذي يأخذ بحرية الإنجاب والإكثار من العيال، دون حد، تمشياً مع قوله تعالى: «فانكحوا ماطاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع». ومع قول الرسول ﷺ: «تناكحوا تناسلوا تكاثروا فإني مباه بكم الأمم يوم

القيامة». فالإسلام يعني بنوعية البشر المكرمين وليس بكمهم المهمل الذي يهبط بالأمة ويبددها كغثاء السيل. وقد فسر الشافعي قوله تعالى: «فإن خفتم ألا تعدلوا فواحدة أو ما ملكت أيمانكم، ذلك أدنى ألا تعولوا»، أي «ألا تكثر عيالكم، فدل على أن قلة العيال أولى»[٤٣] «فالعيال ـ كما قالوا ـ سوس المال، وقلة العيال أحد اليسارين» وليس من الإسلام إنجاب أطفال ـ دون مسؤولية وتدبر ـ يعيشون حياة البؤس والمهانة والإهمال. ومن أقوال الرسول ﷺ في ذلك[٤٤]:

ـ كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقوت.

ـ ملعون ملعون من ضيع من يعول.

ومن خطب عمرو بن العاص في جامعه بالفسطاط: «... يا معشر الناس إياكم وخلالا أربعة فإنها تدعو إلى النصب بعد الراحة، وإلى الضيق بعد السعة، وإلى الذلة بعد العزة... إياكم وكثرة العيال، وإخفاض الحال، وتضييع المال، والقيل بعد القال، من غير درك ولا نوال»[٤٥].

ولهذا أباح الإسلام العزل للتحكم في النسل. وفي مقامات الحريري رجل يعتزل امرأته مخافة إنجاب طفل يعيش في بوس، وينشد:

فمذنبا الدهر هجرت الدمي هجران عف آخذ حذره

وملت عن حرثي لا رغبة عنه ولكن أتقي بذره

ويعبر بالدمى عن النساء، وباتقاء البذر البعد عن الإنجاب[٤٦]. فمن رزق أطفال وجب عليه السعي الدؤوب لإعالتهم وحسن تربيتهم. قال رسول الله ﷺ:

ـ أحب الخلق إلى الله من أحسن إلى عياله.

ـ ليس منا من وسع عليه ثم قتر على عياله.

ـ الكاد على عياله كالمجاهد في سبيل الله[٤٧].

٣ ـ خصوصية التربية رعاية تنموية :

إن التربية في هذه السن الصغيرة ليست شيئاً آخر سوى الإعالة والرعاية والتنمية. وهذا ما عبر عنه القرآن بلسان فرعون لموسى: «ألم نربك فينا وليداً» وبقوله سبحانه: «وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً»، وهذه الخصوصية تحتفظ للتربية بمعناها الذاتي بعيداً عن كل مفهوم اصطلاحي للتعليم. ومن ثم فقد حرص المسلمون على التفرقة بين التربية والتعليم، وأكدوا على أهمية التربية الأولية، وعلامات النضج والسن المناسبة للتعلم المنهجي، وأضرار التبكير بالتعليم المدرسي، ولهم في ذلك أفكار وضيئة.

أ ـ أهمية التربية في تشكيل الشخصية :

الطفل كائن حيواني يتحرك بقوى غرزية فطرية بيولوجية، ولكي يتحول إلى كائن

اجتماعي فلابد من مسلكية تربوية تطبعه اجتماعياً، وتنضجه عقلياً ونفسياً وجسمياً حتى يمكنه القيام بأدواره الاجتماعية المسؤولة. يعرف الجاحظ التربية فيقول: «التربية ضرورية لإخراج الناس من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال والصحة وتمام الأداة»[٤٨]، وبدون تربية في سن التشكيل والتطبيع فإن الطفل ينحط مع كبر جسمه إلى منزلة الخنزير الوحشي الذي لا يطمع في رياضته» بتعبير ابن مسكويه[٤٩]. وابن عبد السلام يكتب في حقوق الأطفال على الكبار، ويبين أن منها «حضانة الأطفال وتربيتهم وتأديبهم وتعليمهم»[٥٠]. ودائماً تسبق التربية التعليم. يقول الحريري في مقاماته: «إني كفلت هذا الغلام فطيماً، وربيته يتيماً، ثم لم آله تعليماً»[٥١]. والشيخ رشيد رضا يرى أن «التربية والتعليم أمران متلازمان، لكنه يجعل التعليم خاصاً «بإفادة العلم» في أي سن مناسب لكن «التربية هي القيام بشؤون الصغير حتى يميز ويقدر على العمل، وإرشاده إلى وجه الصواب في العمل والفهم»[٥٢]. لهذه الأهمية أصبحت التربية حقاً مكتسباً للصغير، يمثل واجباً على الآباء والولاة والمسؤولين في المجتمع، أن ينهضوا به.

ب ـ للتعلم سن مناسبة :

عرفنا أن تربية الصغير في الأسرة تبدأ حتى قبل أن يولد، وذلك من خلال العناية الصحية والنفسية بالأم الحامل، وتستمر بعد ولادته رضيعاً وفطيماً وصبياً، تؤدبه إسلامياً وتطبعه اجتماعياً، وتثقفه لغوياً، وتنميه بدنياً...

أما التعليم المدرسي في شكله النظامي المبرمج، فيأتي في سن تالية تستحكم عندها صفات النضج وقدراته الضرورية للإفادة من التعليم. يوضح ذلك ابن سينا، فيقول: «يبدأ تأديب الطفل متى اشتدت مفاصله (نمو بدني /عضلي)، واستوى لسانه (نمو لغوي) وتهيأ للتلقين (نمو عقلي)، ووعى سمعه « (نمو حسي / إدراكي)[٥٣]، ويرى أن السن المناسبة التي يمكن أن تجتمع فيها كل هذه العلامات هي سن السادسة. وهذه الخبرة العملية كانت تتمشى مع حديث الرسول ﷺ «فإذا بلغ من أحواله (أي الطفل) ست سنين أدب»[٥٤].

لكن ابن حزم يرى أن الخامسة بداية قد تصلح للتعليم عند بعض الأطفال حسني النمو، فيقول: «الواجب على من ساس صغار ولدانه وغيرهم أن يبدأ منذ أول اشتدادهم وفهمهم ما يخاطبون به، وقوتهم على رجع الجواب ـ وذلك يكون في خمس سنين أو نحوها من مولد الصبي، فيسلمهم إلى مؤدب في تعليم الخط وتأليف الكلمات من الحروف، فإذا درب الغلام في ذلك، درس وقرأ»[٥٥]. وبعكسه يأخذ العبدري بحديث للرسول ﷺ ويرى أن سن النضج التام المناسب للتعليم هي سن السابعة: «والسُنة في التعليم لابن سبع سنوات»[٥٦].

جـ ـ أضرار التبكير في التعليم :

كان علماء المسلمين يقدرون كثيراً أهمية التعليم في الصغر، والتبكير فيه لقوة فاعليته في هذه السن «ورسوخ آثاره»، بلغة ابن خلدون، وحيث يصبح «كالنقش على الحجر» بلغة

الغزالي... وحيث يكون «الصغير أفرغ قلباً، وأقل شغلاً، وأيسر تبذلا، وأكثر تواضعاً بلغة الماوردي»[٥٧]. ولكن التبكير مرتبط ـ كما رأينا بالوصول إلى مستوى النضج سواء في الخامسة أو السادسة أو السابعة... قبل ذلك يكون التبكير مضراً وينتج آثاراً سيئة تتمثل في إعياء المتعلم الصغير وهو يفتقد الوعي والدافعية والقدرة، وتترسب عنده مشاعر النفور والكراهية. ويؤكد ذلك ابن خلدون قائلاً: «إن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة[٥٨]. وكما يضار المتعلم، فإن المعلم نفسه يضار أيضاً بفشل تعليمه، مع أنه يبذل جهداً كبيراً ضائع الأثر... يقول العبدري ناصحاً مثل هذا المعلم: «فليحذر من أن يقرىء مثل هؤلاء (أطفال الرابعة) إذ لا فائدة في إقرائه لهم إلا وجود التعب غالباً. (والأفضل والأجدى أن يعتني المعلم بغيرهم فإن) في إقرائه لغيرهم سعة وفائدة»[٥٩].

د ـ لا تعليم قبل السادسة مع التدرج والتفريد:

كانت السادسة هي أنسب سن لبدء التعليم، وقد نصح العلماء بضرورة التلطف مع الطفل والتدرج في أمر تعليمه، وتحبيبه في بيئة التعلم المكتبي، حيث تختلف عن بيئته الأسرية المألوفة. يقول ابن سينا: «وإذا أتى عليه من أحواله ست سنين، فيجب أن يقدم إلى المؤدب والمعلم، ويدرج أيضاً في ذلك، ولا يحكم عليه بملازمة الكتاب كرة واحدة»[٦٠]. كما كره الإمام مالك التعجيل بتحفيظ الطفل القرآن، فذلك «لايكون إلا مع الحمل عليه في التأديب والتعليم وهو صغير جداً» ويرى الرفق في ذلك «وإن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله»[٦١].

ولأن الكتاب مدرسة لاصفية، ويضم أعماراً متباينة، فإن واجب المعلم أن يفرد تعليمه بحسب قدرة كل طفل. يقول صاحب منهاج التعلم: «يجب على المعلم أن يشخص طبيعة المبتدىء من الذكاوة والغباوة، ويعلمه على مقدار وسعه، ولا يكلف الزيادة عن مقداره، فإنه إذا كلف يئس من تحصيل العلم، وتبع الهوى، ويشكل تعليمه»[٦٢]، ويعطي الماوردي لتفريد التعليم بحسب حالة المتعلم اصطلاحاً علمياً، يسميه «فراسة المعلم» ويبين في لغة علمية سيكلوجية ـ تربوية الأهمية الوظيفية لهذه الفراسة في التعليم، فيقول: «وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم ليعرف مبلغ طاقته وقدر استحقاقه، ليعطيه ما يتحمله بذكائه، أو يضعف عنه ببلادته، فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم.. وإذا كان العالم في توسم المتعلمين بهذه الصفة، وكان بقدر استحقاقهم خبيراً، لم يضع له عناء، ولم يخب على يديه صاحب. وإن لم يتوسمهم وخفيت عليه أحوالهم ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإياه في عناء مكد، وتعب غير مجد، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل، فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه. ومن يردد أصحابه بين عجز وضجر، ملوه وملهم»[٦٣]. إن هذه الفراسة في توسم أحوال المتعلمين صفة يجب أن تلازم المعلم في مهنته التعليمية لحمله على تكييف تعليمه بشكل مستمر تبعاً لقدرات المتعلمين وميولهم. وكان الصغير يبدأ تعليمه بتهجي الحروف، وقراءة بعض الكلمات وكتاباتها، وحفظ السور القصار من القرآن، كما وضح

الشيزري مطالباً المعلم بأن «يدرج (الطفل) بذلك التعليم حتى يألفه طبعه»[٦٤].

هـ ـ التعليم في وسط اجتماعي :

حرص العلماء على تعليم الطفل في وسط اجتماعي لحفزه على التعلم مع رفاق يألفهم ويتفاعل معهم ويتعلم منهم. يعلل لذلك ابن سينا قائلاً: «يجب ألا ينفرد المؤدب الواحد بصبي واحد، لأن ذلك يحملهما كليهما على الضجر. ثم إن وجود أولاد كثار مع المؤدب أدعى إلى منافستهم في الخلال الحميدة، وإلى انشراح عقولهم بما يتحدثون، فتتهذب أخلاقهم، وتتحرك هممهم» [٦٥]. لقد فضلوا التعليم في الكتاب على التعليم الخصوص الذي مارسه المؤدبون في بيوت المتعلمين، بشرط تفريد التعليم في الوسط الجمعي، حيث يوجد المبتدىء والمنتهي، الذكي والغبي، وبشرط توافر المناخ الصحي الاجتماعي الذي يتهذب فيه السلوك ويثمر فيه التعليم.. يطالب ابن سينا بأن «يكون مع الصبي في مكتبه صبية حسنة آدابهم، مرضية عاداتهم، لأن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ، وبه آنس»[٦٦]. وأضافوا إلى ذلك شرطاً آخر يتمثل في كثافة فصلية معقولة في الكتاب، توفر للمعلم إمكانية التعامل مع كل فرد، وتوفر للطفل إمكانية التفاعل في جماعة عضوية متجانسة. وهذا ما نصح به ابن عبدون، فقال: «يجب للمؤدب ألا يكثر من الصبيان، ويمنعون من ذلك»[٦٧].

٤ ـ لتربية الصغار مربون أطهار :

لم يكتف العلماء بكفاءة المربي التعليمية، بل اشترطوا معها توافر النقاء السلوكي والسمعة الطيبة «فدين الصبي على دين معلمه» كما يقول الجبنياتي [٦٨]. ويوضح ذلك الماوردي قائلاً: «إن الولد يأخذ من مؤدبه الأخلاق والشمائل والآداب والعادات أكثر مما يأخذ من والده لأن مجالسته له أكثر، ومدارسته معه أطول. والولد قد أمر حيث سلم إليه بالاقتداء به جملة، والائتمار له دفعة. وإذا كان هكذا، فيجب ألا يقتصر من المعلم والمؤدب على أن يكون قارئاً للقرآن، وحافظاً للفقه، أو راوياً للشعر، حتى يكون نقياً ورعاً ديناً فاضل الأخلاق، أديب النفس، نقي الجيب»[٦٩].

٥ ـ الكتاتيب لم تكن رياض أطفال :

لقد أشرنا إلى الكتاب كمؤسسة تعليمية قامت بدورها الوظيفي طوال عصور متعاقبة في التاريخ الإسلامي، ويحاول بعضهم إحياء هذه المؤسسة لتكون البديل الإسلامي لرياض الأطفال... ولسنا نؤيد هذه المحاولة، لأن الكتاب في نماذجه التراثية وأساليبه التعليمية لم يكن أبداً وبأي مقياس روضة أطفال مخصصة لتربية أطفال الفئة العمرية ٣ أو ٤ ـ ٦ سنوات.

إن الكتاب مدرسة قرآنية، ومهمته الأساسية التعليم الديني الذي يدور حول القرآن بداية ونهاية. ولم يكن يشبه روضه الأطفال، لا في أهدافها، ولا في برامجها، ولا في أساليب تربيتها التي تعتمد على النشاط والحركة واللعب والعمل... إنه غالباً حجرة متواضعة أو

كبيرة في بيت أو تحت سقيفة مسجد أو في حانوت، وربما كان مكاناً في الفضاء بلا سقف ولا جدران، ويكفي أنه «تجمع أطفال بصحبة معلم». وإذا كان اليافعون قادرين على التعليم، ويستطيعون حفظ القرآن ـ كله أو بعضه ـ وتجويد تلاوته، وإتقان مهارات القراءة والكتابة وشيئاً من الحديث والحساب وسير الأعلام (بالذات في المكاتب الكبيرة المعتني بها)، فإن الصغار من سن الطفولة الوسطى (سن رياض الأطفال) كانوا في معظمهم عاجزين عن التحصيل، على نحو ما أشرنا إليه في أضرار التبكير ـ خصوصاً وأن معلمي المكاتب الحرة ـ كما قرر ابن عبدون في الأندلس «جهال بصنعة التعليم»، وأكثروا من الصبيان طمعاً في الأجر، علماً بأن «الواحد (منهم) لا يقوم بخدمة الجماعة لاسيما التأديب، ولا يعلمهم شيئاً على ما ينبغي»[٧٠]، وهذا يقودنا إلى سوء الناتج التربوي المتمثل في أخلاقية الصغار وسلوكهم الاجتماعي، مما دعا السبكي إلى التنديد بتربية الكتاب قائلاً: «لقد نشأ صبيان كثيرون، عقيدتهم فاسدة لأن فقيههم كان كذلك»[٧١].

لقد كان لهذا الفقيه وأمثاله صورة اجتماعية سيئة في المجتمع، حتى إن الجاحظ عدهم في صفوف الحمقى، واعتبر المعري تعليمهم «مهنة الزمني»، وعرفت لهم لغة بذيئة في التعامل مع أطفال المكاتب. وفي طرفة دالة على هذه الأخلاقية ما أنشده أحد المعلمين كلغة يومية يتعامل بها مع أطفال المكتب[٧٢]:

يا فـــراخ المزابل ... ونتـــــاج الأراذل
اقـــرأوا لا قـــرأتم ... غـير سـحـر وباطل
روح الـلـه مـنـكـم ... عـاجـلاً غـيـر آجل

ولهذا لم يكن غريباً أن يتشاجر الصبية في المكاتب، يرمي بعضهم بعضاً بأفحش الكلمات[٧٣].

ومع انتشار الكتاتيب في جنبات العالم الإسلامي، فإنها ـ وبالذات في عصور الانحطاط الأخيرة ـ لم تنقذه من أمية، ولم تعصمه من جهل، حتى أصبحت، كما وصفها الشيخ محمد عبده «منابت للجهل»، لم تعلم ولم ترب، وخرجت العاطلين والمتسولين والأميين[٧٤]. والأسر التي عاشت في أوساط ثقافية خامدة، تدينها تقليدي يجهل الدين الصحيح، ولغاتها ركيكة تجهل أصول العربية، لم تعد كما كانت في عصور الحضارة بيئات مربية. كتب الشيخ رشيد رضا واصفاً هذه الحال: «تعذرت علينا التربية الأساسية (في البيوت) بجهل نسائنا، ونربي تلاميذ (في الكتاتيب) سرى الفساد إلى أخلاقهم، والخرافات إلى عقولهم... ولم نقم بواجب إنشاء المدارس العصرية»[٧٥].

الحاضر في تجليه:

تمهيد تاريخي:

قام التعليم في أزمان النهضة العربية على أساس القطع الثقافي مع الماضي وتراثه، آخذاً

بالوصل الثقافي مع الغرب وحضارته. كان الغرب أقرب إلينا باحتلاله العسكري، وإرسالياته العلمية والتربوية والدينية والحكومية... وكان أشد تأثيراً بعلومه وفنونه ونظمه الحاضرة بمفرداتها ومؤسساتها والشاهدة على تقدمها في كل مجالات الحياة.

وأقدم تجربة تعليمية أخذت بالنظام الغربي الحديث، تجربة محمد علي، مقلداً نابليون بونابرت الذي أقام إمبراطورية فرنسية في أوروبا، وأعد لها جيشاً قوياً، ونظاماً تعليمياً قومياً من ثلاث مراحل دراسية منظمة.. ترك محمد علي، حاكم مصر (١٨٠٥م) التعليم الديني الأهلي على حاله وكان في غاية السوء، وأنشأ نظامه الجديد مبتدئاً بالمدارس العليا (الكليات)، وتخدمها المدارس التجهيزية (أو الثانوية)، وتأخذ تلامذتها من «مكاتب المبتديان» (أي المدارس الابتدائية)، واستعان بالأجانب في كل شيء.. ولما قضى على تجربته في ظروف تاريخية معروفة، قامت نهضة ثانية حضارية تحقق طموحات الخديو إسماعيل، الذي اهتم بتنظيم تعليم عصري للبنين وللبنات ذي صفة مدينة لا عسكرية.. وازدهر هذا التعليم حتى في ظل احتلال بريطاني معاكس ومعاند. ونشأت بعض رياض الأطفال الأميرية في المدن الكبيرة تعد تلامذتها للدخول في المدارس الابتدائية التي ترعاها الدولة لخدمة أبناء البرجوازية المصرية وهي من أصول عرقية وثقافية مختلفة. وكانت هذه الرياض في مبانيها الأنيقة، ومربياتها المؤهلات، وتلاميذها المختارين في زيهم المدرسي، وأنشطتهم الرياضية والموسيقية والفنية التشكيلية، والدراسية التحصيلية، صورة مطابقة لرياض الأطفال في البلاد الأوروبية[٧٦].

وكان أولاد الوجهاء من الريفيين يتخرجون في الكتاتيب مع رعاية أسرية خاصة، أو في مدارس أولية ثم يلتحقون بعدها بالمدارس الابتدائية الحضرية... فلما قامت ثورة يوليو ١٩٥٢، وحطمت ثنائية التعليم (البرجوازي والشعبي)، وجعلت المدرسة الابتدائية «مدرسة الشعب» الموحدة والمعممة والمجانية لتحقيق إلزامية التعليم لكل طفل بلا استثناء... اختفت رياض الأطفال الأميرية كما اختفت معها المدارس الابتدائية البرجوازية.

واستجابة للسياسات الدولية المعنية برعاية الأطفال صحياً وغذائياً وتعليمياً واجتماعياً، بدأت الدول العربية وبخاصة في عقدي الثمانينيات والتسعينيات في وضع أطر قانونية وإنشاء مجالس عليا وجمعيات ومعاهد ومراكز تعني بتنمية الطفولة ودراسة سيكولوجيتها وتحقيق متطلباتها، ولقصور الدول التي تعجز عن توفير الإمكانات المادية والبشرية والفنية لتربية أطفال ما قبل المدرسة خصوصاً وأنها مأزومة في نشر تعليم إلزامي، طويل الأجل، جيد النوعية، يستوعب كافة الملزمين، ظهرت جهود أهلية ـ لأغراض خيرية أو تجارية ـ تعمل في مجال إنشاء رياض الأطفال.

الواقع الإحصائي:

مع الانتشار العالمي لمبدأ «الخصخصة» في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية أصبحت رياض الأطفال على امتداد الأرض العربية وفي معظمها، ذات صفة حرة أو خصوصية طبقاً لبيانات الجول الإحصائي التالي[٧٧]:

البلد	سنة الإحصاء	إجمالي أطفال الرياض	٪ للبنات	٪ للرياض الخصوصية	إجمالي تلاميذ الابتدائي	٪ للبنات	٪ لأطفال الرياض إلى تلاميذ الابتدائي
الأردن	١٩٨٠	١٩ ٥٩٨	٤٣	٩٩	٤٥٤ ٣٩١	٤٨	٤ر٣
	١٩٩٠	٤٤ ٨٥٦	٤٥	٩٩	١١٨ ٢٧٤	٤٨	٧ر٢
البحرين	١٩٨٥	٧ ٦٠٨	٤٧	١٠٠	٥٧ ٣٣٠	٤٩	١٣ر٣
	١٩٩٠	٩ ٠٥٦	٤٩	١٠٠	٦٦ ٥٩٧	٤٩	١٣ر٦
تونس	١٩٨٧	٣٩ ٨١٩	–	–	١٠٥٤ ٠٢٧	٤٢	٣ر٨
	١٩٨٩	٤٣ ٧٦٥	–	–	١٣٧٦ ٥١٩	٤٥	٣ر٢
السعودية	١٩٨٠	٢٨ ٠٤٥	٤٤	٨٧	٩٢٦ ٥٣١	٣٩	٣ر٠
	١٩٨٩	٧٠ ١٦٧	٤٥	٧٩	١٨٠١ ١٦٨	٤٦	٣ر٩
السودان	١٩٨٠	١٤٨ ٨٧٩	–	٦٩	١٤٦٤ ٢٢٧	٤٠	١٠ر٢
	١٩٨٥	٢٣٥ ٩٤٣	–	٦٩	١٧٣٨ ٣٤١	٤٠	١٣ر٦
سوريا	١٩٨٠	٣٦ ٦١١	٤٥	١٠٠	١٥٥٥ ٩٢١	٤٣	٢ر٤
	١٩٩٠	٨٣ ٥٥٢	٤٦	٦١	٢٤٥٢ ٠٨٦	٤٦	٣ر٤
العراق	١٩٨٠	٧٦ ٥٠٧	٤٨	–	٢٦١٥ ٩١٠	٤٦	٣ر٠
	١٩٨٨	٨٥ ٠٩٦	٤٨	–	٣٠٢٣ ١٣٢	٤٤	٢ر٠
عُمان	١٩٨٠	٣٩٦	٤٤	١٠٠	٩١ ٨٩٥	٣٤	٠ر٠٠٤
	١٩٩٠	٣ ٦٨٢	٤٦	١٠٠	٢٦٢ ٩٨٩	٤٧	١ر٤
غزة(فلسطين)	١٩٨٦	٦٧٧٣	٤٣	٧٧	–	–	–
	١٩٨٩	٧١٣٧	٤٨	١٠٠	–	–	–
الضفة الغربية	١٩٨٧	٢٢ ٦٤٥	٤٧	٩٣	–	–	–
	١٩٩٠	٢١ ٨٢٢	٥٠	١٠٠	–	–	–
قطر	١٩٨٠	٢ ٥٨٧	٤٧	١٠٠	٣٠ ٠٧٨	٤٨	٨ر٦
	١٢٩٩٠	٥ ٢٣٠	٤٨	١٠٠	٤٨ ٦٥٠	٤٨	١٠ر٨
الكويت	١٩٨٠	٢٩ ٩٦٥	٤٨	٤١	١٤٨ ٩٨٣	٤٨	٢٠ر١
	١٩٨٨	٥٢ ١٠٥	٤٩	٣٣	١٨٥ ٤٦٤	٤٩	٢٨ر١
ليبيا	١٩٨٠	٩ ٠٠٨	٤٦	–	٦٦٢ ٨٤٣	٤٧	١ر٤
	١٩٨٥	١٥ ٠٢٨	٤٨	–	٧٨٨ ٧٨٠	–	٢ر٠
مصر	١٩٨٠	٧٤ ٩٢١	٤٩	٩٤	٤٦٦٢ ٨١٦	٤٠	١ر٦
	١٩٩٠	١٩٨ ٧٤٢	٤٩	٨٧	٦٤٠٢ ٤٧٢	٤٥	٣ر١
المغرب	١٩٨٠	٥٧٩ ٥٤٧	٢٥	١٠٠	٢١٧٢ ٢٨٩	٣٧	٢٦ر٧
	١٩٨٩	٧٨٧ ٤٧٢	٣١	١٠٠	٢١٦٣ ١٨٥	٣٩	٣٦ر٤
اليمن	١٩٨٠	٥ ٥٤١	٤٦	–	٢٦٧ ٤٥٦	٢٨	٢ر١
	١٩٨٩	١١ ٥٠٠	٤٩	–	٣٣١ ٠٤٢	٣٤	٣ر٥

دلالات عامة :

١ ـ إن سنة الأساس المرجعية هي سنة ١٩٨٠م، نظراً لحداثة العهد بالتوسع في إنشاء رياض الأطفال، وذلك بعد الانتهاء الأولي من مشكلات تعميم التعليم الإلزامي، وإطالة أجله،

وتحقيق ديمقراطيته، وتحسين نوعيته، مما انعكس إيجاباً على سياسة الاهتمام بالتربية فيما قبل المدرسة.

٢ ـ ويلاحظ غلبة الصفة الأهلية في النهوض بهذه التربية، حتى إنها في دول مثل البحرين ـ قطر ـ المغرب ـ سلطنة عمان ـ غزة (فلسطين) تبلغ نسبتها ١٠٠٪، وتليها دول أخرى لا تنخفض فيها هذه النسبة إلا قليلاً جداً (في الأردن ٩٩٪). ومع ذلك، فهناك جهد مشكور من قبل السلطات الحكومية في بعض الدول خاص بإنشاء رياض الأطفال، ساعدت على تناقص النسب المئوية للرياض الأهلية.

ـ كانت ٩٤٪ في مصر سنة الأساس هبطت إلى ٨٧٪ في عام ١٩٩٠م.

ـ وكانت ٨٧٪ في السعودية، هبطت إلى ٧٩٪ في عام ١٩٨٩م.

ـ وكانت ٤١٪ في الكويت، هبطت إلى ٣٣٪ في عام ١٩٨٨م.

٣ ـ وإذا كانت الحركة العامة في مجال تربية صغار ما قبل المدرسة، تتجه في عمومها إلى الزيادة سواء في عدد رياض الأطفال (الرسمية والأهلية)، وفي أعداد أطفالها ـ على النحو الذي تشير إليه البيانات الإحصائية ـ فإن الحقيقة البارزة تؤكد هبوط نسبة استيعابها لمن هم في فئة العمر ٣ ـ ٦ سنوات. إن النسبة المثالية هي التي تبلغ ٥٪ من إجمال المسجلين في المدارس الابتدائية التي يفترض أنها تستوعب كافة الملزمين، ولكن طبقاً للبيانات الإحصائية الواردة في الجدول، فإن هذه النسبة متدنية للغاية، وتتراوح كثيراً في مداها بين الحدين الأدنى والأعلى، فهي ٢٪ في العراق وليبيا، ٢٨,١٪ في الكويت (لقلة سكانها وكثرة إمكاناتها). أما النسبة العالية الملفتة للنظر في المغرب والتي بلغت ٣٦,٤٪، فإنها نسبة مضللة، لأنها أدخلت مع الرياض الكتاتيب الأهلية، وهي ـ كما رأينا ـ مؤسسات تراثية تختلف تماماً عن رياض الأطفال في كل شيء. ويلي المغرب السودان، الذي أدمج بدوره الكتاتيب مع الرياض لتبلغ النسبة ١٣,٦٪ وإذا كان الواقع الفعلي يشير إلى أن الدول العربية ـ أو معظمها ـ لم يصل بعد إلى مستوى الاستيعاب الكامل لأطفال المرحلة الابتدائية، فإن النسب المئوية لاستيعاب رياض الأطفال تهبط في دلالاتها إلى أقل مما هي عليه، لتؤكد حقيقة الانكماش المزري في تربية صغار ما قبل المدرسة. ولا تتجاوز ٥٪ من أطفال الفئة العمرية (٣ ـ ٦ سنوات).[٧٨] بل نلاحظ التراجع بدلاً من التوسع في دولتين، مثل تونس وكانت نسبة الرياض بها ٣,٨٪ سنة ١٩٨٧م هبطت إلى ٣,٢٪ سنة ١٩٨٩... ومثل العراق وكانت النسبة بها ٣٪ سنة ١٩٨٠ هبطت إلى ٢٪ سنة ١٩٨٨. ولعل الحرب الطويلة المهلكة التي خاضتها مع إيران كان لها تأثير سلبي في هذا المجال.

٤ ـ كما نلاحظ أن نسب البنات أقل دائماً من نسب الذكور، سواء في المدارس الابتدائية وفي أطفال الرياض، وإن كانت الفوارق بسيطة. ولكن مما يطمئن في هذا الصدد أن نسب البنات في الرياض، تتجه إلى الزيادة من عام لعام، محطمة رواسب التقاليد الشعبية المتوارثة

بخصوص تعليم البنات.

ـ لقد كانت النسبة في سلطنة عمان ٤٤٪ سنة الأساس، زادت إلى ٤٦٪ في عام ١٩٩٠م.

ـ وكانت في اليمن ٤٦٪، زادت إلى ٤٩٪ في عام ١٩٨٩م.

ـ وكانت في السعودية ٤٤٪، زادت إلى ٤٥٪ في عام ١٩٨٩م.

هذه الرياض في جملتها مؤسسات حضرية، لاتقوم ولا تعمل إلا في المدن، ولعل هذه الوضعية تفرضها عدة اعتبارات، منها:

ـ وجود وعي ثقافي للأسر الحضرية المتعلمة خاص بأهمية التكوين الشامل للطفل في سن ما قبل المدرسة ضماناً لتنمية قدراته وتهيئته لحسن التمدرس والنجاح في التعليم المستقبلي بامتداد مراحله.

ـ في المدن تجمعات بشرية يمكن لها أن تغذي الرياض بأعداد مناسبة من الصغار، بعكس الكفور والعزب والقرى الصغيرة والبوادي المتناثرة التي تتخلخل فيها الكثافة السكانية، والتي لا تتوافر فيها وسائل المواصلات لنقل الصغار إلى الرياض التي يمكن لها أن تخدم مناطق متعددة.

ـ خروج كثير من الأمهات للعمل في المدن التي تكثر بها مؤسسات التوظيف النسوي في مجالات العمل الإنتاجي والخدمي والإداري والثقافي والاجتماعي، خصوصاً وأن الأسر نووية، تتكون من الزوج والزوجة والأولاد، بعكس الأسر الممتدة (كثيرة الأجيال) في الأرياف والبوادي مما يضمن وجود نساء مقيمات ومتفرغات لرعاية الصغار داخل هذه الأسر.

٦ ـ بالإضافة إلى ما سبق، فإن رياض الأطفال الأهلية، هي من النوع المؤسسي مدفوع الأجر، وتعمل في الواقع لأغراض مادية تجارية قبل الأغراض التعليمية غير النفعية. لذلك فهي في خدمة أبناء البرجوازية على اختلاف أوضاعهم الطبقية. وهذا ما يعكس حقيقة التفاوت في أبنية الرياض ومرافقها وتجهيزاتها وبرامجها وأساليبها، بما يتمشى مع الرسوم الدراسية التي تتناسب وإمكانات البرجوازية: الصغرى والوسطى والكبرى.

تتراوح في مصر أجور الرياض بين خمسين جنيهاً مصرياً وخمسمائة دولار أميركي للطفل الواحد في الشهر (أو ما يعادل ١٧٠٠ جنيهاً مصرياً) أي أكبر بأربع وثلاثين مرة.. وهذا المبلغ يتجاوز بكثير مرتب أستاذ الجامعة وكبار موظفي الدولة، مما يعطي صورة صادقة عن نوعية الصغار الملتحقين بروضة أطفال مكلفة لا تقبل إلا أبناء «الصفوة» على حد تعبيرها[٧٩] إن الصفوة هنا تمثل كبار رجال الأعمال وكبار المهنيين الذين تقدر دخولهم بعدة آلاف من الجنيهات في الشهر.

مشكلات واقعية:

لقد صدرت دراسات كثيرة تتناول هذه المشكلات في عدد من البلدان العربية، ولسنا هنا

في معرض المعالجة النقدية أو التحليلية لهذه الدراسات وما دارت حوله من موضوعات، ولكننا نعرض لمشكلات كبرى لها قسمات وملامح مشتركة أو عامة وإن اختلفت من حيث الدرجة لا من حيث النوع، وهي مشكلات تجسد حقيقة الأزمة التربوية التي تعانيها رياض الأطفال في الوطن العربي.

١ ـ وضعية الرياض :

تختلف الوضعية القانونية والإدارية لرياض الأطفال اختلافاً يعكس اهتمامات الدول العربية وسلطاتها المعنية بتربية الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة. فالرياض لم تدخل حتى اليوم في صلب النظام التربوي الرسمي الذي ترعاه الدولة. إن جهود السلطات التعليمية الحكومية في أغلبها رمزية أو دعائية، تاركة عبء هذا العمل للقطاع الأهلي (أو الخاص) ولغيره من الجهات الحكومية التي تقوم ببعض الخدمات الاجتماعية والتي يشتد عليها الطلب من قبل فئات نوعية من الشعب. ولهذا تتعدد الإدارات المعنية، وسلطات الإشراف الرقابية، وأشكال الأساليب التنظيمية، ولا تجمعها سياسة عامة تعمل في ظل أطر قانونية ضابطة، تحدد الواجبات والمسؤوليات.. وليست لها فلسفة محددة لتثبيت المعالم الخاصة بالبرامج التربوية وضعاً وممارسة وتقويماً وتطويراً.. إن مثل هذه الفلسفة إن وجدت في كتب بعض التربويين الأكاديميين، هي نقول واقتباسات من أدبيات التربية في الدول الغربية المتقدمة.

وفي غياب التشريع الملزم، والسلطة الإدارية المركزية، تتنوع الاجتهادات وأساليب العمل تنوعاً يعبر عن حالة فوضوية، يضيع معها التقويم الموضوعي والمنصف لمدى فاعلية الرياض التربوية. في مصر توجد رياض أطفال مجانية تابعة لوزارة التربية والتعليم، وأخرى مجانية ـ قليلة جداً ـ تابعة لهيئات خيرية، كما توجد رياض أهلية بمصروفات لكنها معانة من وزارة التربية والتعليم، ورياض أهلية حرة بمصروفات ورياض لغات، أقلها حكومية ومعظمها أهلية (أو خاصة)، هذا بالإضافة إلى رياض أطفال تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية. وفي السعودية ـ كما في مصر ـ تتنوع وضعيات الرياض وسلطاتها الإشرافية ما بين رياض تابعة لوزارة المعارف، وأخرى تابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، ورياض تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، ورياض أهلية وخاصة ذات صفات مختلفة، وهي الأغلب عدداً وتأثيراً. ومثل هذا الوضع نجده في بقية الدول العربية إلا في تلك الدول الخليجية التي تركت مهمة إنشاء الرياض للقطاع الخاص. كما تختلف سنوات التربية، إذ نجدها في معظم الدول العربية تقتصر على الصغار من فئة العمر ٤ ـ ٦ سنوات حيث تضم الروضة صفين دراسيين، أول وثان. وفي بعضها الآخر نجد الرياض تقبل أطفال الثالثة في صف حضانة يسبق صفي الروضة في مبنى واحد، كما في السعودية.

٢ ـ أشكال بنائية متنوعة :

لا توجد خطة وزارية تقوم بموجبها أبنية الرياض لها صلاحية وظيفية تمكن في أنشطتها

المتنوعة من تحقيق الأهداف التربوية المناطة بها، وإنما تركت الأشكال المعمارية والمواصفات البنائية لأصحاب الرياض بحسب تصوراتهم وأغراضهم.. حتى الرياض الحكومية لم تنشأ وفق نماذج وضعتها هيئة (أو إدارة) الأبنية المدرسية بالوزارة المسؤولة عن التعليم، كما هو المتبع في الأبنية المدرسية بالتعليم العام. وهكذا نجد خليطاً متنافراً من المباني، وهي في معظمها مبان سكنية، استؤجرت كرياض أطفال وربما دخلتها تعديلات طفيفة لكنها لا تغير من واقع المباني وصفاتها.. قد تكون الروضة شقة بدور أرضي في بناية سكنية أو مكتبية، وقد تكون مجرد قاعة ملحقة بأحد المباني، وقد تكون فيللا من دور أو دورين بحديقة أو بدونها، بغرف كثيرة أو قليلة، وقد تكون قسماً من مجمع دراسي متعدد المراحل التعليمية بنى على أحدث طراز معماري كامل المرافق والتجهيزات الضرورية لممارسة أنشطة تربوية ذات طبيعة معرفية ـ يدوية ـ فنية ـ بدنية.

٣ ـ برامج وأساليب متباينة :

إن طبيعة المبنى تفصح عن دلالة المعنى، فكل مبنى تناسبه نوعية خاصة من الأغراض والبرامج التربوية. ويمكن في هذا الصدد تحديد أربع نوعيات نمطية لرياض الأطفال.

أ ـ رياض إيواء وبيوت حراسة :

ونجدها في شقق وأحياناً في غرف من شقق، بها مربية أو أكثر، والأطفال عادة يكونون مجموعة صغيرة العدد نسبياً يخلون إلى أنفسهم بلا نشاط مخطط حيث لا يوجد فراغ يسمح بنشاط حركي. والمربية امرأة هي صاحبة الشقة، وتشغل وقتها كما ترفع من دخلها من خلال رعايتها لأطفال العمارة والبيوت المجاورة لساعات محدودة تغيب فيها الأمهات الموظفات أو العاملات متوسطات الحال واللائي يدفعن أجراً معقولاً لساعات الإيواء. مع كل طفل طعامه وشرابه وربما لعبته المفضلة. وقد يكون الطفل في سن الحضانة أو في سن الروضة. فالصغار سواء في الحراسة والإيواء. ويكفي أن الأسرة أمنت على صغارها مخاطر اللعب في الشارع أو حبسهم فرادى في مساكنهم يعبثون بمحتوياتها وقد يتعرضون لمخاطر العبث المهلكة.

ب ـ رياض لعب وتسلية :

والروضة من هذا النوع مكان يتجمع فيه عدد من الأطفال لقضاء ساعات في ألعاب فردية أو جماعية. ولا يخضع اللعب في تنظيمه وتنويع أشكاله وأدواته لفلسفة تربوية، وإنما يخضع لإمكانات الروضة المادية وأجورها التعليمية. كما يتسلى الأطفال بترديد الأناشيد وسماع القصص.

والرياض في النوعين «أ» و «ب» غالباً ما تخلو من الخدمات الصحية حيث لا توجد ممرضة، ولا يزورها طبيب متخصص في أمراض الأطفال.

جـ ـ رياض مدرسية :

والروضة هنا صورة مصغرة للمدرسة الابتدائية. الصغار في فصول دراسية حقيقية: سبورة ومقاعد ثابتة أو متحركة وأدوات قراءة وكتابة، وتعليم لفظي تلقيني حفظي تحصيلي، بل يكلف الصغار أحياناً بواجبات مدرسية يؤدونها في بيوتهم. وتتفاوت كثافة الفصول فيما بين ٢٥ و ٥٠ طفلاً للفصل الواحد، وقد يرتفع هذا الحد الأعلى في بعض الرياض التي يشتد عليها الطلب إلى نحو ٧٠ طفلاً في الفصل. وهذه كثافة عالية جداً تضيع معها كل حسنات التعليم[٨٠]. وتتبع بعض الرياض نظام اليوم الدراسي الكامل وأكثرها يأخذ بنصف اليوم.. كما تهتم هذه الرياض بتدريس لغة أجنبية أو أكثر من لغة بحسب رغبات أولياء أمور التلاميذ الصغار. وتتكاثر هذه الرياض بصورة ملحوظة إيماناً بأهمية السبق في التعليم وحيث تتقابل عند هذا المبدأ وجهات نظر الآباء والمربيات مهما قيل ويقال عن ألسنة المربين والمسؤولين الحكوميين بأن تربية الرياض مجرد تهيئة للتعلم المدرسي وتنمية قدرات وتفتيح ملكات، وليست تعليماً مدرسياً منظماً.

د. رياض التربية الحقة :

وتعكس هذه الرياض الفلسفة الصحيحة لتربية الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة. وتمثل بذاتها بيئات مؤسسة تقدمية تهتم بالتنمية الشاملة للطفل في جوانبها العقلية والنفسية واليدوية والفنية والاجتماعية. وتستخدم مربيات معظمهن مؤهلات بكفاية. لكن يغاب عليها مغالاتها في مطالبها المادية، وحيلها الدعائية لجذب النوعية المتميزة من أبناء الصفوة في المجتمع.

٤ ـ مربيات من كل نوع :

في رياض الأطفال الرسمية التابعة لإشراف حكومي مسؤول، تعمل مربيات مؤهلات تربوياً إما في مستويات جامعية أو شبه جامعية[٨١] وفي غيرها من الرياض نجد تشكيلة كبيرة من مختلف التخصصات والمستويات التأهيلية.. بعض المربيات القديمات، وقد أصبحن قلة في بعض الدول العربية، لم يحصلن حتى على الشهادة الابتدائية القديمة[٨٢] وتتباين المستويات التعليمية لغيرهن: ثانوية عامة، معاهد إعداد المعلمين القديمة، شهادات جامعية تربوية وغير تربوية. كما توجد بعض المربيات الأجنبيات لهن مستويات ثقافية مختلفة يقمن غالباً بتعليم لغاتهن الأصلية.

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة برفع مستويات التأهيل العلمي والتربوي لمربيات الرياض. أنشئت في مصر ٢٨ كلية تربية نوعية لتخريج مربيات متخصصات في مجالات علمية وعملية وفنية يتطلبها النشاط التربوي في الرياض. كما ظهرت في كثير من الجامعات العربية كليات أو أقسام خاصة بتخريج مربيات رياض الأطفال. وقد خرجت كلية التربية بجامعة البحرين أول دفعة وعددها ٢٣ معلمة روضة في العام الجامعي ١٩٩٤/٩٣.

وفي بعض الرياض الأهلية بدولة قطر تعمل خريجات جامعيات وبعضهن من خريجات كلية التربية بجامعة قطر. وتعد الجامعة في خطتها المطورة برنامجاً لإعداد معلمة الروضة ومعلمة الفصل بالصفوف الأربعة الأولى من المدرسة الابتدائية. ومع ذلك فهناك دول مثل ليبيا لاتزال تكتفي بمستوى الدراسة المتوسطة في معاهد إعداد المعلمين لتخريج المعلمة في الروضة أو في المدرسة الابتدائية، ولكن لن يصمد هذا الوضع طويلاً.

وكذلك تهتم الوزارات المعنية بالتربية بتحسين كفاءات المعلمات في الرياض أثناء العمل من خلال تنظيم برامج وحلقات تدريبية، وأنشأت لذلك إدارات مسؤولة عن هذا العمل. لكن لايزال هذا التأهيل دون المستوى المطلوب في كل أو معظم الدول العربية.

إن التوسع الكبير والمفاجىء في مصر، والذي لم يتدرج في تخطيط مرحلي متوازن، تنقصه الإمكانات المادية والبشرية والفنية اللازمة لفعاليات برامج كليات التربية النوعية، والتي تفتقر إلى هيئات تعليم كافية كما وكيفاً. إن التعليم يمارس من خلال انتدابات لنوعيات ليست متخصصة تماماً في مجالاتها العلمية والعملية. كما أن برامج التدريب على مستوى العالم العربي ليست لها صفة الدوام والتوسع والإلزام، إذ هي في أغلبها موسمية، حرة، تطوعية، ولذلك غلبت عليها صفة الشكلية الدعائية.

ولكن مما يلفت النظر تنامي الحركة العلمية لأساتذة جامعيين، نشطوا في مجال إخراج الكتب الحافلة بأحدث النظريات والممارسات والتجارب التربوية المتعلقة برياض الأطفال.. ولعل وجود كليات متخصصة، وأقسام وإدارات ومجالس عليا معنية بتنمية الطفولة، يغري بمزيد من هذا الإنتاج العلمي، ويشجع على تأصيل الوعي التربوي لبلورة فلسفة عربية أو نظرية تربوية ترقى بها أنشطة رياض الأطفال في الوطن العربي. كما تحسب لوزارات التعليم، وإدارات رياض الأطفال بها جهدها المشكور في تشكيل لجان فنية تخطط لبرامج الأطفال، وتؤلف أو تشرف على تأليف كتب دراسية وإرشادية تعين المربيات على ممارسة أنشطتهن التربوية.

وحتى يكتمل هذا العمل، لابد من اعتماد مبدأ التجريب المنهجي في مجالات تأليف الكتب الدراسية وممارسة الأنشطة التربوية، وتصميم المواقف التعليمية، واستخدام تكنولوجيا مناسبة، وذلك في ضوء مراعاة معايير نماء الطفل العربي في بيئاته القطرية المختلفة، إذ لا يكفي أبداً أن نستنسخ أدبيات وممارسات التربية في رياض الأطفال الأجنبية.

المستقبل في تحديه :

وتحدي المستقبل هو في الواقع تحديات نوعية تكون في مجملها التحدي الأكبر الذي يواجهنا في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين، ويتطلب منا عملاً جاداً في تطوير أنظمتنا الحياتية وفي مقدمتها النظام التربوي الذي يعاني في واقعه ـ كما رأينا ـ من أزمة التربية في مستوى رياض الأطفال.

ـ التحدي الأول هو تحد لكل الأمم والحضارات والديانات، يحفزها على مضاعفة الجهد الحضاري لمواكبة التغيرات المتعاقبة، بإيقاع يتناسب مع سرعتها ويرتفع إلى مستوى ثقافة العصر... ومن يعجز سوف يتخلف ويتحول إلى نوع من الديناصورات البشرية غير صالحة لمعايشة عصر جديد يتطلب الإبداع فيه. وليس لنا عذر أن نتبرأ من هذا العصر وحياته المادية التي بنيت على العلم والتكنولوجيا وأخذت بالعقلانية منهجاً لصناعة الحياة والتقدم فيها. إن منطق «الروحانيات لا تساير الماديات» غير سليم، إذ ليست حياة العصر والمستقبل في الأخذ بأيهما، وفي المفاضلة بينهما، ولكن في التوازن الرشيد الذي يجمع بينهما. وهذا يقودنا إلى التحدي الثاني.

ـ وهو تحدي الانفتاح ـ في جرأة وثقة واقتدار ـ على ثقافة عالمية يشترك في صنعها الشرق والغرب على السواء، دون أن نفقد مقومات ثقافتنا القومية وخصوصياتها العربية ـ الإسلامية. إن إنسان العصر أصبح يعيش في عالم مكون من دوائر ثقافية يحيط بعضها ببعض. دائرة البيئة الأسرية وثقافتها المحلية، ودائرة المجتمع الوطني وثقافته الأهلية، ودائرة الأمة وثقافتها القومية، ودائرة المجتمع الدولي وثقافته العالمية التي تحميها منظمات وهيئات ومؤسسات وقوانين دولية، تتشكل في أحضانها إنسانيتنا الجديدة، ولها آدابها وعلومها وفنونها وتنظيماتها وتقنياتها التي تنتشر بكل وسائل الاتصال وأنواع المبادلات في جنبات الأرض الكونية.

ـ التحدي الثالث، يتمثل في متطلبات التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية لتحسين نوعية الحياة في عصر التحولات الديمقراطية وصيانة الحقوق الإنسانية.

وهذه التحديات فيما تتطلب من قدرات وصفات ومنهجيات، يمكن مواجهتها بجملة تدابير تعتمد على فلسفة حكيمة وسياسة رشيدة، ولكن تعتمد أولاً وقبل كل شيء على تربية جد فعالة تضع في أولياتها تربية الصغار، لأن الطفولة مقدمة على الرجولة.

الطفولة وبناء الإنسان :

قديماً عبر أحد أسلافنا من المسلمين عن أهمية الثروة البشرية والتي عليها المعول الأكبر في كل تنمية، فقال: «من ربي ماله ولم يرب ولده، فقد ضيع الولد والثروة[٨٣]. وهذا ماوعته الشعوب في عصرها الحاضر، فكرست جهودها لتربية الإنسان صانع التنمية ومهندس التقدم وباني الحياة. ولتربية هذا الإنسان، فلابد أولاً من تربية الطفل، لأن الطفل كما ذكرنا أبو الرجل، وليس العكس. وقد بدأت الدول التي سبقتنا على طريق التقدم ومنذ أكثر من مائة وخمسين عاماً بوضع تشريعات تعمل لنشر وتعميم تربية الصغار في رياض داخلة في سلم التعليم ونظامه الرسمي.

ظهر في فرنسا أول مشروع قانون في ١٨٤٨/١٢/١٥م يلزم كل سلطة محلية Mu-nicipalite يزيد عدد السكان في دائرتها عن ألفي نسمة بتدبير تربية عامة في مدرسة إيواء

Salle D'asile، وهي النموذج الأول لروضة الأطفال Ecole maternelle، وخرجت بشأنها تشريعات ولوائح تنظيمية متعاقبة حتى يومنا هذا[٨٤]. وفي النمسا أقرت وزارة التربية قانوناً في عام ١٨٧٢م يجعل رياض الأطفال جزءاً من النظام التعليمي في البلاد[٨٥]. وفي ألمانيا، ألزمت القوانين من قديم الحكومات الإقليمية بتدبير مكان في الروضة لكل طفل بلغ الرابعة من عمره ـ وانتشر مثل هذ الوضع القانوني في معظم دول أوروبا الغربية والشرقية.

وهكذا مشت تربية الصغار جنباً إلى جنب مع تربية النشء في مراحل التعليم العام التي عرفت الالتزام، وإطالة أجله، وتنويع الثانوي، والتوسع الجامعي، وتعليم الكبار، وكثيراً ما نبه المصلحون والتربويون إلى أن تطوير أي نظام تعليمي إنما يبدأ بأسسه وينطلق من أصوله. ولم يعد من اللائق أن نهمل كما تعودنا أساسيات التربية للصغار فيما قبل المدرسة لأن تأثير السنوات الأولى في تشكيل شخصية الطفل أقوى وأرسخ من غيرها، ولا يمكن تعويضها في مراحل لاحقة، إذ لكل مرحلة فترة حساسة في التربية قبلها أو بعدها تقل فاعلية التأثير.

ما بين التراث والعصر:

إن طبيعة التحدي، ومتطلبات تنمية الطفولة في مشروع بناء الإنسان العصري، تجعلنا نقف من التراث وتربيته ومن العصر ونظمه التعليمية وقفة تحليلية تعيننا على تحديد وجهة المسار، وبيان الكيفية التي نتعامل بها مع التراث والعصر. لقد كشفنا في استقراء فكري ـ وقائعي عن صفات التربية التي تصورها الأسلاف ومارسوها في الأسر وفي الكتاتيب، والخاصة بتنشئة أطفال ٣ ـ ٦ سنوات. كانت تربية بنت تاريخها، لها حسناتها وسيئاتها، وعبرت عن روح عصرها المتقلب وبيئتها الحضارية المتباينة، حتى تدهورت في عصور الانحطاط، مما جعل رواد النهضة يأخذون مضطرين بالنظم الغربية ـ وذلك طبعاً خارج دائرة الدين ـ حتى يسايروا تغيرات العصر الجديد. وحدثت ردود فعل متضاربة تعبر عن فلسفات وأيديولوجيات، تطرف بعضها في مغالاة نحو التفرنج والتغريب، أو نحو المحافظة والتقليد. يدعو البعض إلى تجاوز التراث لأنه لم يعد صالحاً في معطياته لعصر التقدم الذي يختلف في كل شيء عن حياة الماضي ومشكلاته وحلولها. ويرد عليهم آخرون بأن في الإسلام كدين حضارة وثقافة كفاية وهداية في أمور الدنيا والآخرة. ولا يصلح آخر الأمة إلا بما صلح به أولها. وفي كلا الموقفين قصور وانحراف. وليست المسألة بهذه الحدية القاطعة والفاصلة... نعم يجب أن نتجاوز التراث، إذا جعلنا الدين فوق التراث، لأن الدين تنزيل إلهي ثابت ومحكم، صالح وباق بذاته، ويكون العقيدة والشريعة والقيم المطلقة التي تنتظم بها حياة المسلمين في كل زمان ومكان. وهذه هي الثوابت التي لا تتغير، والتي تكون في جوهرها روح الأمة وذاتية الثقافة العربية ـ الإسلامية.

ومع ذلك فالدين لا يفهم ولا يمارس خارج ثقافة المجتمع، إنه يتحول إلى أشكال من التدين بحسب اجتهادات المسلمين الذين يعيشون ويتفاعلون مع متغيرات كل عصر... وهكذا يتلون التراث الذي تصنعه أجيال الأمة، ويتمايز في عناصره الثقافية تبعاً للمؤثرات التاريخية

التي يتشكل بفعلها. ولابد من مسايرة التجدد والتمايز والتجاوز ـ بهذا المفهوم ـ فسنة الحياة في التطور والتكيف والارتقاء. والأسلاف هم الذين علمونا مأثور حكمهم، ومنها:

ـ لا تعادوا الأيام فتعاديكم.

ـ علموا أولادكم غير ماتعلمتم، فإنهم سيعيشون لعصر غير عصركم.

ـ الناس بأزمانهم أشبه منهم بآبائهم.

ـ يبعث الله لهذه الأمة على رأس كل مائة عام من يجدد لها أمر دينها(٨٦).

وإذا كنا نتأثر حتى بكل ما يحيط بنا من ثقافات أجنبية -كما تأثر المسلمون السابقون- فإننا نتأثر بها من خلال ثقافتنا الذاتية: نتمثلها ونقيمها ونأخذ منها ونرفض، ونطور بحسب قيمنا وعقيدتنا وحاجاتنا.. وكذلك نحن لا نأخذ من التراث كل مافيه محافظة وتقليداً، خصوصاً إذا كان التواصل يربطنا بقطار التخلف في قرون التدهور الحضاري الأخيرة.. إننا نأخذ ـ في إطار الدين كما أشرنا ـ الروح الإبداعية التي حركت الأسلاف فصنعوا حياتهم، لتكون لنا الحياة الخاصة بنا والتي نصنعها عن علم وبصيرة وفق معايير العصر. وهكذا نستلهم خير ما في التراث وخير ما في العصر بما يصلح ويمشي بنا، والمشي على رجلين فطرة الرجل السوي الذي يقطع رحلة الحياة.

ماذا إذن نأخذ من التراث ومن ثقافة العصر ما يطور واقع التربية في رياض الأطفال؟

١ـ روضنة كل بيئة: برجوازية وشعبية:

إن أول مبدأ يؤمن به التراث والعصر، يتمثل في نشر وتعميم تربية الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة. فليس من الصالح العام ـ على مستوى الأفراد والبلاد ـ أن تقتصر هذه التربية، كما هي في وضعها الحالي، على أبناء البرجوازية الحضرية. إن حرمان الأطفال الصغار الذين ينتسبون إلى بيئات شعبية من تنمية قدراتهم وحواسهم وخبراتهم في إطار تربية منظمة كالتي تقدمها رياض الأطفال، ينعكس سلباً في المدرسة الابتدائية، حيث تعظم الفروق الفردية لصالح أطفال الرياض الذين يمكنهم مواصلة التقدم باطراد في كل مراحل التعليم، وهذا ما أثبتته الدراسات الميدانية بمنهجية علمية مقنعة. وليس من الديمقراطية في شيء أن نهدم المساواة وتكافؤ الفرص أمام المتربين وهم مازالوا في بداية التعليم والحياة، فذلك مخالف لقيم التراث وفلسفة العصر.

لقد كفل الرسول ﷺ حق الصغير في التربية والتعليم، وقال: «حق الولد على والده أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيباً»، فإذا قصر الوالد لجهله أو لفقره، انتقلت المسؤولية إلى الحاكم وإلى المجتمع في هيئاته المعنية، كما قرر ابن حزم. وقد نادى القابسي بما يشبه الإلزام في التعليم فأوجب «تعليم الصبي من مال أبيه أو أحد أقاربه، أو من مال أحد المحسنين، أو يعلمه المعلم احتساباً، إذ المهم أن يتكافل الناس جميعاً في أمر التعليم وألا

يتركوا طفلاً مهما كان وضعه دون تربية، فالعلم ـ كضرورة حياة ـ مقدم على «الخبز والماء» في عرف الإمام أحمد بن حنبل[٨٧]. وقد رأينا في تجارب غيرنا من الدول المتقدمة كيف وفرت لكل طفل في الثالثة أو الرابعة مكاناً في الحضانة أو الروضة. إن الثورة القادمة التي نرجو أن نشهد مولدها في حقل التعليم ، بعد ثورة الكم في التعليم الإلزامي، وثورة الكم والكيف في تعليم الكبار، هي في روضنة كل بيئة برجوازية كانت أم شعبية لتربية كل الصغار.

٢ ـ الروضنة مسؤولية الأسر والهيئات الحكومية :

سوف تعجز وزارات التربية والتعليم في كل الدول العربية، إذا هي قامت وحدها بأعباء نشر وتعميم رياض الأطفال في كل البيئات.. فهي مثقلة أصلاً بهموم التعليم العام، وغير قادرة كما ينبغي على القيام بكل متطلباته.. ولهذا فإنه من الضروري إشراك كل أسرة وكل هيئة معنية بخدمة المجتمع وترقية حياته أن تساهم ـ كل منها في حدود قدراتها ومسؤولياتها وتخصصاتها ـ في هذا الواجب القومي بكل أبعاده الحضارية والإنسانية.

إن تربية الطفل الذي يتربى في الروضة، لا تنفي ولا تخلع مسؤولية الأسرة في القيام بنفقات ومتطلبات تربيته، وهذه المشاركة في رسوم الدراسة توفر رصيداً مالياً مهماً لتعميم وتحسين تربية الرياض... لقد كانت الأسر المسلمة ـ كما رأينا ـ تستقدم المؤدبين الخصوصيين لتعليم صغارها في البيوت، أو تدفع بهم إلى الكتاتيب، ولا تبخل في أمر تعليمهم، وإنها لمطالبة اليوم بأن تتحمل نصيبها دون اتكال على الدولة التي خصصت ٢٠٪ من ميزانيتها للتعليم العام، بينما تعاني قطاعات أخرى حيوية في الدولة إنتاجية وخدمية من نقص التمويل. وكذلك فإن الهيئات المعنية بالتنمية القومية، والثقافة الوطنية، والصحة البشرية، والشؤون الاجتماعية، والإدارة المحلية ـ كلها مدعوة للقيام بدورها الإنساني في هذا المجال.

لقد تنافست في مجتمعاتنا الإسلامية ـ تنافس الخير ـ كل الطوائف الملية والجماعات المذهبية، والروابط الحرفية، وأصحاب السلطة الزمنية، وأغنياء التجار والعلماء والمحبون للعلم والحضارة، وتكفلوا جميعاً بمهمة إنشاء المكاتب والمدارس المجانية، وحبسوا عليها أوقافاً مغلة تغطي كل نفقاتها وأكثروا منها للوفاء بحاجات الطلاب المتزايدة، حتى بلغت في بعض المدن كالقاهرة ودمشق، أكثر من ١٥٠ مدرسة وما يقرب من ألف مكتب في زمن الفتح العثماني. ومثل ذلك يحدث اليوم في الدول الغربية المتقدمة، حتى إن كثيراً من المصانع والمؤسسات توفر لصغار العاملين بها دور حضانة مكفولة النفقات أو في مقابل أجور رمزية لاتثقل ميزانية الأسر، كما تسهم في تمويل رياض الأطفال المحيطة بها.

٢ ـ الروضة ليست بديلاً للأسرة :

لاشك في أن الروضة وهي تنهض بدورها في تربية الصغار، إنما تؤدي وظيفة حيوية تدخل في صميم اختصاصها، وقد تقصر فيها الأسرة، وبالذات في البيئات المعوقة اجتماعياً

واقتصادياً وثقافياً. فالروضة بيئة مربية، مخططة بمنهجية علمية ومزودة بكل الإمكانات والمرافق والتجهيزات والمواد والمربيات. وتقوم بأنشطة منوعة لتنمية ذاتية كل طفل: عقلاً ونفسا ويداً وجسماً، وذلك في وسط اجتماعي صحي مبهج، مليء بكل المثيرات المنشطة والخبرات المربية... هذه التربية، هي من جهة تعويضية لمن قصرت تربيتهم الأسرية. ومن جهة أخرى، هي تربية وقائية نمائية، تقي الطفل في مستقبله من فشل الدراسة، كما أنها تتفوق على تربية الأسر التي لا يمكنها أن توفر في مسكنها كل إمكانات الروضة التي أشرنا إليها. ومع ذلك فليست الروضة بديلاً للأسرة، إذ لا تزال للأسرة وظيفتها التربوية، كالتي نهضت بها الأسرة المسلمة التراثية في جو عائلي كله حب وعطف وتدليل وتقدير... ولا يمكن للمربية في الروضة مهما كانت صفاتها الشخصية الطيبة أن تكون أحسن من الأم وبالذات المتعلمة في رعاية صغيرها. الطفل بحاجة إلى أن يكون محور الاهتمام الشخصي في الأسرة قبل حاجته لأن يكون محور النشاط الجمعي في الروضة. إن «الأنا» الطفلية التي تتمركز حول ذاتها، لا تنضج إلا في وسط أسري قبل أن تدخل في علاقات تفاعلية مع الأفراد وبين الأشياء، حيث ينمو وعيه بذاته وذوات الآخرين، ويتحرك بعواطف أكثر انتظاماً وتقنيناً، ويكشف عن معرفة أصبحت في متناول إدراكه، وينشط كفاعل في تشكيل عالمه بعد أن كان موضوعاً لاهتمامات الأسرة... ولهذا يتوجب إقامة علاقات إيجابية بين الروضة والأسرة، وأن يكون لهذه الأخيرة وجودها في الروضة إما في المناسبات وإما عند حدوث مشكلات. ولابد من تنظيم رسائل إعلامية متبادلة بين المؤسستين لتوعية كل منهما بما يحدث في صيرورة النمو عند الطفل لتكون تربيته اتساقية أفقياً ورأسياً. ويلزم من أجل ذلك إعداد برامج تربوية توجه الأسر من خلال الوسائل الإعلامية الحديثة، كصيغ التعليم عن بعد، تعلمها بحكمة وبصيرة فن الوالدية وحسن تربية الصغار[٨٨].

٤ ـ تربية نشاطية في تلقائية وإبداعية :

الروضة بيئة نشاط طفولي. والنشاط حركة ولعب وعمل هادف ومرغوب.. ولهذا تصمم أبنية الرياض بما يوفر ألوان النشاط ويحقق أهدافه المعرفية والنفسية واليدوية والجسمية والاجتماعية... فضاء مناسب للحركة داخل الفصل وخارجه، وقاعات للموسيقى والأشغال اليدوية، والفنون التشكيلية والدرامية، وساحات لمختلف الألعاب، وأركان زهور، وأقفاص طيور، وحظائر دواجن، وحجرات استراحة ونوم، وقاعة غذاء. ولابد في تخطيط جدول النشاط من تنظيم رحلات سياحية، وزيارات علمية وترفيهية لحدائق الحيوانات ـ للسيرك ولمسرح العرائس... وإقامة احتفالات في شتى المناسبات (أعياد الميلاد، أعياد وطنية، أعياد موسمية محلية)... ومهرجانات ومعارض ومسابقات يقدر فيها الكبار إبداعات الصغار. وليس للنشاط من هدف إلا تدعيم مبدأين:

ـ تلقائية الطفل، حيث يعبر ويعمل بذاتية حرة كل ما يرغب فيه.

تلقائية في الحديث والحوار والسؤال والاستكشاف وفهم الرموز.

تلقائية في تناول اللعب ومعالجة الأشياء وإنتاج ما يريد.

تلقائية في اختيار الزميل والفريق لإنجاز المشروعات النشاطية.

ـ ابتكارية الطفل، حيث يعبر الطفل ويعمل كل ما يكشف عن أصالته الذاتية دون خوف أو إكراه، ودون استخفاف أو استهزاء أو لا مبالاة بما يقول أو يفعل... إنه بحاجة إلى تقدير وتشجيع وهو يقص الحكاية بأسلوبه الشخصي، ويرسم الصورة برؤيته الذاتية، ويصنع الشيء بطريقته الاجتهادية، بعيداً عن كل نزعة تقليدية أو تعميمية أو اتباعية.

وهذا النشاط في تلقائيته وابتكاريته، لا يعني حذف دور المربية، وإنما يعني حذف دور المعلم التقليدي الذي يتحرك بأوامر ونواه، تكبت الحريات، وتقيد الحركات، وتفرض السلوكيات، وتحساب على المخالفات، وتلقن المعلومات، كما كان يفعل الفقيه مع صبيان الكتاب... إن المربية صديقة، متفهمة، مساعدة، مراقبة، موجهة بشكل غير مباشر... ويتلخص دورها في تنظيم البيئة التي يتحرك فيها الطفل بكل إرادته وكأنه صانعها وصاحب الكشف والممارسة لمسلكيات التعليم فيها[٨٩].

٥ ـ التربية النشاطية ليست تعليماً مدرسياً :

إن الروضة ـ كما رأينا ـ ليست كتاباً إسلامياً بالمفهوم التراثي، وليست مدرسة بالمفهوم التربوي الحديث، إنها مؤسسة تربية محضة تهدف إلى تنمية ذاتية الطفل في قدراته وحواسه وخبراته بحيث يتهيأ في سن السادسة للتعلم المدرسي في شكل النظامي. ونحن نرفض تماماً كل محاولة لجعل الروضة كتاباً أو مدرسة بحجة أن الصغار قادرون على التعلم المنهجي في أوليات القراءة والكتابة والحساب... نعم من بين الأطفال في سن الرابعة أو الخامسة أفراد على درجة من النضج المبكر، ويمكنهم الانتظام في عمليات التعلم المدرسي، وتنطبق عليهم عبارة «عدم الاعتراف بأن الطفل أصغر من أن يتعلم» Never Too Young to Learn.

إننا مع العلماء المسلمين والتربويين المعاصرين الذين يقفون بحزم ضد التبكير في هذا التعليم، وينبهون إلى أضراره التي تصيب الصغير فيما تحدثه من خبرات سيئة واتجاهات سلبية «عناء مكد، وتعب غير مجد»، لأن ما يحصلونه دراسياً في سنتين يمكن أن يتقنوه ـ ودون هذا العناء أو التعب ـ في شهرين عندما يحين أوان التعليم.

اجعلوا الروضة منبت الورود والزهور، وملعب النشاط والسرور، واجعلوا من المربيات بستانيات Jardinieres، لا معلمات أو سجانات Gardiennes، كما يقول أحد الفرنسيين[٩٠].

٦ ـ تدريس اللغات ومخاطر السلبيات :

كما تتنافس رياض الأطفال في التبكير بالتعليم المدرسي مجاراة لرغبات الآباء، فإنها أو بعضها، تتنافس في التبكير بتعليم اللغات الأجنبية: الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو

غيرها من اللغات العالمية الحية، حيث تجد هذه الرياض نوعية ممتازة من زبائن التعليم البرجوازيين الذين يدفعون بلا حساب للمحافظة على الوجاهة الأدبية، والامتيازات الثقافية، والمكانة الاجتماعية، والتي ترتفع بهم وبأولادهم على غيرهم من الشعبيين. إن اللغة ليست مجرد كلمات أو جمل يلقنها الصغير، إنها نظام بنيوي ثقافي كامل... اللغة كأسلوب تعبير، وجهاز تفكير، وأداة اتصال، تنمو بالممارسة والاستعمال داخل الوسط الثقافي الخاص بها. ولهذا فإن الصغير وهو قادر بالفعل على تعلم أي لغة، بحاجة إلى تملك الرموز والقيم والمفردات والمعاني التي تكون الشخصية اللغوية لأهلها، حتى ينمو ويتجاوب معها بكل جماع ذاتيته عقلاً ولساناً ووجداناً... كيف والطفل عندنا لم تتكون شخصيته العربية المسلمة بعد، ولم يتعلم لغة قومه، وبالتالي لم يؤصل له أسلوباً تفكيرياً وتعبيرياً... كيف نسمح له بالانسلاخ من هذا الوسط الثقافي الحيوي الذي يحيط به ليدخل ممزق الشخصية: النفسية واللغوية، في وسط ثقافي أجنبي مصطنع لإكسابه شخصية: نفسية ولغوية، غريبة عليه وبعيدة عنه؟!

إن الدول المتقدمة الكبرى تحافظ بكل شدة على الذاتية الثقافية لأبنائها من خلال المحافظة على نقاوة وإتقان لغتها القومية. ولهذا، فهي لا تسمح بتعليم لغة أجنبية في هذه السن الصغيرة ـ والتي يتعلمها الطفل كلغة ببغاوية ـ حتى تنمو الشخصية اللغوية لطفل الروضة في إطار ثقافته الوطنية. لنحافظ على مبدأ الأسلاف في اعتزازهم بلغتهم ورفع شعارهم: «من تكلم بغير العربية فقد خب»، وكفى ما تلاقيه لغتنا الجميلة من ضعف مزر في تعليمها واستعمالها... إن التجارب العلمية الحديثة برهنت بصدق على أن تعلم عادتين معقدتين، أو لغتين مختلفتين في وقت واحد، تضعف إحداهما الأخرى، لأن كل منهما تتطلب التفرغ والجهد والانتظام والاتساق لإتقان منظومة المهارات الخاصة بها... إنه من الضروري المفيد أن يبدأ الطفل في روضته بتعلم العربية الميسرة بتدرج وتبسيط (وقد توافرت أساليب تربوية حديثة مناسبة للصغار)، حتى إذا اكتملت له شخصيته اللغوية، استطاع في مراحل تالية تعلم أي لغة أجنبية وهو آمن ألا تصيب شخصيته اللغوية بالضعف والتمزق. فكفوا عن تدريس هذه اللغات درءاً لمخاطر السلبيات.

٧ ـ تربية إسلامية في سماحة إنسانية:

إذا كنا نحرص على أهمية اكتساب لغة عربية سلسة، هي لغة الدين ووعاء ثقافته، فإننا نحرص بالمثل على توفير جو إسلامي قيمي يحيط بكل الأنشطة الممارسة في تربية الروضة، فالصغار ينشأون على ما عودوا عليه وطبعوا به. وهذا ما أكده علماؤنا الأسلاف والمربون المعاصرون. ولكننا نقف ضد المبالغات الشاطحة والمتعصبة التي تفرض على أطفال الروضة مفاهيم وممارسات دينية عقائدية وعباداتية، لا تتناسب ومستوى نضجهم العقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي... وتربي عندهم حساسية مسلم/ كافر، وتفرق بينهم علي أساس ديني يمسح مشاعر الصحبة والألفة، والحب والمشاركة، والاحترام والتقدير في أوساط الصغار.

كيف نقدم لطفل الروضة برنامج تعليم ديني يعرفه بصفات الله، ورسالة نبيه، وشعائر الإسلام، ويجبره على إتقان الوضوء وإقامة الصلاة[٩١]. إن الإسلام ـ كما رأينا ـ وقف مع الطفل في براءته وسذاجته، يراعي طبيعته الطفولية، ويفرغه للعب في كل أنواعه التربية والترفيهية، ويرفع عنه كل تكليف... وفي نفس الوقت يعمل لتطبيعه اجتماعياً وإسلامياً في سماحة إنسانية لا تزمت معها، حتى إن كثيراً من أولاد المسلمين تعلموا في مكاتب المسيحيين[٩٢]. إن التطبيع بقيم الإسلام لا يكون إلا من خلال ممارسات سلوكية ـ تُلحظ ولا تُلفظ، من خلال إشارات محسوسة لا مدروسة، من خلال مناسبات دينية تستثير تساؤل الصغار... فالأذان فرصة للتعريف بالدعوة إلى الصلاة، وسماع القرآن فرصة للتعريف بالكتاب المنزل، ورمضان فرصة للتعريف بالصوم، وذلك في شروح مبسطة للغاية، بعيدة عن البث الأيديولوجي، والتلقين المعلوماتي والأحكام القيمية التي تسيء إلى غير المسلمين. وقاتل الله أصحاب الفتن ممن يجهلون سيكلوجية الصغير، وقد ضل سعيهم في الحياة الدنيا وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعاً.

٨ ـ لا تربية بدون مربيات :

إن تربية الرياض لم تعد مجرد رعاية مادية، أو تقديم خدمات بواسطة مشرفات كبديل للأمهات... ولم تعد الروضة ملجأ إيواء ولا مكان حراسة لساعات من النهار. ولم تعد ساحة ألعاب حرة يفرغ لها الصغار... لقد أصبحت الروضة مؤسسة تربوية تنهض بوظائف حيوية لتنمية الأطفال وهم في سن التشكيل والتطبيع، ومن ثم فهم بحاجة إلى مربيات مؤهلات في مجال أصول التربية، وسيكلوجية الطفولة، وصحة الأطفال، وأنواع الإعاقة، وفنون التربية الرياضية والتشكيلية والموسيقية والأشغال اليدوية والعملية وغيرها مما يتطلب الإعداد العلمي في مستوى جامعي نظرياً وتطبيقياً لتمكينهن من النهوض بالأدوار المطلوبة وتحقيق أهدافها المرغوبة.

إن معلم الكتاب لم يعد صالحاً لممارسة هذه التربية، ولا الأم الجاهلة في البيت، ولا الخادمة الأجنبية، ولا المشرفة نصف المتعلمة بشهادة ابتدائية أو ثانوية... ولهذا فإن معظم الدول المتقدمة تشترط حصول المربية على شهادة جامعية (بكالوريوس) أو حتى درجة الماجستير في تخصصها المهني، ولا تسمح لها بالعمل الدائم إلا بعد مضي فترة تدريب وصلاحية لإثبات كفاءتها التربوية. وهذا ما وعته أخيراً الدول العربية، ونشطت في سبيل الارتفاع بمستويات هذا التأهيل المهني لمربيات الرياض، وسوف تختفي قريباً ظاهرة استخدام مربيات دون مستوى الكفاءة المطلوبة... ولكننا نحذر من التوسع في إنشاء كليات ومعاهد إعداد تربوي لمربيات الرياض دون اتخاذ كافة التدابير اللازمة لسلامة هذا الإعداد علمياً وعملياً، حيث أظهرت الدراسات سلبيات كثيرة تقلل من فاعليته، منها: انتدابات أساتذة غير متخصصين أو غير متفرغين، واختيار عناصر نسوية لا تتملك القدرات والصفات والميول، وسطحية محتويات بعض المناهج، ونقص برامج التربية العملية والتدريب الميداني، مع قلة

الموارد والمرافق والأجهزة وغيرها مما هو ضروري لتحسين نوعية التأهيل[٩٣].

٩ ـ تعدد الإدارات مع توحيد سلطة التوجيه والإشراف :

إذا كنا قد دعونا الأفراد والهيئات المعنية بتربية الصغار إلى الدخول في مشاركة جادة من أجل نشر وتعميم رياض الأطفال في كل بيئة بشرية من خلال إسهامات التمويل والبناء والتجهيز، فإننا لن نحرمها من فرص إدارة الرياض التي تقوم بإنشائها... فالأمر ـ كما رأينا ـ يتعدى إمكانات وزارات التربية والتعليم. إن المنافسة في هذا المجال مشروعة ومحمودة، وتثمر في تنمية الرياض كما كيفاً بشرط أن تكون هناك إدارة مركزية أو إقليمية بحسب نوعية الحكم وإدارته العامة في البلاد، تضطلع وحدها بالمهام الفنية الخاصة بالسياسة والتخطيط والبرمجة والتأهيل التربوي والممارسة العملية والتوجيه التربوي والتقويم الموضوعي والتطوير المستقبلي. إن هذا التوحيد لسلطة التوجيه والإشراف ضمان لتثبيت الأطر العامة التي تحكم مستويات العمل في رياض الأطفال مما يتصل بقانونية تنظيمها وصلاحية أبنيتها وكفاية تجهيزها، وفعالية برامجها وفنية تسييرها وكفاءة مربياتها، وحدود الأجور والرسوم، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنوطة برياض الأطفال، ويقضي على ظواهر التباين والتعارض في مجال انتهاج سياسات خاصة تخدم مصالح المستثمرين وكثيراً ما تهمل الحاجات التربوية الحقيقية لصغار المتربين. ولابد أن تستكمل هذه الإدارة المركزية وحداتها العاملة المتخصصة التي تمكنها من الوفاء بالتزاماتها متعددة الأغراض في المجالات التخطيطية والإشرافية والتوجيهية حتى لا تكون الرياض جزراً تعليمية مستقلة، لا يضبطها قانون، ولا تخضع لنظام، ولا تسير وفق خطة قومية تجسد فلسفة الدولة وسياستها العامة في شؤون التربية والتعليم... ومن ثم فلابد من وضع تشريعات ملائمة ـ إن لم تكن قد وضعت على مستوى كل دولة عربية ـ لتحديد الواجبات والمسؤوليات القانونية الملزمة لكل الأطراف المعنية بالتربية في رياض الأطفال على المستويين الأهلي والحكومي. وبدون هذا التشريع يصعب وضع لوائح تحكم بإتقان إجراءات العمل وتطويره داخل هذه الرياض.

١٠ ـ تعاون إقليمي عربي :

بعد ترسيم الإدارات الوطنية التي تضطلع بمسؤولياتها العامة في وضع السياسات القطرية ومراقبة تنفيذها من أجل النهوض برياض الأطفال، تبقى هناك مهام قومية علي المستوى العربي، ويصعب حملها على المستوى القطري تتصل بالتعاون الإقليمي فيما بين الأقطار العربية لإقامة مشروعات حيوية مكلفة مالياً وبشرياً وفنياً.. من هذه المشروعات إقامة معهد الدراسات العليا في الطفولة والتنمية لإعداد كوادر بحثية مؤهلة بكفاية، تشتغل بنوعية مطلوبة من البحوث الأساسية والتطبيقية خاصة بتحديد معايير نماء الطفل العربي، وتصميم بطارية اختبارات مقننة تغطي كافة جوانب النمو والتعلم، وإعداد البرامج المشبعة بقيم الثقافة العربية ـ الإسلامية، ومستويات التأهيل التربوي لمربيات الرياض، وإصدار كتب وأدلة

عمل تعاونهن في ممارسة الأنشطة وتخطيط المواقف المربية، وتنمية تكنولوجيا تربوية مناسبة محلياً وعربياً، وتحليل وحل المشكلات التي تعوق التقدم في العمل، وغير ذلك من بحوث جادة تعبر عن أصالة الفكر العربي وقدرته على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

ومن الضروري كذلك إنشاء المركز العربي لتدريب القيادات العاملة في رياض الأطفال من مديرات وموجهات لتكوين صف أول من المتدربات المؤهلات القادرات على نقل وتعميم وتنفيذ الخبرات التربوية الجديدة، واللاتي يقمن بدورهن في مجال تحسين كفاءات المربيات من مستجدات وممارسات في البيئات المحلية، ومن خلال برامج تدريبية موسمية أو سنوية لها فلسفة وسياسة وفنية تنظيم. وكذلك فإنه من المفيد إنشاء المؤسسة العربية لإنتاج اللعب والمواد التربوية، والتي تتخصص في اقتباس وتكييف النماذج المصنوعة في الخارج وإعادة إنتاجها عربياً بتكلفة تساير إمكانات السوق المحلية. كما تعمل المؤسسة على ابتكار وإنتاج لعب وأجهزة متنوعة تبعاً لمواصفات فنية تربوية تناسب قدرات وميول وأعمار الصغار. ويمكن أن يتسع نشاطها ليشمل إنتاج الأفلام السينمائية وبالذات الكرتونية، والبرامج التليفزيونية، والمواد التعليمية، خصوصاً وأن التربية العربية تعتمد كثيراً في هذه المجالات على ما ينتج في العالم الغربي. وتتبع هذه المؤسسات القومية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ويمكن لها أن تحافظ على مبدأ استقلالية هذه المؤسسات فنياً وإدارياً أو تدمجها في إطار مؤسسات قائمة تضطلع بأعباء مماثلة علي صعيد التعليم العام.

الخلاصة :

إذا كانت الديمقراطية الحقة تعني بتعليم الشعب قبل تعليم الصفوة، فإن منطق العقل يفرض علينا إعادة ترتيب الأولويات، والانطلاق بالتربية ابتداء من قواعدها الأساسية، وهذا يعني نشر مظلة الإلزام التعليمي لتشمل الأطفال في فئة العمر ٣ أو ٤ ـ ٦ سنوات إذ لم يعد مقبولاً أن تترك تربيتهم لأسر أصبحت في أكثر مواقعها دون مستوى المسؤولية والكفاية للقيام بوظيفتها التقليدية في رعاية وتنشئة الصغار.

لقد تغيرت أوجه الحياة في كل مجالاتها الحضارية، وشغل الآباء بالعمل خارج البيت، وتفجرت المعرفة في انشطار ذري هائل، وتطورت فنية التربية فلم تعد حرفة مبتذلة، وإنما أصبحت مهنة علمية معقدة، مما أوجب على كل الدول في جنبات الأرض وقد دخلت في سباق التقدم باختيار أو باضطرار، بذل كل جهد ممكن لتربية الطفولة علي أسس علمية حديثة، كمقدمة ضرورية لتنمية الثروة البشرية عماد كل تنمية. وإنه لصحيح أن تنمية الطفولة لا تتم بمعزل عن تنمية المجتمع وبالذات في البيئات الشعبية، وهي الأوساط الحيوية التي تفرز طفولة معوقة في حياتها وترباتها، ومن ثم فإن تحقيق هذه التنمية يتطلب العمل على جبهتين: جبهة تنموية وأخرى تربوية... تختص الأولى بتحسين نوعية الحياة في البيئات الأسرية الشعبية، وما يلزم توفيره من خدمات صحية وثقافية واجتماعية ـ وتختص الثانية بروضنة كل بيئة،

وما يلزم عمله من نشر وتعميم رياض الأطفال، وتزويدها بالمرافق والمواد والأدوات الضرورية للوفاء بعملها التربوي. ولا نتصور أن العمل الثاني يمكن فصله عن العمل الأول، فالروضة أو المدرسة، موسسة تربوية تتجانس مع مجتمعها الذي يحتويها، وتعكس ثقافته المعاشة في الخارج تربية ممارسة في الداخل بكل إيجابياتها وسلبياتها.

ولكن إذا كان العمل الأول يدخل في صلب السياسة العامة للسلطة الحاكمة، ويتوزع على كل نظم المجتمع وأجهزته المسؤولة، ويمثل مشروعاً تنموياً طويل الأجل، فإن العمل الثاني يدخل في صلب السياسة التربوية، ويتطلب تكامل الجهود الأهلية والحكومية، ولا ينتظر التسويف لأنه مدخل أولي إلى إصلاح التعليم وتطوير المجتمع. ولهذا فإننا نبارك كل استنفار للقوى العاملة وبالذات في ميدان التربية من عامة وخاصة، لتدبير الموارد المالية والإمكانات الفنية من أجل روضنة كل بيئة وتوفير الشروط اللازمة لنجاحها... وهذا الاستنفار العام تحتمه ضخامة العبء والذي تعجز الحكومة ممثلة في وزارة التربية عن تنفيذ متطلباته. ولهذا فكل الأطراف المعنية من أسر ورجال أعمال وجمعيات تهتم بتنمية الطفولة وترقية الحياة، مدعوة للإسهام الجاد في إنجاح هذا المشروع القومي الكبير.

ولا يزعجنا تعدد الجهات التي تقف وراء إنشاء وتسيير رياض الأطفال في كل نوعياتها، فهذا وضع واقعي وطبيعي، مادامت هناك جهة مركزية مسؤولة عن الإشراف والتوجيه، تقوم في إطار تشريعي مرسوم، بوضع السياسة التربوية وتحديد أهدافها القومية وتعيين متطلباتها الفنية بما يحقق تكافؤ الفرص في تربية الصغار، دونما تمييز يؤدي إلي تكريس الأوضاع الطبقية من خلال التمايزات النوعية في برامج رياض الأطفال.

ولسنا أبداً مع الدعوة السلفية التي تنادي بعودة الكتاب الذي عرفته التربية في المجتمعات الإسلامية. فالكتاب يختلف فلسفة ومنهجاً وطريقة وتنظيماً عن روضة الأطفال... لقد استجاب كمدرسة قرآنية لحاجات مرحلة تاريخية، ولم يكن له اهتمام معرفي وعلمي بالوظيفة التربوية في وحداتها الشاملة والمتكاملة، وقد تركها للأسر تنهض بها بحسب إمكاناتها وثقافاتها واهتماماتها.

ويكفينا أن نستلهم التراث في جانبه القيمي المشرق ومبادئه الإنسانية السمحة، لصبغ تربية عربية / إسلامية، تكون بحق هوية الثقافة التي يجب أن يتشربها الصغار وهم يعيشون في عصر متغير، يتشكل فيه نظام عالمي جديد، يتطلب في غده رجالاً من نوع جديد.

وإن رجال الغد الواعدين، هم الذين نربيهم في أطفال اليوم.

المراجع والتعليقات الهامشية

١ ـ ومع ذلك فإن الإسلام النصي في القرآن والسنة ـ لم يتكلم عن سلطة دينية كتلك التي تجسدت في هيئة كنسية مسيحية، فالمسلمون، أدناهم كأعلاهم، كل مسؤول عن دينه ودنياه، وله إذا كانت عنده أهلية علمية حق الاجتهاد في الدين.

٢ ـ وحتى في هذا المستوى الثقافي، خرجت تأريخات للعلوم في عصر التدوين، وعصر الريادة الفكرية والعلمية وظهور أمهات الكتب، وعصر الاكتمال وإصدار الموسوعات الكبرى، وعصر الاجترار العلمي والثقافي الذي ارتبطت به كتب الشروح والحواشي والتقريرات والملخصات.

٣ ـ كيف نقبل من باحث تربوي مبالغاته وشطحاته وإسقاطاته الفكرية على فضاء النص الديني، ويجعل من سورة الفاتحة الشريفة كتاباً حاوياً «الفلسفة والهدف والغاية والوسيلة وغير ذلك من العناصر التي تقوم عليها العملية التربوية بكاملها».

انظر ـ زهير محمد شريف كحالة، القرآن الكريم: رؤية تربوية، كتاب يبحث في المغازي التربوية للآيات القرآنية، ج/١، عمان (الأردن)، دار الفكر، ١٩٨٢، ص١٩.

٤ ـ يدعى محمد قطب ـ دون الاستناد إلى وقائع تاريخية ـ أن التربية قام بها المجتمع الإسلامي كله في تناسق: البيت والشارع والمسجد والمدرسة، بعكس ما نراه في مدارسنا وأسرنا اليوم.

محمد قطب، «دور الدين في التربية»، في د. محمد النقيب العطاس (إشراف)، التعليم الإسلامي: أهدافه ومقاصده، (مترجم)، جدة، عكاظ وجامعة الملك عبد العزيز، ١٩٨٤، ص٧٤-٧٥.

٥ ـ كمثال دال ما جاء في كتاب المحبي «خلاصة الأثر»، حيث أشار في ترجماته لكثير من العلماء تربوا وتخرجوا على أيدي آبائهم كمعلمين لهم.

د. محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، م/٢، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٧، ص٤٤.

٦ ـ أقر بذلك ابن حزم، قائلاً: «ربيت في حجورهن، ونشأت بين أيديهن، ولم أعرف غيرهن، ولا جالست الرجال إلا وأنا في حد الشباب».

المرجع السابق، ص٤٤.

٧ ـ المرجع السابق، م/٣، ص١٦٠.

٨ ـ المرجع السابق.

٩ ـ المرجع السابق، ص١٦١.

١٠ ـ المرجع السابق، ص١٦٠.

١١ ـ المرجع السابق.

١٢ ـ محمد تقي فلسفي، الطفل بين الوراثة والبيئة (معرب)، النجف الأشرف، مطبعة الآداب، ط-٢، ص٢٣٣-٢٣٤. وقد أثر عن أبي عبد الله قوله: «بادروا أولادكم بالحديث قبل أن يسبقكم إليهم المرجئة».

١٣ ـ الغزالي، إحياء علوم الدين، ج/٣، طبعة القاهرة، د.ت، ص٦٢.

١٤ ـ ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تونس، الدارس التونسية للنشر، ١٩٦٨

ص١٣٥-١٣٦.

١٥ ـ ابن سينا، كتاب السياسة، تحقيق د. فؤاد عبد المنعم أحمد، في مجموعه في السياسة، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ١٤٠٢هـ، ص١٠١.

هذا ما ردده الفلاسفة الغربيون في عصر متأخر. كتب كانت قائلاً: «بعد التهذيب وتحسين الخلق يكون تعليم العلم.. فالتهذيب من أول الحياة حتى لا يستعصي أمرها إذا كبر الإنسان.. إن النقص الحاصل من إهمال التهذيب أشد وطأة وأضر بالإنسان من نقص التعليم، فإن العلم يمكن تداركه في الكبر».

كانت، كتاب التربية (مترجم عن الإنجليزية)، القاهرة، المطبعة السلفية ومكتبتها، ١٣٥٥هـ، ص١٢-١٦.

١٥م- وكتب الثعالبي قائلاً: من هداه الله للإسلام، اعتقد أن العربية في اللغات والألسنة والإقبال علي تفهمها من الديانة».

الثعالبي، فقه اللغة، طبعة القاهرة، ١٢٨٤هـ، ص٣.

١٦ ـ ذو الوزارتين أبو عبد الله محمد بن الخطيب، عمل من طب لمن حب (تعليق وتحقيق ماريا كنشيشيون فانكز بنيتو)، جامعة سلمنقة، ١٩٧٢، ص٢٥٨-٢٥٩.

١٧ ـ الجاحظ، البيان والتبيين، ج/١، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط-ق، ١٩٧٥، ص٢٧٢.

١٨ ـ أحمد بن يوسف على بن الأزرق الفارقي، تاريخ الفارقي، القاهرة، دار إحياء التراث بوزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٥٩، ص٤٣-٤٦.

١٩ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، ج/٢، ص٦١.

نبه ناصر خسرو من قديم إلى شغف الصغار للمعرفة حيث يكثر «سؤالهم عن أسماء الأشياء المتنوعة والمختلفة الألوان التي يرددونها قائلين لأمهاتهم وآبائهم: ماهذا»..

٢٠ ـ الجاحظ، كتاب الحيوان، بيروت، دار الكتاب العربي، ط/٣، ١٩٦٩، ص٣٩٠.

٢١ ـ ابن سحنون، آداب المعلمين، تحقيق د. أحمد فؤاد الأهواني، ملحق بكتابه التربية في الإسلام أو التعليم في رأي القابسي، القاهرة، مكتبة الحلبي ١٩٥٥، ص٥٣-٥٤.

٢٢ ـ ابن سينا، القانون في الطب، ج/١، بيروت، دار صادر، د.ت، ص١٥١-١٥٧.

٢٣ ـ الرهاوي، أدب الطبيب، مخطوط نشر في معهد تاريخ العلوم العربية والإسلامية، فرانكفورت، جامعة فرانكفورت، ١٩٨٥، ص٤٥-٤٦.

٢٤ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، ج/٢، ص٥٥.

٢٥ ـ المنذري، التكملة لوفيات النقلة، م/١، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط-٢، ١٩٨١، ص٣٢٩.

٢٦ ـ أبو يعلي الكبير محمد... الفراء، الأحكام السلطانية، القاهرة، مكتبة الحلبي، ١٣٥٧هـ، ص٢٧٨.

٢٧ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، ج/٢، ص٥٤.

٢٨ ـ الطبقات الكبرى لابن سعد، م/٥. بيروت دار صادر، د.ت، ص١٩٩.

٢٩ ـ الدينوري، عيون الأخبار. م/١، القاهرة الهيئة العامة للكتاب، ١٩٢٥، ص٢٩٥.

٣٠ ـ كثرت في التراث تعبيرات مألوفة تتحدث عن الطفل كريحانة تشم، ريحها عطرة، ونفسها طيب. انظر ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/١، ص٣٥٠.

٣١ ـ المرجع السابق، م/٢، ص٥٣.

٣٢ ـ المسعودي، مروج الذهب، ج/٣، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٦٤، ص٣٢٢-٣٢٣.

٣٣ ـ الجاحظ، الحيوان، مرجع سابق.

٣٤ ـ القرطبي، بهجة المجالس وأنس المجالس وشحذ الذهن والهاجس، قسم أول، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، د.ت، ص٧٦٤.

٣٥ ـ ابن مفلح الحنبلي، الآداب الشرعية والمنح المرعية، ج/٣، بيروت، دار العلم للجميع، ١٩٧٢، ص٣٢٦.

٣٦ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، ص٣٦٣.

٣٧ ـ المرجع السابق، م/٢، ص٢٩-٣٠.

٣٩ ـ المرجع السابق، ص٤٤.

٤٠ ـ أبو حيان التوحيدي، المقابسات، بغداد، مطبعة الإرشاد، ١٩٧٠، م/٧٢، ص٢٩٨.

٤١ ـ أبو الحسن الماوردي، أدب الدنيا والدين، بيروت دار الكتب العلمية، ط-٢٤، ١٩٧٨، ص١٥٢.

٤٢ ـ ابن سينا، القانون...، مرجع سابق، ص١٥٧.

٤٣ ـ ابن قيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، ج/١، بيروت، دار الكتب العلمية، د.ت، ص٣٨٠-٣٨١، وج/٢، ص١١٢.

٤٤ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/١، ص٣٦٢.

٤٥ ـ ابن ظهيرة، الفضائل الباهرة في محاسن مصر والقاهرة، وزارة الثقافة، ١٩٦٩، ص١١٨-١١٩.

٤٦ ـ مقامات الحريري، القاهرة، مكتبة محمد علي صبيح وأولاده، د.ت، ص٥١٦.

٤٧ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/١، ص٣٦٢.

٤٨ ـ رسائل الجاحظ، جمعها ونشها حسن السندوبي، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٣٣، ص٢٤٦.

٤٩ ـ ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق، بيروت، الجامعة الأميركية، ١٩٦٦، ص٦٤.

٥٠ ـ عبد العزيز بن عبد السلام، قواعد الأحكام في مصالح الأنام، ج/١، بيروت، دار الجيل، ط-٢، ١٩٨٠، ص١٥٩.

٥١ ـ مقامات الحريري، مرجع سابق، ص٢٢٢.

٥٢ ـ مجلة المنار، م/١، ع/٣٠، ص٥٦٧.

٥٣ ـ ابن سينا، كتاب السياسة...، مرجع سابق، ص١٠٢.

٥٤ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/٢، ص٦٤.

٥٥ ـ انظر ـ إبراهيم النجار، البشير الزريبي، الفكر التربوي عند العرب، تونس الدارس التونسية للنشر، ١٩٨٥، ص١٣٥.

٥٦ ـ ابن الحاج (العبدري)، المدخل، ج/٢، بيروت، دار الكتابات العربي، ط/٢، ١٩٧٢، ص٣٢٥.

٥٧ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/١، ص٣٧٩.

٥٨ ـ ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، بيروت، دار الفكر، د.ت، ص٥٤٠.

٥٩ ـ ابن الحاج، مرجع سابق، ص٣٢٥.

٦٠ ـ ابن سينا، القانون...، مرجع سابق، ص١٥٧.

٦١ ـ انظر ـ عبد الحي الكتاني، نظام الحكومة النبوية، المسمى التراتيب الإدارية، ج/٢، بيروت، حسن جعفا الناشر، ١٣٤٧هـ، ص٢٩٥-٢٩٧.

٦٢ ـ انظر ـ د. أحمد شلبي، التربية الإسلامية: نظمها ـ فلسفتها ـ تاريخها، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط/٦، ١٩٧٨، ص٢٨٧.

٦٣ ـ أبو الحسن الماوردي، مرجع سابق، ص٨٩-٩٠.

٦٤ ـ عبد الرحمن نصر الشيزري، كتاب نهاية الرتبة في طلب الحسبة، بيروت، دار الثقافة، د.ت، ص١٠٣.

٦٥ ـ انظر ـ د. عمر فروخ، عبقرية العرب في العلم والفلسفة، بيروت، منشورات المكتبة العصرية، ط-٣، ١٩٦٩، ص١٨٢.

٦٦ ـ ابن سينا، كتاب السياسة، مرجع سابق، ص١٠٣-١٠٤.

٦٧ ـ انظر ـ ليڤي بروڤنسال، ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسية للآثار الشرقية، ١٩٥٥، ص٢٥.

٦٨ ـ د.محمود قمبر، مرجع سابق، م/٣، ص١٦٤.

٦٩ ـ الماوردي، كتاب نصيحة الملوك، مخطوط بالمكتبة الوطنية بباريس، تحت رقم ٢٤٧٧، ورقة ٤٩ وجه.

٧٠ ـ ليڤي بروڤنسال، مرجع سابق، ص٢٥.

٧١ ـ تاج الدين عبد الوهاب السبكي، معيد النعم ومبيد النقم، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٤٨، ص١٣٠.

٧٢ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/٣، ص١٦٥.

٧٣ ـ انظر ـ الثعالبي، الإعجاز في الإيجاز، باريس، المكتبة الوطنية، مخطوطة برقم ٣٣٠٥، ورقة ٩٢ وجه.

يحكى الثعالبي قصة صبيين تشاجرا في مكتب، كل منهما يتهم أم صاحبه بالزنا، هذا يقول يا ابن النائحة والثاني يقول يا ابن المغنية.

٧٤ ـ وثائق التربية في مجلة الطليعة، القاهرة، العدد ١١، ١٩٦٥، ص١٥٤.

٧٥ ـ المنار، ج/٨، م/١٥ في ١٩١٢/٨/١٣، ص٥٧٣-٥٧٤.

٧٦ ـ ما حدث في مصر ـ في مجال رياض الأطفال ـ حدث مثله بشكل أو بآخر في عدد من الدول العربية. ففي لبنان وسوريا قامت ـ منذ العشرينيات ـ رياض أطفال رسمية إلى جانب رياض الأطفال البرجوازية. وفي العراق أنشئت روضة أطفال عام ١٩٢٦، ببغداد، وروضة أطفال أخرى عام ١٩٢٧ بالموصل، وذلك بجانب رياض الأطفال الأهلية... لكن النهضة الحقيقية لرياض الأطفال بدأت مع النصف الثاني من هذا القرن وبالذات في عقدي الستينيات والسبعينيات، وذلك بعد أن صدرت عن مؤتمر اليونسكو الدولي للتعليم لعام ١٩٦١ التوصية رقم ٥٣ موجهة إلى وزراء التربية وداعية إلى وضع سياسة جادة لتنظيم التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية.

أنظر ـ الاستير هيرون، التخطيط لرعاية الطفولة وتربيتها في البلدان النامية، (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٢هـ، ص٢٨.

٧٧ ـ annuaire Statique, Paris, Unesco, 1992.

٧٨ ـ انظر ـ رياض الأطفال في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩١، ص١٤٨.

لصعوبة الحصول على إحصاء دقيق عن أطفال هذه الفئة العمرية فإننا لجأنا إلى معيار إحصائي مقبول يتمثل في أعداد المسجلين رسمياً في المدارس الابتدائية.

٧٩ ـ انظر المنشور الدعائي لروضة كنج مربوط في مقال د. شبل بدران «هواجس من طقس الوطن العربي ـ الخصخصة الإسلامية في العملية التعليمية» بمجلة التربية المعاصرة، ع/٢١، يوليو ١٩٩٢، ص١٢-١٤.

٨٠ ـ رياض الأطفال.. مرجع سابق، ص١٥٢.

ويذكر الدكتور محمد متولي قنديل في محاضرته التليفزيونية بدولة البحرين بتاريخ ١٩٩٤/٩/٢٧ في موضوع مشكلات التعليم في رياض الأطفال، أنه رأى ٧٠ طفلاً في أحد فصول روضة أطفال بالإسكندرية.

٨١ ـ كانت تخرج معاهد المعلمين في مصر وقبل إلغائها معلمات الرياض بعد دراسة مدتها خمس سنوات من الحصول على الشهادة الإعدادية. وقد فتحت في الكويت عام ١٩٧٧ شعبة رياض الأطفال بمعهد التربية للمعلمات. أما اليوم فقد حلت كليات التربية بمسمياتها المختلفة محل هذه المعاهد.

انظر ـ د. محمد عبد القادر أحمد، «مشرفات رياض الأطفال» في رسالة الخليج، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع/٣٨، ١٩٩١، ص٦٥-٦٦.

٨٢ ـ في إحصاء عام لمعلمات الرياض بالسعودية وعددهن ١١١٤ معلمة، ثبت أن ١١٨ معلمة حاصلة على الشهادة الابتدائية (بنسبة تزيد قليلاً عن ١٠٪)، و ٤٦ معلمة فقط حاصلة على شهادة جامعية، والباقي وهن الأغلبية ٩٥٠ معلمة، من صاحبات الشهادة المتوسطة.

انظر ـ د. حسن محمد إبراهيم حسان، «دور الحضانة ورياض الأطفال»، في رسالة الخليج، ع/ ٢٠، ١٩٨٦، ص٩٦.

٨٣ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/٣، ص١٦٠.

٨٤ ـ Buisson F., Nouveau Dictionnaire de Pedagogie et d' Instruction Primaire, Paris, Hachette, 1911, p. 1253

٨٥ ـ أ. هيرون، مرجع سابق، ص١٧-١٨.

٨٦ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/٣، ص١٧٨.

٨٧ ـ المرجع السابق، م/٣، ص٣٣٢-٣٣٣.

٨٨ ـ لتدريب الآباء على فن الوالدية تنتشر في الدول الغربية مؤسسات مربية لمدارس الآباء، ومكاتب الإرشاد الزواجي، والتخطيط الأسري، والتوجيه العائلي، وبرامج التدريب المنزلي.. وغير ذلك.

٨٩ ـ Gabaude J.M. et Not L. (Sous La Direction de), La pedagogie Contemporaine, Toulouse, E.U.S, 2e ed., 1988, pp. 121-126.

٩٠ ـ Jerry Pocztar, Analyse Systematique de l' education, Paris, Les Editions ESF, 1989, pp. 145 -147.

Frederic Dojaz, les Orignies de l' Ecole Maternell, Paris, P.U.F. (L'educateur), 1994, P.179.

٩١ ـ يطالب أحد المربين طفل الروضة «بأن يخشع عند تلاوة القرآن، ويلازم الهدوء عند سماعه.. كما يدخل الجامع بوقار ـ وبهدوء.

د. نجم الدين علي مردان، «بطاقة تقويم طفل الروضة»، في رسالة الخليج، ع/ ٢٠، ص٥٣.

وتعليم روضة الأطفال في مصر أن ينشد الصغير:

صلواتي خمس في اليوم — من ساعة صحوى للنوم
لا أترك أبداً صلواتي — صارت من أجمل عاداتي

د. هدى محمود الناشف، د. زينب عبد المجيد رضوان، التربية الدينية الإسلامية لرياض الأطفال، الكتاب الثاني، القاهرة إدارة رياضة الأطفال بوزارة التربية والتعليم، د. ت، ص٢٣.

ويجعل د. فرماوي محمد في صلب الأنشطة التعليمية لطفل الروضة إجادته للوضوء وقيامه بصلاة الجماعة.

د. فرماوي محمد فرماوي، «برنامج مقترح لرياض الأطفال في ضوء الفكر التربوي الإسلامي»، في مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية واللغة الحديثة، القاهرة، ٢٩ ـ ٣١ يوليو، ١٩٩٠، ص٢٠.

٩٢ ـ د. محمود قمبر، مرجع سابق، م/٢، ص٣٦.

٩٣ - سوف تؤدي ظاهرة التعطل بين الجامعيات إلى توجيه أحسن العناصر النسوية لممارسة التربية في رياض الأطفال والتي تمثل مخرجاً مهنياً لهن، وعلى أجهزة الإعلام القيام بدور نشط لرسم

صورة دعائية مشرقة للمربيات المؤهلات تقضي على المقولات التقليدية Stereotypes التي تسيء إلى وضعهن المهني ومكانتهن الاجتماعية.

بعض المراجع التي اطلعنا عليها ولم نشر إليها في البحث، لكنها تفيد القارىء الذي يود الاستزادة المعرفية في موضوع رياض الأطفال:

- محمد عبد الرحيم عدس، عدنان عارف مصلح، رياض الأطفال، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط/٤، ١٩٨٤، ص٢٤٢.

- د. يسرية صادق، د. زكريا الشربيني، تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر الجامعي، ١٩٨٧، ص٣٤٦.

- د. سعدية محمد علي بهادر، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة (سبسكو)، ١٩٨٧، ص٤١٦.

- د. عواطف إبراهيم محمد، ثقافة المجتمع وعلاقتها بمضمون كتب الأطفال، طنطا، مصر، دارالمطبوعات الجديدة، ١٩٨٤، ص١١٢.

- ي. روش، التربية الحسية في دور الحضانة والرياض (مترجم) القاهرة، دار النهضة العربية، ط/١٣، ١٩٨٥، ص٨٨.

- فخري جميل الطائي، اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال، بغداد الجامعة المستنصرية، د. ت، ص١٤٨.

د. عواطف إبراهيم محمد، إعداد الطفل لتعلم الكتابة في الحضانة والرياض، القاهرة ، دار النهضة العربية، ١٩٧٦، ص١٢٠.

- د. خضير سعود الخضير، المرشد التربوي لمعلمات رياض الأطفال بدول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦، ص٢٦٦.

- د. إديث هـ. جروتبرج، دليل لمعلمي الأطفال الصغار وغيرهم من العاملين في مجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، (مترجم)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨، ١٢٨.

- د. أحمد محمد منصور النكلاوي، الوضع التعليمي للطفل في دول الخليج العربي في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الطفل - دراسة تحليلية تقويمية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦، ص١٠٤.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، رياض الأطفال: الواقع والطموح، تونس، (أليكسو)، ١٩٨٦، ص١٨٨.

- Barbara day, Early Chidhood Education: Creative Learning Activitis, New York, Macmillan Pub. Co. Inc., Second ed., 1983, P.448.

- Chauvel D., Boniface M, le Manuel de la Maternelle, Paris, Ed. Retz, 1983, p.160.

- وقد أخرجت إدارة رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم المصرية عدداً من الكتب الخاصة بالأنشطة التربوية والمعرفية في رياض الأطفال، أعدتها نخبة من الأساتذة التربويين، وخرجت في شكل طباعي جيد، وتراعي أحدث المواصفات الفنية والعلمية المناسبة لمربيات ولأطفال الرياض.