

# الحكم المخلقي عند الأطفال

تأليف : جان بياجيه  
ترجمة : محمد خيرى حربى  
مراجعة : الدكتور محمد ثابت الفندى

مكتبة

٣ شارع كامل صدق (البحالة)



الإدارة العامة للثقافة العامة  
وزارة التربية والتعليم

---

م . يامي

# الحكم المخلقي عند الأطفال

ترجمة

راجعه

محمد فبري مبري

الدكتور محمد ثابت الفندري

أستاذ التربية المساعد

الاستاذ بكلية الآداب

بمعهد التربية العالي للمعلمين بالإسكندرية

بجامعة الإسكندرية

ملتزمة الطبع والنشر

## مكتبة مصر

٣ شارع كامل صدقي ( الفجالة ) القاهرة





# فهرست الموضوعات

| الموضوع                                            | صفحة |
|----------------------------------------------------|------|
| مقدمة للترجم                                       |      |
| مقدمة المؤلف                                       | ١    |
| الفصل الأول : قواعد اللعب                          | ٤    |
| ١ - قواعد لعبة الكريات ( البلي )                   | ٦    |
| ٢ - الحوار ونتائج العامة                           | ١٣   |
| ٣ - تطبيق القواعد ١ : المرحلتان الأوليان           | ١٨   |
| ٤ - ب : المرحلة الثالثة والرابعة                   | ٣٠   |
| ٥ - الشعور بالقواعد ١ : المرحلتان الأوليان         | ٣٩   |
| ٦ - ب : المرحلة الثالثة                            | ٥٢   |
| ٧ - لعبة البنات                                    | ٦٤   |
| ٨ - النتائج ١ : القاعدة الحركية ونوع الاحترام      | ٧٢   |
| ٩ - النتائج ب : الاحترام للجماعة والاحترام للأشخاص | ٨٧   |
| الفصل الثاني : قسر الراشد والمذهب الواقعي والأخلاق | ٩٥   |
| ١ - الطريقة                                        | ٩٧   |
| ٢ - المسؤولية الموضوعية ١ : سوء التصرف والسرقة     | ١٠٥  |
| ٣ - المسؤولية الموضوعية ٢ : الكذب                  | ١٢٣  |
| ٤ - الكذب ونوع الاحترام                            | ١٤٦  |
| ٥ - خاتمة : الواقعية الخلقية                       | ١٥٧  |
| النتائج العامة                                     | ١٧٦  |
| الفصل الثالث : التعاون وتطور فكرة العدل            | ١٧٨  |
| ١ - مشكلة العقوبة والعدل الجزائي                   | ١٧٩  |
| ٢ - المسؤولية الجماعية والمسؤولية                  | ٢١٠  |
| ٣ - العدل الحلولى                                  | ٢٢٦  |

## تابع فهرس الموضوعات

| الموضوعات                                            | صفحة |
|------------------------------------------------------|------|
| ٤ - العدل الجزائي والعدل الموزع                      | ٢٢٧  |
| ٥ - المساواة والسلطة                                 | ٢٥٠  |
| ٦ - العدل بين الاطفال                                | ٢٦٨  |
| ٧ - النتائج : فكرة العدل                             | ٢٨٧  |
| الفصل الرابع : خلقا الطفل وأنواع العلاقات الاجتماعية | ٢٩٩  |
| ١ - نظريات دوركيم وفوسونيه في المسؤولية              | ٣٠٠  |
| ٢ - نظرية دوركيم عن السلطة الاخلاقية                 | ٣١١  |
| ٣ - نظرية السلطة الخلقية عند دوركيم                  | ٣٢٣  |
| ٤ - نظرية بيير بوفيه                                 | ٣٤٠  |
| ٥ - وجهة نظر بولدوين                                 | ٣٥٤  |
| ٦ - النتائج                                          | ٣٦١  |
| ثبت المصطلحات                                        | ٣٧٢  |
| ١ : مقدمة                                            |      |
| ٢ : التربية الاخلاقية                                |      |

# بسم الله الرحمن الرحيم

## مقدمة المترجم

الأستاذ « بياجيه » الذى يشرفنا أن تقدم ترجمة كتابه عن الحكم الخلقى عند الاطفال هو مدير معهد « جان جاك روسو » بجنيف ، وقد بدأ حياته أستاذًا لعلم الحياة (Biologie) ، ثم تحول إلى دراسة علم النفس (Psychologie) ، وهو الآن فى العقد السادس من عمره ولكنه جم النشاط . بدأ بحوثه النفسية سنة ١٩٢٧ فلم تذكره تأنى سنة ١٩٣٢ حتى كان له خمسة مؤلفات تبحث نواحي مختلفة من سيكولوجيا الاطفال آخرها كتابه عن الحكم الخلقى عند الاطفال . وقد أخرج لنا منذ فترة كتابة عن « المنطق » .

والأستاذ « بياجيه » صاحب الطريقة الإكلينيكية فى دراسة الاطفال ، ولقد قدر لنا أن نشاهده يجرى تجاربه على الاطفال فى بيت الاطفال Maison de Petits الملحق بمعهد التربية بجنيف فأدهشنا إتقانه لفن الحديث معهم حديثًا يجعله بنجوة من أن يسيطر عليهم أو يوحى إليهم أكثر مما يسيطر طفل منهم على آخر ، أو يوحى أحدهم إلى زملائه ، وتلك ميزة مرن عليها وأجادها ومرن عليها معاونه وتلاميذه ممن استعان بهم فى بحوثه .

وأستاذنا حين درس الحكم الخلقى عند الاطفال قد اختار لعبة شائعة بينهم فيما بين السادسة والثانية عشرة إلى الثالثة عشرة ، وهى لعبة الكريات « البلى » ودرس مراحل إلمامهم بها ، كما درس مراحل شعورهم بقواعدها دراسة تجريبية ، فوصل إلى أن الطفل فيما بين السادسة والثانية عشرة يمر فى ثلاث مراحل :

سمى الأولى منها مرحلة : « مركزية الذات » أو « ذاتية المركز » .

وأطلق على الثانية : « بداية التعاون » أو « التعاون فى الظاهر » .

والثالثة : « مرحلة التعاون » .

ونستطيع أن نقبل في طريقة الأستاذ بياجيه ميزتين هامتين :

فأما الأولى منهما فهي أنه صاحب طريقة للبحث أكثر منه صاحب نظريات عن الحكم الخلقى عند الأطفال ؛ فهو حين يشرح لنا طريقته في البحث ، يشرحها في دقة وجودة ، حتى ليخيل للقراء حتى الناقدين منهم أنه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ؛ فهو يفرض الفرض ويناقشه على أساس فلسفى ؛ فيقارنه بأراء من سبقه أو عاصره من الفلاسفة ومن علماء الأخلاق والنفس والاجتماع من أمثال كانت Kant ، ودوركايم Durkheim ، وبوفيه Bovet ، ثم يحدد لنا طريقة بحثه ، ويقسم الموضوع إلى مسائل ويضع لكل مسألة تجاربها ، ويعرض علينا نتيجة هذه التجارب ، ولعل ذلك يتفق مع أحدث طرق البحث . لننظر إليه يستعرض مثلا موضوع العقاب فيقسمه إلى أنواع ويضع لكل نوع قصصا يعرضها على الأطفال ويناقشهم في أسباب اختيار الحكم الذى انحازوا إلى جانبه ، وقد أحسن اختيار القصص ، وهو خير من يحسن مناقشة الأطفال ، بل لعله من القلائل الذين يستطيعون التحدث إلى الأطفال بلغتهم وأسلوبهم وأن يصل إلى مستواهم فى التفكير والمناقشة والجدل

وأحب بهذه المناسبة أن أشير <sup>(١)</sup> إلى أننا لو تأملنا طريقته قليلا لوجدناه يقيم أساس ملاحظته على ملاحظة سلوك الأطفال حين يلعبون ، وليس هذا غريب بل حين يلعبون لعبة يعترف هو نفسه أنها كثيرة التعقيد وأن قانونها يختلف من مكان إلى آخر وهو يرى فى هذه اللعبة ميزة ، وهى أنها شائعة بين الأطفال فى السن التى يدرسون فيها . ولكن مجرد أنها لعبة ومجرد أن اللعب يختلف عن الجدل فى أنه يطلب لذاته يضاعف من قيمة نتائجه .

وقد يرد على هذا بأن اللعب حياة الأطفال غير المصطنعة ، فهى خير مجال للكشف عن أحكامهم الخلقية ، ونحن نوافق على هذا رأى ولكن ملاحظة تصرفاتهم أثناء اللعب ثم تعميم الحكم بعد ذلك هو الذى لانوافق عليه خصوصا

(١) محمد خيرى حربى « بحث فى الحكم الخلقى عند الأطفال المصريين ووسائل معاملتهم »

وقد أثبت هارتشهورن ، و د مائ ، بالتجارب وبحث نتائج معاملات الارتباط أن الطفل لا يقوم لديه قانون أخلاق عام يطبقه في كل المواقف ، بل إن قانونه الخلقى نوعي ، يطبق على مواقف نوعية كما أثبت « جوز » ، أنا لا نستطيع أن نقسم مجموعات الأطفال قسمين : مجموعة صادقة ومجموعة كاذبة ؛ فقد يكون الطفل الواحد صادقا في موقف وكاذبا في آخر .

وهذا لا يمنعنا من التسليم بأن الأستاذ « بياجيه » صاحب أحسن طريقة لإكلينيكية ، لبحث سيكولوجية الأطفال ، وأن طريقته هي التي ينبغي أن يصطنعها بمقاده إن أرادوا أن ينقدوا نتائج بحثه .

وأما الميزة الثانية : فهي أنه طبق تجاربه على عدد أكبر من الأطفال ، فالتجارب في هذه الموضوعات من قبله كانت تقوم على طفل أو طفلين أو ثلاثة ثم تعمم نتائجها على بقية الأطفال ، غير أنه وقع فيما وقع فيه غيره من العلماء فكان أطفاله من بيئات متجانسة ، وقد شعر هو نفسه بهذا النقص فدعا غيره من العلماء<sup>(١)</sup> أن يطبقوا بحثه على بيئات أخرى . وهذه الدعوة يمكن أن يكون لها معنيان :

١ - فقد يكون متأكدا من صحة أحكامه فهو يدعو الآخرين إلى التطبيق لأن النتائج التي يتوقعها سوف تؤيد آراءه ونظرياته .

٢ - وقد يكون شاعرا بالنقص في تجاربه لأنها طبقت تطبيقا محدودا في بيئة خاصة ، وهو يتوقع أنها لو طبقت ، على بيئات أخرى فسيكون لها نتائج أخرى .

وهذا يجعل بعض النتائج التي وصل إليها قابلة للتعديل ؛ ويؤيد ما قلناه من أنه صاحب طريقة في دراسة الأطفال أكثر منه صاحب آراء ونظريات عن الأطفال .

ونحن أميل إلى الأخذ بوجهة النظر الأخيرة ، خصوصا وأن القيم الخلقية قيم اجتماعية فلا بد أن تختلف من جهة لأخرى ، ولقد تفضل الأستاذ « بياجيه » فأقر

وجهة نظرنا حين عرضنا عليه بحثنا سنة ١٩٤٧ وهو يقوم على أساس أن اختلاف البيئة المصرية عن البيئة السويسرية قد أدى إلى اختلاف النتائج في الحالتين .

وخلاصة القول أنا أقدم بهذه الترجمة أستاذنا بياجييه صاحب أحسن طريقة في بحث سيكولوجية الاطفال ، وهو صاحب عقلية تحليلية دقيقة ، وقد أثارت دراساته وطرقه بحوثا لاحصر لها في جهات مختلفة في العالم ومنها مصر . ونأمل من وراء نقلها إلى العربية أن تزداد هذه البحوث في المناطق العربية .

ولقد لقينا صعوبات جمة في ترجمة المصطلحات التي لم تستقر بعد في اللغة العربية واستعنا في كثير منها بما سبق أن ترجم إلى العربية في بعض كتب على النفس والفلسفة والأخلاق وأثبتنا الكثير منها في ثبوت للمصطلحات في نهاية هذا الكتاب .

ونأمل أن نكون قد وفقنا إلى نقل آراء الأستاذ واضحة إلى العربية .

والله ولي التوفيق ؟

مارس سنة ١٩٥٦

محمد حمري هبري .

## مقدمة المؤلف

سوف لا يجد القارئ في هذا الكتاب تحليلاً مباشراً لخلق الطفل كما يبدو في الحياة المنزلية أو المدرسية أو في مجتمع الأطفال ، فموضوع بحثنا هو الحكم الخلقى لا السلوك الخلقى أو العواطف . ولتحقيق هذه الغاية قننا بحوار مع عدد كبير من أطفال مدارس « جنيف » و « نيو شاتل » حول المسائل الخلقية ، وتجاوزنا معهم أطراف الحديث على نمط ما أجريناه من قبل حين درسنا تصور الأطفال للعالم وللعية . وقد ضمنا هذا الكتاب نتائج هذه الأحاديث .

وقد كان علينا أن نبدأ فنحدد معنى « احترام القواعد » من وجهة نظر الطفل ، ولذلك بدأنا بتحليل قواعد لعبة اجتماعية من ناحية الالتزامات التى ينبغى أن يأخذ بها من أراد أن يلعب بأمانة .

ومن قواعد اللعبة انتقلنا إلى القواعد الخلقية الخالصة التى وضعها البالغون ، وحاولنا أن نستخلص الفكرة التى يكونها الطفل عن هذه الواجبات . وقد اخترنا فكرة الأطفال عن الكذب كثال واضح . وأخيراً درسنا الأفكار التى تبدو من علاقات الأطفال بعضهم ببعض ، وهكذا تمكنا من مناقشة فكرة العدل باعتبارها موضوعاً خاصاً تعيننا دراسته . فلما وصلنا إلى هذه النقطة بدت نتائجنا من الثبات والقوة بحيث يمكن أن نقارنها ببعض النظريات السائدة عند علماء الاجتماع وعلم النفس الخلقى وهذا هو الموضوع الذى خصصنا له الفصل الرابع من هذا الكتاب .

وإننا لنحس أكثر من أى فرد آخر بعيوب هذه الطريقة التى اتبعناها وبمزاياها ، فإن أكبر خطر تتعرض له وبخاصة فى المسائل الخلقية أن نجعل الطفل يقول ما نريده أن يقول ، وليس هناك وسيلة تقضى قضاء تاماً على هذا الخطر إذ لا يمكن فى ذلك أن يكون المحاور أميناً ، ولا أن يحذر القواعد التى<sup>(١)</sup> عينا بذكرها فى مؤلف

---

(١) انظر مقدمة كتاب La Representation du monde chez l'enfant

وسمى بالبحرئين R. M. كما سيمى بالبحرئين L. P. والحرئين C. P. ثم J. R. لكتبتنا .

« La Pensée chez l'enfant »

« La Jugement et le Raisonnement chez l'enfant »

et « La Causalité physique chez l'enfant »

آخر ، وصمام الأمان الوحيد هو الاستعانة بالباحثين الآخرين فلو أن غيرنا من علماء النفس قد درسوا هذه المسائل من وجهات نظر مختلفة وطبقوها على أطفال مختلفة يثبتهم الاجتماعية فإنه يمكن — إن قريبا أو بعيدا — أن نميز بين العناصر الموضوعية والعرضية في النتائج التي سوف نعرضها هنا .

ولقد أجريت بحوث مشابهة في أنحاء مختلفة من العالم عن منطق الطفل وفكرته عن العلية ، ورغم أن هذه البحوث قد كان لها فضل الكشف عن بعض المبالغات التي وقعنا فيها فإن النتائج التي ظهرت حتى الآن لاتدعونا بحال من الاحوال إلى العدول عن استخدام الطريقة التي نسير عليها ؛ فمن مزايا هذه الطريقة في نظرنا أنها توضح لنا ما قد يتعرض للشك عن طريق الملاحظة وحدها . مثال ذلك أننا خلال السنوات القليلة الماضية كنا نغنى بتسجيل اللغو التلقائي الذي كان يصدر عن صغيرتنا عن لم نلق عليهن الأسئلة التي استخدمت في دراسة موضوع « تصور الطفل للعالم أو تصوره للعية » وقد استطعنا عن هذا الطريق أن نصل إلى توضيح الميل نحو الأمور الواقعية والأمر الاصطناعية والعية الدينية . ولكن المعنى الذي يقصده الطفل من وراء لفظ « لماذا ؟ » ، حين يطلقه ، وكذلك الملاحظات العرضية كل هذا لم يكن من اليسير أن ندركه ، لولا أننا قمنا شخصا باستجواب ماث من الاطفال عن هذه الموضوعات بالذات ، حقيقة أن اللغو التلقائي للطفل هو من غير شك أهم من الحوار معه . ولكن في علم نفس الاطفال لا يمكن أن ندرك حقيقة مكانة اللغو التلقائي من عقلية الاطفال دون أن نقوم بالتمهيد لذلك عن طريق الحوار .

وهذا الكتاب عن خلق الطفل ليس سوى خطوة أولى ونأمل أن يستغله أولئك الذين يعيشون مع الاطفال فيلاحظوا ردودهم التلقائية فيكملوا هذا البناء <sup>(١)</sup> الذي

---

(١) للاستزادة من دراسة هذا الموضوع اقرأ الكتب الآتية : —

A. Bridges « The Social and Emotional Development of the Pre-School child , 1931 ,

B. Compagne « Development of the child in the later Infancy ».

C. « Handbook of child Psychology » Edited by Carl Murchison.  
2nd Edition, Clark University Press, 1933, =



بدأناه . هذا ومعرفة خلق الطفل تنير السبيل إلى معرفة خلق الرجل ، فإن أردنا بناء خلقه بناءً عكسياً فليس من سبيل هو خير من دراسة القوانين التي تسيطر على تكوين هذا البناء .

- 
- == 1. Anderson G. E. « Methods in child Psychology ».  
2. Gesell « Maturation and the Patterning of Behaviour ».  
3. V. Jones « Child's Morals ».  
Harby M. K. « Enquete sur le Jugement Moral chez les enfants Égyptiens » Alexandria 1952.  
E. Kalafallah M. « Moral Reasoning of the primary child 1936. » in its relation to culture 1936.  
F. Lorner « Observation sur le Raisonnement chez l'enfant. »  
( المترجم ) .



# الفصل الأول

## قواعد اللعب<sup>(١)</sup>

تتضمن لعب الأطفال نظاما اجتماعيا يثير الدهشة ، فلعبة الكريات<sup>(٢)</sup> (البليات) عند الصبيان مثلا تقوم على نظام مكون من قواعد أى من مجموعة قوانين أو تشريعات خاصة . وعالم النفس الذى تضطره مهنته أن يلم إلما تاما بهذا القانون الذى نشأ بفعل العادة وأن يستخلص الأخلاق الضمنية التى تقوم وراء هذا القانون - هو نفسه الذى يستطيع أن يقدر الثروة أو الفائدة العظيمة لهذه القواعد وذلك عن طريق ما يلاحظه من عنت في الإلمام التام بالتفاصيل .

فإذا رغبتنا في فهم شيء عن خلق الطفل فن الواضح أنه ينبغي أن نبدأ بتحليل هذه الحقائق ، فكل الأخلاق مجموعة من القواعد ، وروح الأخلاق كلها نجدناها في مدى احترام الفرد لهذه القواعد ، وفي هذا يتفق علم النفس التأملى و لكانت ، . وعلم الاجتماع « دوركيم » وعلم النفس الفردى « بوفيه » ولكنها تختلف من الناحية النظرية منذ اللحظة التى يبدأ فيها شرح الطريقة التى يحترم بها العقل هذه القواعد - والذى يعني هنا أن نبحث في ميدان علم نفس الأطفال عن تحليل لفظ « كيف ؟ » . إن القواعد الخلقية التى يتعلم الأطفال احترامها بأنهم أغلبها من الكبار ومعنى هذا أن هذه القواعد تأت بهم تامة النضج ، وغالبا ما يكون هذا النضج على غير أساس من حاجتهم عكس ما كنا نبنى بل يكون قد تم في دائرة الأجيال المتتابعة من الراشدين .

ولكننا إذا انتقلنا إلى الألعاب الاجتماعية البسيطة فإننا ننتقل إلى قواعد نتجت في محيط الأطفال أنفسهم ، وليس من المهم أن تكون هذه القواعد خلقية أو غير.

---

(١) بالاشتراك مع (Martinez. MM. M. Lambercier, Mme, V. g. Piaget)

(٢) ترجمنا لفظ ( billes ) الفرنسى بكرات وقد سبق للأستاذ محمد خات الله في كتابه

« الطفل من المهد إلى الرشد أن ترجمها بلفظ « - صى » ولكننا فضل « كريات » لمخالفة اللفظ «امى » بل « .

خلقية ، ونحن كعلماء النفس يجب أن نتمسك بوجهة النظر التي يوحى بها خلق الأطفال بغض النظر عما يوحيه الضمير الخلقى للراشدين . وقواعد لعبة الكريات قد انتقلت - حوكمها حقائق خلقية - من جيل إلى جيل واحتفظت بكيانها على أساس شعور الأفراد باحترامها . والصغار من الأطفال حين يبدأون اللعب يتدربون بالتدرج على احترام القواعد على أيدى الكبار ، وهم على أية حال يتجهون في قرارة أنفسهم نحو الفضيلة التي هي الميزة العظمى للكرامة البشرية والتي تقوم على جعله يستخدم استخداما صحيحا القواعد المعتادة للعب . فإذا انتقلنا إلى الكبار وجدنا في مقدورهم أن ينقحوا القواعد ، فإن لم تكن هذه هي الاخلاق فأين تبدأ الاخلاق إذن ؟ إنها تبدأ من احترام القواعد احتراما كليا أو جزئيا ، ولنترك للاستقصاء الذى تقوم به أن يدرس الحقائق بهذا الترتيب . حقيقة أن ظاهرة لعبة الكريات ليست بدائية للغاية فقبل أن يلعب الطفل مع نظرائه كان لا يويه عليه تأثير فقد خضع منذ ولادته لسلسلة من النظم الاجتماعية وحتى قبل أن يلم باللغة نجده يدرك بعض القواعد . وهذه الظروف كما سنرى تلعب دورا كبيرا في نضوج قواعد اللعب ، ومع ذلك فإن أثر تدخل الكبار يصل إلى أمله في دائرة نظم اللعب ، فلا غرابة إذن في أن نعتبر هذه الدائرة إن لم تكن بدائية تماما فإنها على الأقل من بين الأشياء الثلقائية للغاية وهي غنية جدا من الناحية التعليمية .

وهناك ظاهرتان يسهل دراستهما بالنسبة لقواعد اللعب : الاولى التدريب على القواعد ونقصد بها الطريقة التي يطبق بها الأطفال تطبيقا حقيقيا هذه القواعد في سنى حياتهم المختلفة ، والثانية إدراك القواعد أو بمعنى آخر فكرة الأطفال في خلال أعمارهم المختلفة عن طبيعة قواعد اللعب هذه ، هل هي أشياء إجبارية ومقدسة أم هي أشياء تخضع لاختيارهم ؟ هل هي ذاتية أو غيرية ؟ وغايتنا من هذا الفصل مقارنة هاتين المجموعتين من البحوث فالعلاقة بين التدريب على القواعد وإدراك هذه القواعد هي التي تعيننا على تحديد الطبيعة السيكلوجية للحقائق الخلقية . وثمة كلفة أخرى نرى تسجيلها قبل أن ننقل إلى تحليل التدريب على القواعد وإدراكها ، إذ لابد أن نلقى نظرة سطحية على المحتويات الفعلية لهذه القواعد أى ينبغي أن نضع أمامنا البحث الاجتماعى للمشكلة ، ولكننا سنقتصر هنا على ما لا يمكن الاستغناء عنه ، فلن نحاول وضع النظم الاجتماعية للعبة الكريات فذلك يدعونا إلى دراسة كيف كانت تراول هذه اللعبة في الماضى وكيف يلعبها الأطفال اليوم في جهات العالم المختلفة ( يقوم

أطفال الزوج فعلا بمزاولة هذه اللعبة) وحتى لو قصرنا بحثنا على سويسرا الفرنسية فإننا نعتقد أن هذا البحث يستغرق بضع سنوات تقضيها في اكتشاف الاختلافات التي طرأت خلال الاجيال الاخيرة القليلة، فإن كان لدراسة هذا كله أهمية عند علماء الاجتماع فإن قيمته عند علماء النفس تكاد تنعدم ، فكل الذى يهم السيكولوجى — لى يدرس كيف يتعلم الطفل القواعد — أن يلم بالقواعد الشائعة للعب ، وشبيه بهذه الحالة دراسته اللغة عند الاطفال ، فكل الذى يعنيه أن يدرس اللهجة المستعملة دون أن يتعمق في دراسة نظور اللهجات ، ولهذا فسنعصر بحثنا على دراسة تحليلية قصيرة لمحتويات اللعبة كما يزاوها الاطفال في « جنيف ، و نيو شاتل » في الاحياء التي أجرينا فيها بحثنا .

قواعد لعبة الكريات : هناك ثلاث حقائق ينبغي أن نلاحظها إن رغبتنا في أن نحلل التدريب على قواعد اللعب أو الشعور بها .

الحقيقة الأولى هي أن أطفال الجيل الواحد والحي الواحد مهما كان عددهم صغيراً فإنه لا يمكن أن نخدم يلعبون الكريات بطريقة موحدة ، وإنما نجد طرقاً مختلفة لهذه اللعبة ، فهناك لعبة المربع وهي اللعبة التي سيعتينا أمرها بنوع خاص ، نجد فيها المربع مرسوماً على الأرض وقد وضع بداخله عدد من الكريات ، وتقوم اللعبة على التصويب نحو هذه الكريات من بعد لإخراجها من هذا المربع . وهناك لعبة « التتابع » وفيها يقوم كل بتصويب كرتيه نحو كرية الآخر بالتتابع . ولعبة « الثقب » وفيها تجمع الكريات في ثقب وتدفع إلى الخارج بواسطة كرية ثقيلة وهكذا ... وكل طفل يزاوّل عادة عدة أنواع من الألعاب وهذه الحقيقة لها أثرها — تبعاً لسن الطفل — في تقوية أو إضعاف اعتقاد الطفل في قدسية القواعد .

والحقيقة الثانية هي أن اللعبة الواحدة مثل لعبة المربع تختلف باختلاف الزمان والمكان الذي تقوم فيه ، فقد تبين لنا بعد التحقيق أن قواعد هذه اللعبة قد اختلفت في أحياء نيو شاتل<sup>(١)</sup> الأربعة التي لا يبعد الواحد منها عن الآخر بأكثر من كيلو مترين أو ثلاثة . وهي ليست واحدة في « جنيف » و « نيو شاتل » بل تختلف في بعض نواحيها من جهة لأخرى ومن مدرسة إلى مدرسة في نفس المدينة . كما أثبتت

من عاونونا في هذا البحث قيام اختلافات من جيل إلى آخر ، ولقد أكد لنا طالب في العشرين من عمره أن هذه اللعبة لم تعد تسير وفق النظام الذي كانت تسير عليه في أيامه ، وهذه الاختلافات التي ترجع إلى الزمان والمكان مهمة لأن الأطفال يعلنون بها في الغالب ، فالطفل الذي ينتقل من مدينة إلى أخرى أو من مدرسة إلى مدرسة لابد أن يعرف أن بعض القواعد تقوم في مكان دون آخر ، وكثيراً ما يذكر لنا الطفل أن هذه اللعبة قد لعبها والده بطريقة تختلف عما هي عليه الآن .

والحقيقة الأخيرة يمثلها طفل في الرابعة عشرة قد ترك اللعب لأنه بدأ يشعر بسموه عن الصغار ، وقد أصبح يضحك أو يتألم لأن عادات جيله تسير نحو الفناء بدلاً من أن يحافظ عليها الجيل الماض الطموح . وأكثر من ذلك فالكريات على أنواع فهناك الكاسين ، Cassine ، ( كرية من الزجاج بها خطوط ملونة ) والكيرية الرصاصية ، Plomb ، وهي كرية كبيرة وثقيلة من الرصاص إلى آخره ... كل منها تساوى عدداً من الكريات ورى الكرية معناه أن تصطادها كما أن مس كرية أخرى معناه ضربها .

ثم تنتقل بعد ذلك إلى مجموعة من الاصطلاحات « المقدسة » التي يعلن بها اللاعب أنه سوف يقوم بأعمال معينة والتي تؤخذ على أنها حقيقة مسلم بصحتها ، فإذا نقوه بها اللاعب فإن منافسه لا يستطيع أن يوقف قراره ، أما إذا بدأ هو معلناً سلبه هذا الحق بكلمات سوف تتعرض لها فيما بعد فإنه يستطيع أن يمنع العملية التي يخشاها . فمثلاً إن أراد أن يبدأ هو اللعب في ظروف يستطيع فيها أن يكون البادئ فإن الطهمل ( في نيوشاتل ) يقول لي الأولوية — أما إذا أراد أن يبدأ اللعب من خط اللعب فإنه يقول بكل بساطة « الخط » Goche ، فإن أراد أن يتقدم أو يتراجع بمسافة تساوى الضعف فإنه يقول « خطان » أما إذا كانت هذه المسافة تساوى مثلين أو ثلاثة أمثال عرض اليد فإنه يقول « شبرين أو ثلاثة ... »

وإذا أراد أن يكون مكانه بالنسبة للربع على مسافة تساوى المسافة التي يجدها نفسه في لحظة ما ولكن في اتجاه آخر — حتى يتفادى هجوم خصمه — فإنه يقول « منى » ( du mien ) أما إذا أراد أن يحرم منافسه هذا الحق فإنه يقول « منك » ( du tiens ) هذا في نيوشاتل — أما في جنيف فإن الأوضاع يعبر عنها بالاصطلاحات « كوم » ( دور ) وإذا أردت أن تترك دورك في اللعب فلا تتحرك حتى يتحرك منافسك فإنه يقول ( تركت دورى ) .

وبمجرد سماع هذه الاصطلاحات في مناسباتها التي يحددها النظام المعمول به فإن المنافس يجب أن يخضع لها ، أما إذا أراد الخصم أن يسلب منافسه حقه فإنه ينطق بالاصطلاحات السالبة للحقوق وهي في نيوشاتل نفس الاصطلاحات مسبوقة بلفظ ( ممنوع ) فيقول (ممنوع على) (ممنوع لك) (ممنوع الخط) وهكذا . وبعض الاطفال ممن لا يفهمون معنى المقاطع المضافة لأنها تنصل في الواقع بأحاديثهم العادية التي يسمعونها قد يضيف لفظ « امرأة » ( femme ) بدلا من ممنوع ( fan ) .

وهناك اصطلاحان هاما من الاصطلاحات السالبة للحقوق ينبغي أن نلاحظهما إذ أنها شائعة بين أطفال جنيف وهما لفظ ( glaine ) ، ( taumiké ) فلو أن لاعبا وضع كرية ثمينة ولتكن من العقيق بدلا من الكرية العادية فإن له الحق في أن يستبدلها بغيرها حين يدرك خطأه ، والمنافس الحائن وحده هو الذي ينتهز الفرصة فيصوب نحو هذه الكرية ويغتمها لنفسه ، وقد اتفق الاطفال الذين استجوبناهم على اعتبار هذا العمل سرقة . ولكن إذا انتهر الخصم فرصة سهو منافسه فذكر لفظ ( taumiké ) أو ضعف المقطع الاخير فجعله ( taumikémik ) فإن اللاعب الساهي ليس له حق استرداد كريبته ويصبح شأنها شأن أى كرية عادية أخرى ، ولو اصطادها لاعب فإنه يحصل عليها ولا غبار على علمه من الناحية الاخلاقية ، وهو مثل هام يوضح ما نقصد إليه من أن اصطلاحا يجعل الخطأ مقدسا ويجعل الخيانة إلى عمل مشروع يقره الجميع . وفي هذا يبدو لأول مرة مثل من أمثلة الشكليات التي تنتمي إلى بعض نواحي خلق الاطفال والتي سوف نتعمق في طبيعتها حين دراسة المسؤولية الموضوعية .

وبنفس الطريقة نجد أن لفظ ( glaine ) يجعل الاغتصاب مشروعا في حالات معينة . فإذا نجح أحد اللاعبين عن طريق الخطأ أو المهارة في كسب كل كريات زميله فإنه مما يعلى من قدره أن يسب زميله فرصة اللعب معه فيضع في المربع الكريات اللازمة لكي يعطى زميله فرصة استرداد قدر من كرياته فإن رفض أن يمنح هذه الفرصة فإن القانون معه ، ولكن لو أن واحداً من اللاعبين نطق بلفظ ( glaine ) فإن مجموعة اللاعبين تنقض على البخيل فتلقيه أرضاً وتفرغ جيوبه وتقسم الغنيمة وعلمية الناب هذه تعتبر في الاحوال العادية غير خلقية ( ما دامت الكريات التي

حصل عليها اللاعب قد حصل عليها بطريق مشروع ) ولكنها تصبح عملا قانونيا بل وعملا عادلا يقره الضمير العام بمجرد نطق لفظ (١)

أما في نيوشاتل فلم نلاحظ هذين اللفظين : ( glaire ) ، ( Taumiké ) ولكننا وجدنا كلمة أخرى ( Caugane ) فإذا كسب أحد اللاعبين كثيرا ( كما في الموقف الذي وضعناه آنفا ) فإن زميله المغلوب يجبره على أن يلاعبه أدواراً أخرى بأن ينطق باللفظ ( Colgare ) ( ويظهر أن هذه اللفظة مشتقة من ( caoup gagné ) « دور مكسوب » ، كما أن ( prems ) مشتقة من « أول » ، ( premier ) فإذا أراد اللاعب أن يقص على أثر هذا الالتزام فما عليه إلا أن يقول ممنوع ( fan caugaen )

ولعل الدافع لنا إلى تأكيد هذه الخصائص اللغوية أن نبين من أول الأمر ما في لعبة الكريات من تعقيد في قوانينها وقواعدها . وإنه لمن الواضح أن هذه الحقائق يمكن أن تحللها تحليلا أعمق من وجهات نظر أخرى ، فيستطيع الإنسان مثلا أن يدرس السيكولوجية العامة للتقديس والتحرير بالنسبة للطفل ، ويدرس فوق ذلك سيكولوجية اللعب الاجتماعية . ولكن هذه المسائل تخرج عن نطاق (٢) بحثنا . ولهذا يحسن أن نعود إلى الموضوع الاساسى الذى يعيننا وهو القواعد نفسها . فلعبة المربع تتألف بالاحتصار من وضع عدد قليل من الكريات في مربع والحصول عليها بطريق ضربه بكرة خاصة أكبر من الكريات الأخرى ، ولكننا لو تطرقنا إلى التفاصيل فإن هذه اللعبة البسيطة تحتوى على سلسلة معقدة من النظم ، ولنتناول هذه السلسلة بالترتيب لعلنا نلم بفكرة بسيط عن ثروتها . (مرفعى)

فتتناول أولا ( شكل اللعب ) فنجد أن أحد اللاعبين يقوم برسم المربع ثم يثبت كل في وضعه فإن كان هناك لاعبان فإن كلا منهما يضع كرتين أو ثلاثا أو أربعاً ، أما إن كانوا ثلاثة فإن كلا منهم يضع كرتين ، فإن كانوا أربعة أو أكثر

(١) لهذه الكلمة معنى أوسع فبى عند عدد كبير من الأطفال تؤدي معنى أن كل من ينطقها لة حتى الاستيلاء على كل الكريات الموجودة على الأرض حين تثار منافسة حول هذه الكريات أو حين ينسى لاعب أن يستولى على نصيبه ، وهى تستعمل بهذا المعنى في كتب .

٣٥٥ ( 3e ed ) Philippe Nourier « Le Livre de Blaise »  
(٢) بالنسبة للعب الاجتماعية نحن ننظر طبع كتاب ( R. Cousinet ) وهو يحتوى على مادة قيمة جمها هذا المؤلف خلال بضع سنوات .

فإن كلا منهم يكتفى عادة بوضع كرية واحدة . وأهم ما في الموضوع هو فكرة المساواة فكل يضع من الكريات مثل ما يضع زميله ، ولكي نصل إلى تحقيق المساواة ينبغي أن نعمل حسابا للقيمة النسبية للكريات فالكرية الرخامية العادية تساوي ثمانى كريات من النوع الرخيص ( كرونات ) والكرية الرخيصة الصغيرة تقوم بثلاث كريات وست عشرة كرية رخيصة وهكذا . . . والقيمة مقدرة بدقة وهى تنسب عادة إلى الثمن الذى يدفع عند شرائها من الخانات القريب — ومع ذلك فإنه إلى جانب العمليات المالية الخاصة فإن بين الاطفال تبادلا كثير الانواع مما يغير فى القيم المعمول بها .

ثم يبدأ اللعب فيتفق على رسم خط على مسافة معينة ومنه يبدأ اللعب وهذا الخط يرسم موازيا لاحد جوانب المربع وعلى مسافة منه تتراوح عادة بين مترين ومترين ومن هذا الخط يبدأ كل لاعب يطلق قذيفته الاولى ( أى يرى صياده <sup>(١)</sup> ) من العقيق النيمان أو العقيق فى المربع ) .

ولهذا يبدأ الكل من هذا الخط ، وفى بعض الالعب عليك أن تعود فى كل دور إلى اللعب من هذا الخط ، ولكن جرت العادة أنه بعد المرة الاولى يلعب الإنسان من المكان الذى جرت إليه كرفته ، وأحيانا تحدد هذه المساعدة بالقول بأن الكرية ينبغي ألا تبعد عن المربع بمسافة أبعد من الخط ، فإذا جرت كرتك مترين بعيدا عن المربع فى أى اتجاه فإنك تضعها على مسافة متر ونصف متر إن كانت هى المسافة التى يبعدها الخط نفسه .

ولكن قبل أن يبدأ اللعب لا بد أن يختار من يبدوه ؛ ذلك أن للبادئ فرصة التصويب نحو مربع مليء بالكريات ، أما الذين يأتى دورهم بعده فى اللعب فلن يجدوا فى المربع سوى ما يتبقى بعده ، ولتعيين اللاعب الاول طرق عديدة ؛ فقد يخطو طفلان كل منهما نحو الآخر وكل منهما يضع نهاية قدمه بجوار الأصبع الاكبر لقدمه الاخرى حتى إذا تقابلا فإن من يضع قدمه على أصبع قدم الآخر فله حق البداية . وأحيانا يتلون بنغمة دينية عبارات مسجوعة أو مقاطع وينسب كل مقطع للاعب ومن يقع عليه المقطع الاخير يكون صاحب الحظ فى البدء باللعب . وزيادة على

---

(١) يقصد بالصياد الكرية الكبيرة التى يستخدمها الطفل فى دفع الكريات الصغيرة .



استخدام هذه العمليات الشائعة فهناك طريقة خاصة بلعبة الكريات فيلق كل لاعب بصياده نحو الخط أو نحو خط آخر خاص بهذه الغاية ، وصاحب الصياد الذى يستقر قريبا من الخط يبدأ اللعب ، ويليه الآخرون بترتيب قرب صيادهم من هذا الخط ، وآخر من يلعب هو الذى يجرى صياده بعد الخط ، فإذا تعدد من يخرج صيادهم عن هذا الخط فإن آخر اللاعبين هو صاحب أبعد صياد عن هذا الخط .

فإذا تحدد ترتيب اللاعبين على هذا النحو فإن اللعب يبدأ فيقف كل لاعب فى دونه خلف الخط ويقذف صياده فى المربع . وهناك ثلاث طرق لرمى الكرية ( صيدها ) .

طريقة الصيد ( القذف ) : وهى عبارة عن قذف الكرية بمؤخر الإبهام ، فتوضع الكرية على ظفر الإبهام يسندها السبابة ثم تقذف إلى الامام .  
وطريقة الدرجة : وفيها يكتبنى الطفل بدرجة كريته على الأرض .

وطريقة الدفع : وتضيف إلى ذلك مد الذراع لمسافة كافية لتحديد الهدف .  
وطريقة الدفع دائما متنوعة ويمكن مقارنتها بالطريقة الممنوعة التى يقوم بها بعض لاعبي البليارد غير الماهرين ولذا يقال فى نيوشاتل « ممنوع الدفع » أما فى جنيف فيقال « ممنوع السحب » وطريقة الدرجة ممنوعة أيضا « ممنوع الدرجة » ولكن قد يحدث ألا يكون هناك مناص منها ، وفى هذه الحالة يعطى لكل من اللاعبين حق المساواة التامة فى اللعب بهذه الطريقة .

ثم يأخذ اللاعبون فى الرمي وفق الخطة التى اتفقوا عليها فإذا أخرج أحد اللاعبين كرية تصبح ملكا له ، أما إذا ظلت فى الداخل فإنه لا يمكن أخذها ، أما إذا وقعت على الخط فإن المتبارين يدرسون الحالة ، أما الكرية التى تقف نصف خارجة فإنها تعتبر خارجة وليس هناك اعتبار آخر .

وهنا أيضا مجموعة من القواعد الإضافية يمكن أن تتحكم فى الحالات المتنازع عليها ؛ فهناك مثلا حالة وقوف الصياد داخل المربع أو عجزه عن الابتعاد عنه مسافة لا تقل عن نصف قطره ، وفى هذه الحالة يوقف صاحبه فهو لا يستطيع اللعب ، ولو أن هذا الصياد أخرجه صياد أحد اللاعبين خارج المربع فإنه يصبح ملكا له حكمه فى ذلك حكم الكريات العادية عدا فى بعض الحالات الخاصة التى يتفق

عليها عند البدء في اللعب . وأخيرا هناك مشكلات تنج عن حالات النط فالكرية التي تدفع عن طريق النط قد لا تعتبر مكسوبة ، ومن باب أولى في حالة الكريات (١) القيمة ، أما في غير هذه الحالات فإن كل ما يخرج من المربع يصبح ملكا لمن أخرجه ، وكل الحالات الخاصة التي تبدو في هذا الاتجاه تقرر على ضوء الانسجام مع القواعد التي توضع إما قبل اللعب أو أثناءه عن طريق الاتفاق التام بين المتبارين .

ثم تنتقل إلى عدد القذفات التي يسمح بها لكل لاعب ، فاللاعب الذي ينجح في كسب كرية أو أكثر يسمح له بالاستمرار في اللعب ثانية وهكذا . . . . ما دام مستمرا في المكسب . ولكن يحدث أحيانا أن يتفق على نظام يقضي بأن يعطى كل لاعب في الدورة الأولى فرصة واحدة للعب ؛ بمعنى أن لكل لاعب الحق في لعبة واحدة في دوره بصرف النظر عن مكسبه أو خسارته . ويرجع هذا بالطبع إلى الاتفاق السابق ، يضاف إلى هذا — وهذه قاعدة أساسية — أن لكل الحق في ألا يصوب على كريات المربع ، بل إنه يستطيع أن يصيب صياد جاره حتى وهو خارج السور وفي أى وقت من أوقات اللعبة . وطبيعى أن المشكلة الكبرى هي في التصويب نحو المربع دون أن تكون في وضع قريب من شركائك ، ولهذا يعزى السبب في أنه في حالة تعرض التصويب لأخطاء كثيرة فإنه يسمح لكل أن يقول « أحفظ مكانى » فتبقى في مكانك مالم يسبقك غيرك فيقول « ممنوع الاحتفاظ بالمكان » ؛ ولهذا أيضا يسمح لك بتخير مكانك بشرط أن تحتفظ بنفس المسافة بينك وبين المربع وبشرط أن تبادر بالقول « من حقى ، إلا إذا أضع عليك منافسك هذا الحق بسبقك بالقول « ليس من حقك » .

وأخيرا هناك سلسلة من القواعد الخاصة تستحق الذكر ويمكن ملاحظتها في بعض المدن أو المدارس ، فاللاعب الأول الذى يقول « مكان لى » لا يجبر على أن يتخذ مكانه في إحدى زوايا المربع . وأى لاعب ينجح في كسب عدد ما من الكريات كالعدد الذى وضعه ( كرتان مثلا إن كان قد وضع كرتين في المربع الخ . . . ) يستطيع أن يقول « الدور لى » ومعنى هذا أن يسمح له بأن يبدأ اللعب من الخط في الدور الثانى وهكذا . . .

واللعب وقد نظم على هذا النحو بقواعد لا نهاية لها يمكن أن يستمر حتى يخلو المربع . والطفل الذى يحصل على أكبر عدد من الكريات يكون هو الراجح .

### الحوار ونتائجه العامة

القواعد التى أتينا عليها بحجة تتضمن حقيقة اجتماعية قائمة بذاتها — مستقلة عن الأفراد — فى رأى دوركيم — وهى تنتقل كاللغة من جيل إلى آخر . وهذه المجموعة من العادات من الواضح أنها أكثر أو أقل مرونة ، أما المتحدثات الفردية كما هو الحال فى اللغة فإنها تنجح فقط حين تقابل حاجة عامة وحين تقدر بطريقة جمعية على اعتبار أنها منسجمة مع روح اللعب . ومع أننا ندرك إدراكا تاما الاهتمام المرتبط بالناحية الاجتماعية للمشكلة إلا أننا أثّرنا الأسئلة التى سوف ندرسها من زاوية أخرى . مختلفة ، واكتفينا بأن نوجه إلى أنفسنا السؤالين الآتيين :

١ — كيف يخضع الأفراد أنفسهم لهذه القواعد ؟ فثلا كيف يلاحظون اتقواعد فى كل سن ومستوى من مستويات نموهم العقلى ؟

٢ — وإلى أى حد يصبحون شاعرين بالقواعد ؟ أو بمعنى آخر أى نوع من الإلزام ينتج ( دائما بالنسبة لعمر الأطفال ) من الإلمام المتزايد بالقواعد .

والحوار على هذا النحو من السهل أن نسير فيه ، فى الجزء الاول يكفى أن نسأل الأطفال ( وقد سألنا حوالى ٢٠ ولدا بين الرابعة والثانية عشرة إلى الثالثة عشرة ) كيف يلعب كل منهم بالكريات . والمجرب كان يسبلك فى حديثه ما يقرب من النحو الآتى : « هنا بعض الكريات » ( والكريات موضوعة على منضدة وبجانها قطعة من الطباشير ) يجب أن تشرحوالى كيف ألعب ، فحين كنت صغيرا كنت كثيرا ما ألعب وإنى أحب أن ألعب ثانية فلنلعب سويا ، فلتعلمونى القواعد لألعب معكم . فوجد الطفل يرسم المربع ويأخذ لنفسه نصف الكريات ويترك له نصيبه ثم يبدأ اللعب . ومن المهم أن نضع نصب أعيننا كل احتمالات اللعب فنسأل عنها الطفل ومعنى ذلك أن نتبعد عن كل الاقتراحات وكل الذى ينبغى أن تفعله أنت تبدو فى حاجة تامة إلى الإرشاد بل وتتعمد أحيانا أن تخطئ حتى يرشدك الطفل دائما عن القواعد . ومن الطبيعى أنه يجب أن تأخذ الموضوع جديا طوال فترة اللعب ثم نسأل عن غلب ؟ ولماذا ؟ فإذا لم بيد كل شئ واضحا أعدت اللعب دورا آخر .

ومن الأشياء البالغة الأهمية خلال هذا النصف الأول من الحوار أن تقوم بدورك بكل بساطة وأن تدع الطفل يشعر بتفوقه عليك في اللعب ( ولكن لا تنس أن تبدى في بعض اللعب من المهارة ما يبنى أنك لست مطبق الجهل ) وهكذا تأخذ الطفل هوينا والمعلومات التي يعطيها عن طريقته في اللعب تكون عظمة القيمة . وكثير من أطفالنا اندمجوا في اللعب اندماجا جعلهم يعاملونى وكأنى واحد منهم كما حدث من الطفل « بن » ( ١٠ سنوات ) حين صاح قائلا : « أنت مجوس » حين وقف صيادى فى المربع .

وفى حالة الصغار من الاطفال الذين يجدون صعوبة فى تأليف قواعد اللعب التى يلاحظونها أثناء مزاوله اللعب بغير طريقة أن تجعلهم يلعبون مثنى ، فتبدأ اللعب مع واحد منهم بالطريقة التى شرحناها آنفا ، ثم تسأله أن يقص عليك القواعد التى يعرفها . ثم توجه نفس السؤال إلى الثانى ( فى غيبة الأول ) . وأخيرا تجمع الاثنين معا وتطلب منهما أن يلعبا معا ، وهذه التجربة المفيدة لا تحتاج إليها فى حالة الكبار من الاطفال فيما عدا الحالات المشكوك فيها .

ثم يأتى القسم الثانى من الحوار الذى يقوم على دراسة الشعور بالقواعد فتبدأ بسؤال الطفل إن كان يستطيع أن يخترع قاعدة وهو عادة يفعل ذلك فى سهولة ويسر . ولكن يجب أن تتأكد من أنها حقيقة قاعدة جديدة وليست أحد الأشياء المتغيرة القائمة بما يكون هذا الطفل بالذات قد عرفها « إنى أريد قاعدة من اختراعك ، قاعدة اخترعتها أنت ولا يعرفها سواك ، قاعدة .. ويذكر اسم الطفل . فإذا ذكر القاعدة فلتسأله إن كانت هذه القاعدة قد تقيم لعبة جديدة ؟ وهل من الصحيح تلعب هكذا مع رفاقك ؟ هل يريدون أن يلعبوا على هذا النحو ؟ .. فالطفل قد يوافق على هذا الاقتراح أو يعارضه . فإذا وافق فإنك تتبعه بسؤال عما إذا كانت القاعدة الجديدة قاعدة « عادلة » ، قاعدة حقيقية ، قاعدة كالقواعد الأخرى ؟ وتحاول أن تصل إلى البواعث المختلفة التى تدخل فى الإجابة ، أما إذا لم يوافق الطفل على هذا كله فلتسأله عما إذا كانت القاعدة الجديدة يمكن إن عممت أن تكون قاعدة حقيقية « حين تكبر » لو فرضنا أنك بلغت قاعدتك الجديدة لمجموعة من الاطفال فربما يلعبون جميعا على هذا النحو وينسى الكل القواعد القديمة فأى القواعد حينئذ تصبح « عادلة » ، قواعدك التى عرفها الكل أو القواعد القديمة التى نسبها الكل . ويمكن أن تتغير الصيغ تبعا لمرجى

للحديث ، ولكن النقطة الهامة هي أن نكتشف هل من حق الفرد أن يغير القواعد ؟ وهل القواعد عادلة لأنها شائعة الاستعمال ( ولو كانت حديثة العهد ) أو لأنها ذات قيمة داخلية ودائمة ؟ فإذا اتضحت لنا هذه النقطة يسهل أن نوجه السؤالين الآتيين :

١ — هل كان الناس يلعبون دائماً كما نلعب اليوم ؟ هل كان أبوك يلعب كذلك في صغره ، وجدك أيضاً ، والاطفال في عصر وليم تل ، نوح ، وآدم وحواء ... الخ . هل كانوا جميعاً يلعبون بالطريقة التي عرضتها على أم بطريقة مختلفة ؟

٢ — ما أصل القواعد ؟ هل هي من اختراع الاطفال أم من وضع الآباء والكبار على العموم ؟

وأحياناً يستحسن البدء بالسؤالين الآخرين قبل أن نسأل عما إذا كانت القواعد قابلة للتغيير فهذه الطريقة تجنب الثبات ؟ أو على الأقل تغير الاتجاه ، وهكذا تسهل شرح الإجابة . وكل هذا الجزء من الحوار يحتاج أكثر من ذلك إلى أن تتناوله بمنتهى الرفق فالإيجاء سهل الحدوث ، والخوف كبير من القصص الخرافية . ولكن الموضوع الهام هو معرفة الموقف العقلي للطفل ؛ فهل هو يعتقد أن القواعد ذات قيمة صوفية ؟ أو أن قيمتها مستمدة من قرار متفق عليه ؟ . هل يخضع لقانون إلهي مفروض عليه من الخارج أم لشعور ذاتي ؟ . هذا هو السؤال الوحيد الذي يعيننا . وطبعياً أن الطفل ليس عنده اعتقادات سابقة عن أصل القواعد ولا دوافعها . فأراه في هذا الموضوع إذن ليست إلا مجرد دلالات على موقفه الأساسي وهذه الحقيقة ينبغي أن نلاحظها طول فترة الحوار .

والنتائج التي حصلنا عليها من هذا الحوار ذي الوجهين والتي سوف نختبرها بالتفصيل فيما بعد يمكن إجمالها فيما يلي :

فن ناحية تطبيق القواعد يمكن أن نميز أربع مراحل :

١ — المرحلة الأولى : تتميز بأنها حركية وفردية ، فالطفل يتناول الكريات يوحى من رغباته وعاداته الحركية ، وهذا يؤدي إلى تكوين قواعد مقدسة تزداد أو تنقص ، ولكن لما كان اللعب لا زال فردياً خالصاً فإن الإنسان يستطيع أن يتحدث عن القواعد الحركية فقط لاعتقاده قواعد جمعية حقيقية .

٢ — أما المرحلة الثانية : فهي التي يمكن أن نسميها مرحلة ذاتية المركز للأسباب الآتية : فهذه المرحلة تبدأ من اللحظة التي يأخذ فيها الطفل من الخارج أنواعاً من

القواعد المقتنة وهي المرحلة الواقعة بين الثانية والخامسة ، ومع أن الطفل يقلد هذا المثال إلا أنه لا زال يلعب إما بمفرده دون أن يعنيه البحث عن زملاء للعب ، أو قد يلعب مع الآخرين دون أن يعنى بالكسب ، وعلى هذا فليس هناك ما يدعو إلى توحيد أنواع اللعب المختلفة . وبعبارة أخرى فإن الأطفال في هذه المرحلة حتى ولو لعبوا معاً فكل منهم يلعب بمفرده « بكرياته » ( فالك قد يكسب في وقت واحد ) دون أن يعنى بتقنين القواعد . وهذا السلوك الثانى الذى يشمل تقيد الآخرين مع استخدام الأمثلة التى أخذها عنهم استخداماً فردياً خالصاً هو الذى نعنيه بالاصطلاح مركزى الذات .

٣ — ثم ننتقل إلى المرحلة الثالثة التى تظهر بين السابعة والثامنة التى يطلق عليها « التعاون فى الظاهر » فكل لاعب يجتهد فى أن يكسب ، ولذا يعنون بمسألة القيود المتبادلة وتوحيد القواعد ، ولكن بينما قد يصلون إلى اتفاقات معينة أثناء لعبة ما فإن الآراء المتصلة بالقواعد فى جملتها لا زالت غامضة ، وتعبير آخر فإن أطفال السابعة والثامنة الذين ينتمون إلى فصل واحد من فصول المدرسة وهم لهذا يلعبون معاً باستمرار إن سئلوا متفرقين فإن إجابتهم نجدها متباينة بل ومتناقضة فيما يتعلق بالقواعد المرعية فى لعبة الكريات .

٤ — وأخيراً فيما بين الحادية عشرة والثانية عشرة تظهر مرحلة رابعة وهي مرحلة تقنين قواعد اللعب . وهذا التقنين قد أصبح يتناول التفاصيل الدقيقة لخطوات اللعب ، كما أن قانون اللعب المتبع قد أصبح معروفاً لدى المجتمع كله . فهناك اتفاق ملحوظ فى المعلومات التى أدلى بها أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة ممن ينتمون إلى فصل واحد من فصول المدرسة حين سألناهم عن قواعد اللعب والتغيرات التى يمكن إدخالها عليها ، وهذه المراحل ينبغى أن نعطيها حقها من التقدير فلا نزيد فى تقديرها ولا ننقص ، ومن الواضح أن الدراسة تضطرنا إلى تقسيم حياة الأطفال إلى مراحل حسب عمرهم الزمى ، أما الحقائق الخاصة بها فهى سلسلة مستمرة لا يمكن تجزئتها . وأكثر من ذلك فهذه الوحدة المستمرة ليست محدودة المميزات ، واتجاهها العام لا يمكن أن نلاحظه إلا عن طريق عمل رسم كروكى للبادءة مع إهمال الذبذبات البسيطة التى تؤدى إلى تعقيدات فى تفاصيلها ، فإن عشرة أطفال مختارين اعتباطاً ربما لا يؤيدون فكرة التطور المستمر الذى يظهر بالتدرج من الحوار الذى دار بيننا وبين مئات الحالات التى اختبرناها فى جنيف ونيو شاتل .

فإذا عدنا الآن إلى موضوع الشعور بالقواعد فإننا نجد تطوراً قد يكون أكثر خداعاً في تفاصيله، ولكنه لا يقل ظهوراً لو أننا نظرنا إليه نظرة واسعة. ويمكننا توضيح ذلك لو قلنا إن التطور يسير في ثلاث مراحل تبدأ الثانية منها أثناء مرحلة مركزية الذات وتنتهى حوالى منتصف مرحلة التعاون في الظاهر (٩ - ١٠) أما الثالثة فتشمل الجزء الباقي من مرحلة التعاون هذه وكل المرحلة التي تتميز بتقنين القواعد.

ففي المرحلة الأولى نجد القواعد ليست إجبارية بطبيعتها إما لأنها حركية خاصة أو (عند بداية مرحلة مركزية الذات) لأنها مأخوذة لاشعورياً على علاتها باعتبارها أمثلة ذات أهمية أكثر منها حقائق إجبارية.

وفي المرحلة الثانية (أو آخر مرحلة مركزية الذات والنصف الأول من مرحلة التعاون في الظاهر) فإن القواعد تعتبر مقدسة لا يمكن مسها، لقد جاءت من البالغين وهي مستمرة إلى الأبد وكل اقتراح بتغيير يراه الطفل إثمًا.

وأخيراً في المرحلة الثالثة تعتبر القواعد قانوناً قد نتج من اتفاق متبادل يجب أن يحترمه كل من أراد أن يكون مطيعاً، ولكن يمكن تغييره لو وفقت إلى ضم الرأى العام إلى جانب إجابتك.

والارتباط بين المراحل الثلاث لتطور الشعور بالقواعد والمراحل الأربع لتطبيق القواعد هو بالطبع ارتباط إحصائي وهو لهذا غير ناضج. ومع ذلك فإننا نستطيع إجمالاً أن نقول: إن العلاقة تبدو غير قابلة للظن، فالقانون الجمعي هو أول الأمر شيء خارجي عن الفرد فهو إذن مقدس عنده، فإذا تملكه تدريجياً فإنه يصل إلى الحد الذي يجعله يعتبره نتيجة اتفاق متبادل. ومن جهة التطبيق الفعلي فن الطبيعي أن نقديس القوانين يجب أن يكون مصحوباً بمعرفة جزئية لعناصرها وتطبيقاتها، أما الاحترام المعقول المأزني فيكون مصحوباً بتطبيق فعلي لكل قاعدة بتفاصيلها. وعلى هذا فيظهر أن هناك نوعين من الاحترام للقواعد يرتبطان بهذين النوعين من السلوك الاجتماعي. وهذه النتيجة جديرة بالبحث الدقيق، إذ لو كانت صحيحة فإنها تصبح ذات قيمة عظيمة في تحليل أخلاق الأطفال، فيستطيع الإنسان أن يرى مرة واحدة كل ما توحى به بالنسبة للعلاقة بين الطفل والرجل البالغ لناخذ مثلاً ظاهرة عدم خضوع الطفل لوالديه ومعلبه في نفس الوقت الذي يحترم فيه الأوامر التي تلقاها

وفي الوقت الذى تبلغ فيه قابليته للتعلم درجة خارقه للعادة . ألا يمكن أن نعزو هذا إلى تعقد المواقف التى نلاحظها أثناء مرحلة مركزية الذات والتى تجمع بطريقة متناقضة بين ظاهرة عدم ثبات تطبيق القواعد وبين موقف التقديس نحو هذه القواعد . وهلا يمكن أن يعطينا التعاون بين البالغين والأطفال — إلى الحد الذى نعرفه وإلى الحد الذى يسهله التعاون بين الأطفال أنفسهم — المنفذ الذى تنفذ منه إلى داخلية الأوامر إلى ذاتية الشعور الخلقى ، ولهذا فلا بأس من إضاعة الوقت فى تحليل قواعد اللعب لانتنا هنا أمام طريقة سهلة ، ولهذا فهى أكثر ضمانا من مجرد الحوار مع الأطفال عن قصص صغيرة وهى الطريقة التى سوف نصطنعها فى الجزء الأخير من هذا الكتاب .

#### تطبيق القواعد :

#### ١ — المرحلتان الأوليان :

لا داعى لأن نطيل فى المرحلة الأول فى لا ترتبط بموضوعنا ارتباطا مباشرا ، وفى الوقت نفسه من المهم أن نعرف : هل القواعد التى تظهر فى الوجود سابقة لآى تعاون بين الأطفال هى من نفس نوع القواعد الجمعية ؟  
والآن دعنا نعطي طفلا فى شهره الثالث أو الرابع ملء قبضة من الكريات وليكن عددها عثرا ولنلاحظ ردود أفعاله .

« جاكلين ، قد وضعت الكريات فى يدها ونظرت إليها مندهشة ( فهذه أول مرة تراها ) ثم تركتها تسقط على السجادة ، وبعد ذلك وضعتها فى ثقب . هل هى حيوانات ؟ لا . وهل هى كرات ؟ نعم . ثم عادت فوضعتها على السجادة وتركها تسقط من علو معين ، وجلست على السجادة ومدت ساقها وقذفت بالكريات أمامها بضعة بوصات ، ولكنها عادت فالتقطتها ووضعتها على الكرسي وفى نفس الثقب الذى كانت قد وضعتها فيه من قبل ( فى الكرسي « زراير » أحدثت فيه منخفضات ) ثم جمعت الكريات وجعلتها تسقط معا ، ثم واحدة ، بعد الأخرى . وبعد ذلك وضعتها فى الكرسي أولا فى نفس المكان ، ثم فى الثقوب الأخرى ، ثم كومتها على شكل هرم « ما هى الكريات ؟ ، « ماذا تظنين ؟ » ثم وضعتها على الأرض ، ثم أرجعتها على



الكريسي في نفس الثقب ، ثم ذهبنا معا إلى الشرفة فتركت الكريات تسقط من على  
الكرسي تنط .

وفي الأيام التالية نجد جاكلين ( Jâceuline ) تضع الكريات ثانية على الكراسي  
و ( الفوتيلات ) أو تضعها في قدر الطبخ الصغير الذي تملكه وقد تكفى ب تكرار  
السلوك الذي وصفناه من قبل .

وهنا ثلاث ملاحظات ينبغي أن نلفت النظر إليها عن مثل هذه الحقائق : الأولى  
هي الحاجة إلى الاستمرار والتوجيه في تتابع السلوك ، فالطفل من غير شك يجتهد أولاً  
وقبل كل شيء في فهم طبيعة الكريات ويخضع طريقته الحركية للحقائق الجديدة  
عنده ، ولهذا يعزى قيامه بالتجارب الواحدة بعد الأخرى ، رمى الكريات وتكويها  
على شكل أهرام أو عشش ، أو تركها تسقط ، أو جعلها تنط .. إلى آخره ... ولكنه  
بمجرد أن تمر به لحظات الدهشة الأولى فإن اللعبة تصبح غير مناسبة أو على الأقل  
بمجرد هواية وقتية ، وتوالى الأيام حين يتخذ الطفل عملية طبخ الغذاء لعبة له فإن  
الكريات تقوم بوظيفة الطعام الذي يطبخ في القدر . حتى إذ وصل الطفل إلى مرحلة  
الاهتمام بالتقسيم والترتيب فإنه يكون الكريات في ثقب المقعد وهكذا ... فليس في  
الطريقة العامة للعبة أية قواعد .

والملاحظة الثانية أن هناك نظاماً معيناً من التفاصيل ، فيمكن أن نلاحظ السرعة  
التي تتحول بها بعض تصرفات معينة فتصبح منظمة بل وإلزامية . فعملية جمع الكريات  
في ثقب المقعد في أول الأمر مجرد تجربة ، ولكنها سرعان ما تصبح حركة منتظمة  
تقوم على إدراك الكريات ، وبعد بضعة أيام تصبح مجرد التزام وإن كان الطفل  
لا زال يقوم بها بشيء من الاهتمام مجرد من بذل أى جهد جديد للتوافق .

والملاحظة الثالثة أنه يجب أن نعني بملاحظة الرمزية (١) التي سرعان ما تطغى على  
السلوك الحركي للطفل ، وهذه الرموز من غير شك تستخدم في اللعب أكثر منها في  
التفكير ولكنها تشمل درجة محدودة من الخيال فالكريات طعام يطبخ أو يبيض

---

نحن نستخدم لفظ « رمز » بالمعنى الذي يقابل لفظ « دليل » : فالدليل يعنى على حين أن الرمز  
له باع . وهذا هو المعنى الذي يقصده فرويد من التفكير الرمزي .

يوضع في العش إلى آخره .. فإذا تحقق هذا فإن قواعد اللعب يمكن اعتبارها مشتقة إما من الالتزامات التي تشبه ذلك الذي خبرناه أو من الرمية التي أصبحت جمعة ، ولندرس باختصار الأسس الفطرية لهذا السلوك الحركي وغايته النهائية :

نستطيع — بالطريقة التراجعية — أن نقول إن كلا من الالتزامات والرموز يبدو أنه يوجد في حالات الذكاء الحركي السابقة للألفاظ ؛ فالطفل وعمره بين خمسة شهور وثمانية إن عرضت عليه شيئاً جديداً يستجيب له برد فعل مزدوج ؛ فهو يلاثم بين نفسه وبين الشيء الجديد ، ويمتص الشيء الجديد فيضيفه إلى مجموعة الأشياء الحركية التي ألم بها من قبل ، فلو أنك أعطيت طفلاً كرية فإنه يختبر سطحها ومثانتها ولكنه في الوقت نفسه يستخدمها كشيء يقبض عليه ويرضعه ويحكه في فمه وهكذا ... وهذا الامتصاص لكل شيء جديد بالنسبة للأشياء الحركية القائمة عنده يمكن أن نعتبره الخطوة الأولى للأفعال الإلزامية والرموز ويكون أقوى — على الأقل منذ اللحظة التي حصل فيها الامتصاص — من التوافق العقلي نفسه .

وبالنسبة للأفعال الإلزامية نجد أننا نصطدم بالحقيقة الآتية : وهي أن الطفل حوالي الشهر الثامن أو العاشر من عمره نجد كل أفعاله الحركية — بصرف النظر عن لحظات التوافق بالمعنى الحقيقي — تؤدي إلى ظهور نوع من الوظيفية يشعر فيها الطفل بلذة كاللذة التي يجدها في اللعب تماماً . فالطفلة « جاكلين » بعد أن يصبح من عاداتها أن تلبس بوجهها ذقن والدها وتمسح أنفه وتستنشق بعمق ، نجدها قد بدأت تنظر إلى هذا الالتزام وكأنه نوع من المزاح فتمسح أنفها وتستنشق في عمق لمجرد تصورهما وجود صلة بين وجهها ووجه شخص آخر ، ولكنها تقوم بهذا كله دون أن تعبر عن أي تعاطف خاص كما في الحالة السابقة ، وهكذا ينتقل هذا الفعل من كونه واقعياً منديجا في توافق عاطفي إلى أن يصبح التزاماً ويقوم بوظيفة اللعب<sup>(١)</sup> فحسب .

ونجد أيضاً أن جاكلين حين تستحم تعني بمسح شعرها « والطبقة » على الماء ، ثم تكرر العملية فتمس شعرها وتمس الماء بالتناوب . وفي أثناء الأيام القليلة التالية نجد العملية قد أصبحت إلزامية لدرجة أنها لا يمكن أن تمس سطح الماء بيدها دون

أن تقوم بعمل حركة مس شعرها . وهذا الإلزام لا يمكن أن نعتبره بحال من الأحوال حركة أوتوماتيكية ، وإنما هي لعبة تسليها بانتظامها التام ، وكل من يشرف على طفل في الشهر العاشر من عمره أو الثاني عشر يلاحظ هذه الالتزامات التي تبين بالتأكيد قواعد اللعب المستقلة .

أما من ناحية الرموز فإنها تظهر حوالى نهاية العام الأول كنتيجة للأفعال الإلزامية ؛ فإن عادة تكرار إيماة معينة بطريق الإلزام تؤدي تدريجيا إلى الشعور « بالإيماة » وطريقة الإلزام التي يتبعها الطفل في الذهاب إلى مضجعه لينام مثلا (يضع رأسه وينظم زاوية المخذة عن طريق العمليات العديدة التي يقوم بها كل طفل) سوف تستخدم إن قريبا أو بعيدا « في الفضاء » . وابتسامة الطفل حين يغمض عينيه أثناء قيامه بهذا الالتزام تكني للدلالة على شعوره « بالادعاء » أنه ذاهب للنوم . فبها فعلا رمز ولكنه رمز « تخيلي » وأخيرا حين تضاف اللغة والتخيل إلى الذكاء الحركي يصبح الرمز موضوعا للتفكير ، فالطفل الذي يدفع الصندوق قائلا « قف قف » يتخيل حركة الصندوق فيمتصها مع حركة السيارة وهكذا تظهر الرمزية بكل وضوح .

فإذا كان الأمر كذلك فعلينا أن نبحث بين الالتزامات والرموز عن أصل القواعد الفعلية للعب . فهل يمكن أن تكون لعبة الكريات مع ما تشتمل عليه من تعقيدات غير محدودة سواء من جهة القواعد الفعلية أو من ناحية كل ما يتصل بالنظام اللفظي والحركي للعلامات التي تستخدمها — هل يمكن أن نعتبر هذه اللعبة كنتيجة لمجموعة من الالتزامات والرموز الفردية ؟ نحن لانستطيع أن نوافق على هذا الرأي ، إذ أننا نعتقد بأن الإلزام الفردي والرمز الفردي يكون الأساس الذي تقوم عليه القواعد والدلالات الجمعية ، فهو ضروري لها ولكنه لا يكفي لتكوينها ، فهناك شيء أكثر من القاعدة الجمعية في القاعدة الحركية أو الالتزام الفردي ، كما أن هناك شيئا في الدلالة أكثر من الرمز .

أما بالنسبة للقاعدة الحركية أو الإلزامية فليس من شك في أنها تشتمل على عنصر مشترك بين القواعد في معناها العادى ، وهو الشعور بالانتظام ، فإذا رأينا السرور البادى على طفل في شهره العاشر إلى الثاني عشر أو على طفل في عامه الثاني أو الثالث حين يقوم بتقليد سلوك بكل تفاصيله ، والدقة في الانتباه التي يلاحظ بها النظام

الصحيح لهذه العمليات فإننا لانستطيع أن نسلم بما قاله بيلر (Bühler) عن فكرة « Regelbewusstsein ». ولكن يجب أن نميز بعناية بين السلوك الذي يتضمن مجرد المرور من الانتظام ، والسلوك يتضمن عنصرا من الالتزام ، فهذا الشعور بالالتزام هو الذي يبدو لنا كما بدأ لدوركيم <sup>(١)</sup> وبوفيه <sup>(٢)</sup> أنه هو الذي يميز بين القاعدة بمعناها الصحيح والقاعدة على اعتبارها مجرد انتظام .

والآن نجد أن هذا العنصر من الالتزام - أو إن شئنا أن نقصر بحثنا على موضوع تطبيق قواعد اللعب - هذا العنصر من الطاعة يقوم بمجرد قيام مجتمع ولو من فردين على الأقل . وهو يظهر بمجرد فرض إلزام على طفل من الراشدين أو الرؤساء الذين يحلم ( بوفيه ) ويمكننا أن نضيف إلى ذلك فنقول : إنه بمجرد قيام إلزام كنتيجة لاشتراك طفلين فإنه يتكون في عقل الشخص سلوك جديد هو الذي نعيه بلفظ قاعدة . وهذا السلوك قد يختلف تبعا لنوع الاحترام الذي يسود ( احترام للرؤساء أو احترام متبادل ) ولكنه في جميع الحالات يتداخل مع عنصر الاستكانة الذي لم يكن متضمنا في الإلزام الخالص البسيط .

والواقع أن هناك درجات من الاختلاف بين النظام البسيط الذي يكتشفه الفرد وبين القاعدة التي تخضع لها مجموعة اجتماعية . وعلى هذا فإننا نجد أنه أثناء مرحلة مركزية الذات يمكننا أن نلاحظ سلسلة متصلة من الحالات التي يستخدم فيها الطفل القاعدة كجهد إلزام يمكن أن تتحول أو تهذب تبعا لرغبته ، بينما هو في الوقت نفسه يحاول أن يخضع للقوانين العامة . وبالمثل نجد الطفل حين يستطيع استخدام اللغة وإدراك الأغنيات والكلمات يحتفظ في بعض مواقفه بظاهرة إضافة كثير من خصائص المركزية في التفكير ، بل وبعض الطرق الخاصة بالرمزية واللعب . ولهذا نجده تحت تأثير القواعد التي فرضت عليه يستمر لفترة طويلة يتخزع ( بكل معنى الكلمة ) في حالة القرارات الشخصية . ولكن هذا الاستمرار الحقيقي بين الإلزام والقاعدة ليس معناه أنه لا يتضمن فرقا في الكيف بين النوعين من السلوك .

---

L'Education Morale (١)

« Les Conditions de l'obligation de la conscience » (٢)

Année , Psychol , 1912.

والآن لا داعى لأن نسبق البحث فنذكر ما سوف نقوله في موضوع تحليل الشعور بالقواعد ولكننا نعود إلى موضوع الإلزام . فالإلزام الفردى ينمو بطبيعته — على النحو الذى شرحناه — نحو الرمية المعقدة قليلا أو كثيراً ، فهل نستطيع أن نعتبر هذه الرمية هي نقطة البداية لهذا النظام من الدلالات اللفظية الحركية الإجبارية التى تربط بقواعد أى لعبة جمعة ؟ بالنسبة للمشكلة السابقة ، نحن نعتقد أن الرمز ضرورى ولكنه ليس دليلا كافيا على ظهور الدلالات ، فهذه الدلالة عامة ومعنوية ( استبدادية ) أما الرمز ففردى وله باع ، فإذا كانت الدلالة تلى الرمز فإن المجموعة والحالة هذه يجب أن تزج عن خيال الفرد كل خياله الشخصى وتحل محله خيالا عاما وإجبارياً يتفق مع قانون القواعد نفسها .

وهنا ملاحظة تبين البعد الشاسع بين الإلزامات الفردية والرموز وبين القواعد والدلالات ، وإن كانت تتجه نحو هذه الحقائق كلما قام التعاون بين الأطفال .

« جاكلين ، ( بعد الملاحظة التى أبدتها من قبل ) تلعب مع « جاك » ( عامان وأحد عشر شهراً وخمسة عشر يوماً ) وقد رأى الكريات لأول مرة .

١ — أخذ « جاك » الكريات وتركها تسقط من عل واحدة بعد الأخرى . ثم التقطها وانصرف .

٢ — جاك وضعها بنظام على الأرض فى ثقب وقال : « إني أصنع عشاً صغيراً » .

— جاكلين أخذت واحدة وزرعتها فى الأرض من باب التقليد .

٣ — أخذ جاك أيضاً واحدة وأمال عليها التراب ثم رفعه عنها وكرر ذلك ثانية ، ثم أخذ كرتين دفعة واحدة ودفنهما ثم أخذ ٣ ، ٤ ، ٥ حتى ٦ وكان يزيد العدد بانتظام واحدة فى كل مرة ، وقد قلده جاكلين فبدأت بوضع واحدة على الأرض وغطها بكومة من الطين ، ثم اثنتين فثلاث بشكل عشوائى دون أن تتبع نظاماً فى الزيادة .

٤ — وضع جاك الكريات كلها على شكل كومة ثم وضع كرة من المطاط بجانبها وأخذ يقول « هذه كرة ماما وتلك كريات الأطفال » .

٥ — ثم كومها ثانية وغطاها بتراب حفرة وسوى الأرض ، أما جاكلين فقد

قلده ولكنها استخدمت كرية واحدة فقط دون تسوية وأضاف إلى لك قو ذه  
« أنها فقدت » ثم حُفرت باحثة عنها وأعاد الكرة عدة مرات .

هذا المثال يوضح لنا تماماً كيف أن عناصر الخيال عند الفرد أو الرمزية تبقى دون اتصال ، فإذا بدأت اللعبة تستغل ناحية خيالية فإن كل طفل يستغل صورته المحبوبة دون أن يعنى بأى ناحية أخرى ، كما أنه يلاحظ أن الخطط الإلزامية التي يسير عليها بالتوالي تخلو تماماً من أى توجيه عام ، ولكن بمجرد قيام تقليد متبادل نبدأ نجد القاعدة . فكل طفل يجتهد أن يدفن كراته بنفس الطريقة التي يتبعها الطفل الآخر بشكل عام وإن اختلفت درجة الإتقان . وفي الوصول إلى هذه الناحية تهودنا الملاحظة إلى مرحلة « مركزية الذات » التي يتعلم فيها الطفل قواعد الناس ولكنه يزاو لها تبعاً لهواه .

ويمكننا أن نلخص هذا التحليل للمرحلة الأولى بأن نكرر ما سبق أن قلناه وهو أن القواعد لا تقوم قبل أن يصبح اللعب شائعاً . حقيقة أنه يقوم شيء من النظام والالتزام ولكن هذه الالتزامات هي من عمل الفرد فلا تستدعي الخضوع لشيء أقوى من الذات وهذا الخضوع هو الدليل على ظهور القاعدة .

المرحلة الثانية هي مرحلة « مركزية الذات » . في دراسة مزاوله اللعب سوف نستغل فكرة سبق أن استخدمناها في مناسبات سابقة في الصفات التي أضيفناها على السلوك العقلي ، وهذه الظاهرة لها نفس النظام في الحالتين فمركزية الذات تبدو لنا كحالة من حالات السلوك وسطاً بين السلوك الفردي الخالص والسلوك الاجتماعي ، فعن طريق التقليد واللغة وعن طريق المحتويات العامة لتفكير الكبار التي تؤثر على عقول الأطفال — بمجرد أن يتيسر قيام الاتصال اللفظي بينهم — نجد أن الطفل يبدأ يتجه نحو الاجتماعية بمعناها المحدود منذ نهاية عامه الأول . ولكن طبيعة العلاقات التي تقوم بين الطفل ومن يحيط به من الكبار تمنع هذه الاجتماعية فترة ما من الوصول إلى حالة التوازن التي تساعد على نمو العقل ، ونعني بذلك حالة التعاون التي يستطيع فيها الأفراد المتساوون أن يلزموا أنفسهم نوعاً من الضبط المتبادل وهذا يؤدي إلى الموضوعية . وبمعنى آخر فإن طبيعة العلاقة بين الطفل والراشد تجعل الطفل بعيداً وتفكيره منعزلاً ، فبينما نعتقد أنه يشارك في وجهة النظر العالمية مشاركة واسعة إذا به لا يزال في الواقع محبوساً داخل وجهة نظره هو . والرباط الاجتماعي

ذاته الذى يربط الطفل ربطاً محكماً كما يبدو من الخارج يتضمن حالة مركزية عقلية لا شعورية تسودها فيما بعد حالة « مركزية الذات » التلقائية الخالصة التى نجدناها فى كل شعور بدائى .

وبالمثل بالنسبة لقواعد اللعب يمكننا بسهولة أن نرى هذا الرأى ويوافقنا على ذلك علماء<sup>(١)</sup> أعظم منا شأنًا ، بمن أشاروا إلى أن بداية لعب الأطفال تتميز بمرحلة طويلة من مركزية الذات ، حين نجد الطفل وقد سادته من جهة مجموعة من القواعد والأمثلة المفروضة عليه من الخارج ولكنه من جهة أخرى قد عجز عن أن يضع نفسه فى مستوى المساواة بالنسبة لمن هم أكبر منه ، لهذا نجده دون أن يشعر بعزله يستخدم كل ما ينجح فى امتصاصه من الحقائق الاجتماعية المحيطة به لسد حاجياته الخاصة ، فإن انتقلنا إلى لعبة الكريات نجد الطفل بين الثالثة والخامسة يكشف — بتأثير من يلعب معهم من الأطفال — أنه لى يلعب هذه اللعبة يجب أن يبحث عن مربع ، ويضع فيه الكريات ، ويحتشد فى إخراج الكريات بضربها بكربة أخرى ، وأن يبدأ من خط يرسم قبل اللعب وهكذا . . . ولكنه يقلد ما يلاحظ ، ويعتقد اعتقاداً تاماً أنه يلعب كالأخرين . وهو نجده فى الوقت نفسه لا يفكر فى أول الأمر فى شىء غير أن يستغل هذه المعارف الجديدة لصالحه هو ، فهو يلعب بأسلوبه الفردى وإن كانت المادة التى يلعب بها مادة اجتماعية وهذه هى مركزية الذات .

وننتقل إلى تحليل حقائق هذه الحالة .

مار (Mar)<sup>(٢)</sup> (٦) سنوات يقبض على الكريات التى نعطيها له ودون أن يعنى يرسم مربع نجده يكومها ويبدأ يصب نحو الكومة ونجده يحرك الكريات التى وضعها ويضعها بجانب بعضها دون التزام أى طريقة . هل تلعب دائماً هكذا ؟ ، فى الشارع ترسم مربعا إذن اتبع ما يعملونه فى الشارع — لى أعمل مربعا (وأخذ يرسم المربع) ويضع الكريات داخله ، وبدأ يلعب ثانية ثم أخذت ألعب معه مقلداً كل حركة من

---

(١) وقد لحظ شترن فى كتابه ١٤٧-٢٨٨ (Psychol. der frunhen Rindheit) 4e ed. (وقد ترجم الإنجليزية بعنوان ) Psychology of Early childhood .  
المناقى المراحل التى وضعتها عن طريق أحاديث الأطفال على مراحلها التى وضعتها على أساس  
اللفظ .

(٢) الأرقام بين قوسين تبين عمر الطفل الزمنى .

حركاته . « من الذى كسب ؟ كلانا كسب ، ولكن من الذى كسب أكثر ؟ » ( لا يستطيع مار أن يفهم ) .

يوم ( Baum ) ( ٦ ١/٢ سنة ) بدأ يرسم المربع ووضع فيه ثلاث كريات ثم أضاف قائلاً ، أحياناً نضع ٤ أو ٣ أو ٥ لا . ليس ٥ ولكن أحياناً ٦ أو ٨ ، « من يبدأ حين تلعب مع الأولاد ؟ » ، أحياناً أنا وأحياناً واحد غيرى ، أليس هناك طريقة لمعرفة من يبدأ اللعب ؟ « لا ، .. هل تعرف ما هو خط اللعب ؟ » ، لا ، . مجرى الحديث يوضح أنه لا يعرف شيئاً عن خط اللعب ويظن أن معناه لعبة أخرى ، أينا يبدأ اللعب ؟ ، أنت ، ولماذا ؟ ، لأنى أريد أن أعرف كيف تلعب ، ثم لعبنا فترة سألته بعدها عن كسب ؟ ، الذى يصيب الكريات طبعاً هو أن يكسب فن الذى كسب ؟ ، أنا ثم أنت ، ثم نظمت الكريات فأخذت أربعة وأخذ هو اثنتين « من كسب ؟ » ، أنا ثم أنت ، . ثم بدأنا ثانية فأخذ هو اثنتين ولم أأخذ أنا شيئاً « من الذى كسب ؟ » ، أنا ثم أنا وقد خسرت أنت ، .

( Loeff ) ( لويف ( ٦ سنوات ) وهو دائماً يدعى أنه يلعب مع ماى الذى سوف . نتحدث عنه فيما بعد ، وهو لا يعرف كيف يرسم المربع ، ولا خط اللعب فبدأ مباشرة يصوب نحو الكريات المتجمعة على شكل كومة ويلعب دون توقف أو اهتمام بنا ( هل كسبت ؟ ) ، « لا أعرف أظن أنى كسبت ، — ولماذا ، لأنى قذفت الكريات ، وأنا ، نعم لأنك قذفتها ، .

( Desarz ) ( ديزارس ( ٦ سنوات ) ( هل تلعب كثيراً ؟ ) ( نعم ) ( مع من ؟ ) ( مع نفسى ) هل تفضل اللعب وحدك ؟ ( لا داعى لاثنتين ) ( أيمكن أن تلعب منفرداً ؟ ) فجمع الكريات ، ثم شكل كومة ، بدون عمل مربع وأخذ يصوب نحوها .

والآن ننقل إلى دراسة حالة طفلين اعتاداً اللعب معاً وهما يسكنان فى منزل واحد انرى وجهة نظرهما أما أحدهما ويدعى ماى ( Mae ) فهو خين من يمثل المرحلة الحاضرة ، وأما الآخر ( ويد Wid ) فهو على حافة هذه المرحلة والمرحلة التالية . وتحليل هذه الحالات سوف يعطينا أحسن النتائج لأن الطفلين موضوع الدراسة ليسا مبتدئين فى اللعب .



ماى (Mae) (٦ سنوات) ، ويد (Wid) (٧ سنوات) يقرلان لإنهما دائماً يلعبان معاً ، ويذكر لنا ماى أنهما لعبا بالأس ، وقد بدأنا نختبر ماى بأنفسنا ، لقد كوم كرياته فى زاوية دون أن يعدها ولا يعترف بأنه قد رسم مربعا من قبل ، ثم عاد فصيح ما قال وأكد أنه دائماً يفعل هكذا .

( أنت وويد حين تلعبان أيكما يبدأ اللعب ؟ ) .

( يلقي أحدهما صياده ويجهد الآخر فى أن يصيبه فإن أصابه بدأ ) .

ثم أخذ ماى (Mae) يرينا مم تتكون اللعبة ، فألقى صياده دون أن يراعى المسافة ولا طريقة اللعب ، فلما نجح فى طرد إحدى الكريات من المربع أعادها بسرعة فاللعبة عنده إذن لا تنتهى .

( هل تستمر هكذا إلى ما شاء الله ؟ ) ( أنت تخرج واحدة لمجرد إحداث تغيير ) ( وقد أخذ كرية من المربع ولكنها ليست الكرية التى صادها من قبل ) . سوف تنتهى حين لا يبقى سوى واحدة ( وكان قد صوب صياده مرتين ) ( كل تصويتين يخرج واحدة ) ثم عاد فأكد أن ( كل ثلاث تصويبات تخرج واحدة ) إنه يفعل ذلك فإى (Mae) يخرج كرية كل ثلاث تصويبات بصرف النظر عما إذا كان قد أصاب الهدف أو أخطأه . وهذا معناه عدم اتباع نظام من نظم اللعب ، فلا صلة له بشيء مما فى اللعبة كما تراول عادة أو كما شاهدناها فى نيوشاتل وجنيف . فهذا النظام إذن من اختراع الطفل يظن أنها قاعدة من القواعد التى شاهدها لأنها تشابه ما يحدث فى عالم الواقع حين يخرج اللاعب الكرية التى يصطادها . وطريقة ماى (Mae) فى اللعب التى أتينا على وصفها تمثل اللعب فى المرحلة الثانية فى طريقة مركزية الذات ، الكسب فيها ليس معناه الكسب من الآخرين بل مجرد اللعب وحده . أما ويد (Wid) الذى لم يشترك فى حوار ماى (Mae) فنجد أنه بدأ رسم المربع ووضع كريات كل واحدة فى زاوية وواحدة فى الوسط ( نفس الترتيب الذى أتبعه ماى وربما كان بشكل مشوه ) . وويد لا يعرف ما العمل اتعينه البادى باللعب فذكر أنه لا يعرف شيئاً عن الطريقة التى ذكرها لنا ماى على أنها الطريقة الشائعة بينهما ( محاولة إصابة صياد زميله ) ثم قذف ويد (Wid) صياده صوب المربع فأخرج كرية وضعها فى جيبه ، ثم جاء دورى ولكنى فشلت فى إصابة شيء من الكريات ، فلعب هو ثانية وكسب كل الكريات ، الواحدة بعد الأخرى محافظاً بالى تخرج فى كل مرة . ثم

لأنه ذكر أن من يخرج الكرية له الحق في أن يستمر في اللعب . فلما أخذ الكريات كلها قال ( إني كسبت ، فويد ( Wid ) والحالة هذه في المرحلة الثالثة لو أنا أخذنا شرحه بشكل إجمالي . ولكن مجرى الحديث سوف يبين أنه لا تعنيه أعمال ماى ( Mae ) حيث يلعبان معا فإى ( Mae ) إذن عند الخط الفاصل بين مرحلة مركزية الذات ومرحلة التعاون ثم طلبت إلى ماى أن يدخل الحجرة وبدأ الطفلان يلعبان معا . فقام ماى ( Mae ) رسم المربع ووضع ويد ( Wid ) الكريات وفق خطته المعتادة وبدأ ماى اللعب ( لأنه يلعب بطريقة الدرجة ( الروليت ) بينما يلعب ويد ( Wid ) معظم الوقت بطريقة ( البيكيت ) القذف . فلما أخرج أربع كريات قال « إني أستطيع أن ألعب أربع مرات الآن » . وهذا ينافى كل القواعد . غير أن ويد ( Wid ) يرى أن العبارة عادية ولا غبار عليها . وهكذا توالت دورات اللعب الواحدة بعد الأخرى وكانت الكريات توضع في المربع بواسطة أحد الطفلين أو الطفل الآخر وفق الروح التي تدفعهم إلى ذلك ( تقضى قواعد اللعبة بأن يضع كل نصيبه ) . وكان يحدث أحيانا أن الكريات التي أخرجت تعود إلى المربع ثانية وبعضها يحتفظ بها من كسبها . وكان كل منهم يلعب من المكان الذي يختاره دون أن يراجع زميله ، كما كان يصوب عددا من المرات حسب هواه ( كثير ما كان يحدث أن ماى وويد يلعبان في وقت واحد ) .

ثم أخرجت ويد من الحجرة وسألت ماى ( Mae ) أن يشرح اللعب لنا للمرة الأخيرة فوضع ماى ١٦ كرية في وسط المربع . « لماذا هذا العدد ؟ » ، « لكي أكسب ، » « كم وضعت مع ويد ؟ » ، « لقد وضعت خمسا ولكن حين أكون وحدى أضع كثيرا » ، ثم بدأ ماى يلعب ويخرج كريات يضعها جانبا . وأخذت أقوم بنفس العمل واستمر اللعب على هذا النحو . وكان كل منا يلعب مرة دون أن يعمل حساب لموضوع إخراج الكريات ( وهذا يخالف ما كان يفعله ماى منذ لحظة ) . ثم وضع ماى خمس كريات في المربع مثل ما كان يعمل مع ويد . وفي هذه المرة نظمت الكريات الخمس على النحو الذي فعله ماى نفسه في بدء الحوار ( « متجاوزة وواحدة فوقها » ) ولكن يظهر أن ماى قد نسى هذه الطريقة . وفي النهاية أخذ ماى يلعب بأن يخرج كرية كل ثلاث تصويبات كما كان يفعل قبلا ويقول لنا « هي هكذا حتى يمكن أن تنتهى » .

ولقد عرضنا هذا المثال كاملا لكي نبين ضآلة قدرة الطفلين على فهم كل منهما

للآخر رغم أنهما من فصل واحد ويعيشان في منزل واحد وقد اعتادا اللعب معا . فلم يكفيا بأن يذكرنا لنا قواعد مختلفة تماما ( فهذه لا زالت تحدث خلال المرحلة الثالثة ) ولكنهما حين يلعبان معا فإن الواحد منهما لا يلاحظ زميله ولا ينسجم مع القواعد حتى من أجل استمرار اللعبة الواحدة . وحقيقة هذا الموضوع أنه ما من واحد منهما يحاول أن يتفوق على الآخر فكل منهما يزاوِل لعبته من وجهة نظره هو الخاصة فيجتهد في إصابة الكرية في المربع أى يجتهد في أن يكسب من وجهة نظره هو .

وهذا يبين لنا مميزات هذه المرحلة فالطفل يلعب لنفسه ، واهتمامه لا ينصب بحال من الأحوال على منافسة زملائه ولا على التزام القواعد الشائعة التي تبين المتفوق على زملائه ، فغاياته مختلفة فهو في الواقع ثنائى ، وهذا السلوك الثنائى هو الذى يحدد مفهوم « مركزية الذات » فمن جهة نجد الطفل يحس إحساسا قويا برغبته في أن يلعب كالأولاد الآخرين وخصوصا من هم أكبر سنا ، فهو يجب أن يكون في عداد من يعرفون لعب الكريات معرفة صحيحة ، ولكنه سرعان ما يقنع نفسه من جهة أخرى بأن لعبه صحيح ( وهو يستطيع أن يقنع نفسه في هذا الموضوع بنفس السهولة التي يشعر بها في محاولته تقليد سلوك الكبار ) فيفكر الطفل في مجرد استخدام هذه الأشياء التي أحرزها لنفسه . فسروره لا زال يتكون من مجرد إنماء المهارة في القيام بالدور الذى وضعه لنفسه ، ففي هذا الدور كما في سابقه لا زال السرور حركيا لا اجتماعيا . أما الناحية الاجتماعية الحقيقية للاعب في هذا الدور فليست هي دم الشريك ولحه بل هي المثل الأعلى والناحية المعنوية للأكبر ممن يحاول داخلها أن يقلده والذى يجمع كل المثل التي تلقاها .

ولهذا فليس بعينه في قليل ولا كثير ماذا يفعل زميله ما دام لا يحاول أن يقف في سبيله . وليس بعينه أيضا تفاصيل القواعد ما دام ليس هناك علاقة حقيقية بين اللاعبين ، وهذا هو السبب في أن الطفل بمجرد أن يصبح قادرا على تقليد لعبة الكبار من الأبطال يعتقد أنه هو شخصيا قد ألم بكل الحقائق . فكل فرد يلعب لنفسه والكل مشترك مع « الكبار » ، هذا هو الذى يمكن أن نقوله عن طريقة اللعب « المركزى الذات » .

ومما يلتفت النظر أن نلاحظ التشابه التام بين موقف الأطفال بين الرابعة

والسادسة في لعبة الكريات موقفهم أنفسهم حين يتحدث بعضهم إلى بعض فإنه في الحالات النادرة التي يقوم فيها حديث حقيقى يتبادلون فيه الافكار والأوامر يمكن أن يلاحظ الإنسان في الأطفال بين الثانية والسادسة نوعاً مميزاً من الحديث يمكن أن نطلق عليه حديثاً مستعاراً ( Pseudo-Conversation ) ، أو «مونولوج جمعى» يكتفى فيه الأطفال بالحديث إلى أنفسهم ، وإن كانوا يرغبون في أن يلقوه على محاورين ممن يستخدمون كدوافع أو كحواضر ، وهنا أيضاً يشعر كل طفل بأنه مشترك في مجموعة لأنه داخلياً يخاطب الكبار الذين يعرفون كل شيء ويفهمونه . ومع هذا فكل طفل معنى بنفسه ، وذلك نتيجة للنقص في قدرته على تمييز ذاته من المجموعة .

وهذه الظواهر لمرحلة ( مركزية الذات ) قد لا تنضج لنا تماماً حتى نصل إلى تحليل الشعور بالقواعد التي تلازم هذا النوع من السلوك .

#### ٤ — تطبيق القواعد : المرحلتان الثالثة والرابعة .

حوالى سن ٧ - ٨ تظهر الرغبة في تبادل الفهم في محيط اللعب ( كما هو الحال أيضاً في الحديث بين الأطفال ) . وهذه الحاجة إلى الفهم هي التي تحدد المرحلة الثالثة . وسنعتبر العلامة على ظهور هذه المرحلة هي اللحظة التي يدرك فيها الطفل أن « المكسب » معناه الأخذ من الآخرين ، أو بمعنى آخر حين يكسب كريات أكثر من الآخرين وحين لا يعود الطفل فيزعم أنه كسب مجرد أنه لم يعد يعمل شيئاً أكثر من ضرب الكرة لإخراجها من المربع بصرف النظر عما يفعله زميله . والواقع أنه ما من طفل حتى من بين الكبار من يعلق أهمية على موضوع طرد كريات أكثر قليلاً من منافسه ، فجرد المنافسة إذن ليست هي التي تكون القوة الدافعة المؤثرة في اللعب ، فالطفل في محاولته أن يكسب يجتهد أولاً في أن يتبارى مع زملائه على أساس ملاحظة القواعد الشائعة . وهكذا لا يعود السرور النوعي للعبة عضلياً ولا مركزى الذات بل يصبح اجتماعياً . ومن هنا كانت لعبة الكريات تحتوى ما يقابل من الناحية العلية ما جرت حوله المناقشة اللفظية فهو تقدير متبادل للقوى المتبارية ؛ وهذا يؤدي كنتيجة لملاحظة القواعد الشائعة إلى نتيجة يقبلها الجميع .

أما عن الفرق بين المرحلتين الثالثة والرابعة فهو فرق في الدرجة فالأطفال حول سن ٧ - ١٠ ( المرحلة الثالثة ) لم يلعبوا بعد بتفاصيل القواعد ، بل نجدهم قد أخذوا في معرفتها كنتيجة لاهتمامهم المتزايد بطريقة اللعب الشائعة . ومع ذلك فإنه لو سئل بعض أطفال فصل مدرسي واحد فإن الاختلاف في إجاباتهم يبدو واضحاً ؛ إذ أنه في وقت اللعب فقط نجد هؤلاء الأطفال وقد فهم بعضهم بعضاً إما عن طريق تقليد لاعب مجيد وإما عن طريق حذف كل ما من شأنه أن يجلب النزاع ، فهم بهذا الشكل يلعبون نوعاً مبسطاً من أنواع اللعب . أما أطفال المرحلة الرابعة فهم على العكس من ذلك قد أمروا بالإنهاء تاماً بالقانون ، بل وإنه ليسرهم أن يدخلوا في جدل فقهي حول المبادئ أو الطريقة التي قد تظهر أحياناً من خلال موضوعات الجدل .

والآن ننتقل إلى دراسة أمثلة للمرحلة الثالثة : ولكي نبين بوضوح المعيزات المختلفة لهذه المرحلة سوف نبدأ بمقابلة إجابات ولدين صغيرين في فصل مدرسي واحد وقد اعتادا اللعب معاً ( استجوبنا الطفلين طبعاً على انفراد حتى تتجنب الإيحاء بينهما ، ولكننا قارنا إجابة كل منهما بعد ذلك بإجابة الآخر ) .

بن (Ben) (١٠) ونوس (Nus) (١١) متأخر بعلم عن المستوى الدراسي ) وهما تلميذان بالسنة الرابعة بمدرسة أولية ، وقد اعتادا لعب الكريات كثيراً وقد اتفقا على أن المربع ضروري . وذكر نوس أن الواحد يضع دائماً ٤ كريات في المربع إما في الزوايا أو ٣ في الوسط وواحدة فوقها ( بشكل هرم ) . أما بن (Ben) فقد ذكر لنا أن الواحد يضع كرتين إلى عشر في المربع ( لا أقل من ٢ ولا أكثر من ١٠ ) .

ولمعرفة من يبدأ اللعب يرى نوس (Nus) أن يرسم خطاً ، ويجهد كل لاعب أن يقترب صياده منه ، وأقرب صياد إليه هو الذي يبدأ اللعب ، وأبعدهم هو آخر من يلعب . أما بن (Ben) فلا يعرف شيئاً عن هذا الخط ، فهو يقول : أنت تبدأ متى أردت . - أليس هناك طريقة لمعرفة من يبدأ اللعب ؟ - لا ، - - ألا تحاول بطريقة الخط ؟ - - نعم أحياناً . - - ماهو الخط ؟ ( فلم يستطع توضيح هذه النقطة ) . ومن جهة أخرى يؤكد بن (Ben) أن الواحد يصبو الضربة الأولى من مسافة خطوتين أو ثلاث من المربع ، فالخطوة الأولى عنده لا تكن وأربع ليست مناسبة . أما نوس (Nus) فقد جهل هذا القانون ، وهو يعتبر المسافة مسألة اتفاق .

أما عن طريقة التصويب فنجد أن نوس (Nus) متسامح ، فاللاعب يستطيع أن ينجح إحدى الطريقتين طريقة ( البكيت ) القذف أو طريقة ( الروليت ) الدرجة . ولكنه لو اتبع إحداها فلا بد أن يلعب كل واحد مثله . وإذا قال أحد الأولاد أنه يجب أن تلعب بالطريقة الأخرى وجب أن يلعب الكل بها .

ونوس يفضل طريقة ( الدرجة ) لأنها أحسن طريقة أما طريقة ( القذف ) فأصعب . أما بن فيرى أن الطريقة الأخيرة إجبارية في كل الحالات . ولا يجهل اصطلاح ( الدرجة ) فلما أوضحنا له قال : « هذا مزيج من الطريقتين فهو غش » .

ويرى « نوس Nus » أن كل لاعب يجب أن يلعب من الخط في كل مرة ؛ فيعد أن تصوب نحو المربع وتقف كريتك في أى مكان فعليك أن تعود ثانية إلى الخط وتصوب منه وميتك الثانية . أما « بن Ben » فهو على العكس من ذلك ، وهو في هذا يمثل الطريقة الأكثر شيوعاً ، فهو يرى أن الرمية الأولى يجب أن تصوب من الخط وبعد ذلك يجب أن تلعب من حيث أنت .

فنوس وبن يتفقان إذن في القول بأن الكريات التي تخرج من المربع تصبح ملكاً للاعب الذي أخرجهما . وهذه القاعدة ورسم المربع هما ما أعطانا عنهما الطفلان نتائج متفقة .

فلما بدأنا اللعب نجحت في أن نستقر في المربع ( أن أترك صيادى يستقر في المربع ) . وعند ذلك صاح بن Ben مبتهجاً ( أنت محبوس ، ولن تستطيع اللعب ما لم أخرجك ) . أما ( نوس ) فلا يعرف شيئاً عن هذه القاعدة ، وحين لعبت بغير اهتمام وترك صيادى يسقط من يدى صاح ( بن ) ، انتهى اللعب حتى يحرمنى من القول ( اللعب مستمر ) ومن قياىى برمية أخرى . أما ( نوس ) فهو يجمل هذه القاعدة .

ولقد نجح بن مرة في إصابة صيادى ، وعقب على هذا بيان له الحق في رمية أخرى كما لو كان قد ضرب إحدى الكريات الموضوعة في المربع . أما ( نوس ) فإنه لما مر بنفس الظروف لم يصل إلى هذه النتيجة ( لكل دوره الذى يلعب فيه ) ولكنه استنتج أنه يستطيع أن يبدأ اللعب في دورة اللعب التالية .

وبنفس الطريقة نجد أن بن ( Ben ) يظن أن كل لاعب يلعب من المكان الذى وقف فيه صياده فى المرة السابقة ، وهو يعرف القاعدة التى تعطى للاعب الحق فى أن يغير مكانه قائلاً : ( منى ) أو ( شبر واحد ) أما ( نوس Nus ) الذى لانشك فى أنه سمع هذه الكلمات وأنه لا يعرف لها معنى .

وهاتان الحالتان وقد اخترناهما اختياراً عشوائياً من فصل تلاميذه فى سن العاشرة تريانا تماماً المظهرين المختلفين للرحلة الثانية :

١ — فهناك رغبة عامة للكشف عن القواعد الثابتة والشائعة بين اللاعبين جميعاً ( لاحظ أن الطريقة التى يشرح لنا ( نوس Nus ) فيها أن أحد اللاعبين لو لعب بطريقة ( البيكيت فعلى كل أن ينهج نهجه ) .

٢ — ورغم هذا فهناك اختلافات عديدة بين البيانات التى يدلى بها كل طفل ، وكلا يظن القارئ أن هذه أمثلة نادرة فنحن نضع بين يديه - فى نفس النقطة إجابات طفل آخر من نفس الفصل .

شهر سنة

( روس Ross ١ ١١ ) كانت إجاباته كآلاتى :

يضع كل واحد كرتين فى المربع ، وتستطيع أن تجعل المربع كبيراً إذا كثر عدد اللاعبين ، ( وروس Ross ) يعرف طريقة الخط لاختيار من يبدأ اللعب ، وهو ( كنوس Nuss ) يوافق على طريقي ( الروليت والبيكيت ) وهو أيضاً يسمح بإدخال كل ما يخالف النظم المعمول بها ، ليس هذا فحسب ، بل وما يخالف معنى الالفاظ ، فهو يدخل طريقة يسميها طريقة الدفع femme poussete وهى تقوم على أن يمد اللاعب يده بالكريه حين يقذفها ( يشبه نوعاً من أنواع لعبة البليارد queuter au billiard وهذه اللعبة الآن ممنوعة دائماً ، والالفاظ التى يستعملها روس لتحريمها هى ( ممنوع الدفع ) .

ويرى « روس » أن يبدأ اللعب من المكان الذى استقر فيه الصياد لآخر مرة فإن كسبت كرية فلك الحرية فى رمية أخرى تالية ، فإن رغبته فى تغيير مكانه فيجب أن تقول « من حقى » ، فإن اعترض صخر طريق صيادك فإنك تقول « الدور ضاع » ( Coup passe ) ثم تقوم برمية أخرى . فإذا زلق صيادك من بين يديك - م ٣ ( الحكم الحلقى عند الأطفال )

هناك نقول (تخلق) Laché فإن لم تقل ذلك فليس لك أن تعيد الدور . « وروس » في هذا يتخذ لنفسه طريقاً وسطاً بين «نوس» و «أخيراً فإن » روس » يعرف شيئاً خاصاً يجهله « بن » « ونوس » فإن استقر صيادك في المربع وأصيب تطرد وتؤخذ كل الكريات (إذا استقر صيادك في المربع ومسه صياد زميلك في اللعب كان له الحق في ملكية كل ما في المربع من كريات) ومنافسك يمكن أن يقوم برميّتين يحاول أن يصيب الصياد الذي تتحدث عنه ، فإن أخطأ في الرمية الأولى فإنه يقوم بمحاولة أخرى في الثانية من أى مكان خارج المربع ، ويحاول إخراج (أحد) الكريات ، وهذه القاعدة لم يوضحها بشكل عام سوى أطفال المرحلة الرابعة ولكن بقية حوار « روس » يجعله يمثل المرحلة الثالثة .

وهكذا تتضح لنا مميزات المرحلة الثالثة : فاهتمام الطفل الرئيسي لم يعد حركياً بل أصبح اجتماعياً . وبمعنى آخر فإن إخراج الكرية من المربع بواسطة إصابتها بالصياد لم يعد غاية في ذاته ، فالمهم ليس مجرد التغلب على الرفاق ، بل المهم أيضاً تنظيم اللعبة بواسطة مجموعة من القواعد المنظمة التي تعنى بمعاملة المثل معاملة كاملة في الطرق المستعملة ، وهكذا تصبح اللعبة اجتماعية ونقول « تصبح » لأنه لا يقوم أى تعاون حقيق بين اللاعبين إلا بعد هذه المرحلة ، أما قبل ذلك فكل يلعب لنفسه ، حقيقة إن كلا منهم يحاول أن يقلد الكبار من الأولاد والمبتكرين منهم ، ولكن الغاية لازالت شخصية وهي أن يشعر أنه قد أصبح عضواً في مجتمع غامض ، نظمه المقدسة قد نقلها الكبار من العصور السحيقة ، وليست الغاية أى رغبة في التعاون مع رفاق اللعب أو مع أى إنسان آخر . فإذا اعتبرنا التعاون اجتماعياً بدرجة أكبر من مزيج مركبة الذات واحترام الكبار وهو ما يمتاز به بداية الحياة الجمعية للأطفال فإننا نستطيع القول بأنه من المرحلة الثالثة وما يليها تبدأ لعبة الكريات في أن تكون لعبة اجتماعية .

فالتعاون لم يكن عملياً ، وإنما كان مجرد فكرة ؛ فكون الإنسان أميناً لا يكفي للدلالة على أنه لم بالقانون بل إن هذا لا يكفي لأن يجعلنا قادرين على حل المشكلات التي تبدو في خبراتنا الخلقية المحسوسة . وبهذه الطريقة يتعرّف الطفل أثناء هذه المرحلة ، ولكنه ينجح نجاحاً تاماً في أن يخلق لنفسه « أخلاق وقّية » ويترك حتى تاريخ متأخر موضوع وضع قانون ونظام تشريعي . ولا يستطيع أطفال السابعة إلى العاشرة أن



يتفقوا فيما بينهم لمدة أطول من الفترة التي يقضونها في لعبة واحدة ، فلا زالوا عاجزين عن التشريع لكل الاحتمالات التي تظهر ، ولا زال لكل منهم فكرته الشخصية الخالصة عن قوانين اللعب ، وأحسن ما نعبر به عن هذه الحالة أن نقول : إن الطفل فيما بين السابعة والعاشرة يلعب كما يعلل . ولقد حاولنا<sup>(١)</sup> من قبل أن نؤيد الحقيقة القائلة بأنه حوالى سن السابعة أو الثامنة على التحقيق أى عند اللحظة التي تبدأ فيها المرحلة الثالثة في الظهور فإنه في المناطق الفقيرة جدا التي أجرينا فيها أبحاثنا<sup>(٢)</sup> نجد أن المناقشات والتفكير يجدان مجالا متزايدا من المعضدين يفوق مجال الحقائق غير المبرهن عليها وكذلك الناحية العقلية لمركبة الذات . وهذه العادات الجديدة للتفكير تؤدي إلى الاستدلالات الصريحة ( بعكس الحالة البدائية للانتقال بدون استدلال ) كما تؤدي إلى الاستدلالات التي يصل إليها الطفل عن طريق خبرته الحاضرة أو الماضية . وعلى ذلك فلا زالت الحاجة ماسة إلى شيء آخر إن أريد تعميم الاستدلال وجعله معقولا خالصا ، فالطفل لابد أن يكون قادرا على أن يعلل تعليلا صريحا ، أو بمعنى آخر لابد أن يكون شاعرا بقواعد التعليل ، قادرا على تطبيقها على أية حال تعرض له يسا في ذلك الحالات النظرية الخالصة ، وب نفس الطريقة نجد أن الطفل الذي وصل إلى المرحلة الثالثة بالنسبة لقواعد اللعب يقوم بأعمال متساقطة جمعية وقتية ( اللعب المنتظم تمام الانتظام يمكن أن نقارنه من هذه الناحية بالجدل الجيد ) ولكنه لا يشعر بعد بأى اهتمام بالتشريع الفعلي للعب أثناء مناقشة الأسس التي يتوقف عليها وحدها لإمامه بالفاصيل ( على أساس وجهة النظر هذه يمكن أن نقول إن المناقشات القانونية الاخلاقية في المرحلة الرابعة يمكن تحويلها إلى تعليل صريح بجملي ) .

وحوالى سن ١١ أو ١٢ في المتوسط يمكن أن تظهر هذه الاهتمامات ، ولكني نلم بالمقصود من تطبيق القواعد عند الاطفال في المرحلة الرابعة دعنا نستجوب على انفراد عددا من الاطفال من فصول المدرسة نفسها ، وسنرى مقدار دقة إجابتهم واتفاق آرائهم .

الاطفال ريت ( ١٢ سنة ) ، جروس Gros ( ١٣ سنة ) ، فوا Vva ( ١٢ سنة )

#### (١) الفصل ٤

(٢) نتهين هذه الفرصة فنذكر للقارئ ما لم نذكر كثيرا في كتبنا السابقة ذلك أن معظم أبحاثنا قد أجريت على أطفال من أفقر أحياء جنيف وفي الأحياء المتنامية لابد أن يختلف متوسط العالين .

كثيرا ما يلعبون معا لعبة الكريات ، وقد سألتا كلا منهم على انفراد ، واتخذنا الحيطة لمنعهم من الاتصال ببعض أثناء غيابنا حتى لا يتحدثوا عن مضمون حوارنا .

وهؤلاء الاطفال متفوقون فيما يتعلق بالمربع والموضوع وطريقة الرمي ، وبالجمله فى كل القواعد التى سبق أن اختبرناها . ولمعرفة من يبدأ اللعب نجد أن « ريت » الذى كان يسكن فى قريتين متجاورتين قبل أن ينتقل إلى المدينة ، ذكر لنا أن هناك طرقا كثيرة مستعملة ، فأنت ترسم الخط ، وصاحب أقرب صياد له هو الذى يبدأ اللعب ، فإذا ذهب صيادك بعد الخط فعند البعض هذه مسألة غير هامة ، وعند آخرين تكون أنت آخر من يلعب . أما « جروس » و « فوا » فلا يعرفان سوى الطريقة الأخيرة ، فى وحدها الشائعة عند أطفال هذه المنطقة .

ولكن هناك مسائل معقدة لم يثرها لنا الاطفال . فمن قال « الأخير » يكون دوره الثانى فى اللعب . وهذا أحسن لأن صياده لا يتعرض للضرب ( فلو أن صيادا استقر فى المربع فهو معرض لأن يضربه صياد لاعب آخر ) . وقد ذكر لنا « فوا » أن من يقول « آخر الاثنين » يكون دوره بعد لاعبين ، ثم أضاف القاعدة التالية التى يعرفها جروس أيضا « إذا كنا جميعا على مسافة واحدة من الخط فمن يقول « متساوون فى التأخير » يكون دوره الثانى فى اللعب . والمشكلة إذن هى أن تلعب فى دور مبكر حتى تجد كريات فى المربع ، وألا تكون الاول خوف أن يضرب صيادك .

ومن جهة أخرى ذكر لنا جروس « من يخرج كريتين » ( من المربع أى عدد الدفعة التى وضعها اللاعب فى المربع ) يمكن أن يقول « آخر من يضع » وبذلك يستطيع أن يكون دوره الثانى فى اللعب من الخط فى اللعبة الثانية التالية أما « فوا » فقد قال « حين تخرج كريتين ، حين تطرد كريتين من المربع » تستطيع أن تقول « آخر من يضع » فيكون دورك الثانى من المربع فى اللعبة التالية . وقد أعطانا ريت نفس الإجابة .

وليس هذا كل شيء عند ريت ، فإذا قلت « دوران من الخط » كان لك الحق فى رميتين من الخط . أما إذا قلت « دوران من المسافة » فإن لك أن ترمى رميتك الثانية من حيث أنت . وأنت تستطيع أن تقول ذلك فقط حين يكون رفيقك قد حصل على نصيبه ( كسب عددا من الكريات يساوى العدد الذى وضعه أصلا فى

المربع ) وهذه القاعدة قد لاحظها أيضا الطفلان الآخران بنفس الطريقة .

يضاف إلى ذلك مجموعة كاملة من القواعد لا يعرفها الصغار ، وهي تنصب على وضع الكريات في المربع . فيرى « جروس » أن الولد الأول الذى يقول « مكان لى » ليس عليه أن يضع نفسه عند إحدى زوايا المربع ، والذى يقول « أما كن للكريات » يستطيع أن يضعها حيث شاء مكومة أو عند الزوايا الأربع . و « فوا » عنده نفس الفكرة ، وقد أضاف « إن قلت مكانك طول اللعبة فإن رفيقك يجب أن يستقر فى مكانه » . أما « ريت » الذى يعرف كل هذه القواعد فقد أضاف تفصيلا آخر إذ قال : « لا تستطيع القول : مكانى » إن كان قد سبق أن قلت « مكانك » وهذا يعطينا فكرة عن بعض التعقيدات فى الطريقة .

ولقد قام أبطلنا الثلاثة الماهرون بالإشارة إلى وسائل الرأفة التى تستخدم لحماية الضعاف ، فيرى فوا أنك لو أخرجت ثلاثا بضربة واحدة وتركت واحدة فقط ( كرية واحدة فى المربع ) فإن لرفيقك الحق فى أن يلعب من منتصف الطريق ( منتصف الطريق بين الخط والمربع ) لأن الولد الأول قد كسب أكثر من نصيبه . وكذلك الولد الذى ضرب يستطيع أن يبدأ اللعب . ويرى جروس أنه إذا بقيت كرية واحدة فى نهاية الشوط فإن الولد الذى كسب بدلا من أن يأخذها يستطيع أن يتركها لزميله ، ثم إذا كان أحد الأولاد قد كسب كثيرا فإن الآخرين يقولون « دورا آخر » وعليه فى هذه الحالة أن يلعب شوطا آخر .

وعدد رميات كل لاعب يدور حولها أيضا مجموعة من النظم عني بها كل من الأولاد الثلاثة ، وهم متفقون بشأنها . وحرصا منا على ألا نطيل فإننا نحيل القارئ الكريم فيما يتعلق بهذا الموضوع إلى القواعد العامة التى وضعناها فى القسم الأول .

على أن هناك نقطة واحدة تختلف عليها الأولاد الثلاثة الذين أجرينا عليهم تجاربنا ؛ فريت الذى يلم بالقواعد فى جهات ثلاث مختلفة قد ذكر لنا أن الولد الذى يستقر صياده داخل المربع فى العادة يستطيع أن يخرج منه . ثم أضاف حقيقة إنه فى بعض الألعاب يعتبر اللاعب فى مثل هذه الحالة « محبوسا » ولكن هذه القاعدة تبدو عند هذا الطفل غير إجبارية .

أما « فوا » و « جروس » فعلى العكس يرويان أنه فى كل الحالات التى يستقر فيها

الصيد داخل المربع فإنه يعتبر « محبوساً » ولقد فكرنا في أن نحير « فوا » ، فقلنا : « إن ريت لم يقل ذلك » ، فأجاب « فوا » حقيقة أن الناس أحياناً يلعبون بطرق مختلفة ، ثم يسأل كل منا الآخر ماذا نريد أن نعمل ؟ فإن لم يفسر الاتفاق تنازعاً قليلاً ثم نضع قواعد للسير بمقتضاها .

وهذه الإجابات توضح لنا خصائص المرحلة الرابعة ، فالاهتمام قد بدأ يضع بذوره منذ المرحلة السابقة ، فؤلاء الأطفال لا يحاولون مجرد التعاون والتنظيم كما قال فوا لكي يستطيعوا اللعب معاً ، بل نجدهم أيضاً وهذا شيء جديد من غير شك وقد بدا عندهم ميل خاص لبحث جميع الاحتمالات والتقنين لها . فإذا لاحظنا أن لعبة المربع هي إحدى الأنواع الخمسة أو العشرة للعبة الكريات وأنها كثيرة التعقيد في قواعدها ونظمها أمكننا أن نفكر في مدى ما يختزنه طفل الثانية عشرة في ذاكرته . فهذه القواعد بما تشتمل عليه من تداخل وحالات استثنائية هي على الأقل على درجة من التعقيد تساوى درجة تعقيد قواعد الإملاء العادية ، وقد يؤدي بنا هذا إلى أن نستفسر شأن الصعوبة التي يواجهها الأطفال في تذكر قواعد الإملاء كما وضعها التريسة التقليدية مادامت عقولهم قادرة على تمثيل محتويات لعبة الكريات بهذه السهولة ، ولكن يجب ألا يغيب عن بالنا أن التذكر يعتمد على النشاط وأن النشاط الحقيقي ولبد الاهتمام .

ففي المرحلة الرابعة إذن يبدو أن الاهتمام السائد هو اهتمام بالقواعد نفسها ، فإن مجرد التعاون لا يتطلب هذه التفصيلات مثل ما يتصل منها بطريقة وضع الكريات في المربع ( « مكانى » و « مكانك طول اللعب » ... الخ ) وفكرة أن الطفل يميل من تلقاء نفسه نحو الأشياء المعقدة دليل على أنه يبحث عن القواعد لذاتها ، ولقد شرحنا في مكان آخر السلوك الخارق للعادة لثمانية أطفال بين العاشرة والحادية عشرة وهم الذين — لكي يرمى بعضهم بعضاً بكرات الثلج — قد قضوا أربع ساعات في اختيار رئيس وتعيين قواعد التصويب ، ثم في تقسيم أنفسهم إلى معسكرين وفي تحديد مسافة الرمي ، وأخيراً في وضع الضمانات التي تطبق في حالة مخالفة هذه القوانين .

وخلاصة القول أن الإلمام بقواعد اللعب وتطبيقها يسير وفق قوانين بسيطة وطبيعية ، ويمكننا أن نقسم هذه المراحل على النحو الآتي :

١ - نظام بسيط فردى .

٢ — تقليد الكبار مع مركزية الذات .

٣ — التعاون .

٤ — الاهتمام بالقواعد لذاتها .

والآن ننقل إلى بحث ما إذا كان الشعور بالقواعد يعطينا في تطوره رسماً بيانياً مساوياً وقليل التحقيد .

#### ٥ — الشعور بالقواعد

##### ١ — المرحلتان الأولىان

أثبتت تجاربنا أن الشعور بالقواعد لا يمكن أن ينفصل عن مجموعة الحياة الخلقية للطفل ، ونستطيع دراسة التطبيق العملي للقواعد دراسة كاملة دون أن نغنى بموضوع الخضوع بشكل عام أى سلوك الطفل الاجتماعى والخلقى ، ولكننا بمجرد أن نحاول - كما هو الحال فى الموضوع الذى نحن بصدده - تحليل إحساسات الطفل وأفكاره عن القواعد فإننا نجد أنها تمتصها من الأوامر التى تخضع لها جملة بطريقة لاشعورية ، وهذا يتضح فى جلاء تام فى حالة الصغار من الأطفال حيث نجد أن حالة الجبر من الكبار تستدعى أن يكون للكبار سلطان ولو قليل على هؤلاء الصغار .

ومن هنا كانت الصعوبة الكبرى التى نحسها فى وضع المعنى الصحيح الدقيق لهذه الحقائق الأولية المرتبطة بموضوع تطبيق القواعد : فهل النظام الفردى البسيط الذى يسبق القواعد والذى يضعه مجموع اللاعبين يؤدى إلى الشعور بالقواعد أو لا يؤدى ؟ وإن كان يؤدى فهل هذا الشعور بالقواعد يتأثر بطريق مباشر بأوامر الكبار ؟ هذه النقطة الدقيقة يجب أن نتقرر قبل أن ننقل إلى تحليل الحقائق الأكثر وضوحاً التى فصل إليها عن طريق الحوار مع الأطفال فى موضوع الشعور بالقواعد . سوف نضع فى المرحلة الأولى كل ما يتصل بالمرحلة الفردية الخاصة التى درسناها من قبل . وفى هذه المرحلة نلاحظ أن الطفل يلعب بالكريات بطريقة الخاصة ، فهو يبحث عن مجرد سد حاجة اهتماماته الحركية وخيالاته الرمزية ، وكل الذى يحدث أنها سرعان ما ترتبط بعادات فتكون قواعد فردية من نوع خاص .

وهذه الظاهرة ليست منفردة بل إنها تتمشى مع نوع من الالتزام فى السلوك

بشكل عام يسهل ملاحظته على جميع الأطفال قبل أن يستطيعوا الكلام وقبل أن يقيموا تحت تأثير نفوذ الكبار من الناحية الخلقية . وليست كل عملية توافق تنسج لا أكثر من المحبوبات العقلية لمشتعلاتها فتمتد إلى التزامات يقوم بها الطفل لذاتها . ولكن الطفل كثيراً ما يكتشف مثل هذه الالتزامات لما فيها من لذة ، ومن هنا تظهر ردود الأفعال الأولية التي يقوم بها كل طفل صغير إذا أحضرنا له عددا من الكريات .

ولكننا لو أردنا أن نعرف إلى أى مستوى من مستويات الشعور بالقواعد تنسب هذه القواعد الفردية فإنه يجب أن نتذكر أن ذلك منذ السنين الأولى للطفل ، فإن كل شيء يحيط به يميل لأن يفرض عليه فكرة الانتظام ، فهناك أحداث طبيعية معينة تتكرر ( تعاقب الليل والنهار ، تعاقب المناظر التي يراها الإنسان أثناء سيره ) تكرر في شيء من الدقة يكفي لإدراك العملية القانونية . أو على الأقل يؤدي إلى ظهور نظم حركية في المستقبل . وأكثر من هذا فإن الآباء يفرضون على الأطفال عددا من القواعد الخلقية وهذه مصدر لنظم أخرى ( الأكل . وقت النوم . النظافة . . . الخ . . ) .

وهذه القواعد مرتبطة تماما بالنظم الخارجية ( وهي بالنسبة للطفل إلزامية ) . فالطفل إذن منذ شهوره الأولى يسمح في جو من القواعد ، ولهذا كانت عملية استخلاص الالتزامات الذاتية التي يحترمها الطفل وتلك التي تنتج من ضغط الأشياء الخارجية أو إجبار البيئة الاجتماعية — عملية الاستخلاص هذه من الصعوبة بمكان ، ففي كل عملية من الممكن أن نعرف ما الذي اخترعه الطفل ؟ وما الذي تفرضه الطبيعة ؟ وما الذي فرضه الكبار ؟ . ولكن في الشعور بالقواعد لو أخذناها من الوجهة الشكلية كتركيب فإننا لا نجد لهذه الاختلافات أى مكان من وجهة نظر الشخص (١) ذاته .

تحليل الالتزامات التي يقوم بها الكبار من الأطفال قد تسمح لنا بأن نضع ميزا رئيسيا لهذا الموضوع ، فمن جهة نجد أن أنواعا معينة من السلوك يلتزمها الطفل نفسه ،

---

(١) مثال : الحرمة تحرق ( قانون طبيعى ) . ممنوع لمس النار ( قانون أخلاق ) والطفل الذي يلعب في المطبخ يلبس نفسه بلبس كل قطعة من قطع الأثاث عدا الموقد ( التزام فردى ) فكيف يميز عقل الإنسان في أول الأمر بين هذه الأنواع من النظم .

مثلاً : ( ألا يلعب على الخطوط الفاصلة بين البلاط وحدود الرصيف ) في هذه الحالة نجد أن هذه القواعد الحركية لا يمكن أن ينتج عنها أى إحساس بالالتزام الخالص ما دامت لا تتدخل عوامل أخرى . وهذا صحيح حتى على هذا المثال الذى اخترناه عن قصد الآن ، وهو المتصل باللعبة البسيطة التى لا تصبح إجبارية إلا إذا ارتبطت فيها بعد بتعاقد مع الآخرين .

ومن جهة أخرى نجد أن بعض القواعد — ولا يعنيها إن كان قد اكتشفها الطفل من قبل أو قلدها أو أخذها من الخارج — قد تُقدس في وقت من الأوقات بواسطة البيئة بأن تقرأها أو تدعو إليها . ففي حالة كذهه فقط نجد أن القواعد تكون مصحوبة بإحساس الإجبار . هذا وإن يكن من الصعب دائماً أن نعرف إلى أى حد قد تتضمن القاعدة الإجبارية التزاماً عقلياً عند طفل في سنته الأولى والثانية فإنه من الواضح — على أية حال — أن الشئيين متساويان من الناحية النفسية ، وهذا التمييز يجب أن نضعه نصب أعيننا حين نصل إلى دراسة قواعد اللعب .

وعلى القارئ الكريم أن يلاحظ في الطريقة التى وضعناها المشكلة — نظرية «بوفيه» عن «نشوء الإحساس بالالتزامات الخلقية في الضمير الإنسانى» . فالإحساس بالالتزام لا يظهر عند الطفل إلا حين يقبل أمراً صادراً عن شخص يحترمه ، وكل المادة التى حللناها في هذا الكتاب منذ بدأنا بتحليل الحقائق المتصلة بالشعور بقواعد اللعب تؤيد هذه النظرية . وهذه النظرية ذاتها تسير جنباً إلى جنب مع نظرية «دور كيم» عن التطور الاجتماعى للاحترام والأخلاق ، ولا تتعارض معها ، والتعديل الوحيد الذى نعمل لإدخاله على نظرية «بوفيه» أن تمتد فنشمل إلى جانب الاحترام الذى يقوم بين الأطفال والكبار ذلك الاحترام المتبادل بين الرفاق . وعلى هذا الأساس تبدو لنا القاعدة الجمعية نتيجة لقبول متبادل بين فردين مثلاً تكون نتيجة لتسلط فرد على آخر .

ولنا أن نقسام : إلى أى درجة يصل الشعور بالقواعد في المرحلة الأولى ؟

على أساس أن الطفل لم يشاهد لاعبا من قبل فإننا نستطيع القول بأن اللعب في هذه الحالة يقوم على أساس عمليات شخصية فردية إلزامية ، فالطفل يقوم به لأنه يلذ له أن يزاول أى عمل فيه تكرر ، فتجده يقوم بسلسلة من العمليات ولكن عمله

لا يشمل أى عنصر من عناصر القواعد الإجبارية ، وفى الوقت نفسه يجب أن نتذكر أن فرض أن الولد لم يدخل فى خبرته شيء من ذلك فرض يصعب الأخذ به تماما . فالطفل بمجرد استطاعته الكلام — حتى ولو لم يكن قد رأى الكريات من قبل — مشيع بقواعد ونظم اكتسبها من البيئة ، وهذا ما نجده فى كل البيئات المختلفة ؛ فهو يعرف أن هناك أشياء يسمح بها وأخرى يمنع منها ، وأحدث طرق التعليم لا تخلو من فرض قيود على النوم والأكل ، وبعض تفصيلات أخرى أقل أهمية ( لا تمس مجموعة الأطباق ، لا تقرب مكتب الوالد . . . الخ . ) ومن الجائز أن الطفل حين يشاهد الكريات لأول مرة يشعر أن هناك قواعد معينة تطبق على هذه الأشياء الجديدة ، وهذا هو السبب فى أن أصول الشعور بالقواعد حتى فى هذا الميدان المحدود كيدان لعبة الكريات تتكيف بواسطة الحياة الخلقية للطفل فى جملتها .

وهذا يبدو واضحا فى المرحلة الثانية وهى أهم ما فى بحثنا هذا . وتبدأ هذه المرحلة منذ اللحظة التى يبدأ فيها ميل الطفل — سواء عن طريق التقليد أو كنتيجة للتبادل اللفظى — إلى اللعب طبقا لقواعد معينة تلقاها من الخارج . فما هى الفكرة التى يكونها عن هذه القواعد ؟ هذه هى النقطة التى نحاول أن نصل إليها الآن .

ولقد استخدمنا للوصول إليها ثلاث مجموعات من الأسئلة الغرض منها تحليل الشعور بالقواعد فى المرحلة الثانية :

هل القواعد قابلة للتغيير ؟

هل القواعد دائما هى كما نراها اليوم ؟

كيف بدأت القواعد ؟

ومن الواضح أن أول هذه المجموعة هو أحسنها ، فهو أقلها من الناحية اللفظية ، وبديلا من أن نجعل الطفل يفكر فى مشكلة لم تعرض له من قبل ( كما هو الحال فى المجموعتين الأخيرتين ) فإن المجموعة الأولى تواجه الطفل بحقيقة جديدة أى بقاعدة جديدة ، أى بقاعدة من اختراعه ، ومن السهل علينا أن نلاحظ رد الفعل الناتج عما عند الطفل مهما كان الرد غير دقيق .

أما المجموعتان الأخيرتان فعلى العكس تتعارضان مع عملية وضوح الأسئلة وبساطتها ، وتؤديان إلى احتمال الإيحاء والتثبيت وغيرهما . . . ومع ذلك فنحن نعتقد



أن لهما فائدتهما لو أخذناهما على أنهما أسس احترام الطفل للقواعد ، وعلى أنهما تكملان المجموعة الأولى .

والواقع أن الطفل بمجرد أن يبدأ في المرحلة الثانية أى منذ اللحظة التى يبدأ فيها تقليد قواعد الآخرين — مهما كانت حالة « مركزية الذات » عنده في مزاوله اللعب — فإنه يعتبر قواعد اللعب مقدسة بلا مس ، وهو يرفض أن يغير هذه القواعد ، ويدعى أن أى تعديل ينالها فيه خطأ حتى لو قبله الجميع .

ومن الوجهة العملية فإننا لا نتوقع قبل سن السادسة أن نجد هذا الموقف واضحاً تماماً وصريحاً ، فأطفال الرابعة والخامسة يظهر أنهم يمثلون حالة استثنائية فهم يأخذون القواعد عرضاً . وهذه الظاهرة لو أخذناها على ظاهرها فإننا نربطها بحالة التحرر من سلطان الأطفال الكبار ، والحقيقة أننا نميل إلى اعتبار هذا انقياس سطحي ، فالصغار من الأطفال — حتى لو بدأ في سلوكهم عكس ذلك — فإنهم دائماً محافظون . فيما يتعلق بموضوع القواعد ، فإن قبولاً التجديد الذى يقترح عليهم فإن ذلك يرجع إلى أنهم لا يعرفون أن هناك أى تجديد .

وسنبداً الآن بعرض إحدى الحالات الصعبة : ولقد بلغت الصعوبة منتهاها لأن الطفل صغير جداً ولذلك فهو أميل إلى الخرافة .

« فال Fal ، ( ٥ سنوات ) وهو في المرحلة الثانية بالنسبة لتطبيق القواعد سئل وأجاب على الوجه التالى « هل كان الأولاد في الأزمنة الساحقة حين بدء تعمير مدينة « نيوشاتل » يلعبون بالطريقة التى أريتنى إياها ؟ . « نعم ، ودائماً بنفس الطريقة ؟ . « نعم ، كيف توصلت إلى معرفة القواعد ؟ « علمنى إياها أخى الذى أخذها عن والدى » . « وكيف عرفها والدك ؟ « والذى عرفها ولم يعلمها له أحد » . « وكيف عرفها ؟ « لم يأخذها عن أحد » . « هل أنا أكبر من والدك سناً ؟ « لا . أنت أصغر ، لقد ولد والدى حين جئنا إلى « نيوشاتل » ، إن والدى قد ولد قبلى . « اذكر لى بعض الناس الذين يكبرون والدك » . « جدى » . « هل يلعب الكريات ؟ « نعم » . « إذن كان يلعب قبل والدك . نعم . ولكنه لم يكن يستخدم القواعد ( فالها في كثير من الاقتناع ) ماذا تعنى بالقواعد ( لم يعرف » قال ، هذه الكلمة التى سمعنى أتفوه بها لأول مرة ، ولكنه يعرف أنها تعنى أحد الخواص الأساسية في لعبة الكريات ، وإلى هذا يعزى تأكيده أن جده لم يلعب وفق قواعد حتى يبين تفوق والده على من عداه في هذا العالم ) « هل مر وقت طويل منذ بدأ الناس يلعبون لأول مرة ؟ « نعم » . « كيف وضعوا طريقة اللعب ؟ « لقد

أخذوا عددا من الكريات ثم رسموا مربعا ، وضعوا الكريات بداخله ... إلى آخره . ( وقد عدد القواعد التي يعرفها ) . هل توصل إليها الصغار من الأطفال أم الكبار من الرجال ؟ ، الرجال الكبار ، « بربك حدثني من الذي ولد أولا والدك أم جدك ؟ » ، والدي ، « من أكبر سكان نيوشاتل سنا ؟ » ، لا علم لي ، « ومن تظن ؟ » ، الله ، هل عرف الناس كيف يلعبون الكريات قبل والدك ؟ ، نعم . لعب بعض الناس قبله وبعضهم معه في نفس الوقت ، « وهل لعبوا بنفس الطريقة التي لعب بها والدك ؟ » ، نعم ، « وكيف عرفوا الطريقة ؟ » ، اخترعوا ، « أين الله ؟ » ، في السماء ، « هل هو أكبر من أبيك سنا ؟ » ، لا إنه أقل منه سنا ، « هل يستطيع الإنسان ان يجد طريقة جديدة للعب ؟ » ، لا أستطيع أن ألعب بطريقة أخرى ، « حاول ... فلم يتحرك » ، « ألا تستطيع أن تضعها هكذا ( وضعنا الكريات على شكل دائرة بدون مربع ) » ، نعم ، « هل يكون هذا صحيحا ؟ » ، نعم ، صحيح كالربع ؟ ، نعم ، « هل يلعب أبوك بهذه الطريقة أم لا ؟ » ، نعم ، هل لا زال البعض يلعب بطرق أخرى ؟ ، نعم ، ثم رتبنا الكريات على شكل حرف T ووضعناها على علبة كبريت ... الخ ... فذكر ، قال ، أنه لم يرها هكذا من قبل ولكنها كلها صحيحة تماما . إن الإنسان يستطيع أن يغير الأشياء وفق هواه ، وكل ما في الموضوع أن أباه يعلم بهذا كله ويعتبر ، قال ، نمودجا للحالات التي تحدثنا عنها من قبل ، فهو على استعداد لتغيير كل القواعد المقررة ، فالدائرة وحرف T وأى شيء آخر يمكن أن يقوم مقام المربع . وكأن ، قال ، كان قريبا من هؤلاء الأطفال الكبار الذين — كما سنرى — لا يؤمنون بقضية القواعد ويقبلون أى تعديل ما دام مقبولا من الجميع ، ولكن الواقع غير ذلك ، فهما كانا خياليا ، رومانتيكيا ، فإن الحديث الذي اقتبسنا معظمه يمكن أن يبين أنه يضر احترامنا عظميا للقواعد ؛ فهو يعزوها لآليه مما يرفع من قدرها إلى حد قوله أنه يعتبرها فرضا إلهيا . ولهذا المناسبة يذكر أن آراء ، قال ، الغربية عن عمر أبيه تستحق الملاحظة فقد ولد أبوه قبل جده ، وهو أقدم من الله ، هذه الملاحظات التي تتفق كل الاتفاق مع ما جمعه « بوفيه » <sup>(١)</sup> يمكن أن نتخذها دليلا على أن ، قال ، حين يعزوا القواعد لوالده

(1) Bovet Le Sentiment religieux et la psychologie de l'enfant coll. Atualiks pedagogiques. Neuchatel et paus (Delachaux et Nusslé)

وقد ترجم هذا الكتاب إلى الإنجليزية بعنوان :

Bovet ( The Child's Religion )

( المترجم )

يجعلها أكثر أو أقل معاصرة لما يعتبره هو بداية العالم . وكذلك نلاحظ أن الطفل يتصور اختراع والده للقواعد ، فالوالد قد فكر فيها دون أن يخبره بها أحد أو يوضح له شيئا عنها ، وهذا لا يمنع من أن غيره قد يكون فكر في نفس الشيء ، وهذا في رأينا ليس مجرد ترديد لالفاظ لامعنى لها عند الطفل ( بيغائية ) . كما يجب أن تأخذ حذرنا حين نقرأ هذه الملاحظات ، فلا نحملها من المنطق فوق طاقتها ، فهو تعنى مجرد أن القواعد مقدسة وغير قابلة للتغيير لأنها تشترك مع السلطة الأبوية . وهذا الفرض قد يؤول إلى نوع من نظرية الاختراع عند الأطفال وإلى معاني لانهائية ؛ فالطفل الذى لا يدرك معنى « قبل ، و » بعد ، والذى يقبس الزمن على أساس انفعالاته العميقة يكون الاختراع عنده قريبا فى معناه من اكتشاف الحقيقة النهائية والسابقة الوجود فى نفسه ، ومعنى هذا فى بساطة أن الطفل لا يستطيع أن يميز - كما يميز نحن - بين النشاط الذى يتضمن اكتشاف شىء جديد وبين النشاط الذى يتضمن تذكر الماضى (ومن هنا جاء مزج الخيال بالحياة الواقعية الذى يميز قصصه أو ذاكرته) فالاختراع العقلى عند الطفل كما هو عند أفلاطون — ناتج عن عملية التذكر <sup>(١)</sup> . وبعد . فما معنى تسامح ، قال ، بالنسبة للقوانين الجديدة التى اقترحتها له ؟ معناه بكل بساطة ان اعتقاده أن لعبة الكريات غنية بالقواعد غنى غير محدود جعله يتصور إلمامه بقاعدة جديدة ليس أكثر من أنه أعاد اكتشاف قاعدة كانت قائمة من قبل .

ولكى نفهم موقف الأطفال فى أوائل المرحلة الثانية من كانت إجاباتهم قريبة من إجابة . قال ، يجب أن نتذكر أن الطفل حتى سن ٦ — ٧ لازال يواجه صعوبة عظيمة فى التمييز بين المعلومات التى هو شخصيا مصدرها وتلك التى تأتية من الآخرين ، وهذا يرجع أولا إلى صعوبة عملية التأمل الباطنى الاسترجاعى عنده . ( انظر الحكم والتعليل الفصل ٤ ، فقرة ١ ) كما يرجع إلى نقص تنظيم الذاكرة ، وهذه الطريقة نجد الطفل ميالا إلى الظن بأنه كان يعرف أشياء مع أنه فى الواقع يلم بها لأول مرة ، وكثيرا ما جربنا إعطاء الطفل معلومات جديدة ولكن سرعان ما نجهده يقول بأنه يعرفها منذ شهور ، فججزه عن التمييز بين قبل وبعد ، بين القديم والحديث ؛ يوضح

(١) Iy. R. M. ص ٢٦ حالة كوف Kauf (٨، ٨) فهذه الطفلة تعتقد أن القصة التى قصتها عليها قد سطرها الإله فى مخها ، ( قبل أن أولد وضماها هناك ) .

عدم القدرة التي تحدثنا عنها الآن للتمييز بين الاختراع والذكر ، فالطفل كثيرا ما يشعر أن ما قد اخترعه حتى في نفس اللحظة يمثل نوعا من الحقيقة الأبدية ، وإذا كان الأمر كذلك فإننا لانستطيع القول أن كل طفل صغير لا يحترم قواعد اللعب لأنه يسمح بتغييرها ؛ فالأشياء الجديدة ليست جديدة في نظره .

يضاف إلى ذلك موقف غريب يظهر في طول مرحلة « مركزية الذات » يمكن أن نقارنه بالحالات العقلية الخاصة المميزة « للإلهام » فالطفل إلى حد ما يطبق القواعد وفق هواه ، فبينما نجد « قال » ومن على شاكلته يسمعون بأى نوع من التغيير ينتاب القواعد الموضوعة نجدهم جميعاً فرادى وجماعات يعنون بإبراز فكرة أن القواعد كانت دائماً هي كما نجدها اليوم ، وأنها تخضع لسلطة الراشدين وخصوصاً سلطة الأب ، فهل في هذا تناقض ؟ إنه يبدو كذلك في الظاهر ؛ فلو أننا تذكرنا الخصائص السيكولوجية للأطفال في هذه السن وتذكرنا معها أن المجتمع في نظرهم لا يقوم على التعاون الناجح بين النظراء بقدر ما يقوم على الإحساس بوجود اشتراكية داخلية بينه هو وبين رأى المسنين والبالغين . إذا تذكرنا هذا زال التناقض ، فكما أن المتصوف لا يمكن أن يفصل رغباته عن رغبات الإله كذلك نجد الطفل الصغير لا يستطيع أن يميز بين دوافع خياله الشخصى وبين القواعد المفروضة عليه من أعلى .

والآن ننقل إلى الحالات التي تمثل هذه المرحلة تمام التمثيل ، وهم الأطفال الذين لا يحترمون القواعد ومع ذلك فإنهم يتكرونها أى مستحدثات مهما كان نوعها . وسنبدأ بحوار طفل في سن الخامسة والنصف « له Leh » وكانت إجاباته من أكثر الأنواع التي صادفناها تلقائية ؛ بدأ الطفل يحدثنا عن قواعد اللعب قبل أن نسأله عن الشعور بالقواعد ، فأخذ يتحدث ويرينا كيف نلعب من الخط ( ولعل هذا هو كل ما يعرفه عن اللعب تقريباً ) ثم تطرقنا إلى الحوار الآتى ، فسألناه في بساطة : هل كل العالم يلعب من الخط ؟ وهل من الممكن ( كما يحدث فعلاً في عالم الواقع ) وضع الكبار عند الخط وترك الصغار يلعبون من مكان أقرب ؟ فكان جوابه « لا . ليس هذا عدلاً ، ولماذا ؟ » لأن الإله سوف يجعل تصويبات الصغار لاتصل إلى الكريات ، على حين تصل تصويبات الكبار إليها . وبمعنى آخر فإن العدل الإلهي يعارض أى تغيير في قواعد الكريات . فإذا تمتع لاعب مهما كان صغيراً بشيء من المحسوبية فإنه تعالى يمنعه من الوصول إلى المربع .

فا Pha ( ٥ سنة ) حاورناه على الوجه التالى : « هل يلعب الناس دائماً هكذا ؟  
نعم . إنهم يلعبون دائماً كذلك . لماذا ؟ لأنه لا يمكن اللعب بأى طريقة أخرى . ألا  
تستطيع أن تلعب هكذا ؟ — وضعنا الكريات فى دائرة ثم فى مثلث — نعم . ولكن  
الآخرين لن يريدوا ذلك . لماذا ؟ لأن المربع أحسن . ولماذا كان المربع أحسن ؟ ...  
وقد كان نجاحنا أقل فيما يتعلق بأصل اللعب ، وكان الحوار : هل كان والدك يلعب  
الكريات قبل أن تولد ؟ لا . أبداً ، لأنى لم أوجد وقتذاك ، « ولكنه كان طفلاً  
مثلث قبل ولادتك ؟ لقد كنت موجوداً حين كان مثلى ولكنه كان أكبر ، « متى بدأ  
الناس يلعبون الكريات ، ؟ حين بدأ الآخرون بدأت أنا أيضاً . ومن المستحيل أن  
تزحزح فا Pha عن مكانه فى مركز الكون من الناحية الزمنية والمكانية ، ومع  
ذلك فإنه يشعر شعوراً قوياً أن القواعد تعلو فوق رأسه فهى لا تقبل التغيير .

« جيو Geo » ( ٦ سنوات ) يذكر لنا أن قواعد لعبة الكريات قد بدأت مع  
الناس ، مع أعضاء البلدية ( المجلس البلدى الذى يحتمل أن يكون قد سمع عنهم فى موضوع  
إصلاح الطرق والشرطة ) . وكيف كان ذلك ؟ لقد جاءت الفكرة فى رؤوس هؤلاء السادة  
وقد صنعوا بعض الكريات . وكيف تعلبوا طريقة اللعب ؟ من رؤوسهم ، ثم علوا  
الناس ولقد علم والدى الأولاد الصغار كيف يلعبون . وهل يستطيع أحد أن يلعب  
بطريقة تغاير الطريقة التى أريتنى إياها ؟ هل تستطيع تغيير اللعب ؟ أظن أنه يمكن ،  
ولكنى لا أعرف كيف . ( يشير « جيو » هنا إلى الأنواع الموجودة فعلاً ) . وبأى  
شكل ؟ لا . فليس هناك أى ألعاب أخرى بأى طريقة . لماذا ؟ لأن الله لم يعطها  
( المجلس البلدى ) . قلنا له : حاول أن تغير اللعبة ( ثم أخذ « جيو » يخرع نظاماً  
ظنه جديداً وهو يتضمن عمل مربع فيه ٣ خطوط كل منها يتألف من ٣ كريات ) .  
هل يستطيع الناس أن يلعبوا دائماً بهذه الطريقة وأن يعدلوا عن الطريقة القديمة ؟  
نعم ياسيدى . كيف وجدت هذه اللعبة ؟ فى رأسى . هل تستطيع أن تقول إذن إن  
اللعب الأخرى لا قيمة لها وأن هذه هى وحدها التى يجب أن يتمسك بها الناس ؟ نعم  
هناك أنواع أخرى يعرفها حضرات السادة أعضاء المجلس . وهل يعرفون هذه  
التي اخترعتها الآن ؟ نعم . ولكنها من اختراعك فهل وجدتها فى رأسك ؟ نعم .  
وكيف ؟ بغثة أخبرنى بها الله . أتعرف أنى قد تحدثت مع السادة أعضاء المجلس

البلدى ولا أظنهم يعرفون لعبتك الجديدة . صاح جيو مأخوذاً : أو اه !! ولكنى أعرف بعض الأطفال ممن لا يعرفون كيف يلعبون ، فأى لعبة أعلمها لهم : لعبتك أو الأخرى ؟ لعبة السادة أعضاء المجلس البلدى . لماذا ؟ لأنها أجهل . اسمع يا جيو : بعد حين تصبح رجلاً كبيراً ذا شارب ، ويجوز ألا يبقى أطفال كثيرون يلعبون لعبه السادة أعضاء المجلس البلدى ، ولكننا قد نجد عدداً كبيراً منهم يلعبون لعبتك فأى هذه اللعب صحيح : أهى لعبتك التى سوف يمارسها الكثيرون أو لعبة السادة أعضاء المجلس البلدى التى تكون حينئذ قريبة من النسيان ؟ فأجاب : لعبة أعضاء المجلس البلدى .

وحالة «جيو» تثبت بصورة طيبة ماسبق أن قلناه عن «فال Fa» من أن اختراع لعبة معناه الوصول إلى لعبة قائمة فى رأس الإنسان وكانت مستخدمة من قبل ومنظمة بواسطة سلطات عليا لها حق التشريع . فـجيو Geo يعزو اللعبة التى اخترعها إلى إلهام إلهى ، ويظنها معروفة لدى أعضاء المجلس البلدى ، وبمجرد أن نكف عن خداعه نجده يقلل من قيمة اختراعه الشخصى ويرفض أن يعتبره صحيحاً حتى إذا عم استخدامه .

مار Mar ( ٦ سنوات ) وقد سبق أن درسنا سلوكه إزاء مزاولة اللعب فى الفقرة ٣ . ذكر أنه فى عصر والده واليسوع كان الأطفال يلعبون كما يلعبون اليوم ، ورفض أن يخترع لعبة جديدة ، قائلاً : « لم أخترع لعبة فى حياتى » ثم عرضنا عليه لعبة جديدة تتضمن وضع كريات على صندوق ثم جعلها تسقط بواسطة ضرب الصندوق وسألناه : « هل يستطيع إنسان أن يلعب هكذا ؟ » نعم ( إنه يفعل ذلك ويدعو أنه يتمتع به ) . هل يمكن أن تصبح هذه اللعبة صحيحة يوماً ما ؟ — لا . لأنها ليست هى نفسها ، وفى المحاولة الثانية كان رد فعله هو هو لم يتغير .

« ستور Stor » ( ٧ سنوات ) ذكر لنا أن الناس يلعبون الكريات قبل سفينة نوح ، وكيف كانوا يلعبون ؟ . « كما نلعب » وكيف بدأت اللعبة ؟ اشتروا بعض الكريات . ولكن كيف تعلموا ؟ . علمهم أبى . وقد اخترع « ستور Stor » لعبة جديدة على شكل مثلث ، وهو يرى أن أصدقاءه سوف يسهروا اللعب بها ، ولكن هذه اللعبة ليست للجميع فهى ليست للكبار . لماذا ؟ . لأنها ليست لعبة للكبار . أليست لعبة صحيحة كالتى أرىتنى إياها . لا . لماذا ؟ لأنها ليست مربعا . ولو أن الجميع

لعبوا بهذه الطريقة حتى الكبار منهم فهل تكون صحيحة؟ لا . لماذا لا تكون صحيحة؟  
لأنها ليست مربعا .

وفما يتعلق بالتطبيق الفعلي للقواعد نجد أن كل هؤلاء الأطفال ينتمون إلى مرحلة « مركزية الذات » . والنتيجة تبدو في منتهى التناقض ، هؤلاء أطفال يلعبون حسب هواهم . حقيقة أنهم يتأثرون بأمثلة قليلة شاهدوها ، وأهم لاحظوا بصورة مجملة خطة اللعب ولكنهم يفعلون ذلك دون أن يشغلوا أنفسهم بالخضوع لتفاصيل القواعد التي يعرفونها أو يستطيعون أن يلعبوا بها فيما لو عنوا بهذا الأمر قليلا ، ودون أن يعنوا بأى نوع من أنواع التشدد لإزاء الجريمة التي يرتكبونها بمخالفة هذه القواعد ، وأكثر من هذا فإن كل طفل يلعب لنفسه فلا يلتفت لجاره ، ولا يهمه أن يراقب لعبه ، ولا أن يراقبه هو في اللعب ، ولا يجتهد حتى في إصابته في أن يكسب ، وكل الذي يعنيه أن يضرب الكرة التي يصب نحوها . ومع ذلك فكل هؤلاء الأولاد يتفقون في تقديس القواعد ، فالقواعد أبدية مصدرها الآباء وأعضاء المجلس البلدى ، بل والإله العظيم غرام تغييرها ، حتى إذا اتفق الرأى العام على التغيير فإن هذا الرأى خاطئ ، إذ أن اتفاق الأطفال جميعا لا قيمة له بجانب حقيقة التقاليد . أما عن التغييرات الواضحة فهذه ليست سوى أجزاء مكملة للتزويل الأول . وهكذا نجد أن « جيرو Geo » (وحالته أقرب الحالات السابقة بدائية ، وهو قريب مما عرضه فال Fal) وإذن فهو يؤكد ما قلناه عن الأخير ) نجده يعتقد أنه قد اخترع القواعد بفعل وحى شبيه بالوحى الذى كان أعضاء المجلس البلدى أول من تلقاه .

والواقع أن هذا التناقض عام في سلوك الأطفال ، ومركب تركيبيا دقيقا كما سنبين ذلك قرب نهاية هذا الكتاب وهو من أهم ظواهر الخلق في مرحلة « مركزية الذات » فركزية الذات عند الأطفال أبعد من أن تكون اجتماعية ولكنها تسير جنبا إلى جنب مع قسر الكبار ، فهي سابقة للاجتماعية من ناحية علاقتها بالتعاون . ويجب أن نميز في كل محيط نوعين من العلاقات : القسر والتعاون . فالأول يتضمن عنصرا من الاحترام المتحد مع الساطة والتقدير ، أما الثانى فهو مجرد تبادل بين الأفراد على قدم المساواة ، ومن هنا يبدو أن « مركزية الذات » تناقض التعاون فحسب ، إذ أن الحالة الأخيرة وحدها هي التي تستطيع أن تجعل الفرد متعاوناً . أما القسر فهو دائما حليف « مركزية الذات » عند الأطفال ، والواقع أننا نجد الطفل منظوياً على ذاته نظراً لعجزه عن أن يقيم علاقة تبادل حقيقية مع البالغين . فالطفل من جهة

قابل إلى حد كبير لأن يتخدد بأنه موافق ، مع أنه في الواقع يكون سائرا وراء خيالاته . أما البالغ فهو على العكس من ذلك يستغل فرصة الموقف الذي هو فيه بدلا من البحث وراء المساواة . أما بالنسبة للقواعد الخلقية فإن الطفل يخضع قليلا أو كثيرا للقواعد التي توضع له ، ولكنها إذ تبقى كما هي خارجة عن ضمير الفرد فإنها لا تستطيع في الواقع أن تغير من أخلاقه . وهذا هو السبب في أن الطفل ينظر إلى القواعد على أنها مقدسة رغم أنه لا يضعها موضع التنفيذ .

وعلى هذا فإنه بالنسبة للعبة الكريات ليس هناك تناقض بين ذاتية المركز في تطبيق اللعب وتقديس القواعد . فهذا الاحترام دلالة لعقلية لا يوجها التعاون بين نظيرين ، ولكن يوجها قسر البالغين . حين يقلد الطفل القواعد التي يسير عليها زملاؤه الكبار فهو يشعر بأنه يخضع لقانون لا يقبل التغيير ، لأنه يتصل بآبائه أنفسهم ، فالضغط الذي يأتي من البالغين على الصغار يتحول في هذه الحالة — كما هو الحال غالبا — إلى حالة قسر البالغين ، وعمل الكبار من الأطفال لا زال عنادا لأن التعاون لا يقوم إلا بين النظراء . وكذلك نجد أن خضوع الصغار من الأطفال لقواعد البالغين لا يمكن أن يؤدي إلى أي نوع من التعاون فعلا ، وكل ما في الأمر أنه يؤدي إلى نوع من التصوف ، يؤدي إلى عاطفة مخشوة بمشاركة جمعية ننسجم تماما — كما هو حال كثير من المتصوفة — مع مركزية الذات . لانا سنرى فيما بعد أن التعاون بين النظراء لا يؤدي إلى ظهور تغير تدريجي في الموقف الفعلي للطفل بل إنه أيضا يقوم بعمل أساسي فيمنع ظهور هذا الخضوع للسلطان .

وفي الوقت ذاته تعال بنا نختبر أشخاص الفترة الأخيرة للرحلة الحالية . ولقد وجدنا ثلاث مراحل بالنسبة للشعور بالقواعد ، بينها وجدنا أربعا بالنسبة لتطبيق اللعب ، وبمعنى آخر فإن التعاون الذي نجده فيما بين السابعة والثامنة لا يكفي في بادئ الأمر للضغط على الخضوع الغامض للسلطان ، والجزء الأخير من المرحلة الحاضرة ( في الشعور بالقواعد ) يتفق تماما مع النصف الأول لمرحلة التعاون ( في تطبيق اللعب ) .

بن Ben ( ١٠ سنوات ) الذي ذكرنا إجابته بالنسبة لتطبيق القواعد ( في المرحلة الثالثة ) لا زال في المرحلة الثانية من الناحية التي ندرسها الآن . جاورناه على الوجه التالي : « هل يستطيع إنسان أن يتخزع قواعد جديدة ؟ يفعل ذلك بعض الأولاد لكي يكسبوا كريات أكثر ، لكن أميئهم لا تتحقق دائما فهناك ولد ( حدث أخيرا



في فصله ) فكر في أن يقول « شيران ، حتى يقترب ( وهذه القاعدة معروفة فعلا للكبار من الأولاد ) ولكن الكرية لم تخرج . وهل تنجح مع الصغار ؟ نعم . لقد نجحت معهم . اقترح قاعدة يا « بن » ، لا أستطيع اختراعها بهذه السرعة . إنك تستطيع فأنا أعتقد أنك أمر بما تتصور . والآن تتصور أنه لم يرك أحد أثناء وجود كريتك داخل المربع فهل تعطى الآخرين هذا الحق ؟ نعم ، لهم الحق في أن يفعلوا ذلك . وإذن فهل يستطيع الناس أن يلعبوا بهذه الطريقة ؟ لا ، لأن فيها غشا . ولكن زملاءك جميعاً يوافقون على ذلك ، أليس كذلك ؟ نعم ، الكل يوافق . إذن لماذا ترى فيها غشا ؟ لأنى اخترعتها فهي ليست قاعدة . هي قاعدة خطأ لأنها خارجة عن القواعد والقاعدة الصحيحة هي التي في اللعب . ثم كيف يعرف الإنسان إذا كانت القاعدة صحيحة ؟ اللاعبون الجيدون يعرفون ذلك . تصور أن اللاعبين الجيدين رغبوا في أن يلعبوا وفق قاعدتك ؟ لا تنفع ، ثم إنهم سيقولون إنها غش . فإذا قالوا جميعاً إن القاعدة صحيحة فهل تنفع ؟ نعم ، ولكنها قاعدة خطأ . ولكن لو قالوا جميعاً إنها صحيحة فكيف يعرف أحدهم أنها خطأ ؟ لأنك حين تكون في المربع فهو أشبه بالخدقة المسورة فأنت محبوس فيها ( فإذا وقف الصياد داخل المربع فأنت محبوس ) . تصور أننا رسمنا مربعاً كهذا ( وقد رسمنا مربعاً مع ترك فتحة في أحد جوانبه أشبه بمنفذ الحصن ) . فكان جوابه « بعض الأولاد يفعلون ذلك ، ولكنه ليس صحيحاً ؛ فهو مجرد لهُو لقضاء الوقت . لماذا ؟ لأن المربع يجب أن يكون مقفلاً . ولكن لو أن بعض الأولاد فعلوا ذلك فهل هذا صحيح أم لا ؟ إنه صحيح وليس بصحيح في وقت واحد . لماذا هو صحيح ؟ إنه صحيح لمجرد اللهُو . ولماذا هو غير صحيح ؟ لأن المربع يجب أن يكون مقفلاً . إذا كبرت وتصورت أن كل واحد اتبع هذه الطريقة فهل تكون صحيحة أم لا ؟ إنها تصبح صحيحة إذ ذاك ، لأنه سوف يكون هناك أولاد صغار يتعلمون هذه القاعدة . وبالنسبة لك ؟ تكون خطأ . وماذا تكون في الواقع والحقيقة ؟ إنها تكون حقيقة خطأ . وبعد ذلك سمع بن Ben أن أباه وجدته كانا يلعبان بطريقة مختلفة عن طريقته وأن القواعد يمكن أن يقوم الأطفال بتغييرها ، ولكن هذا لم يمنعه من الاحتفاظ بالرأى القائل بأن القواعد تتضمن حقيقة ذاتية مستقلة عن الاستعمال .

وهذه الحالات الانتقالية تثير الاهتمام بنوع خاص فبن Ben يقع في وسط الطريق بين المرحلة الثانية والثالثة ، فهو من جهة يعرف عن طريق التعاون وجود تغييرات

في استخدام القواعد ، وهو لذلك يعرف أن القواعد الحالية حديثة ، ومن وضع الاطفال ، ولكنه من جهة أخرى يؤمن بالصحة المطلقة الذاتية للقواعد . فهل التعاون إذن قد فرض على هذا الطفل موقفاً تصورياً بالنسبة لقانون هو شبيه بالاحترام الذى يحسه الطفل الصغير تجاه الاوامر التى تأتية من الكبار ؟ أم أن احترام بن القواعد اللعب نتيجة للقسر الذى لم يقض عليه التعاون بعد ؟ الواقع أن الحديث سوف يوضح لنا أن التفسير الأخير هو الصحيح ، فالاولاد الكبار لم يعودوا يؤمنون بالقيمة الذاتية للقواعد ، وهم يفعلون ذلك بنفس المقياس الذى يعرفون به كيف يستخدمون القواعد فعلاً ، فوقف Ben إذن يجب أن نعتبره بقايا ظواهر الخضوع .

وبوجه عام فإنه من الأمور العادية أن التعاون من الناحية الزوجية لا يمكن أن يقضى قضاء تاماً على الحالات النفسية التى أوجدتها من ناحية التفكير ، وهذه الحالة النفسية مركبة من مركزية الذات ومن الخضوع . فالتفكير دائماً متأخر عن الزوج . والتعاون يجب أن يزاوِل فترة طويلة قبل أن تظهر نتائج واضحة فى التفكير ، وهذا مثال حديث لقانون الوصول إلى الشعور الذى قال به « كلاباريد » ، Claparède ، وضياع الموازنة ، الذى لاحظناه فى ميادين أخرى كثيرة .

( انظر الجزء الثانى C.P. والفقرة ٢ من الفصل ٥ J. R. )

وزيادة على ذلك فإن هذه الظاهرة تبسط مسألة « مركزية الذات » بشكل عام إذ أنها توضح لماذا كانت مركزية الذات من الناحية الفعلية أكثر مقاومة منها من الناحية الواقعية .

## ٦ - إدراك القواعد ٢ - المرحلة الثالثة

بعد سن العاشرة فى المتوسط أى منذ النصف الثانى لمرحلة التعاون وفى خلال كل مرحلة تقنين القواعد نجد أن إدراك القواعد يناله تغيير كلى ، فالذاتية تطغى على القسرية ( حكم الذات يتفوق على حكم الغير ) فقواعد اللعب لم تعد تبدو للطفل وكأنها قانون خارجى مقدس لأنه جاء من الراشدين ، ولكنها أصبحت نتيجة لمناقشة حرة وهى تستحق الاحترام لأنها نتيجة لاتفاق متبادل ..

وهذا التغير يمكن أن نراه عن طريق ثلاثة أدلة متوافقة : أولها أن الطفل يقبل تغيير القواعد ما دام هذا التغير ينال أصوات الجميع ، فكل شيء ممكن طالما أنك تحترم القرارات الجديدة ، وهكذا نجد الديمقراطية تلي ( الشيوعية : الحكومة الدينية ) و ( الجيروفقراطية : حكومة المسنين ) فلم يعد هناك جرائم فكرية ، بل مخالفات عملية ، فكل الآراء يمكن أن تكون مقبولة طالما بحث أصحابها عن طريق قانوني لقبولها ، ومن الطبيعي أن تكون بعض الآراء معقولة أقل أو أكثر من الأخرى . ومن القواعد الجديدة التي قد تقترح هناك مستحدثات تستحق أن تقبل لأنها تزيد في الاهتمام باللعب ( السرور في المخاطر . الفسلفن ... الخ ) . كما أن من القواعد الجديدة ما لا قيمة له لأنه يعطي الأسبقية للكسب السهل قبل العمل والمهارة ، ولكن الطفل يعتمد على الاتفاق بين اللاعبين لتقليل المستحدثات غير الخلقية ، فهو لم يعد يعتمد كما يعتمد الصغار على التقاليد الصالحة كلها ، ولم يعد يرى أن كل شيء قد نظم أحسن تنظيم في الماضي ، وأن الطريقة الوحيدة لتجنب المشاكل هي تقديس النظم الموضوعية ، بل إنه أصبح يعتقد في قيمة التجربة . مادام الرأي الجماعي يقرها .

ومن جهة أخرى فإن الطفل لم يعد يقبل كفضية مسلم بصحتها الرأي القائل بأن القواعد دائمة وأنها تنتقل من جيل إلى جيل دون أن يمسها تغيير ، ومن جهة ثالثة . وأخيرة فإن آراءه عن أصل القواعد واللعب لا تختلف كثيراً عن آرائنا . فالأصل أن الكريات لم تكن أكثر من كريات صغيرة مستديرة يلقبها الاطفال هنا وهناك لمجرد التسلية ، أما القواعد فهي أبعد من أن يكون البالغون قد فرضوها ، ولا بد أنها ثبتت تدريجياً بطريقة ابتكار الاطفال أنفسهم وهما بعض الأمثلة : —

روس ( ١١ سنة ) فهو ينتمى إلى المرحلة الثالثة من ناحية تطبيق القواعد ، وهو يدعى أنه كثيراً ما اخترع قواعد جديدة مع زملائه . قال : لقد كنا نعملها أحياناً ، وكنا نصل إلى ٢٠٠ ، فكنا نلعب ثم نتضارب . ثم عاد فقال لي : إن وصلت إلى ١٠٠ أعطيك كرية . وحاورناه على الوجه التالي : هل هذه القاعدة الجديدة صحيحة كالقواعد القديمة أم لا ؟ ربما لا تكون على درجتها من الصحة لأنه ليس من الصعب أن تأخذ كريات في هذا الاتجاه . هب أن كل واحد فعل ذلك فهل تكون قاعدة حقيقية أم لا ؟ إن فعلوا ذلك غالباً فإنها تصبح قاعدة حقيقية .

هل يلعب أبوك بالطريقة التي أريتي إياها أم بطريقة مختلفة ؟ أهو . لا أدري .  
ربما لعب بطريقة مختلفة ، إن الطريقة تتغير ولا زالت تتغير في كثير من الأحيان .  
هل يلعبها الناس منذ بعيد ؟ منذ خمسين عاما على الأقل . هل كان الناس يلعبون  
الكريات أيام قدما السويشيين ؟ أهو ، لا أظن ذلك . كيف بدأت ؟ أخذ  
بعض الاطفال بعض كريات سيارة ( كريات تندرج من تلقاء نفسها ) ولعبوا  
بها ، وبعد ذلك وجدت الكريات في الحوانيت . لماذا وجدت القواعد لعبة الكريات ؟  
لتجنب النزاع الدائم ، لا بد من وجود قواعد ، وبعد ذلك تلعب لعبا صحيحا . كيف  
بدأت هذه القواعد ؟ اتفق بعض الاولاد معاً ووضعوها . هل تستطيع أن تبتكر  
قاعدة جديدة ؟ ربما ( ثم فكر ) وقال ضع ٣ كريات معاً ثم أسقط أخرى من أعلى  
فوق الكرة الوسطى . هل يستطيع أحد أن يلعب بهذه الطريقة ؟ أهو ، نعم . هل  
هذه قاعدة صحيحة كالقواعد الأخرى ؟ قد يقول بعض الاولاد إن هذه القاعدة  
ليست صحيحة تماما لأنها تعتمد على الخط ، ولكي تكون قاعدة صحيحة يجب أن  
تعتمد على المهارة . ولكن لو أن كل واحد لعب بهذه الطريقة فهل تكون لعبة  
صحيحة أم لا ؟ نعم ، فإنك تستطيع أن تلعب جيدا بهذه الطريقة كما تلعب بالطرق  
الأخرى .

مالب ( ١٢ سنة ) ينتمى إلى المرحلة الرابعة من مراحل تطبيق القواعد:  
جرب بيننا وبينه الحوار التالي : هل يلعب كل إنسان بالطريقة التي أريتي إياها ؟ نعم .  
وهل يلعبون كذلك منذ زمن بعيد ؟ لا . لماذا لا ؟ لقد استخدموا كلمات مختلفة .  
وكيف كانت القواعد ؟ إنهم لم يستخدموها أيضاً فقد ذكر لي والدي أنه لم يلعب  
بهذه الطريقة . ولكن هل لعب الناس وفق هذه القواعد منذ زمن بعيد ؟ ليست  
نفس هذه القواعد تماما . وماذا عن قاعدة عدم الضرب من أجل واحدة ؟ أظن أن  
هذه جاءت متأخرة .

هل كان يلعب الناس الكريات حين كان جدك صغيرا ؟ نعم . كما يفعلون .  
الآن ؟ لا ، ألعابا مختلفة الأنواع . وفي زمن واقعة مورات Morat ؟ لا . لا أظن  
أنهم كانوا يلعبون وقتذاك . ما رأيك في كيفية بدء لعبة الكريات ؟ أولا  
بحث الاطفال عن كريات مستديرة . والقواعد ؟ أتوقع أنهم لعبوا من الخط ،  
وبعد ذلك رغب الاطفال في أن يلعبوا ألعابا مختلفة وابتدعوا قواعد أخرى .

وكيف بدأ الخط ؟ . أتوقع أنهم كانوا يلعبون بضرب الكريات ثم اخترعوا الخط . هل يستطيع أحد أن يغير القواعد ؟ . نعم . هل تستطيع أنت ؟ نعم أستطيع أن اخترع لعبة أخرى : كنا نلعب ذات مساء في المنزل فاكشفنا لعبة جديدة ( وقد أرانا إياها ) . وهل هذه القواعد الجديدة صحيحة كالأخرى ؟ نعم . أيهما أصح القواعد التي أرى إياها أولاً أو تلك التي اخترعنا ؟ كلاهما صحيح . لو أنك شرحت لعبتك الجديدة للصغار من الأطفال فإذا يفعلون ؟ ربما يلعبون على بسفها . وإذا نسوا اللعبة المستديرة ولعبوا فقط بهذه اللعبة فأيتها تكون صحيحة : الجديدة التي تكون معروفة معرفة جيدة أم القديمة ؟ المعروفة جيداً هي الصحيحة .

جروس Gros ( ١٣ سنة ) في المرحلة الرابعة لتطبيق القواعد . وضع لنا القواعد كما رأينا من قبل ، فاورناه ، هل كان يلعب والدك بهذه الطريقة حين كان صغيراً ؟ لا ، لقد كانت لهم قواعد أخرى ، لم يلعبوا لعبة المربع . وهل كان الأولاد الآخرون أيام والدك يلعبون لعبة المربع ؟ لا بد أنه كان هناك من بينهم من يعرفها ما دمنا نحن نعرفها الآن . وكيف توصل هذا الواحد إلى معرفة لعبة المربع ؟ لقد فكر في أن يرى إن كانت هذه اللعبة أطرف من غيرها من اللعب . كم عمر الولد الذي اخترع المربع ؟ أتوقع أن يكون في الثالثة عشرة ( عمره هو ) . هل كان الأطفال السويسريون الذين عاصروا موقعة مورات Morat يلعبون الكريات ؟ ربما كانوا يلعبون لعبة الثقب ، وبعد ذلك لعبة المربع . وفي عصر دافيد بوري David de Purry ( رجل ذو شعر مستعار يقوم تمثاله في ميدان عام من ميادين نيوشاتل وهو معروف لدى الجميع ) ؟ أظن أن كان عندهم نوع من اللعب أيضاً . هل تغيرت القواعد منذ أن اكتشف المربع ؟ ربما كان هناك تغيرات طفيفة . وهل لازالت القواعد تتغير ؟ لا . إنك تلعب دائماً بنفس الطريقة . هل يسمح لك بإحداث أي تغيير في القواعد ؟ نعم ، البعض يسمح والآخر لا يوافق . إن لعب الأولاد بهذه الطريقة ( غير بعض الشيء ) فإنه يجب أن تلعب كما يلعبون . هل تظن أنك تستطيع أن تخترع قاعدة جديدة ؟ نعم . . . ( وأخذ يفكر ) . تستطيع أن تلعب بقدمك قبل هذه اللعبة صحيحة ؟ لا أدري . هي مجرد فكرة عندي . ولو أنك عرضتها على الآخرين هل تظن أنه يعمل بها ؟ نعم . يمكن أن يعمل بها وأن تكون صحيحة ، وبعض الأولاد الآخرين قد يرغب في محاولتها وبعضهم قد لا يحبه بل يحتفظ بقواعده القديمة . لانهم يظنون أن فرصهم في اللعبة الجديدة أقل . ولو لعب كل واحد بطريقته ؟ عندئذ تصبح قاعدة

ككل القواعد الأخرى . أيهما أصح إذن قاعدتك أو القواعد القديمة ؟ القديمة . لماذا ؟ لأنه يتمتع فيها الغش ( لاحظ هذا التحقيق الجليل للقواعد . فالقاعدة القديمة أحسن من المستحدثة التي لم ينلها تقديس الاستخدام ؛ ذلك أن القاعدة القديمة وحدها هي التي لها قوة القانون ولذلك يتمتع فيها الغش ) . ولو أن الناس جميعا لعبوا بأقدامهم فأيهما إذن يصبح أصح ؟ . لو لعب الناس جميعا بأقدامهم فإن هذه اللعبة حينئذ تصبح أصح . وأخيرا سألنا جروس : « افرض أن هناك لعبتين إحداها سهلة تسمح لك بأن تكسب كثيرا وأخرى صعبة تجعل الكسب نادرا ، فأيهما تحب أكثر ؟ إلا أكثر صعوبة ، ففي النهاية ستكسب بهذه الطريقة .

فوا ( ١٣ سنة ) الذي سبق أن درسنا إجاباته عن تطبيق القواعد ( المرحلة الرابعة ) وقد ذكر لنا أن أباه وجدته قد لعبا بطريقة مختلفة عن طريقته أيام السوسرين الثلاثة ، هل كان يلعب الأطفال الكريات ( البلي ) ؟ لا كانوا يعملون في المنزل ، وكانوا يلعبون لعبا أخرى . وهل كانوا يلعبون الكريات أيام موقعة مورات Morat ؟ ربما بعد الحرب . ومن اخترع هذه اللعبة ؟ بعض الأولاد شاهدوا آباءهم يلعبون لعبة قديمة للكريات فكروا في أن يفعلوا مثلهم . وهل يمكن اختراع قواعد أخرى ؟ نعم ( وعرض علينا واحدة اخترعها وأطلق عليها « الخط » لأن الكريات رتبت على شكل صف لا على شكل دائرة ) أيهما اللعبة الحقيقية : لعبتك أو لعبة المربع ؟ المربع لأنها اللعبة التي تستخدم دائما . أيهما تحب أكثر : اللعبة السهلة أم الصعبة ؟ الأكثر صعوبة لأنها أكثر تشويقا « فلعبة الكوم Troyat ، ( وهي لعبة تتألف من تكويم الكريات على شكل أكوام ) ليست هي اللعبة الحقيقية تماما . وفي هذه النقطة نجد أن « فوا » ، كان يبدو أنه يجب كطفل في المرحلة السابقة ، ذلك الذي يرى أن « اللعبة الحقيقية هي القديمة المرتبطة بالتقاليد بعكس المستحدثات المعاصرة ، ولكن « فوا » ، يظهر لنا أنه إنمّا يعارض المعايير الشعبية ( فلعبة الكوم تعطى فرصة كبيرة للصدفة فهي بذلك تساعد على الكسب الحرام غير الحقيقي ) ويفضل عليها التجارب التي تتفق مع روح اللعب سواء أكانت قديمة كالربع أم حديثة كلعبته هو . ويمكننا أن نستدل على صحة رأينا هذا ببحث الدلائل التي ترتبط بلعبته هو : « هل اللعبة التي اخترعها صحيحة كالربع أو أقل منها صحة ؟ إنها مثلها تماما لأن الكريات بعيدة ( فاللعبة إذن صعبة ) . نفرض أنه بعد قليل من

السنين لعب كل إنسان لعبتك وبقى ولد أو ولدان يلعبان لعبة المربع ، فأيهما يكون صحيحا : لعبة الصف أو لعبة المربع ؟ لعبة الصف تكون هي الاصح .

بلاس Blas ( ١٢ سنة ) في المرحلة الرابعة لتطبيق القواعد . يظن أن لعبة الكريات لا بد أن تكون قد بدأت حوالى سنة ١٥٠٠ أى في وقت الإصلاح الدينى . ولقد اخترع الاطفال اللعبة فصنعوا كرات صغيرة من التراب والماء ثم تسلاوا بدحرجتها ، فوجدوا أنه مما يزيد في سرورهم أن يجعلوا الكريات يضرب بعضها بعضا . ثم جاءتهم فكرة اختراع لعبة وقالوا حين تصدم « كرينك » ، « كرية » شخص آخر فإنك تستطيع أن تأخذ الكرية التى صدمتها ، وبعد ذلك أتوقع أنهم اخترعوا المربع حتى تضطر إلى إخراج الكريات من المربع ، واخترعوا الخط حتى تكون الكريات كلها على نفس المسافة . ولقد اكتشفوه متأخرا ، فلما اكتشف الاسمنت صنعت منه الكريات على النحو الذى نشاهده الآن . والكريات المصنوعة من الطين لم تكن على درجة كافية من الصلابة ، ولذلك فإن الأولاد طلبوا من الصناع أن يصنعوها لهم من الاسمنت ، وقد سألنا بلاس Blas أن يخترع لنا قاعدة جديدة ، فأخذ يفكر وذكر أنه أولا لا بد أن توجد منافسة ، ومن تذهب كريته بعيدا ياعب أولا ، أما القواعد فيظهر أنها رديئة لأنها تستلزم أن تجرى إلى الوراء مسافة بعيدة جدا بحثا عن « الكريات » ، ثم فكر بعد ذلك عن أخرى تتألف من اللعب بربعين أحدهما داخل الآخر وسألناه « هل يرغب كل واحد أن يلعب بهذه الطريقة ؟ فأجاب : أولئك الذين كشفوها . ثم قلنا له إذا لعب الاطفال فيما بعد كما يلعبون بالمربع فأيهما يكون صحيحا ؟ فأجاب : كلاهما صحيح » .

وهنا نرى الناحية السيكولوجية والتربوية في منتهى الوضوح : إذ نستطيع الجزم بأننا أمام حقيقة اجتماعية منظمة تنظيما عقليا وخلقيا ، ومع ذلك فهى لازالت من خصائص الطفولة ، وكذلك نستطيع أن نضع أصبعنا فعلا على الصلة بين التعاون والحكم الذاتى الذى يلى الصلة بين مركزية الذات والقسر .

حتى الآن نرى أن القواعد مفروضة على صغار الاطفال ، فرضها عليهم كبارهم فتقبلها الصغار كأوامر من الراشدين ، ولذلك تبدو في نظر الطفل مقدسة لا تمس . وضمان حقيقتها هو في ثباتها التام ، وهذه المطابقة ككل المطابقات تظل خارجة عن الفرد ؛ فالطفل يبدو طيعا خاضعا تماما لوصى القدامى والآلهة ، وهو لذلك لا يستطيع

في الواقع أن يقوم بغير التظاهر بالاجتماعية ، وليس له ما يقوله عن الناحية الخلقية . فالقصر الخارجى لا يقضى على مركزية الذات بل هو يغطيها ويخفيها إن لم يقوها فعلا .

والقاعدة منذ الآن قد أصبحت نتيجة لتعاقد حر في شعور الأفراد أنفسهم ؛ فلم تعد خارجية ولا قسرية ، وهى قابلة للتعديل والتهديب بحيث تلائم ميول الجماعة ، وهى لا تتألف من حقيقة إلهامية بحيث تصبح قدسيتها مشتقة من أصلها الدينى ودوامها التاريخى ؛ بل إنها شيء نما تدريجيا وذاتيا . ولكن هل هذا يمنعها من أن تكون قاعدة حقيقية ؟ أليس هذا علامة على التقهقر أكثر منه على التقدم بالنسبة للرحلة السابقة ؟ هذه هى المشكلة للحقائق تؤيد تماما أن النتيجة عكسية ، إذ أنه منذ اللحظة التى تحل فيها قاعدة التعاون محل قاعدة القصر فإن قاعدة التعاون تصبح قاعدة خلقية ذات أثر .

وأول ما يواجه المرء هذا الاتفاق الزمنى بين ظهور هذا النوع الجديد من إدراك القواعد والملاحظة الصريحة للقواعد ، وهذه المرحلة الثالثة لإدراك القواعد تظهر حوالى سن ١٠ — ١١ . وفى هذه السن نفسها تبدأ — صفات التعاون البسيطة للرحلة الثالثة لتطبيق القواعد — فى التعقد عن طريق الرغبة فى التقنين والتطبيق الكلى للقانون ، فالظاهرتان إذن ترتبط كل منهما بالآخرى . ولكن هل إدراك الذاتية هو الذى يؤدى إلى الاحترام الفعلى للقانون ؟ أو هل احترام القانون هو الذى يؤدى إلى الذاتية ؟ . هناك — بكل بساطة — ناحيتان لحقيقة واحدة : فالقاعدة حين لا تصبح خارجية عن الطفل غير متوقفة على الرغبة الحرة الجماعية فيها تصبح متحدة فى عقل الفرد . وطاعة الفرد إذن تصبح تلقائية خالصة . والصعوبة تعود حقيقة إلى الظهور طول الوقت ، حتى أن الطفل يحاول نقد بعض مواد القانون أو بعض إجراءاته التى هى فى صالح منافسه بينما لا يزال على ولائه للقاعدة التى يؤديها . ولكن الوظيفة الخاصة للتعاون هى أن تجعل الطفل يطبق ظاهرة تبادل المعاملة ، ومن هنا تبدو عنده ظاهرة التعميم الخلقى والكرام فى العلاقات بين أقرانه .

وهذه النقطة الأخيرة فيها دلالة أخرى على الارتباط بين الذاتية والاحترام الحقيقى للقانون . فحين يصبح الطفل قادرا على تعديل القانون أى حين تصبح ملكا ومشرعا فى الديمقراطية التى تلى حوالى سن ١٠ — ١١ — حكومة المسنين .



( الجير وتوقراطية ) نجد هذا الطفل قد أصبحت له دراية بعلة وجود القانون ، فالقانون أصبح حالة ضرورية للاتفاق « حتى لا يدوم النزاع بيننا ، كما قال « روس » : « يجب أن توجد قواعد وبعد ذلك ناعب لعبة صحيحة ، ملتزمين هذه القواعد ، والقواعد الصحيحة في رأى جروس ، هي التي تربط أفكار اللاعبين لأنهم ( حينئذ ) لا يستطيعون الغش » .

والامر الثالث الذى وضع بجلاء هو أن الذاتية التي تعمل في هذه المرحلة تؤدي بالنا كيد إلى احترام القواعد أكثر من الغيرية التي كانت سائدة في المرحلة السابقة في الطريقة السياسية الحقيقية والديموقراطية التي يميز بها أطفال الثانية عشرة - الثالثة عشرة بين النزوات غير القانونية وبين المستحدثات القانونية . فكل شيء مسموح به . وكل اقتراح يقدمه الفرد نجد أن له الحق في أن يلقي الرعاية . ولم تعد هناك خيانة فكرية معنى أن الرغبة في تغيير القوانين لم تعد إلزاماً . وكل ما في الموضوع - وكل الحالات التي درسناها كانت في غاية الوضوح من هذه الناحية - أنه ليس لأحد الحق في إدخال مستحدثات إلا بالطرق القانونية ، كأن يقنع اللاعبين الآخرين مقدماً لحكم الأغلبية . ويجوز أن نجد خيانات ولكنها في الضرورات فقط ، فالنصرافات وحدها هي الإيجابية أما الأفكار فهي خاضعة دائماً للنقاش ، ولهذا نجد « جروس » Gros يذكر لنا أنه حين يبدو اقتراح ما فإن البعض يريده والبعض الآخر لا يريده ، فإذا لعب الأولاد هذه الطريقة ( وقد أحدث تغييراً ) فإن عليك أن تلعب كما يلعبون . وقال فوا Vua في موضوع تطبيق القواعد ( فقرة ٤ ) ، « أحياناً يلعب الناس بطرق مختلفة ثم يسأل كل منا الآخر ماذا تريد أن تعمل فنناقش قليلاً ثم نصل إلى اتفاق » .

وبالاختصار فإن القانون أصبح نابعاً من مملكة الصغار ولم يعد هابطاً من تقاليد الكبار . ويرتبط بهذا التغيير أن القيم النسبية الخاصة بالعادات والحقوق المعلقة في الواقع أصبح مصدرها الصغار أنفسهم ، ففي الماضي كانت العادة دائماً سائدة على الحقوق . وهنا فقط كما في كل الحالات التي يكون فيها الكائن الحي خاضعاً لعادة ليست جزءاً من حياته الداخلية سنجد أن الطفل يعتبر العادة مفروضة عليه من الكبار ، كدفع من الوصايا العشر جاءتنا من كائنات إلهية ( مثل الكبار بما فيهم الإله الذي هو عند ، قال ، « أكبر الرجال سنّاً في «نيوشاتل» بعد أبيه ) . ونتيجة ذلك أن الطفل الصغير

يرى أن أى تغيير فى الاستعمال لايحل الفرد من ضرورة بقائه أميناً للقانون الأبدى . فقد قال د بن ، إنه ولو أن الناس نسوا لعبة المربع واستبدلوها بغيرها فإن هذه اللعبة الجديدة « تكون حقيقة خطأ » فالطفل فى هذه الحالة يميز بين القاعدة الحقيقية فى ذاتها وبين مجرد العادة الحاضرة أو المستقبلية ، ومع ذلك فإنه يبقى طول الوقت خاضعاً لحكم العادة لا لآى علة قانونية خلقية أو حقيقية مختلفة عن العادة ولكنها سائدة عليها . وهذا التفكير فى الواقع لا يختلف عن تفكير كثير من الكبار المحافظين الذين يتخذون أنفسهم حين يظنون أنهم يساعدون على نصرة الآراء الدائمة على مستحدثات العصر الحاضر بينما هم فى الواقع يخضعون لرق عادة قديمة على حساب القوانين الدائمة الناتجة من التعاون المعقول .

ولكن من الآن نجد أن العمل قادر على الفصل بين العادة والمثل الأعلى الفعلى ، وذلك عن طريق اعتياده أن يلزم نفسه بقواعد معينة من قواعد المناقشة والمعاونة ، وهكذا يستطيع أن يتعاون مع جيرانه على أساس التبادل على قدم المساواة ( دون أى احترام كاذب للثقافة أو رغبة أى فرد من الأفراد ) . فالتعاون الذى يعارض القسر الاجتماعى والذى يقوم جنساً إلى جنب مع مجموعة الأفكار الواقعية التى التى الذى يسمح بالوصول إلى المثل الأعلى الذى يميز الحق وهو من الناحية الوظيفية داخل فى تركيب المناقشة والمبادلة ، فبينما نجد أن معارضة التقاليد تفرض الأفكار أو العادات ولهذا نهايتها ، نجد أن المعارنة لاتفرض شيئاً سوى الطرق الفعلية للتبادل العقلى والخلقى ( وفى هذا المقام يعارض بولدوين فكرة الاتفاق<sup>(١)</sup> الطبيعى بفكرة الاتفاق الاجتماعى<sup>(٢)</sup> ) (La Synnominie de Baldwin oppose au Syndoxique) وعلى هذا ينبغى أن نميز بين الموافقة العملية وبين الموافقة المثالية التى تقوم بين العقول موافقة وتحدد كلها أكثرنا وتعمقنا فى تطبيق عمليات التبادل العقلى<sup>(٣)</sup> . ومعنى هذا

(١) فالأول Synnominie مصدره العمل ولا يختب باختلاف المجتمعات والآخر مصدره المجتمع أى يتفق عليه مجتمع من المجتمعات ويختلف من مجتمع لآخر .

Baldwin « Theorie genetique de la realité » Trad. Philippe (٢)  
Alcan.

(٣) انظر مقالنا عن :

« logique génétique et sociologie » revue Philos 1928.

عند الأطفال أنه بالإضافة إلى القواعد التي تتفق عليها مجموعة ما في وقت ما ( مجموعة أخلاقية وقانونية حسب المعنى الذي قصده لالند M. Lalande حين يتحدث عن العقل<sup>(١)</sup> المنظم ) فإن الطفل يقوم في عقله نوع من المثالية أو روح اللعبة التي لا يمكن أن تأخذ شكل مصطلحات للقواعد ( مجموعة أخلاقية حسب المعنى المقصود من «العقل المنظم» ذلك أنه إن وجد أى تبادل على قدم المساواة بين اللاعبين في تطبيق القواعد المقررة أو في عمل قواعد جديدة فإن كل شيء يجب التقليل منه حتى يمكن توفيق هذا التبادل (عدم المساواة الناتج من الصدقة أو من الفروق في المهارة أو في القوة العضلية .. الخ ) وهكذا ينشأ الاستخدام بالتدرج ، فيصبح مثلاً أعلى يسمى على العادة إذ أنه ينتج من الوظيفة التعاونية .

وهذه هي العلة في أن المستحدثات حين تعرض على الطفل فإننا نجده يعتبرها صحيحة أو غير صحيحة ، لا على أساس درجة مساهمتها في قيام الأغلبية من اللاعبين باللعب متعاونين ولكن أيضاً على أساس اتفاقها مع روح اللعبة نفسها ، وهذه ليست أكثر أو أقل من روح التبادل «فروس» مثلاً يحدثنا عن اقتراحاته «ربما لا تكون صحيحة تماماً لأنه ليس من الصعب أن تأخذ أربع كريات بهذه الطريقة ، ومرة أخرى يقول «ربما يقول الرفاق إنها غير صحيحة تماماً لأنها تقوم على الخط ، والقاعدة الحسنة هي التي تعتمد على المهارة » وقد ذكر لنا فوا Vua أن لعبة المثلث ربما كانت أقل صحة من المربع ( ولو أنها تساوى معها في الشيوع وفي مدى إلمام الأجيال السابقة بها ) لأنها اخترعت « لكسب الكريات كلها » وبهذه الطريقة يرسم لنا « فوا » الحد الفاصل بين حكم الرعاع والديموقراطية المتزنة . وبنفس الطريقة نجد أن « جروس وفوا » يفضلان الألعاب الصعبة لأنها أكثر جذبا للاهتمام ، فالمهارة والانتقان قد حـلـا مكانا أسمي من الكسب ، وفكرة الفن للفن أصبحت الغاية بها أكبر من اللعب للكسب .

وبالاختصار فإنه بمجرد أن نصل إلى مرحلة التعاون نجد أن الآراء النظرية عن العدل والظلم أصبحت موجهة للعادة ، لأنها أصبحت داخلية فعلا في الناحية الوظيفية للحياة الاجتماعية بين الرفاق . وهذه نقطة سوف نتضح في الفصل الثالث من هذا

---

A. Lalande, *Raison constituante et raison constitué.* (١)  
revue des cours et des conférences, 15 et 30 avril, 1925.

الكتاب، أما في أثناء المراحل السابقة فإننا نجد العكس من ذلك فإن العادة توجه الحكم على العدل ، وذلك يرجع بنوع خاص إلى أنها لا زالت خارجة عن عقل الأفراد .

ولنتقل الآن إلى بحث فلسفة التاريخ الذى يتبعه الطفل أثناء كشفه عن الديمقراطية . ومن المدهش فى هذا الاتجاه أن نلاحظ قيام المعاصرة الآتية : فن اللحظة التى يقرر فيها الطفل أن القواعد يمكن أن تتغير نجد أنه لم يعد يؤمن بمبادئ الانتهائى ، ولا بأصل نسبتها إلى الراشدين . وبمعنى آخر فإنه يعتبر القواعد قد خضعت لتغيير مستمر قام به الأطفال نحوها بالاختراع والتهديب كما أن الحوادث الخارجية ربما كان لها دور فى تبيان هذه الحقيقة ، ذلك أن الطفل لا بد أن يتعلم من أبيه أن اللعبة كانت تختلف عند الأجيال السابقة عنها الآن ولكن العلاقة الواضحة وضوحا تاما ( فى المتوسط طبعاً ) بين ظهور هذا النوع الجديد من الشعور بالقواعد واختفاء الاعتقاد بأخذها عن الراشدين هذه العلاقة لا بد أن تقوم على أساس من الحقيقة . فهل نقول إذن إن فقدان الاعتقاد بالأصل الإلهى للقواعد أو بانتهائى إلى الراشدين هو الذى سمح للطفل أن يفكر فى إدخال مستحدثات جديدة على اللعبة فنقول إن الشعور بالحكم الذاتى هو الذى قضى على خرافة الإلهام .

الواقع أنه لا يستطيع إنسان له بعض الإلهام بطبيعة معتقدات الأطفال أن يتصور أن التغيير فى آراء الأطفال عن أصل القواعد يمكن أن يكون عميقاً فى طبيعته إلى الدرجة التى يكون له فيها هذا الأثر العميق فى أخلاق الطفل الاجتماعية . وعلى العكس من ذلك فإننا هنا — كما فى كثير من الحالات — نجد أن العقيدة مجرد تفكير منعكس فى السلوك .

وليس من شك أن الأطفال ينذر بينهم التفكير فى أصل دستور لعبة الكريات ، بل وأكثر من ذلك فهناك أسباب قوية جداً تدعونا للأخذ بفكرة أن هذه المشكلة بالنسبة للأطفال الذين اختبرناهم لم يكن لها مكان فى رموسهم قبل اليوم الذى فكر فيه السيكلوجى أن يوجه إليهم هذا السؤال المفعم بالسخرية عن الطريقة التى كانت لعبة الكريات تلعب بمقتضاها أيام السويسريين القدامى أو فى زمن العهد القديم . فإن افترضنا أن السؤال عن أصل القواعد كان قد مر بعقول بعض هؤلاء الأطفال أثناء الجدل التلقائى الذى كثيراً ما يحدث حول القواعد عموماً ( الفقرات من ٥ - ١٠ L. P. ) فإن الجواب الذى يصل إليه الطفل قد يصل إليه دون كثير من التفكير

وفي معظم الحالات كانت أسئلتنا التي وجهناها جديدة كل الجدة بالنسبة للشخص ، وكانت الإجابات تملأها الإحساسات التي أثارها اللعبة في هذا الشخص بدرجات متفاوتة العمق . وعلى هذا فإن حديث الصغار عن القواعد باعتبار أن أصلها يمتد إلى الراشدين وأنها لم تتغير البتة ينبغي أن يكون المرء حذرا في الأخذ به على اعتبار أنه دليل على عقيدة منظمة ، وكل الذي يعنيه هذا الرأي هو أن القواعد يجب أن تترك وحدها . ونحن حدثنا الكبار من الأطفال وجدنا العكس من ذلك فقالوا : إن القواعد قد تغيرت ، وقد وضعها الأطفال . فهذه العقيدة تقوم على تفكير أرقى لآها جاءت من أطفال أكبر سنا ، ولكنها لا زالت مجرد دليل فكل ما يقصده الطفل أنه حر في أن يضع القانون .

ويحسن أن نتساءل هل من حقنا أن نسأل الطفل عن مثل هذه المعتقدات اللفظية ما دامت هذه المعتقدات لا تتصل بفكرة واضحة وما دام تفكيره الحقيقي أعمق من هذا بكثير فهو يقع في مكان ما أعمق من مستوى اللفظ . ولكننا نرى أن هذه المعتقدات لها أهميتها ، وذلك لأن هذه الظاهرة نفسها تعود فتنظر في حياة الراشدين الفعلية ، ولأن الحقائق السيكلوجية تدرج هي نفسها فتصبح نظما ميثاقية ، وأن ما سماه باريثو <sup>(١)</sup> « Pareto » المشتقات وأقامه على نتائج بسيطة نسبيا ولكنها غنية عليا نجد أصله وبذوره في إشارات الأطفال عن أصل اللعب . وهذه الإشارات عديمة القيمة من الناحية العقلية ولكنها تحتوى على عنصر اجتماعي مقاوم ذى أثر فعال هو الذى أطلق عليه باريثو Pareto لفظ راسب Residuum . وترتبط « المشتقات » بهذا الراسب الذى هو من خصائص موقف الخضوع عند الصغار من الأطفال سواء كانت هذه « المشتقات » إلهية أو ترجع في أصلها إلى الراشدين ، وكذلك يرتبط بها « الاستمرار في التاريخ » . كما ترتبط « المشتقات » ( الطبيعية ) الطفلية الأصل ، و « التقديمية » ( بهذا الراسب الذى هو من خصائص الموقف الديموقراطى عند الكبار من الأطفال .

بقي أن نتساءل عن أمر أكثر عمقا هو : كيف تكون الديموقراطية قد وصلت إلى هذه الدرجة من الرقي في لعبة الكريات عند الأطفال بين ١١ ، ١٣ على حين

أما لا زالت غير مألوفة لدى الراشدين في نواحي كثيرة من نواحي الحياة ؟ للإجابة عن هذا التساؤل نقول : إنه من الطبيعي أن يسهل الاتفاق في بعض النواحي وإن كان صعبا في نواحي أخرى ، فالمستوى الوجداني الذي يسهل الاتفاق حول قواعد لعبة المربع ، قد لا يكفي للوصول إلى اتفاق حول مشكلة الفقر أو شرعية الحرب ، فإذا تركنا هذه المسائل ( ومع ذلك فهل من الواضح أن المسائل الاجتماعية أكثر أهمية عندنا من قواعد اللعب عند أطفال الثانية عشرة ! ) فإننا نواجه غيرها مما هو أكثر أهمية من الناحية السيكلوجية والاجتماعية : لأنه ينبغي ألا ننسى أن لعبة الكريات يهملها الأطفال حوالى سن ١٤-١٥ على الأكثر ، وعلى ذلك فإن أطفال ١١-١٣ ليس لهم رفاق كبار بالنسبة لهذه اللعبة ، ولهذا ينبغي أن نغنى بالظرف الآتى : فإدام الأطفال لم يعد عليهم ضغط من رفاق اللعب الذين يفرضون آراءهم بحكم ما لهم من مركز ممتاز فإننا نجد هؤلاء الأطفال ممن درسنا إجاباتهم قد أصبحوا قادرين تماما على إدراك ذاتيتهم بسرعة أكثر مما لو كانت لعبة الكريات تستمر إلى سن ١٨ ، وبهذه الطريقة فإن معظم الظواهر المميزة لمجتمعات الراشدين لابد أن تكون مختلفة عما هي عليه لو اختلف متوسط عمر الإنسان عما هو عليه الآن . وهذه الملاحظة قد لفتت أنظار علماء الاجتماع فأوجست كومت Auguste Comte يشير إلى أن أترجيل على آخر هو أكبر ظاهرة في الحياة الاجتماعية .

وسوف نرى فيما بعد أن إدراك الذاتية يظهر في عدد كبير من النواحي حوالى سن ١١ ، فهل هو انعكاس الألعاب الجمعية على جملة الحياة الخلقية ؟ ذلك ما سوف نبينه فيما بعد .

#### ٧ — لعبة البنات :

وقبل أن نضع النتائج العامة المستخلصة من الحقائق التى ذكرناها نجد من المفيد أن نبين ما إذا كانت هذه النتائج خاصة بلعبة الكريات كما يلعبها الأطفال أو كان من الممكن أن نجد أمثلة مشابهة في ميادين أخرى ، ولهذا درسنا لعبة أبسط من لعبة الكريات ، درسناها بنفس الطريقة غير أننا قصرنا بحثنا على استفتاء البنات فقط .

والملاحظة السطحية تكفى لبيان أن الإحساس القانونى عند الصغار من البنات أقل تقدما منه عند البنين . والواقع أننا لم ننجح في أن نجد لعبة واحدة جمعية للبنات

تشمل هذا العدد الكبير من القواعد ، وتقوم على نظام جميل وقانون ثابت من القواعد كذلك التي وجدناها في لعبة الكريات التي درسناها من قبل . ومن الأمثلة الهامة في هذا الاتجاه لعبة ( الرسة أو السيجة ) « La Semaine » ، أو « Mareille » أو « Le Biel » ، ويسمى الإنجليز « Hop-Scotch » ، وهي تقوم على أساس أن تحجل البنت على رجل واحدة تدفع بها حجراً ينتقل في أقسام قد رسمت على الأرض تمثل أيام الأسبوع أو أى شيء آخر يريده الإنسان . وفي هذه اللعبة قواعد قليلة مثل : « لا تضع قدمك الأخرى على الأرض » ، « اجعل الحجر ينتقل إلى المربع الصحيح بدفعة واحدة » ، « لا تدع الحجر يقف على الخط الفاصل » ، « حق الاستراحة في أقسام خاصة تسمى السماء » إلخ . . هذه القواعد توضح إلى درجة كافية أنه يمكن تعقيد هذه اللعبة بإنشاء قواعد جديدة تضاف إلى هذه القواعد الأولية ، ولكن بدلاً من هذا نجد أن البنات ولو أنهن أكثر شغفا بهذه اللعبة وأكثر مزاولة لها من البنين فإنهن قد استخدمن جل ذكتهن في اختراع رسوم جديدة ، ولذلك كانت لعبة ( السيجة ) « الماريلا » ذات أشكال مختلفة : فالأقسام ترسم بالطباشير على الرصيف واحدة تلي الأخرى في شكل خط مستقيم . أو خطوط متوازية أو في شكل خط حلزوني أو دائرة أو بشكل يضاوى أو مدخنة موقد إلخ . ولكن كل لعبة في ذاتها في منتهى البساطة فهي لا يمكن أن تمثل التقنين العظيم ولا التشريع المعقد الذي تتضمنه لعبة الكريات .

أما عن لعبة الكريات نفسها فإنه يبدو أن قلة من البنات اللاتي عينا بين مهمات ياتقان اللعبة أكثر من عنايتهن بالتركيب القانوني لهذا الدستور الاجتماعي . وبالنسبة لتعدد أشكال لعبة « الماريلا » ، السيجة ، نجد أن أى حوار حول إدراك القواعد من الصعوبة بمكان ، ولهذا قررنا أن ندرس لعبة في منتهى البساطة تحوى أقل قواعد ممكنة ، ونحاول أن نجد إلى أى حد ينظر البنات إلى القواعد على أنها إجبارية . والذي يعيننا طبعاً في هذه الحالة كما في الحالات التي سبقت دراستها هو أن نرى أى نوع من الإجبار يبدو في الأعمار المختلفة ؟ وهل الصغار من الأطفال هم أكثر الأطفال عداوة لآى تغيير في الميراث الاجتماعي ؟ ولما كانت اللعبة بسيطة وأسلمتنا قد اقتصرنا على البنات فقط ، فإن الحالات المائة أماناً تختلف كل الاختلاف عن لعبة الكريات عند البنين ، ولهذا نجد أن مثل هذا التشابه الذي قد يظهر عرضاً له قيمة عظيمة جداً .

ولعبة ( هو محتقن ) نوع بدائى من أنواع لعبة « الاختفاء » ، والبنت الصغيرة

المختفى وجهها ilet ( اشتقاق الكلمة يبدو أنها « هو يكون، il est كما في المصطلحات » هو الجاري ilet courant وهو المختفى ilet Cachant الخ . ) تقف في بقعة تسمى اللبس ( المكان الذي يلبسه الإنسان ) بينما تختفى الاخریات ، وبمجرد إعطاء الإشارة فإن البنت المقصودة تبدأ البحث عن الاخریات اللاتي يجتهدن في الوصول إلى اللبس قبل أن يمكن ، فمن تمسك تصبح هي « الهو » في الدور التالي . وتختار أول من يقع عليها القيام بدور البنت المختفى وجهها تبعا لقاعدة مقدسة « كرة — كرتان — ثلاث كرات — درجة » الخ ... ويسمى الصغار من البنات هذه « بالفطسة » وآخر من تخطى تكون هي أولى من يختفى وجهها ilet « الهو » .

ولما كانت اللعبة على هذه الدرجة من البساطة فإننا لن نضيع الوقت في وصف مراحل تعلمها وتطبيق قواعدها ويكفى أن نميز فيها بين مرحلتين الأولى قبل السابعة ، والثانية تمتد من سن ٦ — ٧ حتى سن ١١ — ١٢ .

ففي المرحلة الأولى التي نستطيع أن نطلق عليها مرحلة « مركبة الذات » نجد صغريات البنات يسرن أن يهملن الأعمال المرتبة للكسار ، ولكن في التطبيق لا يعرفن شيئا عن علة تكوينها ، فكل تلعب لنفسها لمجرد السرور من الجرى والاختفاء ، وأكثر من ذلك أن تقوم بما تقوم به الاخریات .

جاكلين Jacqueline ( ٧ شهر ٥ سنة ) وقد تعلت هذه اللعبة على يد صديقة أكبر منها سنا ( ١٠ سنوات ) ولها في نظرها مقام سام ، وهي تلعب مع هذه الصديقة ومع بعض الاطفال ممن يتراوح سنهم بين ٨ ، ١٢ سنة . ولما كانت اللعبة تستمر حوالى ثلاثة أرباع الساعة فإنها تجرى وتختفى وهي تتمتع بذلك كل التمتع ولكنها لا تعرف المكان « اللبس » . وبمجرد أن يجرى طفل نحو المنزل ، صائحا « لقد لمستها ، فإن « جاكلين » تجرى أيضا لنفسه وكأنها تقوم بطقوس دينية دون أى علاقة بسلوك الآخرين ، وتكون في منتهى السرور إذ تقوم بلعبتها الصغيرة على حافة اللعبة الحقيقية ، وهي لا تطالب بشئ . أكثر من ذلك .

وقد ظلت تلعب كذلك عدة أيام ، وبعد ذلك أخذت تلعب نصف ساعة وحدها مع صديقتها التي علمتها وهذا وصف لما فعلته .

أولا — هي لا زالت تجهل لماذا تمس « مكان اللبس » مع أنها تذهب فتمسه



بمجرد أن يفعل رفاقها ذلك ( وهذا عديم المعنى تماماً ما دام الطفل الآخر يسمه  
لهرب منها ) .

ثانياً — أثناء انتظارها اختفاء رفاقها تنش بكل معنى الكلمة ( فهي تدور بمكر  
مدعية أنها تخفي وجهها بيديها ، ثم تسألني عن معلومات على اعتبار أني مجرد  
متفرج الخ ) .

ثالثاً — وهي تتمتع بالحسارة كما تتمتع بالكسب سواء بسواء ، فكل غرضها أن  
تفعل كما يفعل الكبار من صديقاتها ولو أنها تقضى الوقت كله نجي . ونختفي وتصيح .  
والتشابه بين هذا السلوك ونظيره من سلوك الاطفال في نفس السن إزاء لعبة  
الكريات يلفت للنظر . فهنا كما هو الحال هناك نجد تقليدا للكبار بمزجهم كرية الذات  
في اللعب ، فلا مناقشة ولا تنظيم متبادل في موضوع القواعد ، والطفل يعلم أن هناك  
قواعد وهو يحترمها في الظاهر «لجأ كلين» تدعو إلى ضرورة لمس « المكان الملبوس » ،  
إذ أنها تحس أن هذه قاعدة إجبارية من قواعد لعبة الاختفاء ، ولكن هذا يرجع إلى  
مشاركة في حياة الكبار أكثر منه إلى مجهود للتعاون معهم . أما من ناحية تطبيق  
القواعد فإن هذه الطفلة تسمح بإدخال كل ما يعجبها (وليس هناك حتى الشعور بالغش)  
ما دامت الغاية من اللعبة لم تصبح بعد اجتماعية بمعنى التنافس المنظم .

ولكن بعد سن ٦ — ٧ في المتوسط نجد موقف الطفل يتغير ويبدأ فيلاحظ  
القواعد . والذي يعنيه الآن ليس مجرد تقليد ما يعله الكبار من الاطفال — ولو أنه  
لا زال يعمل لنفسه — بل أصبح معنيا بالتغلب على رفاقه عن طريق القيام بمثل  
ما يعملون تماماً . ومن هنا يظهر الضغط المتبادل في تطبيق القانون جنباً إلى جنب مع  
الاحترام الفعلي للالتزامات ( لا يغش حين يكون دوره في إخفاء وجهه الخ )  
وستسمى هذه المرحلة « مرحلة التعاون في الظاهر » .

النقطة الثانية التي سنسعى إليها هي : ما هو الإحساس الذي يكنه صفار البنات  
نحو القواعد ؟ حين نقترح تعديلاً في النظم الموضوعة فهل تقابل معارضة تشتت كلاً  
كبر الطفل أو إننا سوف نجد البنات كالولد تخضع القواعد تدريجياً للاتفاق المتبادل  
وتتخلى عن الإلزامية المطلقة للتقاليد ؟

إن الحقائق تعطينا إجابة لا تقبل الخطأ ، إن كانت هذه الحقائق نفسها تشير

إلى وجود فرق بسيط عما لاحظناه عند الأولاد . فمن جهة نجد التشابه تاما في أن البنات يبدأن أيضا باعتبار القانون غير قابل لأن يس ، والمستحدثات غير مشروعة ، ثم يسمحن فيها بعد فيعتبرن القانون ذا قوة مادام يحقق رغبة جماعية . ومن جهة ثانية — وهذه غاية حوارنا — نجد أن هذا التغيير في الاتجاه يظهر في المتوسط حوالى سن ٨ أى أنه يتفق لدرجة كبيرة مع بداية مرحلة التعاون . وهذا التسامح المبكر من الواضح أنه يرتبط بطبيعة الروابط المفككة نوعا التي تقوم بها لعبة الاختفاء .

وبشكل إجمالي نستطيع أن نميز ثلاث مراحل : فالأولى معاصرة لبداية اللعبة نفسها وللنصف الأول من مرحلة مركزية الذات . فالطفل في هذه المرحلة يبدو على استعداد لتغيير كل القواعد للإبانه عن عدم احترامه الداخلى للتقاليد وللأمثلة التي يتلقاها من الكبار . ولكن هذه الحالة كما في حالة لعبة « الكريات » ، هى حالة ظاهرية فحسب ، فالطفل يقلل التعديلات المقترحة المتمشية مع الاتفاقات السابقة التي يقبلها . وعلى هذا نجد « جاكلين » ، « تمس » ، « مكان اللبس » ، « مادامت ترى هذا الالتزام يقوم به الآخرون حتى إذا أغفل أحد اللاعبين القيام بهذا الواجب فإنها لا ترضى عن ذلك بأى حال من الأحوال » ، وتظن أن هذا أيضا من بين الأشياء « التي تعمل » . ولا حاجة بنا لأن نبحث هذه الفترة من مرة أخرى ففى فترة قصيرة وفى غاية الصعوبة من ناحية التحليل لتعذر الوصول إلى أى اتفاق فى إجابات الاطفال .

وفى المرحلة الثانية التي تمتد فى المتوسط إلى نهاية السابعة نجد الصغار من البنات اللاتي استجوبناهن قد أظهرن إلماما بالطرق السائدة وهن كالبنتين من ناحية الاعتقاد بأن القواعد ترجع أصلا إلى الكبار وهى ترتبط بالناحية الدينية .

• مول Mol ( ٦ ½ سنة ) حاورناها « هل هناك أشياء يجب أن تعملها وأشياء يجب ألا تقوى بها فى هذه اللعبة ؟ نعم ؛ الأشياء التي يجب أن أعملها هى قواعد اللعب . هل تستطيعين أن تخزعى قاعدة جديدة ؟ ولنفرض أنك قلت إن الثالثة التي غاصت هى « الهوى » ، نعم — هل هى من الصحيح أن تلعب بهذه الطريقة أم لا ؟ إنه صحيح — هل هى قاعدة صحيحة كالقواعد الأخرى ؟ أقل منها — ولماذا ؟ لأن الأخير هو « الهوى » — وإذا لعب السكل بنفس الطريقة فهل تصبح هذه القاعدة صحيحة ؟ لا — لماذا ؟ لأن اللعبة ليست كذلك — كيف بدأت القواعد ؟ ... كيف تعلمت اللعب ؟ تعلمته منذ المرة الأولى ولا أعرف كيف تعلمت . لقد لعبنا مع بنت صغيرة علمتنا —

وكيف تعلمت هذه البنت الصغيرة ؟ لقد تعلمت — وهل كانت تلعب أمك حين كانت صغيرة ؟ نعم . عليها المدرس في المدرسة — ولكن كيف بدأت ؟ لقد تعلم الناس على مدرس المدرسة — من وضع القواعد الكبار أم الاطفال ؟ الكبار — ولو اخترع طفل قاعدة فهل تكون صحيحة ؟ لا . لا تكون صحيحة — ولماذا لا ؟ لانهم لا يعرفون كيف يعملون .

« آج Age (٧ سنوات) تسمح بأن يكون الطفل الثالث الذي يمسك يمكن أن يكون « الهو » ولكنها رفضت أن تعتبر هذه القاعدة الجديدة عادلة . « هل هي قاعدة حقيقية ؟ نعم — وهل هي عادلة ؟ لا . لانها ليست الطريقة التي تلعب بها (وقد استوف الحديث بعد انقطاع) . « وهل تعتبر هذه القاعدة صحيحة . لا . لان الاول الذي يمسك هو « الهو » — لماذا ؟ لانه بغير ذلك لا تصبح عادلة — ولكن لو لعب كل إنسان كذلك ؟ لا تكون لان الثالث لا يمكن أن يكون هو « الهو » .

« بون Bon » (٧ سنوات) قبل الرأي القائل إن رفيقاتها سوف يسرن مثل هذه المستحادثات ولكنها لا تعتبرها عادلة . لماذا ؟ لانها تجعل اللعبة كلها تضطرب لانها خطأ » .

« روس Ros » (٨ ½ سنة) اخترعت قاعدة جديدة : ربما تقولين أن واحدة فقط هي التي تذهب وتختبئ وأن الآخرين يذهبن وراهما باحثات عنها فهل هذا صحيح بالنسبة للعبة ؟ نعم — وهل هذه الطريقة الجديدة أعدل من الأخرى أم لا ؟ أقل عدلا — لماذا كانت أقل ؟ لانك لا تلعب بهذه الطريقة — لو فرضنا أن الكل لعب بهذه الطريقة ؟ عندئذ تصبح أقل عدلا — لماذا كانت أقل عدلا ؟ لانها بعد كل ذلك تصبح إلى حد ما نفس الطريقة — ولكنها ليست صحيحة تماما ؟ لا — لماذا ؟ .... لو اتفق كل إنسان أن يلعب بهذه الطريقة فهل تصبح كذلك أم لا ؟ نعم كذلك (بتسامح) — أيهما أحسن : أن نلعب دائماً بنفس الطريقة أو نغير الطريقة ؟ (لا زالت متسامحة) — لماذا ؟ . لان هذه اللعبة أصدق — أيهما ؟ ليست التي وضعتها — إذن أيهما أحسن أن نغير أو تبقى كما هي ؟ الأحسن أن — ترك كما هي لعبة الاختفاء اخترعتها « سيدة » فهل تغيرت منذ ذلك الحين أو ظلت كما هي منذ اخترعت ؟ نعم لم تعرض للتغيير — ولكن لو أراد الناس ذلك فهل يستطيعون التغيير ؟ نعم — وهل يستطيع

الأطفال ؟ نعم - وهل لو اكتشفوا شيئاً فهل يكون ذلك أكثر عدلاً أم أقل ؟ أقل -  
لماذا ؟ لأنها هي اللعبة الحقيقية - ما هي اللعبة الحقيقية ؟ تلك التي وضعتها السيدة -  
لماذا ؟ لأنها اللعبة التي نلعبها دائماً .

ليل Lil ( ١٠ شهر ٨ سنة ) : كيف بدأت اللعبة لأول مرة ؟ أظن أن سيدة  
اخترعتها - وهل تظنين أن اللعبة تغيرت منذ ذلك الحين ؟ ربما غيرها الناس - من غيرها  
الكبار أم الصغار ؟ الكبار - وهل تظنين أن الأطفال يستطيعون تغييرها ؟ نعم .  
يستطيعون ذلك - وهل تستطيعين ذلك أنت مثلاً إن أردت ؟ نعم إن أردت - وهل تعمل  
مثل هذه أم لا . نعم تعمل مثلها تماماً - وهل يسر صديقاتك بذلك ؟ نعم يسرهم  
ذلك تماماً - وهل تصبح عادلة أو أقل عدلاً ؟ أقل عدلاً - وكيف تكون عادلة ؟  
أظن أن السيدة التي اخترعتها أحسن - ولماذا ؟ لأن الكبار أمهر إذ قضوا في المدرسة  
فترة أطول من الأطفال .

ونحن نرى أن البنات - دون إدراك لحالة التطابق عند البنين - أظهرن إحساساً  
نحو التقاليد يكفي لنا كيد الاحترام للقواعد . بل أنه قد مر بنا حق الأمهات الإلهي  
لوضع قوانين لعبة الاختفاء ، وقد ذكرت لنا د بك Buc ، في السادسة من عمرها  
أن « الله عليها هن » .

ولكن في سن الثامنة نجد أن حوالى نصف العدد الذى سألناه قد تغير موقفه  
فذكرن أن القاعدة الجديدة صحيحة كالقديمة ، ثم إنها أحسن منها من الناحية العملية ،  
وتجمع كل الأصوات وهذه هي النقطة التي تظهر فيها البنت مختلفة نوعاً عن الولد ،  
لأنها أكثر منه تساعياً وأسهل قبولاً للمستحدثات . وفيما يلي أمثلة : للرحلة  
الثالثة .

« Bag باج » ( ٤ شهر ١٠ سنة ) ستلت أن تحكم على قاعدة جديدة اقترحتها إحدى  
رفيقاتها وهي تقوم على ألا تدافع حين تمسك . هل هي عادلة تماماً أو أقل عدلاً ؟ -  
عادلة تماماً - هل هي قاعدة حقيقية أم لا ؟ قاعدة حقيقية - ما هي القاعدة  
الحقيقية ؟ هي شيء تلعب به حقيقة وصدقاً - ولكن لم يلعب أحد بعد وفق اللعبة  
التي اكتشفها صديقك فهل هي حقيقية أم لا ؟ إنها حقيقية - وهل تعمل ؟ نعم -

وهل يسر صديقاتك بها أم لا ؟ لا تسرهن لأنهن لا يرغبن أبداً في أن يكن « الهو »  
( بهذه الطريقة ) — ولو أتفقوا على ذلك فهل تكون عادلة ؟ نعم .

« شو Cho » ( ٩ سنوات ) « هل هذه القاعدة حقيقية كالأخرى ؟ لا —  
لماذا ؟ لأنك لم تلعب قط بهذه الطريقة — وهل يحق لي أن ألعب كذلك ؟ نعم —  
وهل يجبها صديقاتك ؟ نعم — وهل هذه القاعدة أعـدل أو أقل عدلا من  
الأخرى ؟ كلا هما واحد — وأيهما حقيقي أكثر ؟ كلاهما — كيف بدأت القواعد ؟  
اخترتها شخص ما — ومن هو ؟ طفل . كان يلعب بها بعض الأطفال ففعل الآخرون  
مثلهـم . وهل القواعد التي وضعها هؤلاء الأطفال عادلة ؟ نعم — متى تكون القاعدة  
عادلة ؟ حين تكون صالحة للعب — ومتى تكون حقيقية ؟ حين تكون صالحة  
للعب .

ومن ذلك نرى في هذه الردود التي هي من الخصائص التي وجدناها في البنات  
ما يشابه البنين وما لا يشابههم ، فهما متشابهان في أن التعاون بين اللاعبين يؤدي  
بالترجيح إلى القضاء على صوفية القواعد ، فلم تعد القواعد أوامر صادرة من الكبار  
ويجب قبولها دون مناقشة ، ولكننا وسيلة للاتفاق ناتجة من التعاون نفسه ولكن  
البنات أقل وضوحاً من ناحية الاتفاق . وهذا هو السبب في أننا نشك في أنهن أقل  
اهتماماً بالبحوث القانونية ، فالقاعدة صحيحة ما دامت اللعبة تقبلها .

ولهذا كان البنات في غاية التسامح ولم يخطر ببالهن قط أن يدخلوا قواعد للتفضيل ،  
أو يقتنوا للحالات المحتملة أو حتى للحالات المتفق عليها .

فهل هذا الفرق يرجع إلى طبيعة لعبة الاختفاء غير المرتبطة أم إلى عقلية البنات  
الصغار فعلا ؟ كلا الفرضين له قيمة ، فقد لاحظنا أن جميع لعب البنات تتميز  
بتعدد أشكالها وبالتسامح ، ثم أن السؤال نفسه لا يعنينا هنا ، فلستنا نغنى هنا بدراسة  
هذا التقابل . وإنما الذي يحتاج إلى عناية من وجهة نظر سيكولوجية القواعد أنه رغم  
هذا الاختلاف في تركيب اللعبة في عقلية اللاعبين فقد وجدنا نفس عملية التطور  
تعمل كما هي في « لعبة الكريات » ، فهناك في بادئ الأمر احترام تصوفى للقانون  
فهو لا ينبغي أن يمس وهو لا يخضع للتجربة . وبعد ذلك تأتي مرحلة التعاون التي  
تحرر الفرد من فعل « مركزية الذات » وتؤدي إلى إدخال فكرة جديدة وداخلية  
عن القواعد .

## ٨ — النتائج ١ — القواعد الحركية ونوع الاحترام

لكي نصل من وراء هذا التحليل إلى نتائج ذات قيمة فإنه يجب أن نصل من وراء المادة التي عرضناها إلى نتائج معينة. يمكن أن نستخدمها كنظريات ترشدنا في الفصول التالية، وبعبارة أخرى فإننا سنحاول أن نبين في المراحل المختلفة التي درسناها عن عمليات التطور التي سوف تظهر في الفصول التالية.

وهناك سؤالان يعرضان لنا ويجب أن نجيب عنهما. الأول منهما خاص بالاختلافات في البيئة وفي الدرجة. فالقواعد تنمو بنمو الطفل، فطفل السادسة من ناحية التطبيق والشعور بالقواعد ليس هو طفل الثانية عشرة. فهل هذا الاختلاف في الطبيعة أم في الدرجة؟ بعد أن بدلنا أقصى جهدنا لتوضيح أن فكرة الطفل تختلف عن فكرة الكبار لا في الدرجة لحسب بل في طبيعة التفكير ذاته فإننا نستطيع أن نعرف بأننا لم نعد نعرف تماما المقصود بهذه المصطلحات. فن ناحية منهج البحث نجد أي معناها في منتهى الوضوح، فهي تدعونا إلى أن نخدر التشابه السهل وأن نبين عن الاختلافات الأقل وضوحا قبل أن نشير إلى التشابهات التي تظهر بذاتها. ولكن كيف تنفصل الناحية المادية عن الناحية النظرية؟ سيكلوجيا — كما « بين برجسون، نجد أن كل اختلاف في الكم هو أيضا اختلاف في الكيف. وبالعكس فإنه يصعب أن نفكر في وجود اختلاف في النوع دون وجود بعض استمرار وظيفي على الأقل، وعلى ذلك فإنه لا بد أن تقوم بين كل تركيبين متتابعين درجات متوسطة متتابعة؛ مثال ذلك أنا بعد أن حاولنا وصف عقلية الطفل مميزة تماما عن عقلية الراشد وجدنا أنفسنا مضطرين أن نضمها في وصفنا لعقلية الراشد طالما كان الراشد لا يزال طفلا. وهذا يحدث بنوع خاص في « سيكلوجية الخلق ». فبعض ظاهرات خلق الطفل تظهر دائما شديدة الارتباط بموقف سائد من أول الأمر في فترة الطفولة (مركزية الذات ناتجة من عدم المساواة بين الطفل والراشد الذي يحيط به والذي يضغط عليه) ولكنها قد تعود إلى الظهور في حياة الراشد خصوصا في المجتمعات المتقدمة والفوضوية التي تعرف بالبدائية والعكس من ذلك في بعض الظروف حيث يقوم الطفل بتجارب في أنواع جديدة من السلوك التعاوني مع نظرائه. وإذا كان ذلك كذلك فإننا نجده قد أصبح رجلا راشدا، فهناك

راشد في كل طفل ، وطفل في كل راشد ، والاختلاف في الطبيعة ينقص إذن تبعاً لذلك ، ويقوم عند الطفل بعض المواقف والمعتقدات التي يميل النمو العقلي إلى التقليل منها شيئاً فشيئاً على حين أن غيرها يزداد أهمية شيئاً فشيئاً والحالة الأخيرة ليست مجرد اشتقاق من الأولى ولكنها إلى حد ما مخالفة لها . والظاهر أن يمكن أن نجدتها في الطفل وفي الراشد ، ولكن إحداها تسود عند الأول والأخرى تسود عند الأخير ، ونستطيع أن نقول إن المسألة مسألة نسبة المزيج ، ويجب أن نتذكر أن كل اختلاف في النسبة هو أيضاً اختلاف في الكيفية ، أما الروح فواحدة لا تتجزأ .

وعلى ذلك فهناك بين أنواع القواعد المختلفة التي سوف تأتي على ذكرها استمرار واختلاف كمي : استمرار في الوظيفة واختلاف في التركيب ، وهذا يجعل أى محاولة لتقسيم الحقائق العقلية إلى مراحل مسألة اختيارية . فالموضوع يستعقد أكثر بواسطة قانون تحقيق الشعور ، والتخلف الزمنى الناتج . فظهور قاعدة جديدة من الناحية العملية ليس معناه بالضرورة أن هذه القاعدة قد وصلت إلى شعور الشخص ، فكل عملية عقلية لا بد أن يعاد تعلمها في مستويات مختلفة من العمل والتفكير ، فليس هناك إذن مراحل شاملة تحدد الحياة العقلية للشخص تحديداً كلياً في مرحلة معينة من مراحل تطوره ، فالمرحلة يجب أن ننظر إليها على اعتبارها نواحي متتابعة لعملية مستمرة تحدث شبيهة بنغم على مستويات لمجموعات متراسة من السلوك والشعور . فالفرد مثلاً ربما يكون قد وصل إلى مستوى الذاتية بالنسبة لمجموعة معينة من القواعد بينما يكون إدراكه لهذه القواعد وتطبيقه لمجموعة معينة من القواعد<sup>(١)</sup> النقية لازالت تشوبها الغيرية . ولهذا لا نستطيع أن نتحدث عن مراحل شاملة تتميز بالذاتية أو الغيرية ، ولكن كل ما نستطيعه أن نتحدث عن نواحي من الغيرية أو الذاتية تنصف بها عملية تتكرر في كل مجموعة جديدة من القواعد أو كل مستوى جديد من مستويات الإدراك أو التفكير .

أما السؤال الآخر الذي يواجهنا فهو الخاص بالمجتمع والفرد فقد تعودنا أن نميز بين الطفل والراشد المحدث على أساس استجابته للمواقف الاجتماعية ، فالطفل ( في

(١) طفل في العاشرة مثلاً قد يظهر لديه دلالات للذاتية في تطبيقه لقواعد لعبة السكريات . على حين يظهر عنده أدلة للغيرية في إدراكه لهذه القواعد وفي تطبيقه للقواعد المنصبة بالسكذب . والمعدل .

مرحلة الذكاء الحركي) لا اجتماعي ، وفي مرحلة مركزية الذات يخضع للقسر الخارجي ولكنه قليل القدرة على التعاون . أما الراشد الممدن في وقتنا الحاضر فيه تمثل الصفات الأساسية للتعاون بين شخصيتين مختلفتين ولكن كلا منهما تعتبر الأخرى متساوية معها ، فهناك إذن ثلاثة أنواع من السلوك : سلوك حركي وسلوك مركزي. الذات (فيه قسر خارجي) وتعاون ، وينتمي إلى هذه الأنواع الثلاثة من السلوك الاجتماعي ثلاثة أنواع من القواعد : قواعد حركية ، وقواعد محترمة من ناحية واحدة ، وقواعد محترمة احتراماً متبادلاً . هنا أيضاً يجب أن نحذر وضع القانون فالأشياء حركية وفردية واجتماعية في وقت واحد ؛ وسوف نجد فرصة لبيان أن التعاون في بعض النواحي هو نتيجة قواعد القسر والقواعد الحركية ، ومن جهة أخرى فالقسر يطبق خلال الأيام الأولى لحياة الطفل كما أن العلاقات الاجتماعية الأولى تحتوي بذوراً للتعاون ، وهنا أيضاً ليس الموضوع موضوع الظواهر المتتابعة نفسها بقدر ماهو موضوع النسب القائمة ، وأكثر من ذلك فإن الطريقة التي يدخل بها تحقيق الشعور والتخلف الزمني من مستوى لآخر في اللعب هي أيضاً حازم آخر يحول دون تنظيم هذه الظواهرات في شكل متتابع ومحدود ، إذ أنها تظهر أحياناً ثم تختفي دفعة واحدة فلا تعود للظهور .

والآن ينبغي أن نتذكر هذه التنبيهات ثم نحاول أن نحدد العمليات التي تتحكم في تطور فكرة القواعد . وإذا كانت اللغة والتفكير المنطقي بطبيعتها صوراً متتابعة فهي ليست ثابتة ولا مستمرة ، ولهذا ينبغي أن يكون مفهومنا دائماً أن أي تقسيم هو مجرد تقسيم تحليلي صناعي لا يعتمد على نتائج موضوعية .

أما وقد تبين من بحثنا عن طبيعة الألعاب وجود ثلاثة أنواع من القواعد ، فقد بقي علينا أن نحدد العلاقات الحقيقة التي تقوم بينها ، فهناك القاعدة الحركية التي تعزى إلى الذكاء الحركي السابق للألفاظ وهي مستقلة نسبياً عن كل علاقة اجتماعية ، ثم القاعدة القسرية التي تعزى إلى الاحترام من جانب واحد . وأخيراً فهناك القاعدة المعقولة التي تعزى إلى الاحترام المتبادل . والآن ننقل إلى دراسة هذه القواعد الثلاث على التتابع .

#### القاعدة الحركية :

القاعدة الحركية في نشأتها تكون عمتزجة بالعادة ، ففي خلال الشهور القليلة الأولى



من حياة الطفل نجد أن طريقته في تناول الثدي أو وضع رأسه على المائدة إلخ . . . . .  
تبلور في شكل عادة ذات سلطان، ولهذا تعزى ضرورة بدء التربية منذ المهد؛ فتعود  
الطفل أن يتخلص من مشكلاته، وأن يهدأ عن طريق تغلبه عليها كل ذلك يؤدي إلى  
تكوين عادة حسنة أو سيئة، ولكن ليست كل عادة تؤدي إلى قاعدة، فالعادة يجب أن  
تثبت أركانها، والصراع الناشئ في هذه المناسبة يجب أن يعطى الفرصة لقيام بحث  
نشط للعادة، وفوق هذا كله فالتتابع الخاص يجب أن يتم بانتظام، فثلا يجب أن  
يكون هناك قدرة على الحكم وإدراك الانتظام. فالقاعدة الحركية إذن تنتج من نوع  
من عاطفة التكرار التي تتولد من عملية التوافق الحركي. والقواعد البدائية للعبة  
الكريات (رمى الكريات. تكوينها. دفنها. إلخ. .) التي لاحظناها حوالي سن ٢-٣  
ليست سوى ذلك. والسلوك الذي ندرسه الآن ينتج من الرغبة في القيام بالتدريب  
الذي تدفع إليه طبيعة الشيء الذي هو في تناول الطفل، فهو يبدأ باستخدام الكريات،  
في عمل أشكال معروفة له كعمل عش أو الاختفاء تحت الأرض وغير ذلك، ثم  
يوفق بين هذه الأعمال وبين طبيعة الشيء وذلك عن طريق منع الكريات من أن  
تندرج بوضعها في ثقب أو رميها إلخ. . وهذا المزج بين امتصاص العمليات الأولية  
والتوافق مع الظروف العملية للموقف هو الذي يحدد معنى الذكاء الحركي ولكن  
— وهذا حين تظهر القواعد في عالم الوجود — بمجرد قيام توازن بين التوافق  
والامتصاص نجد أن السلوك الأخلاقي الذي حصل عليه الطفل قد تبلور وأصبح  
ملزماً، وحتى العمليات الجديدة التي كان الطفل يتناولها بمجرد تجدها قد استقرت مع  
أنها كانت إجبارية وناقذة. ولكن هل هذا السلوك البدائي مصحوب بالشعور  
بالواجب أو الشعور بالقاعدة؟ لئلا نلظن ذلك. فإنه بدون الشعور بالانتظام الذي  
يدخل في تركيب أي ذكاء والذي رأيناه يميز بوضوح الذكاء الحركي. بدون هذا فإن  
الشعور بالواجب لا يمكن ألا يظهر، ولكن عملية إدراك الواجب تحتوي على أكثر  
من مجرد عاطفة الانتظام، فهناك عاطفة احترام السلطة تلك التي — كما بين دوركيم،  
و. بوفيه، بكل وضوح — لا يمكن أن تأتي من الفرد وحده، وإنما تميل إلى القول  
بأن القواعد تبدأ فقط منذ اللحظة التي يبدأ فيها إدراك الواجب، أي حين يبدأ العنصر  
الاجتماعي في الظهور. ولكن المسألة التي جمعناها كلها تدل على أن هذا السلوك

الإجبارى المقدس ليس سوى مسألة عرضية في تطور القواعد ، فبعد أن كان الاحترام من جانب واحد أصبح احتراماً متبادلاً ، وبهذه الطريقة تصبح القاعدة معقولة إذ أنها تظهر نتيجة لعقد ذى طرفين . ولكن ما هى هذه القاعدة العقلية إن لم تكن قاعدة حركية بدائية تحررت من رغبات الفرد وخضعت لسلطة التبادل .

والآن لنعد إلى أثر العلاقات الفردية الداخلية في تكوين القواعد - وأول شيء نكرره هو أن العنصر الاجتماعى نجده في كل مكان ، فن ساعة الميلاد يفرض على الطفل نظم معينة للسلوك يفرضها عليه الكبار<sup>(١)</sup> وقد بينا من قبل أن كل نظام يلاحظه الطفل في الطبيعة وكل « قانون » يظهر له لمدة طويلة سواء كان طبيعياً أو خلقياً فإن له نفس التأثير على سلوك هذا الطفل . حتى في المرحلة السابعة للكلام التى تتميز بالقاعدة الحركية الخاصة فقد تحدث الناس عن قيام « اجتماع » عند الاطفال . فدام « بيلر Bühler » في دراساتها الممتعة عن السنة الأولى من حياة الطفل قد لاحظت بكل دقة كيف أن الطفل أكثر اهتماماً بالناس منه بالاشياء . وهناك أمران يدفعانا إلى ألا نعتبر هذه الحقائق تلعب دوراً هاماً في نمو القواعد الحركية . أولهما أن الطفل كما لاحظت مدام بيلر أكثر اهتماماً بالكبار منه برفاقه . وهذا إما أن يكون دليلاً على أن الاهتمام بالكبير والقوى والغامض ( ولن نقول شيئاً عن ذلك الاهتمام بالطعام والراحة الطبيعية التى يجدها في شخصية الآباء ) لازال يفوق أى اهتمام اجتماعى ، وإما أن - وربما كان هذا في نفس المستوى - العلاقات الفردية الداخلية القائمة على التقدير والاحترام من جانب واحد أقوى من العلاقات القائمة على التعاون . وفى أى الحالتين فإن الطفل في شهوره ١٠ - ١٢ وهو يقوم بكل أنواع الأعمال الإلزامية المتصلة بالاشياء التى يتناولها ربما كان متأثراً بطريق غير مباشر بوجوداته نحو الكبار ، ولكن ليس الطفل ولا من يلاحظه ، يستطيع أن يميز هذه المؤثرات من بقية مكونات العالم الذى يعيش فيه الطفل . على أن الطفل نفسه في سن الثانية متى استطاع أن يتكلم وأن يفهم ما يقال له فإنه يصبح مدركاً للقواعد التى فرضت عليه بكل وضوح ( الجلوس عند تناول وجبات الطعام ، أو الذهاب للفراش حين يريد هو أن ينصرف للعب ) ويستطيع أن يميز تماماً بين هذه القواعد وبين القواعد الحركية أو الإلزامية التى وضعها هو أثناء لعبه ، وإن هذا العناية المتزايد المفروض على الطفل عن طريق المحيطين به هو الذى نعتبره تداخلاً للعامل الاجتماعى .

وفي حالة قواعد اللعب نجد أن عدم الاستقرار بين هذه العملية والعمليات الحركية...  
الخاصة في غاية الوضوح ، ففي لحظة ما يقابل الطفل غيره من هم أكبر منه سناً من  
يلعبون الكريات وفق قانون فيشعر توا أنه ينبغي أن يلعب بنفس الطريقة ، ويمتص  
في الحال القواعد والموضوع فيضمها إلى مجموعة الاوامر التي تتحكم في طريقة حياته .  
وبمعنى آخر سرعان ما يوضع المثال الذي أخذه من الاطفال الأكبر منه سناً في نفس  
المستوى الذي يضع فيه العادات الكثيرة والواجبات المفروضة عليه من الكبار ،  
وهذه ليست عملية تعاليل واضحة ، فطفل الثالثة أو الرابعة مشبع بقواعد الكبار  
وعالمه أسود فيه فكرة أن الأشياء موجودة على النحو الذي ينبغي أن تكون عليه .  
وأن أعمال كل إنسان مطابقة لقوانين طبيعية وخلقية . وبالاختصار إن هناك أمر  
عالمى ، وظهور قواعد اللعب ، القاعدة الحقيقية ، كما يلعبها الكبار من زملائه سرعان  
ما تختلط في هذا العالم . والقاعدة التي يقلدها الطفل بهذه الطريقة يحس من أول الامر  
بأها شيء إجبارى ومقدس .

وكل الذى نستطيع أن نعتبره النتيجة الأساسية لبحثنا والذى سوف نعيد دراسته  
في الفصل الأخير من هذا الكتاب هو أن العامل الاجتماعى ليس شيئاً واحداً خصب .  
فإنه إن وجد عدم استمرار نسبي بين النشاط الحركى الاول وتداخل الكبار فإن  
عدم الاستمرار ليس أقل وضوحاً من الاحترام من جانب واحد الذى يصاحب هذا  
التدخل والاحترام المتبادل الذى يظهر فيما بعد . ومن جهة أخرى فإنه يستحسن  
تجنباً لسوء الفهم أن نقول إن الصفات التي ندرسها ليست أكثر أهمية من النسب  
الممتزجة بها ، فإنه بين الاحترام من جانب واحد الذى يقوم به الطفل حين يتسلم أمراً  
دون أى احتمال لعدم الاتفاق بين الاحترام المتبادل بين مراقبين يتبادلان وجهة  
النظر - بين هفا وذاك مراحل متوسطة ، ولذلك فإن العناد لا يمكن أن يقوم بين غير  
البالغين كما أن الاحترام لا يمكن أن يكون جانبياً خالصاً ، فأكثر الاولاد خضوعاً  
عنده إحساس أنه يستطيع - أو كان يستطيع - أن يقرر أن العطف المتبادل قد كان  
يغلف العلاقات التي كانت مثقلة بعامل السلطة . وكذلك نجد أن التعاون لا يمكن أن  
يكون نقياً خالصاً ، ففي أى مناقشة بين النظراء نجد أن أحدهم لابد أن يحدث ضغطاً  
على الآخرين عن طريق دفاعه الواضح أو الخفى عن العادة أو السلطة . فالتعاون أيضاً  
اصطلاح محدود يقصد به التوازن المثالى الذى تهدف نحوه كل علاقات العناد . وكلما  
نما الطفل فإن علاقاته بالكبار تقرب من المساواة ، وكلما تقدمت الجماعات فإن آراءهم

الجماعية تفسح مجالاً للنقاش بين الأفراد. وعلى ذلك فإننا نرى كيف ومتى تتغير هذه النسبة العناد والتعاون فإن الحالات العقلية والسلوك تتميز بصفة جديدة مناسبة ، وعلى ذلك ففهما بدا التحليل صناعياً فإنه من الضروري أن نميز هاتين العمليتين على اعتبار أنهما تؤديان إلى نتائج مختلفة .

ولنبداً بالاحترام من جانب واحد والقاعدة القسرية التي يؤدي إليها . الحقيقة الهامة في هذا الموضوع والتي تفصل بين هذا النوع من الاحترام والنوع التالي له هو الارتباط الوثيق الذي لاحظناه بين الاحترام الذي يرجع إلى عناد الكبار من الأطفال أو الراشدين وبين السلوك المركزي للطفل بين الثالثة والسابعة . ولهذا فإننا نبدأ ببحث هذه النقطة حتى نصل إلى وضع المعنى الإجمالي لها .

والحقائق الخاصة بهذا الموضوع هي كما يلي . فالطفل من جهة يعرف أن هناك قواعد ، القواعد الحقيقية ، وأنها يجب أن تطاع لأنها إجبارية ولها عنده قداسة ، ولكنه من جهة أخرى ولو أنه يلاحظ بشكل غامض الخطة العامة لهذه القواعد ( عمل مربع . التصويب نحو المربع الخ ) فإنه لا زال يلعب لنفسه إلى حد كبير دون رعاية لشركائه ، وهو معنى بمحركاته أكثر من عنايته برعاية القواعد نفسها ، وبذلك فهو يمزج رغباته بالفكرة العامة ، والتفسير الصحيح لهذه الحقائق يحتاج إلى تدقيق شديد ، لأنه من السهل أن يخطئ الإنسان حين يدرس مشاكل اجتماعيات الطفل ، ولذا ينبغي أن نذكر القارئ أن سلوك الطفل فيما بين الثالثة والسابعة بالنسبة للعبة الكريات يمكن أن يقارن من جميع النواحي بسلوك الطفل في نفس السن من ناحية الحديث أو من ناحية الحياة الاجتماعية والعقلية إجمالاً . ولكن مركزية الذات الشائعة في جميع أنواع السلوك تسمح على الأقل بتفسيرين : فيظن البعض — وقد كنا في بحثنا السابق من هذا الفريق — أن مركزية الذات سابقة للاجتماعية ، بمعنى أنها طريق موصل بين الفردية والاجتماعية بين المرحلة الحركية الفردية وبين مرحلة التعاون الخاصة . ومهما يكن ارتباط مركزية الذات بالاحترام من جانب واحد فإن هذا الامتزاج بين القسر والذاتية الذي يميز المرحلة بين الثانية والسابعة يبدو لنا أقل اجتماعية من التعاون ( الذي هو العامل الوحيد الحاسم في تكوين العناصر العقلية و الأخلاق والمنطق . ) . وهناك من المفكرين الآخرين من يرى عكس ذلك فلا يهيد السلوك المركزي الذات بأى حال سابق للاجتماعية — العنصر الاجتماعي

لا يزال متحددا مع نفسه طوال المراحل المتعددة — ولكنهم يعتبرونه كما كان سلوكا قريبا من السلوك الاجتماعي ومماثلا لما يحدث عند الراشد حين يخفى الوجدان الشخصي ورأيه الموضوعي ، أو حين يخرج من محادثة حرم منها نتيجة عجزه أو رغبته <sup>(١)</sup> . والمفكرون من النوع الثاني لا يرون أى فرق أساسى بين التعاون والقسر ، ومن هنا جاء رأيهم فى أن العنصر الاجتماعى عنصر دائم طول مرحلة النمو العقلى .

والوقائع التى تقوم عليها مناقشتنا الحالية يبدو أنها من نوع يزيل هذه الالتباسات ، فركزية الذات هى فى نفس الوقت سابقة للاجتماعية من وجهة نظر التعاون النهاى . وهى شبيهة بالاجتماعية أو اجتماعية بسيطة من جهة علاقاتها بالعناد فهى تكون معظم آثاره المباشرة .

ونحتاج لفهم هذا إلى مجرد تحليل العلاقات بين الصغار والكبار من الاطفال ، فكل من يدقق النظر لابد أن يلاحظ أنه كلما كان الطفل صغيراً قل شعوره بذاته ، فمن الناحية العقلية نجد أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين الخارجى والداخلى ولا الذاتى والموضوعى . ومن ناحية النزوع فإنه يسهل أن يقع تحت تأثير أى إحاء ، وإن هو عارض رغبات الناس فهذه حالة من حالات السلبية التى يطلق عليها « روح التناقض » <sup>(٢)</sup> ، وهى تشير فقط إلى حالة عجزه عن الدفاع ضد ما يحيط به ، فالشخصية القوية تستطيع أن تحتفظ بنفسها دون الاستعانة بسلاح معين ، ولكن الرائد والطفل الكبير لهما سلطان كبير عليه فيفرضون عليه آراءهم ورغباتهم والطفل يقبلها دون أن يحس بأنه يفعل ذلك . وكل ما فى الموضوع — وهذا وجه آخر للصورة — هو أن الطفل لايفصل ذاته عن البيئة سواء كانت طبيعية أو اجتماعية فهو يخرج فى كل أفكاره وأعماله وأفكاراً وأعمالاً تأتى من تدخل ذاته وهذه نظراً لأنه يستطيع أن يدرك أنها شخصية تعوقه عن اكتمال اجتماعيته . فنجد من الناحية العقلية يمزج خيالاته الخاصة مع الآراء السائدة ومن هنا جاءت

---

(١) انظر : Blondel, le Langage et la Pensée chez l'enfant d'après : un livre récent. Revue Hist. Phil. Relig. ( Strasbourg ) Vol IV ( 1924 ), P. 474 et seq.

(٢) انظر . Mme Reynier, L'esprit de contradiction chez l'enfant La Nouvelle Education, V, 1926 P. 45-52

أكاذيبه (أكاذيب عن حسنة) وتلفيفاته وكل مظاهر التفكير عند الأطفال . ومن وجهة النظر العملية نجد بفسر بطريقته الخاصة الأمثلة التي اختارها ، ومن هنا جاء شكل اللعب المركزي الذات الذي تحدثنا عنه قبلا ، والطريق الوحيد لتجنب هذا الانحراف هو التعاون الحقيقي بحيث أن الطفل والكبير كلا منهما من ناحيته يسمح له أن يظهر فريته والحقائق الشائعة الاستعمال . ولكن الوصول إلى هذه النتيجة يتطلب عقلا يعرف نفسه ويدرك مكانه في العلاقة بينه وبين غيره ، فهو إذن يتطلب قيام مساواة عقلية وتبادلا عقليا وكلاهما عامل لا يمكن أن فصل إليه عن طريق الاحترام من جانب واحد كالذي نراه

ومركزية الذات بمعنى أنها خليط بين الذات والعالم الخارجي وأنها نقص في التعاون تشمل هذه الظاهرة نفسها ؛ فإدام الطفل لا يستطيع الفصل بين ذاته وخيالاته التي تأتية من العالم الطبيعي أو الاجتماعي فهو لا يستطيع أن يتعاون ، فالتعاون يتطلب إدراك ذاته ووضعها بالنسبة لتفكيره بشكل عام . ولكن يصبح مدركا لذاته يجب أن يحرر نفسه من تفكير الآخرين ورغباتهم . ففسر الراشدين والكبار من الأطفال إذن لا يمكن فصله من مركزية الذات اللاشعورية للطفل الصغير .

فإذا رجعنا الآن إلى مجتمعات أطفال قبل سن الثامنة ، فإنما سوف نقابل ظاهرة بهذا الترتيب . فليس هناك وسط أكثر ملائمة لانتقال العدوى من وسط هؤلاء الأطفال حتى إنه يمكن القول إنه حتى إجبار الكبار من هذه المجتمعات الأولية وحتى التكنة التي تنتشر عند الصغار لابد أنها جاءت كما هي وفرضت عليهم أو أوحيت إليهم فليس في هذا المجال أفراد يعملون بمحض اختيارهم وذاتيتهم ولا عقول مدركة تفرق نفسها مدفوعة بقانون داخلي تخضع هي له . وعلى ذلك فإنها لا زالت أقل اتحاداً وأقل تعاوناً حقيقياً من مجتمع أطفال في سن الثانية عشرة . مركزية الذات والتقليد هما شيء واحد<sup>(١)</sup> وبالمثل سنرى فيما بعد موضوع الذاتية والتعاون . ولهذا فليس من المصادفة أن نجد أن كل صغار الأطفال يمتصون القواعد المعروفة ويحيطهم فيدخلونها ضمن القواعد الخلقية التي يفرضها عليهم الراشدون وآباؤهم أنفسهم .

وربما نستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنربط مركزية الذات بالاعتقاد في الأصل الديني للنظم . فمركزية الذات عند الاطفال هي في جوهرها عدم القابلية للتمييز بين الذات والبيئة الاجتماعية ونتيجة عدم التمييز هذه أن العقل تتسلط عليه ميوله دون قصد ما دامت هذه الميول لم يقض عليها ولم تتحول إلى حالة شعورية عن طريق التعاون . وفي الوقت نفسه نجد أن الآراء والأوامر المأخوذة قد أخذت عن مستوى أعلى . وقد لفتنا النظر ( الفقرة هـ ) إلى الصعوبة الواضحة التي يواجهها الاطفال الصغار في التمييز بين ما اخترعوه هم أنفسهم وما فرض عليهم من الخارج .

فمحتويات العقل بحسبها الطفل كأنها مألوفة جداً ، كأنما هي شخصية وثابتة وبمعنى آخر ظاهرة واضحة . وليس هناك أوضح في صفات ذاكرة الاطفال من هذا الإحساس المركب من محتويات نفسه ، وهو في الوقت ذاته يقع تحت نفوذ شيء أعظم من نفسه يبدو كأنه منبع وحى . ولا يمكن أن نجد ولو قليلاً من التصوف دون سمو ورغبة ، وعلى العكس فلا تقوم رفعة دون مركزية ذات معينة . ويمكننا أن نبحت عن أسس تكوين هذه الخبرات في الموقف الوحيد للطفل الصغير بالنسبة للكبار الذين يحيطون به . ويبدو لنا أن نظرية الأساس البنوي للعاطفة الدينية تكون فريدة القوة في تلك النقطة ، فإذا عدنا إلى تحليلنا للعبة الكريات ، فإن الحقيقة ذات القيمة العظمى هي أن الصغار لا الكبار من الاطفال هم الذين يعتقدون في الأصل الراشد للقواعد ، ولو أنهم غير قادرين أن يزاووا هذه القواعد من الناحية العملية ، وهذه العقيدة تشبه العقيدة السائدة في المجتمعات المحافظة التي تعزو قوانينها وعاداتها إلى رغبة الأسلاف . ولشرح هذا الموضوع نقول نفس ما قلناه قبلاً فإدام الدافع للسلوك ليس هو الإدراك الذاتي بل هو شيء خارجي عن الفرد فإن هذا الشيء الخارجى لا بد أن يتمثل فيه السلف . ففي حالة الطفل التي نتناولها الآن نجد أن الخارجية ومركزية الذات تسيران جنباً إلى جنب طالما أن مركزية الذات هي نتيجة لضغط من الخارج . فإذا كان الاطفال إذن في مراحلهم الأولى قد أظهروا أكثر ما يكون من الاحترام نحو القواعد مع اعتقادهم بأنها جاءت عن السلف فإن هذا لا يرجع إلى مجرد المصادفة بل إن الظاهرتين تقومان معاً في نطاق منطق داخلي هو منطق الاحترام من جانب واحد .

والآن ننقل إلى بحث الاحترام المتبادل والقواعد المعقولة ونحن نرى أن هناك

علاقة تشابه بين الاحترام المتبادل والذاتية وبين الاحترام من جانب واحد ومركزية الذات على ألا ننسى أن الاحترام المتبادل أقوى من الاحترام من جانب واحد في ربط القوى مع المعقولة التي تظهر في المرحلة الحركية، ولذلك يمتد إلى أبعد من الحالة التي يميزها التداخل بين العناد ومركزية الذات .

ولقد أشرنا أثناء دراستنا للحقائق القائمة إلى العلاقة الواضحة بين التعاون وإدراك الذاتية، إذ أنه منذ اللحظة التي يبدأ فيها الأطفال في الخضوع للقواعد وفي تطبيقها بروح التعاون الحقيقي فإنه تتكون لديهم فكرة جديدة عن هذه القواعد، فالقواعد أصبحت شيئاً قابلاً للتغيير متى اتفق على ضرورة ذلك، فصدق القاعدة لا يستند إلى التقاليد بل إلى الاتفاق المتبادل من الجانبين فكيف نفسر هذه الحقائق؟ كل الذي ينبغي أن نعمله إن أردنا فهم هذه الحقائق هو أن نبدأ بالمعادلة الوظيفية التي تربط القسر ومركزية الذات فنأخذ العضو الأول للمعادلة فننتقل به داخل القيم المتابعة التي تربط العناد والتعاون. والطفل في خلال هذا التطور ليس لديه أى فكرة عن ذاته، فالقسر الخارجى عليه لا زال يلعب دوراً هاماً، وهو يشوّهه فيحيله إلى شكل ذاتي ولكنه لا يميز بين الجزء الصادر عن ذاتيته والجزء الآخر الناتج من ضغط البيئة، فالقواعد تبدو عنده إذن ذات أصل خارجي وجاءت عن السلف وإن كان لا يزال يفشل في مزاولتها. أما من ناحية حلول التعاون محل القسر فنجد أن الطفل يفصل ذاته عن أفكار الناس الآخرين. فكلما نما الطفل فإن سلطان الكبار يتضاءل ونجده قد أصبح قادراً على مناقشة الموضوعات تدريجياً مناقشة الند للند، وقد زادت لديه الفرص ( خارج نطاق الإيحاء والطاعة والسلبية ) في أن تبين آراؤه أراء الآخرين. ومن هنا فإنه لم يعد فقط قادراً على أن يكتشف الحدود التي تفصل ذاته عن الشخص الآخر بل إنه يستطيع أن يتعلم كيف يفهم الشخص الآخر وأن يفهمه هذا الشخص الآخر. وبذلك يكون التعاون حقاً عاملاً في خلق الشخصية إن اعتبرنا الشخصية ليست هي النفس اللا شعورية لمركزية الذات الطفلية ولا النفس الفوضوية إجمالاً وإنما هي تلك التي تصمد للمناقشة المتبادلة الموضوعية والتي تعرف كيف تخضع لها حتى تنال الاحترام، فالشخصية إذن تضاد الذات<sup>(١)</sup> وهذا يوضح لنا لماذا كان الاحترام المتبادل بين شخصيتين تشعر به كل

(١) انظر Roman Fernandez, De la personnalité, au Sans pareil ( paris ) 1928.



منهما نحو الأخرى هو احترام حقيقى لا ينبغي أن يختلط مع الاتفاق المتبادل بين خردين « ذاتين » قادرين على الارتباط لغاية سيئة أو حسنة ؟ وما دام التعاون هو مصدر الشخصية فإن القواعد على هذا الأساس لم تعد خارجية بل أصبحت عوامل داخلية فى تكوين الشخصية وهى فى الوقت نفسه ثمرة لها فهذه حلقة مفرغة مما نصادفه كثيراً فى النمو العقلى وهكذا تلى الذاتية الغيرية .

وهذا التحليل يبين مقدار الجدة فى الكيفية التى تقوم فى نتائج الاحترام المتبادل لو قارناها بتلك التى تظهر فى حالة الاحترام من جانب واحد ، ومع ذلك فإن الأولى ناتجة من الأخيرة . فالاحترام المتبادل معناه حالة التوازن التى يتجه نحوها الاحترام من جانب واحد وذلك حين تنطمس الفروق بين الطفل والراشد والصغير والكبير ، كما أن التعاون هو حالة التوازن الذى يتجه نحوه القسر فى نفس الظروف . ورغم هذا الاستمرار فى الحقائق فمن الضرورى أن نميز نوعى الاحترام فإن لهما نتائج كبيرة مختلفة ومثلها فى ذلك مثل ما بين الذاتية وبين مركزية الذات من ميزات .

ونستطيع أن نقول إن الاحترام المتبادل والتعاون لا يمكن الإلمام بهما إلماما كاملا ، فهما ليسا اصطلاحين محددين لحسب بل هما كذلك مثل عليا للتوازن . ففى كل زمان ومكان نجد أن القواعد والآراء المقبولة قبولاً عاماً لها وزنها مهما كان خفيفاً فى التأثير على روح الفرد مما يجعلنا نقول إن طفل ١٢ — ١٤ يستطيع من الناحية النظرية فقط أن يختبر وينقد كل القواعد . وقلنا من الناحية النظرية لأنه حتى الرجل الناضج العقل لا يخضع لقده الاخلاقى سوى جزء بسيط من القواعد التى تسيره . و « ديكارت Descartes » رغم رغبته فى أن يجتاز حدود أخلاقه الوقتية فإننا نجده قد ظل مخلصاً لها طول حياته .

ولا يعني أن نبحث موضوع ما إذا كان التعاون يمكن التحقيق بشكل كامل أو أنه يظل مثلاً أعلى من الناحية النظرية فقط . فن الناحية السيكلوجية نجد أن قاعدة بذاتها تكون حقيقة عند طفل السابعة الذى يعتبرها مقدسة غير قابلة لأن تمس وفى الوقت ذاته نجد أن طفل الثانية عشرة لا يعتبرها حقيقة إلا إذا كان الاتفاق عليها محتبداً . وأعظم خلاف بين القسر والتعاون أو بين الاحترام من جانب واحد والاحترام المتبادل هو فى أن الأول يفرض العقائد والقواعد التى وضعت فعلاً على أن تقبل كذلك . وأما الثانى فيقتصر فقط الطريقة : طريقة التحقيق والتنظيم المتبادل

العقل : طريقة التحقيق والمناقشة في نطاق الأخلاق . ولا يعني كثيرا ما إذا كانت هذه الطريقة تطبق مباشرة على كل القواعد التي فرضتها البيئة أو على ناحية واحدة من السلوك، فما دامت قد ظهرت في عالم الوجود فإنه يمكن تطبيقها على كل شيء .

وهذا الفرق الاساسى بين القسر والتعاون ( أحدهما يضع قواعد موضوعية والآخر يعطى طريقة لعمل القواعد ) يعطينا بطريقة مباشرة الإجابة لاعتراض لابد أن يظهر أثناء تحليلنا لنتائج الاحترام المتبادل وهو أننا لو فرضنا أنه قيل بأن الاحترام المتبادل هو العامل الاساسى لسلوك أطفال ١٢ — ١٣ وما فوقها ، فكيف ننسب إليه تأثيرات خلقية خالصة ؟ من السهل أن نرى أن الاتفاق المتبادل يكفى للدلالة على وضع قواعد اللعبة مادام الطفل مدفوعا للعب عن طريق كل من الاهتمام واللذة . ولكننا حين ننقل إلى القواعد الخلقية الفعلية ( لا تكذب . لا تسرق . الخ ) فلماذا لانجد الاحترام المتبادل يؤدي إلى قيام بعض الاتفاق بين الأطفال على موضوع يعتبره الراشدون خطأ ؟ . خذ مثلا عصاة من صغار اللصوص ممن يقوم نشاطهم الجمعي على السرقة وعلى مضايقة الآمنين . أليس الاتفاق المتبادل القائم بين أعضائها يقابل من الناحية السيكلوجية الاحترام المتبادل الذي يقوم بين لاعبي الكريات ، الواقع أننا لو تركنا الحقيقة القائلة بوجود علاقة أمانة بين اللصوص فإنه يصعب جدا ألا تواجهنا هذه الصعوبة . فيجب من نادى الأمر أن يميز بين الاتفاق المتبادل إجمالا والاحترام المتبادل ؛ فقد يقوم اتفاق متبادل على الرذيلة لأنه ليس هناك ما يمنع ميول الفرد القوضوية من أن تنجبه نحو ميول فرد آخر . أما كلمة الاحترام ، فتتضمن (على الأقل من ناحية الاحترام المتبادل ) تقدير الشخصية بشكل خاص مادامت هذه الشخصية تخضع نفسها للقواعد . فالاحترام المتبادل إذن يمكن ألا نعتبره ممكنا إلا في نطاق ما يعتبره الافراد أنفسهم خلقا .

وأكثر من ذلك فإنه بمجرد ظهور التعاون ( في ميدان الخلق وكذلك في ميدان المعقولات ) فإن الشخص يجب أن يميز بين الطريقة ونتائجها ، أو كما وضعها أحد رجال المنطق المعاصرين ، العقل المركب ، ( عمليا أو نظريا ) و « العقل المركب » ، وإذن فهناك نوعان من القواعد نوع مركب ويؤدي إلى التمرين على التعاون ونوع آخر مركب وهو نتيجة هذا التمرين نفسه . وقد جئنا إلى هذا الحديث التمييز فيما يتصل بقواعد اللعبة ، فقواعد المربع والخط الخ . التي يلاحظها أطفال ١١ — ١٣ هي

قواعد « مركبة » ترجع إلى اتفاق متبادل ويمكن أن يتغير بواسطة الرأى العام ، فالأسبقية التى نعطيها للعدل حين يتعارض مع الصدفة ، وللجهد على الكسب السهل هى قواعد « مركبة » إذ أنه بدون هذه روح اللعب لا يمكن أن يتحقق التعاون . وبنفس الطريقة ، فإسميه القواعد الخلقية نستطيع أن نقسمها إجمالاً إلى « قواعد مركبة » مستقلة عن الاتفاق المتبادل ، وقواعد مركبة أو أسس وظيفية تؤدى إلى قيام التعاون والتبادل . ولكن كيف يمكن أن نعتبر هذه القواعد المركبة نفسها نتيجة للاحترام المتبادل مادام هو ضرورى لتكوينها ؟ الصعوبة هنا شكلية خالصة ، فبين الاحترام المتبادل والقواعد التى تكيفه تقوم علاقة دائرية شديدة بتلك التى تقوم بين العضو والوظيفة ، فما دام التعاون طريقة فمن الصعب أن نتصور قيامه دون التمرن عليه ، ومهما كانت كمية القسر فإنها لا تستطيع أن تمنع قيامه ، وإذا كان الاحترام المتبادل قد يشق من الاحترام من جانب واحد فإنه يفعل ذلك عن طريق المعارضة والعناد .

وعلى هذا فإننا نواجه ثلاثة أنواع من القواعد : قواعد حركية ، وقواعد قسرية تقوم على احترام من جانب واحد ، وقواعد معقولة ( مركبة ومركبة ) ترجع إلى الاحترام المتبادل . وقد حددنا العلاقة إلى تقوم بين النوعين الآخرين كإدراستنا فى مكان آخر كيف تتلو الواحدة الأخرى فى العلاقتين الأوليين . وقدبقى علينا أن نبين العلاقات بين القاعدة المعقولة والقاعدة الحركية .

نستطيع بشكل إجمالى أن نقول إن الذكاء الحركى يكن فيه كل العقل المتكامل ، ولكنه يفسح المجال لأكثر من العلة الخالصة والبسيطة ، فالطفل من وجهة النظر الخلقية والعقلية لا يولد خيراً ولا شراً ولكنه يترك للبكادير ، فإذا كان هناك ذكاء فى عملية التوافق الحركى فإن هناك أيضاً عنصر لعب . والقصد الخاص بالنشاط الحركى ليس هو البحث عن الصدق بل متابعة نتيجه سواء كانت موضوعية أو شخصية . والنجاح ليس معناه اكتشاف الحقيقة .

فالقاعدة الحركية إذن هى نوع من المساواة التجريبية أو التنظيم العقلى وهى فى الوقت نفسه طريقة مقدسة للعب وهى تأخذ شكلاً أو آخر من هذين الشكلين حسب الظروف ، وفى اللحظة التى تضاف فيها اللغة والتخيل إلى الحركة نجد مركزية الذات توجه نشاط الطفل نحو الترضية الشخصية ، بينما نجد فى الوقت نفسه أن ضغط

الراشدين يفرض على عقله مجموعة من الحقائق تظل أول الأمر غامضة وخارجية . فالقصر ومركزية الذات إذن يتداخلان بين الذكاء الحركي والعقل عن طريق مجموعة من الحقائق تبدو كأنها تعترض استمرار التطور ، وعند هذه النقطة بالذات نجد أن القاعدة الحركية تتبعها القاعدة القسرية التي هي لإنتاج اجتماعي متبلور مختلف تماما عن الإنتاج التجريبي المش للذكاء الأول الحركي وإن نكن قد رأينا أن اللعب المركزي الذات يستمر بشكل حركي بدائي غير واضح تماما .

ولكن لما كان عنصر القسر قد أخذ يتضاءل تدريجيا ويحل محله التعاون ولما كانت الذات قد تفوقت عليها الشخصية فإن القاعدة المعقولة التي تكونت تسفيد من ميزات القاعدة الحركية ؛ فألعاب أطفال سن ١١ هي من بعض الوجوه ألق بالنظام الحركي لأطفال السنة الأولى وهي في كثرتها وصفاتها التجريبية الحقبة أبعد ما يكون شها بألعاب أطفال سن ٧ . فالطفل في سن الحادية عشرة يضع خطة هندسية وفية لحركاته وتصوياته مثله في ذلك مثل الطفل الذي يقوم بدور الميكانيكي في تناوله للأشياء ، وانجرب في اختراعه للقواعد . وعلى العكس من ذلك نجد أن الطفل في عامه السادس أو السابع عرضة لأن يهمل عنصر الاختراع هذا فيقتصر على التقليد وحفظ الطقوس ، ولكن التفوق العظيم الذي لاحد له لطفل الحادية عشرة على طفل العام الأول ذلك التفوق الذي ربما يكون قد وصل إليه عن طريق مروره في المرحلة المتوسطة يتمثل في أن اختراعاته الحركية لم تعد تحت نفوذ خياله الفردى ، فطفل الحادية عشرة قد توصل إلى معرفة عملية المساواة التجريبية والنظام العقلى الذى يسير عليه الطفل . ولكن القاعدة الحركية التي يكتشفها الطفل تميل باستمرار لأن تتضاءل وتحل محلها طقوس اللعب ، بينما نجد أن طفل الحادية عشرة لا يخترع شيئا دون أن يتعاون مع نظرائه ، فهو حر في أن يخترع بشرط أن يخضع لنظم تبادل الرأى ، فالشيء الحركى لا يعمل إلا معتمدا على الشيء الاجتماعى وإنما نصل إلى التناسق عن طريق اتحاد العقل مع الطبيعة ، بينما نجد أن القسر الخلقى والاحترام من جانب واحد يجعل الشيء . الخارق للطبيعة معارضا للطبيعة والصوفية معارضة للتجربة العقلية .

ويظهر أننا قد تعمقنا في مناقشة لعبة الكريات ، أكثر مما ينبغي لها ، ولكن تاريخ لعبة الكريات ، في نظر الاطفال له من الأهمية ما لتاريخ الدين أو نظم الحكومات ، فهو تاريخ تلقائى عظيم .

ولهذا كان من المفيد أن نحاول إلقاء الضوء على حكم الأطفال على القيم الخلقية عن طريق الدراسة التمهيدية للسلوك الاجتماعى لهؤلاء الأطفال فيم بينهم .

٩ — النتائج : ٢ — احترام الجماعة أو احترام الأشخاص : البحث عن نظرية نسترشدها .

قبل أن نسير في تحليلنا قدما يستحسن أن نناقش النتائج التى وصلنا إليها فى ضوء النظريتين الأساسيتين اللتين سبق أن عرضناهما عن الطبيعة السيكولوجية للاحترام والقوانين الخلقية فإذا اتفقنا مع « كانت » فى أن الاحترام لا يمكن تفسيره على أساس التجربة لم يبق لنا غير حلين فإما أن يكون الاحترام متجها نحو الجماعة نتيجة لضغط الجماعة على الفرد وإما أن يكون متجها نحو الفرد نتيجة للعلاقات بين الأفراد . وأولى هاتين النظريتين تعزى إلى « دوركيم » والثانية إلى « بوفيه » ولم يأت الوقت المناسب لمناقشة هاتين النظريتين لذاتهما ، ولكننا فى الوقت نفسه ودون أن نسبق نتائج البحث النقدى السابق فى حاجة إلى نظرية عملية تقيم وزنا لجميع وجوه النظر الممكنة . وهذا أمر يصعب أكثر ضرورة إذا علمنا أن اختلاف هذين المؤلفين راجع قبل كل شيء إلى فروق فى الطريقة . ولذلك كانت الطريقة هى الشيء الهام الذى نبهت عنه فى الوقت الحاضر ليكون عوناً لنا على الانتقال من دراسة قواعد اللعب إلى تحليل الحقائق الخلقية التى يفرضها الراشدون على الصغار . فنحن إذن مضطرون من وجهة نظر الطريقة التى ننبهها أن نمس مسألة الفرد والمجتمع الشائكة . ولعل إحدى وسائل بحث الموضوع أن نحلل القواعد ونفسرها على نحو موضوعى من حيث اتصالها بمجموعات محررة فى صورها وأشكالها . وهذه هى الطريقة التى استخدمها دوركيم فاستطاع بها أن يلقى على طبيعة تطور الحقائق الخلقية ضوءاً لاسبيل إلى إنكاره ، إذ يكفى أن يعيش الأفراد فى مجتمع لىكى تثبت فى هذا المجتمع صفات جديدة ، فالجماعة لا تستطيع أن تفرض نفسها على الفرد مالم تحط نفسها بطابع إلزامى واطرادى وبهالة من القداسة ودون أن تثير فى الفرد الإحساس بالواجب الخلقى . فالقاعدة إذن ليست سوى ضغط الجماعة على الفرد ، ويمكن أن تفسر على هذا النحو ظهور تلك العاطفة التأقيانية التى

هى الاحترام وهى منبع كل دين وكل أخلاق ، فالمجتمع فى الواقع يفرض ذاته على الفرد دون أن يلبس ثوبا من القداسة ودون أن يثير عاطفة الإلزام الخلقى . فالقاعدة إذن ليست شيئا آخر سوى حالة من حالات الحياة الاجتماعية ، وإذا ظهرت القاعدة كشيء ملزم للوجدان الفردى فاذك إلا لأن الحياة فى مجتمع تحول هذا الوجدان إلى عاطفة احترام . وما يسلقت النظر من هذا الشأن أن نشاهد أنه حتى فى مجتمعات الأطفال أو المجتمعات التى غرضها الأساسى هو اللعب فإن لها قواعدا وأن هذه القواعد تتطلب احترام عقول الأفراد . ومن العجيب أيضا أن نلاحظ أن هذه القواعد تستمر ثابتة فى مظاهرها الأساسية وفى روحها أجيالا متتابعة وأما تصل إلى درجة عجيبة فى رقتها وأسلوبها .

لكن القواعد كما رأينا لا تبقى مع تطور النمو الاجتماعى للأطفال هى هى بعينها من حيث طبيعة الاحترام ، رغم أن مضمونها المادى قد يبتنى ثابتا . فالقاعدة عند كل طفل هى حقيقة مقدسة لأنها تقليدية . أما فى نظر الكبار فتعتمد على الاتفاق المتبادل ، فالغيرية والذاتية هما قطبا هذا التطور . فهل تعيننا طريقة « دوركيم » ، على شرح هذه الحقائق ؟؟

ليس « دوركيم » نظير فى عمق إدراكه وتحليله لتطور ظاهرة الاقتداء الإجبارى وزوالها ؛ ففى المجتمعات المقطعية <sup>(١)</sup> نجد أن ظاهرة الاقتداء هذه تصل إلى أقصاها ، فكل وحدة اجتماعية تكون نظاما مقفلا ، وكل الأفراد متماثلون معا فبما عدا فوارق السن ، كما أن التقاليد تضغط بكل قوتها على وجدان كل فرد . ولكن بمجرد أن يزداد المجتمع حجما وكثافة فإن الحدود التى تفصل بين عشائره تضحل وتمحى ظاهرة الاقتداء المحلية نتيجة لاختلاط العشائر . ويستطيع الأفراد أن يهربوا من رقابة أفراد عشيرتهم وخاصة أن تقسيم العمل الاجتماعى الذى يأتى بالضرورة نتيجة التضخم والتكاثف بنوع الأفراد من الناحية السيكولوجية .

---

(١) هى المجتمعات التى إذا انقطع منها جزء أمكن أن يعيش قائما بكل الوظائف ، وهذه هى المجتمعات البدائية أما المجتمعات المتقدمة فهى مجتمعات معقدة إذا انقطع منها جزء فإنه لا يستطيع أن يقوم بكل الوظائف الاجتماعية ويمرض الاعمال . وهذا بالقياس إلى ما هو معروف فى علم البيولوجيا من فرق بين الأحياء البسيطة والأحياء المعقدة . المترجم .

وهذا يؤدي إلى قيام الفردية وتكوين الشخصية بمعناها الصحيح ، وبذلك تبدو الغيرية والذاتية مرتبطتين بطريق مباشر مع شكل المجتمع ووظيفته .

فهل هذا التحليل ينطبق على جماعات الاطفال ؟؟ لاشك هو كذلك من نواحي عديدة ، فهناك بالأساس كيمد تشابه بين التماسك الآلى أو الميكانيكى والمجتمعات التى يكونها الاطفال فيما بين الخامسة والثامنة ، ففي هذه المجتمعات الوقتية والمنعزلة الواحدة عن الأخرى كما فى العشائر المكونة تكوننا وقتيا نجد أن الفرد ليس متنوعا ولا مختلفا عن غيره فى العشرة . فالحياة الاجتماعية والحياة الفردية شئ واحد ، والإيحاء والتقليد عاملان فى غاية القوة ، وكل الأفراد متشابهون فيما عدا الاعتبار القائم على السن ، فالقاعدة التقليدية قسرية والاقتداء حتمى .

أما فيما يتعلق باختفاء ظاهرة الاقتداء تدريجيا كلما كبر الطفل فهذه أيضا يمكننا أن نشرحها ببعض العوامل التى حددها دوركيم . إذ يمكن أن نقيم موازنة بين ازدياد حجم المجتمعات وكثافتها وتحرر الأفراد الناتج عن هذه الظاهرة وبين مجتمع الاطفال الذين كلما نموا فإهم يشتركون فى عدد متزايد من التقاليد المحمية ، فلاعب الكريات ، فى سن العاشرة والثانية عشرة سوف يكتشف مثلا أن هناك أنواعا أخرى من اللعب تقوم جنباً إلى جنب مع تلك التى تعود عليها ، ثم إنه سيكون له أصدقاء من تلاميذ مدارس أخرى ممن يحرقونه من فكرة الامتثال والخضوع ، وبذلك يحدث اختلاط بين المجموعات التى كانت توشك حتى الآن أن تكون منعزلة . وفى الوقت نفسه نجد أن الطفل مع نموه ينسحب بالتدريج من دائرة أسرته ، ونظرا لأنه فى أول الأمر كان يخضع للألعاب للواجبات التى فرضها عليه الراشدون فإنه كلما هرب من اقتدائه بالأسرة تناول التغيير إدراكه للقواعد .

ونحن حين نقارن هذه الحقائق بنمو الجماعات حجماً وكثافة فإننا نستطيع أن نقيم هذه المقارنة من ناحية واحدة فحسب ، وهى ناحية نقصان التدريج للإشراف على الأفراد . وبمعنى آخر إن الحقيقة الواضحة فى تطور قواعد اللعب هى أن الطفل قد قل خضوعه بالتدريج لسلطان الكبار . وليس هناك تقسيم تدريجى للعمل عند الاطفال وما نصادفه من تنوع واختلاف عند الاطفال هو من النوع السيكلوجى ، وليس من النوع الاقتصادى والسياسى . ولهذا فإذا تطورت جماعات الاطفال من النوع المقطعى إلى النوع المنظم تظليماً راقياً ، وإذا حدث تطور ملحوظ من الاقتداء إلى التعاون

الفردى، أو من الغيرية إلى الذاتية فإن هذه العملية وإن كنا نصفها بالاصطلاحات الموضوعية لعلم الاجتماع فإنها تغرى أولاً وقبل كل شيء إلى شكل ونشاط مراحل السن المختلفة للجماعات .

بمعنى آخر فإن العامل الرئيسى فى الاقتداء الإجبارى للصغار ليس أكثر من احترام السن، أى أنه احترام لكبار الأطفال سناً، وفوق ذلك كله احترام للراشدين . وإذا حدث فى وقت ما أن حل التعاون محل القسر أو الذاتية محل الاقتداء فإن ذلك يرجع إلى أن الطفل كلما كبر سناً تحرر بالتدريج من إشراف الراشدين . وهذا واضح جداً فى لعبة الكرات ، فى الأطفال فى سن ١١ إلى ١٣ إذ ليس هناك من هو أكبر منهم فى هذه اللعبة فهى لعبة ينتهى تداولها بانتهاء مرحلة التعليم الابتدائى . ولكن لو تركنا هذه الظاهرة الخاصة لوجدنا أن الولد فى هذه السن بدأ يدرك أنه أصبح يشعر بالمساواة للراشدين أكثر مما كان، وأنه أخذ يتحرر من قسر الراشدين . ونتيجة ذلك أن إدراكه الخلقى يتناول التغيير الذى تحدثنا عنه قبلاً . وليس من شك فى أن هذه الظاهرة من خواص مدنيّتنا ولذلك يصدق عليها رأى دوركيم ، فى مجتمعنا نجد أن الطفل فى سن ١٣ يهرب من دائرة الأسرة ويتصل بمدد متزايد من الدوائر الاجتماعية مما يوسع أفقه العقلى . بينما فى المجتمعات البدائية نلاحظ أن المراهقة هى سن التقليد ولذلك يشند فيها القسر الأخلاقى، وكلما كبر الفرد تحرر بالتدريج . ولكننا لو قصرنا تفكيرنا على دائرة مجتمعات الأطفال عندنا فإننا نجد أن التعاون هو فى الواقع الظاهرة الاجتماعية الأولى وأحسنها قياماً على أساس سيكلوجى متين فبمجرد أن يتحرر الفرد من سيطرة السن فإنه يميل إلى التعاون على اعتبار أنه الشكل العادى للتوازن الاجتماعى .

والذى نبحث عنه — فى اختصار — دون دخول فى تفصيلات هو الوصول إلى نظرية عملية فقط . هذا وطريقة دوركيم نقصها ظاهر ، فى أنواع الاحترام المختلفة . فدوركيم يناقش الموضوع وكأنما الاختلافات من سن إلى أخرى أو من جيل إلى آخر لا حساب لها ، فهو يأخذ أفراداً متجانسين ويبحث عن أثر أنواع التجمعات المختلفة على عقول أفرادها . وكل النتائج التى يصل إليها عن هذا الطريق صحيحة ولكنها غير تامة إذ يكفى لقد ذلك أن تصورا استحالة قيام مجتمع أفراد من سن واحدة دائماً مهما تالت السنين ومن جيل واحد ، هنا ندرك الأهمية الكبرى للصلات بين الأعمار



المختلفة والعلاقات بين الراشدين والأطفال، وهل مثل ذلك المجتمع يعرف شيئاً عن الاقتداء الإجبارى ؟؟ وهل يعرف هذا المجتمع الدين وخاصة الاعتقاد فى شيء علوى ؟؟، وهل يمكن أن نلاحظ فى هذا المجتمع الاحترام من جانب واحد وما يترتب عليه من آثار فى الشعور الخلقى ؟ كل هذه الأسئلة تخالج نفوسنا، وأيا كانت الإجابة عنها فما لا شك فيه أنه يجب أن نعارض التعاون بالقسر الاجتماعى أكثر مما جرت به العادة . فالأخير ليس سوى ضغط جيل على جيل أما الأول فيتضمن علاقة اجتماعية من القوة والأهمية بحيث تؤدى إلى تكوين مقابدين عقلية .

وأثر السن يسوقنا إلى النظرية الثانية عن سيكولوجية القواعد وهى نظرية « بوفيه » فهو من حيث المبدأ ومن حيث الطريقة لا يقبل غير الأفراد ، ولكنه بدلاً من أن يخوض كغيره فى مناقشات عقيدة حول الحدود الفاصلة بين ماهو اجتماعى وما هو فردى - نجد أنه يرى أن الاحترام والشعور بالواجب وقيام القواعد تفرض قيام علاقة بين فردين على الأقل . وطريقته هنا موازية لطريقة « دوركيم » ، ولا تعارضها بأى حال من الأحوال . أما الخلاف فيمكن تلخيصه بين الذين يريدون أن يفسروا الشعور الأخلاقى على أساس عمليات نفسية فردية خالصة ( العادة . التوافق البولوجى الخ... ) وبين الذين يرون ضرورة وجود علاقة بين الأفراد ، فتى سلنا بأنه يجب توفير فردين على الأقل حتى يمكن قيام حقيقة أخلاقية فليس يعنينا بعد ذلك أن نصف الحقائق موضوعياً كما فعل « دوركيم » ( أو على الأقل حاول أن يفعل ذلك ) أو نصفها على أساس فكرة الضمير<sup>(١)</sup> . ولقد تساءل بوفيه « كيف يظهر الشعور بالواجب ؟؟ » فرأى أن هناك حالتين ضروريتين ولا بد من ارتباطهما ارتباطاً كافياً . (١) فلا بد أن يتلقى فرد من فرداً أمراً ولذلك تكون القاعدة الإجبارية ، وهى تختلف سيكولوجياً عن العادة الفردية ، أو عما سبق أن أطلقنا عليه القاعدة الحركية (٢) والفرد حين يتلقى الأمر لا بد أن يتقبله ؛ فثلاً لا بد أن يحترم الشخص الذى صدر عنه هذا الأمر . « بوفيه » يختلف هنا عن « كانت » الذى يعتبر الاحترام إحساساً

---

(١) انظر رأى لا كومت القاطع فى :

R. La combe (La Methode Sociologique du Durkheim ), d' Essertier ( psychologie et sociologie, Paris, alcan ) et de bien d'autres .

موجها نحو أشخاص لانحو القواعد . وعلى هذا النحو فليست الصفة الإجبارية للقواعد الموضوعية بواسطة فرد من الأفراد هي التي تدعونا لاحترام هذا الفرد ، وإنما الاحترام الذي نحسه للفرد هو الذي يجعلنا نعتبر القواعد التي يضعها إجبارية . فظهور الإحساس بالواجب عند طفل ما يمكن أن نفسره على نحو بسيط هو أنه تلقى الأوامر من أطفال أكبر سنّاً ( في اللعب ) ، ومن الراشدين ( في الحياة ) وأنه يحترم كبار السن من الأطفال كما يحترم آباءه .

ومن هذا يبدو أن النتائج التي وصلنا إليها تؤكد كل تأكيد هذه النظرية ، فقبل تدخل الراشدين أو الكبار من الأطفال نجد في أخلاق الأطفال قواعد معينة سمينها القواعد الحركية ، ولكنها ليست ملزمة كل الإلزام ، لأنها لا تتألف من واجبات بل من تطابق لتلقائى للغير ، وعلى العكس من ذلك فإنه منذ اللحظة التي يتلقى فيها الطفل من والديه مجموعة من توجيهات الناس فإن القواعد بل ونظام العالم نفسه تبدو كلها عنده ضرورية من الناحية الأخلاقية . وهذه الطريقة فإنه بمجرد أن يحتذى الطفل الصغير برفاقه الكبار في لعبة الكريات فإنه يتقبل اقتراحاتهم ، ويعتبر القواعد الجديدة المكتشفة بهذه الطريقة مقدسة وإجبارية .

ولكن المشكلة التي تواجهنا والتي أثارها « بوفيه » نفسه وناقشها هي : كيف أن هذه الأخلاق الخاصة بفكرة الواجب تسمح بظهور الأخلاق الخاصة بفكرة الخير ؟ .

والمشكلة ذات وجهين ، فمن جهة نجد أن أول شعور بالواجب هو جوهرى « غيرى » فالواجب ليس شيئاً سوى قبول أوامر من الغير . ثم تسأل « بوفيه » بعد ذلك !! « كيف يصل الطفل إلى التمييز بين الاحترام الحسن والاحترام السيئ » ثم كيف يتأتى للطفل - بعد أن يكون قد قبل دون تمييز كل شيء تفرضه البيئة - أن يقوم فيزاول الاختيار ويؤلف سلسلة من القيم ؟؟ . وفي مقابل فكرة « دوركيم » التي يصف فيها أثر الكثافة الاجتماعية على عقل الأطفال نجد أن « بوفيه » يلجأ إلى فكرة ما ينشأ بين الأفراد من علاقات تأثر وتأثير ، وما بين التعليمات المفروضة من تناقض فالطفل وقد تقاسمه تيارات متناقضة في وقت واحد نجده مضطراً إلى أن يحتكم إلى عقله لكي يوحد المادة الأخلاقية . وفي هذا نوع من الاستقلال الذاتي . ولكن حادام العقل لا يخلق واجبات جديدة ويكتفى بأن يختار من بين الأوامر التي يتلقاها

فإن هذا الاستقلال الذاتي لا يزال نسبياً . ومن جهة أخرى فإن « بوفيه » يرى أنه يجب أن نميز بجانب الإحساس بالواجب إحساساً بالخير أى إدراك شيء جذاب لا مجرد شيء إجبارى . وهذا شعور فيه استقلال تام . فإذا كان دوركم قد اعترف أيضاً بهذه الثنائية بين الواجب والخير ، وحاول أن يرتد بهما إلى علة واحدة وهى ضبط الجماعة على عقل الفرد فإننا نجد أن « بوفيه » قد تجاهل هذا الموضوع وتركه متعمداً .

وقد آن الأوان لأن ننتقل إلى بحث الدور الذى يقوم به الاحترام المتبادل ، دون أن نخرج عن دائرة نظرية « بوفيه » ، الخصبة التى ترى أن كل العواطف الأخلاقية تأخذ أصولها من الاحترام المتبادل بين الأفراد بالرغم من أننا نستطيع أن نميز أنواعاً مختلفة من الاحترام .

وهناك حقيقة لا يتطرق إليها الشك ، تلك هى أنه أثناء نمو القوى العقلية للطفل يلعب الاحترام المتبادل دوراً رئيسياً ، فهو الذى يجعل الطفل يقبل كل الأوامر التى تأتية من الآباء فهو إذن العاقل الأكبر فى الاستمرار بين الأجيال المختلفة .

وتبدو لنا أيضاً حقيقة ليست أقل قابلية للنقض من سابقتها سواء فى ضوء النتائج التى حصلنا عليها أو الحقائق التى سوف نبجسها فى بقية هذا الكتاب . وتلك هى أن الطفل كلما زادت سنه فإن طبيعته احترامه تتغير ، فبمجرد أن نصل إلى المستوى الذى يصدر فيه الأفراد أحكامهم على قدم المساواة على أساس ذاتى أو موضوعى فإن الضغط الذى يفرضه كل منهم على الآخر يصبح شيئاً ثانوياً . ثم إن تدخل حكم العقل الذى لاحظته « بوفيه » فى شرح الاستقلال المكتسب عن طريق السلوك الخلقى هو حكم ناتج عن التعاون التدريجى . هذا وإن دراستنا السابقة قد أوصلتنا إلى أن تقبل للموازن العقلية وبخاصة هذ الميزان الهام ألا وهو ميزان التناظر . الذى هو فى الواقع مصدر العلاقات المنطقية . فتللك الموازين لا يمكن أن تنمو إلا فى ميدان التعاون وعن طريقه . وسواء كان التعاون نتيجة أو سبباً للعقل أو هما معاً فإن العقل فى حاجة إلى التعاون مادامت العقولة معناها أن يضع الإنسان نفسه ، بحيث يخضع الجزئى للكل ، فالاحترام المتبادل إذن يبدو لنا وكأنه حالة ضرورية للذاتية بناحيتهما العقلية والخلقية . فمن الناحية العقلية يحرم الطفل من الآراء المفروضة عليه ، وهذا يساعد على الانسجام الداخلى والضغط المتبادل . ومن الناحية الأخلاقية فهو يستبدل

المعايير المسططة عليه من الخارج بمعايير مستمدة من الفعل ومن الشعور نفسه ، تلك المعايير التي تقوم على التعاطف المتبادل .

وبالاختصار فسواء أخذنا برأى دوركيم أو برأى بوفيه فن الضروري للإلام بالموقف أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعتين من الحقائق الاجتماعية والخلقية الأولى هي القسر والاحترام من جانب واحد ، والثانية هي التعاون والاحترام المتبادل . وهذه هي النظرية التي سوف نستعين بها في تقسيم الحكم الخلقى إلى نظامين مختلفين . الأصل ، وسواء وصفنا الحقائق بلغة علم الاجتماع أو نظرنا إليها من وجهة علم النفس ( فكلتا اللغتين متشابهتان في نظرنا وغير متناقضتين ) فإننا لانستطيع أن نغفل من آثار التعاون بالنسبة للقسر والاحترام من جانب واحد .

## قسر الراشد والمذهب الواقعي<sup>(١)</sup> والأخلاق

أتيت لنا الفرصة أثناء تحليلنا لقواعد اللعب لنرى الطفل يبدأ فيعتبر هذه القواعد ليست إجبارية فحسب بل أنها أيضا ذات حرمة ويجب الاحتفاظ بحرفيتها . كما بينا أيضا أن هذا الموقف قد كان نتيجة القسر الذي يفرضه الكبار من الأطفال على صغارهم ، وكذلك ضغط الراشدين أنفسهم ، وهكذا اتحدت القواعد مع الواجبات ولذلك سميت باسمها فعلا .

وهذه المشكلة وهي مشكلة الاحترام من جانب واحد أو الآثار الخلقية للقسر هي التي نتناولها بالدراسة عن طريق دراسة مباشرة لفكرة الطفل عن واجباته والقيمة الخلقية عنده بوجه عام . ولكن هذا الموضوع متسع للغاية وسنحاول أن نحدد دائرة البحث ما استطعنا . فنقصرها على الموضوع الذي كان نصيبه من العناية أقل من غيره . وهو الحكم الخلقى نفسه . ولقد سقت لنا ملاحظة الحقائق الخارجية والداخلية المتفق عليها . وتحليل كل من تطبيق القواعد والشعور بالقواعد . ولكننا الآن في ضوء الصعوبات العظيمة الفنية التي تقوم في سبيل دراسة العلاقات بين الأطفال الراشدين سوف نقصر بحثنا على الشعور بالقواعد ، بل أكثر من ذلك فإننا سنقصره على الجزء الذي هو أكثر تبلورا وأقل حياة من الشعور بالقواعد ونقصد به ما يمكن أن نطلق عليه الحكم الخلقى النظرى ، على اعتبار أنه مقابل لما يحدث في الخبرة العملية نفسها . وسنقصر بحثنا على هذه المشكلة الخاصة لأن بحوثا كثيرة قد تناولت ناحية تطبيق الطفل للقواعد والصراع الذى قام في عقله . فهناك بحوث كثيرة تناولت موضوع الكذب مثلا ، والبحث من هذا النوع يقابل الوصف الذى أئدنا عليه في تطبيق القواعد في ميدان اللعب . ولذلك كان من الطبيعى أن نقصر بحثنا على دراسة أحكام الأطفال على مثل هذه الموضوعات كحكمهم على الكذب والصدق الخ ...

ولما كنا بصدد مقارنة الأحكام الخلقية للطفل بما تعرفه عن سلوكه في الميادين العملية المقابلة فإننا سوف نتبين — كما في حالة الشعور بالواجب — أن هذه كلها حالات غيرية الأصل — وسوف نرجع في هذه الناحية إلى نظريتنا عن العلاقات

بين الغيرية ومركزية الذات . فالغيرية لا يمكن أن تكون بأى حال كافية لإحداث تغير عقلى ، أما القسر ومركزية الذات فالاتفاق بينهما سهل . وهذه هي نفس النتيجة التى سوف نجدنها عند دراسة آثار قسر الراشدين . وأخيراً فقد رأينا أن التعاون ضرورى فى غزو الاخلاق الذاتية . والآن فإن مثل هذه النظرية لا يمكن أن نبرهن عليها إلا عن طريق تحليل الطريقة التى بها يمتص الطفل القواعد الاخلاقية فى لحظة ما ويشكلها بكامل حريته .

وفى هذا الفصل سوف نتناول بالدراسة أولاً آثار القسر الاخلاقى ، ولو أننا أيضاً سوف نضع بعض الخطوط الرئيسية للتعاون الذى ندرسه فيما بعد . والواقع أن القسر الاخلاقى كثير الشبه بالقسر العقلى والاخلاق الحرفية الدقيقة التى يعمل الطفل لأن ينسبها للقواعد التى تأتية من الخارج والتى تشبه شهباً كبيراً المواقف التى يقفها الطفل إزاء اللغة ، وإزاء الحقائق العقائية التى يفرضها عليه الراشدون . ونستطيع أن نستغل هذا الشبه فى وضع اسم لهذه الحالة فنطلق لفظ « الحقيقة الاخلاقية » على دائرة الاحكام على القيم وهى متصلة بالمذهب الحسى . وب نفس الطريقة نطلق اللفظية أو المذهب التصورى على التعايل النظرى . وكما أن المذهب الواقعى عموماً ( بالمعنى الذى وضعنا له هذا الاصطلاح فى ابحاثنا السابقة — انظر الجزء الاول من R. M. ينتج من اختلاط الذاتية بالموضوعية ) ومن هنا كان نتيجة مركزية الذات ( وكذلك ينتج من القسر العقلى للراشدين — فإن المذهب الواقعى الخلقى ينتج من تداخل هذين النوعين من الاسباب .

ولذلك سوف نطلق المذهب الواقعى الخلقى على الميل الذى يبدىه الطفل نحو اعتبار الواجب والقيمة المرتبطة به شيئاً ذاتياً . وهو مستقل عن العقل وعلى اعتبار أن الواجب يفرض نفسه دون اعتبار للظروف التى قد يجد الفرد نفسه فيها .

إن المذهب الواقعى الخلقى له على الأقل ثلاثة مظاهر : فهو يرى أن الواجب شئ غيرى فى أساسه ذلك أن أى عمل فيه خضوع للقاعدة أو للراشد فهو خير ، بصرف النظر عما قد يأمر به ، وكل عمل لا يتسق مع القواعد فهو شر ، فالقاعدة إذن لا يمكن بحال من الاحوال أن نعتبرها شيئاً من عمل العقل ، أو حتى بما يحكم فيه العقل أو يفسره ، ولكنها تعطى كما هى كشئ خارجى عن العقل ، وهى تتصور أيضاً كشئ .

منزل من الكبار ومفروض منهم ، فالخير إذن هو شيء تحدده الطاعة تحديداً دقيقاً .

ثم إن المذهب الواقعي الخلقى يتطلب أيضاً رعاية حربية القانون لا روحه ، وهذا المظهر مشتق من الناحية الأولى . ومع ذلك فإنه من الممكن أن تتصور أخلاقاً غيرية تقوم على روح القواعد لا على محتوياتها القاسية والسريعة ، فمثل هذا الموقف لا بد ألا يعتبر واقعياً ، بل يميل لأن يكون معقولاً وداخلياً . ولكن عند بداية التطور الخلقى للطفل نجد أن قسر الراشدين يؤدي على العكس ، إلى نوع من الحقيقة اللفظية التي سوف نرى أمثلة كثيرة لها فيما بعد .

وأخيراً نجد أن هذا المذهب يؤدي إلى الوصول إلى رأى موضوعى في المسؤولية . ونستطيع أن نجعل هذا مقياساً للواقعية ، فمثل هذا الموقف تجاه المسؤولية يمكن تمييزه بسهولة عن الحالتين السابقتين ، فإدام الطفل يأخذ القانون حرفياً ويرى الخير في الطاعة فإنه يقوّم الأعمال لا تبعاً للباعث الذى أدى إليها بل تبعاً للاتساق المادى مع القواعد المعمول بها . ومن هنا جاءت المسؤولية الموضوعية التي سوف نرى أمثلة واضحة لها في الحكم الخلقى للطفل .

#### ١ — الطريقة :

وقبل أن نتقدم في تحليل الحقائق فإنه يحسن أن نناقش في كلمات قليلة الطريقة التي نزمع اتباعها . ولعل الطريقة الوحيدة الصائبة في دراسة الحقائق الاخلاقية هي بلاشك أن نلاحظ عن قرب أكبر عدد ممكن من الافراد والاطفال المشكلين ممن يرسلهم آباؤهم أو معلموهم - أو كان ينبغي أن يرسلوهم - ليعالجوا نفسياً وطبياً ، ففي هؤلاء مادة غنية لهذا التحليل . وبالإضافة إلى ذلك فإن التربية في المنزل تؤدي باستمرار إلى قيام المشكلات المستعصية ، والتخلص من هذه المشكلات - لسوء حظ الأطفال - لا يمكن أن يعتمد دائماً فقط على بصيرة الآباء ، والناحية التعليمية الفنية الفردية لحل هذه المشكلة هي من بعض النواحي أحسن وسيلة للتحليل ولكنها موضوعة تحت تصرف علماء النفس . ولهذا فإننا سنبدل أقصى جهدها في الجزء الباقي من هذا البحث في اعتبار النتيجة الصحيحة هي التي لا تتعارض مع ما نلاحظه في حياة الأسرة .

وهنا فقط كما في حالة الآراء العقلية نجد أن الملاحظة الخالصة هي وحدها الطريق القديم وهي لا تؤدي بنا إلا إلى عدد بسيط من الحقائق المتناثرة ، ولهذا نرى أنه يجب أن نكملها باستجواب الأطفال في المدرسة . وسنتناول بالبحث هذا الحوار الآن تاركين إلى فرصة أخرى أمر طبع ملاحظتنا أتى قننا بها على أطفالنا نحن ، وإذا كان الاستجواب في الميدان العقلي سهلاً نسبياً — رغم الصعوبات الكثيرة التي نصادفها في الطريقة — فإنه في الميدان الخلقى لا يؤدي إلا إلى الحقائق المعروفة . وبطريقة غير مباشرة فأنت تستطيع أن تجعل الطفل يعالج مشكلة في الطبيعة أو المنطق وأنت في هذا لم تتصل بالتفكير التلقائي ولكن على الأقل اتصلت بالتفكير أثناء قيامه في نفس الطفل ، وأنت لا تستطيع أن تجعل الطفل يعمل في معمل لكي تشرح سلوكه الأخلاقي . فالمشكلة الخلقية عند الطفل تبعد عن سلوكه الخلقى بعداً أكبر من بعد المشكلة العقائية عن التطبيق العملي . ففي ميدان الألعاب وحده يمكن أن تساعدنا طرق العمل على تحليل الحقائق أثناء تكوينها ، أما بالنسبة للقواعد الأخلاقية التي يأخذها الطفل عن الراشد فأنت لا تستطيع أن تفكر في بحث مباشر عن طريق الحوار . ولهذا دعنا نستعلم أحسن استغلال ولن تكون محاولتنا قاصرة على أن نختبر العمل وحده ولكن مجرد الحكم على القيمة الأخلاقية . وبمعنى آخر لن يقتصر تحليلنا على القرارات العملية للطفل ولا ذكره لأعماله بل سنحلل الطريقة التي يقوم بها السلوك الذي نعرضه عليه .

وأكثر من ذلك فإننا نصادف هنا صعوبة جديدة وهي أننا لا نستطيع أن نجعل الطفل يحقق بشكل محسوس أنواع السلوك الذي نعرضه له للحكم عليه ، كما نستطيع ذلك في حالة لعبة الكريات ، أو أي شيء ميكانيكي من أي نوع . وكل الذي نستطيع أن نصل إليه إنما نصل إليه عن طريق القصة ؛ وهذه بلا شك طريقة غير مباشرة ، فهل هناك صلة بين سؤال الطفل عن رأيه في سلوك ما كل علاقته به أنه قص عليه وبين خلق هذا الطفل ؟

للإجابة عن هذا السؤال نجد أننا نستطيع أن نقول إنه ربما كان ما يفكر فيه الطفل من الناحية الأخلاقية ليس له أي صلة حقيقية بما يفعله ويحس به في خبرته العملية ، فحوار طفل الخامسة إلى السابعة عن الكريات قد أمار لنا اللثام عن التناقض الغريب بين التطبيق الفعلي للقواعد وبين التفكير فيها . ومن جهة أخرى



يمكن القول إنه ربما كان ما يفهمه الطفل فعلا عن القصص التي تعرض عليه ليس له صلة بما قد يفكر فيه لو أنه شاهد هذه المناظر نفسها .

وينبغي ألا نحاول حل مشكلات هذه الطريقة بواسطة اعتبارات مسلم بها ، وكل الذي نأمل فيه هو أن نلفت الانتظار إليها وإلى الاهتمام النظري بالمشكلات التي تثيرها ، ذلك أنا سنواجه مسائل عامة عن العلاقات بين الحكم اللفظي والتطبيق العملي للأفكار عقلية كانت أو خلقية .

والحق أن البحث في الذكاء أيسر منه في الأخلاق ، ولكن هذا ينطبق فقط على الوظيفية في التفكير لا في المحتويات ، فإذا اضطررنا لكي نحصل على المحتويات — كما فعلنا في الماضي — أن نسأل الطفل عن معتقداته هو فإن المشكلة تكون هي نفسها . ولهذا يحسن أن نضعها في الشكل الآتي :

هل التفكير اللفظي أى التفكير الذى يقوم على أفكار تثيرها اللغة لا على أشياء تدور في خلال العمل الفعلي — هل هذا التفكير اللفظي الداخل في الشعور — ومن الطبيعي أن يسمح بقيام اختلافات شكلية منظمة — تفكير حقيقي وتلقائي ؟ أو أنه لا يرتبط به بأى نوع من العلاقة ؟؟ أيا كانت الإجابة فإن هذه المسألة ذات أهمية عظمى في علم النفس البشرى . فهل الإنسان فقط يقوم بتأليف عبارات لاصلة لها بأعماله الحقيقية ، أو أن هناك حاجة لصوغ جزء من أعماله هو ؟ هذا السؤال في منتهى العمق ولكي نجيب عنه ينبغي أن ندرسه عند الطفل وعند غيره . فعند الطفل كما هو عند الكبار طريقة من الأفكار اللفظية مفروضة كما هي على تفكيره العملي ، فالطفل لا يخترع القصص فقط أثناء حوار ، بل إنه يتحدث بها إلى نفسه طول الوقت ، ومن السهل أن يبرهن أن القصص التي نخترعها أثناء التجارب السيكلوجية هي بشكل عام ماثلة لتلك التي تدور تلقائية . ( فنحن نستطيع أن نبين مثلاً أن النتائج التي حصلنا عليها عن طريق استجواب الطفل في نواحي عديدة عن فكرته عن العالم مرتبطة ارتباطاً أساسياً بتلك التي اكتشفناها عن طريق الملاحظة المباشرة وعن طريق تحليل « لماذا ؟ » على الخصوص ) ولكن المشكلة لازالت قائمة ، فما هي العلاقة التي تقوم بين التفكير اللفظي للطفل وتفكيره الحسى والعمل ؟؟

وهذه المشكلة لها أهمية خاصة في دائرة الخلق ، أما الصعوبات التي نصادفها

فسوف نتخصصها لفحص دقيق ، وغايتنا منه أن تكون تحقيق طريقتنا أو نقدها ( كل طريقة تؤدي إلى نتائج هي طريقة هامة ومعنى النتائج فقط هو موضوع المناقشة ) بل ستكون غايتنا من هذا الفحص مساعدتنا للوصول إلى حكم أكثر تحديدا لمشكلة النظريات الخلقية .

فإذا بدأنا بالراشد نجد أن مجموعة من المؤلفين يرون أنه لاغنى للعقل عن أن يضع لنفسه القواعد أو على الأقل يحكم على طبيعة الأعمال الخلقية . فهذه المجموعة من العلماء تقبل إذن عن طريق المناقشة أو بدون مناقشة هذا الفرض القائل بوجود علاقة بين التفكير الخلقى والسلوك الخلقى . وهم يقولون إما أن الأخير ينتج عن الأول أو إن التفكير هو التحقيق الشعوري للسلوك ( أى أن السلوك يأتي من الشعور ) وقد نجد مجموعة من الأفراد يكون سلوكهم الشخصى مصادفة فوق كل نقد ، ولكنهم لا يؤمنون بـ «علم الأخلاق» ، وكانت ، ودوركيم ، هم خير من يمثل الاتجاه الأول . أما «باريتو Pareto» فهو خير من يمثل النوع الثانى فالسلوك عنده هو الموجود وحده . بعضه منطقي وبعضه الآخر غير منطقي ، مثله مثل السلوك الغريزي أو السلوك ذو الصبغة الوجدانية . يضاف إلى هذا — وفى مستوى مختلف تماما — نوع من الأحاديث المتنقلة وهذه وظيفتها تقوية السلوك ، وإن كان مضمونها يخلو من أى معنى ذكائى . وهذه الأحاديث — مشتقات متعددة الأشكال وتعسفية — تقوم على الرواسب الوجدانية للسلوك غير المنطقي فهل هي النظريات الأخلاقية ؟

المسألة التى يجب أن نببحثها هي : هل الأشياء التى يقولها لنا الأطفال — بمقارنتها بالأخلاق الحقيقية — تقوم على شعور حقيقى أو هي «مشتقات» تفكيرية ( بالمعنى الاشتقاقى للكلمة ) أو مجرد بيغائيه ؟؟ الواقع أننا لا نستطيع أن ندعى أننا قد توصلنا إلى أصل هذه المشكلة تماما ، فالملاحظة المباشرة هي صاحبة القول الفصل فى هذا .

وحتى نستطيع أن نعطى القول الفصل للملاحظة المباشرة ينبغى أن نبحث أولا عن الآراء اللفظية للطفل عن الأخلاق — وهذا هو الذى يجعلنا نعتبر بحثنا ذا قيمة . أما كانت النتائج النهائية له . وأكثر من ذلك فإن دراسة القواعد التى عرضناها فى الفصل الأول قد زودتنا بأدلة على جانب كبير من الأهمية ، وبالجملة فقد وجدنا فيها علاقة معينة ( ليست بسيطة ولكنها محددة تماما ) بين رأى الأطفال فى القواعد

هو تطبيقهم لهذه القواعد نفسها - ولهذا نستطيع أن ننقل الآن في تحليلنا للمشكلة إلى مستوى آخر .

فأولا - ماهي العلاقات بين الحكم على القيمة وبين العمل الخلقى نفسه ؟؟ فإذا طفل يرى أن له كل الحق في أن يحدث أباه عن أعمال أخيه السيئة . وآخر يرى أنه حتى لو سأله الأب فإنها تعتبر « نذالة » أن يحدث أباه عن سيئات أخيه ، وهو يفضل أن يكذب على أن يدفع بأخيه إلى العقاب .

فالمشكلة إذن هي أن تعرف هل كل من هذين الطفلين يرى من الناحية العملية أن ما قرره من الناحية اللفظية هو حقيقة يعمل بها ؟ وفي هذا الصدد ينبغي أن نعي . يتجنب كل غموض ، فبعض التجارب عنيت بقياس القيمة الخلقية للطفل عن طريق اختيار الحكم الأخلاقي ؛ فالآنسة دسكودر Mlle Descoudres مثلا ترى أن الطفل الذي يستجيب للقيم العملية التي تقال له هو <sup>(١)</sup> في الجملة أحسن ممن تكون أحكامه الخلقية غير دقيقة . وربما كان الذكاء - بل إنه من المتوقع أن يكون - وحده كافيا لأن يجعل التقييم الخلقى للطفل أكثر تحديدا ، دون حاجة لأن تشير عليه بالأعمال الخيرة . وعلى هذا الأساس فقط نجد الطفل السيء الخلق الذكي يعطى إجابات أحسن من الولد البطيء الفهم طيب القلب ، وأكثر من ذلك فكيف يستطيع السيكلوجي أن يقسم التقدير الخلقى للأطفال حتى على أساس التقسيمات العادية ؟ إن هذه الأقسام الممكنة في الحالات البعيدة الفروق قد تعرض لكثير من عدم الدقة في الحالات العادية وهي الحالات التي تعنى بعرفة هل اختيار الحكم الخلقى يساعد على معرفة الطفل أم لا ؟

ولكننا لو تركنا هذا السؤال لأنه لا يعيننا هنا فعلا ، فإننا نستطيع أن نسأل هل الحكم على القيمة التي يقول بها الطفل أثناء حوارهِ هو نفس الحكم الذي يقوم به فعلا بصرف النظر عن القرار العملي الذي قد يقرره ؟ مثال ذلك أن طفلا ما قد يقول لنا أثناء الحوار أن الكذبة « أ » ، أسوأ من « ب » ، فسواء كان هو نفسه يقول كذبا أم لا يقول ، وسواء كان هو نفسه سيعمل وفق ما يسميه « خيرا » أم لا يعمل ،

فإن لنا الحرية في أن نبحث الأمر من ناحية السلوك لرى هل لازال يعتبر الكذب ، أو أسوأ من الكذب ، ب ، أم لا ؟ وليس الذى نسير وراء بحثه هو كيفية وضع الطفل لأعماله الخلقية من الناحية العملية (قد رأينا فيما يتصل بلعبة الكريات أن احتراماً غامضاً للقواعد قد يسير جنباً إلى جنب مع تطبيق خالص لمركزية الذات ) ، وإنما الذى يعيننا هو كيف نحكم بالخير والشر على أعماله وسلوكه ؟ تلك هى وجهة النظر التى على أساسها وضعنا لأنفسنا مشكلة نحاول الكشف عنها هى : هل الأحكام على القيم التى وصلنا إليها عن طريق الحوار ترتبط بالتفكير الخلقى الحقيقى أو لا ترتبط .

ويبدو أن هناك صلة بين الحكم اللفظى النظرى والتقويم الحسى الذى يعمل فى السلوك مستقلاً عما إذا كانت هذه التقويمات متبوعة بقرارات حقيقية أم لا . وقد لاحظنا فى أغلب الأحيان أنه فى الميدان العقلى نجد أن التفكير اللفظى للأطفال يحتوى على تطور يأتى إلى الشعور ، أو شعور حقيقى لأعمال تأتى من السلوك ، وفى مثل هذه الحالات نجد أن التفكير اللفظى — بكل بساطة — يتخلف وراء التفكير المحسوس ، مادام الأول يقوم على بناء من الرموز وعلى عمليات فى مستوى جديد أخذ مكانه من قبل فى المستوى السابق . الواقع أن المشكلات القديمة التى أمكن التغلب عليها فى مستوى السلوك قد تعود فتظهر أو على الأقل تستمر فى المستوى اللفظى . فهناك تخلف زمنى بين الظاهرات المحسوسة والظاهرات اللفظية فى نفس العملية . ولهذا يمكن أن نقول إنه فى الميدان الخلقى هناك تخلف زمنى بين التقويم المحسوس للطفل وبين حكمه النظرى على القيم . فالأخير هو إدراك تطورى مناسب للأول . وسوف نقابل أطفالاً مثلاً لا يلتفتون فى تقويمهم للسلوك فى المستوى اللفظى ( المسئولية الموضوعية ) ولكن حين نسألهم عن خبرات شخصية نجدهم يضعون نصب أعينهم كل ما يدخل فى دائرة اللعب . ولذلك يمكن أن نقول إنه فى مثل هذه الحالات نجد أن الناحية النظرية تتخلف وراء الحكم الخلقى العملى وهى تبين بطريقة مناسبة أن هناك مستوى مسبقاً من المستويات العملية .

ولكن قد لا تقوم أى علاقة بين الاثنين ، وعلى أساس هذا رأى فإن النظريات الخلقية للطفل لا تكون سوى مجرد حديث لاعلاقة لها بقيمة المحسوسة . وأكثر من ذلك فإنه مع ملاحظة أن الحالات العارضة لازالت أكثر أهمية فى الميدان الخلقى منها فى الميدان العقلى — فإن الطفل يعطى إجاباته لصالح الراشد أكثر منها لصالحه هو .

ولو أخذنا هذه الحالة على أساس عدم وجود أخطاء في هذه النقطة ، فإنه من المؤكد أنه في أغلب الحالات نجد الطفل في منتهى الأمانة خلال التجربة ، وكل الذى يعتقده هو أن المطلوب منه هو مجرد محاضرة خلقية أكثر منه تفكير في الأسس ، مثال ذلك أنا تحدثنا مع أطفال في العاشرة من دافعوا عن القيمة الخلقية « للنميمة » ولكنهم غيروا مبدأهم بمجرد أن رأوا على وجوهنا أننا لم نتأثر برأيهم . وعلى هذا فإن آراءهم الحقيقية قد اختلفت ، وتفتحت أمام الرغبة الوقتية في أن يذكروا الآراء الخلقية التى يسرها الراشدون . حقيقة أن الكبار منهم هم الذين استجابوا على هذا النحو ، ولكن أليس ذلك دليلا على أن الصغار من الاطفال لا يفصلون تفكيرهم على ما قد يستمعون إليهم من آبائهم ومعلميهم ؟؟ أليست حالة التفكير اللفظي للأطفال حتى سن ١٠ - ١١ ليست سوى تكرار أو تشويه لتفكير الراشدين وليس لها أية علاقة بالقيم الخلقية الحقيقية التى يراولها الطفل في حياته الخاصة .

ولكى نستقر على قرار في هذه النقطة يحسن أن نرجع إلى ما سبق أن درسناه في بحثنا عن لعبة الكريات ، فقد تمكنا من جهة أى نرى كيف وضع الاطفال القواعد موضع التطبيق وكيف قوّموا واجباتهم كلاعبين وسط اللعبة نفسها ، ومن جهة أخرى استطعنا أن نتيج في جمع نظريات خلقية معينة عن مادة هذه القواعد نفسها ، وقد ظهرت هذه القواعد في نفس المكان ، ولذلك فهى تقوم على أساس خالص من الاحكام الخلقية النظرية . والآن نكرر أنه يوجد ارتباط بين الناحية العملية والناحية النظرية عند الطفل وإن لم يكن هذا الارتباط بسيطا فهو محدود ؛ فهناك ارتباط بين التطبيق مركزى الذات للقواعد الذى يسير جنباً إلى جنب مع الشعور باحترام الكبار والراشدين وبين الحكم النظرى الذى يحيل القاعدة إلى شيء صوفى سام . وفي الحالة الاولى لا يرتبط الحكم النظرى بالناحية العملية نفسها ، ولكنه يرتبط بالاحكام التى تصاحب العمل ، وهذا شيء طبيعى ما دامت مركزية الذات مسألة لاشعورية ، والاحترام الوحيد الذى يعتقده الطفل أنه يخضع نفسه له هو مسألة شعورية ، هذا . ويرتبط بالتطبيق المعقول للقواعد الذى يسير جنباً إلى جنب مع الاحترام المتبادل - يرتبط به الحكم النظرى الذى يضئ على القواعد صفة ذاتية خالصة .

وعلى هذا فإنه في دائرة اللعب على الأقل نجد أن الحكم النظرى يرتبط بالحكم التطبيقى ، وليس معنى ذلك أن الحكم النظرى يفسر العمل الحقيقي للطفل ؛ ولكنه

يرتبط في أساسه بالأحكام التي يقول بها الطفل أثناء عمله ، وعلى ذلك نستطيع أن نقبل أن الحكم اللفظي يتخلف وراء الحكم الفعلي ، ففكرة الذاتية تظهر عند الطفل متأخرة حوالى العام عن السلوك التعاونى وعن الإدراك العملى للذاتية .

أما بالنسبة لليادين التي تقترب منها الآن ( الكذب . والعدل . الخ . . . ) فإننا لهذا قد تقدم على النظرية القائلة بأن الحكم اللفظي والنظرى للطفل يرتبط بشكل إجمالى مع الأحكام الحسية والعملية التي قد يكون الطفل قد أصدرها في مناسباتها أثناء أعماله في السنين السابقة للحوار ، فليس من شك في أن التفكير اللفظي يتخلف وراء التفكير العملى ولكن يبدو لنا أنه لا يمكن أن يكون منقطع الصلة بالمراحل السابقة من التفكير العملى وسوف يكشف لنا المستقبل عما إذا كانت هذه النظرية في منتهى الجراءة . وعلى أية حال فإن التفكير اللفظي سواء كان خلقيا أو عقليا يستحق الدراسة الدقيقة . وهو لا يقتصر على الطفل وحده بل إنه في حياة الراشدين — كما بينت بوضوح تجارب باريو Pareto — يلعب دورا هاما في ميكانكية الحياة الاجتماعية . وأخيرا يجب أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن التقويم اللفظي الذي يقوم به الأطفال لا يقوم على أساس أعمال كانوا من مؤلفيها أو مشاهديها ، ولكن أساسه هو قصص قيلت لهم ؛ فالتقويم عند الأطفال إذن كما هو تقويم لفظي من الدرجة الثانية ، ولقد حاول السيكلوجى « فرنال »<sup>(١)</sup> Fernald ، توضيح هذا الموضوع العارض بالطريقة الآتية : فقد قص على الأطفال عدة قصص ، ثم سألهم عن مجرد تقسيمها . أما الآنسة ديسكودر Mile Descoudres فقد طبقت هذه الطريقة : فعرضت مثلا خمسة أنواع من الكذب على الأطفال ثم طلبت منهم بعد ذلك تقسيمها على حسب أهميتها ، وهذه إجمالا هي الطريقة التي سوف نتبعها وإن كنا لن نمنع أنفسنا طبعاً — بعد أن يتم التقسيم — من أن ندخل في مناقشة حرة مع الأطفال حتى نصل إلى أسباب هذا التقويم .

ويجب أن نأخذ حذرنا لكي نتجنب التعقيدات غير الضرورية ، مثال ذلك أنه يبدو لنا من الضروري ألا نقص على أطفالنا أكثر من قصتين في وقت واحد لأن الطفل إذا عرضت عليه سلسلة من القصص فإن تقسيمها يتطلب مجهودا عقليا لاصلة

له بالتقويم الخلقى ، إذ أنه ينسئ ثلاث قصص من الجنس ، ثم يقارن أى اثنين يختارهما مصادفة ، وهذا يعطى نتائج ليست بذات أهمية خاصة . وأكثر من ذلك فإنه بعد أن استخدمنا القصص العادية مرعان ما تبين لنا أن أسلوبهما أبعد عن تناول فهم الأطفال . وفى علم النفس يجب أن نتحدث إلى الأطفال بأنهم ، وإلا فإن التجربة تتحول إلى اختبار للذكاء أو الفهم اللفظى .

ولكن رغم كل هذه الاحتياطات فلا زالت هناك مشكلة واحدة باقية وهى : إذا كان الطفل قد شاهد المنظر الذى تصفه له فهل يكون حكمه عليه بنفس الطريقة ؟؟

الجواب : لا . فى الحياة الواقعية نجد الطفل ليس أمام أعمال منعزلة ، بل أمام شخصيات تجذب به أو تنفره ككل ، فهو يعرف قصدهم بالبديهة المباشرة ، ولذلك لا يستطيع أن يتحرر عنهم ، وهو يزيد أو ينقص فى حكمه عن العدل تبعاً للظروف المعظمة أو المخففة ، وهذا هو السبب فى أن القصص التى يقصها الأطفال أنفسهم غالباً ما تؤدى إلى تقويمات مختلفة عن تلك التى توحى بها قصص القارئ بالتجارب . ولكننا نعود فنكرر أن التقويمات التى نحصل عليها من وراء القصص التى نقصها عليهم قد تختلف فى الزمن وراء التقويمات المباشرة التى تأتى من الحياة اليومية .

وخلاصة القول أن نتائج تجاربنا لا تكاد تخلو من أهمية ؛ فهى نسبياً ثابتة ، وفوق ذلك فإنها تتمشى إلى حد ما مع السن ، وكل الذى سبق أن قلناه عن نظرية السليمة للحوار المعمل ( الاكلينيكي ) ينطبق هنا . ويضاف إلى ذلك أننا نعتقد أنه فى الحياة اليومية — كما فى مجرى الحوار — يجب ألا نواجه الطفل بالأعمال المحسوسة وحدها ، بل بقصص عن أعمال وكذلك بتقويمات لفظية . ولذلك كان من المهم أن نعرف موقفه فى مثل هذه المواقف . وبالاختصار فإن الطريقة لمواجهة المشكلات الحقيقية فى هذه الناحية وفى النواحي الأخرى ليست فى قبول وتسجيل نتائج التجارب ، بل فى معرفة كيف نضعها بالنسبة لحياة الطفل الحقيقية ككل . وهذا ما لا يمكن عمله عند بداية بحثنا فى هذا الميدان الصعب .

٢ — المسئولية الموضوعية : ١ . « سوء التصرف ، والسرقة : — لاحظنا فيما يتعلق بقواعد اللعب أن الطفل يمر بمرحلة يعتقد فيها أن القواعد ذات حقيقة إجبارية . وينبغى ألا تمس ، والآن ندرس إلى أى حد تذهب هذه الحقيقة الخلقية ، وبخاصة

البحث فيما إذا كان قسر الكبار — الذى ربما كان هو السبب — يكفى لقيام ظاهرة المسئولية الموضوعية . وكل ما قلناه عن صعوبة تفسير دراسة الأحكام الخلقية للأطفال ليس له تأثير على طبيعة بحثنا ، بمعنى أن المسئولية الموضوعية التى نحن على وشك إعطاء أمثلة لها هل هى مرتبطة بحياة الطفل فى جملتها ؟ أو هى مرتبطة أكثر بالنواحي الخارجية واللفظية لتفكيره الخلقى ؟ ولا زالت المشكلة الخاصة بمصدر هذه المسئولية وسبب نموها قائمة كما هى .

والأسئلة التى وضعت للأطفال حول هذه النقطة هى تلك التى سوف ندرس نتائجها أولاً . مشكلة الأحكام المتصلة بقول الكذب بدأنا بها كقائمة — وإن كانت فى الواقع هى آخر ما فكرنا فيه — وفى أثناء القيام بالتحليل الذى سنفحص عنه فى الأقسام التالية لاحظنا بوجه عام أن صغار الأطفال غالباً ما كانوا لا يقيسون خطورة الكذب على أساس نية الكاذب بل على أناس عدم مطابقة قوله للواقع — وقد كان غرضنا من وضع الأسئلة التالية هو تحقيق قيام هذا الميل بصفة خاصة وبصفة عامة بالنسبة للمسئولية الموضوعية . وقد كانت مجموعة الأسئلة الأولى خاصة بدراسة نتائج سوء التصرف ؛ فسوء التصرف عند الأطفال يقوم فى النزاع مع الراشدين بدور هام من الناحية العملية ، غير أن هذا الدور من الناحية النظرية لا يتناسب مع ما ينبغى له . وفى كل لحظة يشير الطفل غضب ذويه بسبب كسره شيئاً ما أو تبقيعه أو إتلافه ، وهو غضب قد لا تبرره الظروف دائماً ، ولكن الطفل يعلق عليه أهمية ويضفي عليه معنى . وفى حالات أخرى يكون سوء تصرفه ناشئاً عن إهماله أو عدم طاعته فتذبذب عنده إلى جوار إحساسه السابق فكرة غامضة عن عدالة ذلك الغضب . وفى هذه الحالة نجد أن هناك عاطفة فيها فكرة غامضة عن العدل الذاتى . ولهذا فقد حاولنا أن نجعل الطفل يقارن قصصاً من نوعين من أنواع « سوء التصرف » فى إحداها حدث سوء التصرف عرضاً أو ربما كان نتيجة عمل بحسن نية ولكنه أدى إلى تلف مادى كبير . وفى الأخرى حدث إهمال أدى إلى تلف ولكنه حدث بسوء قصد .

وتلك هى القصص :

١ — ١ — قد كان ولد صغير يدعى « جون John » فى حجرته ، ثم دعى للغذاء فذهب إلى حجرة الطعام ، ولكن خلف الباب كان هناك كرسي فوقه « صفيحة » عليها ١٥ طبقاً . ولم يكن « جون » يعرف أن هذا كله خلف الباب ، فلبادخل



حجرة الطعام دفع الباب الصيفية فألقى بها على الأرض فكسر الاطباق الخمسة عشر  
كلم — ١ .

ب — يحكى أنه كان هناك ولد صغير اسمه « هنرى Henry » ، حدث أن أمه  
كانت فى خارج المنزل ، وحاول الحصول على بعض المربى من إناء ، فصعد فوق  
كرسى ومد ذراعه ، ولكن المربى كانت عالية جداً ، فلم يستطع الوصول إليها ،  
ولكن أثناء محاولته خبط إناء فقط على الأرض وانكسر .

٢ — ١ — كان هناك ولد اسمه « جوليان Julian » ، خرج أبوه ، فحاول الولد  
أن يعبت بقلم أبيه ومحرته ، فبدأ يلعب بقله ، ثم عمل نقطة جبر على مفرش المكتب .

ب — كان هناك ولد صغير اسمه « أغسطس Auguste » ، لاحظ أن محررة  
أبيه خالية من الحر ، ففكر ذات يوم أثناء غياب أبيه أن يملأ المحررة مساعدة منه  
له ، وحتى يجهدها أبوه مملوءة حين يعود ، ولكنه أثناء فتحه زجاجة الخمر عمل نقطة  
كبيرة على مفرش المكتب .

٣ — ١ — يحكى أن بنتاً تدعى « ماري Marie » رغبت فى أن تفاجئ أمها مفاجأة  
سارة ، ففصلت لها قطعة قماش ، ولكنها لم تكن ملبى باستخدام المقص استخداماً  
صحيحاً ، فأحدثت فى ملابسها ثقباً كبيراً :

ب — كان هناك بنت تدعى « مارجريت Marguerite » انتهزت فرصة  
خروج والدتها من المنزل فأخذت مقصها ، ولعبت به قليلاً ، ونظرا لأنها لم تكن  
تلم بعد بطريقة استخدامه فقد أحدثت فى ملابسها ثقباً .

وبعد أن تفرغ من تحليل الإجابات عن هذه الأزواج من القصص يمكن أن  
نتنقل إلى دراسة مشكلتين مرتبطتين بالسرقه . ولما كانت غابتنا الآن هي أن نكتشف  
عما إذا كان الطفل يعنى أكثر بالباعث أو بالنتائج المادية فسوف نقصر بحثنا على المقارنة  
بين الأعمال ذات الباعث الأناني وتلك التى تحدث عن حسن نية .

٤ — ( ٢ ) قابله ألفريد Alfred ، صديقاً له فقيراً ، وقد ذكر له صديقه أنه لم  
يتناول طعاماً فى هذا اليوم ؛ فقد خلا بيته مما يؤكل ، فذهب ألفريد إلى مخبز ، ونظرا  
لأنه لم يكن معه نقود فقد انتظر حتى أدار الخباز وجهه فسرق رغيفاً ، وجرى به ،  
وأعطاه لصديقه .

(ب) ذهبت «Henriette» إلى حانوت فوجدت شربطا ظريفا على منضدة، وفكرت في أنه يبدو جيلا لو وضعته على ملابسها ، ولذلك انتهزت أول فرصة أدارت فيها صاحبة الحانوت وجهها وسرقت الشريط وولت الأدبار .

٥ - (١) «البرتين Albertine» كان لها صديق يحتفظ بطائر في قفص، وكانت تشعر بأن الطائر لم يكن سعيدا، وكانت تطلب من صديقها دائما أن يفرج عنه ، ولكنه لم يكن يأخذ برأيها ، لذلك انتهزت فرصة غياب صديقها وسرقت الطائر ، وتركته يطير ، وأخفت القفص في مكان مهممل حتى لا يعود الطائر إلى السجن مرة أخرى .

(ب) انتهزت «Juliette» ذات يوم خروج أمها وسرقت بعض الحلوى وأخفتها ثم أكلتها .

ولقد وجهنا سؤالين عن كل زوج من هذه الأسئلة هما :

١ - هل هؤلاء الأطفال في مستوى واحد من حيث الخطيئة ؟؟  
( أوكا يقول أطفال جنيف متساوون في الحسة ) .

٢ - أيهما أخس ؟ ولماذا ؟ وبما لاشك فيه أن كلا من هذين السؤالين يقال في مناسبه رد فعل الطفل ، ومن المهم أن تجعل الطفل بعيد القصص قبل استجوابه ، وطريقه إعادته للقصه تكفي للدلالة على مدى فهمه لها ، ولقد حصلنا على النتائج الآتية :  
حتى سن العاشرة نجد هناك نوعين من الإجابة يقومان جنباً إلى جنب :  
في النوع الأول يقوم العمل على أساس النتائج المادية بصرف النظر عن الباعث ، وفي النوع الثاني يكون أساس التقويم هو الباعث ، وقد يحدث أن طفلا واحدا يكون أساس حكمه أحيانا هو النوع الأول ، وأحيانا هو النوع الثاني ، وزيادة على ذلك فإن بعض القصص تشير بشكل أكثر وضوحا إلى المسؤولية الموضوعية من القصص الأخرى . فالمادة إذن لو دخلنا في تفاصيلها لا يمكن أن نقول إنها تعطينا ما يمكن أن نطلق عليه مستويات ، غير أننا من الناحية الإجمالية لانستطيع أن ننكر أن المسؤولية الموضوعية تتضاءل كلما كبر الطفل ، ولهذا لم نعثر على حالة واحدة تمثلها بعد سن العاشرة . يضاف إلى ذلك أننا لو قسمنا الإجابات التي حصلنا عليها قبل سن العاشرة إلى مجموعتين متاليتين الأولى هي مجموعة المسؤولية الموضوعية ، والثانية

هي مجموعة المسؤولية الذاتية ( وقد عرفناهما عن طريق الإجابات التي أعطيت عن كل قصة ، لا عن طريق الأطفال ، إذ أن كل طفل قد يختلف من قصة لأخرى ) — فإننا نصل إلى أن سن السابعة في المتوسط هي سن المسؤولية الموضوعية ، وسن التاسعة في المتوسط هي سن المسؤولية الذاتية ، ونظرا إلى أنه من العيب أن نستجوب أطفالا قبل سن السادسة استجابا مشمرا لصعوبة قيامهم بعملية المقارنة العقلية فسن السابعة في المتوسط إذن تمثل الحد الأول للأطفال . ولو أن الموقفين كانا يمثلان مجرد حالات فردية أو أنواعا من التربية العائلية لكنت السنين في المتوسط عديدة القيمة ، ولكن مادام الأمر ليس كذلك فإنه لا بد أن هناك درجات من التطور . وإذن نستطيع أن نقول إنه حتى إذا كانت فكرة المسؤولية الموضوعية والذاتية ليس معناها وجود مرحلتين متتاليتين فإنهما على الأقل يحددان عمليتين واضحتين إحداهما تسبق الأخرى في المتوسط في التطور الأخلاقي للطفل وإن كانت إحداهما معاصرة للأخرى جزئيا .

بعد أن أوضحنا هذه القطة نستطيع أن نعود الآن إلى الحقائق مبتدئين بالقصص التي تدور حول « سوء التصرف » وهنا إجابات نموذجية تبين فكرة المسؤولية الموضوعية الخالصة .

#### ١ - قصة الفناجين المكسورة .

« Geo جيو ( ٦ سنوات ) ، هل فهمت هذه القصص ؟ نعم - ماذا فعل الولد الأول ؟ كسر ١١ فنجانا - والثاني ؟ كسر فنجانا حين حركه بعنف - ولماذا كسر الأول الفناجين ؟ لأن الباب خبطها - والثاني ؟ لسوء تصرفه ؛ حين كان يحاول الحصول على المربي سقط الفنجان منه - هل أحدهما أسوأ من الآخر ؟ الأول أسوأ لأنه كسر ١١ فنجانا - لو أنك كنت الأب فأيهما تعاقبه أشد ؟ الذي كسر ١١ فنجانا - لماذا كسرها ؟ غلق الباب بشدة فكسرها ، لم يفعل ذلك لغرض - ولماذا كسر الولد الآخر الفنجان ؟ رغب في الحصول على المربي فتحرك أكثر من اللازم فانكسر الفنجان - ولماذا رغب في الحصول على المربي ؟ لأنه كان منفردا ولم تكن أمه موجودة - ألك أخ ؟ لا . لي أخت صغيرة - لو أنك أنت الذي كسرت الاحد عشر فنجانا أثناء دخولك الحجيرة ، وكسرت أختك واحدا أثناء محاولتها الحصول على المربي ، فأيهما يستحق عقابا أشد ؟ أنا لأنني كسرت أكثر مما كسرت .

« شيما Sehma (٦ سنوات) ، هل فهمت القصص ؟ نعم . فلنقصم علينا - يحكى أن طفلا صغيرا دعى للغذاء وكان هناك صينية عليها خمسة عشر طبقا ، ولم يكن يعرف ، ففتح الباب فكسر الأطباق الخمسة عشر - هذا عظيم والآن انتقل بنا إلى القصة الثانية - كان هناك طفل حاول أن يحصل على بعض المربى فصعد على كرسي فعاق ذراعه بفنجان فانكسر - وهنا سألتها : هل الطفلان سلوكهما سيء ؟ وهل سوء سلوكهما متماثل ؟ فأجاب : الإثنان متماثلان في سوء السلوك . وهل تعاقبهما عقابا واحدا ؟ لا . الذى كسر الخمسة عشر طبقا يعاقب أكثر - هل هو أكثر سوءا أو أقل من الآخر ؟ - أكثر قليلا فقد كسر خمسة عشر طبقا - ولماذا كسرها ؟ لأنه لم يكن يعرف أن هناك خمسة عشر طبقا - والآخر هل تعاقبه أكثر أو أقل ؟ الأول كسر أشياء كثيرة أما الثانى فأقل - . وكيف تعاقبهما ؟ الذى كسر الخمسة عشر طبقا جزأوه صفعتان أما الآخر فواحدة .

« كورست Gorst (بنت فى السابعة) . سألتها أن تقص علينا القصصتين . كان هناك كرسي فى حجرة الطعام عليه كويات ففتح ولد الباب فانكسرت الكويات جميعا - والقصة الأخرى ؟ حاول ولد صغير أن يحصل على بعض المربى فحاول الوصول إلى كوب ، ولكنه انكسر - لو كنت أهمما فأيهما تعاقبين أشد ؟ الذى كسر الكويات . هل هو أسوأهما سلوكا ؟ نعم - . ولماذا كسرها ؟ لأنه حاول دخول الحجرة - والآخر ؟ لأنه أراد أن يأخذ المربى - لنترض أنك الأم ولك بنتان صغيرتان إحداهما كسرت خمسة عشر كوبا حين دخلها حجرة الطعام أما الأخرى فقد كسرت واحدا حين حاولت الحصول على بعض المربى أثناء غيابك فأيهما تعاقبين أشد ؟ ؟ التى كسرت الخمسة عشر كوبا . ولكن كورست التى تعرف قضيتنا تماما تطرقت إلى الحديث عن بعض تجارب شخصية يظهر فيها بوضوح عامل المسئولية الذاتية . سألتها : وهل كسرت شيئا ؟ فنجانا . وكيف ؟ حاولت تنظيفه فسقط منى - وماذا كسرت سواء ؟ طبقا فى مرة أخرى - وكيف ؟ أخذته لالعب به . أى الفعلين أسوأ ؟ الطبق لأنه ما كان ينبغى أن آخذه - وما رأيك فى موضوع الفنجان ؟ ؟ لقد كان هذا أقل سوءا لأننى كنت أحاول تنظيفه . أيهما كان ينبغى أن تعاقبى عليه أكثر - كسر الفنجان أم الطبق ؟ كسر الطبق . انصتى سوف أقص عليك قصتين أخريين - كان هناك بنت صغيرة تنظف الاكواب ، وكانت تضعها

بعيدا وتذشفها بالملابس ، فكسرت خمسا منها . على أن بنتا أخرى كانت تلعب ببعض الاطباق فكسرت واحدا فأيهما أسوأ سلوكا ؟ تأتي كسرت الاطباق الخمسة . ومن هنا نرى أنه في حالة ما ينصب الحكم على تجاربها الخاصة ( في الحالة التي يكون فيها عدد الاشياء لادخل له في الموضوع ) فإن المسؤولية الذاتية وحدها هي صاحبة الاعتبار . وبمجرد أن نعود إلى القصص حتى لو أقمناها على تجارب الطفل فإن المسؤولية الموضوعية تعود إلى الظهور بشكل نقي خالص .

٢ - قصة بقع الخبر - «كونست Const ( بنت في السابعة ) ، وهي التي فرغنا من دراسة إجابتها الآن أعادت تلاوة قصة بقع الخبر تلاوة صحيحة فقالت « إن ولدا صغيرا رأى بحيرة أبيه فارغة فأخذ زجاجة الخبر ، ولكنه أساء التصرف ، فعمل نقطه خبر كبيرة - والآخر ؟ - كان هناك ولد اعتاد أن يمس الاشياء فأخذ الخبر وعمل بقعة صغيرة - وهل كلاهما في السوء سواء أم لا ؟ - لا . - أيهما أسوأ ؟ الذي عمل البقعة الكبيرة - ولماذا ؟ لأنها كانت كبيرة - ولماذا عمل البقعة الكبيرة ؟ حين كان يقوم بدور المساعد - ولماذا عمل الآخر البقعة الصغيرة ؟ لأنه كان دائم التمس للأشياء ولذلك عمل البقعة الصغيرة - إذن أيهما أسوأ ؟ الذي عمل البقعة الكبيرة .

«جيو Geo (٦ سنوات) ، كان يعرف القصص ، ويعرف أن قصد الوالدين محتاف ، ولكنه اعتبر أسوأهما « ذلك الذي عمل البقعة الكبيرة » - ولماذا ؟ لأن هذه البقعة أكبر من الأخرى .

قصة الثقوب - «جيو Geo ( ٦ سنوات ) ، وصل في فهم هاتين القصتين إلى نفس مستوى القصص السابقة « الأولى رغبت في معاونة أمها فأحدثت ثقباً كبيراً في ملابسها . أما الأخرى فكانت تلعب فأحدثت ثقباً صغيراً - فهل إحداهما أسوأ سلوكا من الأخرى ؟ تلك التي حاولت أن تساعد أمها قليلا هي الأسوأ لأنها أحدثت ثقباً كبيراً وقد قرعتها أمها على سوء عملها .

أما كونست Const ( بنت في السابعة ) ، فقد أعادت القصتين على النحو التالي « حاولت بنت صغيرة أن تقص منديلا لأمها ، ولكنها أساءت التصرف فأحدثت ثقباً في ملابسها . والأخرى ؟ كان هنالك بنت صغيرة اعتادت أن تلمس ،

الاشياء ، فأخذت مقصا لتلعب به ، فأحدثت ثوبا صغيرا فى ملابسها . فأيهما أسوأ سلوكا ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير . ولماذا أحدثته ؟ أرادت أن تفاجئ أمها . هذا صحيح . وما رأيك فى الثانية ؟ لقد أخذت المقص لأنها كانت دائما تلمس الاشياء . فأحدثت ثوبا صغيرا . هذا صحيح . إذن أى البنتين الصغيرتين أطرف ؟ ( أطرفت قليلا ) - اذكرى رأيك . تلك التى أحدثت ثوبا صغيرا هى الاطرف - لو كنت الام التى شاهدت ما فعلته كل منهما فأيهما تعاقبين أكثر ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير . وأيهما تعاقبين أقل ؟ - تلك التى أحدثت الثقب الصغير . وماذا تقول تلك التى أحدثت الثقب الكبير حين ينالها العقاب العظيم ؟ إنها تقول لقد أردت أن أفاجئ أمى . والآخرى ؟ كانت تلعب . أيهما ينبغي أن يكون عقابه أشد ؟ تلك التى أحدثت الثقب الكبير - لنفرض أنك أنت التى أحدثت الثقب الكبير لكى تفاجئ والدتك . وكانت أختك تلعب فأحدثت ثوبا صغيرا ، فأيكما تستحق أشد العقاب ؟ - أنا . - هل أنت متأكدة أو غير متأكدة ؟ - متأكدة تماما - هل أحدثت ذات مرة ثوبا ؟ لا - هل ما أسألك سهل ؟ نعم - أنت متأكدة من أن ما تقولين هو تماما ما تعنين ؟ - نعم .

وهذه الإجابات تكشف لنا عن قوة المقاومة التى توجه نحو الإيحاء العكسى الذى حاولنا أن نقوم به ، كما أنها تبين مقدار ما يكنه الاطفال للنتائج المادية على الرغم من أنهم حقيقة قد ألموا إلما تاما بالقصة ، وبالتالى بدوافع أشخاصها ، كما تبين قلة اكتراثهم بالبواعث التى كانت بطريق غير مباشر سببا فى هذه الحوادث المادية ، ومثل هذه الحقائق لو أخذت وحدها فإنها لاتدل على شئ . وقبل أن نتكلم عن المسئولية الموضوعية يجب أن نسأل أنفسنا عما إذا كان الطفل يضع حدا مشابها لما يضعه الراشد فى حالة الاخلاق ، وفى بعض العقوبات القانونية . فالشخص دون أن يفقد شرفه قد يتعرض للخروج على النظم البوليسية وقد يكون موضوعا لحكم قانونى دون أن يقوم فعلا بأى عنصر من عناصر العقوبة ( العقوبة الموقوفة والعقوبة الرادعة عند دروكيم ) . وبالمثل عند ما يقول الطفل عن بنت صغيرة إن سلوكها قبيح ، لأنها قد أحدثت فى ثوبها ثوبا كبيرا رغم أنه يعرف أن نيتها لم تكن سليمة فحسب بل كانت متمتزة . أليس قصده فقط أنها قد ألحقت ضررا ماديا بوالديها ، ولذلك تستحق العقاب القانونى الخالص بصرف النظر عن أى معنى خلقى ؟

وتبدو الإجابة عن السؤال ذاته فيما يتصل بالسرقة بنفس الشكل كما سنرى حالا . أما عن الكذب فنظرا إلى أن كل الأسئلة المرتبطة بالتلف المادى يمكن تلافيا ، فإننا سنحاول أن نبرهن على أن حكم الطفل الاخلاقى يتضمن فعلا المسؤولية الموضوعية . وعلى هذا فإنه يمكن أن نصل إلى نتائج مشابهة مرتبطة بالأمثلة الخاضرة ، فهنا نجد أن سبق الانشغال بالتلف المادى بالتاكيد يفوق فى وزنه أى مسألة من مسائل الخضوع أو عدم الخضوع للقواعد . ولكن هذا شكل من أشكال المسؤولية الموضوعية فقط ما دام الطفل لا يستطيع أن يميز بين عنصر المسؤولية المدنية كما هى وبين عنصر العقاب . والآن وفى المستوى اللفظى الذى وقفنا عنده يبدو لنا أن هذا التمييز شئ من الصعب أن يدخل فى عقل الطفل . ولذلك فإن المسؤولية لا تزال موضوعية حتى من وجهة النظر الخلقية .

وقبل أن نسير قدما فى تحليلنا فإن علينا أن نضع المواقف السابقة فى وضعها التصورى . وإذن فلنختبر الإجابات التى تناقض تلك التى سبق أن درسناها ، والتى تدور حول أزواج القصص نفسها :

#### ١ — قصة الفناجين المكسورة :

سنبدأ هنا بحالة استثنائية لطفل فى السادسة من عمره ( معظم أطفال السادسة يعطون لإجابات من نوع المسؤولية الموضوعية ) — شيما Schma ( بنت فى السادسة والنصف ، متفوقة من الناحية العقلية فتبدو وكأنها فى الثامنة ) بدأت تذكر لنا أن كلا الوالدين سبوا السلوك ، وأنه يجب عقابهما « عقابا واحدا ، قلت لها : أظن أن أحدهما أسوأ من الآخر فأيهما تظنين ؟ كلاهما واحد — ألم تكسرى شيئا ؟ لا . طول عمرى ، ولكن أخى فعل ذلك — ماذا كسر ؟ ... فنجانا ودلو — وكيف حدث هذا ؟ أراد أن يصطاد فكسر نصف دلو ، ثم عاد فكسر ثانية ليغظنى — وهل كسر أيضا فنجانا ؟ لقد نظفه ، وكان يضعه على حافة المنضدة فسقط — فى أى اليومين كان أسوأ ؟ يوم أن كسر الدلو ، أو يوم أن كسر الفنجان ؟ — يوم أن كسر الدلو — ولماذا ؟ — لأنه كسر دلوى عن قصد ، أما فى الفنجان فلم يفعل ذلك عن قصد ، فقد وضعه سليما على الحافة ، ولكنه انكسر — . سألتها بعد ذلك فى القصص التى أخبرتك عنها أى الولدين أسوأ ؟ ذلك الذى كسر الخسة عشر فنجانا — أو الذى كسر واحدا ؟ فأجابت : ذلك الذى أراد الحصول على المربى لأنه أراد أن يأكلها ... وهذا عن طريق استدعاء ذكرياتها الشخصية يمكن أن نجر « شيما » إلى أن تحكم تبعا للمسؤولية الذاتية .

مول Mol (٧ سنوات) سألتناه: أيهما أسوأ؟ فقال: الثاني الذي أراد أن يأخذ قدرا من المربي لأنه أراد أن يأخذ شيئا دون أن يستأذن. وهل أمسك به؟ لا. هل كان هو الأسوأ دائما؟ نعم. والاول؟ لم يكن خطؤه، فهو لم يفعل ذلك عن قصد.

كورم Corm (٩ سنوات) قال: إن ذلك الذي كسر الكوب حين دخوله لم يكن سيئا، لأنه لم يكن يعرف أن هناك أى كوب. أما الآخر الذي أراد الحصول على المربي فاصطدم ذراعه بكوب فهو أسوأ. — كم كوبا كسر؟ واحدا. — كم كسر الولد الآخر؟ خمسة عشر. — أيهما يكون عقابه أشد؟ — الولد الذي أراد الحصول على المربي فهو يعرف، وقد فعل فعلته عن قصد.

جروس Gros (٩ سنوات) ماذا فعل الولد الاول؟ لقد كسر خمسة عشر كوبا حين كان يفتح الباب. — والثاني ماذا فعل؟ كسر واحدا حين كان يحاول الحصول على بعض المربي. — أى هذين العاملين أسوأ في نظرك؟ إن الذي ارتكب كسر الكوب حين كان يحاول القبض على الكوب كان أكثر حماقة لأن الولد الآخر لم يكن يرى (أن هناك بعض الاكواب خلف الباب) أما هو فقد كان يرى ما يفعل — وكم كسر؟ كوبا واحدا. — والآخر؟ خمسة عشر — إذن أيهما تعاقبه عقابا أشد — ذلك الذي كسر واحدا. — ولماذا؟ لأنه فعل فعلته لغرض فلو أنه لم يقصد أخذ المربي ما حدث شيء. — نس Nus (١٠ سنوات) إن أسوأهما ذلك الذي أراد الحصول على المربي — وهل هناك فرق على أساس أن الآخر كسر أكوابا أكثر؟ لا لأن ذلك الذي كسر الخمسة عشر كوبا لم يفعل ذلك عن قصد.

## ٢ — قصة بقع الحبر:

سكى Sci (٦ سنوات) ماذا فعل الاول؟ لقد أحب أن يدخل السرور على أبيه فلما رأى المحبرة خالية فكر في أن يملأها فعمل بقعة كبيرة على كسوته — ماذا فعل الآخر؟ أراد أن يلعب بحبر والده فعمل بقعة صغيرة — أيهما أسوأ؟ ذلك الذي لعب بالمحبرة — هل هذا الذي أراد أن يصنع معروفا عمل بقعة كبيرة أو صغيرة؟ عمل بقعة كبيرة. أما الولد الآخر فعمل بقعة صغيرة — أليس مهما أن يكون الاول قد عمل بقعة كبيرة؟ الحكاية واحدة فالآخر كان أكثر رغبة في أن يرتكب خطأ لأن ذلك الذي عمل بقعة صغيرة أراد أن يفعل شيئا أكثر خطأ من الآخر.



جروس Gros ( ٩ سنوات ) قال : « إن ذلك الذى أراد أن يعمل شيئا نافعا ، ولو أن البقعة أكبر يجب ألا يعاقب » .

نوس Nus ( ١٠ سنوات ) « أسوأهما ذلك الذى عمل البقعة الصغيرة لأن الآخر أراد أن يساعد » .

### ٣ — قصة الثقوب :

سكى ( ٦ سنوات ) أعادت القصة على النحو الآتى : « أرادت الأولى أن تفاجئ أمها فشكت نفسها ، وأحدثت ثقباً كبيراً فى ثوبها ، أما الثانية ففى ثوب لمس الأشياء ، فأخذت المقص وعملت ثقباً صغيراً فى ثوبها فأيهما أسوأ — تلك التى أرادت أخذ المقص فعملت ثقباً صغيراً فى ثوبها هى الأسوأ — أيهما تعاقب أشد تلك التى عملت ثقباً صغيراً أم الأخرى ؟ ليست تلك التى عملت ثقباً كبيراً لأنها كانت تريد أن تفاجئ أمها » .

كورم Corm ( ٩ سنوات ) أسوأهما هى الثانية لأنه ما كان ينبغي أن تأخذ المقص للعب به . أما الأولى فلم تفعل ما فعلت عن قصد ، ولذلك لا تستطيع أن تقول إنها سيئة التصرف .

وهذه الإجابات تبين كيف أن الأطفال حتى فى حالة الصغار ممن حاورناهم كانوا قادرين على فهم الفروق الأخلاقية الطفيفة بكل دقة كما كان فى استطاعتهم أن يعملوا حساب النية . وعلى ذلك نستطيع أن نعرض نظريتنا فنقول إن التقييم القائم على الخسارة المادية وحدها هو نتيجة قسر الكبار الذى يغير اتجاهه خلال احترام الأطفال ، أكثر منه ظاهرة تلقائية لسيكولوجية الأطفال ، وعلى العموم فإن الراشدين يفسون فى الحكم على سوء التصرف . ولما كان الآباء يفسلون فى الإلزام بالموقف ، ولا يتألمون أعصابهم نظراً لفداحة الخسارة ، فإن الولد يمتص هذه الطريقة فى النظر إلى الأشياء ويطبق القواعد المفروضة عليه تطبيقاً حرفياً وإن كان ضمني . وكلما كان الآباء عادلين وأقام لنفسه حواطف تعارض ردود أفعال الكبار ، فإن المسؤولية الموضوعية تنقلص أهميتها .

أما عن السرعة فقد وجدنا مجموعتين من الإجابات ، وهنا أيضاً نجد أن كلا المسؤولية الموضوعية والذاتية يقومان فى كل الأعمار بين السادسة والعاشرة ، على أن الأخيرة تأخذ فى السيادة كلما كبر الطفل .

وهنا بعض الأمثلة عن المسؤولية الموضوعية :

#### ٤ — قصة الرغبة والشريط:

( Sci ) سكي ( ٦ سنوات ) وقد دل على وجود الفكرة الذاتية للمسئولية بالنسبة لسوء التصرف ، وقد غير موقفه هنا ، وأعاد القصة كما يلي : كان هناك ولد مع صديقه . وقد سرق قطعة من الخبز أعطاهما لصاحبه . وهناك بنت احتاجت إلى شريط لتضعه حول ملابسها لتبدو جميلة فسرقته — هل أحدهما أسوأ من الآخر ؟ نعم . . . لا . لإنهما سواء — لماذا سرق الولد الأول ؟ لأن صاحبه يحب ( قطعة الخبز الصغيرة ) — ولماذا سرقت البنت الصغيرة الشريط ؟؟ لأنها تريده — أيهما تعاقب أشد ؟؟ الولد الذى سرق الخبز وأعطاه لاختيه بدلا من أن يحتفظ به لنفسه — هل كان سيئا لأنه أعطاه له ؟؟ لا لقد كان محسنا فقد أعطاه لاختيه — هل يجب عقاب أحدهما عقابا أشد من الآخر ؟؟ نعم . . . الولد الصغير سرق الخبز ليعطيه لاختيه فيجب أن يعاقب عقابا أشد فالخبز أغلى ثمنا .

( Schma ) شما ( ٦ سنوات ) أعادت رواية القصة على النحو الآتى : كان هناك ولد ولما كان أحد أصدقائه ليس عنده خبز فقد سرق رغيفا أخفاه في جيبه ثم أعطاه لصاحبه — ذهبت بنت إلى دكان فرأت شريطا ، فقالت لنفسها من الجميل أن أضع هذا الشريط على ملابسى ، ولذلك سرقته — فهل أحدهما أسوأ من الآخر ؟؟ إنه الولد فقد أخذ رغيفا والرغيف أكبر — وهل ينبغي عقابهما ؟؟ نعم ، ٤ صفعات للأول — والبنت ؟؟ صفعتان — ولماذا أخذ الرغيف ؟؟ لأن صاحبه لم يكن عند ما يقات به — والطفلة الأخرى ؟؟ لتبدو جميلة .

( Geo ) جيو ( ٦ سنوات ) أيهما أسوأ ؟؟ ذلك الذى سرق الرغيف ؟ لا . — الرغيف أكبر من الشريط وعلى ذلك فإن جيو يشبه الأطفال الآخرين في إلماء التام بالباعث على السلوك .

#### ٥ — قصة القفص والحلوى:

( Desa ) ديزا ( ٦ سنوات ) : كان لبنت صغيرة صديق له قفص فيه طائر وكانت تعتبر هذا عملا فى غاية القسوة ، ولذلك أخذت القفص وأخرجت الطائر .

والقصة الأخرى؟؟ سرقت بنت صغيرة حلوى وأكلتها — فهل هما في السوء سواء؟ أو أن أحدهما أسوأ من الأخرى؟؟ تلك التي سرقت القفص أسوأ — لماذا؟؟ لأنها سرقت القفص — والأخرى؟؟ لقد سرقت الحلوى — هل هذا العمل أكثر أو أقل سوءاً من الآخر؟؟ أقل — الحلوى أقل من القفص — لو كنت الالب فأيهما تعاقب أكثر؟؟ تلك التي سرقت القفص — ولماذا سرقته؟؟ لأن الطائر لم يكن سعيداً — ولماذا سرقت الأخرى الحلوى؟؟ لتأكلها .

وهذه الحالات الثلاث للمسئولية الموضوعية هي حالات في سن السادسة ، ولم نجد واحدة فوق السابعة بالنسبة لهذا النوع من القصص . وهنا بعض حالات واضحة عن المسئولية الذاتية وجدناها فيما يتعلق بنفس هذه القصص وكلها تقريباً لأطفال في سن التاسعة والعاشره . فالتقسيم هنا إلى أنواع على أساس السن أحسن منه في حالة سوء التصرف .

#### ٦ — قصة الرغيف والشريط:

( Corm ) ( كورم ) ( ٩ سنوات ) قصت علينا القصتين صحيحتين . « ما رأيك فيهما؟؟ الولد الصغير ما كان ينبغي أن يسرق الخبز بل كان عليه أن يشتريه — البنت الأخرى ما كان ينبغي أن تسرق هي الأخرى — أيهما أسوأ سلوكاً؟ البنت الصغيرة أخذت الشريط لنفسها . أما الولد الصغير فقد أخذ الرغيف أيضاً ولكن ليعطيه لصاحبه الذي لم يكن لديه غذاء — لو أنك كنت مدرسة فأيهما تعاقبين بشدة؟؟ البنت الصغيرة .

( Nuss ) ( نس ) ( ١٠ سنوات ) سألتها: أيهما أسوأ؟؟ فأجاب : البنت الصغيرة لأنها أخذته لنفسها .

#### ٧ — قصة القفص والحلوى:

( Sci ) ( سكي ) ( ٦ سنوات ) سألتها: أيهما أسوأ؟؟ فقال : تلك التي سرقت الحلوى ، فالأولى قد سرقت القفص لتمنح الطائر حريته .

( Corm ) ( كورم ) ( بنت في التاسعة ) « كان من الجليل أن ترغب البنت الصغيرة في منح الطائر الصغير حريته . أما البنت الأخرى فما كان ينبغي أن تأكل الحلوى » .

Gros جروس ( ٩ سنوات ) قال: إن الذى سرق الحلوى كان أسوأ سلوكا .  
— ولماذا ؟ لأن الآخر قد أعطى الحرية للطائر .

وهكذا نجد أن هذه الإجابات تضع أمامنا موقفين متميزين من المواقف الأخلاقية: أحدهما يحكم على الأعمال تبعا للنتائج العادية ، والآخر يتخذ الباعث أساسا لحكمه .  
وقديوجد الموقفان معا فى سن واحدة ، وعند الطفل الواحد ، ولكنهما إجمالاً لا نجدهما متعاصرين — والمسئولية الموضوعية تتضاءل فى المتوسط كلما كبرت سن الطفل ، وتكتسب المسئولية الذاتية أهمية نسبية تبعا لذلك ، فلدينا إذن عمليتان تتداخلان بشكل جزئى ، ولكن الثانية منهما تنتج بالتدريج فى أن تسود على الأولى .

فما معنى هذه الحقائق ؟ إن فكرة المسئولية الموضوعية تنتج من غير شك عن قسر الراشدين ، ولكن المعنى الحقيقى لهذا القسر يحتاج إلى تحديد ، فإنه فى حالات السرقة والخرق ( سوء التصرف ) يظهر القسر فى شكل مختلف إلى حد ما عنه فى حالات الكذب ، وفى بعض الحالات التى درسناها من المؤكد أن الراشدين أو بعضهم يطبقون فى أحكامهم سواء كانت « موزعة » ، ( التوزيع ) أو « منظمة » ، ( العقاب ) .  
وهذه الأحكام منسجمة مع قواعد المسئولية الموضوعية . فصاحبة المنزل فى المتوسط ( معظم الأطفال الذين درسناهم جاءوا من أحياء فقيرة جدا ) تكون أكثر غضبا على كسر خمسة عشر كوبا منها على كسر كوب واحد . بصرف النظر عن الباعث لارتكاب الجريمة ، وتستطيع أن تقول إجمالاً إنه ليس المظهر الخارجى لا وأمر الراشد وتأثيرها على عقل الطفل تلك وحدها هى التى تؤدى إلى تكوين المؤثرات التى ناقشناها ، بل إنه أيضا المثال الذى يأخذه عن الراشد نفسه .

أما فى حالات الكذب من جهة أخرى فإننا سوف نجد أن المسئولية الموضوعية تفرض نفسها على عقل الطفل دون أن يقصد الراشدون ذلك بأى حال من الأحوال .  
ومهما بدا الموضوع الذى ندرسه محصورا فإن له أهمية واضحة تماما ، فالراشد حين يسمح لنفسه أن يقوم بأعمال الخرق أو السرقة على أساس نتائجها المادية فإنه عمالا شك فيه أنه غير عادل من وجهة نظر أغلبية الناس . ومن جهة أخرى فإن الآباء الذين يحاولون أن يربوا أولادهم تربية خلقية تقوم على أساس الباعث يصلون إلى نتائج مبكرة كما يبدو عن طريق الملاحظة الجارية . وعن طريق الأمثلة القليلة للمسئولية الشخصية التى تمكنا من ملاحظتها فى سن ٦ أو ٧ . فكيف إذن يحدث أنه فى معظم

الحالات قبل سن ٩ — ١٠ سنوات يقبل الطفل قبولاً تاماً وجهة النظر القائمة على المسؤولية الموضوعية، بل إنه قد يتفوق على الراشد من هذه الناحية؟ الولد أكثر موضوعية إن صح هذا التعبير من الأب الأقل ذكاء. كما أن معظم الآباء يسمون حدوداً يميل الأطفال وضعها، فهم يوبخون على أساس اتساع الخسارة المادية التي ترتبت على سوء التصرف، ولكنهم لا يعتبرون العمل في ذاته خطأ خلقياً. أما الطفل فعلى العكس من ذلك كما لاحظنا قبلاً إذ يبدو أنه لا يميز بين الناحية القانونية البوليسية الخالصة وبين الناحية الخلقية لموضوع السؤال. فإنه لأسوأ سلوكاً أن تعمل بقعة كبيرة على سترتك من أن تعمل بقعة صغيرة، وهذا رغم أن الطفل يعرف معرفة تامة أن النية قد تكون طيبة. فارتكاب بعض هذه الأعمال في ذاته خطأ بصرف النظر عن العلاقة السيكلوجية. أما بالنسبة للسرقفة التي أجمعت الآراء التي عرضت على الطفل على اعتبار أنها جريمة خلقية عظيمة فإن هذه الظاهرة قد بدت أكثر وضوحاً لدى معظم الأطفال تقريباً قبل سن ٩ — ١٠، وهم يعتبرون سرقفة قطعة الخبز أو القفص جريمة أكبر سواء من وجهة النظر البوليسية أو الخلقية من سرقفة الشريط أو الحلوى — والآن نستطيع أن نفهم كيف أن رجلاً يذم السرقفة بصرف النظر عن الشيء المسروق ولكن من الغريب أن نرى صغار الأطفال يتمسكون برأى مادي خالص حين نسالهم أن يقرنوا بين عمليتين غير متشابهتين كالأعمال التي وضعناها في قصصنا.

والمشكلة القائمة في هذا كله هي المشكلة الآتية: ما أصل التفوق السائد للأحكام ذات المسؤولية الموضوعية التي تفوق في مداها وعمقها كل ما قد يكون قد تمثل للطفل بواسطة الراشدين؟؟ هناك إجابة يظهر أنها الوحيدة الممكنة، فالقواعد المفروضة على الراشد سواء كانت لفظية (لا تسرق). لا تمسك بالأشياء القابلة للكسر بدون عناية الخ. أو مادية (الغضب والعقوبات) تتضمن التزامات مرتبة عند الطفل قبل أن يتمسك عقله تماماً بصرف النظر عما إذا كان سيضعها موضع التطبيق أم لا. فهي إذن تحتوى على قيمة ذات ضرورة مقدسة، والأشياء المنوعة تأخذ معنى المحرمات، فالحقيقة الخلقية إذن يبدو أنها تتجه للقسر والحالات بدائية للاحترام من جانب واحد، فهل هذا نتيجة مقدرة أم هو نتيجة طارئة وغير مباشرة؟؟ هذه هي العقلة التي سوف نحاول استخلاصها فيما يتعلق بالكذب، ولكن قبل أن نذهب في تعميماتنا إلى أبعد حد يجب أن نتذكر أن إجابات الأطفال قد جاءت عن قصص قيلت لهم،

ولم تنتج عن حقائق لهم بها خبرة حقيقية . وكما فعلنا عند مناقشة الطريقة نستطيع هنا أيضا أن نسأل أنفسنا عما إذا كانت القيم اللفظية ترتبط بالتفكير الحقيقي للطفل أولا ترتبط به . فهذه القيم تتغير يقينا كلما كبر الطفل ، ويبدو أنها أيضا نتيجة لبعض مؤثرات مرتبة ، ولكن هل هي مجرد اشتقاقات نظرية واستنتاجات لفظية بسيطة من ألفاظ تفوه بها الراشدون فهي إذن غير فعالة ، أم أنها مرتبطة بمواقف حقيقية صاغها الاحترام من جانب واحد وهي تشكل سلوك الطفل قبل أن تلهمه بأقواله ؟؟

قد لاحظنا في بعض الحالات أن الطفل يهتم أكثر ما يهتم بالبائع الذي يوجه أفكاره هو ، بخلاف ما إذا كنا نسأله عن واحد أو أكثر من قصصنا الصغيرة . ومثل هذه الحقيقة تبين لنا تماما أنه إذا كان الموقف الموضوعي الخالص من الناحية النظرية يرتبط ببعض حقائق التفكير المادى والعملى فإنه يجب أن توجد فترة تختلف بين ظهور هذين النوعين ، فالموقف النظرى بلا شك يختلف عن الموقف العملى . ومع ذلك فالمشكلة أهم من هذا إذ ربما تساءلنا عما إذا كان الطفل قد سادت عنده فكرة المسؤولية الموضوعية في لحظة ما من لحظات خرابته في الحياة الخلقية أو على الأقل فيما يتصل منها بسوء التصرف أو الكذب .

والملاحظة المباشرة وهي الحكم الوحيد في هذا الموضوع واضحة ووضوحا كفيما في هذه النقطة ؛ فمن السهل أن نلاحظ وبخاصة عند صغار الاطفال من يقل عمرهم عن ٦-٧ سنوات أن الإحساس بالخطيئة الكثير الحدوث فيما يتعلق بسوء التصرف يتناسب مع التلف المادى بدلا من أن يبقى خاضعا للبائع . ولقد لاحظت على أطفال أنفسهم ممن لم يوبخوا على سوء التصرف غير المقصود - مدى الصعوبة التى لاقيتها لأصرف عنهم كل إحساس بالمسؤولية إذا تصادف وكسروا إناء أو بقعوا قمشا . ومن منا لا يستطيع أن يتذكر صفة الانهام التى قد تأخذها مثل هذه الحادثة البسيطة بمجرد حدوثها ، ففى تظهر كصدمة فجائية ويتغلب علينا الشعور بالخطيئة فتجعلنا نحترق وكلما زاد عدم توقع ما حدث كلما كانت الكارثة لا يصعب تعويضها . ومن المؤكد أن جميع العوامل تعمل ( الإحساس بالعدل الحولى ، الارتباطات الوجدانية بالاهمال السابق ، خوف العقاب .. الخ ) ولكن كيف يمكن أن يحس الطفل بالخسارة المادية كغلة إن لم يكن هذا الطفل يطبق بشكل حرفى وواقعى ضمنى وظاهرى مجموعة من القواعد التى يحس نحوها باحترام .

ولذلك نستطيع أن نضع مقدما النظرية بأن أحكام المسؤولية الموضوعية التي ظهرت خلال حوارنا قد وضعت على أسس أرسلتها التجارب التي كانت حقيقة تعيش خلالها . والمادة الجديدة وبما تزد من ثروة الإدراك الخلقى للطفل ، وتمكنه من أن يميز طبيعة المسؤولية الذاتية ، غير أن هذه التجارب الأولى كافية — كما يبدو — لتكون أساس دائم لحقائق خلقية تعود للاظهار في كل مناسبة جديدة . والآن مادام التفكير عند الطفل يتخلف وراء العمل ، فمن الطبيعي أن حل المشاكل النظرية كالتى استخدمناها ينبغي أن تتكون عن طريق خطط أقدم وأكثر عادية من الخطط الرقيقة والضعيفة التى لازالت في دور التكوين ، وعلى ذلك نجد أن الراشد الذى يحل في وسط يرى فيه كل قيمة ، ويجرب كل وجداناته التى يدهشه منها المتحدث ، وأن ذلك الراشد واجه لجأة ضرورة حل مشاكل الآخرين فإنه قد يلجأ إلى المبادئ التى نبهها بالنسبة لنفسه . مثال ذلك : أننا نجد — في حالة عدم إعطائه وقتا كافيا للتفكير — يحكم على أعمال جاره بقسوة لا يستطيع أن تفهمها بالقياس إلى ميوله العميقة الحاضرة ، ولكنها متأثرة ومرتبطة بنظام القيم الداخلى عنده ، بنفس الطريقة قد يعمل أطفالنا حسابا للدوافع عند تقدير سلوكهم ، ومع ذلك فإنهم يلتزمون التقدير المادى للأعمال في حالة حكمهم على سلوك الأشخاص المختلفين الذين تتضمنهم قصصنا .

ونستطيع الآن أن نقين كيف تظهر المسؤولية الشخصية وتنمو في داخل الدائرة التى نقوم بتحليلها الآن . فما لاشك فيه أن الآباء عن طريق استخدام ناحية فنية معينة يمكن أن ينجحوا في جعل الأطفال يعنون بالباعث أكثر من عنايتهم بالقواعد كنظام مقدس للممنوعات . وكل ما في الموضوع أن نقسم : هل هذه الطريقة لا تتضمن العناية بفرض واجبات خالصة على الأطفال ، ووضع التعاطف المتبادل فوق أى شيء آخر أم لا ؟ فالطفل حين يتعود العمل من وجهة نظر من حوله ، أى حين يحاول أن يدخل السرور إليهم لا أن يطيعهم ؛ في هذا الحين بالذات نجد أنه يحكم على أساس النية . فوضع النية موضع الاعتبار يقوم على أساس افتراض التعاون والاحترام المتبادل — ومن عندهم أطفال هم وحدهم الذين يعرفون مدى الصعوبة التى تواجهها في وضع هذا الرأى موضع التطبيق ؛ فهية الآباء في نظر الصغار من الأطفال تجعلهم حتى ولو حاولوا ألا يفرضوا شئنا في صورة واجبات عامة فإن رغباتهم تعمل عمل القانون ولذلك تؤدي بطريقة آلية إلى تكوين حقائق خلقية ( مستقلة طبعا عن الحالة التى يقوم بها الطفل لتحقيق هذه الرغبات ) ولكى تمحو كل آثار الحقائق الخلقية فإن

المرء يجب أن يضع نفسه في مستوى الطفل ويعطيه إحساساً بالمساواة ، ويتمسكه بالواجبات الخاصة وعدم كفايته هو . وفي ميدان سوء التصرف وفساد النظام إجمالاً لتنظيم اللعب . العناية بالنظافة الشخصية الخ مثلاً . . . . وفي كثير من الواجبات التي تعتبر ثانوية بالنسبة للنظرية الخلقية ولكنها مهمة في الحياة اليومية ( ربما كان تسعة أعشار الأوامر التي تصدر للأطفال ترتبط بهذه المسائل المادية ) في كل هذا من السهل أن تلفت النظر لحاجات الإنسان الخاصة وصعوباته بل وأخطائه هو ، وأن نشير إلى نتائجها وبذلك نخلق جواً من المساعدة والفهم المتبادلين . وهذه الطريقة لا يجد الطفل نفسه أمام مجموعة أوامر تحتاج إلى طاعة مقدسة وخارجية ، بل أمام مجموعة من العلاقات الاجتماعية يبدل كل فرد جهده لطاعة هذه الواجبات نفسها ، وهو يقبل ذلك كنتيجة للاحترام المتبادل . والانتقال من الطاعة إلى التعاون يمثل تقدماً شبيهاً بالذي رأينا تأثيراته في تطور لعبة الكريات ، ففي المرحلة الأخيرة وحدها يتفوق الحكم الخلقى القائم على النية — على المسؤولية الموضوعية .

أما في حالة عدم عناية الأطفال بمثل هذه الاعتبارات أى في حالة إصدارهم الأوامر والعقوبات خبط عشواء فمن الواضح أن نمو فكرة النية عند الطفل ليس سببها القسر الخلقى بل إنها تنمو رغماً عنه وكردهم على عكس له .

فهذا طفل أثناء رغبته في القيام بعمل مناسب ارتكب سوء تصرف فنال جزاءه من الزجر والنعيف ، أو هو على العموم تدرك أن حكم الغبر على عمله يختلف عن حكمه هو ، فمن الواضح أنه بعد فترة وجيزة من الخضوع قلت أو كثرت يقبل فيها الأحكام فإنه يبدأ يحس أنها كلها غير عادلة ، ومثل هذه المواقف قد تؤدي إلى ثورة ، ولكن العكس يحدث لو أن الطفل وجد في أشقائه وشقيقاته أو في أصدقاء اللعب نوعاً من المجتمع تنمو فيه رغبته للتعاون والتعاطف المتبادل ، فإن نوعاً جديداً من الخلق يمكن أن يخلق فيه أخلاق المعاملة بالمثل لا الطاعة ، وهذه هي الأخلاق القائمة على النية وعلى المسؤولية الذاتية حقيقة .

وبالاختصار فسواء نجح الآباء في الوصول إلى تحقيق هذا في الحياة العائلية أو أنه وضع جذوره رغم معارضتهم فإن التعاون دائماً هو الذي يعطى النية أسبقية على الحرفية والاحترام من جانب واحد الذي أوجد المذهب الواقعي الخلقى . هذا ؛ وتوجد



عدة مراحل متوسطة بين موقفي الطاعة والمزاملة ، ولكن من المفيد في التحليل أن تؤكد المعارضة الحقيقية التي تقوم بينهما .

### ٣ — المسئولية الموضوعية « ٢ » ، الكذب :

في دراستنا لأحكام الاطفال على موضوع الكذب تنفيذ خطوة إلى باطن فكرة التقويم عند الاطفال ، فالكذب — دون شك — يمثل في عقل الطفل مشكلة أهم وأشد إلحاحا من مشكلة سوء التصرف . بل أشد من مثل الاعمال الاستثنائية كالسرقة . وهذا يرجع إلى الحقيقة القائلة بأن الميل للكذب ميل طبيعي وهو تلقائي وعام لدرجة أننا نعتبره كجزء أساسي من التفكير المركزي الذاتي للطفل . فشكلة الكذب إذن عند الطفل هي مشكلة الصراع بين المواقف ، مركزية الذات والقسر الأخلاقي للراشد . وهذه الفرصة سوف تساعدنا على أن نتابع هنا التحليل الذي وضعنا خطوطه فيما يتعلق بالمرحلة الأولى لتطبيق قواعد اللعب والشعور بها .

وطبيعة كذب الاطفال وأنواعها معروفة تماما الآن بفضل الجهود الجميلة التي قام به شستيرن Stern <sup>(١)</sup> وبفضل العدد الوفير من الكتب الأخرى التي فصّلها تفصيلا ، وليس في نيتنا أن نتابع هذا السبيل في البحث ، فغرضنا أن نحلل شعور الطفل بالكذب ، وبمعنى أدق الطريقة التي يحكم بها الطفل على الكذب ويقوم به . إنا نعرف لماذا يكذب الاطفال ، ونعرف الصعوبات التعليمية التي يظهرها السؤال ، ولذلك كانت هذه الحالة بصفة استثنائية مناسبة لدراسة الحكم الخلقى عند الطفل ، وإذا أمكن خلال الحوار أن نرى كيف يفكر الاطفال في الكذب ويقومونه فإنه يسهل علينا نسبيا أن نقرر ما مدى كون إجاباتهم مناسبة لما نعرفه من مصادر أخرى عن طبيعتهم للكذب والصدق .

ومن أول الأمر يبدو لنا تقويم الاطفال وقد سادته فكرة النية والمسئولية الموضوعية ، وقد جمعنا اختباراتنا حول هذه المشكلة . ويدور حوارنا بصفة أساسية حول النقط الثلاث الآتية :

---

(1) W. et C. Stern , *Erinnurung , Aussage Lüüge* e 3 - éd, 1922.

تعريف الكذب : المسئولية في وظيفة محتويات الكذب . والمسئولية في النتائج المادية . ويضاف إلى ذلك أننا قد قمنا بدراسة نقطتين سنتناولهما في الفقرة ( ٤ ) — هل يكذب الاطفال كل منهما على الآخر ؟؟ ولماذا لا يكذب الواحد منهم ؟؟

السؤال الأول (تعريف الكذب) من الطبيعي أن يرتبط بمشكلة المسئولية الموضوعية والمذهب الواقعي الخلقى ، ذلك أن الذى سوف نبحث عنه هو ما إذا كان الطفل يفهم أن الكذب هو أن يعتمد تعريف الحقيقة وأن يقصد إلى ذلك ، وحتى هذا السؤال التمهيدى للتعريف الخالص قد وضع قوة الإيحاء وكشف عن قوة الميول الحقيقية عند الطفل .

وأبسط تعريف من الناحية البدائية توصلنا إليه وهو فى الوقت نفسه من وجهة نظرنا هو تعريف يميز وواقعى ، وهو أن الكذب كلمة دنيئة . فالولد ولو أنه يلم تماما بالكذب حين يصادفه ، ولكنه يتمثله فى السباب والعبارات غير المهذبة التى يحرم على الإنسان استخدامها ، وهنا نورد الأمثلة :—

ويب Web (٦ سنوات) : ما الكذب ؟ إنه حين تقول كلمات خسيصة ما كان ينبغي أن تتفوه بها — ما معنى الأشياء الخسيصة — التفوه بالكلمات الخسيصة — اذكر لى كلمة خسيصة ، هل تعرف أيا منها ؟ ، جيفة ( كلمة سباب ) ( وهذه الكلمة تستعمل فى سويسرا كقسم أو كاصطلاح للسباب وكثير من الناس لا يعرفون معناها الحقيقى ) — هل هذا كذب ؟ نعم — ولماذا كان كذبا ؟ لأنها كلمة خسيصة — وحين أقول ( مجنون ) هل هذا كذب ؟ نعم — كسر ولد ذات مرة فتجاننا ولكنه قال إنه لم يفعل ذلك فهل هذا كذب ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه فعل ذلك — انظر إلى هذا الشاب ( طالب ) . أنا أقول عنه إنه فى التاسعة والثلاثين من عمره فهل أنت فى التاسعة والثلاثين ؟ ( أجاب الطالب فى السادسة والثلاثين فقط ) ( ثم عدت إلى ويب Web ) هل من الكذب أن أقول عنه أنه فى التاسعة والثلاثين بينما هو فى السادسة والثلاثين فقط ؟ نعم إنه كذب — لماذا ؟ لأنه فى السادسة والثلاثين . — هل هذه كلمة خسيصة أم لا ؟ ليست كذلك — لماذا ؟ لأنها ليست كلمة خسيصة — هل قولى ٢ + ٢ = ٥ كذب أم لا ؟ — نعم — خسيصة أو غير خسيصة ؟ غير خسيصة . لماذا ؟ لأنها ليست كلمة خسيصة .

لود Lud (٦ سنوات) « هل تعرف معنى الكذب؟ — إنه في قول الكلمات الخسيسة، اذكر لي كلمة خسيسة تعتبرها كذبا، أنصت لود قليلا ) ثم تفوه بكلمة سباب، هل هذا كذب؟ نعم. لماذا؟ لأنها كلمة خسيسة. سوف أقص عليك قصة: لقد كان هناك ولد كسر فنجانا ثم قال إنه لم يكسره، فهل هذا كذب؟ نعم — لماذا؟ لأنه هو الذى كسر الفنجان ».

نس Nus (٦ سنوات) « ما الكذب؟ إنه حين تقول كلمات خسيسة. هل تعرف كلمات خسيسة؟ نعم — قل لي واحدة « جيفة » (كلمة سباب) — هل هذا كذب؟ نعم — لماذا؟ لأنه يجب ألا تقول كلمات خسيسة — وحين أقول مجنون فهل هذا كذب؟ نعم. ويرى نس أن قصة الفناجين المكسورة فيها كذب.

راد Rad (٦ سنوات) « الكذب كلمات يجب ألا تقولها فهي كلمات خسيسة. تول Tul (٦ سنوات) نص الإجابات « إن قلت مجنون لبعض الناس، فهل هذا كذب؟ نعم — لماذا؟ لأنها كلمة دينية. ولو كان حقيقة مجنون فهل يكون قولى له كذبا أم لا؟ نعم. لماذا؟ لأنها كلمة دينية.

وأخيرا هنا طفل يتردد بين التعريف والتعريف الصحيح.

رب Rib (٧ سنوات) « هل تعرف الكذب؟ إنه حين تكذب — وما قول الكذب؟ إنه حين تقول كلمات دينية — متى يقول الناس كذبا؟ حين يقولون كلاما ليس صحيحاً — هل الكذب هو نفسه الكلمات الدينية؟ لا إنهما ليسا شيئا واحدا — لماذا؟ لأنهما ليسا متشابهين — ولماذا قلت لي إن الكذب هو الكلمات الدينية؟ لقد ظننتهما شيئا واحدا.

وهذا التعريف للكذب الذى وجدنا له أمثلة كثيرة عند الصغار من الاطفال ولو أنه غير عام، ولا يميز مرحلة معينة، إلا أنه ذو أهمية عظمى في تثبيت موقف الطفل بالنسبة للكذب، فليس هناك شيء أكثر خروجا من الشعور الخلقى ولا أكثر شها بالشئ المقدس بدون سبب من التحريم المنسوب إلى اللغة، فلماذا كانت كلمة من الكلمات خيرة على حين أن أخرى تثير سخط كل إنسان؟ الطفل على الأقل لا يعرف أى سبب لذلك! فهو يخضع لقسر اللغة، ويقبل هذا النعوض دون سؤال، ولكن

هذا من غير شك هو نوع من الالتزامات الذى يبقى غريبا عن فهمه العملى ، فكيف إذن يطابق بين الكذب والكلمات الخسيسة ؟

يجب أن نلاحظ أولا أنه ليس هناك أى التباس لفظى مقدم هنا ، فالطفل الذى يعرف الكذب بأنه « كلمة خسيسة » يعرف تماما أن الكذب يحتوى على عدم قول الصدق ، فهو إذن لا يخطئ بوضع كلمة محل أخرى ، وكل ما فى الموضوع أنه يطابق بين الواحدة والاخرى ، بما يبدو عندنا من توسع لا نعرفه لكلمة « كذب » .

وفوق ذلك فإن الكثرة النسبية لهذا التعريف مضافا إليها أن هذا الجزء من الحوار يأتى دائما قبل غيره ، تدلنا فيما يبدو على أن هذا لا شأن له بالإيحاء اللفظى الذى يعزى إلى بيئة الطفل أو إلى الحوار نفسه . ولهذا يبدو أن هناك تفسيراً واحداً وهو أن قول الكذب معناه ارتكاب خطأ خلقى بواسطة اللغة ، واستخدام الكلمة الدنيئة يشمل أيضا خطأ ارتكب عن طريق استخدام اللغة ، وعلى هذا فإن الطفل الذى لا يحس بموانع داخلية تمنعه من قول الكذب والذى هو فى سن السادسة لا يزال يكذب قليلا أو كثيراً حين يسمح بخياله أو يلعب . عند هذا الطفل نجد أن نوعى السلوك فى مستوى واحد ، فحين يتفوه بحمل معينة لا تتفق مع الصدق (والذى يعتبره أبواه كذبا خالصا) فإنه بدشه أنه يجد أن هذه العبارات قد أثارت سخط من حوله ، وأنهم يعبرونه بها لاثمها خطأ . وحين ينقل عبارات معينة من الشارع يتحدث له نفس الشيء ، وبذلك يستخلص أن هناك أشياء يستطيع الإنسان قولها ، وأشياء لا ينبغى أن يتفوه بها فيسمى الا « خيرة » كذبا ، سواء أكانت كلمات غير مفهومة أو عبارات لا تتفق مع الحقيقة .

ولهذا يبدو هذا التطابق بين السباب والكذب دليلا على أن تحريم الكذب لازال شيئا خارجيا تماما عن عقل الطفل نفسه فى المراحل الأولى ، وأكثر من ذلك فإن هذه النظرية تتفق مع كل ما نعرفه عن عقل الطفل قبل سن ٧ — ٨ وهذا يساعدنا على أن نرى أنه من الطبيعى جدا أن نجد التقويم الموضوعى ، أو الحقيقى واضحا عند صغار الاطفال فيما يختص بالقصص التى تسألهم عن مقارنتها .

أما عن التعريف الأكثر تقدما للكذب الذى يبقى هو التعريف العادى إلى سن متأخرة نوعا ( بين ٦ و ١٠ فى المتوسط ) فإنه يقوم بكل بساطة على القول « بأن الكذب شيء غير حقيقى » ، ولكن مجرد العبارات هنا يجب ألا نتخذها ، ويجب

أن ندعم في فهم الأفكار الضمنية التي تخفيها. وقد رأينا في بحث آخر ( J. R. ) مدى الصعوبة التي يلاقها الطفل في تحديد تعريف للأفكار التي يستخدمها نظراً لعجزه عن تحقيقها شعورياً ، ولذلك فإنه لكي نعرف معنى التعريف الذي قلناه يجب أن نتأكد بما إذا كان الطفل يخطط للكذب بكل أنواع عدم الدقة ( خصوصاً بالأخطاء ) أو أنه يعتبر ضمناً أن الكذب يقال فقط حين يخرج الشخص قصداً على الحقيقة . ولكي نصل إلى قرار في هذه النقطة يكفي أن نعرض على الطفل عدداً معيناً من القصص ونسأله في كل مرة عما إذا كان هناك كذب قد قيسل أم لا ( ولماذا ؟ ) وعما إذا كان هناك خطأ أم لا ( ولماذا ؟ ) وعما إذا كان يمكن ألا يكون هناك كذب وخطأ في آن واحد ؟

وقد دار الحوار على أن الأطفال بين ٧ و ٥ بينا يلبون بوجود ظل من الاختلاف بين الخطأ المقصود والخطأ غير المتعمد فإنهم لا يميلون إلى التشديد في هذا التمييز على الإطلاق ، وعلى العكس من ذلك فالغالب أنهم يجمعون الحقيقتين معاً تحت اسم واحد هو « الكذب » .

وسنورد هنا أمثلة لهذا النوع من التعريف الذي يشمل النوع الثاني إن اعتبرنا النوع الأول ذلك الذي يطابق بين الكذب والكلمات البذيئة :

كلاي ( ٦ سنوات ) هل تعرف الكذب ؟ إنه حين تقول ما ليس حقاً — هل ( ٢ + ٢ = ٥ ) كذب ؟ نعم إنه كذب — لماذا ؟ لأنه غير صحيح — هل الولد الذي قال ( ٢ + ٢ = ٥ ) يعرف أنها ليست صحيحة أم إنه ارتكب خطأ ؟ لقد ارتكب خطأ — إذن ، إذا كان قد ارتكب خطأ فهل هو يقول الكذب أم لا ؟ نعم إنه قال كذباً . كذب سي ؟ ليس جداً — انظر إلى هذا الشخص ( طالب ) نعم — كم عمره ؟ ثلاثون — أرى أنه ٢٨ ( الطالب قال بعد ذلك إنه ٣٦ سنة ) هل كل منا قال كذباً ؟ نعم . — كلا الحديشين كذب سي ؟ ليس كذباً جداً — أيهما أسوأ كذبك أو كذبي أو كلاهما سواء ؟ كذبك أسوأ لأن الفرق أكبر — ( مذهب خلقى واقعى ) — هل هذا كذب أو مجرد خطأ ؟ لقد أخطأنا — هل هو كذلك على أية حال أم لا ؟ نعم إنه كذب .

ويب ( ٦ سنوات ) سبق أن اخترتناه في موضوع الكلمات والدينمة ، أجب اقرب نهاية الحوار مثل الطفل السابق ، هل ارتكاب الخطأ هو كقول الكذب ؟

لا ليسا شيئاً واحداً — سأحكي لك قصة : ذات مرة كان هناك ولد لا يعرف أين شارع أكاشيا ، ( وهو الشارع الذى يسكن فيه ويب ) فسأله رجل أين هذا الشارع ؟ فأجاب الطفل : أظنه هناك ، ولكنى غير متأكد ، ولم يكن هناك فعلاً ، فهل ارتكب خطأ أم قال كذبا ؟ إنه كذب — هل ارتكب خطأ ؟ لقد ارتكب خطأ — إذن لم يكن كاذبا ؟ لقد ارتكب خطأ وقال كذبا . وهذه الإجابة الأخيرة يجب أن نلاحظها ملاحظة خاصة لأنها تدل إلى أى حد تغطى كل من الفكرتين الأخرى .

ماب Mab ( ٦ سنوات ) وما الكذب ؟ حين تقول كلاما لا معنى له — اذكر لى شيئاً تعتبره كذبا — ذكر ولد ذات مرة أنه ملاك ولم يكن ذلك حقا — لماذا قال ذلك ؟ للفكاهة — هل مسموح لنا أن نقول كذبا ؟ لا — لماذا لا ؟ لأن هذه خطيئته والله لا يريد منا أن نرتكب خطيئة — لقد ذكر لى ولد أن  $٥ = ٢ + ٢$  — فهل هذا صحيح ؟ لا إنه — هل كان ذلك كذبا أو كان مخطئا ؟ لقد ارتكب خطأ . هل ارتكاب الخطأ هو نفسه كقول الكذب أم يختلف عنه ؟ كلاهما واحد — انظر إلى أنا فى سن الثلاثين وقد قال لى ولد لى فى الستين . فهل هذا كذب أم هو مخطئ ؟ إنه كذب — لماذا ؟ لأن ما قاله كان خطيئة — أيهما أسوأ ارتكاب الخطأ أو قول الكذب ؟ كلاهما .

تشاب Chap ( ٧ سنوات ) وما الكذب ؟ ما ليس بحق أى أن ما يقال غير ما يفعل — نحن كم عمرى ؟ ٢٠ — لا أنا فى الثلاثين ، فهل تعتبر ما قلته كذبا ؟ لم فعله بقصد — أنا أعرف . ولكن هل هو فى الكذب سواء ؟ نعم إنهما سواء ، لأنى لم أقف عمرك الحقيقى . فهل هذا كذب ؟ نعم لأنى لم أقف الحق — هل ينبغى عقابك ؟ لا — هل هذا سيئ أم لا — ليس شيئاً جداً — لماذا ؟ لأنى قلت الحق بعد ذلك .

هذه الملاحظات تؤدى إلى استنتاجين : الأول منهما هو أن الطفل من الناحية التطبيقية قد يميز قليلا أو كثيرا بين العمل عن قصد والخطأ غير الإرادى . وفكرة النية ( ليست العمل المقصود تماما ، بل هى فكرة العمل عن قصد وهى ليست نفس الشيء ) تظهر بصفة عامة فى نفس الوقت الذى تظهر فيه « لماذا ، الأول أى حوالى سن الثالثة . ومع ذلك فإنه خلال السنوات القليلة التالية فإن الطفل لا يميز بين الأعمال المقصودة وغيرها بنفس الوضوح الذى نجده لدينا . ودليل ذلك أن تفكيره نهائى وإحيائى ( نسبة الحياة للجناد ) ومصنوع لدرجة يجعلها الراشد المتوسط ، وهذه

المعنى دقيق إذ أنه لا يستطيع أن يميز الحركات غير الإرادية اللاشعورية والميكانيكية من الأعمال السيكولوجية الشعورية ( انظر R. M. )، ولهذا كان هناك سبب للشك ، بينما لو كان طفل ٦ — ٧ فإنه يستطيع أن يميز بين الخطأ غير الإرادى وبين الكذب المقصود . والإجابات التى سجلناها تبدو أنها تبين أن التمييز في أحسن صورته يوجد في عملية التفكير — أما النتيجة الثانية فهى أن هاتين الحقيقتين وحدهما لازالتا غير منفصلتين من ناحية التفكير الخلقى ، فالأخطاء ولو أنها مميزة عن الكذب الخالص غير أنها لازالت تدخل في نطاق الكذب . وأكثر من هذا دقة أن الكذب يعرف بطريقة موضوعية خالصة بأنه شيء لا ينطبق على الحقيقة تأكيداً . حتى في حالة ما إذا تمكن الطفل من معرفة نوعين من العبارات — أشياء كاذبة فعلاً ، وأشياء كذبتها غير مقصود فإنه يدخل النوعين في دائرة الكذب . وهذا التطابق يشبه ما سبق أن درسنا من قبل بين الكذب والكلمات البديئة . ولكن في هذه الحالة بالذات ربما ساعد على هذا التطابق عدم قدرة الطفل على الفصل بين الأفكار الخاصة بالعمل غير المقصود وبين العمل غير الاختيارى ، فربما كانت هذه الأفكار تبقى غير مميزة في مستوى التفكير مدة أطول منها في مستوى التطبيق . وهذا يعدنا بمثال آخر لزمنا التخلف بين العمل والتفكير الذى سبق أن تحدثنا عنه . وما يؤيد هذا الرأى أننا نلاحظ أن التطابق بين الأخطاء والكذب يختفى حوالى سن الثامنة أى في الوقت الذى يختفى فيه الجزء الأكبر من ظاهرة الانيمية والصناعية . . الخ . وهو نفس الوقت الذى تختفى فيه بعض علامات عدم القدرة على الفصل بين الآراء المقصودة والآراء غير الإرادية .

وسواء كان هذا التفسير صحيحاً أم خاطئاً فإنه من الواضح أن كلا من الإجابات التى تناولناها بالمناقشة وكذلك النوع الأول من التعريفات تكشف عن وجود ميل عند الطفل لتقدير الكذب بطريقة خاصة حقيقية خالصة ومستقلة عن القصد في اللعب وهذا ما سوف تؤكد به بقية هذا التحليل .

والآن ننتقل إلى النوع الثالث من التعريف ونقصد به التعريف الصحيح للكذب . وهو أن كل عبارة الخطأ فهامقصود فى كذب . ونحن لا نجد قبل سن ١٠ — ١١ أن هذا التعريف قد أخذ شكلاً واضحاً ، أما عند الأطفال الذين يبدأون بالقول ( بأن ) ( م ) — ٩ — الحكم الخلق عند الأطفال )

الكذب هو شيء غير حقيقى وفعظم هؤلاء يفكرون فعلا فى الغش أى العمل المقصود ، وهاك بعض الأمثلة التى تبدأ بمثل هذه الحالات التى تتضمن تعريفا صحيحا .

Zer ( بنت فى السادسة ) « ما الكذب » ؟ ... هل تعرفين هذه الكلمة ؟  
نعم — فإذا تعين بالكذب ؟ ..... هناك ولد كسر الكرسى ثم قال إنه لم يفعل ذلك ، أنا أقول إن اسمك هيلين فهل هذا صحيح ؟ لا أنا أسمى مادلين . فهل هذا كذب ؟ لا — لماذا ؟ ... ذكر لى ولد صغير أن  $2 + 2 = 5$  فهل هذا كذب أو هو قد أخطأ ؟ لقد ارتكبت خطأ — هل هذا كذب فى نفس الوقت ؟ لا ، إنه ارتكبت خطأ .

جار Gar ( ٦ سنوات ) « ما الكذب ؟ إنه عدم الطاعة — إن لم تذهب إلى الحديقة إذا طلب إليك ذلك فهل هذا كذب ؟ لا ياسيدى — إذن ما الكذب ؟ حين تفعل خطأ ثم لا تبلغ عنه — إذا كسر ولد فنجانا ثم قال أن القط هو الذى فعل ذلك فهل هذا كذب ؟ نعم ياسيدى — ذكر لى ولد أن  $2 + 2 = 5$  فهل هذا كذب ؟ إنه ليس كذبا — إذن ماذا فعل ؟ لم يكن منتبها .

بك Bec ( ٧ سنوات ) « ما الكذب ؟ — حين تقول شيئا ثم يظهر بعد ذلك أنه غير صحيح — كان هناك طفل لا يعرف أسماء الشوارع ( فى جنيف ) فسأله رجل أين شارع كوراج Courage فأجابه الطفل خطأ — فهل هذا كذب أم أنه ارتكبت خطأ ؟ إنه لم يكذب — لماذا لا ؟ لأنه أخطأ . ( يستعمل لفظ سباب )

ولماذا أخطأ ؟ لأنك حين تخطئ . فسبب ذلك أنك لا تعرف ، ولكن الكذب يكون حين تعرف ولكنك تقول ما ليس بصحيح ( أى تقول غير ما تعرف ) .

كى Kei ( ٧ سنوات ) « ما الكذب ؟ حين لا تقول الأشياء صحيحة — هل  $2 + 2 = 5$  كذب ؟ لا ليس هذا كذبا — لماذا فعل الطفل الذى قالها ذلك ؟ ربما كان غططا — ما معنى أنه أخطأ ؟ حين لا تقول الأشياء صحيحة — هل ارتكابت الخطأ هو نفسه كقول الكذب ؟ لا — ما الفرق ؟ ارتكابت الخطأ هو حين لا تقول الأشياء صحيحة ولكن الكذب يقع فقط حين لا تقول الصدق ( أى حين تعرف الصدق ولكنك لا تقول له ) وما الفشر ؟ إنه حين تقول شيئا مجرد الضحك .



پوى ( ٨ سنوات ) الكذب هو د حين تقول ما ليس صحيحا — ولكنه حين  
تقدر لنا سنا خاطئة قال إن هذا ليس كذبا . — لماذا ؟ لأنى لا أعرف ،

وهنا نورد بعض الأمثلة الواضحة الجيدة .

لاو ( ٨ سنوات ) د الولد الذى يقول الكذب يعرف ما يفعل ، ولكنه  
لا يريد أن يقول الصدق — أما الآخر ( الذى يرتكب الخطأ ) فهو لا يعرف ،

آرل ( ٢٠ سنوات ) د حين تكذب فإنك تفعل ذلك لغرض ، ولكنك حين  
تخطئ فإنك لا تعرف ،

كى ( ١٠ سنوات ) د الكذب هو حين تخدع شخصا آخر . أما ارتكاب الخطأ  
فهو حين تفعل خطأ ( تخدع نفسك ) .

وهذا التحليل الأولي للتعريفات قد أبان لنا عن الصعوبة الأصلية التى يواجهها  
الطفل قبل السادسة فى فهم طبيعة الكذب الحقيقية . فالطفل بطبيعة كونه ميالا لأن  
يفكر فى نفسه أكثر من تفكيره فىمن حوله فهو لذلك لا يرى المعنى الكامل للخداع ،  
فهو يكذب لأنه يتخيل ولذلك فإن الأمر القائل له لا تكذب والصادر عن طريق  
قصر الراشد يظير من أول الأمر فى شكله الخارجى ، فالكذب هو ما يمتشى مع الصدق  
مستقلا عن نية الشخص .

والآن لننتقل إلى الأجزاء الثانية أو الثالثة من حوارنا أى إلى تقويم القصص  
من جهة مضمون الكذب ونتائج . ولكى نحل هذه المسائل قد استخدمنا — كما فعلنا  
من قبل — قصصا للمقارنة ، وقبل أن نناقش الإجابات التى حصلنا عليها يجب أن  
نبدأ بمناقشة معنى هذه القصص .

فموضوع تقويم الكذب من ناحية محتوياته هو مشكلة المسؤولية . فالمسئولية هنا  
تقوم إما على أنها وظيفة للعرض من الكذب ( شخصية ) أو كوظيفة لدرجة الكذب  
( موضوعية ) . فالصعوبة إذن هى أن تجد قصصا فيها الكذب لا يؤدى إلى نتائج  
مادية ، وليس مصحوبا بأى ظروف مادية إطلاقا ، لأن التجربة قد دللتنا على أن أى  
كذب يقال مصحوبا بأى عمل من أعمال الخرق ( سوء التصرف ) أو شئ مشابه  
كسر الفئجان والقول بأن القط هو الذى فعل ذلك — فقد المقص وإنكار فعل

ذلك الخ . . . . ) يعتبر أسوأ من الكذب غير المرتبط بهذا النوع من العمل ، فالطفل في مثل هذه الحالات لا يستطيع أن يفصل الكذب من العمل المصاحب ، ولذلك يحكم عليه على أساس نتائج العمل ، وسوف تظهر هذه الظواهر مرة أخرى فيما بعد فتؤكد ما لاحظناه في الفقرة السابقة ، ولكنها الآن لا تعيننا وإنما الذى نريد الطفل أن يقوم هو الكذب نفسه ومحتوياته الفعلية .

وقد وقع اختيارنا بعد القيام بعمليات تجميع وبعد أن ترددنا كثيراً على الأزواج الثلاثة من القصص الآتية ، وكل زوج منها يحتوى على كذب أو مجرد عدم دقة خالية من أى نية سيئة ، ولكن واضح فيه البعد عن الحقيقة ، وكذلك كذب يحتوى شكاً واضحاً ولكنه قيل بنية قوية للخداع .

١ - ١ - « ولد صغير <sup>(١)</sup> (أو بنت صغيرة) كان يسير في الشارع فقابل كلباً خاف منه جداً فلما عاد إلى منزله ذكر لأمه أنه رأى كلباً في حجم البقرة ،

ب - « عاد طفل إلى منزله من المدرسة وذكر لأمه أن المدرس أعطاه درجة حسنة . ولكن ذلك لم يكن صحيحاً فالمدرس لم يعطه درجات بالمرة لا حسنة <sup>(٢)</sup> ولا سيئة . وقد سرت أمه منه وأعطته جائزة . »

٢ - ١ - « كان ولد يلعب في حجرة ثم جاءت أمه وطلبت منه أن يذهب ويقوم بتبليغ رسالة لها ولكن الولد لم يكن يرغب في الخروج ، ولذلك أخبر والدته بأن قدميه تؤلمانه ولكن ذلك لم يكن صحيحاً فلم يكن في قدميه أى ألم . »

ب - « قد كان ولد يحب أن يركب سيارة ولو لم يطلب إليه أحد ذلك ، وقد رأى ذات مرة سيارة جميلة في الشارع فود لو ركب فيها ولما عاد إلى منزله أخبر من حوله بأن صاحبها أوقفها وأخذها معه في نزهة قصيرة ولم يكن ذلك صحيحاً وإنما هذا كله من محض خياله . »

---

(١) هذه القصة من وضع المدموازيل ديسكودر Mile Descoudres

(٢) يجب ألا يذكر عن الطفل أنه أخذ درجة سيئة وإلا فإن الشخص المشلول سوف يعتبره بدون مناقشة سواً ويكون هذا الحكم مستقلاً عن الكذب المروض عليه من سلطة عليا .

٣ - ١ - قد كان هناك ولد لا يستطيع أن يرسم جيداً ، ولكنه كان يود كثيراً أن يكون قادراً على الرسم ، وفي ذات يوم أخذ يمعن النظر في رسم جيد قام به ولد آخر وقال - أنا قمت بهذا الرسم - .

ب - قد كان ولد يلعب بالمقص ذات يوم حين كانت أمه في الخارج ففقدته فلما عادت أمه قال إنه لم يره ولم يلمسه .

وأخيراً فإننا نضع هنا القصص التي استخدمناها في تحليل تقويم الأطفال على أساس النتائج المادية للكذب .

٤ - ١ - كان هناك ولد لا يعرف أسماء الشوارع جيداً ولم يكن متأكداً أين يقع شارع كوراج ( وهو شارع قريب من المدرسة التي كنا نعمل فيها ) وفي ذات يوم أوقفه شخص في الشارع وسأله أين يقع شارع كوراج فأجاب الطفل : « أظنه هناك » ولم يكن هناك فعلاً ، ولذلك ضل الشخص طريقه تماماً ، ولم يستطع العثور على المنزل الذي يبحث عنه .

ب - كان هناك ولد يعرف تماماً أسماء الشوارع فسأله شخص أين يقع شارع كوراج ولكن الولد أراد أن يسخر منه فقال إنه هناك وأراه شارعاً خطأ ، ولكن الشخص لم يضل الطريق واستطاع أن يعرف الطريق ثانية .

٥ - وقد استخدمنا أيضاً عدداً من القصص يمتزج فيها الكذب مع الخرق ( سوء التصرف ) ( السكر وبيع الخبز ... الخ ) .

وكنا نقص القصص كل اثنتين معاً ، وقيل أن نسال المفحوص بحسن أن نجعله يقص علينا القصص من الذاكرة حتى نتأكد من أنه فهمها وأنه قد ألم بالنيات التي تلعب دوراً فيها ، وهذا كان يتم عن طريق سؤال الطفل بعد كل قصة : « لماذا كان الولد يقول ذلك ؟ » وعلى العموم فإن الأشخاص موضوع الحوار كانوا ينهمون لاول وهلة أن القصة ١ - ١ تشمل مبالغة بسيطة ترجع إلى الخوف وأن القصة ٢ - ٣ تتضمن مجرد الاختراع الناتج من الرغبة الخ ... بينما القصص ١ - ١ و ٣ ترتبطان بأعمال خداع مقصودة ترجع إلى الرغبة في الحصول على الحلاوى ، أو إلى الكسل أو الخوف من العقوبة المستحقة . وبعد أن نتأكد من أن الطفل قد فهم يمكن أن نسأله أن يهاتر القصتين وأن يقول أي الكذبتين أو الولدين « أسوأ » ولماذا - والإجابات

التي حصلنا عليها عن طريق هذا الحوار كانت واضحة وإيجابية ويجب أن نتذكر أنه الطفل في موضوع سوء التصرف والسرقة يبدو أنه يحكم على الأعمال من ناحيتها الخارجية (نتائج) قبل أن يعمل أي حساب للنية ، وتحليل هذه القيم المتصلة بالكذب لا تؤيد هذه النتيجة فحسب ولكنها تسمح لنا أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول إنه بصرف النظر عن كل تقدير للنتائج المادية للأعمال فإن عقل الطفل يبقى متجهاً نحو المسؤولية الموضوعية .

ولهذا فإن قصصنا من ١ — ٣ قد خفضت الدور الذي تلعبه النتائج المادية إلى أقل حد ، ولذلك فإن الطفل حين يجب لا يكون مفكراً في العمل الذي يدور حول الكذب بل يكون الكذب نفسه ونيات الكاذب هي موضع التفكير ، ولقد لفت نظرنا أن عدداً كبيراً من صغار الأطفال الذين استجوبناهم قوموا بالكذب لا على أساس نية الكاذبين بل تبعاً لعظم أو قلة احتمال عبارة الكذب للتصديق . وفي الحق أننا لو حكمنا على أساس النوعين الأولين من التعريف الذي لازلنا ندرسه فإن لنا كل الحق في أن نتوقع أنه كلما بعدت العبارة عن الحقيقة ظن للطفل أنها كاذبة ، وهذا في الواقع هو ما سنراه فعلاً ، ولكن الشيء غير المتوقع هو أن الحكم على القيمة نفسها من مثل الحكم على الكذب أو الكاذبين « كنى » أو « غير سى » يجب أن يخضع لنفس القاعدة .

ومع ذلك فإن هذا هو ما يحدث في المستوى اللفظي أو المعنوي الذي وضع فيه حوارنا لسوء الحظ .

وهذا أمثلة متعلقة بالأزواج الثلاثة الأولى من القصص .

١ — قصة الكاب والقط والطفل الذي ادعى أنه حصل على درجات حسنة

فل Fel ( ٦ سنوات ) أعادت القصتين صحيحتين ، أي هاتين الطفلتين أسوأ ؟؟ البنث الصغيرة التي قالت إنها رأت كلباً في حجم البقرة — لماذا كانت أسوأ ؟؟ لأن هذا لا يمكن حدوثه — وهل صدقتها أمها ؟؟ لا لأن هذا يستحيل حدوثه ( كلاب في حجم البقر ) — ولماذا قالت ذلك ؟؟ للغلاة — ولماذا قالت الأخرى كذباً ؟؟ لأنها أرادت أن تجعل الناس يعتقدون أنها قد حصلت على تقرير جيد — هل وثقت أمها ؟؟

في قولها ؟ نعم — أيهما تعاقبين أكثر لو كنت أنت الام ؟ تلك المرتبطة بموضوع الكلب لانها قالت أسوأ الكذب فهي الاسوأ . .

بيج Bug ( ٦ سنوات ) : أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي قال عن البقرة . لماذا كان هو الاسوأ ؟ لان ذلك غير صحيح — وصاحب الدرجات الجيدة ؟ إنه أقل سوءاً — ولماذا ؟ لان أمه كان يجب أن تصدقه لانها صدقت الكذبة ( وهذه ليست فلتة لسان فقد قابلنا عدداً من الحالات لاطفال في سن ٦ — ٧ ممن كانوا يشبهون فل وبيج فيقيسون درجة السوء في الكذب بدرجة عدم قابليته للتصديق لدى الراشدين وتبعاً لذلك نجد أن الكذب المرتبط بالدرجات الجيدة ليس شيئاً جديداً لان الام يسهل أن تصدقه ) — لماذا كذب الآخر بخصوص البقرة ؟ لانه كان يقصص على أمه كذبا — أيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذي قال إنه رأى كلباً في حجم البقرة . .

ماي Mae ( ٦ سنوات ) : أي الكذبتين أسوأ ؟ الكلب الذي هو في حجم البقرة ، وإذا كان عليك أن تعاقب هؤلاء الاطفال فأيهما تعاقبه عقاباً أشد ؟ ذلك الذي قال إنه رأى كلباً في حجم البقرة — ولماذا قال الآخر إن المدرس أعطاه درجة حسنة ؟ لانه كان ولداً خبيثاً وما كان ينبغي أن يقول ذلك . .

كي Ke ( ٧ سنوات ) = : أيهما أسوأ كذبا ؟ ذلك الذي قال إنه رأى كلباً في حجم البقرة — لماذا كانت هذه الكذبة أسوأ ؟ لانه ليس هناك شيء كهذا ( لاحظ هذه الصيغة التي تشرح تماماً وجهة النظر القائمة على المسؤولية الموضوعية في حالة الكذب ) — أي الولدين ينبغي أن يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذي رأى كلباً في حجم البقرة — ولماذا ؟ لان هذا غير صحيح — ولماذا قال الآخر إن مدرسه أعطاه درجة جيدة ؟ لكي تشتري له أمه شيئاً — ولماذا قال الآخر إنه رأى كلباً كبيراً كالبقرة ؟ لنفس السبب لانه أراد أن يقول شيئاً كهذا ( ليفخر بأنه رأى شيئاً عجيباً ) — ولماذا قال شيئاً كهذا ؟ لانه ربما يكون قد رأى بقرة فهو لم ير الحقيقة . وعلى هذا فإن « كي » يفهم فهماً جيداً بواعث الطفلين النفسية . ولكنه رغم ذلك لا يزال يتمسك بالتقويم الموضوعي للمسؤولية .

روك Roc ( ٧ سنوات ) : ما رأيك في هذين الكاذبين هل هما سواء أم أن أحدهما أسوأ من الآخر ؟ أحدهما أسوأ من الآخر — أيهما ؟ ذلك الذي رأى كلباً في

حجم البقرة — ولماذا ؟ لأنه لم يحدث أن رأى شخص كلابا كبيرة كالبقرة — لو كنت الام فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى ذكر كذبة البقرة .

بيرد Burd ( ٧ سنوات ) الأسوأ هو الذى رأى كلبا فى حجم البقرة . وهو أسوأ لأن أمه تعرف ( أن هذا خطأ ومستحيل ) أما الآخر فإن الام لا تعرف الحقيقة ، فإذا قلت شيئا لا تعرف الام حقيقته فهذا أقل سوءاً لأن الام قد تصدقه ، أما إذا كانت الام تعرف أن هذا غير صحيح فإن ذلك يكون كذبا كبيرا — ومن المستحيل أن نشرح بشكل أكثر وضوحا فكرة أن أهمية الكذب يجب أن تقاس فقط بدرجة عدم احتمال العبارة للكذب أكثر من قول هذا الطفل — إن ما قد تصدقه الام ليس شيئا بينما الكذب الواضح سئ .

دريف Driv ( ٧ سنوات ) ه أى الولدين أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — هل هذا أسوأ ؟ هو أسوأ لأنه ذكر أكبر كذبة — ولماذا كانت هذه أكبر كذبة ؟ لأنه قال كذبة أكبر كثيراً مما فى القصة الأخرى — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن حدوثها .

ساف Sav ( ٧ سنوات ) يقول إن الأسوأ هى الكذبة الخاصة بالكلب . لأنه لا يمكن أن تكون — وتلك الخاصة بالمدرس — ؟ نعم هذا قد يحدث ولكنه ليس صحيحا — أى هذين الطفلين تعاقبه عقابا أشد ؟ ذلك الذى ذكر موضوع الكلب — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن أن يحدث هذا — وهل صدقت الام الكذبة عن الكلب ؟ لا — وهل يمكن أن تصدق الام الكذبة عن المدرس ؟ ربما — أى الحالتين أسوأ : حين تصدق الام الكذب أو حين لا تستطيع تصديقه ؟ حين لا يستطيعه .

تروت Trot ( ٧ سنوات ) أيهما يجب أن يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذى رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا كان هو الأسوأ ؟ لأن الكلب لا يمكن أن يكون فى حجم البقرة — وهل صدقته الام ؟ لا إنها لم تصدقه — وهل صدقت الام الكذبة عن المدرس ؟ نعم فأحيانا يكون عمل الطفل جيدا وأحيانا ليس بجيد — وأى الولدين تعاقب عقابا أشد ؟ ذلك الذى حدث عن الكلب — ولماذا ؟ لأن ذلك لا وجود له ( كلب فى حجم البقرة ) ولأنه فى المدرسة قد تعاقب أحيانا وقد لا تعاقب أحيانا أخرى — ( الكذبة الثانية إذن أكثر احتمالا للصدق ولذلك كانت أقل سوءا ) .

بوه Euh : أيهما أسوأ ؟ كلاهما سواء — لو كنت الاب فأيهما تعاقب أشد ؟  
ذلك الذى قال إنه رأى كلبا فى حجم البقرة — ولماذا ؟ لأنه لا يمكن أن يكون كذلك .

٢ - كذبة الطفل الذى شكاه بقدمه حتى لا يقوم بتوصيل رسالة والطفل الذى  
يفخر بأن له سيارة .

ويد Wid ( ٦ سنوات ) أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا ؟ لأنها  
أكبر من الأخرى — لماذا ؟ لأنها أكثر إمعانا فى الكذب من الأخرى — لاحظ  
هنا التعبير السكى ، يعنى أن مايقوله هو أمعن فى الكذب من الذى وضع وجهه للنظر  
القائمة على المسؤولية الموضوعة .

روك Roc ( ٧ سنوات ) أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا ؟ لأن  
البنت الصغيرة لا تستطيع قيادة السيارة والزهة فيها .

بى Pie ( ٧ سنوات ) قصة مرض القدم وكذبة ، — لماذا ؟ لأنه أراد أن يبقى  
فى المنزل — وقصة السيارة ؟ هى كذب أيضا — لماذا ؟ لأنه أراد أن يقول ذلك —  
ولماذا أراد أن يقول ذلك ؟ لأنه أراد أن يكون خبيثا ( أن يكره عليهم ) — أيهما أسوأ ؟  
تلك الخاصة بالسيارة — لماذا ؟ لأنها أكبر — ولماذا ؟ لأنها جملة أطول فبى أكبر ،  
وهى أسوأ — لماذا ؟ لأنه قال لأمه أشياء كثيرة ؛ لاجملة واحدة ولكن عبارة طويلة  
( قصة معقدة ) — إن كان عليك أن تعاقبهما فأيهما يناله عقاب أشد ؟ ذلك الذى قص  
عن السيارة ، وهذا يبين لنا فكرة السكى الخاصة عن الموضوع عندى — فكلما  
كانت القصة كبيرة كانت أسوأ .

بيرد Burd ( ١٠ شهر ٧ سنة ) أيهما أسوأ ؟ تلك الخاصة بالسيارة — ولماذا ؟  
لأن الأم تعرف أنه لا يستطيع أن يذهب فى هذا الوقت القصير ( لا يمكن أن يكون  
قد ذهب للفسحة فى سيارة أثناء فترة غيابه القصيرة ) .

دريف Driv ( ٦ شهر ٧ سنة ) أي الولدين أسوأ ؟ ذلك الذى قال إنه ذهب فى  
السيارة — لماذا ؟ لأنها أكبر كذبة — ولماذا ترى أنها أكبر كذبة ؟ لأنه قال إنه  
ركب سيارة ولم يكن ذلك صحيحا — والآخر الذى قال إن قدمه تؤله هل كان هو  
أيضا أسوأ أو أقل سوءا ؟ أقل — لماذا ؟ لأنه قال إن قدمه تؤله — وهل كان ذلك  
صحيحا ؟ لا يأسى — إذن لماذا ترى أنه أقل سوءا ؟ .... لماذا ذهب إلى القول بأن

قدمه تؤله ؟ لكيلا يوصل ( الرسائل ) — ولماذا قال الآخر إنه كان يتزده في سيارة ؟  
ليجعل أمه تعتقد أنه فعل ذلك — أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي ادعى أنه كان في سيارة .

### ٣ — قصص الرسم والمقص

در Deir ( ٨ سنوات ) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي قال إنه رسم — لماذا كان  
أسوأ ؟ لأن كل واحد ظن أنه ليس هو ، أما هو فقال إنه هو نفسه — ولماذا قال  
ذلك ؟ حتى يظن كل واحد أنه هو — وصاحب قصة المقص لماذا قال كذبا ؟ حتى  
لا تعاقبه أمه — إن وكل إليك عقاب هذين الطفلين فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذي  
قال بأنه رسم — لماذا تعاقبه عقابا أشد ؟ لأن كذبه أسوأ .

جرىم Grem ( ١٠ شهر ٨ سنة ) « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي قال إنه عمل  
الرسم — لماذا ؟ لأنه لا يستطيع أن يرسم ، وقال إنه هو — لماذا قال كذبا ؟ ليفخر —  
ولماذا كذب الآخر ؟ لأنه كان يفضل اللعب على الذهاب والبحث عن المقص —  
أيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذي قال إنه رسم . »

بيت Pit ( ٩ سنوات ) « أيهما أسوأ ؟ صاحب قصة الرسم لأنه لا يعرف كيف  
يرسم ومع ذلك قال إنه رسم — ولماذا قال ذلك ؟ لأنه أراد أن يقول إنه هو كأنما  
الآخرين لا يعرفون أنه لا يستطيع الرسم — ولماذا قال الآخر كذبا ؟ أراد أن  
يعود باللوم على شخص آخر — إذن فأيهما تعاقب أشد ؟ صاحب قصة الرسم .

ومن هنا نستطيع أن نقبين القاعدة التي تخضع لها هذه الإجابات، فالكذب أسوأ  
كلما أمعن في البعد عن التصديق، وكلما كانت محتوياته أكثر بعدا عن الواقع فكذبة  
الكلب الذي هو في حجم البقرة هي بنوع خاص (١) سيئة لأنها « يستحيل أن تحدث  
» لأنه ليس هناك شيء كهذا ، « لأنه لم ير أحدا كلابا في حجم البقر ، لأنها « أكبر  
كذبة ، وفوق ذلك فإن النقطة الرئيسية أنها كذب لأنك « لا تستطيع تصديقها ،  
فالأم سوف ترى بسر عة أنها ليست حقيقية ، وسوف تبين الكذبة أمام الجميع . ولكن  
ليس هناك شيء غريب في الحصول على درجات عالية في المدرسة فهذا شيء متوقع

(١) هذا الاصطلاح خيس هو الاصطلاح المستخدم بوع خاص عند أطفال جنيف للدلالة  
على معنى « شرير » و « لا أخلاق له » الخ ....



حدوثه ، ويسهل على الآباء أن يصدقوه ، فهي لذلك كذبة صغيرة وغير أمينة لأن.  
الأم قد تأخذها ، بنفس الطريقة نجد الكذبة المتصلة بالسيارة سيئة لأنك لا تستطيع  
أن تأخذ الصغار من البنات في زهرة في سيارة ، ولأنها جملة طويلة فهي لذلك قصة لها  
بعض الاهمية ، يبين في حالة الشكرى غير الحقيقية من الاقدام المريضة حتى لا يقوم  
بتوصيل الرسائل هي في الغالب لا شيء بالنسبة للآم ما دامت تأخذها موضع الاعتبار.  
وأخيراً فإن التفاخر بالقدرة على رسم صورة على حين أنك لا تستطيع أن ترسم هي  
في غاية السوء . ذلك لأن كل إنسان يستطيع أن يتحقق من عدم صحة هذه العبارة .

فنحن إذن أمام أحكام للمسئولية الموضوعية في حالة غير ناضجة أو على الأقل في  
شيء أكثر بساطة من الحالات التي حللنا محتوياتها فيما يتعاق بسوء التصرف (الحرق)  
والسرقة في هذه الحالات كان هناك دائماً محل للتساؤل عما إذا كان الطفل لم يتأثر  
بالناحية المادية للعمل وبالحسارة المادية الخالصة التي أصابت الراشدين . أما في  
الحالات الحاضرة فإن العنصر المادى قد تضام إلى أقل حد ، فعندنا أكاذيب تكون  
النية فيها هي الواضحة الاهمية وأكاذيب تخدع فعلا كما يقول الطفل نفسه . ومن جهة  
أخرى عندنا مجرد خرافات وأكاذيب لمجرد المازح أو مبالغات يعرفها الطفل نفسه .  
ومع ذلك فإن الأشخاص الذين اخترناهم يميلون نية الكاذب ويضعون أساس  
حكمهم على درجة بعد الكذب عن القابلية للصدق أى يحكون عليه من الناحية الأكثر  
خارجية وموضوعية .

ولهذا فليس هناك مكان للبحث عن شرح هذه الحقائق على أساس عدم قدرة  
الطفل على فهم القصص ، فمن الواضح جداً أن كل الأشخاص الذين اخترنا إجاباتهم  
قد فهموا النيات التي دخلت في الموضوع ، ولا يرجع تقويمهم للأكاذيب على أساس  
المسئولية الموضوعية إلى نقص سيكولوجى ، وإنما يرجع ذلك إلى أن النية لا تبدو  
عندهم ذات قيمة من جهة الأخلاق نفسها .

ولكن ينبغي أن نضيف أنه حتى في مستوى التفكير اللفظى الذى هو مستوى  
حوارنا فإن فكرة المسئولية الموضوعية لا تبدو نقيه عند أى طفل فهي دائماً متزجة  
بمسئولية ذاتية . فالطفل الذى لا يعنى بالنية المتضمنة في قصة الكلب نجده على العكس  
يحكم على قصص الرسم والمقص حكماً يتسق مع القرائن السيكلوجية . فليس هناك إذن .

موضع لمناقشة أن هناك مرحلتين حقيقتين وكل الذى نستطيع أن نقوله إن المسؤولية الموضوعية هى ظاهرة كثيرا ما نجدها عند صغار الاطفال ولكن تتضاءل أهميتها كلما زادت السن .

حقيقة إن الإحصائيات السيكولوجية كثيرا ما تكون خادعة ولكن العمليات القليلة التالية قد تكون ذات قيمة فى هذا الموضوع للدلالة على تغير المسؤولية الموضوعية تبعا للسن . ولن نعتبر الطفل وحدة منفصلة ما دام هذا الطفل نفسه قد يعطينا إجابات ترتبط بالذوقين من المسؤولية . ولهذا فإننا سنجعل وحدتنا الإجابة التى يعطيها كل طفل عن كل قصة ، ثم نقسم هذه الوحدات تبعا لنوعى المسؤولية: موضوعية وشخصية ، فنجد أن السن المتوسطة للنوع الموضوعى هو ٧ بينما هى فى النوع الشخصى ١٠ . ولما كانت هذه الإحصائيات تدرس الاطفال بين ٦ و ١٢ فقط فإننا نرى إجمالا أن المسؤولية الموضوعية تختفى أمام المسؤولية الشخصية كلما زاد عمر الطفل .

والآن لى نصل إلى المعنى الحقيقى للإجابات السابقة فلنستخدم نفس الزوجين من القصص لاختبار ردود الاطفال الذين نتجه عقولهم نحو فكرة المسؤولية الشخصية .

#### ١ — قصص الكلب وقصص الدرجات العالية

دير ( ٧ سنوات ) : « أيهما أسوأ ؟ كلاهما سواء — تماما سواء ؟ أحدهما أقل سوءا — من هو ؟ ذلك الذى قال إن المدرس قال عنه إنه حسن — ولماذا قال ذلك ؟ لى يعطوه شيئا — والآخر ؟ . . . لو كنت الأب فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذى كذب على المدرس — لماذا ؟ لأنه الأسوأ . »

لور ( ٨ سنوات ) : « أيهما أسوأ ؟ ذلك الذى كذب على المدرس — لماذا كان أسوأ ؟ لأن كليا كهذا لا يمكن وجوده ولأنه أسوأ أن تقول كذبا ( وهكذا نجد لور قد عكس المناقشة التى استخدمها الأشخاص السابقون وعلى أساس أن الكلب لا يمكن أن يكون فى حجم البقرة وصل إلى نتيجة أن حالة الكذب هنا ليست أكثر من مبالغة . ) — ولماذا كذب طفل قصة المدرس ؟ حتى يجيزه أمه — والآخر ؟ ليجرد المزاح — وأيها تعاقب أشد ؟ ذلك الذى قال مالم يقله المدرس . »

شرا ( ٩ شهر ٨ سنة ) : « أيهما أسوأ ؟ الكذبة الخاصة بالمدرس — لماذا ؟ لأن قصة الكلب لا شيء ، أما قصة المدرس فقد جعلت الأم غاضبي — ولماذا قال

الولد الأول إنه رأى كلبا فى حجم البقرة ؟ لمجرد الوقاحة ( ليفاخر بشجاعته ) —  
والآخر ؟ حتى لانعاقبه أمه وأيهما تعاقبه أشد ؟ صاحب قصة المدرس — لماذا ؟ لأنه  
ذكر العكس ( عكس الحقيقة ) أما صاحب قصة الكلب فإنه ذكرها لأمه وأبيه.  
لمجرد المداعبة — ولماذا قالها ؟ ربما لأنه كان عجلا صغيرا .

بيت Pit ( ٣ شهر ٩ سنة ) الأسوأ هو صاحب قصة المدرس ، لأنه قال إنه  
كان حسنا جدا حتى تمنحه أمه بعض النقود أو ، الشيكولاته ، — ولماذا قال الآخر  
إنه رأى كلبا فى حجم البقرة ؟ لأنه ظن أن البقرة كانت كلبا ، ولأن عقله لم  
يكن سليما .

دليل Dee الأسوأ هو صاحب قصة المدرس — لماذا كان أسوأ من الآخر ؟  
لأنه فى حالة الآخر المسألة متخيلة . ولماذا قال أنه رأى كلبا فى حجم البقرة ؟ لأن  
الكلب كان كبيرا جدا — ولماذا قال الآخر إن المدرس أعطاه درجة عالية ؟ حتى تدلل أمه .

آرل Arle ( ١٠ سنوات ) الأسوأ هو الذى خدع أمه حين قال إن المدرس  
مسرور — ولماذا كان هو الأسوأ ؟ لأن الأم تعرف جيدا أنه لا يوجد كلب كبير  
كالبقرة ولكنها صدقت الطفل الذى قال إن المدرس مسرور منه — ولماذا قال الطفل  
إن الكلب كبير كالبقرة ؟ لكى يصدقوه فهو يمزج — ولماذا قال الآخر إن المدرس كان  
مسرورا ؟ لأنه قام بعمله بطريقة سيئة — فهل كان هذا مزاحا ؟ لا . إنه كذب —  
هل الكذب كالمزاح سواء بسواء ؟ الكذب أسوأ لأنه أكبر .

كى Kci ( ١٠ سنوات ) أيهما أسوأ ؟ قول الكذب عن المدرس — لماذا ؟ لأنه  
خدع أمه — ولكن هكذا فعل الآخر . ولكنه ( صاحب كذبة المدرس ) قال ما لم  
يقله المدرس — والآخر أيضا قال شيئا غير حقيقى . ( ليحاوئ العكسى مهما كانت  
درجة حيويته فهو غير فعال ) إنه قال كذبة كبيرة وعظيمة ، فالمدرس لم يقل إنه  
ولد متقدم فى عمله — ولماذا كانت أسوأ من الكذبة المتعلقة بالكلب ؟ لأنه ( فى  
حالة الكذبة المتعلقة بالكلب ) يسهل معرفة أنها غير حقيقية . ولا يسهل ذلك بالنسبة  
للكذبة الخاصة بالمدرس ولماذا قال إنه رأى كلبا فى حجم بقرة ؟ ليجعلهم يتخيلون  
أنه رأى شيئا خارقا للعادة .

روس Ross ( ١١ سنة ) الكذبة المتعلقة بالمدرس ، هى كذبة كبيرة لأنه من  
السيء أن تفعل .

### ٢ - قصص السيارة والاقدام المريضة :

ساف Sav (٧٤) : « أيهما أسوأ ؟ الولد صاحب الاقدام المريضة على ما أظن — ولماذا قال ذلك ؟ حتى لا يخرج — والآخر ماذا فعل ؟ يختر منهم . »

فير Fer (٨) : « الاسوأ هو الذى ادعى أن قدميه مريضتان ، لأنه لا يريد أن يخرج ولأنه لم يقطع أمه . »

لورد Lourd (٨) : « بدأ يقول إن الاسوأ هو صاحب قصة السيارة ، ثم أضاف من تلقاء نفسه ، أنا مخطيء ، فأني أعاقب ذلك الذى رفض الخروج — وماذا فعل الآخر ؟ لقد كان مجرد مزاح . »

سكى Sci (٩,٧) : « أيهما أسوأ . صاحب القدم المريضة — لماذا ؟ لأنهم لم تكن مريضة — ولماذا قال ذلك ؟ حتى لا يخرج — والآخر ؟ ليجعلهم يتخيلون أنه ركب مرة في سيارة — أيهما أسوأ ؟ صاحب القدم المريضة . »

### ٣ - قصص الرسم والمقص :

فير Fer (٨ سنوات) : « أيهما أسوأ ؟ ( الرسم ) فقد قالها ليفخر بما قال — والآخر ( المقص ) حتى لا يؤنب — حسنا . أيهما أسوأ ؟ الثاني . »

لورد Lourd (٨) : « أيهما أسوأ ؟ صاحب قصة المقص لأنه قال ذلك لكي يحتفظ بها — والآخر ؟ قال ذلك حتى يمدحه الناس — أيهما تعاقب أشد ؟ صاحب قصة المقص . ولماذا لا يكون الآخر ؟ لأن الاولاد في فصله يعرفون تماما كيف يرسم . وفلورد ، إذن يرى أنه كلما كان الكذب واضحا قلت أهميته وهذا عكس مؤيدى فكرة المسؤولية الموضوعية . »

ديلا Dela ( ٩ ) : « الاسوأ هو صاحب قصة المقص — لماذا قال ذلك ؟ حتى لا توبخه أمه — ولماذا قال الآخر إنه عمل الرسم ؟ ليجعل الاولاد تظن أنه يستطيع أن يرسم جيدا . »

والذى يلفت النظر في هذه الإجابات أن الجدل الذى يستعمله المشاركون للمسئولية الموضوعية يعود فيظهر مؤيدا للنظرية المضادة ، فمجموعة الأشخاص السابقة تعتبر الكذب الخاص بالكلب والبقرة شيئا ، لأنه غير معقول الحدوث والدليل على

ذلك هو أن الأم لم تصدقه . و . واعتبرته لأول وهلة كذبا . أما الأشخاص الحاليون فعلى العكس يعتبرون نفس الظروف كدليل على أن الكذب ليس جديا : فإذا أنت رأيت توا أن العبارة كاذبة فذلك معناه أن الشخص الذى ألفها لا يحاول أن يخدعك ، ولكنه مبالغ أو مخطئ . وهكذا نجد أن آرل Ari لا يعتبر قصة الكلب كذبا ما دامت الأم تعرف أنه لا يوجد كلاب فى حجم البقرة فكلما قل ظهور الكذب ككذب زادت درجة سوءه وذلك هو عكس النظرية القائمة عند الصغار تماما .

والآن ننقل إلى النقطة الأخيرة التى قننا بدراستها ونقصدها المسئولية الموضوعية كوظيفة للنتائج المادية للكذب ، وفى استخدامنا للقصص التى وضعناها للتجارب السابقة وجدنا أن الطفل ثابت كثيرا أو قليلا فى اعتباره الكذب ككل أكثر جدية إذا كان مصحوبا بأعمال لها نتائج مادية يؤسف لها . وعلى ذلك فالنتيجة تفوق النية من ناحية التقدير كما كان الحال فيما يتعلق بالخرق ( سوء التصرف ) والسرقة ، مثال ذلك : —

Quei كيل ( ٧ سنوات ) كان هناك ولد صغير ألقى بالحجرة على المكتب ، فلما عاد أبوه ذكر له أنه لم يكن هو الذى فعل ذلك بل فعله فقط . فهل هذا كذب ؟ نعم — سىء أو غير سىء ؟ سىء — لماذا ؟ لأنه عمل بقعة كبيرة .

دب Dub اشترى ولدان بعض البيض لأمهما ولكلهما لعبا فى طريق عودتهما إلى المنزل وكسرا البيض أما الاول فكسر اثنتى عشرة بيضة وأما الآخر فكسر بيضة واحدة فلما عادا إلى البيت أخبرا أمهما أن كلبا كبيرا هجم عليهما وكسر البيض فهل قالا كذبا ؟ نعم — وهل كلا الكذبتين سواء ؟ لا كان أحدهما أسوأ من الآخر — أيهما ؟ الاول لأنه كسر أكثر — ولكنى لم أقصد الولد الاول بل الكذبة الاولى فإذا كانت الكذبة الاولى ؟ لقد قال إنه الكلب — والثانية . قال أيضا إنه الكلب — إذن هل كلا الكذبتين سواء فى السوء ؟ لا . الاولى أسوأ لأن الولد كسر معظم البيض .

وبعبارة أخرى حين يكون العمل المادى مرتبطا ارتباطا وثيقا بالكذب فإن الطفل يجد صعوبة كبيرة فى فصل الكذب باعتباره عملية سيكلوجية عن النتائج الفعلية للفعل الخارجى المصاحب . واللاهية الوحيدة لهذه الأمثلة هى أنها وضحت عجز الطفل فى القيام بعملية الفصل هذه . ولعله من الصعب جدا أن نسير فى تحليلنا لتقويم الاطفال أكثر من ذلك عن طريق قصص من هذا النوع لأن العمليات التى تواجهنا هنا

ليست اثنتين بل هي ثلاث : الكذب ، والعمل المصاحب ، ونتاج العمل ، ولهذا تركنا هذا النوع من الأسئلة .

وبدلاً من ذلك حاولنا أن نحل المشكلة بطريقة منظمة وذلك عن طريق عرض أزواج من القصص على الأطفال إحداهما تحتوي على ناحية خداع والقصد منها واضح وليس فيها نتائج مادية قيمة — أما الأخرى ففيها خطأ بسيط ولكنه يؤدي إلى نتائج ضارة وهذه القصص هي ٤ أ ، ٤ ب التي ذكرناها في أول هذه الفقرة ٩٠ قصد ولد أن يدل رجلاً إلى الطريق الخطأ ولكن الرجل لم يضل الطريق . ٩٢ أشار ولد على رجل إلى طريق خطأ ، وقد فعل ذلك عن غير قصد ولكن الرجل ضل طريقه . وكانت نتيجة هذا الحوار أنه هناك في حالة الحرق ( سوء التصرف ) والسرقة ففكر بعض الأطفال في النتائج المادية ، وقوموا بالكذب من هذه الناحية وحدها ، وفكر الآخرون في النية وحدها ، ومتوسط السن للمجموعة الأولى ٧ وللثانية ٩ وعلى ذلك فإن لدينا موقفين واضحين يبدو أن أحدهما أكثر انتشاراً من الآخر ولكن الأمثلة لها نصادفها في أي سن بين ٦ ، ١٢ وهناك أمثلة للمسئولية الموضوعية .

٦ سنوات ) Thé ( أيهما أسوأ . ذلك الذي لا يعرف أين شارع دي كوراج de Courage — ولماذا كان كذلك ؟ لأن الرجل ضل الطريق — وهل يعرف الآخر أين الشارع . نعم — لماذا لم يقل ؟ للزاح .

٧ سنوات ) Val ( أعاد القصتين صحيحتين تماماً . أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي ضل الطريق ( الذي جعل الرجل يضل الطريق ) — وهل يعرف الطريق ( هذا الولد ) أو هو لا يعرفه تماماً ؟ لا يعرفه تماماً — أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي لا يعرف الطريق فجعل الرجل يضل طريقه ؟ أو ذلك الذي يعرف الطريق ولكنه لم يذكره للرجل ولكن الرجل لم يضل طريقه ؟ حالة ذلك الذي ضل الطريق .

٨ سنوات ) Fer ( أيهما أسوأ — الأول لأنه جعل الرجل يضل الطريق ، أما في حالة الثاني فإن الرجل لم يضل طريقه .

٨ سنوات ) Car ( الأسوأ هو ذلك الذي جعل الرجل يضل طريقه والآخر سوما هو ذلك الذي لم يجعل الرجل يضل طريقه — لو ترك لك عقابهما فأيهما تعاقب أشد ؟ ذلك الذي لا يعرف أين الطريق ، فلقد ارتكب خطأ — ولكن خدع الولد

الآخر الرجل ؟ نعم ولكن الرجل لم يضل الطريق — ولكن لو فرض أن الرجل ضل الطريق ؟ كلاهما في السوء سواء حينئذ .

وهناك أمثلة للوقوف الآخر وسنبداً بحالة متوسطة .

تشاب Chap ( ٧٢ سنوات ) هل أحد الولدين أسوأ من الآخر . لا كلاهما سواء — وهل غضب الرجلان ؟ نعم أحدهما أكثر من الآخر . ذلك الذي لم يجد طريقه — ولو فرض أن الرجلين قابلا الولدين فإذا يحدث ؟ سوف يعنف أحد الرجلين الولد ( أكثر من الآخر ) — أى الرجلين ؟ ذلك الذي ضل الطريق — وهل الحق في جانبه ؟ لا إنه ليس مصيباً لأن الولد لا يعرف الطريق .

دير Dur ( ٧ سنوات ) هل هما سواء أو أحدهما أسوأ من الآخر ؟ أحدهما أسوأ من الآخر — أيهما ؟ ذلك الذي قام بعمله للزواج — هل ضل الرجل الطريق أم لا ؟ لم يضل الطريق — والآخر في حالة خطأ الولد ؟ لقد ضل الطريق — أى الولدين تعاقب أشد ؟ ذلك الذي فعل ما فعل للزواج .

كلای Clai ( ٧ ) ه أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي يعرف أين الشارع ( وعلى ذلك يكون قد غش ) وبعد ذلك لم يضل الرجل .

كيم Quem ( ٨٢ ) ه أيهما أسوأ ؟ ذلك الذي يعرف ولكنه لم يقل أين الشارع — وهل ضل الرجل الطريق ؟ لا لم يضل الرجل الطريق لأنه سأل رجلاً آخر — وماذا فعل الرجل في القصة الأخرى ؟ لقد ضل الطريق .

لورد Lourd ( ٣ شهر ٨ سنة ) الاسوأ ه هي كذبة الولد الذي كان يعرف أن الشارع ليس هناك ، أما الآخر فقد تحدث دون معرفة ما يقول — هل يجب عقابهما ؟ الولد الذي قال خطأ هو الولد الذي كان ينبغي أن يقول الحقيقة حين يعرفها .

كي Kei ( ١٠ سنوات ) الاسوأ هو ه الذي فعل ما فعل عن قصد أما الولد الآخر فقد خدع شخصاً ما ولكنه لم يكن يعرف ،

وهذه الإجابات تؤكد ما وصلنا إليه فيما يتعلق بالخرق ( سوء التصرف ) والسرقة فالصغار من الأطفال يميلون إلى إهمال القصد ، وأن يقصروا تفكيرهم على النتائج العملية للحادث ، أما الكبار فعلى العكس من ذلك يصفرون جل اهتمامهم نحو الباعث . ( ١٠٢ — الحكم الخلقى عند الأطفال )

ومن أهم الإجابات في هذه الناحية تلك التي أجاب بها تشاب Chap (٧٢) والذي يعرف أن الكبار أيضا يميلون إلى الاهتمام بنتائج الحادث وحدها ، ولكنه يرى رغم ذلك أن الكبار مخطئون ، وأن القصد يجب أن يعمل له حساب أكثر من العمل المادى .

وكل هذه المعلومات يبدو أنها متجهة نحو نقطة واحدة . أما المشكلة التي يجب أن نناقشها الآن فهي كيف يمكن أن يخرج الطفل من نطاق هذا المذهب الواقعى الخلقى ويصل إلى مستوى الحكم على السلوك على أساس القصد — ولعل الذى سوف يهدينا إلى الطريق الصحيح لدراسة هذه المنطقة هو التحليل العميق للنتائج السابقة ، مضافا إليها مجموعة من الاسئلة عن أسباب عدم الكذب التي يدلى بها .

#### ٤ — الكذب ونوع الاحترام :

لماذا نجد الكذب في أثناء هذه السنين الاولى قد أدى إلى ظهور مثل هذا المذهب المتناقض ظاهريا في ميدان الخلق ، مذهب يشهد بهذه الفكرة الضعيفة التي تشمل الجاذبية الحقيقية للغش ؟ وكيف يبدأ الطفل من المسؤولية الموضوعية فيصل يوما ما إلى تقويم الكذب تقويما سيكوجيا .

إن هذين السؤالين يرتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا .

هذا الموضوع يمكن تفسيره بكل بساطة لو أننا قارنا معلوماتنا الحاضرة بالنتائج المؤكدة تأكيدا بعيدا والتي حصلنا عليها عن طريق ملاحظة نمو قواعد اللعب ، ذلك أنه في هذه النقطة الأخيرة نستطيع أن نقرر وجود عمليتين متميزتين في تطور الحكم الخلقى عند الاطفال ، فمن جهة هناك قسر الراشدين والكبار من الاطفال وهذا القسر أبعد ما يكون عن أن يضع حدا لنهاية التفكير أو السلوك المركزى الذات . ولكن يسهل عليه أن يمتزج به فيؤدى إلى فكرة خارجية خالصة وواقعية عن القواعد دون أن يكون له أثر فعال على تطبيق هذه القواعد . ومن جهة أخرى فإن هناك تعاونا يبدو لنا وكأنه يبرز كلا من التطبيق المركزى الذات والموقف الصوفى للقسر ، ويؤدى بهما إلى تطبيق ناجح للقواعد وإلى فهم أوسع وأكثر داخلية لما يعنيه ، وعلى ذلك فإن الآراء التالية نعرضا فيما يتعلق بالكاذب ، فمن جهة نجد أن المذهب الواقعى الخلقى هو نتيجة التقاء مركزية الذات مع القسر فالطفل نظرا لأنه في حالة



مركزية الذات لاشعوريا نجاهه يميل تلقائيا إلى تغيير الحقيقة تبعاً لأهوائه، وإلى إهمال قيمة الحقيقة. فالقاعدة التي تقول إن الإنسان يجب ألا يكذب والتي تفرضها سلطة الكبار يبدو إذن أنها مقدسة تماما في نظره ، وتطلب تفسيراً موضوعياً ، لمجرد أنها لا ترتبط في الحقيقة بأى أحساس داخلي من ناحيته ، ومن هنا كان المذهب الواقعي الخلقى والمسئولية لموضوعية دليلا على وجود فرصة للتطبيق العملي الناقص للقواعد — ومن ناحية أخرى فإنه بمجرد أن تضطر عادات التعاون الطفل إلى عدم الكذب فإن القواعد تصبح مفهومة ، ويصبح لها قيمة داخلية ، ولا تعود تسمح بوجود أى أحكام سوى تلك التي تقوم على المسئولية الذاتية .

وسوف نناقش هاتين القطعتين بالتتابع . ففي الحالة الأولى سوف نشير بكل بساطة إلى نتائج بحثنا السابقة بينما في الحالة الثانية سوف نحلل بعض البحوث الجديدة التي تدخل في تعليلات الاطفال للكذب والصدق .

وبفضل التجارب العظيمة التي قام بها شيرن Stern وأتباعه أصبح كل منا يعرف أن الطفل حتى سن ٧-٨ يجد صعوبة منظمة في التمسك بأهداب الصدق . فهو دون أن يكذب عن أجل الكذب أى دون أن يحاول أن يخدع أى إنسان ودون أن يكون مدركا تماما لما يعمل ، فإننا نجده يعرف الحقيقة تبعاً لأهوائه ، وخيالاته . فالرأى عندها هذا الطفل قيمته قليلة وهو أشبه بعبارة منه برغبة . أما الحكايات والأدلة والشروح التي يقدمها الطفل فإنه يجب اعتبارها توضيحا لوجدانه أنه أكثر منها دليلا على اعتقاده في صحتها أو كذبها . وقد قال شيرن ، إن هناك أشياء كهذه واضحة أو أكاذيب منتحلة ، ومنذ ذلك الحين فإن أكاذيب الاطفال قد تمت دراستها من كل النواحي وقد وجدت فكرة تلقائية الاكاذيب المنتحلة عند الاطفال قبل سن ٧ — ٨ تأييدا في كل مكان .

ولعل الذي لم يفهم تماما هو أن هذه الظاهرة من ظواهر علم نفس الاطفال ذات نظام عقلي وخلقى ، وأنها مرتبطة بقوانين تفكير الطفل عموما ، وبظاهرة مركزية الذات العقلية بنوع خاص ، ذلك أن الحاجة إلى قول الصدق وحتى للبحث عنه يمكن فقط أن يراها الفرد ما دام يفكر ويعمل كواحد في مجتمع يقوم على الاحترام المتبادل ، وعلى الاخذ والعطاء ، أى على التعاون . ولا يمكن أن ترى في مجتمع تنعدم فيه هذه الصفات لأن علاقة الإكراه بين السيد والمسود هي التي تدفع الأخير عادة إلى المراوغة . ولنا يعد ذلك أن نتساءل :

إلى أين تنجّه الحالة العقلية التلقائية للطفل ؟ الواقع أنه حتى قبل ظهور اللغة في المستوى الحركي — الذى ذكرناه حين كنا نقنّاول قواعد اللعب — قد وجدنا أنه - ولو أن نشاط الطفل لا زال مشروطا بتوافق مُنصل تماماً بالأشياء التى تحيط به - فإنه يميل دائماً لأن يستغل هذه الأشياء من أجل تدريب بعض الملكات العضوية ، أو من أجل إرضاء بعض الميول السيكولوجية . وهذه الطريقة تمثل الأشياء والطواهر الخارجية فى شكل عمليات حركية منظمة كثيراً أو قليلاً . وهذا التمثل المستمر للأشياء وتحويلها إلى نشاط خاص للطفل هو نقطة البداية للعب . وليس هذا خُصب ولكن حين تنقّى الحركة بإضافة اللغة والخيال فإن عملية التمثيل تزداد قوة ، وكلما شعر العقل أنه ليس فى حاجة فعلية إلى التوفيق بين نفسه وبين الحقيقة فإن ميله الطبيعى سوف يكون نحو تعريف الأشياء المحيطة به تبعاً لرغباته وأهوائه . وبالاختصار فإنه يستخدمها لإرضائه هو . وهذه هى مركزية الذات الفعلية التى تميز الأشكال الأولية لتفكير الطفل .

وإلى هذه الظروف يجب أن ننسب الظاهرة الملفتة للنظر فى المعتقدات الأولى للطفل فى كونه ذاتياً لا محكوماً ( فى كونه — كما قال بيرجانيت *Pierre Janet* مجرد مثبت لا مفكر ) . فكل فكرة تدخل عقل طفل الثانية إلى الثالثة تدخله من أول الأمر فى شكل عقيدة لا فى شكل نظرية تحقق . ومن هنا كانت خيالات الطفل المنظمة نوعاً من اللعب الذى يقوم به الطفل مع نفسه ومع غيره ، والى لا يمكن الإنسان أن يطلق عليه اسم كذاب منتحل ، ذلك الذى هو نوع من الخيال يستخدمه من أجل الآخرين ، وهو يستخدم لسحب الطفل بعيداً عن أى ارتباط ضيق بالظروف التى يرى أنه من الطبيعى جداً أن يتخلص منها فيخترع قصة . فكما أن الطفل من الناحية العقلية يتخلص من السؤال الصعب بواسطة خرافة مرتجلة يعطيها صفة العقيدة المؤقتة فكذلك من الناحية الحقيقية نجد أن الموقف المحير يودى إلى قيام كذب منتحل — وهذا لا يتضمن شيئاً سوى تطبيق القوانين العامة للتفكير البدائى للأطفال الذى يتجّه دائماً نحو إرضائه هو نفسه أكثر من اتجاّاه نحو الحقيقة الموضوعية — أما الحقيقة فإنها تبدأ تصبح لها قيمة فى نظر الطفل بمجرد أن يتصل عقله بالآخرين . ويرتب على ذلك أن تصبح لها صفة الإلزام الخلقى الذى يطالب به — ولكن ما دام الطفل لا يزال مركزى الذات فالصدق الذى وصفناه لاهمه ، ولا يجد بأساً من تغيير الحقائق تبعاً لرغباته .

وهكذا نجد الطفل غالبا ما يقول الكذب — أو يظهر الكذب في أحاديثه من وجهة نظرنا — وذلك نتيجة تركيب تفكيره التلقائي . وإذا كنا قد وصلنا إلى هذا الموقف الآن . فاهى نتيجة القوانين التي يضعها الراشدون عن الصدق : بالنسبة للأكاذيب الأولى الواضحة الكذب أو بالنسبة لتلك المرتبطة ببعض الذنوب أو غيرها ، والتي قبلت إذن لفرض تجنب العقاب أو التوبيخ ؟ إن الآباء يشيرون إلى أن الطفل قد ارتكب خطأ بينما وبذلك ينعون عنده احترام الصدق . ونحن نتفق مع « بوفيه » في أن الأوامر من هذا النوع التي تفرض على الأطفال بواسطة أشخاص يشعر نحوهم بالاحترام ، والتي تفرض بنوع خاص في مناسبات ذات مؤثرات قوية — مثل هذه الأوامر تكن لأن تثير في عقل الطفل التزامات للضمير ، مثال ذلك الشعور بواجبات معينة محدودة من مثل العدول عن قول الكذب مرة أخرى . وأكثر من ذلك فإن القاعدة — كما رأينا في لعبة الكريات — قد يحس بها الطفل على أنها مقدسة وإجبارية دون أن يطبقها تطبيقا فعليا — وقد يقول قائل إنه في بعض الحالات نجد أنه كلما كان تطبيق القاعدة ناقصا كان الشعور بالإجبار قويا ، وذلك نتيجة الصراع المستمر ( وبالتالي الشعور بالخطيئة ) الذي لابد أن تؤدي إليه هذه المخالفات للقاعدة — وأيا كانت الأوضاع فإننا نستطيع أن نقول إنه حتى سن ٧ - ٨ فإن الطفل يميل إلى أن يغير الحقيقة وذلك يبدو له مسألة طبيعية لا ضرر فيها إطلاقا ، ولكنه في الوقت نفسه يعتبر من الواجب نحو الراشدين ألا يكذب ويعرف أن الكذب عمل « سيء » . فالذهب الواقعي الخلق والمسئولية الموضوعية هي نتيجة لامناص منها من هذا الموقف المتناقض في الظاهر .

حقيقة إن هذه مجموعتين من الأسباب قد تأمرتا للوصول إلى هذه النتيجة : المجموعة الأولى ذات نظام عام وسوف ندرسها عند دراسة نتائج هذا الفصل ، فالطفل واقعي في كل نواحي التفكير ، لذلك كان من الطبيعي أنه في الناحية الخلقية يعني بالعنصر الخارجي المحسرس أكثر من عنايته بالباعث الخفي . أما المجموعة الثانية فخاصة بالموقف الذي تناولنا وصفه ، فمن الواضح أن الرغبة في الصدق إن لم تتصل بشيء أساسي في طبيعة الطفل فإن أمر الراشد رغم الحالة التي تحيط به — سوف يبقى دائما شيئا خارجيا « مفروضا » كما هو ، وهو مفروض تختلف طبيعته في النظام ، — فروح مثل هذا الأمر لا يمكن فهمها إلا عن طريق التجربة لأن المرء لابد أن يشعر برغبة حقيقية لتبادل الأفكار مع الآخرين حتى يكتشف كل محتويات الكذب .

وهذا التبادل في التفكير مستحيل قيامه من أول الأمر بين الراشدين والأطفال لأن عدم المساواة كبير جدا ، ولذلك نجد الطفل يحاول أن يقلد الراشد ، وفي الوقت نفسه يحى نفسه منه أكثر من أن يبادل التفكير ، لذلك كان الموقف الذى أتيينا على وصفه هو نتيجة في الغالب للاحترام من جانب واحد ، فروح الأمر قد فشلت في أن تمثل ولم يبق سوى الحروف وعندها ، ومن هنا جاءت الظاهرة التى لاحظناها فالولد يظن أن الكذب هو « ما ليس صدقا » بصرف النظر عن بواعث الشخص ، بل قد يذهب إلى أبعد من ذلك فيقارن بين الأكاذيب والألفاظ المعيبة والكلمات السيئة ، — أما بالنسبة للحكم على المسئولية فإنه يرى أنه كلما بعد الكذب عن الحقيقة كانت الجريمة أشد ، فالمسئولية الموضوعية إذن هى النتيجة الحتمية للاحترام من جانب واحد في مراحل الأولى .

والآن ننتقل إلى المشكلة الثانية التى وضعناها لأنفسنا فنتساءل كيف يلم الطفل بفهم حقيق للكذب فيصبح قادرا على الحكم على المسئولية الشخصية . إن النتيجة الطبيعية لما قلناه هى أن الانتقال من الاحترام من جانب واحد إلى الاحترام المتبادل هو الذى يحجر الطفل من مذهبه الواقعى الخلقى . ولكن قبل أن نسير في المناقشة إلى أبعد من ذلك دعنا نتوقف قليلا فندرس بعض الحقائق الهامة المتصلة بهذا الموضوع .

ذلك أنه إذا كان ما قلناه صدقا فإننا نواجه سؤالين يفرضان أنفسهما علينا : أولهما هو ما هى آراء الطفل عن الفائدة الخلقية للانصراف عن الكذب ؟ وثانيهما من أى لحظة وفي أى الظروف يعتبر الطفل الكذب على أقرانه خطأ خلاقيا ؟ وسوف نرى أن الإجابات التى نحصل عليها من هذين النوعين من الأسئلة ستبين أنه في الاحترام المتبادل والتعاون يمكن أن نجد العامل الحقيقى الذى ينتج عنه الفهم التدريجى لقانون الصدق .

والآن ننقل أولا إلى بحث لماذا كان ينبغي على الناس ألا يكذبوا . والسبب المقبول قبولا عاما والذى يحىء أولا من حيث الترتيب هو أنه يجب ألا تكذب تجنبنا للوقوع تحت طائلة العقاب ، وهاك بعض الأمثلة .

زامب (Zamb) (٦) لماذا لا تكذب ؟ لأن الله يعاقبنا — وإذا لم يعاقب الله ؟ إذن نستطيع أن نكذب .

روك Rec (٧) ماذا يحدث حين تكذب ؟ أعاقب — وإن لم تعاقب فهل يكون من السوء أن تكذب ؟ لا — سوف أقص عليك حكايتين : كان هناك طفلان كسر كل منهما إناء ، أما الأول فقال إنه ليس هو فصدقه أمه ولم تعاقبه . وأما الثاني فقال أيضا إنه ليس هو ولكن أمه لم تصدقه وعاقبته ، فهل كلا الكذبتين في السوء سواء ؟ لا — أيهما أسوأ . ذلك الذي عوقب .

بيرد Burd (٧) ذكر لنا فيما يتعلق بقصة الكلاب والمعلم التي ذكرناها في الفقرة السابقة أن الكذبة التي عرفت الآم أنها غير حقيقية هي الأسوأ ثم أضاف من تلقاء نفسه الاستيضاح المدهش التالي : من تعرفه هو الأسوأ — لماذا ؟ لأنها حين تعرف تستطيع أن تمنعه في الحال ، أما حين لا تعرف فلا تستطيع ذلك ، فالطفل لا يعرف لماذا وقعت عليه اللائمة ولا يستطيع أن يذكر شيئا آخر — ولكن متى يكون الطفل أسوأ ؟ حين يعنف في الحال أو حين لا يعنف ؟ حين يعنف في الحال .

دبلي Dele (٩) لماذا كان شيئا ؟ لأنك عوقبت — ولو كان الكذب لم يعقبه عقاب فهل يكون سوءا ؟ لا .

هذا وقد قامت الأنسة لافندل بالملاحظات التالية أخيراً في بيت الأطفال وهي ملاحظات تستحق التسجيل . فهناك طفل صغير في السادسة كذب فسألته الأنسة إن كان ذلك صحيحاً فكان جوابه : لا يهم ما دامت أمي لا تعرف .

ونلاحظ كيف أن وصف بيرد يدل على ملاحظة دقيقة للوقف . ولكن أي أخلاق غريبة هذه التي وصلت إليها التربية العادية — فالطفل أشد سوءاً لأنه عنف ، فهو لاء الأطفال باختصار يرون الكذب سوءاً لأنه يعاقب عليه فإن لم يعاقب عليه فلا جريمة تتصل به فهذه هي المسؤولية الموضوعية في أتقى أشكالها . وأكثر من ذلك فإن هذه الحقائق ينبغي ألا تفسر على أنها غير أخلاقية نسبياً فالطفل لا يعنى أنه يتكفى الهرب من الرقيب حتى تكون أميناً وكل الذي يظنه هؤلاء الأشخاص هو مجرد أن العقاب هو مركز الجاذبية بالنسبة للكذب فالكذب متنوع ولو أن المرء قد لا يعرف سبب ذلك تماماً والدليل على ذلك هو أن الإنسان يعاقب من أجله ولو أنه لا يعاقب ما كان شيئاً ، فهذه الإجابات معناها إذن أن الكذب خطأ مادام الله أو الراشدون يجرمونونه . وهذه هي الغريبة في شكلها البسيط وهي تؤيد تفسيرنا للواقعية في بدايتها .

وهاك بعض الإجابات المتقدمة قليلا حيث الكذب خطأ في ذاته وسيلقى كذلك حتى إذا لم يعاقب عليه .

دير Der (٧) هل يسمح لنا أن نكذب ؟ لأنه عمل سيء — لماذا ؟ لانا نعاقب عليه — لو استطعنا أن نقوله دون أن نناك عقابا فهل هو سيء أم غير سيء ؟ سيء — لو فرضنا أنا كنا في قطر لا يعيش فيه سوى أطفال وليس فيه من يعرف أنا نكذب فهل لازال قول الكذب سووا أم لا ؟ سيكون سووا .

جر Gir (٩) لماذا كان سيئا ؟ لانا نعاقب عليه — لو كنت لا تعلم أنك تكذب فهل يعتبر عمل سوء أيضا ؟ سيكون سووا ولكن بشكل أقل ( لدينا هنا بقية ذات أهمية من النوع الأخير للإجابة ) — لماذا كان سووا ؟ لانه كذب على أية حال .  
أوف Auf (٩) لو أن الأكاذيب لا عقاب عليها فهل تظل خطأ ؟ تظل خطأ عند الولد الذي قالها .

آرل Arl (١٠) لو أن الأكاذيب لا عقاب عليها فهل تكون سيئة أو غير سيئة ؟ طبعا ستكون سيئة .

فبعد مستوى معين إذن تصبح القواعد إجبارية ومستقلة عن العقاب أى أنها مستقلة عن القوة الضابطة التى تنبعث منها وهذه هى الظاهرة التى لغت إليها بوفيه الانظار . فالأوامر التى ترتبط أول الأمر ربطا محكما بالشخص الذى فرضها تصق عن طريق عقل الطفل فتصبح عامة فهى عملية من النوع الذى وصفه جانيت . ترتبط بالمستوى « المعقول » فقوانين السلوك تشبه قوانين التفكير تنتهى بأن تضع نفسها فوق القرينة العملية التى حدثت معها وبذلك تصبح عامة ومطلقة .

ولكن حتى ولو أن القواعد تصبح عامة بهذه الطريقة فإنها أيضا تصبح غيرية . حقيقة إن الطفل يأخذ الأمر الخاص الذى صدر إليه ويرفعه إلى مستوى القانون العام وعملية التوسع العقلى هذه قد تعزى إلى التعاون ولكن القاعدة قد تظل ثابتة رغم ذلك فى شكل أمر خارجى عن شعور الطفل وسرى الآن كيف أن حالة الأشياء هذه سوف تترك الخطة معنية نظرا لنمو فهم الطفل نفسه .

والواقع فإن الكبار من الأطفال فيما بين ١٠ و ١٢ على العموم يتوسلون ضد الكذب بأسباب كهذه وهى أن الصدق ضرورى للاتفاق المتبادل من الجانبين .

حقيقة إن بين البواعث المؤكدة سوف نجد مجموعة كاملة من العبارات التي أثارها حديث الراشد يجب ألا نكذب لأنه لا فائدة منه ،

( آرل ١٠ ) يجب أن نقول الصدق . . . فضميرنا يتحدثنا . و ( هوف ١١ ) ولكن بجانب هذه القواعد الحميدة وإن كانت في الغالب عديمة المعنى نستطيع أن نلاحظ رد فعل يبدو لنا لم يكن تلقائيا فهو على أية حال قد قام على أساس من الخبرة . فرد الفعل في السؤال يتضمن أن الصدق ضروري لأن خداع الآخرين يقضى على الثقة المتبادلة وإن المرء لتدهشه الحقيقة المرتبطة بهذا الموضوع وهي أنه بينما بعد صغار الأطفال الكذب في منتهى السوء كلما صعب تصديقه فإن الكبار منهم على العكس من ذلك يذمون الكذب كلما كان ناجحا .

وهناك بعض الأمثلة الجديدة لاتجاهات الصغار من الأطفال في هذه النقطة التي تصادف أن لاحظناها أكثر من مرة أثناء الفقرة السابقة .

يج Eug (٦) الكذب الخاص بالكذب أسوأ من الكذب الخاص بالندرجات الحسنة . « لأن أمة قد تصدق ، الأخير .

روك Roc (٧) الكذب « ليس ظريفا ، — ولماذا ؟ لأننا أحيانا نصدقه وأحيانا لا نصدقه — أيهما أسوأ ذلك الذى تصدقه أو ذلك الذى لا تصدقه ؟ ذلك الذى لا تصدقه — حدث أن طفلين قالوا إن قدميهما تؤلمانها فلا يستطيعا أن يوصلا رسالة . أما أحدهما فصدق وأما الآخر فلم يصدق فأيهما أسوأ ؟ ذلك الذى لم تصدقه — لماذا ؟ لأنك قد تخطئ . فتتظر إليه نظرة فاحصة ( لأنه في حالة الطفل الذى صدق فإن الظواهر قد تدفعك إلى أن تفكر فى أن قدمه موجهة . فالكذب محتمل ولذلك كان أقل سوءا من الحالة التى تكون فيها الظواهر الكثيرة ضده .

ساف Sav (٧) متى يكون الكذب أسوأ : حين يصدقه الناس أو حين لا يصدقه ؟ حين لا يمكنك أن تصدقه .

أما الكبار من الأطفال فعلى العكس من ذلك يرون أن الكذب يزداد سوءا بنوع خاص كلما حقق غايته ونجح فى خداع الآخرين ولذلك نجد أن هؤلاء الذين يتمسكون بصفات الكذب غير الاجتماعية لم يعودوا يقولون إنه يجب ألا نكذب «لأننا نعاقب» بل لأن فعل ذلك يضاد الاحترام المتبادل من الجانبين .

دين Din ( ٨ متقدم ) لماذا لا تكذب ؟ لأنه لو كذب كل إنسان فلن نجد إنساناً يعرف الصدق .

أوف Auf ( ٩ ) لماذا كان من السوء أن تكذب ؟ لأن الأم تصدقه ، وهذا مقياس مضاد تماماً ، لذلك الذي كان يستخدمه الصغار من الأطفال .

لوك Loc ( ١٠ ) لماذا كان من السوء أن تكذب ؟ لأنك لن تثق في الناس بعد ذلك .

كي Kei ( ١٠ ) الكذب المتصل بعلم المدرسة أسوأ من الكذب المتعلق بالكلب . لأن هذا المتعلق بالمعلم لا تستطيع أن تعرف ( أنه كذب ) .

والظاهر أن تطور الإجابات تبعاً للسنين مقدماً محدوداً في اتجاه تبادل المعاملة . فالاحترام من جانب واحد وهو مصدر الأوامر المطلقة التي تؤخذ حرفياً يترك مكانه للاحترام المتبادل وهو منبع الفهم الأخلاقي . ونستطيع فعلاً أن نميز ثلاث مراحل في هذا التطور : في المرحلة الأولى الكذب خطأ لأنه موضوع للعقاب فإذا أمكن التخلص من العقاب فإن الكذب يصبح مسموحاً به . وبعد ذلك يصبح الكذب خطأ في ذاته ويبقى كذلك حتى في حالة إمكان التخلص من العقاب . وأخيراً فإن الكذب خطأ لأنه في صراع مع الثقة المتبادلة والتعاطف . وهكذا يصبح الشعور بالكذب شيئاً داخلياً بالندرج ونستطيع أن نضع لذلك نظرية تقول إنه يفعل ذلك تحت تأثير التعاون . أما إذا نسبنا التقدم إلى ذكاء الطفل وحده ذلك الذي يقوم باستمرار بتحسين فهمه لما أخذه أولاً في شكل إحساس حقيق خالص - لو نسبناه لذلك فإننا نكون قد غيرنا السؤال إذ كيف يتقدم الذكاء السيكلوجي بتقدم السن إن لم يكن بزيادة التعاون ؟ فالتعاون طبعاً يتضمن الذكاء ولكن هذه العلاقة الدائرية طبيعية تماماً فالذكاء ينشط التعاون ومع ذلك فهو في حاجة إلى هذه الوسيلة الاجتماعية لتكريهه هو ولو صحت نظريتنا فإنه ينبغي أن نجد - وهذا هو السؤال الذي يجب أن نبجسه - أن الأكاذيب بين الأطفال التي تعتبر أول الأمر قانونية تنتهي بأن تعتبر محرمة من بين العلاقات التي تقوم بينهم وهذا في الحقيقة هو الذي سيدين لنا . وسنبداً ببعض إجابات صغار الأطفال عن يرون أن الأكاذيب بين الأطفال مسموح بها .

فل Fel ( ٦ ) هل قول الكذب للكبار والأطفال سواء ؟ لا - أيهما أسوأ ؟



للـكـبـار - لماذا ؟ لانهم يعرفون الحقيقة - ( لاحظ عودة ظهور المقياس الحقيقي بشكل تلقائي : كلما كان الكذب بينا كان سيئا ) . وماذا عن الاطفال ؟ إنه مسموح لانهم اصغر .

بلى Bli (٦) الكذب على الكبار ليس كالـكـذـب على الاطفال - أيهما أسوأ ؟ على الكبار .

إيرى Iri (٧) وهل يجوز أن تكذب على الصغار أم لا ؟ نعم سيدي - هل هذا سيء أم لا ؟ هوسى قليلا ؟ - وهل هو أسوأ على الكبار أم على الصغار أم هما سواء ؟ إن الكذب على الاطفال لا يصل إلى نفس درجة السوء - لماذا ؟ لانهم ليسوا كبارا .

دروس Drus (٧) إنه أسوأ في حالة الكذب على الكبار فهم أكبر من الاطفال . أما الصغار من الاطفال فقد يتبادلون ألقاب السوء ( تعريف الكذب ) .

كارن Carn (٨) لك أن تكذب على الاطفال لاعلى الكبار ولأن الرجل أفضل من الولد .

إيم Em (٨,٥) « الطفل لا يستطيع أن يميز الصدق . أما الكبير فيستطيع ، ولهذا كان الكذب عليه أسوأ » فالـمـقـيـاس الواقعي يظهر تلقائيا في هذا الطفل الذي لم يسبق أن استجوبناه قبلا .

بي Pi (٩,٢) إنه أسوأ بالنسبة للكبار لانهم أكبر سنا .

إير Er (٩,٨) المسألة ليست مهمة بالنسبة للطفل فـقـسـمـطـع أن تكذب عليه ولكن يجب ألا تفعل ذلك بالنسبة للكبار .

وعلى العكس من ذلك نجد أن الكبار من الاطفال ولو أنهم يتمسكون بأنه من الخطأ أن نخدع الراشدين إلا أنهم يرون أن خداع الاصدقاء في نفس الدرجة من السوء فأنت تستطيع أن تقول شيئا لـجـرـد المـزاح ولكن الكذب الجاد بين الاطفال يستحق نفس الدرجة من اللوم التي يستحقها الكذب على الراشدين .

وهاك بعض الامثلة :

بوه Boh (٧,١٠) « هل يستطيع الإنسان أن يكذب على الاطفال أم إن ذلك في نفس درجة السوء التي عليها الكذب على الكبار ؟ إنهما سواء » .

دي Di (٨,٦) « إنهما في درجة السوء سواء لأن الطفل لا يستطيع أن يعرف .

إن كنت كاذباً أم لا وأنه يكون مسروراً ، بقدر كانت المناقشة على العكس تماماً من مناقشة إيم .

أود Aud ( ٩,٦ ) : إنه من السوء أن تكذب على الطفل لأن الطفل أصغر .  
دين Den ( ١١ سنة ) : إنه من السوء أن تكذب على الطفل لأنه قد يصدق .  
كوت Colt ( ١٢,٨ ) : تعاقب أشد إن كذبت على الكبير ولكنهما في السوء - واء .

كال Cal ( ١٢ سنة ) : أحياناً تضطر إلى أن تكذب على الكبار ولكن المكذب على الصديق عمل غير لائق .

هذه الإجابات <sup>(١)</sup> تبين كيف أن نمو التماسك بين الاطفال يساعد على فهم الطبيعة الحقيقية للكذب . قارن مثلاً إجابات Em بإجابات دي Di فالكذب عند إيم - الذي تسود عنده فكرة السلطة - خطأ كما كان بينا أما عند دي الذي تعلم معنى الصداقة فنجد أن الكذب خطأ كما كان خادعاً .

وفي الختام نستطيع أن نحل المشكلتين اللتين وضعناهما لأنفسنا على النحو الآتي :  
إذا كان الصغار من الاطفال يمثلون كل مظاهر المذهب الواقعي الاخلاقي المنظم في الغالب وقد يؤدي هذا في بعض الحالات إلى سيادة المسؤولية الموضوعية على المسؤولية الشخصية فبسبب ذلك يرجع إلى اتصالات النوعية التي تقوم بين قسر الكبار ومركزية الذات عند الاطفال . فاحترام الطفل الذي يقوم من جانب واحد نحو الراشد يجبره على قبول أوامر الأخير حتى حين تكون هذه من نوع يستطيع أن يطبقه في الحال . ومن هنا تبدو خارجية القواعد والصفة الحرفية للأحكام الاخلاقية . وعلى العكس من ذلك لو أن نمو الطفل هو من النوع الذي يجعل هذه الأوامر داخلية وتجعله يكون رأيه عن المسؤولية الشخصية فإن ذلك يرجع إلى أن التعاون والاحترام المتبادل يدانه بفهم حتى متزايد للحقائق السيكولوجية والاخلاقية . وهكذا نجد أن الصدق بالتدريج لم يعد أن يكون واجباً يفرضه الغيرية بل يصبح شيئاً يتصوره الشعور الذاتي الشخصي حسناً .

وبالاختصار فإن دراسة القواعد المفروضة على الأطفال بواسطة الراشدين تؤيد ما سبق أن عرفناه من دراسة القواعد التي يتسلها الصغار عن الكبار . ومهما كان الارتباط وثيقا بين الاحترام المتبادل والاحترام الجانبي من ناحية الاستمرار العام للظاهرة العقلية فإن العمليتين توديان رغم ذلك إلى نتائج مختلفة في الكيفية .

#### ٥ — خاتمة : الواقعية الخلقية

يجب أن نحاول الآن أن نجد المكان الذي تشغله نتائجنا في الحياة الأخلاقية للطفل ككل وذلك بإرجاع الأشياء إلى أصولها التي أفسدت بالضرورة طريقة الحوار . فهناك مستويان للنشاط لابد من تمييزهما في التفكير الأخلاقي : أولا التفكير الخلقى الفعلي وهو الخبرة الأخلاقية وهذه تتكون شيئا فشيئا أثناء العمل كلما اتصل الإنسان بالأشياء وبمناسبة الخلافات والمنازعات . فهذه هي التي تؤدي إلى تكوين أحكام معيارية ترشده في كل حالة من هذه الحالات الخاصة التي تصادف في طريقه ، كما ترشده في تقويم أعمال الناس إذا كان الأمر يعنيه مباشرة أو بطريق غير مباشر . وكذلك هناك تفكير أخلاقي نظري أو لفظي يرتبط بالنوع الأول بكل أنواع الروابط ولكنه منفصل عنه كإنفصال التفكير النظري عن العمل الواقعي وهذا التفكير الأخلاقي النظري يظهر كلما حكم الطفل على أعمال الناس التي لا تعنيه مباشرة أو عندما يعبر بمبادئ عامة عن تصرفاته المستقلة عن أعماله الفعلية .

والتحليل الذي قمنا به عن أحكامه على المسؤولية ينصب على الناحية النظرية فقط من تفكير الطفل الأخلاقي وليس بأي حال متصلا بتفكيره الواقعي الشخصي ، وذلك بعكس بحثنا عن قواعد اللعب ذلك البحث الذي راعى ناحيتي الموضوع معا . ولكن إذا راعينا فقط المستوى اللفظي فإن النتائج التي وصلنا إليها تبدو منسجمة نسبيا ودون أن نشير إلى أي مستويات مما يمكن أن نسميها حقيقية يلى كل منها الآخرة في ترتيب معين فإننا نستطيع أن نحدد عمليات لكل منها ميزتها التي تميزها عن الأخرى ، وهذه العمليات قد تترج أو تتداخل قليلا أو كثيرا في حياة كل طفل ولكنها رغم ذلك تبين أقساما كبرى للنمو الأخلاقي . فنحن نرى مثلا أن الناحية الأخلاقية النظرية عند الطفل قد تختضع إما للأسس التي تقوم على أساس الاحترام المتبادل ( الأخلاقية الغيرية أو المسؤولية الموضوعية ) أو لتلك الأسس التي تقوم على أساس الاحترام المتبادل ( الأخلاقية الباطنية والمسؤولية الذاتية ) .

ولكن المشكلة التي تبدو لنا وإلى لسنا لها حالا أثناء إشارتنا لمناهج البحث في افتتاحية هذا الفصل هي: ماهي صلة هذه النتائج بتفكير الطفل أى التأثير على أخلاقه؟  
يحتمل أن يكون لهذه المشكلة حلان ، فقد يكون التفكير اللفظي هو تحقيق شعورى تدريجى للتفكير المحسوس وفى هذه الحالة تكون الواقعية الاخلاقية التي صادفناها والتي درسناها مرتبطة بالواقعية الاخلاقية التي تعمل فعلا فى الدائرة العملية وهي واقعية لا بد أن يتركها الطفل وراء ظهره بمجرد أن يبدأ حديثه عنها من الناحية النظرية . ولكيها واقعية لا بد أن تؤدي إلى قيام ردود أفعال تلقائية واضحة فى الاعمال المحسوسة وقد نستطيع القول بأن هذه الاخلاقية اللفظية التي لاحظناها واضحة لاصلة لها إطلاقا بالتفكير الفعلى للطفل وعلى ذلك فلا يمكن أن يظهر عند الأطفال أى واقعية خلقية فى قراراتهم أو أحكامهم الشخصية . فكلما صادفوا فى حياتهم أكاذيب شبيهة بالأكاذيب عن الكلب الذى بلغ حجمه حجم البقرة أو الولد الذى ادعى أنه حصل على درجات عالية حتى يحصل على جائزة فلا بد ألا يتمهلوا فى اعتبار الثانية أسوأ من الأولى وفى هذه الحالة يكون التفكير اللفظي وحده كافيا لاجتياز حالة ببقائية لا علاقة لها بالاعمال الماضية أو الحاضرة .

والآن لنجول ناحية غامضة فهذا الحل الثانى يساوى قولنا إن الحوار هو سبب الاضطراب كله . فالطفل فى حياته يقابل باستمرار مواقف مماثلة لتلك التي وصفناها فى حوارنا فهو يستمع إلى ما يقال عن سيئات أصدقائه وتتاح له فرصة الحكم عليها بالسمع . على أن الظاهرات الشبيهة بما وصفنا قد تحدث فعلا بشكل تلقائى . وبالمثل قد ترتبط النتائج الخاصة بظاهرة الإحيائية<sup>(١)</sup> أو الاصطناعية تلك النتائج التي حصلنا عليها من تقابل اليارات التي كثيرا ما نسمعها من أفواه الاطفال ( انظر R. M ) . ولكن هذا معناه فقط تأجيل المشكلة إلى مستوى أبعد . ولا زلنا نوجه السؤال الآتى فيما يتعلق بالتفكير اللفظي التلقائى — هل تشمل أو لا تشمل الوصول إلى الشعور فى شكل من أشكال التفكير المؤثرة .

الواقع أننا نؤمن أنه حتى عند الطفل نجد أن التفكير الاخلاقى النظرى هو عبارة عن وعى متزايد تزايد تدريجيا بالمسألة الخلقية الحقيقية . ولهذا فإننا نظن أن النتائج

قالتى سبق أن وصفناها ترتبط لحد كبير بالحقائق الأخلاقية الواقعية ، ولكن العلاقات بين التفكير والناحية العملية هي أبعد ما تكون عن أن تكون شيئا بسيطا كما يعتقد عادة . ولهذا كان من الضروري أن نوجه بعض العناية إلى هذه النقطة لكي نفهم المجال الحقيقي الذى ينبغى أن تناقش فيه نتائجنا أولا . إن كلايريد قد وضع ذلك جليا حين قال إن الوعى بالأمور يقلب ترتيب ظهورها ، فما كان أولا من ناحية العمل يصبح آخرها من حيث الوعى به . وإذا كانت الواقعية الأخلاقية تبدو فى شكل ظاهرة حقيقية أولية فى المستوى اللفظي فليس من الثابت أنها كذلك فى المستوى العملي نفسه . ففكرة الخير التى تبدو عادة فى وقت متأخر عن فكرة الواجب الخالص وخصوصا فى حالة الطفل كونت الذى كان فى منتهى الوعى بما هو شرط أولى للحياة الأخلاقية ألا وهو الحاجة إلى الخير المتبادل . أما الواقعية الناتجة على العكس من ذلك من الضغط الذى يسلطه الكبار على الصغار فربما كانت ذات تكوين ثانوى بالقياس إلى مجرد النزوع إلى الخير مع أنها فى الوقت ذاته تكون الفكرة الأولى التى يعنى بها الفكر الخلقى عند محاولاته القيام بالتفكير الاخلاقى وصياغة أحكامه .

وثانيا فإن الإدراك ( الوعى ) ليس مجرد إلقاء الضوء على تصورات تم تكوينها من قبل بل إنه تكوين جديد ومن ثم فهو تكوين مبتكر ومنبسط فوق التركيبات التى كونتها الناحية العملية ولهذا فإنها تظهر على المسرح فى وقت متأخر عن النواحي العملية الخالصة . ومن هنا جاءت فترة التخلف التى قال بها شتيرن والتى وجدناها فى كل ناحية من نواحي تفكير الأطفال<sup>(١)</sup> فلو أن هذه الواقعية الأخلاقية التى لاحظناها بين ٦ ، ٨ فى المتوسط ( لا نستطيع أن نكتشفها قبل ٦ لأن صغار الأطفال لا يستطيعون فهم القصص المستعملة بدرجة كافية ) ولو أن هذه الواقعية الأخلاقية ترتبط بشيء حاضر فى النشاط الاخلاقى نفسه فإن هذه السنوات ليست هى السنوات التى يجب أن نبحث فيها عن هذا الشيء بل يجب أن نرجع إلى فترة سابقة ، ذلك أن المسئولية الموضوعية قد يكون تم التخلص منها منذ زمن بعيد فى المستوى العملي ولكنها لا زالت باقية فى مستوى التفكير النظرى . وأكثر من ذلك

فقد وجدنا أمثلة لأطفال حكموا على الحكايات التي قصصناها عليهم على أساس المسؤولية الموضوعية ولكنهم في الوقت نفسه ذكروا لنا بعض الذكريات الشخصية التي قوموها تقريبا يتسق تماما مع مقياس المسؤولية الذاتية . فإذا كان الأمر كذلك فهل نستطيع أن نجد أثناء السنوات الأولى للنمو الاخلاقي أمثلة للمسؤولية الواقعية والموضوعية التي ترتبط بالظاهرة التي لاحظناها في المستوى اللفظي ؟ نحن نعتقد في إمكان ذلك .

فأول ما يجب أن نلاحظه أنه مهما تجنبنا في التربية استخدام أى قسر حتى في الناحية الخلقية فإنه ليس في الإمكان أن نتجنب تماما إصدار أوامر إلى الأطفال غير مفهومة عندهم . ومن هذه الحالات — وهي القاعدة في التربية التقليدية القائمة على السلطة — نجد أن مجرد قبول الأوامر بشكل لا يتغير غالبا يؤدي إلى ظهور الواقعية الخلقية . ونورد هنا بعض الأمثلة التي لاحظها المؤلف على أحد أولاده وهو طفل حاول أبواه بكل ما في وسعهما تجنب المسؤولية الموضوعية فالملاحظات الآتية من باب أولى سوف تتضمن حصانة لأطفال ليس فيمن يحيط بهم من يعنى عناية خاصة بهذه المشكلة المعقدة للأخلاقية الذاتية والغيرية . فجاك كين لم يحدث أن عوقبت بالمعنى المفهوم من العقاب . ففي أسوأ الحالات حين ترتكب خطأ فإننا تركها قائلين لها إنا سوف نعود إليها حين نستطيع الحديث في هدوء مرة ثانية . ولم يحدث أن كلفناها بواجب من النوع الذي نطلق عليه معنى واجب ولا طلبنا منها يوما أن تطيعنا طاعة عبياء دون جدال مما يعده كثير من الآباء فضيلة سامية بل حاولنا دائما أن نجعلها تفهم سبب الأوامر بدلا من أن نصدر إليها قواعد منسقة . . أكثر من ذلك فقد كنا نعرض عليها الأشياء في ضوء التعاون والمساعدة أمما ، ولإدخال السرور على والديها ، «لترى أختها» إلخ تلك الأسباب التي تدفعها لتنفيذ أوامر قد لا تستطيع فهمها في ذاتها . أما عن القواعد غير المفهومة عند صغار الأطفال مثل قاعدة الصدق فإن لفظها لم يصل بعد إلى مسامعها ولكن يستحيل في الحياة العادية أن نتجنب إيجامات معينة ليس لها دلالات مباشرة من وجهة نظر الطفل من مثل تحديد أوقات النوم ومواعيد الأكل وتجنب إتلاف الأشياء وعدم لمس الأشياء الموضوعية على مكتب الأب .. إلخ وهذه الأوامر يتقبلها الطفل ويطيعها قبل أن يفهمها فمما حقيقيا . ومن الطبيعي أن يؤدي هذا إلى ظهور مجموعة من الاخلاق الغيرية مع شعور خالص بالواجب وتأنيب للضمير في حالة مخالفة القانون إلخ .

مثال ذلك أنى وجدت جاكلين ذات مساء وكان عمرها ١٥ يوما، ٦ شهر، ٢ سنة مستلقية في سريرها تمزق فوطة بأن تجذب خيوطها واحدا بعد الآخر . وكثيرا ما تحدث لها أمها في سوء مثل هذا العمل إذ أنه يؤدي إلى عمل خروق لا يمكن لإصلاحها إلح . . ولذلك قالت لجاكلين . « أواه سوف تغضب أمك » . فأجابته في هدوء بل وفي ابقامة خفية : « نعم إن ذلك يحدث خروفا لا يمكن إصلاحها إلح .. » وظلّت في حديثي أما هي فقد ظهر عليها أنها لا تأخذه جديا ومع أنها كانت لا تزال تحاول إخفاء علامات التسمية بكل صعوبة فإنها فجأة قالت لي « اضحك » في صوت ملوّه بالسخرية لدرجة أنى لكي أحتفظ بشكل وجهي عادية اضطرت إلى تغيير الموضوع . أما جاكلين فإنها مع شعورها التام بقواها الإغرائية قالت لي « والدى المحبوب » . وهنا انتهى الحادث . وفي الصباح التالي استيقظت ملوّه به وكانت كلماتها الأولى تشير إلى ما قد حدث في الليلة السابقة ففكرت في الفوطة وسألت أمها عما إذا كانت تألمة وعلى ذلك فرغم رد الفعل الأول الذى ظهر فيه الكثير من عدم الاحترام فإن الانساق التي تفوهت أنا بها قد أدت إلى النتائج العادية .

وفي مساء اليوم نفسه أخذت جاكلين تشد خيوط الفوطة مرة أخرى فسكررت أمها كلمات الأسف فالتفتت الطفلة إليها بإمعان ولكنها لم تقبل شيئا وبعد لحظة أخذت تصيح وتبكي حتى جاءها أحدنا فقد كانت في حاجة إلى رؤية أبوها ثانية لتأكد من أنها لا يتجرعان عليها غيظا

فتحن الآن أمام مثال لامرء مصحوب أو غير مصحوب باحترام ظاهر، وقد أدى إلى ظهور إحساس واضح بالواجب وبالخطأ . ويبدو لنا واضحا أن مثل هذه الإحساسات تتكون قبل أن يقوم لدى الطفل أى شعور واضح بالباعث الأخلاقي أو على الأقل قبل أن يميز بين ما يقوم به « عن قصد » ( عمل قام به وهو يعرف الامر ويتجده مختارا ) وما يقوم به « عن غير قصد » . فالطفلة في سن الثانية والنصف التي تتلف فوطة الحمام من الواضح أن ليس عندها نية إحداث الضرر فهذا مجرد تجربة طبيعية . حتى لو طالب منها أن تتصرف عن هذا العمل فقد تنسى الامر وتعود ثانية أو تذكر القاعدة أخيرا جدا فلا تستطيع مقاومة الدافع الأول وهذا فإن نضع سلوك جاكلين الذى وصفناه في نطاق أعمال العصيان ( وهى شعورية كما عرفناها ) ولن نضعها ضمن تلك الأعمال ذات القصد السيء . ومع ذلك فإن

الإحساس بالخطيئة لازال قائماً فإنما لم نلاحظ قبل سن الثالثة أى ردود أفعال تتضمن فكرة أن شيئاً « عمل من غير قصد » لا يمكن اعتباره خطأً ، فتلاقات لها « أنت تعرفين أنك تقلقيني قليلاً ، فأجابت » لا أظن ، ( وبعبارة أخرى « أنا لا أفعل ذلك عن قصد <sup>(١)</sup> ) . حقيقة إن جاكلين بعد سن الثانية وأربعة شهور كانت تستخدم عبارات مثل « ولكها غلطتك » . ولكن ذلك ينطبق فقط على النتائج المادية لا على الباعث ثم إنه منذ هذه السن فقط أى منذ الوقت بين بدء الكلام حتى من الثالثة يمكننا أن نلاحظ الواقعية الأخلاقية والمسئولية الموضوعية في شكلها الخالص والتلقائي .

ولنعد الآن إذن إلى الحالات الواضحة عن المسئولية الموضوعية . في المراحل الأولى للحياة نجد أن مسألة النظافة هي مناسبة ثابتة الأحكام على المسئولية . وإذن فما لا يحتاج إلى دليل أنه في مثل هذه الدائرة نجد أن عنصر القصد دائماً غير موجود في أعمال الأطفال . وحتى أكثر المتعصبين لمذهب فرويد لا يستطيعون إنكار أن الطفل في سنته الأولى أو الثانية في معظم الحالات لا يستطيع أن يضبط وظائفه الجثمانية حين ينام أو حين يلعب إذ أنه لم يحصل بعد على وسائل الضبط الجثائي الضرورية . وعلى ذلك فإن حالات القصد أو حتى المقاومة ، اللاشعورية ، لقواعد النظافة غير موجودة . ولكن رغم أن رد الفعل هنا أوتوماتيكي خالص ومع ذلك فإن الآباء عادة يطلبون من أطفالهم أن يكونوا حذرين . وحين يحدث الحادث فن الطبيعي أن نجدهم يبدوون استياءهم وبالاختصار فهما حاول المرء أن يصوغ الموضوع صياغة رقيقة فلا بد من قيام أوامر وبالتالى واجبات . هذا وإن الغريب في الموضوع أن الإحساس بالخطيئة لا ينسب إلى الإهمال العرضي ( من مثل حين ينسى الطفل أن « يسأل ، إلخ . ) ولكنه ينسب إلى الأعمال الجثمانية نفسها .

مثال ذلك جاكلين في سن ٢٨ يوماً ، ١١ شهر ، ١ سنة وكانت قد أخذت مكانها

---

(١) من المهم أن نلاحظ أن اللحظة التي تظهر فيها فكرة القصد في لغة الأطفال الأخلاقية تنطق قليلاً أو كثيراً مع السن الذي تبدأ فيه « لماذا ؟ » الأولى . حقيقة كما بينا ذلك من قبل ( اللغة والفكر الفصل ٥ ) أن لماذا ؟ الأولى ترتبط تماماً مع الحاجة إلى الباعث الذي ينتج من الإدراك الواضح للباعث على القيام بالأعمال .



فى السرير وتعاطى دواء كانت تعرف آثاره ولكن رغم تحذيرات أمها التى وجهت بنوع خاص نحو تجنب أى رد فعل للخجل أو الذب فإننا وجدنا جاكلين وقد استولى عليها الاضطراب حين أخذ الدواء يقوم بعمله فبدا على وجهها الحزن وامتلات عينها بالدموع وتهدلت شفتاها وقامت بكل الوجدانات التى تقوم بها لو أن هذا الشئ حدث فى ظروف عادية نتيجة إهمالها هى .

ولكن يجب ألا نفهم من ذلك أن هذه الدائرة الخاصة هى الوحيدة المناسبة للنمو التلقائى للسئولة الموضوعية. فأى قاعدة تتضمن تطبيقا ماديا تسمع بنفس هذه الانحرافات . وهناك مثال آخر جيد يرتبط بالطعام والقواعد المتصلة به .

وقد ظلت جاكلين فترة ما وهى تتمتع بشبهة محدودة للغاية وكانت نتيجة ذلك أنه فى هذه الفترة من حياتها كانت القواعد الأساسية للعالم الذى تعيش فيه هى تلك الخاصة بالطعام . فكانت أوامر هذا العالم الذى تعيش فيه هى : أن تناول قدحا من الكاكو فى الرابعة وطبقا من الخضراوات وسط النهار ونقط قليلة من ( حمض الهيدروكلوريك ) والماء قبل تناول الغذاء مباشرة إلخ . . . وبمجرد أن تقبل هذه الأوامر فإن الصحيح والخطأ يتحددان بمقدار انسجام الأعمال أو عدم انسجامهما بالنسبة لهذه الأوامر وهذا يتم مستقلا عن كل البواعث الممكنة أو الظروف . مثال ذلك أن جاكلين فى سن ٢ سنة ، ١٠ شهر ، ٧ يوم ، ولم تكن صحتها على ما يرام فظنت أمها أن طبق الخضار المملوء العادى يكون كثيرا بالنسبة لها وإنى على يقين بأنها بعد ملعقة أو اثنتين قد بدا عليها الفتور ولكنها أصرت على أن تناول كله فتلك كانت هى القاعدة ولم يكن من المستحسن أن ندعها تترك الطعام فكان يبدو الإصرار فى وجهها ولو أنها لم تكن تتلذذ من الطعام ، وكلما أعطيت ملء ملعقة فإنها لا تستطيع ابتلاعها ولكن حين أخذت منها القوطة طلبتها ثانية إذ أنها كانت ترى من الخطيئة ألا تفرغ الطعام كله وأخيرا أمكننا أن نأخذها وقد حاولنا أن نؤكد لها أنه ليس خطؤها فإن الناس فى بعض الأيام يكونون أقل جوعا من الأيام الأخرى إلخ . . . ولكن رغم كل هذه التحفظات التى قامت بها الام فإن جاكلين أخذت وقدك تبكى وحتى حين حاولنا أن نريحها فإنه بدت عليها علامات التأنيب والرغبة فى النوم . إلخ . . . .

مثال آخر في سن ٢ سنة ، ١٠ شهور ، ٢٣ يوما . وقد كانت جاكلين تقناول (حمض الهيدروكلودريك) كالعتاد ولكن وضع عدد كبير من النقط في الكوب فقيل لجاكلين إنها ليست في حاجة إلى شرب الشراب كله ومن المؤكد أنها بعد أن تناولت جرعة أو اثنتين كانت تشكو وخزا وكانت تبدو متقرزة بل وكان يبدو عليها المرض ومع ذلك كله فكانت تريد أن تشرب القدح كله. وقد كررت لها أمها أن ذلك ليس ضروريا وأخذتها من على كرسيها فانفجرت جاكلين تبكي كما لو كانت قد ارتكبت خطأ وعادت إلى القدح وأصررت على شربه .

وهذان المثالان الأخيران يوضحان بكل جلاء مدى قوة وتلقائية تقويم الطفل للمسئولية الموضوعية ومن المدهش أن نجد بنتا صغيرة لم تعرف قط ما الساطة ثم إن أبويها يحاولان أن يزرعا بذورا للزهير الذاتي في أطفالهم ومع ذلك فإن الأوامر تؤدي إلى مثل هذه الواقعية الأخلاقية العنيدة. فالقاعدة التي تأتي من الآباء تؤدي إلى تكوين إحساس بالواجب يجعل تخفيف الآباء أنفسهم لهذا الإحساس بعد ذلك عديم الأثر . حقيقة إنه في الحالات التي ذكرناها (النظافة والقواعد المرتبطة بالطعام) نجد أن الكبرياء يلعب دورا هاما فالولد لا يقبل الانهزام ولكن هذا الكبرياء نفسه يتضمن شعورا حقيقيا بالقواعد . فلو أن الطفلة لم تعتبر أن عدم تناولها لقدح الدواء كله أو طبق خضارها أو قدح كاكواها لو أنها لم تعتبر هذا كله هفوة خلقية في ذاتها ما شعرت بالاحتقار حين حاولنا تخليصها من هذه الالتزامات <sup>(١)</sup> .

وهناك مجموعة أخرى من الأمثلة المتعلقة بسوء التصرف يجب أن نعرضها أيضا فهذه سوف تجرنا إلى الحقائق التي سبق أن درسناها في خلال هذا الفصل حين كان موضوع بحثنا بنوع خاص هو كيف يقوم الطفل أعمال سوء التصرف التي يسمع عنها في القصص الموضوعية ، فالطفل في السنين الأولى يحكم على سوء التصرف غالبا من وجهة نظر موضوعية خالصة حتى من ناحية ضرره هو .

لجاكلين حين كانت في الثانية من عمرها كانت تلعب بمحارة أعرتها لها وكانت هذه المحارة سهلة الانكسار فانكسرت في أول مرة سقطت منها ففرغت جاكلين وقد وجدت صعوبة عظمى في إقناعها بأن هذه الغلطة ليست غلطتها .

---

(١) ويمكننا أن نضيف نؤكد للقارئ أن جاكلين أبدا ما تكون عن الموضوع للأوامر التي تحتملها .

ولأداعي لأن نطيل الحديث عن هذا المثال فهو حالة عادية عند الأطفال وكل منا لا بد أن تكون لديه فرصة للملاحظة شيء مثله . ثم أنه في هذه النقطة ينبغي أن نلاحظ أن الطفل لا يمكنه أن يميز بين سوء التصرف القسرى ( بالصدفة ) وبين سوء التصرف الذي يرجع إلى الإهمال أو قلة العناية في المراحل الأولى نجد أن النتائج هي التي يعمل لها حساب .

وبالاختصار فإننا نعتقد أنه في السنوات الأولى نجد أن قصر الكبار لا مفر منه حتى إذا وصل إلى أقله كما في حالة جاكين فإنه لا بد أن يؤدي إلى قيام نوع من الواقعية الأخلاقية التي تتميز قليلا أو كثيرا تبعا لطبيعة المنزل وللزيج بين أخلاق الآباء والطفل . فالواقعية الأخلاقية التي لاحظناها فيما بعد في المستوى اللفظي هي إذن نتيجة مباشرة لهذه الظاهرة المبكرة .

ولكن توجد حلقة متوسطة يجب ألا نهملها بين الواقعية الأخلاقية التلقائية في السنتين المبكرة والواقعية الأخلاقية النظرية التي حللناها مثلاً ونعني بها الحكم الذي يصدره الطفل لا على أعماله بل على سلوك أقرانه . فبالنسبة لنفسه نجده ينتج بسرعة ( حوالى ٣ - ٤ - حين تبدأ أوله لماذا ؟ ) وعند بدء الاهتمام بالباعث ( في التمييز بين الأخطاء المقصودة وبين النقض القسرى للقانون الأخلاقي وبعد ذلك بتقليل يتعلم أن يعتذر عن نفسه بحجة أنه « لم يكن يقصد » . ولكن حيث يكون الموضوع متصلاً بأعمال من حوله فإن الأشياء تبدو ذات لون آخر مختلف . وعلى العموم فإننا لا نذهب بعيداً إن قلنا إن الطفل — مثلنا — يكون أشد قسوة على الآخرين منه على نفسه وسبب ذلك بسيط للغاية فسلوك الناس الآخرين يتضح شكله الخارجى في فترة طويلة قبل أن يتمكن من فهم الباعث الذي يقوم وراءه ولذلك فإننا نتعرض بسرعة لأن نقارن بين هذا الشكل الخارجى والقاعدة الموضوعية وأن نحكم على العمل بهذا المقياس الموضوعى الأصلى ولا نستطيع بغير المجهود المستمر للكرم والتسامح أن نقيم مثل هذا الميل وأن نحاول فهم ردود أفعال الناس الآخرين في ضوء قصدهم . ومن الواضح أن الطفل عنده هذه المقدرة في وقت مبكر جداً ولكنه واضح أيضاً خلال هذه المرحلة التي فيها يتفوق احترام القواعد على التعاون ( المرحلة التي سميناهم « مركزية الذات » في لعبة الكبريات والتي فيها يقبل القواعد قبولاً تصوفياً ويزاولها الطفل مزاولاً مركزية الذات ) . ونحن نكرر هنا أنه من الواضح أن الحكم من

الناحية السيكلوجية يحتاج إلى مجهود في حالة أعمال الناس الآخرين أكبر منه في حالة الحكم على أعمالنا، وبمعنى آخر فإن الواقعية الأخلاقية تستمر فيما يتعلق بسلوك الناس الآخرين مدة أطول منها في حالة سلوكنا نحن . وكل الحقائق تؤيد ذلك .

ونحن نسجل من بين الملاحظات الأخرى ملاحظة لإحدى الطالبات ، مدام ويسفلر Mme Weissfel'er وقد كتبت لنا عنها وهذه يمكن أن نجد لها شبيها عند كل طفل .

١ — ماد Mad ( ٤ سنوات ) قالت لأمها : أنت تعرفين يا أماه أنى جففت الأطباق ، وأضافت جا Ja ( ٢ ½ سنة ) : وأنا أيضا ، — فقالت ماد : لا ليس هذا بصحيح — نعم — لا لم تجفف الأطباق فن الحسن أن تدعى ذلك ، فلما قالت الأم ربما كانت جا Ja مخبطة حين ادعت أنها جففتها ، أجابت ماد : لا . لا لم تجففها وليس جيلا منها أن تدعى ذلك . إنه أنا وحدي الذى قمت بذلك .

٢ — جا Ja : مالبسكم كلها ملطخة إنها ملطخة — ماد Mad — لا . ليس هذا بصحيح ليس هذا بصحيح ليس صحيحا — ماد ( بغضب شديد ) ليس صحيحا . هذا كلام لا معنى له . . . أماه إن جا Ja تقول كلاما لا معنى له .

٣ — جا Ja ضربت ماد دون أن تقصد إيذاها فصاحت ماد Mad قائلة : أماه إن جا Ja فظيمة إنها ضربتني . ولكنها لم تفعل ذلك عن قصد فهى لم تكن تريد إيذاك ؟ نعم كانت تريد . فعلت ذلك عن قصد وقد ضربتني بشدة وأذنتى بشدة .

وفى أثناء بحثنا عن تقويم سلوك الآخرين كنا قد اقتربنا من الموقف المتفعل قليلا الذى فيه يقرر الطفل الأعمال التى لم تلاحظ بطريق مباشر وإنما وصفناها له عن طريق القصة . فإذا كانت الواقعية الأخلاقية تستمر بالنسبة للأحكام على أعمال الآخرين مدة أطول منها بالنسبة لأعمالنا فن البديهي أن دائرة لا بد أن تتسع حين ننقل إلى دائرة الأمثلة اللفظية الخالصة المتضمنة فى قصصنا ولكن هنا تظهر ظاهرة ثالثة تعقد الموضوع .

ذلك أن الواقعية الأخلاقية عند الطفل من المؤكد أنها أكثر تنظيما فى المستوى النظرى عنها فى المستوى العملى ولذا يبدو أننا ندرس هنا شيئا متصلا بظاهرة جديدة

مختلفة في طبيعتها فالحقيقة أن عملية إدراك مافي الشعور الموجود ضمنا في كل التفكير النظري ليست مجرد تكرار ما قد كان له أثر في أفعالنا العملية بعد فترة طويلة أو قصيرة . بل إن هناك أيضا فوق ذلك عمليات التأجيل والتحريف متحدة مع ميكانيكية التفكير ذاتها. ذلك أنه بمجرد أن يلي عمل مابطريق مباشر أو تنبسط فوقه فكرة مأخوذة من عالم الواقع وتحرر عن طريق قوة الالفاظ أو الخيال فإن العقل يخرج من مركزه مجموعة كاملة من أوهام لمرئيات سائدة وخصوصا الاوهام اللاشعورية لمركزية الذات . ولهذا فإن الطفل من الناحية العقلية حين يحاول أن يعمل فإنه يواجه سلسلة من الصعوبات قد تغلب عليها ذكاؤه العملي منذ مدة طويلة وبالمثل في ميدان الاخلاق حيث يكون لديه مجرد قصص تليت عليه فهو يميل لأن يصدر أحكاما خالية من الشفقة وتقصها البصيرة السيكلوجية وبذلك تكون دليلا على الواقعية الاخلاقية المنظمة قليلا أو كثيرا أينما هو في الحياة الواقعية لاشك أنه يشفق على أولئك الذين يعتبرهم عن بعد من كبار المذنبين .

ومن هذا نرى أن الواقعية الاخلاقية التلقائية في السنوات الاولى يلينا تضاملا بالتدرج بالنسبة لسلوك الإنسان نفسه نجدها قد تنمو في نواحي أخرى أو لها في تقويم أعمال الناس الآخرين وآخرها في التفكير المتصل بالحالات النظرية الخالصة الموجودة في القصص وفي التاريخ وفي الاساطير الاجتماعية بوجه عام . وفي حالة دراسة المجتمعات البدائية ينبغي أن نضيف إلى ذلك أن هذه المنتجات الاخيرة للواقعية الاخلاقية بمجرد أن تندعم بواسطة القسر الاجتماعي لمجموعة ككل (على العكس من القسر الاولى للراشدين على الاطفال) تصبح قادرة على أن يكون لها رد فعل على عقول الأفراد فعلا وذلك بواسطة انعكاس سوف نفهمه قريبا جدا . ولكن مادامنا نتحدث عن الطفل وحده فيجب أي نحصر أنفسنا في النتيجة القائلة بأن الواقعية الاخلاقية لا ترتبط بشيء ذي تأثير وتلقائي في تفكير الطفل، وزيادة على ذلك فإن هذه النتيجة تتفق تمام الاتفاق مع ما وجدناه في حالة لعبة الكريات فكل قاعدة سواء كانت مفروضة على صغار الاطفال بواسطة كبارهم أو على الاطفال بواسطة الراشدين تبدأ بشكل خارجي عن العقل قبل أن تصبح داخلية فعلا . وفي أثناء هذه الحالة الخارجية الخالصة فإن الواقعية الاخلاقية العنيفة للغاية قد تسير جنبا إلى جنب مع ما يبدو كأنه تطبيق لمركزية الذات غير المتماسكة .

والآن وقد انتهينا من توضيح هذه النقطة نستطيع أن نحاول حل مشكلة طبيعية الواقعية الاخلاقية فأخذها من الناحية الديناميكية ثم قسمها إلى الاقسام الحقيقية التي أثر بها إليها في مناقشتنا السابقة . وبعبارة أخرى فإننا لن نعود نعتبر نتائج حوارنا وكأنها محتويات ذاتية . ولكننا نميل إلى اعتبارها نتيجة نهائية وغير مباشرة لميل بدائي كثير الانتشار . فهذه الواقعية الاخلاقية التلقائية التي يعتبر حديث الاطفال النظري عنها هو التفكير فقط . هذه الواقعية هي التي يجب أن ندرسها الآن حتى نضع أسسها وحالاتها . والواقعية الاخلاقية تبدو لنا وكأنها ترجع إلى اتحاد مجموعتين من الاسباب — تلك الخاصة بالتفكير التلقائي للطفل ( والواقعية الطفولية ) وتلك المرتبطة بقسر الراشدين . ولكن هذا الاتحاد لانه بعيد عن أن يكون عرفيا فإنه يبدو أنه من مميزات معظم العمليات العامة في سيكولوجية الاطفال سواء في الناحية العقلية أو في الميدان الاخلاقي . ذلك أن الحقيقة الأساسية لعلم النفس البشرى هي أن الجماعة بدلا من أن تبقى دائما داخل تركيب الفرد كما هو الحال في الحيوانات حيث تكون متحفزة بواسطة غرائزها فإنها في حالة الإنسان تتبلور بكيبتها في الغالب خارج الفرد . وبمعنى آخر فإن القواعد الاجتماعية كما يدين دوركيم بقوة سواء كانت لغوية أو دينية أو قانونية إلخ . . . لا يمكن أن تنظم أو تنقل أو تحفظ بواسطة عملية وراثية بيولوجية داخلية بل عن طريق ضغط خارجي يقوم به أفراد على آخرين . ويمكننا أن نصوغ هذا الموضوع في عبارة أخرى فنقول كما قال بوفيه في ميدان الاخلاق إن القواعد لا تظهر في عقل الطفل كحقائق نظرية ، بل كحقائق انتقلت إليه من الكبار وعليه أن يتسق معها منذ سنواته الاولى بواسطة شكل من أشكال التوافق . وهذا طبعاً لا يمنع من أن بعض القواعد قد تحتوي عنصراً من المعقولات أكثر من غيرها وبذلك تكون مرتبطة بالناحية الثابتة الوظيفية العميقة للطبيعة البشرية . ولكن سواء كانت معقولة أو مجرد موضوع استعمال واتفاق في الفكرة فإن القواعد المفروضة على عقول الاطفال بواسطة قسر الراشدين تبدأ في شكل صورة مفسدة للحالة الخارجية وسلطة خالصة ولذلك فيدلاً من أن تمر بهدوء من الحالة الفردية الاولى ( العنصر الاجتماعي في الأشهر الاولى هو اجتماعي بيولوجي فقط — إن صح هذا التعبير — في داخل الفرد ولذلك كان حالة فردية ) إلى حالة تعاون تدريجية فإن الطفل منذ سنته الاولى يكون في حوزة تربية قسرية تظل مستمرة وتنتهي بأن تنتج ماسماه كلا باريد<sup>(١)</sup> Claparède « دائرة قصيرة ، حقيقة » .

ونتيجة هذا أن نجد أمامنا ثلاث عمليات للدراسة . مركزية الذات التلقائية اللاشعورية المتصلة بالفرد كما هو، ثم قسر الراشدين والتعاون . ولكن هناك نقطة هامة وهى أن مركزية الذات التلقائية عند الاطفال وقسر الراشدين ليسا دائماً على طرفي نقيض في كل النواحي فإيهما يتفقان في بعض النواحي لدرجة تسمح بقيام اتفاق متناقض في الظاهر ومستقر على نحو بارز . ذلك أن التعاون وحده يستطيع أن يخرج الطفل من حالته الأولية مركزية الذات اللاشعورية بينما نجد أن القسر يعمل بشكل مختلف ويقوى خصائص مركزية الذات ( في بعض النواحي على الأقل ) حتى يأتي الوقت الذي يخلص فيه التعاون والطفل في آن واحد من هذه المركزية ومن نتائج القسر . وسنحاول تحقيق هذه العبارات بالنسبة للواقعية الاخلاقية وبعد ذلك نقارن هذه الظاهرة بالعمليات الموازية تماماً لها والتي تظهر في ميدان ذكاء الطفل :

وأول مجموعة من العوامل التي تعمل على توضيح الواقعية الاخلاقية إذن تقوم على واحد من ظاهرات تفكير الطفل الأكثر تلقائية وهى الواقعية عموماً . فالولد واقعي وهذا معناه أنه غالباً في كل ميدان يميل لأن يصدر قراره كشخص خارجي وأن يضفي شيئية كإقال سلى Sully على محتويات الشعور . وعند الطفل استعداد منظم لأن يضفي الشبئية على محتويات شعوره المشتركة بين كل الناس ومن ثم جمات قدرته على تجسيم الحقائق الاجتماعية وإسقاطها على العالم الخارجى .

ونحن دون أن نلجأ لفكرة مرحلة الإسقاط التي تكلم فيها بولدوين Baldwin والتي يعرفها بأنها الواقعية التامة أو عدم الفصل بين ما هو ذاتي وما هو موضوعي استطعنا أن نذكر عددا كبيرا من الظواهر المشاهدة حالياً من واقعية الاخلاق نفسها .

ومن المهم بنوع خاص أن نتذكر في هذه النقطة الموقف المحدود الذي يأخذه الاطفال بالنسبة للنتائج أو وسائل التفكير ( انظر R. M. الفقرة ١ ) . فالاحلام مثلاً مع أن الطفل يعرف أن محتوياتها خادعة فإنه يظل حتى حوالي ٧ - ٨ يعتبرها بشكل منظم وكأنها حقيقة موضوعية كشيء أثبتى وكنوع من الصور النادرة التي تسبح في الهواء وتستقر أمام أعيننا والاسماء ( التي يمكن مقارنتها بالقرى : بالاخلاقية في أنها مشتقة ومفروضة من الراشدين المحيطين ) نفسها تشمل مظاهر الأشياء نفسها فالكل شيء اسم متحد مع طبيعته ذاتها وهو مستقر دائماً ومقيم في الشيء نفسه وأخيراً فالتفكير نفسه بدلاً من أن يحتوى على نشاط داخلي فهو يعتبره نوعاً من "قوة المادية مرتبطة بطريق مباشر بالعالم الخارجى .

وفى ميدان الرسم يعرض علينا م. لوكيه M. Luciet تحليلا رائعا للظاهرة المعروفة باسم « الواقعية العقلية »، فالولد يرسم الأشياء كما يتصورها لا كما يراها. ومثل هذه العادة طبعها هي دليل أول على قيام ظاهرة المعقولة واتساعها. هذه الظاهرة التي تتصل بكل تفكير والتي لها وحدها قيمة في طبيعة الإدراك الحسى. فلكي تدرك حسيا معناه أن تركب عقليا وإذا كان الطفل يرسم الأشياء كما يتصورها فما لا شك فيه أن ذلك يرجع إلى أنه لا يستطيع أن يدركها دون أن يتصورها ولكن التخلف التدريجي من الإطلاقات الخادعة وطرحها خارج دائرة العلاقات التي تقوم عن طريق الخبرة نفسها هذا العمل هو نوع راق من المعقولة لحين يرسم الطفل الأشياء كما يراها في هذا دقة لأنه قد يخلص من فكرة أخذ الأشياء منعزلة ومن أجلها نفسها وقد بدأ يشيد نظما واقعية من العلاقات تعمل حسابا للإدراك الحسى الحقيقى الذى ترتبط به الأشياء. وعلى ذلك « فالواقعية العقلية » وإن كانت سابقة للمعقولة الحقيقية ولكنها تتضمن أيضا انحرافا يشمل انحرالا سريعا جدا ولهذا قام بتحقيق المنتجات الأولى للتركيب العقلى فهو لهذا لا يزال « معقولة » بالمعنى الذى نقصده من هذا اللفظ أو بمعنى آخر إنه غطاء سطحي لعمليات عقلية هي عمليات التثبيت غير الشرعية فى كل لحظة من لحظات الحركات البنائية.

ونظرا لأن الطفل واقعى فى كل الميادين فليس من المستغرب إذن أن نجد من أول الأمر « يحقق » أو حتى « يحيل إلى حقيقة » القوانين الخلقية التي يطيعها فحرام أن تكذب أو تسرق أو ت تلف الأشياء إلى آخر مثل هذه القوانين الكثيرة التي يراها كأشياء قائمة بذاتها مستقلة عن العقل وبالتالي مستقلة عن ظروف الفرد وبواعثه. فهذا هو المكان الذى تستدعى فيه الحقيقة الأساسية القائلة بأن الطفل نظرا للواقعية العامة لتفكيره التلقائى فإنه حتى سن ٧ - ٨ تجده دائما يعتبر فكرة القانون كأنما هي قذيفة تلقائية وأخلاقية. حقيقة إننا قد حارلنا أن نبين (انظر R. M. et C. P.) أنه حتى سن ٧ - ٨ لا يقوم عند الطفل أى قانون منفرد خالص للطبيعة فإذا تحركت السحب بخفة حين تهب الرياح فإن ذلك لا يرجع فقط إلى الاتصال الضرورى بين حركة الرياح وحركة السحب بل يرجع أيضا وبصفة مبدئية إلى أن السحب « يجب » أن تجرى حتى تأتينا الأمطار أو الليل... إلخ... وإذا كان القمر لا يضىء إلا ليلا والشمس إلا نهارا فليس ذلك راجعا فقط إلى الترتيب المادى الذى يدعو إلى هذا الانتظام بل إن ذلك يرجع بادية الأمر إلى أن الشمس « لا يسمح لها » أن تسير



ليلا ذلك أن الأجسام السماوية ليست سيدة نفسها ولكنها خاضعة ككل الكائنات الحية إلى قواعد تسيرها . وإذا كانت القوارب تسبح فوق سطح الماء بينما ترسب الحجارة في القاع فإن ذلك لا يحدث لمجرد أسباب متصلة بوزنها بل إن سبب ذلك أن الأشياء يجب أن تكون كذلك خضوعا لأمر هذا الكون وبالاختصار فإن الكون تخترقه القواعد الأخلاقية . والنظام الطبيعي غير منفصل عن الالتزامات الخلقية والقواعد الإجتماعية وليست هذه الالتزامات والقواعد تعتبر أهم من هذا النظام بل إنها أبعد من ذلك وكل ما في الموضوع أن ليس هناك اختلاف بين الفكرتين ففكرة الانتظام الطبيعي هي فكرة أولية مثلها في ذلك مثل الانتظام النفسى أو الخلقى ولكننا لا نستطيع أن نرى أحدهما مستقلا عن الآخر فن الطبيعي إذن أن نجد أن القواعد الأخلاقية ينبغي أن تستبقى شيئا طبيعيا حولها كالاسماء التى هى أجزاء من الأشياء أو ظاهرة رئيسية بل وحالة ضرورية من حالات الكون فما أهمية القصد إذن؟ إن مشكلة المسؤولية هى بكل بساطة أن نعرف ما إذا كان القانون محترما أو قد انتهكت حرمة فكما أننا إذا غيرنا قدمنا بدون إهمال فسقطنا على الأرض بسبب قانون الجاذبية فكذلك العبث بالصدق حتى ولو كان من غير قصد فإنه يسمى كذبا ويستحق العقاب فإذا ظل الخطأ غير ملاحظ فإن الأشياء نفسها سوف تتولى عقابنا ( انظر الفصل التالى الفقرة ٣ ) .

وبالاختصار فإن الواقعية الأخلاقية تبدو لنا من وجهة النظر هذه مسألة طبيعية ونتيجة تلقائية لتفكير الطفل ذلك أنه ليس من الطبيعي بالنسبة للتفكير البدائى أن يعمل حساب للمواعث كما قد يتبادر إلى الذهن فالولد أكثر اهتماما بنتيجة العمل منه بالباعث إليه والنعاون هو الذى يؤدى إلى أسبقية الباحثة وذلك عن طريق إجبار الفرد لأن يكون مشغولا باستمرار بوجهة نظر الناس الآخرين فيقارنها بوجهة نظره هو . حقيقة أن المرء ليدعشه أن يرى إلى أى درجة يصل اللاشعور ذاته وإلى أى درجة يتضام التأمل الباطنى فى تفكير صغار الأطفال مركزى الذات ( انظر R.M الفصل ٤ الفقرتان ٢٠١ ) .

وقد يعزى إلى هذا أن التفكير البدائى يبدو على العكس متجها نحو نوع من الباعثة العامة . فالإحيائية الطفولية (نسبة الحياة للجناد عند الأطفال ) تتألف من نسبة الباعث إلى كل الأشياء وكذلك التعليقات . والصناعية تؤدى إلى فكرة أنه لا يقوم

شيء بلا باع الخ ... ولكن هذا لا يناقض نظريتنا بأى حال من الاحوال ذلك أن نسبة البواعث المزدوجة بكل حادث هو شيء وخضوع الاعمال للبواعث التي دفعت إليها هو شيء آخر فالباغشية التي تميز الإحيائية والصناعية . و التعليلات ، قبل سن ٦ - ٧ تأتي من الالتباس بين ما هو نفسى وما هو طبيعى بينما تفوق البواعث على القواعد الخارجية يتضمن تمييز متزايدا دقيقا بين ما هو روحى وما هو مادى .

ومع ذلك فإن المناقشات لا تكفى بالنسبة للظاهرة التي لاحظناها ويجب أن نعود فنوجه اهتمامنا الآن إلى الناحية الثانية للواقعية الاخلاقية فالواقعية الاخلاقية هي أيضا نتيجة لقسر الراشدين . قد أشرنا من قبل إلى أنه ليس هناك أى شيء مهم من هذا الأصل المزدوج فلراشد جزء من عالم الطفل ولذلك كان سلوكه وأوامره شاملة للعنصر الهام فى الأمر العالمى الذى هو مصدر الواقعية الطفلية .

ولكن هناك شيئا أكثر من ذلك إذ يبدو أن الراشد فى كثير من الحالات يبدل أقصى جهده لكي يشجع الطفل على أن يستمر فى ميوله النوعية وهو يفعل ذلك بنوع خاص مادامت هذه الميول تقف فى طريق النمو الاجتماعى بينما نجد الطفل بمجرد أن يمنح قسطا من حرية العمل فإنه يميل من تلقاء نفسه إلى التخلص من مركزية ذاته ويتجه بكلية نحو التعاون فالراشد فى غالب الاحيان يقوم بما من شأنه أن يقوى مركزية الذات فى ناحيتها المزدوجة : العقلية والخلقية . ويجب أن نميز بين شيئين هنا مختلفين تماما فى أهميتها للنظرية ولكهما من الناحية العملية يحدثان معا وهما خارجية أوامر الراشد والنقص فى البصيرة السيكلوجية عند الراشد المتوسط .

أول شيء أن الاوامر الخلقية لا مناص من بقائها فى الغالب خارجية عند الطفل على الأقل خلال سن حياته الأولى . ومعظم الآباء يحملون أبناءهم بعدد من الواجبات التي يجب أن تبقى أسبابها لمدة طويلة غير مفهومة من مثل لا تقل كذبا من أى نوع إلخ ... وحتى فى أحدث أنواع التربية نجد الطفل يجبر على التمسك بمجموعة من العادات متعلقة بالطعام والنظافة بما لا يستطيع أن يلم تماما بأسبابها وعلاقتها وكل هذه من الطبيعى أن يضعها الطفل فى نفس المستوى الذى يضع فيه الظواهر الطبيعية العملية . فكل هذه القواعد مثل يجب أن تنتزه . ثم ليلا . استحم قبل أن تنام إلخ .. كلها تشبه تماما موضوع أن الشمس تضىء نهارا والقمر ليلا أو أن الحصى يفوص فى الماء بينما تطفو القوارب على سطحه فكل هذه الأشياء هي كذلك ولا بد أن تكون كذلك

فهي تشبه الاوامر العالمية التي ينبغي ويجب أن يكون لها كلها سبب ولكن ليس من بينها ما نحس نحوه من الداخل ما نحسه حين يقوم عندنا دافع المشاركة الوجدانية أو الشفقة. وعلى ذلك فإن لدينا من أول الأمر نوعا من الأخلاقية ذا قواعد خارجية ونوعاً آخر فيه تبادل المعاملة أو على الأقل فيه العناصر التي يمكن التبادل الاخلاقي أن يستخدمها فيما بعد. وما دام هذان الوعان من الاخلاق لا يتجددان فإن الاول منهما في الغالب لا بد أن يؤدي إلى درجة معينة من الواقعية.

وأما الشيء الثاني وهو من سوء الحظ يقل عنه اعتبارا فهو أن الغالبية من الآباء معلوماتهم النفسية محدودة فهم يعطون أبناءهم أعظم تدريب أخلاق من النوع المشكوك فيه وربما كان هذا الميدان هو الميدان الذي نستطيع أن نحقق فيه بشدة إلى أى درجة نكون لا أخلاقيين إن اعتقدنا كثيرا في الاخلاقية، وأن قليلا من الإنسانية أئمن من كل القواعد في هذا العالم. وهكذا نجد الراشد يهود الطفل إلى فكرة المسؤولية الموضوعية وبذلك يقوى ميلا هو في واقع الأمر شيء طبيعي في العقلية التلقائية لصغار الأطفال.

وحتى نتأكد من صحة ما ذهبنا إليه فإنه يصعب أن نعتمد على استفسار موضوعي في مثل هذه الحالات ومع ذلك فإن كان ينقصنا البحث المنظم فإن لدينا بعض المصادر القيمة للعلومات التي كثيرا ما تساعدنا على أن نتوغل إلى أعماق بعيدة تبعد كثيرا عما قد نستطيع أن نكتشفه عن طريق مجرد تجميع ملاحظات غير كاملة. وأكثر من هذا فإن الأدب الذي بين أيدينا يكل علم النفس العلى فدراسة آدموند جوس Edmund Gosse لتاريخ حياته في كتابه الاب والأبناء حتى لو صرفنا النظر عن ذكر المؤلفات العلمية في هذا الموضوع. وكذلك الدراسة الفردية للأطفال الجانحين أو المشككين تنير هذا الموضوع بنفس الدرجة. وأخيرا فإنه من المستحيل أن تحل نفسية المراهق والراشد دون أن نكتشف مثل الشخصية التلقائية وهي ملوثة دائما باهتماماته ومزدهمة بذكرياته المحدودة المتصلة بأخطاء آباءه التي ارتكبوها أثناء نشأته.

ولكن لو أن أمثال هذه الطرق وحدها قد توضع في متناولنا حالات واضحة غير أنه قد يكون من الممكن أن نضع حوارا يتغلغل في عقلية الاب المتوسط، وأن نجتمع ملاحظات عن مواقف متجانسة ومقارنة من مثل تلك التي نصادفها في القطار وخصوصا في أمسيات الآحاد بعد قضاء يوم في نزهة خلوية فلا نستطيع أن تصور شخصا لا يشير انتباهه مثل هذه الحالات نظراً لتفاهة ما يحدث من الناحية السيكلوجية.

خذ مثلا المجهودات التي يقوم بها الآباء في القبض على أطفالهم أثناء قيامهم بأعمال خاطئة بدلا من انتظار الكارثة ومنعهم الطفل عن طريق خدعة بسيطة أو غير ذلك من أن يسلك طريقا من طرق السلوك التي بدعوه كبرياؤه إلى التمسك بها . وهناك أيضا العدد العديد من الاوامر التي تصدر ( فالأب المتوسط يشبه بالحكومة غير الراشدة التي تكتفي بإصدار قوانين رغم ما قد يبدو فيها من تناقض وما قد يؤدي إليه تراكم هذه القوانين من اضطراب عقلي ) والسرور الذي يشعرون به حين توقيع العقوبات وحين استخدام السلطة ونوع السادية ( تعذيب الذات ) الذي كثيرا ما يراه الإنسان في الجماعات المحترمة جدا تلك التي تتخذ شعارها : يجب كسر إرادة الطفل ، أو أنه يجب ، أن نجعله يحس بإرادة أقوى من هذه .

فبئلهذا النوع من التربية يؤدي إلى هذه الحالة الدائمة من التوتر التي هي من خصائص عدد كبير من الأسر والتي نجد الآباء مسئولين عن وضع بذورها . وبما لا يحتاج إلى كثير من القول أنهم مسئولون عن الشر الفطري عند الأطفال والخطيئة الأصلية . على أن ثورة الطفل ضد مثل هذه الطرق وإن كانت كثيرة الحدوث وشرعية في نواحي كثيرة ولكنه رغم ذلك ينهزم في معظم الحالات هزيمة باطنية فنظرا لعجزه عن التمييز بين ما هو خير عند آبائه وما هو قابل للنقد ولعجزه عن تقديم موضوعيا بسبب عجزه عن إقامة توازن وجداني نحوهم فإن الطفل في لحظات تعلقه بهم يقبل قبولاً باطنياً حقهم في السلطان الذي يفرضونه عليه . وحتى حين يشب فإنه يكون غير قادر إلا في حالات نادرة جدا على كسر العلاقات الوجدانية التي اكتسبها في هذا الاتجاه ونجده في حالة من الغباء في معاملة أولاده كذلك التي كان عليها آباؤه من قبل .

فمن الواضح إذن أنه عن طريق هذا القسر الذي يفرضه جيل على جيل يجب أن نبحث عن قيام الواقعية الأخلاقية وثباتها . فالواقعية الأخلاقية وقد امتدت جذورها في الواقعية الثقافية الكلية عند الطفل فهي لذلك مدعمة ومنظمة بمئات الطرق بواسطة قسر الراشد . ومثل هذا التلاقي بين منتجات ضغط الراشد وعقلية الطفل لا تحدث صدفة فهي ليست استثناء ولكنها القاعدة في سيكولوجية الأطفال وهذه يمكن تفسيرها بمنتهى السهولة ما دامت تعمل في فترة زمنية طويلة . فهي تجبو في طريقها خلال قرون عديدة وأجيال متعددة وهي تنتقل من جيل إلى جيل حتى إن العناصر الأساسية للأخلاق العامة والنزوية قد تكونت عن طريق التوافق المتبادل بين العقليتين السابقتين .

ولكى نبين كيف أن هذه الناحية المزروجة للواقعية الأخلاقية شيء طبيعى فإننا نقارنها بظاهرة هى شقيقة حقيقية لها من الناحية العقلية وتلك هى اللفظية الواقعية أو اللفظية وهذه تنتج من الاتحاد بين التناقض اللغوى التلقائى للطفل والقصر اللفظى للراشد .

ومن أهم ظاهرات مركزية الذات من الناحية العقلية هى التناقض أى الإدراك الحسى والتصور والتعليل بالجملة والعمليات غير المحملة وهذه الظاهرة قد وصفها دكرولى وكلاباريد فى دائرة الإدراك الحسى وهى تعود فتظهر فى كل ناحية من نواحي تفكير الطفل كالشرح والفهم والتعليل إلخ . . . (انظر كتاب اللغة والفكر الفصل ٩) وقد وجدناها متغلبة فى ميدان الفهم اللفظى بالجملة والقصة والمثل قد يشعر الطفل أنه قد فهمها تماما بمجرد نجاحه فى أن يستنتج منها موضوعا إجماليا أو أن يفهمها فهما مجملتا حتى إذا كانت بعض المفردات اللفظية غير مفهومة عنده فهذا الموقف من خصائص مركزية الذات ذلك أن المناقشة والنقد المتبادل هو الذى يدفعنا إلى تحليل الأشياء أما إذا تركنا وشأننا فإننا سرعان ما نكتفى بالشرح الإجمالى وبالتالى بالشرح الذاتى وإذن فالتناقض الإجمالى من الطبيعى أن يودى بالطفل إلى اللفظية فما دام كل لفظ يتضمن معناه كوظيفة من هذه الاعمال المتناقضة فإن الالتقاط تنتهى بأن تأخذ مادتها الخاصة مستقلة عن الحقيقة . وإذن فما هى آثار قصر الراشد بالنسبة لهذه اللفظية ؟ هل تقضى بالتدريج على هذه النتيجة من نتائج مركزية الذات أو تقوئها ؟ مادام الراشد يستطيع أن يتعاون مع الطفل ويقصد بذلك أنه يستطيع أن يناقش الأشياء معه على قدم المساواة أو أن يتعاون معه فى الوصول إلى الأشياء فإنه بما لا يحتاج إلى الإطالة فى القول أن تأثيره سوف يودى إلى التحليل ولكنه إن جعل لالفاظه صفة السلطة وتعليماته تتفوق على التجربة بشكل عام فن الواضح أن الراشد فى مثل هذه الحالة يقوى اللفظية . ومن سوء الحظ أن الحالة الأخيرة هى السائدة فى التعليم سواء فى المدرسة أو فى المنزل فسلطة الأطفال تتفوق على كل تجربة عملية أو مناقشة حرة . ولقد اعتبرت المدارس مسئولة عن اللفظية عند الأطفال وهذا ليس صحيحا فاللفظية تنبع من ميول تلقائية معينة عند الأطفال ولكن المدرسة بدلا من أن تخلق جو ملائما للقضاء على هذه الميول فإنها تقيم نظام التعليم فيها على هذه الميول فتقوئها عن طريق استخدامها .

وكل هذا يوضح لنا المقارنة بين الحقائق الخلقية والفعلية فى الميدان الواقعى ،

فالواقعية الأخلاقية واللفظية إذن هما المظهران الواضحان للطريقة التي يتحد بها  
قصر الراشد مع مركزية الذات عند الطفل .

### نتائج عامة :

إن النتائج التي وصلنا إليها خلال دراستنا للواقعية الأخلاقية تؤيد تلك التي  
وصلنا إليها طريق تحليل لعبة الكريات وأنه ليدو أن لدى الطفل نوعين متميزين  
من الأخلاق منها ما قد نميز نتائجه أحيانا في أخلاق الراشد .

وقد يعزى هذان التويمان إلى عمميات تكوينية يمكن بشكل إجمالي أن نقول إن  
إحداها تلي الأخرى بدون مراحل مميزة . وأكثر من ذلك أنه يمكن أن نلاحظ قيام  
دور متوسط . أولى هذه العمليات هي القسر الأخلاقي للراشد وهو قسر يؤدي إلى  
الغيرية وبالتالي إلى الواقعية الأخلاقية . أما الثانية فهي التعاون الذي يؤدي إلى  
الذاتية وبينهما نستطيع أن نميز دورا تكون فيه القواعد آتية من الداخل ومعقدة .

ويتميز القسر الأخلاقي باحترام من جانب واحد وهذا الاحترام كما سبق أن بين  
بوفيه بكل وضوح هو منبع الإلزام الأخلاقي والإحساس بالواجب فكل أمر صادر  
من شخص محترم هو نقطة البداية لقاعدة الإلزامية وهذا كثيرا ما أبده حوارنا فالإلزام  
الذي يدعو إلى قول الحق وإلى ألا تسرق إلخ ... كلها تتضمن واجبات كثيرة يحسها  
الطفل إحساسا عميقا وإن لم تنبعث من عقله هو فهي أوامر صدرت من الراشد  
وتقبلها الطفل . فالأصل إذن أن أخلاق الطفل غيرية في أساسها فالصواب في أن تطيع  
إرادة الراشد والخطأ في أن يكون لك إرادة خاصة . فليس هناك مكان في مثل هذه  
الأخلاق لما قد يسميه علماء الأخلاق والخير ، يخالف ، الصواب ، أو الواجب  
الخالص ما دام أن الخير هو شيء مثالي تلقائي وشيء يجذب العقل أكثر من أن يجبره  
على الطاعة . والعلاقات بين الآباء والأطفال من المؤكد أنها لا تقوم فقط على علاقات  
القسر بل هناك تعاطف تلقائي متبادل ذلك التعاطف الذي يحث الطفل من أول  
الامر على أعمال الكرم وتضحية النفس . كما يدعو إلى هذا النوع من التظاهر العاطفي  
الذي لا يمكن أن يكون مفروضا بأى حال من الأحوال وهنا من غير شك نجد نقطة  
البداية لأخلاق الخير التي سوف نراها تنمو جنبنا إلى جنب مع فكرة الصواب  
أو الواجب والتي تحل محلها تماما عند بعض الأشخاص ، فالخير هو نتيجة للتعاون

أما علاقة القسر الأخلاقى التى ينتج الواجب عنها فقد لا تؤدى بذاتها إلى شيء سوى  
الغيرية ، وقد تؤدى فى أبعد أشكالها إلى الواقعية الأخلاقية .

ثم تأتى المرحلة المتوسطة التى أشار إليها بوفيه <sup>(١)</sup> وفيها نجد الطفل لم يعد بطبيع  
الأوامر الصادرة من الراشد لحسب ، بل ويطيع الأوامر نفسها معممة ومطبقة بطريقة  
مبتكرة . وقد لاحظنا هذه الظاهرة فيما يتعلق بالكذب ، ففى بعض اللحظات يرى الطفل  
أن الأكاذيب سيئة فى ذاتها ؛ فالإنسان يجب ألا يكذب حتى ولو لم يعاقب على الكذب ،  
وهنا من غير شك يعمل الذكاء عمله فى القواعد الأخلاقية كما يعمل فى غيرها عن  
طريق تعميمها وتمييز بينها . ولكن الذاتية التى تنتج نحوها لازالت نصف موجودة ،  
فهناك دائماً قاعدة مفروضة من الخارج ولا تظهر فى شكل نتيجة ضرورية للعقل  
نفسه فكيف يصل الطفل إلى الذاتية الخالصة . الأدلة الأولى لها نشاهد حين يكشف  
أن الصدق ضرورى لعلاقات المشاركة الوجدانية والاحترام المتبادل . والأخذ  
والعطاء يبدئ فى هذه الناحية وهو العامل الحاسم للذاتية . فالذاتية الأخلاقية تظهر حين  
يرى العقل من الضرورى وجود مثل أعلى مستقل عن الضغط الخارجى ولكن الواقع  
أننا لو تركنا ميدان العلاقات بالناس الآخرين فلن نجد ضرورة أخلاقية فثل  
هذا الفرد يعرف الشذوذية ولا يعرف الذاتية . وعلى العكس من ذلك فأى علاقة  
بالأشخاص الآخرين يقوم فيها احترام جانبى تؤدى إلى الغيرية ، فالذاتية إذن تظهر  
مع علاقة لأخذ والعطاء فقط فى الحالة التى يكون فيها الاحترام المتبادل من القوة  
بحيث يجعل الفرد يحس من الداخل بالرغبة فى معاملة الغير كما يود هو أن يعامل .  
وهذا هو الموضوع الذى سنحاول تحليله فى الفصل التالى .

---

Baldwin Interpretation sociale et morale du developement mental (١)  
Trad . G . L. Dupart , Paris 1899 .

## الفصل الثالث

### التعاون ونمو فكرة العدل<sup>(١)</sup>

دراسنا لقواعد اللعب أوصلتنا إلى النتيجة القائلة بوجود نوعين من الاحترام، وبالتالي نوعين من الأخلاق . أخلاق القسر أو الغيرية وأخلاق التعاون أو الذاتية . وفي خلال الفصل السابق ألمعنا بنواح معينة من النوع الاول . أما النوع الثاني الذى نعى بدراسة الآت فهو من سوء الحظ أشد صعوبة من ناحية الدراسة، فبينما الاول يمكن أن يتشكل فى قواعد وبذلك يضع نفسه فى شكل أسئلة فإن الثانى يفوق بنوع خاص بين الدوافع المؤتلفة فى العقل أو فى المواقف الاجتماعية التى لايسهل تحديدها عن طريق الحديث مع الأطفال . وقد أفقنا ناحيته القانونية - إن صح هذا التعبير - فى دراسة اللعب الاجتماعى للأطفال بين ١٠ ، ١٢ والآن يجب أن نذهب بعيدا ونخترق الإدراك الفعلى للأطفال ومن هنا تبدأ الأشياء أن تتعقد .

ولممكن إذا كانت الناحية المثيرة فى التعاون والأخذ والعطاء تبعد عن الاستفهام فإن هناك فكرة واحدة ربما كانت أكثر الآراء الخلقية من الناحية العقلية . ويظهر أنها هى النتيجة المباشرة للتعاون وهى التى قد يتناولها التحليل دون أن يصادف صعوبات جمة، ونقصد فكرة العدل ولهذا فإن هذه النقطة هى التى نوجه نحوها معظم مجهوداتنا .

والنتيجة التى سوف فصل إليها فى النهاية هى أن الاحساس بالعدل ولو أنه من الطبيعى أن يكون معرضا لفرض أوامر الراشدين ومثلهم العملية ولكنه إلى حد كبير مستقل عن هذه المؤثرات ولا يحتاج لنموه إلى أكثر من الاحترام المتبادل والاتحاد الذى يقوم بين الأطفال أنفسهم . فى الغالب نجد أن فكرة العدل والظلم تجد طريقها إلى عقل الناشئ على حساب الراشد لا من أجله . فعلى العكس من القواعد المفروضة التى فرضت من أولى الأمر على الطفل من الخارج والتى تبقى عدة سنين

(١) بالاشتراك مع الآنسات م . ربرت و ن . بوخلر و أ . م . فلدويج



لا يدرك معناها من مثل قاعدة ألا تقول كذبا — على العكس من ذلك نجد أن قاعدة العدل هي نوع من الحالات الحلولية لعلاقات اجتماعية أو قانون يحكم توازنها وكلما نما الاتحاد بين الاطفال فإيا نجد أن فكرة العدل هذه تبرز في شكل ذاتي قريب من الكمال .

ولقد كانت هذه الاعتبارات هي التي حفرتنا أن ندخل في هذا الفصل دراسة مسألة لا ترتبط مباشرة بفكرة العدل ، وتلك هي الاتحاد بين الاطفال والنزاع التي يقوم بين هذا الاتحاد وبين سلطة الكبار في حالات « التنمية » . وسيعيننا هذا التحليل على تحديد السن التي يبدأ فيها الاتحاد أن يكون فعالا وسوف نرى أنه بعد هذه السن بنوع خاص تبدأ فكرة المساواة في العدل تثبت نفسها بقوة كافية للتغلب على سلطان الراشد .

وأخيرا فانه من نافلة القول أن نقول إنه يجب أن نربط بدراسة فكرة العدل تحليلا إيجابيا على الأقل لآراء الاطفال عن العقوبة . فالعدل الموزع الذي تحدده المساواة كان دائما مرتبطا في العقل بصفة عامة بالعدل الجزائي الذي تحدده النسبة بين العمل والعقوبة ولو أن الناحية الثانية لفكرة العدل أقل ارتباطا بمشكلة التعاون ، ولكن يجب أيضا أن نخضعها للبحث والدراسة . والواقع أننا سندرسها أول الامر حتى نترك تحليلا التالى غير مقيد باعتبارات لهذا الاتجاه الخاص من الموضوع .

فالخطة التي سوف نلتزمها هي إذن كما يلي : سنبدا بدراسة مشكلة العقوبات ثم مشكلة المسؤولية الجمعية وما يسمى بالعدل « الحلولى » ( الذى فيه يظن أن العقوبة تحل في الاشياء نفسها ) وبعد ذلك نتحول إلى دراسة النزاع بين العدل الجزائي والعدل الموزع ، فإذا وصلنا إلى هذه النقطة فإننا سوف نتقدم إلى تحليل العلاقات بين العدل الموزع ، والسلطة ( وأيضاً بين اتحاد الاطفال والسلطة ) ثم إلى دراسة العدل بين الاطفال ثم نعود فنناقش بصفة عامة العلاقات بين العدل والتعاون .

#### ١ — مشكلة العقوبات والعدل الجزائي

توجد هناك فكرتان واضحتان عن العدل فنحن نقول إن الحكم غير عادل حين يعاقب بريئا أو يثيب مذنباً أو بوجه الاجمال حين يفشل في أن يكيل بمكيال يتناسب مع الاجر أو الذنب موضوع الحكم . ومن جهة أخرى فإننا نقول إن القسمة غير عادلة

حين تجعل البعض محظوظين على حساب الآخرين: والمعنى الآخر هذا الاصطلاح نلاحظ فيه أن فكرة العدل تتضمن فكرة المساواة فقط؛ أما المعنى الأول فإن فكرة العدل فيه منفصلة عن الجزاء والعقاب وهي محدودة بواسطة العلاقة بين العمل والجزاء.

ويبدو لنا أنه من الأفضل أن نبدأ بالفكرة الأولى من طريق التفكير هذين لأنها هي التي يمكن أن نربطها بطريق مباشر بقصر الراشدين وبالمشكلات التي درساها في الفصل الأخير. وربما كانت أيضا أكثر فكرتي العدل بدائية إذا قصدنا من البدائية لا مجرد التقدم الزمني بل أكثر الاثنين تغطية بعناصر تتضاءل عن طريق النمو العقلي؛ إذ أنه يوجد في بعض الآراء المتعلقة بالجزاء عامل من عوامل السمو والطاعة تميل الحالة الذاتية الأخلاقية إلى التخلص منه. وعلى أية حال فالمشكلة هي تحديد ما إذا كانت هاتان الفكرتان تنموان جنبا إلى جنب أو أن الثانية تميل لأن تسود الأولى.

ولكن في أي حوار مع الأطفال عن العقوبات فإننا طبعاً سنعلو فوق الصعوبات الاصلاحية الكثيرة إذ أنه في مثل هذا الموضوع نجد أن الطفل كثيراً ما يميل إلى أن يعطي السائل محاضرة عائلية قصيرة من النوع المعتاد أكثر من أن يوضح له وجداناته الحقيقية عن السؤال وهي الوجدانات التي يندر أن يجد مناسبة لصوغها في ألفاظ والتي ربما لايسمح بالمرّة لها بالتكوين. ولذلك وضعنا لدراسة هذا الموضوع طريقة فيها شيء كثير من الدوران.

ولكن نكتشف إلى أي حد يعتبر الأطفال العقوبات عادلة قررنا تقسيم الصعوبة، فمن جهة يمكن الإنسان أن يقترح أنواعاً من العقوبات على الطفل دون أن يلقي أي شك على فكرة الجزاء نفسها ثم يسأله أيها العدل وهذه الطريقة يمكن أن نصل إلى العقوبة التكفيرية — وهي العقوبة الوحيدة الحقيقية في نظر أولئك الذين يؤمنون بأسبقية العدل الجزائي<sup>(١)</sup> — وهي تختلف عن العقوبة المتبادلة التي تشتق من فكرة المساواة. وما لا شك فيه أن رد الطفل لمثل هذه المشكلات سوف يكون في مستوى إنشائي رفيع من وجهة نظر فكرة الجزاء. ومن وجهة أخرى فإنه بمجرد أن نصل إلى هذه النقطة فإننا نستطيع أن نحاول فنكشف ما إذا كان الطفل يعتبر العقوبة عادلة

(١) انظر كيف أن دوركم Education Morale, P. P. 188 - 192 يحى ويمجد نظرية الاستنفار لتؤيد نظريته في الجزاء.

وفعالة وذلك بواسطة جعله يقارن ، في أزواج ، القصص التي عوقب فيها الاطفال بقصص اكتبني الآباء فيها بلوم أطفالهم مع شرح نتائج أعمالهم لهم . ثم يسأل الشخص بعد ذلك أى هؤلاء الاطفال يتوقع منه أن يرتكب الاعمال المنهى عنها مرة ثانية : هل هم أولئك الذين نالهم العقاب أو أولئك الذين لم يعاقبوا .

فإذا وضحنا هذه النقطة — لا قبل ذلك — أمكننا أثناء الحديث مع الاطفال أن نوسع الموضوع قليلا وبذلك نصل معهم إلى الامثلة العامة من مثل : ماغاية العقوبة؟ وعمّا إذا كان هناك سبب للجزاء وهكذا . وهذه المناقشة التي ستكون لفظية خالصة إن جاءت في البداية يمكن أن تقوى في المستوى الحسي مادامت تقوم على أحكام قال بها الطفل فيما يتعلق بالقصص التي قيلت له .

وبالاختصار فإن النتيجة التي نصل إليها يمكن أن تكون كالآتي : — فهناك نوعان من رد الفعل بالنسبة للعقوبة ؛ فالبعض يرى أن العقوبة عادلة وضرورية وكلما اشتدت العقوبة إزدادت عدلا وهي فعالة بمعنى أن الطفل الذي عوقب بصرامة سوف يؤدي واجبه في المستقبل أداء أحسن من سواء — وغير هؤلاء لا يعتبرون التكفير والاستغفار ضرورة أخلاقية ؛ فالعقوبة العادلة الوحيدة من بين العقوبات الممكنة هي التي ينتج عنها وضع الأشياء في موضعها الصحيح أو التي يترتب عليها تحميل الشخص نتائج أخطائه أو التي تتضمن المعاملة المتبادلة الخالصة . حقيقة أننا لو تركنا مثل هذه الجزاءات التكفيرية فإن العقوبة من مثل هذا النوع تعتبر عديمة الفائدة ويصبح التأنيب والشرح أكثر فائدة من عقوبة الضرب . وفي المتوسط نجد أن الحالة الثانية من حالات رد الفعل أكثر انتشارا عند الاطفال الكبار بينما الحالة الاولى تنتشر أكثر بين الصغار منهم ولكن النوع الاول من المعاملة نتيجة أنه ينال تأييدا في كثير من الأسر والعلاقات الاجتماعية نجده يظل قائما في كل الاعمار حتى إننا لنجده عند كثير من الراشدين .

وهاك الأسئلة التي استخدمناها للاستفسار عن أنواع العقوبة فقد كنا نبدأ فنقول للشخص : « هل العقوبات التي توقع على الاطفال دائما عادلة ، أو أن بعضها أعدل من البعض الآخر ؟ فالطفل عادة يأخذ بوجهة النظر الاخيرة ولكن أيا كانت الإجابة فإننا نستمر في حديثنا فنقول : « أنت تعرف أنه ليس من السهل دائما أن تعرف كيف يعاقب الاطفال عقابا عادلا فكثير من الآباء والمدرسين لا يعرفون كيف يفعلون ذلك .

لهذا فكرت في أن أسأل الاطفال أنفسهم فأسألك وأسأل أصدقائك وأسأقص عليك كل أنواع الاشياء السخيفة التي قام بها الاطفال الصغار وسأترك لك أن تخبرني عن رأيك في الطريقة التي ينبغي أن يعاقبوا بها ثم نقصد عليه الجزء الاول من القصة ( كية العمل السيئ التي ارتكبت ) فالطفل يخترع العقوبة التي نسجلها ثم نستمر فنقول: وهذا صحيح ولكن الاب لم يفكر في ذلك بل فكر في ثلاث عقوبات وتردد في أيها أعدل وسأذكرها لك وعليك أن تختار أعدلها . ويجب أن نأخذ حذرنا فبمجرد أن يختار الطفل أحسن عقوبة نبادر فنسأله لماذا كانت أعدل ؟ ثم نستخدم مصطلحات الطفل فنسأله أيها أفضى ؟ ( أو أعنف أو أكثر مضايقة الخ ) وبذلك نحدد ما إذا كان الطفل يقول العقوبة على أساس قسوتها أو تبعا لبعض قواعد الجزاء الاخرى . أما القصة فهي :

### القصة الاولى

قد كان ولد صغير يلعب في حجرته وقد طلبت منه أمه أن يذهب لشراء خبز للغداء فلم يكن في المنزل خبز . ولكنه بدل أن يذهب مباشرة قال لنفسه إن المسألة ليست مهمة وإنه يستطيع أن يذهب في دقيقة الخ . وبعد ساعة من الزمان لم يكن قد ذهب فعلا وأخيرا جاء وقت الغداء ولم يكن الطعام حاضرا على المائدة فتألم أبوه وزدد في الطريقة المناسبة لعقابه ففكر في عقوبات ثلاث الاولى : أن يحرم ابنه من زهته في اليوم التالي وتصادف أن كان اليوم التالي هو سوق المدينة وكان قد وعدة بزيارتها والتمتع بمشاهدة ما فيها . وما دام أنه لم يذهب لإحضار الطعام فلن يسمح له بزيارة السوق . أما العقوبة الثانية التي فكر فيها الوالد فهي ألا يعطى الولد خبزا ليأكله . فقد كان هناك فضلة من الامس فليتناولها الوالدان أما الولد فما دام لم يذهب ويحضّر الخبز الطازج فلن يعطاه شيئا وبذلك لم يترك للطفل أى طعام ليأكله . أما العقوبة الثالثة التي فكر فيها الاب فهي أن يفعل في الولد ما فعله الولد فيه فيقول له: « إنك لم تساعد أمك ولن أعاقبك ولكن في المرة التالية حين تسألني أن أفعل لك شيئا فلن أفعله وسوف ترى إلى أي درجة يتألم الناس إن لم يساعد بعضهم بعضا » . ولم يعرف الولد هذا الموضوع التفاتا ولكنه بعد أيام احتج إلى لعبة موضوعة فوق الدولاب ، وقد حاول الوصول إليها ولكنه كان صغيرا فلم يتيسر له ذلك فأحضر كرسيا ولكنه ارتفعا لم يكن كافيا ولذلك لجأ إلى أبيه يسأله المعونة وعندئذ

قال له الاب : و الآن تذكر ما قلته لك فانك لم تساعد أمك لذلك لا أميل إلى مساعدتك الآن ولكن حين تصبح مفيدا فإنى سوف أساعدك لا قبل ذلك ، فأى هذه العقوبات أعدل ؟

### القصة الثانية

يحكى أن ولدا لم يقيم بأداء واجباته المنزلية وفى اليوم التالى أخبر مدرسته بأنه لم يستطيع ذلك لمرضه . ولكن نظرا لأن وجهه كان بادرى الصحة فإن المدرسة استنتجت أنه لم يكن صادقا فى قوله فذهبت وأخطرت أباه وأمه ففكر الوالد فى عقاب ولده الصغير ولكنه لم يستطيع أن يستقر على قرار بالنسبة للعقوبات الثلاث الآتية : — فالعقوبة الاولى أن ينسخ قصيدة خمسين مرة . والثانية أن يقول الاب لابنه : و لقد ادعيت المرض فلا بد أن نعنى بك فعليك أن تذهب إلى مضجعك اليوم كله وأن تتناول الدواء حتى تشفى ، وأما الثالثة : و لقد قلت كذبا فلن أصدقك حتى لو قلت صدقا . وفى اليوم التالى حصل الولد على درجة عالية فى المدرسة وكان كلما حصل على هذه الدرجة يعطيه أبوه نقودا يضعها فى صندوق نقوده ولكن فى هذه المرة حين عاد الولد إلى المنزل وقال إنه حصل على درجة عالية قال له أبوه : وقد يكون هذا صحيحا ولكنك كذبت بالأمس فلم أعد أصدقك ولن أعطيك الجائزة اليوم لأننى غير متأكد من أن ماقلته صدقا فلو أنك بقيت أياما عديدة لا تكذب فقد أعود فأصدقك ويعود كل ما بيننا إلى حالته الطبيعية ، فأى هذه العقوبات أعدل ؟

### القصة الثالثة

كان هناك ولد يلعب فى حجرته بعد الظهر وقد طلب منه أبوه ألا يلعب بالكرة خشية أن يكسر النوافذ . ولكن لم يكذب يخرج أبوه حتى أخرج الولد كرتة من دولابها وبدأ يلعب بها فاصطدمت الكرة بزجاج النافذة وكسرتة فلما عاد الوالد إلى بيته ورأى ما حدث فكر فى عقوبات ثلاث :

(١) أن يترك الشابك بلا إصلاح عدة أيام (ولما كان الوقت شتاء إذ ذاك فإنه لن يستطيع اللعب فى حجرته ) (٢) أن يجعل الولد يدفع قيمة الشابك المكسور (٣) ألا يسمح له بأن يتناول لعبه لمدة أسبوع .

### القصة الرابعة

كسر ولد لعبة أخيه الصغير فماذا يفعل ؟ هل ينبغي (١) أن يعطى الصغير أحد لعبه (٢) أن يدفع قيمة إصلاحها (٣) ألا يسمح له بأن يلعب بلعبه هو أسبوعا كاملا .

### القصة الخامسة

بينما كان يلعب طفل بالكرة في عمر (ممنوع اللعب فيه) أصابت الكرة إناء زهور فكسرتة . فإذا ينبغي أن تكون عقوبته ؟ (١) هل يذهب إلى الغابة فيستحضر نباتا يزرعه بنفسه ؟ (٢) أو يصنع ؟ (٣) أو تكسر لعبه كلها ؟ .

### القصة السادسة

قد كان يتطلع ولد إلى كتاب صور لأبيه وبدلا من أن يكون حذرا نجده أحدث بقعا في عدة صفحات فإذا يفعل الأب ؟ (١) ألا يدع الطفل يذهب إلى السليفا هذا المساء (٢) ألا يعير الوالد ولده الكتاب مرة أخرى (٣) وقد كان من عادة الطفل أن يعير كتاب صوره (ألبوم) إلى أبيه فلا يعنى الوالد به كما فعل الولد بكتابه من قبل .

### القصة السابعة

مات رئيس عصابة لصوص فتنافس زميلان على الرئاسة . شارل وليون — فلما انتخب شارل للرئاسة غضب ليون ووشى بشارل لدى الشرطة بأن كتب إليها خطابا غفلا من التوقيع اتهمه بارتكاب جريمة سرقة اشتركت فيها العصابة كما شرح لرجال الشرطة أين وكيف يجدون شارل . فلما قبض على شارل فكر اللصوص في عقاب ليون فإذا يفعلون ؟ (١) ألا يعطوه نفوذ المدة شهر (٢) أن يطردوه من العصابة (٣) أن يتهوموا أيضا كمشترك في الجريمة بذلك عن طريق خطاب غفل من الإمضاء .

ومن الواضح أن الطفل لا توجه إليه كل هذه الأسئلة مرة واحدة بل يقتصر على ما يهيمه منها . كما أنه واضح أيضا أن هذه القصص ساذجة للغاية وأن كثيرا من العقوبات المقترحة مما يمكن تطبيقه في الحياة الواقعية في مستويات مختلفة . ولكن الشيء المهم الذي نتجده نحوه في حوارنا هذا أن نضع للقصص خطة حتى لو أدى ذلك أحيانا إلى أن نترك حرفة القصة وأن نعرض على الطفل أنواعا من العقوبات تقوم على أسس يتميز بعضها عن بعض تماما؛ ذلك أن الحديث مع الشخص ينبغي أن يعنى بالمبدأ لا بتفاصيل طريقة التطبيق .

والآن يبدو لنا أن العقوبات التي وضعناها في هذا الفصل كعقوبات عامة يمكن أن نقسمها على أساس قاعدتين واضحتين فكل عمل تعتبره الجماعة جريمة يتضمن مخالفة لقواعد الجماعة وبالتالي تهور ويتضمن نوعا من عدم الوفاء للرابطة الاجتماعية نفسها ، فالعقوبة إذن كما بيند ركييم تقوم على إعادة الشيء لاصله وعلى وضع الشيء

في موضعه الصحيح، وعلى إعادة بناء الرباط الاجتماعي وسلطة القواعد. ولكن مادامنا قد عرفنا قيام نوعين من القواعد يرتبطان بنوعين أساسيين من العلاقات الاجتماعية فإنه يجب أن نتوقع أن تصادف في دائرة العدل الجزائي نوعين من ردود الأفعال ونوعين من العقوبات .

فهناك أولاً ما نطلق عليه العقوبات التكفيرية التي يبدو لنا أنها تسيّر جنباً إلى جنب مع القسر وقواعد السلطة . خذ مثلاً أى قاعدة مفروضة على عقل الفرد من الخارج وافرض أن الفرد خالف هذه القاعدة فإننا لو تركنا جانباً السخط الذي يحدث في الجماعة وبين من ييدهم السلطة والذي لا مناص من أن ينصب على رأس المخالف فسنجد أن الطريقة الوحيدة لوضع الأشياء في وضعها الصحيح هي أن نجعل الفرد يعود فيقوم بواجبه وذلك بواسطة طريقة فيها قدر كاف من القسر وأن نذكره بجريمته عن طريق عقوبة مؤلمة . وهكذا نجد للعقوبة التكفيرية صفة إجبارية بالمعنى اللغوي الذي يقول إن اختيار دلالة إجباري بالنسبة للشيء المدلول عليه، ونقصد بذلك أن ليس هناك علاقة بين محتويات الجريمة وطبيعة العقوبة فحين يقال الكذب نجد أن المسألة واحدة سواء أوقعت عقوبة جنائية على مرتكبها أو أخذت لبعه أو حكمت عليه أن يقوم بعمل مدرسي، وكل الذي يهم أن يوجد تناسب بين الجزاء الذي يقع وبين أهمية الذنب .

ثم هناك أيضاً ما نسميه بالعقوبات المتبادلة وهي تسيّر يدا بيد مع التعاون وقواعد المساواة . خذ أى قاعدة يقبلها الطفل من الداخل أى التي يعرف أنها تربطه بمن يساويه برابطة الند ( مثلاً لا تكذب لأن الكذب يقضي على تبادل التصديق الخ ) فإن هذه القاعدة إذا انتهكت حرمتها فإننا إن أردنا أن نضع الأشياء في موضعها فلن نشعر بالحاجة إلى قسر مؤلم يفرض احترام القانون من الخارج بل يكفي أن نجعل المذنب يشعر بآثار ما ارتكب من نقض الروابط الاجتماعية، وبمعنى آخر فإنه يكفي استدعاء قاعدة تبادل المعاملة لتقوم بدورها، فإدام أن القاعدة لم تعد كما كانت من قبل شيئاً مفروضاً من الخارج ، شيئاً يستطيع الفرد أن يستغنى عنه بل على العكس من ذلك فإنها تتضمن علاقة ضرورية بين الفرد ومن يحيطون به ، فإنه يكفي في مثل هذه الحالة أن توضح النتائج المترتبة على خرق هذا القانون حتى تجعل الفرد يشعر بالعزلة وأن تجعله يحاول العودة إلى علاقاته الطبيعية، فاللوم لم يعد في حاجة إلى أن يؤكد عن طريق العقوبة المؤلمة بل إنه يعمل بكل قوته مادامت المقاييس المأخوذة

بطريقة التبادل تجعل المذنب يدرك معنى الذنب الذى ارتكبه<sup>(١)</sup>. وإذن فإنه على العكس من العقوبة التكفيرية نجد أن العقوبة المتبادلة لو استخدمنا الاصطلاحات اللغوية مرة ثانية فإننا نستطيع أن نقول إنها « من الضروري ، أن تدفع . أما الذنب والعقوبة فإنهما مرتبطان من حيث محتوياتها وطبيعتها فلا داعى للحديث عن النسبة المحفوظة بين أهمية أحدهما وعنف الآخر ، ويتبع ذلك أنه في حالة ارتكاب أنواع من الذنوب فإنما نستطيع في حالة العقوبة المتبادلة أن نميز أنواعا مختلفة منها تكون أكثر أو أقل مناسبة وعدلا تبعا لطبيعة العمل الذى يستوجب التعنيف والجر .

وإذا أردنا أن نقسم هذه الأنواع يلزم أن نعود إلى قصصنا . فنجد أنه من السهل أن نعتبر العقوبات الآتية تكفيرية : — عدم السماح بالذهاب إلى السوق أو السينما ( ٦١ ) أو نسخ قصيدة خمسين مرة ( ٢ ) أخذ لعبة منه ( ٣ و ٤ ) أو صفعه ( ٥ ) أو تغريمه ( ٧ ) ولكن من الطبيعى أن نعتبر أى عقوبة حتى بعض العقوبات الأخرى التى اقترحناها في هذه الأمثلة تكفيرية تبعا للروح التى تطبق بها ، فكثيرا ما يقول الطفل إنه قد اختار عقوبة من العقوبات المعروضة عليه لأنها أقساها ولو أنه في الواقع قد أقام اختياره على أسس مختلفة تماما ، وفي هذه الحالات فإن العقوبة موضع البحث لاتزال من النوع التكفيرى . أما عن العقوبات المتبادلة فإنه يمكننا أن نقسمها على النحو الآتى منتقلين من أقساها إلى أقلها قسوة : — أولا . فهناك عقوبة الطرد — الموقت أو المستديم — من المجموعة ( القصة ٧ ) وهذه هي العقوبة التى يلجأ إليها الأطفال فيما بينهم كما في حالة رفضهم اللعب مع غشاش لا يندم مثلاً . وهى العقوبة التى يستخدمها الإنسان في حياته العادية حين يرفض اللعب مع طفل أو استصحابه للزهوة إذا دلت التجربة على أنه لا يحسن السلوك في مثل هذه المناسبات . فالرابطة الاجتماعية في مثل هذه الحالة تقطع بصفة مؤقتة .

أما المجموعة الثانية فتتكون من تلك العقوبات التى تتصل بالنتائج المباشرة المادية للعمل نفسه من مثل عدم إعطاء أى خبز للغذاء لمن رفض أن يذهب ويحضر بعضاً منها في حالة عدم وجود قدر كاف في المنزل ( القصة ١ ) . إلزام من ادعى المرض

(١) من الواضح أن مقاييس العدل تتضمن عنصرين من الألم ولكن الألم هنا لا يطلب لذاته ولا بوجه نحو ثبوت عادة احترام القانون في عقل الشخص . أما الألم الذى قد يحدث ( مصحوبا أحيانا بأضرار مادية ) فهو بكل بساطة نتيجة حتمية للخروج على روابط التضامن .



البقاء في السرير ( القصة ٢ ) . تخصيص حجرة باردة لمن كسر زجاج النافذة (٣) ففى عقوبات من النوع الذى يشبه ما كان يفكر فيه روسو وسنذكره وكثير غيرهما حين قالوا إن الطمّل يجب أن نعلمه عن طريق الخبرة الطبيعية وحدها . حقيقة أن النتائج الطبيعية لسوء التصرف - كما قال دوركيم - هى نتائج اجتماعية بالضرورة إذ أنها عبارة عن اللوم الذى تثيره . غير أن دوركيم وحده هو الذى يرى أن اللوم لى يكون فعلا يجب أن يكون مصحوبا بعقوبة تكفيرية ؛ إذ أنه فى هذه الحالة تكون النتائج المباشرة والمادية للعمل فى الغالب كافية لتحقيق هذه الغاية . وأهم ما فى الموضوع أن المذنب يجب أن يتحقق لديه أن هذه النتائج ولو أنها طبيعية فإن المجموعة تؤيدها . وهذا هو السبب فى أننا وضعنا هذا النوع من العقوبة ضمن العقوبات التبادلية . حين لم يجد الطفل فى القصة ( ١ ) خبزا للغذاء ، وحين ترك الطفل فى القصة ( ٣ ) فى حجرة بلا زجاج للنوافذ بسبب إهمال الأول إحضار الخبز وكسر الثانى الشباك فالتى يحدث هو أن الآباء أنفسهم سوف يرفضون تصحيح الخطأ ويستجيئون لإهمال أطفالهم بأن يرفضوا معاوماتهم ؛ فلعقوبة إذن لا زالت متبادلة . وبالمثل حين يدعى الأب فى القصة (٢) أنه يصدق ابنه حين يكذب ويطلب منه الاستمرار فى السرير ما دام قد ادعى المرض ، أو حين يرفض الأب أن يصدق حتى حين يقول الصدق ( العقوبة ٣ ) فهو فى الحقيقة يعاقب على النجوى المتبادل . حقيقة أن العقوبة هى « نتيجة طبيعية » للعمل ما دامت نتيجة الكذب إما أخذ الكاذب بقوله أو عدم تصديقه بالمرّة . بعد ذلك . ولكن يضاف إلى ذلك أن يتصنع الوالد أنه عمد إلى سرعة التصديق أو الريبة حتى يرى الطفل أن رابطة التصديق المتبادلة قد تكسرت . وإذن فإن قاعدة التبادل هنا تقوم بعملها ولهذا فنحن نعتقد أن كل الحالات التى يطلق عليها العقوبات الطبيعية تتضمن المبادلة ما دامت المجموعة أو المرئى فى كل الحالات يرغبون فى أن يجعلوا المذنب يحس أن رابطة التضامن قد تكسرت .

ثالثا - هناك نوع من العقوبة يقوم على تجريد المذنب من الشيء الذى أساء استخدامه . مثال ذلك ألا تعير كتابا لطفل سبق أن عمل فيه بقعا ( القصة ٦ ) فعندنا هناك مزيج من عناصر مشابهة لتلك التى تميز النوعين الآخرين ؛ فهناك نوع من إنهاء التعاقد نظرا لأن شروط التعاقد لم تكن مرعية .

رابعا . يمكن أن نضع تحت اسم العقوبة المتبادلة البسيطة أو الخالصة هذه العقوبات التى تتضمن أن نعمل للطفل نفس ماقد فعله هو نفسه . مثال ذلك ألا تساعد

( القصة ١ ) أن تكسر لعبه ( القصة ٥ ) . ألا تعنى بكتاب صوره ( القصة ٦ ) أن تفتن عليه إن كان قد فتن عليك ( القصة ٧ ) . ومن الصعب أن نشير هنا أن هذا النوع من العقوبة ولو أنه مشروع إن أردنا أن نجعل الطفل يفهم نتائج أعماله إلا أنه يصبح مثيرا وباطلا إن كان الغرض منه مقابلة السوء بالسوء وتوزيع عمل لاي عوض بآخر ( القصة ٦ ، ١ ) .

خامسا — وهناك عقوبة « إصلاحية » وذلك بأن تدفع قيمة ما كسر أو سرق أو تأتى ببديل عنه الخ . . . ولقد صدق دوركيم حين ميز بين العقوبات الإصلاحية والجزائية ولكننا لو قسمنا النوع الأخير إلى نوعين تبعاً لأنه قد يكون تكفيرياً أو تبادلياً فإن العقوبة « الإصلاحية » يمكن أن تعتبر حالة قائمة على حدود العقوبة التبادلية إذ أنه هنا نجد أن اللوم لم يعد يلعب أى دور وأن العدل يكتفى بمجرد إصلاح الشيء الذى ناله التلف . ويجب أن نلاحظ أن العقوبة الإصلاحية غالباً غير خالصة وقد تحتفظ بعنصر من الجزاء ، وهذا هو السبب الذى جعلنا نضعها ضمن القسم الذى نتحدث عنه .

وأخيراً يمكننا أن نميز نوعاً سادساً يشمل اللوم وحده دون عقاب وهذا اللوم لافترضه السلطة ولكنه معنى فقط بأن يجعل المذنب يرى كيف أنه كسر رابطة الاتحاد . وعلى أية حال فإنه ينبغى ألا نعقد الموضوعات تعقيداً لا داعى له فلنترك الموضوع الآن لنناقشه فيما بعد .

وإذن فنتيجة التحليل أن هناك نوعين من العقاب ، أو العدل الجزائى — عقوبة تكفيرية ملازمة لعلاقات القسر وعقوبة تبادلية . والآن ننقل إلى البحث التجريبي لنرى ما إذا كان الطفل يميل نحو إحداها أو نحو الأخرى تبعاً لمراحل نموه .

وقد قامت الآنسة بوخلر Baechler باستجواب ٦٥ طفلاً بين السادسة والثانية عشرة فى هذه النقط ووقت بنفسى باستجواب ثلاثين ، فالإحصائيات التالية إذن تبين فى حالة حوالى مائة طفل . ولكن نظراً لأن كل طفل قد يعطى إجابات تختلف تبعاً للقصة ولذلك قد يتذبذب بين العقوبة التكفيرية والعقوبة التبادلية ولذلك أقننا حسابنا على أساس القصص لا على أساس الأطفال وجعلنا الوحدة هى كل إجابة مستقلة لكل طفل مستقل . ولما كان من الصعب أن نستجوب الطفل عن أكثر من ٤ قصص فى وقت واحد فهذا أعطانا مجموعة من ٤٠٠ وحدة .

ومن الواضح أنه في مثل هذا الميدان فإن التطور لا يتقدم بنفس خطوات السن فهناك عوامل كثيرة جدا متداخلة . ولكننا لو أخذنا الموضوع بصفة إجمالية فإنه يدهشنا الوضوح الذي يحدد عملية التطور . فقد قسمنا الاطفال إلى ثلاث مجموعات أعمارها على التوالي ٧ - ٨٠٨ - ١٠، ١١ - ١٢ سنة ( والمجموعة الأخيرة تشمل شخصين متأخرين في سن ١٣ ) وقد وجدنا أن النسبة المثوية للعقوبات التبادلية بالنسبة لمجموعات الإجابات هي على النحو الآتي :

٦ - ٧ سنة ٨ - ١٠ سنة ١١ - ١٢ سنة  
الاطفال الذين استجوبتهم الآنسة بوختر ٣٠ في المائة ٤٤ في المائة ٧٨ في المائة  
المجموع ٢٨ في المائة ٤٩ في المائة ٨٢ في المائة

ويجب أن نلاحظ أن هذه الأرقام لا يمكن اعتبارها ذات أهمية كبيرة . فيجب أن نقول من بادى الأمر إنها ترتبط فقط بأطفال ينسبون لمجموعة أخلاقية معينة ومستوى اجتماعى معين ( الأجزاء الفقيرة من جنيف وعدد قليل من الاطفال من مدرسة أولية في نيوشاتل ) ثم انه لا يمكن أن ننكر أنه مهما كان الإنسان دقيقا ( انظر مقدمة R.M. ) فإن الطريقة التي يوجه بها الأسئلة تلعب دورا هاما . حقيقة أن الانسان ليزعجه أن يحدد أن الاطفال الذين يستجوبهم هو نفسه في الغالب يجيبون إجابة أكثر تطابقا مع نظريته من أولئك الذين يستجوبهم غيره ؛ فالعامل الشخصى هنا لا يمكن إغفاله وهو يؤدي إلى تعريض كل هذه الاحصائيات للشك وكل الذى سوف نستنتجه من هذه الأرقام أننا نجد بصفة إجمالية أن أحكام العدل الجزائى يبدو أنها تواجه تطورا معينا كلما كبرت سن الطفل فالاطفال الصغار يتجازون إلى جانب العقوبة التكفيرية، أما الكبار منهم فيميلون نحو العقوبة التبادلية . ويجب أن نغنى بملاحظة هامتين الأولى منهما أنه بجانب مشكلة المراحل هناك مشكلة الأنواع فهناك بعض العقليات التي تتمسك بفكرة التكفير تمسكا لا سبيل إلى فصله ( Joseph le maistle بعكس Guyou ) فهذه العقليات طبعا هي نتيجة لتنشئة من نوع معين يقوم على تربية اجتماعية دنيئة ذات طابع خاص ولكن ظاهرتها العميقة تستمر مستقلة عن السن ولهذا فلن يدهشنا أن نصادف في أوساط اجتماعية أخرى نتائج استجواب تختلف تماما عن النتائج التي وصلنا إليها في هذا البحث .

ومن جهة أخرى فإنه حين يفكر الإطفال أنفسهم في عقوبات فإنهم بدلا من أن

يختاروا من بين العقوبات العديدة المقترحة نجدهم في الغالب يرجعون إلى العقوبة التكفيرية واختيارهم غالبا في<sup>(١)</sup> منتهى القسوة ولكن هذا في الواقع لا يناقض نتائجنا من الطبيعي أن انقباه الطفل إن لم يوجه نحو الانواع المختلفة للعقوبة دون تحديدها بل يكتفى بعرضها عليه على النحو الذى نقله الآن — فانه في هذه الحالة لن يفعل شيئا أكثر من أن يفكر في العقوبات التى تعود عليها وهي التعسفية والتكفيرية.

والآن ننقل إلى تحليل الحالات : ولنبدأ بأمثلة لأطفال يرون أن العقوبات التعسفية هي أعدل العقوبات :

انج Arg (٦) أعاد القصة (١١) صحيحة . كيف ينبغي أن يعاقب؟ اجنحه في حجرة — وماذا يحدث له؟ سيبيكي — وهل هذا عدل؟ نعم « ثم ذكرت له أن العقوبات الثلاث المقترحة بعد ذلك : « أيا أعدل؟ ألا أعطيه لعبة لماذا؟ لأنه كان خبيثا — وهل هذه أحسن العقوبات الثلاث؟ نعم — لماذا؟ لأنه مغرم جدا بلعبه — وهل هذا أعدل؟ نعم . وإذن فلم تكن قاعدة التبادل هي الأساس وإنما فكرة أشد العقوبات قسوة .

فيل Fil (٦١) : القصة (١) « لقد كان أبى يسىء معاملتنا فيضننا في دولاب مظلم ولقد فعل ذلك فعلا فلو كان لى دولاب مظلم لوضعت فيه حتى المساء وصفعت على أذنه ولو كان عنده سوط مافعلت شيئا غير جلده به . » ولقد اختار العقوبة الثالثة لأنه كان يحب أن يذهب إلى السوق ولذلك فمنعه يضايقه .

زيم zim (٦) القصة (١) : زيم لا يفكر كثيرا في العقوبات الاخيرتين . أما الاخيرة فهي ليست صعبة — لماذا؟ على الولد الصغير — ولماذا هي غير صعبة عليه إنها ليست كثيرة . والثانية أيضا — « ليست كثيرة ، فأعدل العقوبات إذن هي الاولى لأنها تمنعه من التجوال ،

مورد Mord (٧) القصة (٦) : أعدل العقوبات هي حرمانه من الذهاب إلى السينما . لماذا؟ فهي تناسبه أكثر من الاخيرتين فهي أسوأ إذ أنه من الممتع أن تذهب إلى دار الصور المتحركة ولكن من غير المستحب ألا تعيد إليه كتاب حفظ الصور

---

(١) انظر في هذه المناسبة الاستقصاء الذى قام به ناب knapp في L'intermédiaire des

(ألبوم) — لماذا؟ إن الذهاب إلى دار الصور ممتع ولكن لو أن الكتاب كان عنده واطلع عليه خمس مرات أو ستا فإنه يقول: «لقد تطلعت إلى صور الكتاب بالقدر الكافي ولهذا لا يعنني إن لم يعرني إياه مرة أخرى»

سيل Syl (٧٥ سنة): «القصة ٢: «الأعدل؟ أن نجعلها تنسخ ٥٠ سطرا فهذه هي أسوأ العقوبات لأنها لم تسمح لها بالخروج».

ماي may (٧٥) «القصة ١: «أعدل العقوبات هي «الاعطائها خبزا فهذه أشدها عقوبة وسوف تجبرها على أن تذهب وتحضر الطعام في المرات التالية»  
القصة ٦: «ألا تأخذها إلى دور الصور المتحركة — وما رأيك في العقوبة الثانية؟ لن يعنني كتاب صورها وهي تعني بجمع الطوايع — فهل هذه العقوبة صالحة؟ إنها لا تكفي ولن تجعلها تصرف تصرفا حسنا — أيها أسوأ العقوبات؟ ألا تأخذها إلى دار الصور المتحركة».

علي Ali (٧٥) «القصة ٢: «أجعله يكتب ٥٠ سطرا في كراسة فهذه عقوبة تجعله لا يعود إلى مافعل مرة أخرى لأنه سيضطر إلى كتابتها مرة أخرى — وهل هذه هي أعدل العقوبات؟ إنها تقوم الولد الصغير فلا يعود يكذب — وأيها أعدل؟ كتابة خمسين سطرا لأن هذا مرهق فلا يعود يمزح».

بلا Bla (٧٥) «القصة ١: «ألا أتركها تتجول — لماذا؟ لأنها تحب أن تتجول».

بيل Pel (٧٥) «( بنت ) «القصة ١: «أيما تظنين أعدل؟ أن أمنعه من التجوال — لماذا؟ لأنه لم يساعد أمه — أي العقوبات الثلاث أقسى؟ أن يمنع من التجوال»  
«القصة ٢: «أي العقوبات الثلاث أعدل؟ نسخ القصيدة خمسين مرة — ولماذا كانت هذه أعدل؟ لأنها أشدها صرامة».

جان gan (٨) «القصة ١: «أي العقوبات الثلاث أعدل؟ — أن يحرم من التجوال — لماذا؟ كان ذلك أعدل؟ لأن الطفل يجب أن يتجول وقد منع من ذلك — وأي العقوبات الثلاث يكرها أكثر؟ ألا يتجول».

سوت Sut (٨). «وأعطى نفس الإجابة عن القصة الأولى — «القصة ٢: «أي هذه العقوبات الثلاث أعدل؟ حين أجبر على نسخ القصيدة خمسين مرة — ولماذا

كانت أعدل؟ لأنه كان يجب أن يقوم بأعماله ولكنه لم يفعل — أى الثلاث أشد مضايقة؟ نسخ القصيدة خمسين مرة ، القصه ٤ ، أى هذه العقوبات تراها أعدل؟ الثالثة (أخذ لعبه منه) — ولماذا كانت هذه أعدلها؟ لأنه ما كان ينبغي أن يكسر لعب أخيه الصغير — وهل الاخيران عادلتان أيضا؟ نعم سيدى — دعنا نقارن الثانية والثالثة فأيهما أعدل: نجعله يدفع قيمة اللعبة التى كسرها أو نأخذ منه لعبة؟ أن نأخذ منه لعبة — ولماذا كان ذلك أعدل؟ .. أيهما يكرهه أكثر؟ — أخذ لعبة منه . القصه ٥ ، أيهما أعدل؟ كسر اللعبة — ولماذا كانت هذه أعدل؟ . . أى العقوبات الثلاث يجعله أشد غضبا؟ أن تكسر إحدى لعبه ، فأنهم هنا إذن ليس معاملته الندد للند (التبادلية) حتى فى هذه الحالة الأخيرة وإنما المهم هو فكرة أن قسوة العقوبة تحدد عدالتها .

كك kec (٨) القصه ١ ، أيها أعدل؟ ألا يسمح له بالتجوال — وهل هذه هى الأعدل؟ نعم — لماذا؟ لأنه يجب التجوال . أما عن الاخيران فإن أعدلها ألا تعطيه خبزا ، إذا كان يجب الخبز فيجب ألا تعطيه شيئا منه .

باد Bad (٩) القصه ١ ، أفضل تلك الخاصة بالسينما لأنها أعدل؛ ذلك أنها تمنعه من أن يفعل شيئا يحبه .

باو Bau (١٠) . القصه ١ ، عقوبة منع التجوال هى الأحسن — لماذا؟ لأنه يجبها ويجب أن نمنعه من القيام بعمل ما يحبه .

وليس من الصعب أن نرى المعنى العام لهذه الإجابات فهؤلاء الاطفال يرون أن العقوبة تقوم على فرض جزاء مؤلم على المذنبين وهذا الجزاء يجب أن يصل إلى درجة تكفى لأن تجعلهم يقدرون سوء أعمالهم . ومن الطبيعى أن تكون أعدل العقوبات فى نظرهم هى أشدها قسوة وكل شخص من استجوبناهم وضع بطريقته الخاصة هذه الصلة القائمة بين فكرة العدل الجزائى وبين قسوة العقوبة ولكن أكثر العبارات المميزة كانت هى ، أنه أسوأ .

مورد Mord (سيل Syl الخ) ، فى هذا عقاب له أشد .

ماى May ، عقوبة شديدة ، (على Ali) .

ومن الواضح أن ليس هناك من بين هؤلاء الاطفال من قصد إلى القول بأن العقوبة تدل على قيام قسر فى رابطة الاتحاد وليس فيهم من دعا إلى ضرورة قيام

علاقة التدبـد بالند ( التبادلية ) بل إن هناك سيادة للعقوبة التكفيرية ، حقيقة أن هناك نوعاً من الغموض في هذه النقطة ، فكثير من علماء التربية يرون أن العقوبة حتى حين تتضمن إحداث ألم ، تعسفي ، ليست سوى مقياس وقائي غرضه تجنب تكرار الخطأ . وقليل منهم من يعتبر العقوبة تكفيرية تماماً كأن يكون الغرض منها إزالة الألم الناشئ من الخطأ الذي ارتكب سواء عن طريق التعويض أو التأثير . فإموقف الأطفال إزاء هذا الموضوع ؟ إن الآراء التي أبدوها الأطفال الذين استجوبناهم عن موضوع العقوبة بصفة عامة يبدو أنها تؤيد ما نعتقد من أن الموقفين يقومان جنباً إلى جنب عند كل طفل ولكن في حالة متداخلة وغير متميزة ، فالطفل قد يؤيد فترة الناحية الانقيادية للعقوبة من مثل العقوبة البدنية القاسية التي تتزلفا سلطة عليا ( انظر فيل Fil مثلاً ) وفي مرة أخرى يأخذ بنظرية العقوبة الوقائية وهكذا نجد أن ما يرى أن العقوبة المقترحة ليست كافية لأنها « إن تكفي لجعلها بنتاحسنة » . ولكن حتى في هذه الحالة فإنه في عقل الطفل تقوم فكرة التعويض الضروري وهو يرى أنه مما يناقض العدل ألا تعاقب المذنب إطلاقاً ولما كانت العقوبة موضع السؤال فقد اختيرت على أساس العنصر المؤلم الذي تحمويه فإن هذا التعويض الضروري بديل لفكرة .

والآن ننتقل إلى الأطفال الذين يعتبرون العقوبة التبادلية أكثر عدلاً .

جيو geo (٧) القصة ١ : أى العقوبات الثلاث أعدل ؟ — ألا أساعده . لماذا ؟ لأنه لم يساعده من البيت فليعامل بالمثل — وإذا كان أوه لم يفكر في هذه العقوبة فأى العقوبات تكون أعدل ؟ ألا يسمح له بالتجوال . . . أوه لا ، إنه يحرم من العشاء لأنه لم يساعده أمه ولذلك ينبغي ألا يتناول أى عشاء — أى العقوبات الثلاث أقل عدلاً ؟ تلك الخاصة بمنع عن التجوال — لماذا ؟ لأنه كان يتطلع إليه . القصة ٣ ، أيها أعدل ؟ أن يدفع قيمة زجاج النافذة — لماذا كانت أعدل ؟ لأن معناها أن يدفع قيمتها مرة واحدة ( أى يعيد الأشياء إلى وضعها الصحيح ) ولو صرفنا النظر عن هذه العقوبة فأىها يكون أعدل ؟ أن تترك في الحجرة المكسورة الزجاج فذلك يعلمه ألا يكسر النوافذ — وأى العقوبات أقل عدلاً ؟ أن تأخذ منه لعبة بضعة أيام — وأيها أشد قسوة ؟ أن نمنعه من اللعب .

ديزار Desar (٧٥) القصة ١ . أى هذه العقوبات أعدل ؟ ألا يعطى أى خبز — لماذا كانت هذه أعدل ؟ لأنه لم يذهب لإحضاره — وأى هذه العقوبات الثلاث أفسى ( ١٣م — الحكم الخلقى عند الأطفال )

أى التى درجة رغبته فيها أكثر ؟ أن يحرم من التجوال — إذن أيا أعدل ؟ ألا يعطى أى طعام — ولماذا تظن أن هذه أعد لها . لأنه لم يذهب لإحضار الخبز ؛ فديزار Desar منته إلى علاقة السبب بالمسبب التى تدخل فى هذه العقوبات ولكنه لم ينجح فى أن يجعل هذه العلاقة واضحة — القصة ٢ : ألا أعدل ألا تصدقه بعد ذلك — لماذا ؟ لأن عدم تصدقه بعد ذلك صحيح تماما منذ كذب على معلمه . القصة ٣ ، أيا تظن أعدل ؟ أن يدفع ثمن زجاج النافذة لماذا ؟ لأنه ليس من العدل أن يدفع الأب والابن — ما هى أشد العقوبات كرها عند الولد الصغير . هل هى أن يدفع ثمن الزجاج أو أن يقيم فى حجرة باردة ؟ أن يكون زجاج نافذته مكسورا ( أى يرد ) . القصة ٥ . أيا أعدل ؟ أن تكسر إحدى لعبه — لماذا كانت هذه هى الأعدل ؟ كسر إحدى لعبه لأنه كسر الإناء — وأى هذه الثلاثة يكرها أكثر ؟ أن يذهب ويحضر نباتا من الغابة — وأيا أعدل ؟ أن تكسر إحدى لعبه . وسرى ان ديزار Desar يميل نحو فكرة التبادلية خلال استجوابه حتى فى الحالة المتناقضة فى القصة ٥ .

برج Berg (٨) القصة ١ . . ينبغي ألا يسمح له بالتجوال — وهل يكون ذلك أعدل العقوبات ؟ لا ليس هذا عدلا كان ينبغي أن تكون اللعبة التى لم يستطيع الوصول إليها ( فلا يدان على الوصول إلى اللعبة التى فوق الدولاب ) فن لم يعاون ينبغي ألا يعاون — وهل هذه أحسن العقوبات ؟ نعم فإنه لم يعاون فينبغى ألا يعاون .

بوم Boum (٩) القصة ١ . والآخرى هى الأحسن فإدام الولد لم يعاون فإن أمه ينبغي أن تعامله بالمثل — أى العقوبتين الآخرين أعدل ؟ . ألا يعطى أى طعام فلا يكون لديه ما يتعشى به لأنه لم يساعد أمه — والاولى ؟ إنها أقلها من جهة استحقاقه لها ولن يهيمه فما زال قادرا على أن يلعب بلعبه ( قد يستمر معاونته عن طريق البحث عن لعبه وإعطائها له ) وسوف يجد خبزا فى المساء . القصة ٢ . لن أتسبب فى جعل كتاب صورته قدرا فذلك هو أعدل العقوبات . وإنما أعمل له مثل ما عمل هو — وأى العقوبتين الآخرين أعدل ؟ ألا أعيره الكتاب مرة أخرى لأنه قد يعمل بعض بقع حبر مرة ثانية . وما رأيك فى العقوبة الاولى منعه من الذهاب للسينما ؟ هذه أقل العقوبات عدلا فلن تفعل لكتاب صورته شيئا فلن ينال كتابه أى تغيير وليس له أى صلة بالكتاب .



ديك Dec ( ٩٥ ) القصة ١ . الأعدل هو العقوبة المتصلة باللعبة — ، ولماذا ؟  
نظرا لأنه لم يساعد أمه ولذا لم تعاونه أمه .

ريد Rid ( ١٠ ) القصة ١ . الأحسن هي ، تلك الخاصة باللعبة لأنها تزيه إلى أى  
حد يحب الإنسان أن يعاونه الناس — وأياها أعدت ؟ تلك الخاصة باللعبة لأن أمه  
قد فعلت معه نفس الشيء الذى فعله هو من قبل . القصة ٢ ، أياها أعدت ؟ تلك الخاصة  
بمرضه ( حين وضع في السرير ) ذلك أنه مادام قد قال ذلك ( إنه مريض ) فلا بد  
أن تصدقه — وأى الاثنين الآخرين أعدت ؟ تلك الخاصة بالمنحة المالية ، فنظرا لأنه  
يجب هذه الجائزة وقد كذب ولذلك ينبغي ألا تصدقه مرة أخرى . وما رأيك في  
الأولى ( نسخ ٥٠ مرة ) هذه عقوبة ثقيلة نوعا . . . . . وأى الثلاث أعدت ؟ اثنتان  
منهما عادلتان قليلا أو كثيرا إحداهما تلك الخاصة بادعائه المرض وتلك الخاصة  
بعدم تصديقه . القصة ٦ ، أياها أعدت ليست تلك الخاصة بالسيتا لأنها أميل إلى  
القسوة بالنسبة لعمل بقع حبر - وما رأيك في الآخرين ؟ تلك الخاصة بعمل بقع  
في كراسة صوره . . . فن الصحيح أن تعمل له مثل ماعمل .

نوس nus . القصة ١ . كنت أضعفه . ولكن الأب فكر في ثلاث عقوبات  
( وأخبرته بها ) فأياها أعدت ؟ ألا أعاونه — هل تظن أن هذا أعدت من صفعه ؟  
أعدت — ولماذا ؟ ( سكنت قليلا ) . . . . . لأن في هذا عمل نفس الشيء الذى فعله  
هو — وما أعدت العقوبتين الآخرين ؟ ألا أعطيه خبزا — لماذا ؟ لأنه لم يحضر  
شيئا منه .

روي Roy ( ١١ ) . القصة ١ . أى العقوبات أعدت في نظرك ؟ ألا أساعده  
فذلك أعدت — ولماذا كانت هذه العقوبة أعدت ؟ لأنها عمل نفس الشيء . القصة ٢ ،  
الأعدل هو . الا يصدق الابن لأنه كذب فقد كذب مرة ولذلك يظن أنه سيكذب  
دائما . القصة ٦ . ألا تعنى بكراسة صوره مادام الولد لم يأخذ حذره ، . القصة ٧ ،  
كنت أكتب خطابا مادام هو قد كتب خطابا أيضا .

بوه Buh ( ١٢٥ ) القصة ١ . أى العقوبات أعدت ؟ تلك الخاصة بعدم  
إعطائه خبزا للمساء — لماذا ؟ لأنه لم يذهب ويحضر شيئا منه — أى العقوبات ترى  
أنه يكرهها أكثر ؟ حرمانه من التجوال — والأعدل ؟ ألا يعطى أى خبز . هل عقوبة  
الحرمان من التجوال عادلة كعدل العقوبة الأخرى أو أقل عدلا ؟ — ولماذا ؟ لانك

أن تعاونه ( فعقوبة منع التجوال أقل عدلا ) لانه لاصلة بين الحبس ومنع التجوال  
 و القصة ٢ . أى عقوبة في نظرك أعدل ؟ أن ألزمه سريره — لماذا ؟ لانه حاول  
 أن يقنعهم أنه مريض . وأى الاخرين أعدل ؟ ألا يصدق مرة أخرى — لماذا  
 لانه كذب — ماهى العقوبة التى لاصلة لها ؟ نسخ مسألة خمسين مرة — وأيا أكثر  
 صلة ؟ إجباره على البقاء فى السرير — وما رأيك فى اقتراح رابع وهو ألا يعاقب  
 بالمرة ؟ يذبح أن يعاقب . و القصة ٤ : أعدل العقوبات هى أنه يذبح أن يعطى احدى  
 لعبه للولد الصغير — هل اخترت هذه لمجرد أنها مرت بذهنك او لأنها تبدو لديك  
 أكثرها عدلا ؟ لقد أخذ لعبه من الولد الصغير فمن الحق إذن أن يعيد إليه لعبه  
 أخرى .

ومن هذا يتبين إلى أى حد اختلفت إجابات هؤلاء الاطفال عن إجابات  
 المجموعة السابقة ، فقيمة العقوبة لم تعد تقاس بمقدار قسوتها والنقطة المهمة أن نعمل  
 للذنب شيئا شديدا بما فعله هو نفسه حتى يدرك نتائج أعماله أو تعاقبه بواسطة النتائج  
 المادية المباشرة لسوء تصرفه كلما أمكن ذلك . والعقوبة الباذلة الخاصة اصبح لها  
 مركز سام فى نظر الطفل حتى إنه ليطبقها حتى فى الاحوال التى تبدو لنا على حدود  
 الانتقام السخيف كما فى حالة كسر لعبه ( القصة ٥ ) الخ . . . وعلة ذلك كما سنرى فيما  
 بعد أنه فيما بين السابعة والعاشرة نجد أن المساواة الخاصة بكل ما فيها من وحشية  
 تتفوق على العدل .

ومع ذلك فإن مشكلة التفسير ما زالت قائمة . فهل الإجابات التى أتينا بها من  
 قبل لها أى معنى خلقى أم أنها ترتبط فقط بذكاء الطفل ؟ فقد يظن أن الطفل يعتبر  
 الأسئلة التى أعطيت له هى مجرد اختبار ذكاء ولذلك فهو يبحث من بين العقوبات  
 المقترحة على تلك التى لها بعض العلاقة بالحدث نفسه . وقد طلب إليه أن يختار ،  
 وبمعنى آخر فهو يفكر تفريفا على النحو الآتى : « إنهم يعرضون علينا ثلاث عقوبات  
 ولذلك فهناك خدعة فى ناحية ما من هذا ونحن نبحث أن بعضها مرتبط بالحدث  
 والبعض غير مرتبط به فليكن اختيارنا منصبا على تلك الأكثر تشابها بالعمل السيئ ،  
 ولننظر بعد ذلك ما إذا كانت تلك هى الإجابة التى يطلبونها . وبذلك يكون الاختيار  
 من إلماء الذكاء وحده ولا يرتبط بأى إحساس بالعدل .

ولكن ولو أن تداخل هذا العامل لا يمكن طبعنا التخلص منه فى الحوار ولكننا  
 نعتقد أن نعمة الإجابات ذات صفة أخلاقية أولا وقبل كل شيء فحين قارن جيو geo

الفصل ( ١ ) بين العقوبات التبادلية والعقوبات التكفيرية قد أكد بكل وضوح أن الأولى عادلة بينما الأخيرة قاسية ثم نلاحظ أيضا مناقشة ديك Dec القصيرة التي أقيمت على أساس قاعدة على درجة كافية من المعقولة أما عن الحالات الباقية فليس تتبعها وحده هو الذى سوف يقنعنا بتزايد أهمية فكرة التبادل والمساواة بين الأطفال فيما بين ١٢ و ٧ ولكن الخبرة التربوية في هذه الفترة تدلنا على الطريقة التي يستجيب بها الطفل في حياته اليومية، والآن بدون أن نميل إلى تفضيل نظام تربوي أخلاقي دون آخر فإننا هنا نتحدث كعلماء للنفس لا كعلماء للتربية — فإنه يسود لدينا فكرة أن المدرسين الذين يرون أن مثلهم الأعلى هو إقامة تعاون فوق القسر ينجحون في تحقيق غرضهم دون استخدام العقوبات التكفيرية وبذلك يهتزون على أن الأطفال يلون تماما بمعنى العقوبة التبادلية حتى إذا كان التأنيب وعمليات المنع ( أخذ شيء من الطفل كان على وشك أن يكسره ) غالبا ما تفسر بالضرورة بأنها عقوبات تكفيرية إلا أن الطفل كلما كبر كلما تحسنت قدرته على إدراك قيمة المقاييس التبادلية. ونحن نعتقد دون أن نميل لتأكيد هذه النقطة أن الإجابات التي حصلنا عليها أثناء حوارنا ترتبط بعواطف جربها الطفل فعلا إما عن طريق أنه برهن لنفسه على سلامة بعض العقوبات التبادلية أو عن طريق شعوره بالشك في كثير من العقوبات التكفيرية وبذلك أصبح أكثر ميلا للموافقة على العقوبات التبادلية التي عرضناها عليه في قصصنا .

وهذا يؤدي بنا إلى النقطة الثانية التي لمسناها في بداية هذا القسم ونقصد بها تأثير العقوبات التكفيرية . ومن الحقائق اللافتة للنظر أنه في الجزء الأول من الحوار كانت آراء الأطفال متفقة على الدفاع عن العقوبات القاسية مع اعتبارها قانونية ومفيدة من الناحية التربوية فقد كانوا مخلصين متحمسين في تعلّقهم بالأخلاق السائدة ولكن لو قدرنا كيف يخترار كثير منهم فيما بعد بوضوح العقوبة التبادلية فيفضلونها على العقوبة التعسفية ، فهلا نسمح لأنفسنا بأن نخطو إلى الأمام ونسأل عما إذا كان الطفل حقيقة قد اقتنع بفائدة العقوبة ؟ وهلا يشعر غالبا بأن الانجاء المؤقت إلى الكرم قد يؤدي إلى نتائج أحسن ؟

لنحاول الدخول في حكمه على هذه النقطة عن طريق التجربة الآتية . فنبداً نقص عليه قصة بعض الحوادث السيئة المختارة من بين أخطاء الأطفال العادية ثم نصف له الحالتين : في إحدهما عقوبة تكفيرية قاسية وفي الأخرى شرح بسيط مع ميل نحو

قاعدة التبادل بدون أن يكون مصحوبا بأى عقوبة أبا كان نوعها . ثم نسأل الشخص في أى الحالتين يتوقع حدوث نكسة .

وهاهى ذى القصص التى استخدمت لهذه الغاية :

القصة ١ (١) كان ولد يلعب فى حجرته فى الوقت الذى كان فيه أبوه يشتغل فى المدينة وبعد قليل أحب الولد أن يرسم ولكن لم يجد لديه ورقا ثم تذكر أن هناك بعض الأوراق البيضاء فى أحد أدراج مكتب والده فذهب فى هدوء باحثا عنها حتى وجدها فلما عاد الأب إلى منزله وجد درجه غير منظم وأخيرا اكتشف أن شخصا ما قد سرق أوراقه فذهب توا إلى حجره ولده حيث وجد أرضها مغطاه بقطع من الورق عليها رسوم من طباشير ملون فتعيط الوالد للغاية وضرب ابنه بالكر باج .

(ب) والآن سأقص عليك قصة تقرىبا كالسابقة ولكنها ليست مثلها تماما ( وهى قصص القصة باختصار عدا الجملة الأخيرة ) غير أنها تنتهى بشكل مختلف فالوالد لم يعاقب ابنه بل اكتفى بأن وضع له أنه لم يكن مصيبا فى عمله وقال : لو أنى أخذت لعبك أثناء غيابك عن المنزل وذهابك إلى المدرسة فأنت لن يعجبك ذلك وكذلك حين لا أكون هنا يجب ألا تأخذ أوراقى فليس ذلك مما أستريح له ولير من حقا أن تفعل ذلك . .

وبعد بضعة أيام كان كل من الولدين يلعب فى حديقته فلولد الذى عوقب كان فى حديقته والثانى الذى لم يعاقب كان فى حديقته أيضا فوجد كل منهما قلم رصاص وكان هذا القلم هو قلم الوالد وقد تذكر كل منهما أن والده سبق أن قال إنه فقد قلبه فى الشارع وقد تألم لأنه لم يستطع العثور عليه وكان كل منهما يرى أنه لو سرق القلم فلن يعلم بذلك أحد ولن يناله أى عقوبة .

وقد احتفظ واحد منهما بالقلم لنفسه أما الآخر فقد أعاده لأبيه فأيهما تظن أنه قد أعاده : ذلك الذى سبق أن عوقب لأنه أخذ الورق أو ذلك الذى اكتفى معه بالمناقشة . .

القصة ٢ (٢) ذات مرة كان هناك ولد صغير يلعب فى الماطبخ أثناء غياب والدته فكسر فنجانا فلما عادت أمه قال لها لست أنا إنها القطعة فقد فقرت هناك وقد تبينت

الأم أن هذا كذب فغضبت وعاقبت الولد أما كيف عاقبته ؟ ( أترك للطفل أن يقرر العقوبة ) .

ب - نفس القصة أما هذه المرة فإن الام لم تعاقبه بل اكتفت بأن شرحت له أنه ليس من المستحب أن تكذب فإنك لن تحب منى أن أكذب عليك فأقرض أنك سألتني عن بعض الكعك الذى فى الدولاب ، فأجبتك بأن ليس فيه شيء بينما الحقيقة أن هناك كعكاً فلا أظن أنك ستستظرف ذلك منى . وبالمثل فهذا ما يحدث عندما تقول لى كذبا فإن ذلك يغضبنى .

وبعد بضعة أيام كان كل من الولدين يلعب فى مطبخه وكان كل منهما هذه المرة يلعب بالكبريت فلما عادت أمهما كذب عليهما أحدهما وقال إنه لم يكن يلعب بالكبريت أما الآخر فصدقها الحديث فأيهما كذب : ذلك الذى عوقب حين كسر الفئجان أو ذلك الذى اكتفى معه بشرح الموقف ؟

والقصتان طبعاً فى منتهى البساطة ولكنهما يكفيان فى نظرنا لإظهار الاتجاه العقلى للطفل إن كان يعتقد حقاً فى العقوبات فإنه سيوضح رأيه وإن كان يريد أن يدخل السرور علينا أكثر من أن يبين آراءه فإنه يجيب بما يؤيد العقوبات ( مادام يرى فى كل مناسبة أن من يسألون أولاد المدارس يعتقدون فى العقوبة ١ ) أما إن أجاب بما يؤيد الشرح البسيط فإنه يبدو لنا أن ذلك يرجع إلى أن هناك شيء فى نفسه يجعله يعتبر التسامح المتبادل أرق من أى شكل من أشكال العقوبة .

وقد كانت النتيجة أنه من بين الثلاثين طفلاً الذين استجوبناهم فى هذه النقطة وحدهما ( دون ضم الاسئلة التكميلية التى وضعناها للبائة طفل الذين تحدثنا عنهم قليلاً ) وجدنا أن أولئك الذين هم فى سن السابعة فما دون ذلك قد انحازوا بالإجماع إلى جانب العقوبة بينما تبين أن نصف الحالات بين الثامنة والثانية عشرة كانت لإجابتهم بعكس هذا المعنى وهاك بعض أمثلة النوع الاول ؟

كين Cuin ( ٦ ) : أعاد القصة ١ صحيحة . أيهما أعاد القلم ؟ ذلك الذى عوقب . ثم ماذا حدث ، هل فعل ذلك مرة أخرى أم لا ؟ لآلم يفعل ذلك ثانية - وذلك الذى لم يعاقبه والده ؟ لقد سرق مرة أخرى - لو أنك كنت الاب فهل تعاقبهم حين يسرقون أو تشرح لهم ؟ أعاقبهم - أيهما أعدل ؟ أن أعاقب - ومن هو أطرف

أب : ذلك الذى يعاقب أو هو الذى يشرح ؟ ذلك الذى يشرح - ومن الأعدل ذلك الذى ... الخ ؟ هو الذى يعاقب - لو أنك كنت الولد فأى الخالتين كنت تظنها أعدل : أن تعاقب أو يشرح لك ؟ الشرح - افرض أن الموضوع قد شرح لك فهل تعمل ذلك ثانية ؟ لا - ولو أنك عوقبت ؟ لا فأنى أيضا لن أفعل - أى الولدين لن يكرر فعلته ثانية ؟ ذلك الذى عوقب - ماحسنات العقاب ؟ لأنك ولد سوء .

كال Kai ( ٦ ) القصة ٢ : أيهما كذب فى موضوع الكبريت ؟ - ذلك الذى عاقبته أمه عقابا مناسبا ( وقد اختار كال الدولاب المظلم كعقوبة ) هو الذى قال صدقا وذلك الذى - لم يعاقب ؟ لقد كذب مرة أخرى - لماذا ؟ لأنه لم يعاقب - ولماذا لم يكذب الآخر ؟ لأنه عوقب عقابا مناسبا .

شمين Schmei ( ٧ ) القصة ١ : ماذا تظن أن يفعله الولد الذى عاقبه أبوه ؟ إنه يعبدفه فهو يخشى أن يعنفه والده مرة أخرى - والولد الآخر ؟ إنه يحتفظ به فهو يعرف ( يظن هو ) أنه فقدوها خارج المنزل - أى الولدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقبه عقابا مناسبا - أى الولدين أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم ينف ولما شرح الموضوع - أى الولدين يحب أباه أكثر ؟ ذلك الذى كان أبوه مشبعا بالروح الرياضية - أى الولدين كان أظرف فى نظر والده ؟ ذلك الذى أعاد اتعلم إلى أبيه - هل هو الذى عوقب أو هو الذى لم يعاقب ؟ الذى عوقب .

بول Bol ( ٨ ) القصة ١ : أيهما أعاده : ذلك الذى عوقب أو ذلك الذى لم يعاقب ؟ ذلك الذى عوقب - وماذا كان يرى ؟ لقد كان رأيه ألا يعاقب ثانية - وما رأى الولد الآخر ؟ لقد كان يرى أنى لم أعاقب فى المرة السابقة وبالمثل لن أعاقب هذه المرة - وأى الولدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب - لو أنك كنت الاب فهل تعاقبه ؟ كنت أعاقبه - وهل تضربه بالسوط ؟ لقد كنت أضعه فى الفراش - وأى الولدين كان أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم يعاقب - وأى الولدين أظرف ؟ ذلك الذى عوقب - أيهما أظرف ؟ ذلك الذى كان أبوه عادلا أو ذلك الذى كان أبوه أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى كان أبوه عادلا ، لافرض أنك سرقت شيئا فهل ترى أنه ينبغي أن تعاقب أو تفضل أن يشرح لك ؟ فليعاقبوني - هل ينبغي أن يعاقب الإنسان ؟ نعم - إذن كلما كثر عقاب المرء زاد حسنه ؟ إنه يجعلك أحسن . وأخيرا هناك حالة متوسطة وهى مهمة لأنها تدل على ضعف فى المعتقدات السابقة .

فار Far ( ٨ ) القصة ١ : أيهما أرجعه ؟ ذلك الذى عوقب - ولماذا ؟ لأنه

ضرب - والآخر ؟ إنه يحتفظ به لأنه لم يعاقب - وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب - وأيهما كان أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ ذلك الذى لم يضرب - ولماذا كان أكثر تشبعا بالروح الرياضية ؟ لأنه شرح - أى الوالدين أظرف ؟ ذلك الذى عاقب - وأى الوالدين كان على صواب ؟ ذلك الذى لم يضربه - وأى الوالدين كنت أنت تعيد القلم إليه ؟ إلى الأب الذى لم يعاقب - ولماذا ؟ لأنه كان أظرف - لو أنك كنت الوالد فإذا كنت تفعل ؟ لم أكن لأعاقبه بل أشرح له الموقف - لماذا ؟ حتى لا يسرق مرة أخرى - وأى الوالدين أعدل ؟ ذلك الذى عاقب - لقد سبق أن قصصت عليك قصة والآن أتلى على أخرى من النوع الذى حدث فعلا وعوقبت فيها . نعم . لقد جريت مرة فى الحقل - أين ؟ فى حقلنا فى الحشائش وقد آذتني - ثم ؟ لم أعد أفعل ذلك مرة أخرى - ولو أنها لم تؤذك ؟ فأنى كنت أكرر ذلك مرة أخرى . هل ينبغي أن يعاقب الناس دائما ؟ دائما كلما كنت ولدا شريرا .

ومن هنا يبدو إلى أى حد يتمسك هؤلاء الأطفال بنظرية العقاب التقليدية على اعتباره ضروريا من الناحية الاخلاقية لأنه يكفر عن الذنب وهو مفيد، من الناحية البيداغوجية ليمنع العودة إلى فعل السوء . حقيقة أن الحالات الاخيرة تعتبر أن الشرح بدون عقاب أظرف ولكن هذا ليس عدلا وليس من الحكمة اتباعه . وقد تردد فار وحده قليلا حوالى منتصف الحوار ولكن تقاليد والده كانت أقوى ولذلك عاد إلى التمسك بالاخلاق السائدة .

وننتقل الآن إلى مجموعة مختلفة من الآراء يمكن أن نعتبرها منميزات . نوع ثان من الأنواع الاخلاقية كما يمكن اعتبارها لحد ما مرحلة ثانية من مراحل النمو الاجتماعى للأطفال

بريك Bric ( ٨ ) القصة ١ : ماذا فعلوا ؟ أما أحدهما فأعاده وأما الآخر

فقد احتفظ به - أيهما أعاده ؟ ذلك الذى لم يعاقب - وماذا قال لنفسه ؟ إنه يكتفى أن يرجعه لأنه لم يعاقب قبلا - والآخر ؟ أنه ينبغي أن يحتفظ به - لماذا ؟ لأنه عوقب . ثم دق الناقوس فانصرف بريك وانقطع الحديث ربع ساعة ثم بدأنا ثانية . ماذا كما نفعل قبل انقطاع حديثنا ؟ كما نقص قصة - هل تذكر ما هي ؟ نعم . عن والدين سرقا ثم عزا بعد ذلك على قلم فأعاده أحدهما ولم يرجعه الآخر - أيهما أعاده ؟ ذلك الذى لم يعاقب - ماذا قال لنفسه ؟ إنه ينبغي أن يعيد لأن أباه سيسره .

ذلك - والآخري؟ احتفظ به - لماذا؟ لأنه لا يجب أن يدخل السرور إلى نفس والده - أى الوالدين يجب أن تكون؟ ذلك الذى شرح - وأى الوالدين؟ ذلك الذى لم يعاقب - وماذا قال لنفسه؟ إنه ينبغي أن يرجعه لأن ذلك يسر والده - والآخري؟ احتفظ به. لماذا؟ لأنه لا يجب أن يدخل السرور إلى نفس والده - وأى الوالدين يجب أن تكون؟ ذلك الذى شرح - وأى الوالدين؟ ذلك الذى لم يعاقب - لماذا؟ لأنه حينئذ يعرف أنه يجب ألا يسرق ( ما دام الموضوع قد شرح له ) - ولو عوقب فإذا تراه يفعل؟ ربما حاول مرة أخرى وعندئذ لا يعاقب .

شو Schu (٨) القصة ١ : الولد الذى أعاد القلم هو الذى لم يعاقب . ولماذا أعاده؟ لأنهم شرحوا له ( عن السرقة الأولى ) - لماذا؟ لأن هذه طريقة أحسن لتحسين سلوكه - وأى الوالدين أظرف؟ ذلك الذى شرح - وأيهما أعدل : الشرح أو العقاب؟ الشرح - ولماذا نجد الولد الذى عوقب يعاود ارتكاب الجريمة؟ ... ولو أنهم شرحوا له قبل يعاود ثانية؟ لماذا؟ لأنه قد فهم - وهل إذا عوقب لا يفهم أنه لا ينبغي أن يسرق؟ لم يكن ليفهم ذلك جيدا والآن انتبه فسأغير القصة قليلا ولنفرض أن الأشياء قد شرحت للوالدين شرحا مناسبيا ولكن أحدهما عوقب أيضا أما الآخر فاكتمى بالحديث معه دون عقاب فأى الاثنين يعيد القلم فيما بعد؟ ذلك الذى لم يعاقب - لماذا؟ لأنه فهم الأشياء فهما أحسن من الآخر - ولماذا عاد الولد الآخر إلى ارتكاب جريمته مرة أخرى؟ لأنه لم يفهم الأشياء فهما جيدا - ولماذا لا؟ لأنه أذب وشرح له في نفس الوقت - ألا يعاقبك أبوك؟ إنه غالبا يشرح - هل تظن أنه من العدل أن يعاقب؟ لا ليس عدلا - لماذا؟ لأنني أفهم أكثر حين يشرح الناس لى . حدثني عن عقاب نالك يوما ما - ذات يوم كنت عند جدتي وقد عوقبت هناك مع أنه لم يحدث أن عوقبت في منزلى - وماذا فعلت؟ لقد كسرت كوباً وكيف عوقبت؟ لقد صفعوني على أذني - وهلا يصفعك والدك على أذنك؟ لم يحدث - والقصة ٢ : نفس الأسئلة ، أيهما لم يفعل ذلك مرة أخرى؟ ذلك الذى شرح له والده والآخري الذى كرر ما فعل . ماذا قال لنفسه؟ إن والدى سوف يعاقبنى ولكنه لم يفعل شيئاً بعد ذلك ولذلك فسأكذب - وأى الوالدين أظرف؟ ذلك الذى شرح - وأيهما أعدل؟ ذلك الذى شرح .

كلا Cla (٩) القصة ١ : دأيهما أعاده؟ ذلك الذى شرح له والده - وماذا



تراب Trafé ( ٦ ) هل يجب عقاب الاطفال ؟ نعم فمن يكونوا سيئين فلنعاقبهم — ماذا تقصد بلفظ سيء ؟ معناها سيء حين يكون الاطفال سيئين — حين تعاقبهم — أمن العدل أن نعاقب ؟ نعم لانه لو لم تفعل شيئاً فذلك غير عدل أما إن فعلت ( فذلك عدل ) هل من المفيد أن نعاقب ؟ ولم نعاقب ؟ نعم لان ذلك هو طريق إلزامهم الطاعة لانهم كانوا سيئين .

زيم Zim ( ٦ ) . أمن العدل أن نعاقب ؟ نعم كل العدل — أمن المفيد أن نعاقب ولم نعاقب ؟ نعم إنه من المفيد أن نعاقبهم حين نحتاجهم حتى . إنه شيء مناسب دائماً . .  
ميل Mail ( ٦ ) . هل العقوبة عادلة ؟ نعم لانها دائماً عادلة — وهل هي مفيدة ؟ نعم حين تكون شيئاً — وماذا تعمل ؟ إن فيها قصاص .

أما الكبار فعلى العكس من ذلك يعنون أكثر ما يعنون بالفائدة الوقائية مع تقليل فكرة التكفير إلى أقصى حد .

راى Rai ( ١١ سنة ) هل هذا من العدل ؟ نعم لانك تجعلهم يدركون أنه ما كان ينبغي أن يفعلوا شيئاً — وهل هذا مفيد ؟ نعم لانك لو عاقبته مرة فلن يفعل ذلك مرة أخرى .

دوب Dup ( ١١ سنة ) هل العقوبة عادلة ؟ — نعم — وهل هي مفيدة ؟ نعم لانه بعد ذلك سوف تعاون إذ تعلم أنه إن لم تفعل ذلك فسوف تعاقب . .

كوى Cui ( ١٢ ) . هل هي عادلة ؟ نعم . فإنك أن فعلت خطأ فلعقوبات ليست دائماً مناسبة إذ يجب أن تتناسب مع الخطأ — وهل هي مفيدة ؟ نعم حتى لا تعود ثانية إلى ارتكاب الخطأ . .

والآن نحاول أن نشكل نتائجنا فنجد أنه مع صعوبة الحوار في مثل هذه النقط الحساسة واصطباغ الإجابات بصيغة عبارات أخلاق الراشدين فإن النتائج التي حصلنا عليها رغم ذلك تبدو متقاربة إذ أنها تشير إلى قيام نوع من قوانين التطور في النمو الاخلاقي للطفل فإنه يبدو أنه يجب أن نميز في دائرة العدل بين نوعين من الاستجابات إحداها تقوم على فكرة التكفير والاخرى على فكرة التبادل ولو أن نمثل النوعين

معا نصادفهم في كل الأعمار فإنه يبدو رغم ذلك أن الحالة الثانية تميل لأن تتفوق على الأولى وأن انتخاب العقوبات هي الشيء الأول الذي يظهرها؛ فالصغار من الأطفال يفضلون الأقسى وهم يؤكدون ضرورة العقوبة نفسها. أما الآخرون فهم أميل إلى الأخذ بمقاييس التبادل التي تساعد على أن تجعل المذهب يحس بأن رابطة الاتحاد قد انفصلت وأنه يجب أن تعاد الحالة سيرتها الأولى وهي تظهر أيضا عن طريق ردود أفعال الأشخاص الذين استوجبناهم عن موضوع العودة إلى ارتكاب الجريمة فالصغار من الأطفال يرون أن الولد الذي عوقب عقابا مناسباً لا يمكن أن يعاود ارتكاب الجريمة لأنه أدرك السلطة الخارجية والقسرية للقاعدة موضع السؤال بينما نجد أن كثيراً من كبار الأطفال يتمسكون بفكرة أن الولد الذي شرحت له نتائج أعماله - حتى ولو لم يكن قد وقع عليه العقاب - فإنه أقل قدولا للعودة إلى ارتكاب الجريمة مرة أخرى منه إن عوقب بحسب ونفس هذا الشيء في آخر الأمر يبدو أن الحوار القصير عن فائدة العقوبات عموماً وصحتها مؤيداً له فصغار الأطفال يدخلون عنصراً تكفيريًا في كل إجاباتهم أما الكبار منهم فيكتفون بتبرير العقوبات على أساس فائدتها الوقائية . حقيقة إنه في هذه النقطة نجد أن هؤلاء الكبار من الأطفال يتمسكون بوجهة نظر تناقض تماماً تلك التي لوحظ أنهم يتمسكون بها في الحوار الأخير ذلك أنهم هنا يحسون أن عليهم أن يدافعوا بطريقةهم الخاصة عن النظريات التي يتمسك بها بوجه عام من يحيطون بهم بينما في قصص العودة إلى ارتكاب الجريمة نجد أن الإجابات أكثر شخصية و تلقائية .

ووجهتا النظر هاتان اللتان نعتقد أننا قد استطعنا فصل كل منهما عن الأخرى طبيعيتين لأنهما ترتبطان بحقائق واقعية مرتبطة بنوعى الأخلاقيات التي تتبعنا آثارهما إلى حد بعيد في سلوك الأطفال . وأحكامهم ففكرة التكفير ترتبط طبعاً بالأخلاقية الغيرية والواجب الخالص والبسيط؛ فالشخص الذي يحتوي قانونه الأخلاقي فقط على قواعد مفروضة عليه من الرغبة العليا للراشدين والأطفال الكبار يرون بالتبعية أن عصيان صفار الأطفال من الطبيعي أن يشير حق كبارهم وهذا الحق لا بد أن يأخذ شكلاً محسوساً فيفرض على المذنب آلام . تعسفية . جزاء له . وهذا العمل من ناحية الكبار قانوني في نظر الأطفال مادامت علاقة الطاعة قد اعتدى عليها ومادامت الآلام التي فرضت متناسبة مع الجأء الذي ارتكب . وإن أي

عقوبة أخرى غير مفهومة من وجهة نظر الأخلاق والتي تقوم على السلطة ونظراً لأنه ليس هناك تناظر بين صاحب الأمر والمأمورية فإن الذى يحدث هو أنه حتى إذا كان الأول يفرض على الأخير مجرد عقوبة « باعثة » ( تبادلية بسيطة . نتائج العمل الخ ) فإن الطفل لا يرى شيئاً سوى العقوبة التكفيرية <sup>(١)</sup> ومن جهة أخرى فإن - العقوبة التبادلية ترتبط بالتعاون والأخلاق الذاتية . حقيقة أنه من المستحيل أن نرى كيف أن العلاقة بين الإحترام المتبادل التى هى أساس التعاون يمكن أن تؤدي إلى قيام فكرة التكفير أو تجعلها قانونية وعلى العكس من ذلك فإنه من السهل أن نرى كيف أن التأنيب ( الذى هو أصل فى كل عقوبة أيا كانت ) يمكن فى حالة التعاون أن يكون مصحوباً بمقاييس مخمودة أخذت لكى تشير إلى قيام كسر فى رابطة التبادل أو لكى تجعل المذنب يفهم نتائج أعماله .

فلو سمحنا إذن بوجود هذه الصلة القريبة بين وجهتى النظر المتصلتين بالعدل الجزائى وبين نوعى الأخلاق اللذين ميزانا بينهما حتى الآن فكيف نشرح تكوين كل منهما ومصيره .

أما عن النوع الأول فإننا نعتقد أنه رغم تعمقه إلى حد ما فى جذور ردود أفعال الطفل الغريزية فإنه قد أخذ شكله إلى حد ما عن طريق قسر الراشد .

ويجدر بنا إن أردنا أن نفهم فهما دقيقاً فكرة التفكير أن نحلل تحليلاً دقيقاً هذا المركز السامى الذى تدبوؤه العلاقات الاجتماعية فوق وجهة النظر التلقائية للفرد . فمن الميول الغريزية يجب أن نذكر أولاً وقبل كل شيء ميول الحقد والشفقة فكلما منهما ينمو مستقلاً عن ضغط الراشد ، أما ردود الأفعال الدفاعية والحربية فإنها تكفى لتوضيح كيف أن الفرد يؤلم غريمه دفاعاً عن نفسه ومن هذا يصل إلى درجة أن يتألم استجابة لكل إساءة فالإنتقام إذن معاصر للعمليات الدفاعية الأولية ومن الصعب أن نقول مثلاً ما إذا كانت نوبة الغضب التى تعزى طفلاً عمره بضعة أشهر هى مجرد علامات على حاجته لمقاومة معاملة غير مستحبة أو هى تتضمن عنصراً من عناصر الغضب . وعلى أية حال فإنه بمجرد ظهور الألم ( والأطفال يفعلون ذلك

(١) علينا أن نشكر ناظرات بيت الأطفال لتوضيح عباراتنا التالية، فنذكر والنا أن صفاراً أطفالاً (٤ - ٦) لا يرون شيئاً سوى العقوبة التكفيرية بمقاييس تبادلية . أما الحالة الأخيرة فلا نفهم حتى حوالى سن (٧ - ٨) فى المتوسط .

في سن مبكرة وخارقة للعادة وهم يفعلون مستقلين عن تأثير الراشدين ) فإنه يصعب أن نقول متى ينتهى الحرب لا متى يبدأ الانتقام .<sup>(١)</sup>

هذا وقد أوضحت مدام أنتيپوف Mme Antipoff في دراستها القصيرة عن الشفقة أن الميول الانتقامية تميل لأن تستقطب ، سريعا تحت تأثير الشفقة وانظرا لقدرتها العجيبة على الإسقاط والتقص الوجداني فإن الطفل يتألم مع من يتألم اذ يحس بأنه يجب أن ينتقم لسيء الحظ كما ينتقم لنفسه فهو يشعر بالسروور الانتقامى، عند رؤية أى نوع من الألم يصيب المؤلف من آلام الناس الآخرين .

ولكننا نذهب بعيدا إلى حد ما إن أقتنا الإحساس بالعدل على مثل هذه الاستجابات وإذا تحدثنا كما فعلت مدام أنتيپوف ( ص ٢١٣ ) عن ( عمليات أخلاقية نظرية وغريزية لاحتاج لى تنمو إلى أى خبرة بدائية ولا إلى قيام حالة إجتماعية مع أطفال آخرين ) وقد عنيت مدام أنتيپوف - لى تبرهن على نظريتها بالحقيقة القائلة إن الميول الانتقامية تستقطب بطريقة مباشرة حول المذهب . فقد ختمت بحثها قائلة ( ص ٢١٢ ) إن لدينا هنا إدراكا وجدانيا شاملا أى تركيب أخلاقى أولى يبدو أن الطفل يتمسكه فى سن مبكرة جدا وهو يعينه على أن يصنع السوء وسبه والخيانة والجريمة فى قبضة يده بشكل تلقائى ولذلك نستطيع أن نقول إن مايقوم عندنا الآن هو إدراك وجداني للعدل ونستطيع أن نذكر إلا شئ من الملاحظات الهامة التى تعرضت لها مدام أنتيپوف يمكن أن تدل على هذه النظرية . وقد وضعت ملاحظاتها على سلوك أطفال بين ٣ و ٥ . ومن الواضح أن طفل الثالثة قد وقع فعلا تحت تأثير كل أنواع مؤثرات الراشدين التى تكفى لتعليل أن عملية الإسقاط، ليست أكثر من عملية التمييز بين الحسن والسئ . ودليل ذلك أن الولد يتكلم - كما تقول هى - عن هذا عمل حسن وهذا سئ الخ .. فكيف يكون تعلم هذه الالفاظ دون أن يقع تحت تأثير أخلاقى للشخص الذى علمه له ودون أن يقبل فى الوقت نفسه مجموعة كاملة من التعليمات الصريحة والضعيفة ؟ وبشكل إجمالى نستطيع أن نصوغ المشكلة على

H. Ant'poff "Observations sur la compassion et le sens de la Justice" arch. de Psychol. tXXI , P. 208 1928.

النحو الآتي :- كيف تستطيع الحالة الانتقامية حتى إذا استقطبت بتأثير الشفقة أن تؤدي إلى قيام الحاجة إلى العقوبة والعدل الجزائي ما لم تتداخل العلاقة بين الأفراد لكي تنظم هذا الاستقطاب فتقضي على القسرى والفردى باسم العنصر المعيارى للسلطة أو التبادل ؟

والرأى عندنا أن الطفل حين ينتقم لبعض سيء الحظ من يحس نحوه شفقة مباشرة فإنه في هذه الحالة لا يقوم عنده بعد إحساس بالعدل ولا فكرة عن العقوبة . وكل ما عنده حالة امتداد للميل الانتقامى . ولكن حتى إذا كان هذا الإنتقام غير الغرضى ضرورياً فإنه ليس حالة كافية لنمو العدل ؛ فالإنتقام غير الغرضى يصبح عقوبة عادلة حين تظهر القواعد وتجعل التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ واضحاً . ولكن مادامت ليست هناك قواعد فإن الإنتقام حتى الإنتقام غير الغرضى سوف لا يفرض على الفرد أكثر من حالة مشاركة وجدانية أو كراهية ولذلك يبقى قسرياً . فالطفل لن يقوم لديه إحساس بمعاينة المذنب والدفع عن البرء . وكل ما عنده هو مجرد محاربة عدو ودفع عن صديق . ولكن على العكس من ذلك فإنه بمجرد ظهور القواعد ( وهى تبدو مبكرة جداً — فإن طفل الثامنة الذى لا حظته أنثيوسف كان مشعاً فعلاً بها ) فإننا نجد أحكاماً على الذنوب وعلى البراءة ونجد تركيباً أخلاقياً للعدل الجزائى فنأين جاءت إذن هذه القواعد

إن العلاقات الإجتماعية المستمرة بين الأطفال تمكنها من إيجادها حتى إذا لم يتداخل الراشدون . ثم إن المشاركة الوجدانية والكراهية هما سبب كاف وعلة عملية لإدراك علاقة التبادل . ثم إننا نعتقد أن الحقيقة القائلة بأن قانون التبادل يؤدي إلى نوع معين من العقوبة قد وعينا حقه من البحث فيما سبق أن قننا به من تحليل . ولكنه في هذه الحالة نجد أن فكرة التكفير لا يمكن أن تظهر فبمجرد الانتقال قد يبقى عملاً غير أخلاقى وعندها تعتبر عقوبة التبادل هى الوحيدة العادلة .

ولكن الراشد يتدخل فهو يفرض الأوامر التى تؤدي إلى قيام قواعد تعتبر مقدسة والإنتقام غير الغرضى بمجرد أن يستقطب بواسطة هذه القواعد يصبح عقوبة تكفيرية وبهذه الطريقة يتكون النوع الأول من العدل الجزائى فإذا غضب الراشد لأن القوانين التى وضعها غير مرعية فإن هذا الغضب يعتبر عدلاً بسبب الاحترام الجاني الذى نجد المسنين هم موضوعه وبسبب طبيعة تقديس القانون الموضوع وإذا وجد غضب الراشد منفذاً عن طريق العقاب فإن هذا الإنتقام الآتى من أعلى يبدو

كأنه عقوبة قانونية أما الآلام الناشئة فهي تكفير عادل، ففكرة العقوبة التكفيرية إذن إذا أخذناها إجمالاً يمكن أن تعزى إلى التقاء هذين المؤثرين؛ وهما الأثر الفردى الذى هو الرغبة فى الانتقام ويشمل الانتقام المشتق وغير الفرضى والعامل الاجتماعى الذى هو عبارة عن سلطة الراشد التى تفرض الاحترام بالنسبة للأوامر المفروضة واحترام الإلتزام فى حالة عصيان هذه الأوامر: وبالاختصار فإن العقوبة التكفيرية هى من وجهة نظر الطفل — انتقام قد يتشابه مع الانتقام غير الفرضى ( لأنها قد تنتقم من القانون نفسه ) وهى تنبع من واضع القانون .

فكيف إذن نوضح الطريق بين النوع الأول والنوع الثانى من العدل الجزائى ؟ إذا كانت الإشارات التى ذكرناها قبلاً صحيحة فإن التطور ليس أكثر من حالة خاصة لتطور عام من الاحترام الجانبى إلى الاحترام المتبادل . فإدما قد درسنا فى كل ميدان حتى الآن أن احترام الراشد — أو على الأقل طريقة معينة لاحترام الراشد يتضاءل أمام علاقات المساواة والتبادل بين الأطفال ( وبقدر الإمكان بين الأطفال والبالغين ) فإنه عادى جداً أن نجد فى ميدان الجزاء أن آثار الاحترام الجانبى تميل لأن تتضاءل كلما تقدمت السن . وهذا هو السبب فى أن فكرة التكفير تفقد قوتها بالتدريج وهو السبب فى أن العقوبات تميل بالتدريج لأن يحكمها قانون التبادل وحده . وعلى ذلك فإن ما يبقى من فكرة الجزاء ليس هو الفكرة التى تقول بأن المرء يجب أن يدفع تعويضاً عن الذنب بأن يناله ألم مناسب، بل هو فكرة أن الإنسان يجب أن يجعل المذنب يعرف الطريقة التى كسر بها رابطة الاتحاد وذلك بواسطة مقاييس تتناسب مع الخطأ نفسه . ويمكننا أن نشرح الموقف فنقول إن العدل الموزع ( فكرة المساواة ) من المؤكد أن لها الأسبقية على العدل الجزائى أما فى البداية فقد كانت الحالة على العكس من ذلك . وسوف نصل إلى نفس النتيجة فى الفقرة ٤ من هذا الفصل . وأخيراً يمكننا أن نضيف أن فكرة التبادل تعتبر عادة فى البداية كنوع من الانتقام القانونى أو قانون الأخذ بالثأر قد عبر عنه فى شكل شبه رياضى وهو يميل من تلقاء نفسه نحو العقو الأخلاق والفهم . وسوف نرى فيما بعد أنه سيأتى الوقت الذى فيه يتحقق الطفل من أنه يمكن أن يكون هناك تبادل فى الأعمال الحسنة فقط، أما الآن فإن لدينا نوعاً من انعكاس شكل القانون الأخلاقى على محتوياته . أما قانون التبادل فيتضمن بعض التزامات إيجابية ناتجة من شكله نفسه وهذا هو السبب فى أن الطفل بمجرد أن يقبل قاعدة العقوبة التبادلية فى ميدان العدل فإن ذلك المحكم الخلقى عند الأطفال ( ٢١٤ )

يؤدى به لأن يشعر أن عنصر العقوبة المادية لا ضرورة له حتى إذا كان باعثيا ،  
أما الشيء الأساسى فهو أن يشعر المذنب أن عمله خطأ ما دام مضادا لقواعد التعاون .

## ٢ - المسئولية الجمعية والمسئولية الانتقالية :

لقد أهتمنا مسألة من المسائل بقصد دراستها على انفراد وقد آن لنا أن ندرسها  
مرتبطة بالعدل الجزائى . فهل يعتبر الاطفال من العدل — بشكل عام أو فى الحالات  
التي لا يكون المذنب فيها معروفا — أن يعاقبوا كل المجموعة التي ينتمى إليها هذا  
المذنب ؟ ولهذا السؤال أهمية مزدوجة من الناحية التربوية والنفسية الاجتماعية .

فهو مهم من الناحية التربوية لأن العقوبة الجمعية قد أخذ بها فعلا لمدة طويلة فى  
الفصل ورغم الاحتجاجات العديدة التي أثبتت ضد استخدامها فإنها ما زالت أكثر  
انتشارا مما قد يظن ، إذن فهناك أهمية معينة ترتبط بالطريقة التي تؤثر بها هذه العادة  
على عقل الطفل . وتاريخ قوانين العقوبات يدلنا على أن المسئولية قد ظلت مدة طويلة  
تعتبر جمعية وانتقالية ولم تصبح المسئولية فردية إلا فى وقت قريب نسبيا ومع ذلك  
فإن الآراء البدائية ما زالت قائمة إلى وقتنا هذا فى كثير من العقائد الدينية . والأستاذ  
فوسوني M. Fauconnet فى كتابه العظيم الذى تحدثنا عنه قبلا والذى سوف نرجع  
إليه مرة أخرى ، قد وضح لنا طريقة ارتباط فكرة المسئولية الانتقالية بفكرة المسئولية  
الموضوعية ، فالولد الآن كما ذكرنا قبلا قد أصبح يعتقد فى المسئولية الموضوعية  
فهل هناك إذن ميل مواز ومكمل لإدراك مسئولية كالمسئولية الانتقالية ؟

ولكى نحل هذه المشكلة أعطينا الاطفال عددا من القصص يدور حولها حوار  
وفيه مواقف تظهر فيها عادة المسئولية الجمعية ، وهذه المواقف تبدو لنا فى ثلاث  
حالات : ١ — وفيها الراشد لا يحاول أن يحلل الجريمة الفردية ولكنه يأخذ المجموعة  
كلها بجريمة ارتكبها فرد أو اثنان من أفرادها ٢ — والراشد هنا يرغب فى عقاب  
المذنب ولكن الأخير لا يعلن عن نفسه والمجموعة ترفض أن تعلن عنه ٣ — أما  
الراشد هنا فيرغب فى اكتشاف المذنب ولكن المذنب لا يعلن عن نفسه والمجموعة  
لا تعرفه . وفى كل من هذه الحالات يمكن أن نسأل الولد ما إذا كان من العدل أن  
نعاقب المجموعة ولماذا ؟ وقد اخترنا حوالى ٦٠ شخصا بين ٦ ، ٤ وهذا عدد كاف  
إذا لاحظنا الاتفاق النسبى فى الإجابات . والاطفال الذين اخترناهم هنا ليسوا هم  
الذين عطينا بهم فى القسم الأخير .

ويلاحظ لأول وهلة أن الموقف الأول وحده من بين المواقف الثلاثة التي فكر فيها هو الموقف المقابل للمواقف التي تتولد منها المسؤولية الجمعية في الجماعات البدائية. ولكن من المهم طبعاً أن نحلل الموقفين الآخرين عن طريق البرهان المؤيد. وهذه هي القصص التي استخدمناها.

#### القصة ١ :

نهبت أم على أولادها الثلاثة ألا يستعملوا القمص أثناء غيابها ، ولكن بمجرد أن ذهبت قال أولهم : « دعنا نلعب بالقمص ، أما الثاني فذهب وأحضر بعضاً من الصحف لتقطيعها ، وأما الثالث فقال : لا لقد قاتلنا أمنا ألا نفعل ذلك فلن أمس القمص . فلما عادت الأم وجدت قطع ورق الصحف مبعثراً على الأرض وهكذا استنتجت أن واحداً منهم على الأقل قد استخدم القمص فعاقبت الأولاد الثلاثة ، فهل هذا عدل؟

#### القصة ٢ :

كان هناك مجموعة من الأولاد وقد أخذوا عقب انصرافهم من المدرسة يلعبون في الشارع ، فأخذوا يتقاذفون قطع الثلج ففقد أحدهم قطعه بعيداً فكسرت زجاج نافذة ، ففرج رجل من البيت وسأل عن فعل ذلك فلما لم يجبه أحد ذهب إلى المدرسة وشكاهم إلى ناظرها . وفي اليوم التالي سألهم الناظر عن كسر النافذة فلم يجبه أحد. فالولد الذي فعل ذلك أجاب بالنفي ولم يرغب الباقيون في أن يدلوا عليه ، فإذا بفعل الناظر ؟ ( إن لم يستطع الطفل أن يجيب أو أخطأ النقطة يمكن أن تضيف تفصيلات بحيث تجعل الشيء أكثر وضوحاً ) هل ينبغي ألا يعاقب أحد أو يعاقب الفصل كله ؟

#### القصة ٣ :

كان بعض الأولاد يقدفون كرات من الثلج على حائط وكان ذلك مسموحاً بشرط ألا يقدفوا الكرات على ارتفاع بعيد حتى لا يصل إلى نافذة وقد يكسر زجاجها. وقد قضى الأولاد وقتاً سعيداً فيما عدا واحداً منهم كان أخرق ولم يكن ماهراً في الرماية فانتزعت فرصة عدم التفات أحد إليه وأخذ حصاة ووضع حولها ثلجاً حتى يجعل منها كرة شديدة الصلابة وقذف بها عالياً فاصطدمت بالنافذة وكسرت زجاجها ونفذت إلى داخل الحجرة. فلما عاد الأب شاهد ما حدث وعثر على الحصاة على الأرض ومن حولها بعض الثلج الذائب فغضب وسأل عن فعل ذلك . أما الولد الذي فعل ذلك



فقد قال إنه لم يفعله وتبعه الآخرون في قوله ولم يكونوا يعرفون أنه وضع حصاة في كرتة الثلجية . فإذا كان ينبغي أن يفعله الأب : أيعاقب كل واحد منهم أم لا يعاقب أحداً ؟

#### القصة ٤ :

في نزهة مدرسية سمح المدرس لتلاميذه أن يلعبوا في جرن بشرط أن يعيدوا كل شيء إلى الحالة التي كانت عليها . فأخذ واحد منهم جرافة وأخذ الآخر جاروفاً وذهب كل في ناحية وقد أخذ ولد منهم عربة يد ذات عجلة واحدة وانتحى ناحية وأخذ يلعب منفرداً حتى كسرها فعاد في الوقت الذي لا يراه فيه أحد ( أخفه العربة في الجرن ) . وفي المساء حين عاد المدرس يبحث عما إذا كان كل شيء على ما يرام عثر على العربة المكسورة فسأل عن فعل ذلك . فقال الولد الذي فعل فعلته إنه لم يفعله شيئاً ، وأما الآخرون فلا يعرفون من هو . فإذا ينبغي أن يفعله ؟ ( هل ينبغي عقاب الفصل كله أم لا يعاقب أحداً ؟ )

وقد استرشدنا بما تتطلبه التجربة فوضعنا قصصاً أخرى في نفس الموضوعات ولكننا لم نجد داعياً لاثباتها هنا لأن النتائج التي حصننا عليها قليلة القيمة . ونلاحظ أن القصص ١ ، ٢ ، على الترتيب ترتبطان بالموقفين الأولين اللذين غيرناهما قبل قليل . وأما القصص ٣ ، ٤ فترتبطان بالموقف الثالث . وفيما يتعلق بالموقف الأول من المواقف فإننا لم نستطع<sup>(١)</sup> أن نكتشف في أطفالنا أقل أثر للمسئولية الجمعية رغم رغبتنا الملحة في ذلك ، فالصغار والكبار على السواء يعتبرون الأم في القصة الأولى غير عادلة ، إذ ينبغي أن يعاقب كل فرد بما جنت يده وألا تعاقب المجموعة بذنوب ارتكبه فرد من أفرادها وهذا هو بعض الأمثلة :

( رد Red ٦ ) : مارأيك في هذا ؟ الولد الذي لم يلمسه كان ينبغي أن يقول عمن فعل — هل من العدل أو الظلم أن تعاقب الثلاثة أجمعين ؟ لا — لماذا ؟ لأنه قد كان هناك ولد لم يعمل شيئاً — ولم كان ينبغي عقابهم ؟ اثنان .

---

(١) لقد قيل لنا كثيراً إن استجواب الأطفال مع استخدام الطريقة الدبلوماسية يؤدي عادة إلى أن يقولوا ما تريد وما هو مثال على العكس من ذلك . وتتشبه كثيراً أن صغار الأطفال سوف يجيبون إجابات تطابق فكرة المسئولية الجمعية لأننا نتوقع ذلك من الناحية النظرية . ولكن هذه النظرية بين خطؤها : ولم تكن رغبتنا كافية لنوحى برأينا إلى الأشخاص الذين استجوبناهم

Stan (٦) : أعادت القصة على النحو الآتي : . يحكى أن سيده ذهب إلى السوق فأمسك أحد أولادها بمقص ومزق الآخر الورق أما الثالث فلم يفعل شيئاً . وفي المساء عادت السيدة وعاقبت الثلاثة فهل هذا عدل ؟ كان يجب أن تعاقب اثنين وألا تعاقب الآخر .

بول Bol (٧) : يحكى أن امرأة كان لها ثلاثة أطفال فتركهم وخرجت إلى السوق واخبرتهم ألا يمسوا المقص ولكنهم بعد ذلك استعملوه ؟ نعم من استعمله الأول والثاني لا الثالث — نعم وماذا بعد ذلك ؟ حين رجعت الأم بعد ذلك إلى بيتهما وجدتهم قد استعملوا المقص فعاقبتهم — نعم وكيف جعلتهم ينامون دون عشاء هذا صحيح والآن مارأيك في هذه الحكاية ؟ إنها جميلة — أمن العدل أم الظلم أن تعاقب الثلاثة كلهم ؟ لا الأولان فقط — ولم لا يعاقب الثلاثة جميعاً ؟ لأن الثالث لم يفعل شيئاً والاثنتان الآخران ؟ نعم لقد عصيا أوامرهما . وماذا بعد ذلك ؟ لقد ناموا دون عشاء أهذا عدل ؟ نعم . لقد كانوا ثلاثة إخوة وقد عوقب اثنان أما الثالث أهلا تظنه يرغب في أن يعاقب مثلهم ؟ لا .

سكريب Scrib : ، ما كان ينبغي أن يمس الأطفال المقص . لقد كان لها الحق في أن تعاقبهم — هل حاولت أن تبحث أتهم ارتكب الذنب ؟ لقد عاقبت الثلاثة جميعاً ولقد كان ينبغي أن تسأل عن أخذ المقص . لقد قالت نظراً لأنه لم يعلن أحد عن نفسه ولذلك سأعاقب الجميع ، وإذا لم يعلن أحد عن نفسه فإنه ينبغي أن تعاقب الثلاثة جميعاً وإلا فإنه لا يكون عدلاً إذ يجب أن تعاقب الاثنين فقط ماداموا قد أعلنوا عن أنفسهم وكل الإجابات التي حصلت عليها هي من هذا النوع فإنها تدل على أن فكرة ربط المجموعة فيما يتعلق بالمسئولية ما زالت غريبة كل الغرابة . وهذه النتيجة تتضح أكثر حين نلاحظ أن الأطفال دون السابعة كما سنرى فيها بعد يعتبرون كل شيء يفعله الراشد عدلاً . ولذلك كان مما يعارض هذا الميل أن تبرر للراشد في كل الأشياء وخصوصاً حالات حوارنا أن هؤلاء الأطفال يرفضون فكرة المسئولية الجمعية فالواقع أن الطفل أسرع في أن يكتشف أخطاء الراشدين في ميدان الجزاء منه في ميدان العدل الموزع فالعقوبة المطبقة خطأ تبدو لديهم أكثر ظلماً من عدم المساواة في المعاملة .

فتفكير سكريب التلقائي في ضرورة عقوبة الأطفال الثلاثة معاً لم يعلن

الأولان عن أنفسهما تنقلنا إلى الموقف ٢ قبل تعاقب المجموعة كلها إذا لم يعلن عن نفسه وإذا رفض البريء أن يدل عليه ؟

نحن الآن أمام مشكلة تختلف اختلافاً بيناً عن المسألة التقليدية للمسئولية الجمعية في تطور الجماعات ولكنها تلي عليها ضوءاً . ذلك أن مجرد أن المذنب قد رفض أن يعلن عن نفسه . وقد رفض رفاقه أن يدلوا عليه فإن ذلك يقيم روابط في الجماعة أرفع بكثير من الروابط التي كانت تقدم قبلاً ، إذ يضاف إلى الروابط الطبيعية روابط تقوم على الرغبة وهي مقبولة لدى الجميع فهل هذه الحالات هي التي يقبل فيها الطفل قاعدة المسئولية الجمعية ؟ .

إذا وضعنا احصاء اتنا على أساس العمر الزمني فإننا نصل فقط إلى نتيجة متوسطة ؛ ذلك أنه في كل سن هناك أطفال يعتبرون فيما يتعلق بالقصة ٢ وما شابهها من القصص أن المجموعة كلها ينبغي أن تعاقب ، كما أن هناك أطفالاً يرون أنه لو لم تعاقب أحداً لكان ذلك أكثر عدلاً . وعلى هذا فإننا نصادف النوعين من الاجابات من مميزات نفس السن المتوسطة ( حوالى ٩ لانا استجوبنا أشخاصاً بين ٦ ، ١٢ ) . ولكن وراء هذا التجانس الظاهري فإنه يمكن أن نستخلص أنواعاً من الاجابات واضحة تماماً فمن وجهة نظر أطفال النوع الاول — وهم الاصغر عادة — يجب عقاب كل إنسان لا لأن رابطة الجماعة تجعل المسئولية جمعية بل لأن كل فرد مذنب . نظراً لأنه لم يمكن الاستدلال على مرتكب الاثم ، ولأنه من الواجب نحو الرئيس أن يفعل ذلك أما أطفال النوع الثاني وهم الكبار عادة فيهم يرون أن كل فرد يجب أن يعاقب لا لأنه من الخطأ أن تبلغ بل مجرد أن تقرر ألا تبلغ عن المذنب فإن الفصل قد أدرك الروابط التي تربط هذه المسئولية جمعية من نوع خاص ، فالأفراد يرغبون فيها وليست إجبارية في ذاتها . وأخيراً فهناك نوع ثالث — في العادة يشمل السن المتوسطة — هؤلاء يرون أنه ينبغي ألا يعاقب أحد لأنه من الصواب ألا تبلغ ولأن المذنب غير معروف ، ويجب أن نضيف أن أطفال النوع الاول بالإضافة إلى الجدل الذي ذكرناه قبلاً فيهم يرون أن كل إنسان يجب أن يعاقب لأن العمل السيئ يتضمن عقوبة بالضرورة طريق عقاب كل إنسان فإن العدل يتحقق أما أطفال النوعين الآخرين فيعتبرون عقاب البريء أكثر ظلماً من افلات المذنب من العقاب ومع ذلك فإن هذه الاعتبارات تبدو في جلاء فيما يتعلق بالموقف الثالث ولذلك لن نطيل بحثهما الآن .

وهاك أمثلة من النوع الاول :

فل ينبغي عقابه كالآخرين أم لا ؟ ينبغي حجه فجميع يجب أن ينصرفوا معا ( حقيقة أن ) كل الفصل لم يكن موجودا وقت كسر النافذة ( ولكن ) يجب أن يعاقب هو أيضاً مادام الفصل كله قد عوقب واهل هذه أحسن عبارة محدودة قال بها طفل ممن استجوبناهم في موضوع المسؤولية الجمعية .

#### هر Her (٩) القصة ٢ :

ماذا ينبغي أن يفعل ؟ أن يعاقب الجميع — وهل هذا عدل ؟ لا ، لأن الذي فعل لم يقل شيئاً مع أنه الوحيد الذي يستحق العقاب — وهل كان ينبغي أن يدل الآخرون عنه أم لا ؟ نعم كان ينبغي أن يدلوا عليه — لو أنك كنت أحد الآخرين فهل كنت تبلغ ؟ أم لا تبلغ ؟ كنت أبلغ الناظر — وهل كان يظن الآخرون أن ذلك منك جميل ؟ لا — ولو أن الناظر عاقبهم جميعاً فهل هذا عدل ؟ لا — وما رأيك في عدم عقاب أحد ؟ ليس هذا أيضاً — وماذا كان ينبغي أن يحدث ؟ حجز الفصل ساعة — وهل تظن هذا عدلاً ؟ كنت أفضل أن أعاقب حتى إذا لم يمكن معرفة المذنب — حتى إذا لم يكن أنت ؟ نعم .

والرأيان السائدان في هذه الاجابات في غاية الوضوح فهناك من جهة وجوب العقاب حتى إذا تحملته البريء . ومن جهة أخرى فليس هناك واحد يرى تماماً ما دام الفصل كله رفض أن يدل على المذنب . وبما يستحق الملاحظة رأى سكريب في ارتباط الفصل ارتباطاً يجعل حتى التليذ الغائب ينبغي أن يعاقب جنباً إلى جنب الآخرين حين يعود فهذا هو فجر المسؤولية الجمعية الخالصة كما تسمى .

وهاك بعض أمثلة النوع الثاني وهو أن كل فرد يجب أن يعاقب لأن النصل قرر أن يقف صفا واحداً .

شو Schu (١٣) يجب عقاب الفصل كله — لماذا ؟ لأنه إذا لم يدل أحد على نفسه فإن شخصاً ما يجب أن يعاقب — ولماذا يجب عقاب شخص ما ؟ حتى لا يتحمل من كسر الشباك العقوبة كلها ( لاحظ الارتباط المقبول بكل حرية ) لماذا ترى من الحق أن تعاقب الفصل كله ؟ لأنه لا ينبغي أن يترك للعقاب فرد واحد فقط فمن الضعة أن تترك يعاقب ( لاحظ هذه العبارة القوية ) — وهل من حقه ألا يعلن عن نفسه ؟ لا ليس هذا من حقه — ماذا كنت تفعل ؟ كنت أعلن عن نفسي — والآخرون ربما كان ينبغي أن يعانون عنه — ولماذا لا يفعلون ؟ لأنهم قد يصادفون

وَقَدْ سَبَّحْنَا فِيهَا بَعْدَ (بِأَعْزَمِ أَصْدِقَائِهِمْ لِلْعَمَلِ) — لِمَاذَا؟ لَأَنَّ هُنَاكَ أَفْرَادًا وَلَهُمْ زَمَلَاءُ وَلَنْ يَقُولُوا أَيْ شَيْءٍ — لِمَاذَا؟ حَتَّى لَا يَعَاقِبَ — إِذَنْ مَاذَا يَنْبَغِي عَمَلُهُ؟ كَانَ يَنْبَغِي عَلَى النَّاظِرِ أَنْ يَكْلِفَ الْفَصْلَ كُلَّهُ بِدَفْعِ قِيَمَةِ النَّافِذَةِ الْمَكْسُورَةِ . وَافْرَضَ أَنْ صَاحِبُهُ قَالَ لَا يَهْمُنِي دَفْعُ قِيَمَةِ النَّافِذَةِ كُلِّ الَّذِي يَعْنِينِي عِقَابُ مَنْ كَسَرَهُ؟ حَيْثُئِذْ يَجِبُ أَنْ نَحْاوِلَ وَنَجِدَ مَنْ فَعَلَ هَذَا أَوْ نَعَاقِبَ الْفَصْلَ كُلَّهُ — وَإِذَا كَانَ أَحَدُ التَّلَامِيذِ غَائِبًا فِي هَذَا الْيَوْمِ فَهَلْ يَنْبَغِي عِقَابُهُ مَعَ الْآخَرِينَ حِينَ يَعُودُ ثَانِيَةً — لَا، لَا يَنْبَغِي عِقَابُهُ — لِمَاذَا؟ لِأَنَّهُ لَمْ يَكُنْ أَحَدُ أَفْرَادِ الْعَصَابَةِ .

شمو Schom (١١) يرى أن الأولاد المؤدبين ، لا يبلغون عن أصدقائهم إن كان ذلك يؤدي إلى عقابهم ومع ذلك فإن الناظر أن يعاقب الفصل كله مادام المذنب لم يكشف عن نفسه . إذا كنت في هذه المدرسة فهل ترى ذلك عدلا؟ لا ليس تماما أما إذا كنت الناظر فذلك ما كنت أفعله .

وهذا النوع يختلف تماما عن النوع الأول فليس من المناسب أن تبلغ الناظر ( وليس رفض التبليغ هو الذي تتجه نحوه في عقاب الفصل كله ) ولكن مادام الفصل وقد انصت قد اشترك مع المذنب فهو عن طريق عمله هذا قد أعلن الحرب على الناظر فإن الناظر إذن له الحق في أن يعامله بقسوة . فالعقوبة الجمعية اذن من وجهة نظر الناظر اذن مقبولة ولو اها في ذاتها ليست اجبارية ولا عادلة . وهاك بعض أمثلة النوع الثالث من الاجابة وفيه ينبغي ألا نعاقب الفصل كله .

هوت Ho: (٧,٥) . أيهما أعدل أن تعاقب الكل أو لا تعاقب أحدا؟ أن يعاقب الفاعل — ولكنهم لا يعرفون الفاعل — إذن من العدل ألا يعاقب أحد مادام الفاعل غير معروف ، وافترض أن المدرس اكتفى بالقول بأن كل فرد يجب أن يبقى بالمدرسة حتى يدل المذنب على نفسه فهل هذا عدل؟ نعم انه في هذا على صواب وهذا يختلف عما سبق — وإذا حجز كل فرد ساعتين فهل هذا عدل؟ لا .

نك Nik (١٠) . ذكر بعض الناس أن الفصل كله كان ينبغي عقابه، وآخرون يرون ألا يعاقب أحد فإذا ترى؟ ألا أعاقب أحداً — لماذا؟ لأنك لا تعرف من المذنب — هل هذا عدل أم لا؟ لا أعرف — هل هذا أعدل شيء يمكن عمله أم لا؟ نعم إنه أعدل — لماذا؟ لأن معناه عقاب كل الاطفال الآخرين — وعقاب الفصل كله ظلم فإذا ترى؟ لا — ولماذا لا؟ لأنه حيثئذ سيُعاقب الولد الذي ارتكب الجريمة

أيضاً. ومن الواضح أن المسؤولية الفردية وحدها هي التي تلعب دوراً عند هؤلاء الأطفال والتي هي الأساس أن البريء ينبغي ألا يسف من العدل إذن ألا يعاقب أحد. أما عن العقوبة الجمعية فهي قانونية فقط على أساس أنها تنجح في الوصول إلى المذنب نفسه. وعلى أساس الحقائق القليلة التي لاحظناها مرتبطة بالموقف فإننا نستطيع إذن أن نقول إن أصحاب النوع الثاني وحدهم هم الذين يمثلون المسؤولية الجمعية — أما أطفال النوع الأول فلا يعتبرون الخطأ بأي حال قابلاً للانتقال فإذا كان ينبغي عقاب كل شخص فما ذلك إلا لأن كل شخص مذنب مادام من شاهدوا العمل السيئ يرفضون أن يعلنوا عن مرتكبه، فالمسؤولية إذن عامة وليست جمعية.

أما سكريب وحده الذي يرغب في عقاب التلميذ الغائب فإنه يمثل حالة وحيدة استثنائية من هذه القاعدة، فهي حالة سابقة للنوع الثاني من الإجابة. أما أطفال النوع الثالث فهم بلا شك أعداء لمفكرة المسؤولية الانتقالية فلا يبق سوى النوع الثاني الذي يتكون بشكل مدعش من الكبار من الأطفال. ولكن إذا كانوا يرون أن المجموعة مسؤولة فذلك لأنها تريد أن تكون كذلك، وقد قررت عن طريق الروابط أن تشارك في عقوبة المذنب فهل هذا الموقف يقابل بطريقة ما موقف «البدايين» الذين يعتبرون الجماعة ملطخة بإثم جريمة ارتكبتها أحد أفرادها؟ وقبل أن نصدر حكماً في هذه النقطة نعود إلى الموقف ٣، إن القصتين ٣ و ٤ قد عاونانا على تحليل ردود أفعال الأطفال المتصلة بهذه المواقف. فهنا عمل فردي سيء قد ارتكب ولكن المجموعة لا تعرف من المذنب فهل ينبغي عقاب المجموعة ككل أو الأفضل ألا يعاقب أحد؟ وقد كانت إجابات الأطفال في هذه النقطة في منتهى التحديد، فالصغار يرون أن كل امرئ يجب أن يعاقب، لا لأن المجموعة مسؤولة، بل لأنه يجب أن تكون هناك عقوبة حتى إذا كانت تصيب البريء والمذنب على السواء. أما الكبار فيرون على العكس من ذلك أنه لا ينبغي ألا يعاقب أحد لأن الجزاء الذي يقع على البريء أكثر ظلاماً من إفلات المذنب من الجريمة وهؤلاء الكبار ابتداء من سن ٨ — ٩ متفقون على القول بأن العقوبة الجمعية أقل عدلاً في الموقف الحاضر منها في حالة الموقف في القصة ٢.

وهناك بعض أمثلة إجابات صغار الأطفال.

مار ٦ (٦) القصة ٤: «ماذا كان ينبغي أن يعمل؟ أن يعاقب الولد الصغير

— وهل يعرفون من هو ؟ لا . — من هو إذن ؟ خذ ولدا وعاقبه — أى ولد ؟ لا يجب أن تغير ( خذهم بالدور ) .

فريك ( ٦ ) Frick : ماذا يجب أن يعمل ؟ أن يعاقب — وكيف يعاقب ؟ في حجرة مظلمة — من ؟ ذلك الذى كسر العربة — وهل يعرفون من هو ؟ لا — إذن ماذا يفعلون ؟ يضعون الجميع في حجرة مظلمة — وماذا يقول كل من الآخرين ؟ لم أكن أنا الذى فعلت ذلك — ماذا يظنون إذن ؟ إنه يجب ألا يوضعوا في حجرة مظلمة . لو كنت المدرس فماذا كنت تفعل ؟ أن أضربهم جميعاً في حجرة مظلمة .

فل ( ٦ ) Vel : الكل يجب أن يعاقب — هل من العدل أن تعاقب الكل ؟ نعم لانه كسر العربة — من تعنى هو ؟ الولد — إذن هل من العدل أن تعاقب الكل ؟ نعم يجب أن يحجز الجميع بعد الوقت المدرسى .

ستو ( ٧ ) Stew : وإذن هل يجب ألا تعاقب أحداً ؟ أعاقب نصف الفصل — ولنفرض أنك كنت ضمن هذا النصف فماذا كنت تقول لإزاء عقابك مع الآخرين ؟ أعتقد أن هذا عدل .

جريب ( ٩ ) Grib : كل واحد ينبغي أن يدفع شيئاً لكسر زجاج النافذة أيهما أعدل أن يدفع كل واحد جزءاً أو ألا يدفع أحد شيئاً ؟ مادام مرتكب الجريمة أحد أفراد الفصل فيجب أن يدفع كل شيئاً . — مادام لم يعلن أحد المذنب فلا بد من عقاب الجميع والشخص الذى ارتكب الجريمة لم يعلن عن نفسه ولذلك فإن ( الناظر ) قال إن كل فرد يجب أن يعاقب .

هر ( ٩ ) Her : إذا كان ( الناظر ) لم يستطع الاهتمام إلى من كسره فمن المستحسن يعاقب الجميع — ولكن هل رآه الآخرون ؟ — لا — هل ترى أنه في هذه القصة أعدل أو في الأولى ؟ ( القصة ٢ ) إنه أعدل في الثانية لانه لم ير أحد من هو — ولماذا لم يبلغوا في القصة الأولى ؟ لانهم رغبوا عن ذلك ولذلك يجب أن يكون هناك عقاب أصرم في الثانية لانه لا يعرف احد من هو — إذن لماذا تعاقب أكثر إذا لم يكن أحد يعرف من هو ؟ لانه ( في القصة ٤ ) الآخرون لا يستطيعون أن يدلوا عليه لانهم لا يعرفونه — هل هم محقون في ألا يدلوا عليه في القصة الأولى

أم لا ؟ لهم كل الحق في ألا يدلوا عليه (هر غير إذن رأيه بعد الاستجواب الأول)  
ألا ينبغي ألا يدلوا عليه ؟ لا .

وهكذا نجد إجابات الاطفال لا تخطيء فهم يقبلون العقوبة الجمعية ولكنهم يفعلون ذلك لا لأن المجموعة مسئولة ككل عن خطأ أحد أعضائها ولكن لمجرد أن المذنب غير معروف وأنه يجب أن تكون هناك عقوبة بأى حال من الاحوال .  
والحقيقة الاساسية في هذه الحالات ليست هي الإحساس بالروابط في الجماعة بل هي ضرورة العقاب ؛ ومن هنا جاءت إجابة هر Her القريبة فهو يرى أن عقاب كل فرد في هذه الحالة أعدل منه في حالة القصة ٣ ذلك أنه في الحالة الأخيرة نجد أن الاطفال قد فعلوا خيراً بعدم الادلاء باسم المذنب - ولذلك ليس من العدل عقابهم أما إذا بقي المذنب غير معروف فليس هناك بد من عقاب المجموعة .  
والآن نعرض أمثلة اكبار الاطفال ممن يعتبرون العقوبة الجمعية ظالماً .

دبلين Deiler (٩) القصة ٤ . ماذا ينبغي عمله ؟ أن نسألهم من فعل هذا — وهل نعاقبهم ؟ نعم — كيف ؟ بأن نسألهم من أخذ العربية — ولكنه لن يعان عن نفسه فهل نأخذ واحدا بطريقة عشوائية ونعاقبهم ؟ لا، فهم لا يعرفون من الذى كسر العربية . فهل نعاقب أحداً ؟ نعم . . . . لا ولكن هذا لا زال غير عدل فإن الذى كسر لن يعاقب — وهل نعاقب الجميع ؟ لا الذى كسر العربية فقط ، فليس من العدل أن نعاقب كل فرد لأن الآخرين لم يكسروها — وهل نعاقب اثنين أو ثلاثة ؟ لا — ولا واحداً بالمرّة ؟ نعم فذلك أقرب إلى العدل — ولكنك ذكرت لى أن الذى كسر العربية لن يعاقب إذن . . . . . وهل ينبغي عقاب كل فرد ؟ لا ، لأن الآخرين لم يفعلوا شيئاً .

نك Nik ( ١٠ ) القصة ٣ : ذكر البعض ضرورة عقاب الفصل كله والبعض يرى ألا يعاقب أحد فما رأيك ؟ ، ينبغي ألا يعاقب أحد — ولماذا ؟ لأنك لا تعرف من الذى ارتكب الجريمة — هل تظن أن هذا أعدل ؟ نعم — لماذا ؟ لأن خلاف ذلك معناه عقاب كل الاطفال الآخرين . القصة ٤ — إذا كنت الناظر فإذا كنت ترى من العدل أن تفعله ؟؟ ألا أعاقب أحداً — ومتى ترى من العدل عقاب الجميع . أنى . القصة التى رآه الجميع يكسر زجاج النافذة أم في القصة الأخرى ؟ في القصة الاولى . — لماذا ؟ لأنهم شاهدوه ولم يدلوا عليه .



ومعنى هذا أنه حتى الأطفال الكبار الذين يأخذون بفكرة العقوبة الجماعية قد أجابوا كما أجاب نك Nik في النقطة الأخيرة بأن العقوبة الجماعية أقل عدلا حين يكون المذنب غير معروف عند المجموعة. ذلك أنه في حالة معرفة مرتكب الإثم ورفض الإعلان عنه فإن هناك رابطة اختيارية كما رأينا في الموقف ٢ ولكن هنا نجد استقلالا تاما بين الأفراد؛ فالأغلبية العظمى من الأطفال الكبار إذن يعتبر العقوبة العامة أعظم ظلما من إفلات المذنب.

وينبغي أن يلاحظ أنه في بعض الحالات يقترب الطفل من فكرة المسؤولية الجماعية فهذا يحدث حتى تكون العقوبة المختارة مساعدة على امتداد هذه الفكرة ونقوم على أساس من الإهمال والضعف بحيث تلفت نظر الأطفال عموما لا الطفل المذنب وحده. فمن الصعب أن نتصور أنه من العدل أن نحجز الجميع ساعة على حين أنه يمكن أن يوقع ذلك على المذنب وحده. أما إذا عوقب الفصل كله حتى لا يعود فيستعير أدوات في المستقبل فإن هذا يبدو أكثر معقولة. ومثل هذا المقياس لم يبد يلتفت نظر الفرد البريء ولكنه يعنى الطفل كجنس ( كما يقول علماء الجنس البشرى ) فإدام هناك عضو في المجموعة قد دل على أنه سئء التصرف حين استخدم العربة فمن العدل أن تعتبر المجموعة ككل مستولة عن الإهمال، وبذلك تنتشر المسؤولية فتشمل الآخرين.

نوس Nuss (٧) القصة ٤ — ماذا ينبغي أن نفعل بهم؟ ينبغي أن ننبه عليهم ألا يكسروا العربة. وهل عاقبهم المدرس أم لا؟ نعم — وكيف؟ لقد نبه عليهم ألا يكسروا شيئا — نعم ولكن هل عاقبهم؟ نعم لقد نبه عليهم ألا يمسوا الأدوات مرة أخرى — وهل رأى الأطفال أن ذلك عدل؟ نعم — وحتى هؤلاء الذين لم يرتكبوا أى خطأ؟ نعم.

فهذه الحالات وحالة سكريب (الذى أراد أن يعاقب حتى النليذ الغائب) هي التي كانت قريبة للرأى الكلاسيكي عن المسؤولية الجماعية. والواقع أنه حتى الراشدين يوافقون على عقاب المجموعة كما في حالة منع راكبي السيارات والدراجات من المرور في طريق ارتكب فيها بعض الأفراد المستهترين جرائم طيش. ولكنه في هذه الحالة كما في حالة نوس Nuss نجد أن العقوبة ليست تكفيرية ولكنها معيار وقائي فرض على الأفراد عموما لاعلى المجموعة كلها.

ولقد تفضلت علينا الآنسة م. م. فلوديج Mlle A. M. Feldurg ببحث قيم يتم بحثنا هذا قامت باستجواب أربعين طفلاً بين ١٣ و ٥ عن طريق قصص متصلة بالموقف ، ولكنها أدخلت في العقوبة الجمعية ظاهرة القياس الوقائي العام لا الظاهرة التكفيرية — إن صح هذا التعبير. وهما قصتان من هذه القصص :

القصة ٥ — كان هناك مدرسة من فصلين : فصل للكبار وآخر للصغار وبعد ظهر السبت حين لم يكن أحد يعمل عملاً جدياً طلب الصغار من الكبار أن يعيروهم أحد كتب الحيوانات المحبوبة فأعاروهم ما طلبوا وطلبوا منهم العناية بهذا الكتاب. ولكن حدث أن اثنين من الصغار أرادا في وقت واحد أن يعيدا تصفح الكتاب فتشاجرا وتمزقت بعض صفحاته. فلما رأى الكبار ما حدث للكتاب قرروا ألا يعيروهم شيئاً في المستقبل فهل كانوا مصيبين في ذلك أم لا ؟ .

القصة ٦ — أعطت أم أولادها الثلاثة صندوقاً جميلاً من الأقلام الملونة وطلبت منهم ألا يدعوه يسقط حتى لا ينكسر . ولكن أحدهم — وكان رسمه رديئاً — قد وجد إخوته يرسمون خيراً منه وهذا أغضبه إذ « أن هذا أثار حنقه ، فألقى الأقلام على الأرض ، فلما رأت الأم ذلك أخذتها ولم ترجعها إلى الإطفال ثانية ، قبل هي محقة في ذلك أم لا ؟ .

وهاتان القصتان على خلاف القصة ١ و ٤ . سوف تعطيان ردوداً أقرب إلى المسؤولية الجماعية ، ذلك أن حوالى نصف الأطفال وافقوا على العقوبة في القصة ٥ . وحوالى الخمس وافقوا على العقوبة في القصة ٦ . ولكن لو حاولنا أن نعرف سبب هذه الأحكام فإننا سنجد أنها غريبة تماماً عن المسؤولية الجمعية الحقيقية .

وعما ينبغي أن نضعه موضع الاعتبار أول الأمر أن العقوبة العامة قد لاقت موافقة أكثر ( حوالى النصف ) في حالة القصة ٥ عنها في القصة ٦ ( حوالى الخمس ). ذلك أن العقوبة التي جاء وصفها في القصة ٥ هي من النوع الرادع والوقائي أكثر منها عقوبة أصلية ، أما العقوبة في القصة ٦ فعلى العكس من ذلك تقوم على عنصر من الضغط يجعلها شبيهة تكفيرية فذلك هو المقصود بأخذ الأقلام من الطفل . أما في الحالة الأولى فكل الذي نعلبه هو أن نحرمه من كتاب كان قد استعاره ولم نعد نعيده له .

ومن جهة أخرى فإن التردد وتغيير الرأى الذى ظهر على الأشخاص المتحيزين إلى جانب العقوبة الجماعية كافيان لأن يوضحا لنا أنهم لم يفكروا تماما فى الموضوع أكثر من ذلك. فإن المشكلة تبدو جديدة لديهم ولا ترتبط بفكرة مقبولة ومعروفة عندهم .

وأخيرا فإن هذه الإجابات المحدودة لا تتضمن شيئا أكثر من فكرة قيام مقياس رادع ؛ وهو الذى كنا نؤكد قيامه منذ قليل ، وهاك بعض أمثلة هذا النوع من الاجابة :

رول Rol ( ٧ سنوات ، ٦ أشهر ) القصة ٥ — « هل كان الكبار محقين أم لا ؟ — كانوا على حق — لماذا ؟ لأنهم ( الصغار ) سيمزقونه مرة أخرى — إنه واحد أو اثنان اللذان تناولاه بالتمزيق . نعم ولكن الآخرين قد يمزقونه أيضا . أيمكن إعطاء الكتاب لأن أولئك الذين لم يفعلوا شيئا أم لا ؟ نعم . أيهما أعدل أن تعطيه لهم أم لا ؟ ألا تعطيه لهم لأنهم لن ينصتوا لما يقوله الكبار . إفرض أنك كنت فى فصل الصغار ولم تفعل شيئا فهل تظن أن ذلك من العدل أم لا ؟ نعم — لماذا ؟ لأن فى ذلك كل العدل فمن العبث أن تمزق كتابا قويا . »

حقيقة أنه فى بعض الحالات النادرة هناك اتجاه نحو روابط الجماعة ، فهنا أيضا كما فى حالة سكريب يميل نحو الاخذ بفكرة أن الطفل يقترب من المسئولية الجماعية . وهاك حالة من هذه الحالات :

هوك Hoch ( ٩ ) القصة ٦ — « هل كانت الام على حق ؟ ، نعم — لماذا ؟ لأنها تخشى أن يلقوا بهم على الأرض ومن تعنى بلفظ هم ؟ ربما كانوا هم الآخرين أيضا . إفرض أن لك أخوين وألقى أحدهما الصندوق على الأرض فهل من العدل الا تتمكن أنت ولا أخوك الآخر من الرسم بعد ذلك ؟ نعم ولكنهم لم يجدوا ألوانا بسبب هذا الأخ وقد كان ينبغى أن يسمح للآخرين بالرسم — وهل يرى الولد الشاك أن هذا عدل أم لا ؟ لا ؛ لأنه فى الاسرة الواحدة المعتاد أن يستعير الأولاد الاقلام كل من الآخر — إذن وماذا ينبغى عمله ؟ أخذ الاقلام من الجميع . »

وهنا نلاحظ أن الإحساس بوحدة المجموعة هو الدافع نحو العقوبة الجماعية ولكن هوك Hoch واضح أن رأيه غير مستقر تماما وأكثر من ذلك فقط قلنا قبل ان مثل هذه الآراء تبدو عند شخص واحد بين كل عشرة أشخاص على الأكثر .

أما الاطفال الآخرون فيعارضون فكرة العقوبة الجماعية حتى بالنسبة للقصاص  
٥ - ٦ وهاك بعض النتائج العامة التي حصلنا عليها :

هوف (Huf) (١٣٦٦) القصة ٥ - « ليس هذا من حقهم - لماذا ؟ كان يجب  
أن يؤخذ الكتاب ( فقط ) من أولئك الذين مزقوه . إذا كنت أنت الذى مزقته فهل  
ترى من العدل أن يعطى الكتاب إلى الآخرين وأن نحرم أنت منه ؟ نعم عدل . -  
ولماذا لا يؤخذ من الجميع ؟ - ربما قال الآخرون إنه ليس من العدل . »

القصة ٦ - « هل كانت الام على حق ؟ لا - ماذا كنت تفعل ؟ كنت أخذها  
من الغاضب - إلى الابد أم لا ؟ لوقت محدود . وإذا كنت أنت الذى كسرتها ولم  
يسمح لاحد أن يستعمل الصندوق فهل ترى ذلك عدلا أم لا ؟ كنت أعتقد أن هذا  
ظلم وأن العدل هو فى توقيع العقوبة على . ألا ترى أن العدل يتحقق أكثر فى حالة  
حرمان الجميع من استعمال الطباشير ؟ نعم فى فترة غضبي لا بعدها فأنا أعرف أنى  
( الوحيد ) الذى يستحق أن يؤخذ منه الطباشير .

وبالاختصار فإن القصة ٥ - ٦ كالقصاص الأخرى غير كافية للدلالة على قيام  
شعور تلقائى للمسئولية الجمعية عند الطفل . فى أحسن الحالات أى فى حالة علاقات  
الجماعة القوية كما فى حالة الاسرة نجد حكم الطفل (من مثل هوك ) يتضمن أثارا  
طفيفة للمسئولية الجمعية . وهناك إشارات قليلة هنا وهناك سنعود إليها بعد قليل .  
أما فيما يتعلق بالموفين ٢ - ٣ فإننا نستطيع أن نميز نوعين من الإجابات الثابتة كل  
منها لو أخذ وحده يمكن أن يعتبر متجهان نحو المسئولية الانتقالية .

أولى هذه الإجابات هو الاعتقاد فى الضرورة الإطلاعية للعقوبة وهذه العقيدة يمكن  
ملاحظتها فى صغار الأطفال . وهى تجعلهم يفضلون عقاب الكل على إفلات المذنب  
من جريمته .

وواضح أن مثل هذا الاتجاه ضرورى لنمو أحكام المسئولية الجماعية أو قبل أن  
تعتبر المجموعة كلها مشاركة فى جريمة المذنب يجب أن تظهر ضرورة العقوبة التكفيرية .  
فوسونيه Fauconnet فى هذه النقطة يبدو أنه غير قابل للنقض فهو يقول إن الانفعال  
الذى تثيره الجريمة هو مصدر كل من الإجابة الجماعية التى تتضمن العقوبة . ومن  
انتقال المسئولية نفسها عن طريق الاقتران أو التشابه ، ومعنى آخر فنحن نوافق  
فوسونيه على القول بأن المسئولية تولد من العقوبة ولكن هذا الاعتقاد بالضرورة

الإطلاقية للعقوبة التكفيرية عند الطفل لا يكفي لتحرير الحكم بالمسئولية الجماعية فهذا واضح في تحليلنا للموقف الثالث ؛ بذلك أن المذهب غير المعروف لا المجموعة هو الذى تنتجه نحوه العقوبة الجماعية التى يقول بها الطفل .

ومن جهة أخرى قد لاحظنا فى الموقف (٢) نوعا من المسئولية الجماعية ولكنه نوع مقبول بمحض الاختيار والحرية ويجعل الاطفال أكثر ميلا إلى عدم التبليغ على المذهب فرفاقه يتمسكون بروابطهم به . وهنا تقترب مرة أخرى من المسئولية الجماعية ولكن الذى يعوز هذا الاتجاه لى يتحد مع الموقف الكلاسيكى هو أن الاطفال يعتبرون هذا الارتباط بسيطا ولا يمكن تجنبه .

ويمكن أن نضع المشكلة على النحو الآتى : هل رأى الكلاسيكى عن المسئولية الجماعية من مثل الضرورة التى تقوم عند المجموعة كلها لى تكفر عن أخطاء أحد أعضائها أكثر ارتباطا بالإجابات الأولى أو الثانية ؟ وهل هى أكثر ارتباطا بالضرورة الإطلاقية للعقوبة أو بالارتباط الاختيارى للمجموعة ؟ وهذا السؤال فى غاية الأهمية . ذلك أنه نظرا إلى أن الاتجاه الأول هو اتجاه الصغار من الاطفال ممن تقوم أخلاقهم على القسر (المسئولية الموضوعية — العقوبة التكفيرية ... الخ) ونظرا لأن الاتجاه الثانى هو اتجاه الكبار من الاطفال ممن تقوم أخلاقهم على التعاون (المسئولية الشخصية . العقوبة التبادلية الخ ...) فمن الضرورى أن نحدد ما إذا كانت العقيدة الأخلاقية التى يراها الكثيرون بدائية قد ظهرت فى واحد من هذين النوعين من الاخلاق . والنتائج التى نحاول تحليلها هنا مزدوجة التناقض فى الظاهر . فمن جهة فإن المسئولية الجمعية الوحيدة التى يعتقد فيها الاطفال (المسئولية التى تقبلها المجموعة التى تريد أن تبين عن روابطها) تظهر بين الكبار لا الصغار ؛ ومن جهة أخرى فإن الاعتقاد فى العقوبة التكفيرية الاجبارية أنون بين الصغار وهى تأخذ فى الاختفاء بالتدريج منذ اللحظة التى تبدأ فيها الروابط الاختيارية أن تنمو .

ولكن كل شىء يتضح حين نأخذ بفكرة أن المسئولية الجمعية فى الجماعات البدائية تستلزم اتحاد حالتين يفصل بينهما الطفل دائما ؛ وهما الاعتقاد الغامض فى ضرورة العقوبة ، والشعور بالاتحاد والترابط داخل المجموعة . « البدائى » هو راشد يعيش فى مجموعات منظمة وربما يحتفظ بتأثير الحالة الاستبدادية القائمة على أساس ( ١٠٢ — الحكم الخلقى عند الاطفال )

أخلاق القسر بما فيها الآراء الشديدة في موضوع العدل الجزائي، ولكن رغم هذا، أو نظرا لانزكيب القوى الذي عليه المجموعة التي يلتصق إليها فإن شعوره بمشاركة الفرد في المسؤولية الجماعية في غاية القوة ولذلك كانت المسؤولية جماعية كما أنها في الوقت نفسه موضوعية، وكما أن العقوبة التكفيرية — أما عند الطفل فعلى العكس من ذلك يجب أن نلاحظ مرحلتين — ففي البداية — نجد أن قسر الراشد يؤدي إلى نمو الآراء الخاصة بالمسؤولية الموضوعية والعقوبة التكفيرية ألخ . . . فالحالة الأولى لقيام المسؤولية الموضوعية تكون قائمة إذن، أما في الحالة الثانية فما زالت ناقصة، ذلك أنه في هذه المرحلة مازال الطفل مركزي الذات وإذا حدث أن قام عنده إحساس بالاشتراك في الجماعة ( فتعريف مركزي الذات هي الحالة التي تختلط فيها الذات بغير الذات ) فإن هذا يقوم أولا وقبل كل شيء على أساس الارتباط بالراشد أو بالكبار من الأطفال أكثر منه مشاركة بمعناها الصحيح . فليس هناك إذن موضع للتساؤل عن المسؤولية الجماعية، أما في المرحلة الثانية فإننا نجد الطفل على العكس من ذلك يدخل بالتدرج في مجتمع يتألف من نظراء له وبذلك يكون جماعات منتظمة داخل المدرسة وخارجها .

ولذلك يمكن أن نتوقع هنا احتمال قيام مسؤولية جماعية، والجماعة في الواقع يمكن أن تبين عن ارتباطها مع المذنب في الحالات التي يدخل فيها الأخير في نزاع مع سلطة الراشد . ولكن في نفس الوقت نجد أن الحالة الأولى لم تعد تتحقق؛ فأخلاق التعاون قد تلت أخلاق القسر ولم يعد هناك مسؤولية موضوعية ولا اعتقاد في ضرورة العقوبة التكفيرية ولذلك فإننا لا نستطيع أن نتحدث عن المسؤولية الجماعية بمعناها الحقيقي . وفي مجتمعاتنا نجد الطفل كلما نما فإنه يحرر نفسه بالتدرج من سلطة الراشد ، بينما أنه في الجماعات المتأخرة من حيث الحضارة نجد أن سن البلوغ تتميز ببداية خضوع الفرد المتزايد والواضح للمسنين وتقاليد القبيلة . وهذا هو السبب في أن المسؤولية الموضوعية تبدو عندنا ناقصة فيما يتعلق بالترية الاخلاقية للأطفال على حين أنها فكرة أساسية في القانون الاخلاقي للبلداتين .

٣ . العدل الحلولى — هناك مشكلة مرتبطة بالعقاب وهي مشكلة سوف نتناولها بالدراسة قبل أن ننقل إلى دراسة العدل الموزع وهي مشكلة العدل الحلولى . فلو قد صحت نظريتنا فإنه كلما كان الأطفال صغارا ( بالطبع نحن لا نعمل حسابا للسنتين

الأوليين) كلما قويت عقيدتهم في سلامة العقوبة التكميلية وعموميتها. وهذه العقيدة تذهب قبل أن تحل محلها أى قيمة أخرى بمجرد أن أخلاقية التعاون تسود على القسر. فالطفل في سنه حياته الأولى يجب أن يؤكد قيام عقوبات تلقائية تأتي من الأشياء نفسها ولكنه بعد ذلك قد يترك العقيدة تحت تأثير الظروف التي تؤثر في نموه الأخلاقي، وهذا ما سنحاول توضيحه الآن.

وقد ذكرنا الأطفال ثلاث قصص متصلة بهذا وهي :

القصة ١ — يحكى أن ثلاثة أطفال كانوا يسرقون تفاحاً من حديقة وبغته جاء أحد رجال الشرطة فاولوا الادبار وقد ألقى القبض على واحد منهم أما الآخر فعاد إلى بيته بعد أن تجول في طريق طويل فعبر النهر على قنطرة آيلة للسقوط فسقط في المياه، والآن ما رأيك ؟ هل لولم يسرق التفاح وعبر النهر على هذه القنطرة المكسورة لم يكن ليسقط كذلك في النهر ؟

القصة ٢ — في فصل لأطفال صغار السن حرمت عليهم المدرسة أن يبروا أقلامهم بأنفسهم، وقد حدث ذات مرة أن المدرسة كانت قد أدارت ظهرها لهم فأخذ ولد صغير المبراة وأخذ في برى قلبه ولكنه قطع إصبعه فهل لو سمحت له المدرسة ببرى قلبه كان يقطع إصبعه كذلك ؟

القصة ٣ — كان هناك ولد صغير عصى أمه وأخذ المقتص ذات يوم مع أن أمه كانت قد نهت عليه ألا يفعل ذلك ولكنه أعاد وضعه في نفس المكان قبل أن تعود أمه فلم تلاحظ حدوث أى شيء قط . وفي اليوم التالي ذهب يتنزه وعبر مجرى مائيا على قنطرة صغيرة ولكن إحدى لوحاته الخشبية كانت مكسورة فأزلفت قدمه وسقط فلباذا سقط في الماء ؟ وهل لو أنه لم يعص أمه كان يسقط كذلك ؟ ) .

وقد ألفت الآنسة رمبرت Mlle Rambert السؤالين الأولين على ١٦٧ من أطفال جنيف وفردوا جورا Vudois jura ( وهؤلاء هم الأطفال أنفسهم الذين سنعى بهم في بقية البحث في موضوع العقوبة لموزعة هؤلاء الأشخاص لم يسبق أن استجروا بنام عن العقوبات أو المسؤولية الانتقالية ) . وقد وضعنا نحن السؤال الثالث وغيره من الاسئلة المتشابهة لأطفال من نيوشاتل . ، أما بالنسبة للسؤالين الأولين فقد استطاعت الآنسة رمبرت أن تحصل على إحصائيات تدل دلالة واضحة على تأثير العمر العقلي للطفل . فإذا تركنا الإجابات غير المتأكد منها وهي حوالى ١/٥

المجموعة فإن الإجابات التي تؤكد وجود العدل الحلوى — وهى الإجابات التي يرى فيها الشخص أنه لو أن الطفل لم يسرق أو لم يعص ماسقط في الماء ولا قطع نفسه — هذه الإجابات نسبتها المثوية كما يلي :

| سن ٦ | سن ٧ - ٨ | سن ٩ - ١٠ | سن ١١ - ١٢ |
|------|----------|-----------|------------|
| ٨٦٪  | ٧٣٪      | ٥٤٪       | ٣٤٪        |

وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن نلاحظ أنه في فصول المتأخرين من الأطفال ١٣ - ١٤ فإن نسبة الإجابات من هذا النوع وصلت إلى ٥٧٪ مما يدل مرة أخرى على أن هذه الإجابات تتناسب تناسباً عكسياً مع العمر العقلي . وهاك بعض الأمثلة التي تدل على وجود اعتقاد في العدل الحلوى في الأشياء .

ديب Dep (٦) القصة ١ — مارأيك في هذه القصة ؟ لقد لقي جزاءه ، فإكان يجب أن يسرق لقد لقي جزاءه — لو لم يسرق التفاح فهل كان يسقط في الماء ؟ لا .  
شر Chr (٦) القصة ٣ — لم سقط ؟ لقد أسقطه الإله لأنه أمسك بالمقص — وإذا لم يكن قد فعل ماهو خطأ ؟ ما سقط اللوح — لماذا ؟ لأنه لم يمس ( ما كان يجب أن يمس ) المقص .

سا Sa (٦) القصة ١ — مارأيك في هذا ؟ الذي ألقى عليه القبط أرسل إلى السجن أما الآخر فقد غرق — وهل هذا عدل ؟ نعم — لماذا ؟ لأنه كان عاصياً — لو أنه لم يكن عاصياً فهل كان يسقط في الماء ؟ لا لأنه ( ما كان يجب ) لم يقص .  
جان Jean (٦) القصة ٢ — لقد قطع نفسه لأنه كان ممنوعاً أن يستخدم المبراة . ولو أن ذلك لم يكن ممنوعاً فهل كان يخرج نفسه كذلك ؟ لا ، لأن المدرسة كانت تسمح به .

جرا Gra (٦) في الإجابات على القصة ١ — ماذا حدث ؟ لقد تكسرت القنطرة لماذا ؟ لأنه أكل التفاح — ولو أنه لم يأكل التفاح فهل كان يسقط في الماء ؟ لا — لماذا ؟ لأن القنطرة لم تكن لتتكسر .

بيل Pail (٧) القصة ١ مارأيك في هذا ؟ إنه عدل فقد لقي جزاءه — لماذا ؟ لأنه



ما كان يجب أن يسرق — ولو أنه لم يسرق فهل كان يسقط في الماء ؟ لا — لماذا ؟  
ما كان ينبغي أن يفعل خطأ — ولماذا سقط ؟ لعقابه .

سكا sca (٧) مارأيك في هذا ؟ نعم إنى أعرف أنا لو فعلنا شيئا فإن الله يعاقبنا .  
ومن قال لك ذلك ؟ بعض الأولاد ولكنى لا أعرف إن كان ذلك صحيحاً —  
القصة ٢ — لقد نال جزاءه فيجب أن تطيع المدرسة — ولو كانت المدرسة قد سمحت  
بذلك فهل كان يجرح نفسه أثناء برى التلم ؟ لا لم يكن ليقطع نفسه لو أن المدرسة  
تقد سمحت له بذلك .

بو Boe (٨) القصة ٣ — مارأيك ؟ إنه قد لقي جزاءه ، فما كان ينبغي أن يعصى  
ولو أن .... الخ . لا ما كان يسقط لأنه لم يفعل شيئا .

پريس Pres (٩) القصة ١ مارأيك ؟ لقد عوقب كالأخر تماما وربما أكثر —  
ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط في الماء أثناء عبوره النهر ؟ لا لأنه لم تكن  
هناك حاجة إلى عقابه .

تيه The (١٠) القصة ١ — لقد عوقب فما كان ينبغي لأحدهما أن يسرق  
فلو أنه لم يسقط في الماء لآلئى عليه القبض — ولو أنه لم يقبض عليه ؟ لسقط في الماء  
وإلا فإنه يستمر في السرقة .

ديس Dis (١١) القصة ١ — لقد عوقب أيضا — وهل هذا عدل ؟ نعم .  
ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط في الماء ؟ لا لأنه ( في هذه الحالة ) ما كان  
ينبغي أن يعاقب .

وننقل الآن إلى بعض الأمثلة لأطفال لم يعودوا يعتقدون في العدل الحلولى على  
الأقل بالنسبة للقصاص التى ألقيناها عليهم ولكن هذا لا يمنع هذا الاعتقاد من أن  
يرتبط بأشياء أخرى عن طريق الإزاحة والروحانية التدريجية .

جروس Gros (٩) القصة ٣ — لم سقط ؟ ، لأن اللوح قد تآكل — هل  
كان ذلك راجعا إلى عصبانه ؟ لا . — ولو لم يعص هل كان يسقط ؟ نعم كان يسقط  
بنفس الطريقة فاللوح قد تآكل .

فلو Flue ( ١٢ ) القصة ١ — « لو لم يسرق فهل كان يسقط أيضا ؟ (ضحك) »  
فالقنطرة ليس مفروضا أنها تعرف أنه قد سرق التفاح .

بار Bar ( ١٣ ) — « ربما كان ذلك مجرد اتفاق ولكنه يستحق العقوبة . »

فران Frane ( ١٣ ) القصة ١ — « لو لم يسرق التفاح فهل كان يسقط في الماء ؟ »  
نعم — إذا كانت القنطرة ستسقط فإنها تسقط ما دامت في حالة سيئة . ولكننا وجدنا بين  
مجموعتي الحالات الواضحة سلسلة متوسطة من الأمثلة وهي في غابة الأهمية من ناحية  
منطق الطفل وظاهرتها الأساسية تقوم على القول بأن الحادثة المذكورة في قصصنا  
هي بالتأكيد عقوبة ولكنها كانت تحدث على أية حال حتى ولو لم يحدث ذنب سابق .

شيا Schma ( ٦١ ) القصة ٣ — « لم سقط في الماء ؟ لانه كذب — ولو أنه لم يذبل  
ذلك فهل كان يسقط ؟؟ نعم لأن القنطرة كانت قديمة — إذن لماذا سقط ؟ لانه عصي  
أمه — فهل كان يسقط كذلك ؟ نعم فالقنطرة كانت قديمة إذن — لماذا يسقط الولد  
الذي لم يعص أمه ؟ لا بسبب ذلك — لماذا . . . . . »

ميرم Merm ( ٩ ) القصة ٢ — « ما رأيك في هذا ؟ لقد نال الولد الذي سقط في  
إزاء جزاءه — لماذا ؟ لقد كان ه — ذا عقاباً له — ولو أنه لم يسرق التفاح فهل كان  
يسقط ؟ نعم لأن القنطرة لم تكن متينة — ولكن حينئذ لا يكون هناك عدل إذ أنه  
لم يرتكب أى خطأ ،

فات Vat ( ١٠ ) « لقد عوقب جزاء لسوء عمله — ولو أن ..... الخ ؟ »  
ربما كان يسقط .

كامب Camp ( ١١ ) القصة ١ — « لو أنه لم يسرق فهل كان يسقط ؟ ربما كان  
يسقط إذا كانت القنطرة مكسورة وربما كان ذلك عقاب من الله . »

ومن الواضح أن صغار الاطفال لا يشعرون بالتناقض؛ فحالة شيا نموذجية لطفل  
دون السابعة، فمن المتفق عليه أن الطفل يسقط في الماء لانه عصي ولكنه قد يسقط حتى  
إذا لم يعص أما الكبار من الاطفال فعلى العكس من ذلك يدركون الصعوبة إدراكا  
كافيا ولكنهم يحاولون التوفيق بين موضوعي العدل الحولي والمصادفة الآلية. وقبل

أن نتناول الموضوع مرة ثانية من وجهة نظر علم النفس الاخلاقي فإنه يستحسن أن نتساءل عما إذا كان يحاول أن يصور ميكانيكية العدل الحلولى في أشياء. يعتقد فيها، وكيف يتم له ذلك فهل يقيم رابطة بين الجرمة وبين العقوبة الطبيعية أو هو يحاول إيجاد وصلات متوسطة في شكل معجزة مثلاً أو نوع من العليلة الاصطناعية .

وقد سبق أن استخدمنا في بعض الأحيان هذا السؤال نفسه، أما عن الأشخاص الذين أجابوا . إن الله قد فعل ذلك ، فقد طرحناه جانباً، فن المؤكد أن هذه العبارة محفوفة ببعض الآباء يندرون فرصة أى اتفاق قد يحدث بين حوادث صغيرة تصيب الطفل وبين عصيانه ويؤكدون له قولهم « انظر لقد عاقبك الله » الخ، ولكننا لو تركنا هذا التدخل من ناحية الراشد جانباً فإننا لانتظن أن السؤال « كيف ، يمكن أن يواجه الطفل مواجهة واقعية — وأياً كانت الحالة التى بدأ عليها الاعتقاد فى العدل الحلولى يضع بذوره فإنه من الطبيعى أن يرى الطفل أن الخطأ لابد أن يجلب وراءه العقاب بطريقة آلية . وذلك أن الطبيعة فى نظر الطفل ليست بمجموعة من قوى عمياء تنظمها قوانين ميكانيكية تعمل على أساس قاعدة المصادفة ولكنها كل منسجم تخضع لقوانين أخلاقية وطبيعية وهى فوق ذلك محتلطة تماماً حتى فى تفاصيلها بنهاية بشرية ومركزية فى الوقت نفسه . فمن الطبيعى أن يبدو لصغار الاطفال أن الليل لابد أن يأتى حتى يسلمنا للنوم وأن عملية الذهاب إلى الفراش كافية لتحريك هذه السحب المظلمة العظيمة التى تجاب الظلام . كما يبدو طبيعياً عندهم أن حركاتهم يجب أن تتطاب حركات الأجسام السماوية ( فالقمر يتابعنا ليحرسنا ) وبالاختصار فالحياة والغرض موجودان فى كل شيء فلم إذن لا تكون الأشياء مشاركة للكبار فى التساكد بأن العقوبة قد وقعت على المجرم فى الوقت الذى تمكن فيه من الإفلات من الوقوع تحت نظر الكبار ؟ وأى صعوبة إذن فى قيام قنطرة تسقط تحت أقدام اص مادام كل ما فى الطبيعية يتأمر على حماية هذا الأمر سواء أكان أخلاقياً أم طبيعياً هذا الأمر الصادر عن الكبار وهم العلة فى قيامه .

وهذه العقلية تأخذ فى الاختفاء بالتدريج عند الكبار من الاطفال من حوالى الثامنة كما أن الاعتقاد فى العدل الحلولى فى الأشياء يتقلص أيضاً فالعمليتان بلا شك مرتبطتان .

أما عند الاطفال الذين يحتفظون بهذه العقدة فهى أندر منها عند الصغار ولذلك

قائما لا تميل إلى بحث طريقة القضاء عليها فكل الذى يحدث هنا هو شيء يشبه استخدام الراشد النهائية ؛ فالرجل نصف المتعلم قد يرفض التفسير الدينى للكون على اعتبار أنه يناقض العلم ، ولكنه مع ذلك لا يجد صعوبة في قبول فكرة أن الشمس موجودة في الكون تمدنا بالضوء . وهكذا نجد أن النهائية ولو أنها بادىء الامر مرتبطة بالاصطناعية المظلمة قليلا أو كثيرا غير أنه يأتي عليها الوقت الذى تحيا فيه وحدها كما يحدث لآى رأى عادى . وهى التى يترتب عليها قيام خداع في الوضوح . ففكرة العدل الحولى في الأشياء لا يمكن أن تظهر في عقل طفل الثانية عشرة دون مساعدة ولكنها قد تقوم في مثل هذا العقل كما تقوم في عقول كثير من الراشدين دون أن تؤدى إلى خلق مشاكل أو إثارة صعوبات .

ولذلك لم نلاحظ أى تفكير تنمائي خاص بالاسباب الآلية للعدل الحولى ؛ فمثل هذه المشغولية تظهر فقط عند أولئك الذين لم يعودوا يعتقدون أن العالم الطبعى يقوم بوظيفته على النحو الذى يقوم به رجل الشرطة . وهكذا نجد أن فلر ( ١٢ ) قد ذكر لنا مازحا أن « القنطرة غير مفروض أنها تعرف إذا كان الولد قد سرق التفاح » أما الصغار من الاطفال فلم يسألوا أنفسهم ما إذا كانت القنطرة « تعرف » ماذا حدث بل إنهم تصرفوا كما كانت القنطرة تعرف فعلا أو لو كانت « المانا » التى ترشد الأشياء جميعا قد حلت محل القنطرة في المعرفة . ولكهم لم يضعوا نظرية لهذه العقيدة . وب نفس الطريقة يمكن أن نسأل أنفسنا ماذا كانوا يجيبون إذا أجبروا على وضع عبارة أكثر دقة والطفل هنا كما في حالة بحثنا عن الاصطناعية والاحيائية عند الطفل لا يتمهل لكي يخترع خرافة من الخرافات التى لا قيمة لها طبعاً كعقيدة ولكنها علامة على وجود صلة مباشرة ولا يمكن توضيحها وقد وضعها لنفسه .

سى ( ٦٩ ) « ما كان يمكن أن تحدث لو أنه لم يجمع التفاح . وهل تعرف القنطرة ما فعله الولد » لا — إذن لماذا انكسرت ؟ ربما كان الرعد هو الذى أدى إلى كسرها — وهل يعرف الرعد ؟ ربما قد رآه الإله وعاقبه إذ سقط عليه الرعد فكسر القنطرة وسقط في الماء .

كوس ( ٦ ) وهل تعرف القنطرة أنه سرق ؟ لا ولكنه رآه .

اير ( ٦ ) « لابد أن عرفت القنطرة ما دامت قد انكسرت وبذلك عوقب ».

وفي القصة ٢ — هل تعرف المرأة ؟ نعم لقد سمعت ما قاله المدرس فقد كانت موضوعاً فوق الدرج وقالت وما دام الطفل سيقوم بعملية البرى فسيخرج نفسه .

آر آر ( ٦ ) وهل تعرف القنطرة ؟ نعم — وكيف عرفت ؟ لقد شاهدت .

جيو Geo ( ٧ ، ١٠ ) لو أنه لم يسرق التفاح فهل كان يسقط في الماء ؟ لا ، لقد كان هذا عقاباً له لأنه سرق التفاح — وهل تعرف القنطرة ؟ لا ولكنها انكسرت بسبب الرياح والرياح تعرف ؟ .

وهذه الإجابات يجب ألا نعتبرها طبعاً مرتبطة بعقيدة فيما عدا الأخيرة وحدها فقد نستطيع القول بأنها تتضمن عنصراً من العقيدة التلقائية ، فقد مرت بنا مناسبات شاهدنا منها دور الذكاء الذي يبدو أن الطفل ينسبه إلى الريح .

أما معظم هذه الإجابات إذن فتدل بكل بساطة على أن الطفل يعتبر الارتباط بين الخطأ الذي ارتكبه وبين الظاهرة الطبيعية التي قامت بدور العقوبة هو ارتباط طبيعي ، وإذا أجبر الطفل على أن يجعل هذا الارتباط واضحاً فإنه يخترع قصة : أحيانا إصطناعية وأحيانا إحيائية . ولكن هذه الطريقة من الإجابات لا تدل على شيء أكثر من أن الطبيعية في نظر الطفل هي شريكه الراشد في الذنب أيا كانت الطرق التي تستخدمها في هذه العملية .

ومع ذلك فإن الإجابات المتوسطة التي أتينا بها قبلاً تثير مشكلة ؛ فبعض الأطفال يرون أن القنطرة قد سقطت كعقوبة وأنها كانت تسقط حتى إذا كان الطفل لم يسرق التفاح . ولكن هذا يمكن تفسيره بكل بساطة إذا تذكرنا أن شكلاً من أشكال الحماية كان قد ارتبط به العقل في فترة من الفترات ( مثل الفترة السابقة للعملية الطبيعية والأخلاقية عند الأطفال بين ٢ — ٧ ) لا يمكن أن تختفي مرة واحدة ولكنها تقوم جنباً إلى جنب مع أنواع التفسير المتأخرة . وهذه المتناقضات مألوقة عند الراشد وهو يجد دائماً تبريرات لفظية إذ يتوقع ظهورها كثيراً عند الأطفال . ولنتنقل الآن إلى النقطة الرئيسية فنسأل عن وجهة نظر علم النفس الأخلاقي في الحقائق التي سجلناها .

ولتحقيق هذا الغرض نجد أنه من الضروري أن نعرف بدقة كيف يولد الاعتقاد

في العدل الحولى في الاشياء وكيف يختفى . وأكثر من ذلك فإن العنصر العقلى طذه .  
العقيدة من طبيعته أن يسهل حل هذه المسألة من أساسها .

وهناك ثلاثة حلول لهذه المسألة تتردد بينهما ، فقد يكون الاعتقاد في العدل الحولى  
فطرياً أو قد يكون نتيجة مباشرة لربية الآباء وقد يكون نتيجة غير مباشرة لقسر  
الراشد ، فهو إذن نتيجة يشارك في إيجادها عقل الطفل تحت تأثير الناحية المزدوجة  
العقلية والخافية .

والحل الاول بعيد الاحتمال فلقد قيل إن الإستمناء يؤدى إلى الاحساس بتأنيب  
الضمير وإلى عقاب ذاتى في التفكير وفى العمل . لذلك كان من الممكن أن نستدل  
على وجود ميل عند الأفراد لرؤية علامات على العدل الحولى في حوادث الحياة .  
ومن الحقائق الثابتة أننا لانستطيع أن نكرر أنه يمكن أن نلاحظ على من يراولون  
العادة السرية وجود خوف جزائى وحال في الاشياء لا مجرد الخوف من آثار هذه  
العادة على صحتهم والخوف من العقاب الذى قد يحيق بهم الخ . . . . بل إن هناك  
ميلا لتفسير سوء الحظ الذى يصادفهم في الحياة على أنه عقوبات جلبها حظهم العاثر  
ولكن هل يمكن أن تنمو كل هذه الاتجاهات في طفل لم يحصل بعد على خبرة العقوبة ؟  
نحن على استعداد لقبول فكرة أن مثل هذه الآراء تظهر مستقلة عن أى تعليمات  
مباشرة للراشد كما يمكن أن تظهر في أطفال عاداتهم مخفية عن حولهم . ولكن هؤلاء  
المحيطين بهم هم السبب غير المباشر في هذا الاعتقاد بالعقوبات التى تنشأ بطريقة  
آلية من الاشياء والحقائق التى من هذا النوع تبدو لنا أكثر تأييداً للحل الثالث  
منها للحل . الاول وهناك تحريمات كثيرة مرتبطة بالناحية الجنسية وهى تفرض على  
ردود الأفعال السرية التى يقوم بها الطفل في هذه الناحية منذ سى حياته الاولى مما  
يجعلها وكأنها حقيقية . وعلى أية حال فإنه إن أردنا أن نبرهن على الصفة التلقائية  
الحالصة للعقوبة الذاتية والمعتقدات المتصلة بها فعلينا أن نربى طفلا في ظروف خاصة  
إن لم نبعد تماما عن أى علاقة اجتماعية من أى نوع .

أما الحل الثانى فإن فيه شيئا كثيرا من الحقيقة ؛ فكثير من الاطفال يرون أن  
السقوط أو القطع يتضمن عقوبة لأن آباءهم سبق أن قالوا لهم « أنت تستحق »  
أو « إن هذا عقوبة لك » أو إنها من فعل الله الخ . . . ومع ذلك فإنه حتى إذا كانت  
هذه العبارات تفسر غالبية الحالات فإننا لانظن أنها تفسرها كلها ، أو بمعنى آخر فنحن

نعتقد أن المواقف التي كثيراً ما تحدث والتي يعتبر فيها الطفل — بشكل تلقائي — الحادثة التي كان هو فريستها عقوبة، كما نعتقد أن هذا قد يحدث دون أن يوحى الآباء بأى شيء مشابه في مواقف أخرى. والطفل — تبعاً لهذه النظرية — نظراً لأنه تكونت لديه عادة العقاب بفضل قسر الراشد فإنه ينسب تلقائياً إلى الطبيعة القدرة على تطبيق نفس العقوبات : فالحل الأخير في نظرنا فيه شيء من الحقيقة .

فاذا تركنا الحقائق الخاصة بالاستمناء فإننا نستطيع أن نذكر عدة أمثلة تبين لنا درجة السهولة التي يتبني بها الطفل مثل هذه الاتجاهاات الفعلية :

١ — ذكر لنا أحد الأطباء النفسيين المشهورين في سويسرا الألمانية أن أوضح ذكريات طفولته هي منعه من أخذ التفاح من سلة وذلك بفعل غطائها قفلاً غير متوقع . فالسلة كانت مفتوحة فوضع يده فيها ولم يكن يعتبر نفسه لصاً ولكن بمجرد أن سقط الغطاء فجأة على ذراعه شعر بأنه يعمل خطأ وأنه في الوقت نفسه قد عوقب مع أنه لم يكن هناك من شاهد هذا المنظر .

٢ — وذكرى أخرى لولد كان يجمع مجموعة من الحيوانات ليسكون منها مجموعة كاملة في التاريخ الطبيعي وفي الأيام التي لم يكن يقوم بشيء كان يعنف نفسه ويقوم عنده إحساس أن محصله رديء وأنه كذلك بسبب سوء عمله .

٣ — ولقد ذكرنا قبلاً ( R. M. P 136 ) حالة الأصم الابن Estrella التي درسها W. James الذي ربط بين القدر والعقوبات التي وقعت عليه .

٤ — كما وصفنا أيضاً ( ص ٨٢ R.M. ) رد الفعل المفرد الذي قام هؤلاء الاطفال الذين اعتبروا الكابوس عقوبة لأخطاء ارتكبوها أثناء النهار .

وفي هذه الملاحظات التي أضفناها يمكن أن نقول إن اتجاهات الاطفال تتشكل دون أى تأثير مباشر من جانب الراشدين . فالشخص هو الإنسان الوحيد الذي يعرف ما يحدث له وهو يأخذ حذره فلا يوح بذلك لمن حوله . حقيقة إنه لا يمكن أن نبرهن على أن الاطفال لم يسمعوا آباءهم يستعينون بالعدل الحلوى إذ يبدو أن كل الآباء يفعلون ذلك ولكن السهولة التي يفسر بها الطفل كل شيء بصيغ العدل .

الحلولى لتدل على أننا هنا أمام ميل متصل بعقلية الطفل نفسه وهذا كل ما نريد أن نعمله .

فلا اعتقادى العدل الحلولى أصله انتقال الوجدانات إلى الأشياء، وهذه الوجدانات هى التى حصل عليها الطفل تحت تأثير قسر الراشد . ولكن هذا لا يوضح تماما المعنى الأخلاقى لهذه الظاهرة؛ فإذا أردنا أن نوضحه فيجب علينا أيضا أن نسأل كيف تختفى مثل هذه الاعتقادات أو على الأقل تتضاءل أهميتها بازدياد العمر العقلى للطفل، فزيادة نقص الإجابات التى تشر إلى قيام هذه المعتقدات كلما زاد عمر الطفل هى نتيجة تستحق العناية، فما هى العوامل التى تعمل على هذا النقصان ؟

قد نعزو ذلك بكل بساطة إلى تزايد خبرة الطفل وتقدم قدرته العقلية، فالخبرة تدل على أن سوء التصرف قد لا يقابله عقاب وأن الفضيلة قد لا تاتي جزاء . وكلما زادت قدرته العقلية كلما رأى ذلك واضحا . ومثل هذا الشرح ولو أنه صحيح إلى حد ما ولكنه بسيط جدا بحيث لا ينبغي أن نضعه فى المقدمة ونعدل عما عده . فإذا الموضوع ليس من البساطة بحيث نستشدد فيه بالخبرة وحدها . ذلك أنه كلما حللنا السلوك القائم على الاسترشاد بالحقائق كلما بدت هذه العملية دقيقة معقدة ؛ فالخبرة لا تتضمن الاشتراك الفعلى للكلام وحده بل إنه لكى تقلل العوامل الفعالة التى قد تعرض تفسيرنا للخطأ فإننا بحاجة أيضا إلى تفكير أخلاقى حقيقى وهذه الأخلاق لا تظهر إلا فى بعض أفراد أو فى مواقف اجتماعية معينة . وقد وضع الأستاذ ليني بريل M. Levy Bruhl توضيحا تاما أن الجماعات البدائية لا تتأثر بالخبرة على حين أن العقائد الحيوية للجمع كله مشتركة . وإذا أنعمنا النظر فى الطريقة التى يستنبطها ( البدائيون ) لتبرير اتحاهم السحرى أو الصوفى عقب فشلهم المتكرر فإنه لا يسعنا إلا أن نغتنن إلى معاصرينا ممن لا يتعلمون من الحقائق .

فإذا أخذنا العدل الحلولى وحده فكم من النفوس البسيطة لازالت ترى أنه حتى فى هذه الحياة فإن أعمال الناس هى موضوع للثواب والعقاب العادل وهم يفتضلون أن يفترضوا بعض أخطاء خفية لتفسير مانال جيرانهم من سوء حظ عن طريق قبول فكرة القضاء والقدر التى يتعرض لها الجنس البشرى . وكثيراً ما تستمطر النفوس الخيرة الرحمة لدفع البلاء بدلا من أن تفسر الحوادث مستمدة عن كل تخمين ، فمن



الواضح إذن أنه حتى عند الراشدين فإن قبول نظرية العدل الحولوى أو رفضها هي مسألة لا ترتبط بالخبرة الخالصة ولا الملاحظة العلمية ولكنها تقوم على التقويم الأخلاقى والاتجاه العام .

فبى لذلك ليست مجرد خبرة بل خبرات أخلاقية من نوع معين توجه الطفل اتجاهها دون آخر . فما هى الخبرات التى نعتيها ؟ يمكن أن نقول إنها اكتشاف النقص فى عدل الراشد ؛ فإذا وقع الطفل — كما يحدث كثيراً — تحت تأثير معاملة غير عادلة من الآباء والمعلمين فإنه يكون أقل ميلاً للاعتقاد فى العدل العام الآلى . ونستطيع أن نذكر هنا الأزيمة التى وضعها بوفيه M. Bovet فى دائرة الطاعة البنوية والتى هى فى غاية الأهمية من ناحية تطور العقائد ولكن هذا الاكتشاف لصفة النقص فى عدل الراشد هى ناحية استطرادية واحدة من الحركة العامة التى تخرج الطفل عن أخلاق القسر وتوجهه نحو التعاون .

ويبدو لنا أن هذه العملية العامة وتنتائجها بالنسبة لفكرة الجزاء هى التى يجب أن نلجأ إليها آخر الأمر لشرح التقلص التدريجى ( للعدل الحولوى ) .

#### ٤ — العدل الجزائى والعدل الموزع — فى الفقرات الثلاث من هذا الفصل

وصلنا إلى أن أهمية العقوبة التكفيرية تتناقص كلما زاد عمر الطفل وهى تصل إلى درجة أن قسر الراشد يحل محله التعاون . والآن قد حان الوقت لأن ندرس الآثار الإيجابية للتعاون فى دائرة العدل والقيام بهذه الدراسة يتطلب أن نحلل أولاً النزاع الذى قد يقوم بين العدل الموزع أو العدل المتساوى وبين العدل الجزائى . ذلك أنه من السهل — كما سنحاول بيانه فيما بعد — أن ندعى أن آراء المساواة تأخذ قوتها من التعاون وبذلك تتضمن شكلاً من أشكال العدل وهذا الشكل ولو أنه لا يعارض الأشكال الأخرى تقدماً من العدل الجزائى ( العقوبة التبادلية تعزى إلى تقدم مثل هذه الآراء ) ومع ذلك فهو يعارض الأشكال البدائية للعقوبة وقد ينتهى بإعطاء الأفضلية للمساواة كلما كانت الحالة الأخيرة فى نزاع مع الجزاء .

ومثل هذا النزاع كثير الحدوث فى حياة الطفل فكثيراً ما يحدث أن الآباء والمدرسين يفضلون الولد المطيع على حساب غيره وعدم المساواة فى المعاملة وإن كان عادلاً من وجهة النظر الجزائية غير أنه ظالم من جهة النظر التوزيعية فكيف إذن .

يحكم الطفل عليها في مراحل حياته المختلفة ؟ ولهذه الغاية ألقينا على الاطفال موضع البحث ثلاث قصص وكذا نسألهم في كل مرة عما إذا كان من العدل تفضيل الطفل الحسن السلوك . وتبدو صعوبة هذا الحوار في أد السؤالين بالضرورة متداخلان في مثل هذه الحالات وهما السؤال عن قسوة الراشد ( سؤال في الدرجة ) والسؤال عن النزاع بين الجزاء والمساواة ( سؤال في القاعدة ) والسؤال الثاني وحده هو المهم وإن كان يصعب التخلص من الاول . وقد حددنا لانفسنا التعبير الذي يتناول اول القصص على النحو الآتي ؛ فالاولى منها لم تذكر أى خطأ معين وقد وضعت الصراع بين العدل الجزائي والعدل الموزع في شكل معنوى . أما الثانية فقد عرض فيها أخطاء بسيطة نتيجة إهمال . وفي الثالثة والاخيرة عرضنا عقوبة تستأنت نظر الطفل لشدة قسوتها . ورغم التباين الذى ظهر في إجابات الطفل ( الذى تدل عليه انحرافات الاعمار المتوسطة من أنواع الإجابات المرتبطة بها ) فإن هذه الاجابات تتطور تبعاً لقانون ثابت نسبياً ؛ فالعقوبة عند الصغار من الاطفال تنفوق على المساواة أما الكبار فيرون عكس ذلك تماماً .

وهاهى ذى القصة الاولى : كان لأم بفتان صغيرتان إحداهما طيبة والآخرى غير مطيعة فأجبت الأم البنت المطيعة وأعطتها قطعة كبيرة من الكعك فما رأيك في هذا ؟ وقد دلت الاحصائيات التى قامت بها الآنسة رمبرت Mlle Rambert على أن ٧٠٪ من الاطفال بين ٦ و ٩ أجازوا تصرف الأم و ٤٠٪ فقط ممن بين ١١ و ١٣ وهذه الارقام طبعاً ذات قيمة من حيث دلالتها العامة فقط وهاهى ذى بعض الامثلة لاطفال وضعوا العدل الجزائي فوق المساواة .

باز Bar (٦) : إنه عدل فالآخرى لم تكن مطيعة — ولكن هل من العدل أن تعطى واحدة أكثر من الاخرى ؟ نعم فهذه ( غير المطيعة ) يجب أن تفعل دائماً ما تؤمر به .

فال wal (٧) : كان يجب أن تعادل الاثنان سواء ( لو كانت طبيبتين ) وأما الخبيثة فكان ينبغي ألا تعطى شيئاً فقد كان يجب أن تكون طيبة كذلك .

جيز gis (٧) : هل كانت الأم على حق ؟ نعم إذ يجب أن تطيع أمك دائماً — وهل من العدل إعطاء أحدهما أكثر من الاخرى ؟ نعم وإلا فإنها تصبح أكثر عصياناً ولا تعود الأم تحبها كثيراً فهى تحب من يطيع أوامرها .

Be (٧,٩) : لقد كانت على حق - وهل هذا عدل ؟ - نعم حتى ترى الاخرى كيف تحبها لو أطاعتها وبذلك تصبح مطيعة .

Ver (٨) : لقد كانت على حق في أن تمنح من يعمل وفق إرادتها - وهل هذا عدل ؟ نعم ، فلو كانتا مطيعتين لاعطت كلا قطعة كبيرة .

Gra (٩,٤) : كان ذلك عدلا - لماذا ؟ لأنها فعلت ما أمرت به وكان ينبغى عقاب الاخرى ، وهل من العدل أن تحب الام واحدة أكثر من الاخرى ؟ نعم فإن الاخرى غير مطيعة .

Herb (٩,١٠) : إنه عدل لان المطيعة ينبغى أن تنال أحسن الاشياء حين تطيع بعبطينا الناس أحسن الاشياء .

Pit (٩) : هذا عدل لان المطيعين يستحقون أكثر من العصاة - وهل من العدل ألا تحبهما سواء ؟ نعم .

Ba (١٠,٥) : - وهى بنت تعتبر الاولى فى فضلها وبلغ من كرم أخلاقها أن عدها الأطفال وقديسة صغيرة ، - هل ما فعلته الام عدلا ؟ لقد كان غاية العدل . ( وهزت كنفها ) لأنها زادت فى منحة من تطيعها .

Dea (١١) : لقد كانت الام على حق - لماذا ؟ لانهما كانت مطيعة وليس الاخرى الحق فى أن تأخذ ما أخذته المطيعة .

وها هى ذى أمثلة لأطفال وضعوا المساواة فوق العدل الجزائى :

Mon (٦) : هل هذا عدل ؟ لا إذ كان يجب أن يكون نصيب الاثنين سواء - لماذا .... وهل كان ما فعلته الام عدلا ؟ لا .

Ri (٦-٧) : كان يجب إعطاء الاثنين بعض الكعك - لماذا ؟ لأن ذلك إن لم يحدث فليس هذا عدلا .

Sca (٦-٧) : أعاد القصة صحيحة وكان يعرف أن المقياس المتضمن مقياس ضابط ولكنه أكد أن هذا عدل فكان يجب دائما أن تعطى الاثنين نصيبا

متساويا فنل ذلك مثل ما يحدث في البيت حين تكون هناك قطعة من الكعك أكبر من الأخرى فإذا أخذتها لنفسى اسرجعتها أى منى .

Pa (٨) : كان يجب أن تعطى كلا نصيبا متساويا ؟ وما يعرف أن إحدى البنتين قد أعطيت قطعة أصغر من الأخرى إذ أنه ينبغي أن تكون طيبة ؟ ولكنه أصر على ضرورة المساواة في المعاملة .

Mer (٦-٩) : ( بنت ) البنت غير المطيعة كان ينبغي أن تكون مطيعة ولكن الأم كان يجب عليها أن تعطى نفس النصيب الذى أعطته لاختها — لماذا ؟ حتى لا تجعل الناس متحاسدين .

Pres (١٠) : على الأم أن تحب الأخرى أيضا وأن تشفق عليها فقد يكون ذلك مدعاة لجعلها أقرب إلى الطاعة — وهل من العدل أن تعطى المطيعة نصيبا أكبر ؟ لا .

The (٧-١٠) : ( بنت ) كان يجب أن تجعل نصيب كل سواء — لماذا ؟ لانها بنتها فكان ينبغي أن يكون حبيها لهما سواء .

Son (٧ — ١٠) : إن أعطت البنت الظرفية نصيباً أكبر فإن الأخرى تصبح أسوأ مما هي — ولكن هل لم يكن من العدل أن تعطى المطيعة أكثر ؟ لا . لماذا ؟ لأنه ما كان ينبغي أن تعطى كل شيء لمجرد أنها ظريفة .

Jax ( ١١ ) — د لقد أخطأت الأم . لماذا ؟ كان يجب أن تعطى كلا قطعة من الكعك بنفس الحجم فربما لم تكن غلطتها أنها غير مطيعة فقد تكون غاطة الأبرين . لا لقد كانت غلطتها هي — ومع ذلك فالرأى عندى أنه كان يجب إعطاءها نفس قطعة الكعك .

Dis ( ١١ ) ( بنت ) كان يجب أن يكون نصيب الاثنتين سواء — لماذا ؟ لأن ذلك يجعلها أسوأ وأسوأ ويجعلها تحب الانتقام من اختها ولماذا تنتقم ؟ لانها أخذت قطعة صغيرة من الكعك فقط — وهل ما فعلته الأم عادلا ؟ لا ليس عادلا .

إرى Eri (١٢,٥) • كان يجب أن تحب الاثنتين سواء فلا تفرق بينهما قد تحب المطيعة أكثر ولكن يجب ألا تظهر ذلك حتى لا تجعلهما متحاسدين .

هول Hol (١٢,٥) ( بنت ) رغم أن الأخرى لم تكن مطيعة فإنه يجب ألا تفرق بينهما بل تعاقبهما بطريقة أخرى — لماذا يجب ألا تقيم فرقا ؟ يجب أن يحب الأولاد سواء إذ أحيانا تحقد عليها الأخرى :

ماج Mag ( ١١ — ١٢ ) ( بنت ) • ليس هذا عدلا فربما لا يكون خطأ البنت غير المطيعة ولذلك كان ينبغي أن تعلم لا أن يقل جهار ولا فإنها تزداد خبثا .

ديج Dej ( ٢ — ١٣ ) لم يكن ذلك عدلا بل على العكس كان ينبغي على الام أن تكون عادلة معها فقد يؤدي ذلك إلى أن يتحسن سلوكها فربما ( بهذه الطريقة ) تزداد حقدا وحقا أكثر عما كانت ، ومهما كان أولادك فعليك أن تحبهم سواء .

بورت Port ( ١٠ — ١٣ ) ( بنت ) • لم يكن عدلا فإن الأخرى وقد رأت نفسها غير محبوبة فلن تهتم بتحسين سلوكها .

ونوعا الإجابة يتباينان تباينا واضحا ؛ فعند الصغار من الاطفال نجد أن الحاجة إلى العقوبة قوية لدرجة أن موضوع المساواة لا يكاد يظهر — أما عند الكبار منهم فإن العدل الموزع يتفوق على الجزاء حتى بعد مناقشة البيانات المناسبة — حقيقة إن نوعي الإجابة يمكن أن نجدهما في كل سن ولو بنسب مختلفة ولكنه من الطبيعي — إذا أخذنا مجموعة التأثيرات المتوقعة — أنه في مثل هذه النقطة الدقيقة يجب أن يظهر الحكم الأخلاقي أقل انتظاما مما هو عليه في حالة استغراقه في حقائق أخلاقية أبسط وأكثر موضوعية ؛ ففي البيوت التي تكال فيها العقوبات على نطاق واسع والتي تكون فيها القواعد صارمة وتثقل كاهل الاطفال . نجد أن هؤلاء الاطفال إن لم يخرجوا سرا عليها فإن اعتقادهم في تفوق العقوبة على المساواة في المعاملة يستمر مدة أطول . أما في العائلات الكبيرة التي تعتمد فيها التربية الأخلاقية على الأخذ بالأمثلة أكثر من اعتمادها على رعاية الآباء المستمرة فإن فكرة المساواة يمكن أن تنمو مبكرة ولهذا يصعب وجود مراحل محدودة في علم النفس الأخلاقي ولذلك كان أهم ما لاحظناه هو التطور الذي يتم بين سن السادسة والثالثة عشرة والذي تقسمه التاسعة إلى قسمين ( ١٦ م الحكم الخلقى عند الأطفال )

ذلك أن الفرق بين ٧٠٪ و ٤٠٪ فرق واضح وخصوصا إذا تذكرنا أن بعد سن ١٢ — ١٣ فإن أفضلية العقوبة وجدت في ٢٥٪ فقط من الحالات التي درسناها.

وقبل أن ننقل إلى دراسة القصتين الآخرين للإستفادة منهما دعنا نقف مرة أخرى لنرى درجة الاختلاف في اتجاهات الأطفال الذين يعطون الأفضلية للجزاء عن اتجاهات الآخرين الذين يطالبون بالمساواة التامة . فالمجموعة الأولى من الأطفال لا تحاول أن تفهم سياق الحديث السيكلوجي؛ فالأعمال والعقوبات عندهم هي بمنتهى البساطة من المادية بحيث يمكن أن تتوازن وهذا النوع من الميكانيكية الأخلاقية . وهذه المادية في العدل الجزائي تشابه تماما الواقعية الأخلاقية التي درسناها قبلا وهي تجعل الأطفال لا يتأثرون بالجانب الإنساني للمشكلة .

وفي الوقت نفسه فإن معظم الإجابات التي اقتبسناها كأثلة لسيادة ميول المساواة تدل على قياس إحساس أخلاقي دقيق؛ مثال ذلك أن تفضيل الأم للطفل المطيع قد يثبت همة الطفل الآخر أو يجعله حقودا أو يؤدي إلى ثورته، وهكذا . وكل الأدلة القوية التي أشار إليها بريس Bres واري Eri وسن son كافية للدلالة على أن الطفل لم يعد يلقي علينا قليلا من الوعظ كما يفعل دعاة العقوبة ولكنه يحاول ببساطة أن يفهم الموقف فهما من الطبيعي أن يقوم على أساس خبرته وملاحظاته في الحياة؛ فهذا هو المعنى الذي يتميز به بين التعاون الذي هو مصدر الفهم المتبادل وبين النقص الذي هو مصدر اللفظية الأخلاقية — على أن جاكس Gax قد سار شوطا أبعد من ذلك فرأى أن عصيان الأطفال لا يرجع دائما إلى خطئهم بل قد يعزى الخطأ في ذلك إلى الآباء، وإنا لنقدر وجهة النظر المتضمنة في هذه العبارة حق قدرها كعلماء للنفس فإن الراشد العادي قد لا يكون قادرا على استخدامها — وبالاختصار يمكننا أن نقول إن الأطفال الذين يضعون العدل الجزائي فوق العدل الموزع هم أولئك الذين يتمسكون بوجهة نظر قسر الراشد، أما أولئك الذين يضعون المساواة في المعاملة فوق العقوبة فهم أولئك الذين في علاقاتهم بغيرهم من الأطفال، أو أحيانا في علاقات الاحترام المتبادل التي تقوم بينهم وبين الراشدين، قد استطاعوا أن يتعلموا المواقف النفسية وأن يحكموا على أساس قواعد لنوع أخلاقي جديد .

ويمكن أن نلاحظ ملاحظة عامة كيف أن نتائج هذا الحوار تؤيد النتائج التي وصلنا إليها في الفقرة ١ فيما يتعلق بآراء الأطفال في فائدة العقاب؛ فأكثرية الكبار

عن استجوبناهم يرون أن الطفل الذى شرحت له نتائج أعماله أقل تعرضا للانتكاس الاخلاقي وليس هو الطفل الذى عوقب عقابا شديدا . وبالمثل فى الموضوع الذى نحن بصدده نجد أن العقوبة المنظمة يظهر أنها ضارة للأشخاص ممن لهم بصيرة نافذة فى حياتهم العائلية والاجتماعية .

والآن ننقل إلى القصة الثانية والغرض منها تسهيل تحليل نفس المشكلة من حيث صلتها بالأعمال النافذة الحالية من كل أهمية أخلاقية . د بعد ظهر أحد أيام العطلة أخذت أم أطفالها للنزهة على شاطئ الرون وفى الساعة الرابعة أعطت كلا منهم رغيفا فبدأ كل منهم يأكل رغيفه عددا الطفل الصغير فقد كان غير مكترث وترك رغيفه يسقط فى الماء ، فإذا تفعل الأم ؟ هل تعطيه رغيفا آخر ؟ وماذا يقول الكبار ؟ والإجابة يمكن أن تكون على ثلاثة أنواع : ألا تعطيه رغيفا آخر ( عقوبة ) أو أن تعطيه آخر مراعاة لصغر سنه ( الإنصاف ) وهو مساواة تدعو إليها ظروف كل ، وفى هذه الحالة بالذات الظروف هى الفروق فى السن وقد حصلت الآنسة رمبرت Mlle Rambert على الأرقام الآتية بعد استجواب ١٦٧ طفلا .

| العقاب     | المساواة | الانصاف |
|------------|----------|---------|
| سن ٦ — ٩   | ٤٨ ٪     | ٣٥ ٪    |
| سن ١٠ — ١٢ | ٣ ٪      | ٤٢ ٪    |
| سن ١٢ — ١٤ | صفر ٪    | ٩٥ ٪    |

وقد قفنا باستجواب أطفال آخرين عن طريق تنويع القصة نفسها وذلك بوضعها فى إطار يقلل من عامل الانصاف الذى يدعو إليه الفرق فى السن ، كانت أم تنزه فى قارب صغير على البحيرة مع أطفالها وفى الساعة الرابعة أعطت كلا رغيفا فبدأ أحدهم يلعب فى مؤخرة القارب فسقط رغيفه فإذا يفعل به ؟ هل يعطى طعاما لياأكله ؟ أو يحسن أن يعطيه كل قطعة صغيرة من رغيفه ؟ وكانت النتيجة على النحو الآتى — من ٦ — ٨ سنة ٥٧ ٪ مع العقوبة — ٤٣ ٪ مع المساواة وفيما بين ٩ — ١٢ سنة نجد أن ٢٥ ٪ مع العقوبة ٧٥ ٪ مع المساواة .

وها هى ذى أمثلة من الاجابات التى تؤيد العقوبة :

فا ٧٨ ٪ د ينبغي ألا يعطى أى شيء آخر لأنه ترك رغيفه يسقط — وماذا يقول

الآخ إلا ؟ لم يكن مسرورا لأن الصغير أسقط رغبته في الماء فقد قال إن هذا عمل سيء منه . وهل من البديل أن يعطى أى شيء آخر ؟ لا ، إذ كان ينبغي ألا يسقط رغبته .

مون Mon ( ٦٦ ) ( بنت ) • يجب ألا يعطى أى شيء آخر — ولم لا ؟ لأن الأم غير مسرورة — وماذا تقول عنه أخته الكبيرة ؟ أن يعطى رغبنا آخر ( لاحظ المعارضة بين الاتحاد والجزاء ١ ) .

بيل Pail ( ٧ ) • ما كان ينبغي إعطاؤه رغبنا آخر إذ كانت عليه ألا يسقط رغبته . وماذا كان يقول الكبار إن أعطى الصغير رغبنا آخر ؟ إنه ليس عدلا — فهو قد ألقى برغبته في الماء ثم تعطيه آخر — هل من الحق أن تعطيه رغبنا آخر ؟ لا ، فهو لم يكن ولدا طيبا ،

ديد Ded ( ٨ ) • ما كان ينبغي أن تعطى رغبنا آخر لأنها قد أسقطت رغبنا — وماذا فعلت الأم ؟ لقد نهرتها — وما رأى أخواتها الكبار ؟ إن هذا عدل لأنها لم تكن حذرة ،

وى Wy ( ٩ ) • يجب ألا تعطى شيئا آخر — لماذا ؟ كعقوبة .

فالإجابات التي انحازت إلى جانب العقوبة فيما يتعلق بقصة القارب من الطبيعي أن تكون مرتبة نفس النوع وهما مثالان آخران سوف يبينان إلى أى حد يبقى المقياس غيريا ومعتمدا على رغبة الآباء وذلك في حالة أولئك الذين يقدمون الجزاء على المساواة .

شما Schma ( ٧ ) — ما كان ينبغي أن يلعب في مؤخرة القارب ويجب أن نزيهه . إذن ماذا كان ينبغي أن يعمل ؟ ألا يقاسم — وإذا قالت الأم إن إخوته يجب أن يقاسموه ؟ عندئذ يجب أن يطيعوا الأم — ولكن هل هذا عدل أم لا ؟ عدل لأنه يجب أن تفعل ما تأمرك به أمك .

جون Jun ( ٩ ) • يجب ألا يقتصموا معه لأنها غلطته — ولكن إخوته قرروا أن يقتصموا معه فهل هذا عدل ؟ لا أعرف — وهل هذا منهم ظريف ؟ نعم ظريف



عادل وظريف — أكثر ظرفا منه عدلا — وقد أخبرتهم الأم أن يقتصموا فهل هذا عدل ؟ نعم حينئذ يكون عدلا ؟ .

وهاهي ذى حالات لأطفال تتفوق المساواة عندهم على ضرورة العقاب. وبما لاشك فيه أنه يمكن أن يوجد في المجموعة السابقة أشخاص يتحيزون إلى جانب المساواة، فالولد يجب عقابه وإلا فإنه يأخذ رغبين وهذا يخالف المساواة ولكن هذا التحليل للرأى مشتق فقط وهو مرتبط فقط بالعقاب، أما الأطفال الآخرون فهم يتحمسون أولا لفكرة البحث وراء المساواة التي يضعونها فوق أى نوع من العقوبة .

Sca (٧) : يجب أن يعطى الصغير رغيفا آخر لأنه جوعان — وماذا يقول الآخرون ؟ يجب أن يعطى بعض الخبز لأنه لدى الكبار خبز فيجب أن يكون لديه ( أيضا ) .

Zi (٨) : يجب أن يعطى بعض الخبز لأن صغار الأطفال ليسوا ماهرين فلا يعرفون ماذا يفعلون. وهل هذا عدل بالنسبة للولد الكبير أم لا ؟ ليس عدلا فالولد الكبير لا الصغير يجب أن يحتفظ برغيفه — الكبار يجب أن يقتصموا معه .

Per (١١) : يجب أن يعطى بعض الخبز لأن الرغيف لم يقطع نتيجة خطئه وليس من العدل أن يعطى أقل من إخوته .

Xa (١٢) : يجب أن يستعيد بعض ما فقد ؛ فيلاحظ أن يؤخذ منه ما سبق أن أكله . — وماذا يقول الآخرون ؟ إن كانوا ظرفاء قالوا أنه يأخذ مثل ما أخذنا قالوا فايعط، وإن لم يكونوا كذلك قالوا فليعط حقه .

Mel (١٣) ( بنت ) ينبغي أن يقسم ما بقى عند الأطفال ويعطى نصيبه منه — وهل من العدل أن يعطى شيء آخر ؟ — نعم ولكن الطفل كان ينبغي أن يكون أكثر حذرا — ماذا تقصدين بلفظ — « عدل » ؟ أقصد بها المساواة بين الجميع .

وهاهي ذى بعض إجابات أخرى حصلنا عليها من قصة القارب، وهذه القصة تختلف عن السابقة في أن الخطأ واضح جدا عند الطفل الذى فقد رغبته وفى أن الطفل المخطئ ليس هو أصغر الأطفال ولذلك فهناك فرصة أكبر للتمييز إلى جانب العقوبة ضد المساواة .

ومع ذلك فإن الإجابات كانت نفس الإجابات التي حصلنا عليها في الحالة السابقة والرغبة في المساواة بين سن ٧-٨ تعارض العقوبة التي يتطلبها الراشد .

قال Wai (٧) كان يجب أن يقتصموا ولكن الأم قالت لا . لقد نال حقه فقد أساء التصرف فيجب ألا تقاسمونه — فهل هذا عدل ؟ لم يكن عدلا لأنه أخذ أقل من الآخرين وحين يسمى الناس التصرف فهل من العدل أن يعطوا أقل من الآخرين ؟ : لو أنك كنت الوالد فإذا كنت تقول ؟ : أن يعطى بعض الشيء . .

Zea (٨) كان يجب أن يقتصموا — هل من العدل أو من الظرف فقط أن يقتصموا ؟ من العدل ولكن الأم قالت لا إنها غلطته — لا بأس فاني أرى ضرورة الاقتسام حتى إذا قالت الأم لا — نعم يجب أن نشاركه . .

Rob (٩) كان يجب أن يعطى بعض الخبز ولكنه أساء التصرف — يجب أن يقاسمونه وماذا فعل ؟ لقد كان يلعب . وأحيانا تفقد نقودك بنفس الطريقة وهذا أشد سوما — ولكن الأم قالت يجب ألا يميل نحو الحافة فإذا كان ينبغي أن يقول هي ؟ أن يعطى بعض الشيء أم لا ؟ ألا يقتصم معه ؟ وماذا كان ينبغي أن تقول الآخرين ؟ — أن يقاسمونه لأنه ليس عدلا . .

Schmo (١٠) كان يجب أن يعطيه كل قطعة صغيرة — وهل هذا من العدل أو من الظرف فقط ؟ في هذا ظرف كما فيه عدل أيضا — وإذا قالت الأم إنه يجب أن يقاسمونه ؟ يجب أن يطيعوا الأمر وإن كان ذلك ليس عدلا .

والآن ننقل إلى حالات لأطفال وإن لم يكونوا قد أُلوا بالالفاظ الضرورية ولكنهم ميزوا تمييزا قانونيا بين الإنصاف والعدل . فهؤلاء الأطفال يرون أن العدل الخالص يقضى بالنسبة لمن أسقط مرغيفه ألا يعطى شيئا آخر لأنه كان قد أخذ نصيبه مع غيره وإذا فقد ما أعطى فهذا بعينه وحده — ولكن بالإضافة إلى اعتبارات العدل الخالص فظروف الفرد يجب أن يعمل حسابها فالطفل صغير سيء التصرف الخ . . ولذلك فإن تفوق المساواة يقضى بأن يعطى بعض الشيء . وهذا الاتجاه الحديث نصادفه فقط في الأطفال بين ٩-١٢ أما قبل هذا فإن الطفل عنده هذه الوجدانات ولكنه لا ينجح في التمييز بينها وبين اتجاهات العدل الخالص والبسيط . وها هي ذى بعض الأمثلة :

ديب dep ( ٩ ) ( بنت ) يجب أن يعطى بعض الشيء — وماذا يقول الكبار ؟  
إن ذلك ليس عدلا فقد أعطيت اثنتين للصغيرة أعطيت كل منا واحدة — وماذا ينبغي  
أن يكون عليه جواب الأم ؟ إنها صغيرة ويجب أن تكونوا معقولين .

برا Bra ( ٩ ) د ما كان ينبغي أن يدع الرغبة يسقط فلا ينبغي أن يعطى غيره  
ولكن العدل الأكثر يقضى بإعطائه بعضا آخر ولذلك يجب أن يعطى غيره — وهل  
هذا أعدل أو أشد رحمة فقط ؟ ؟ أشد رحمة لأنه ما كان ينبغي أن يذهب فيسقط  
الرغبة في الماء .

كامب Camp ( ١١ ) ( بنت ) كان على الولد الصغير أن يحترس ولكنه مازال  
صغيرا ولذلك يحسن أن يعطى قطعة صغيرة أخرى — وماذا يقول الآخرون ؟ ؟  
تتولاهم الغيرة ويقولون إنه يجب أن يعطوا قطعة أخرى صغيرة أيضا ولكن الولد  
الصغير يستحق أن يعطى قطعة صغيرة أخرى وذلك ما كان ينبغي أن يفهمه الكبار —  
وهل ترى أنه من العدل أن يعطى قطعة أخرى ؟ . . . . طبعاً — فقد تولى الصغير  
الحجل وحين كنت صغيرا لم تكن لتفهم كيف تتصرف .

والآن ننقل الى القصة الثالثة فنشرح الموضوع باختصار . ولقد أكدت الإجابات  
النتائج التي وصلنا إليها حتى الآن ولكن نظرا لأن العقوبة في مثل هذه الحالة كانت  
قاسية نوع خاص فإن الشعور بالمساواة سرعان ما يسود على الحاجة الى الجزاء . وكانت  
هناك أسرة كثيرة الأولاد وكانت أحذيتهم جميعا بالية وبها ثقبون ولذلك طلب منهم  
أبوهم يوما ما أن يخلعوا نعالهم ويعطوها لصانع الأحذية ليصلحها فيما عدا واحداً  
منهم فقد عصى أباه عدة أيام ولذلك قال له : لا تذهب إلى صانع الأحذية واحتفظ  
بالثقب في نعلك مادمت غير مطيع . ولقد انقسم اطفال ٦ — ٧ الى ٥٠ ٪ مع  
المساواة — و ٥٠ ٪ مع العقوبة ولكن بعد سن ٨ فإن حوالى التسعة الاغشار يؤيدون  
المساواة في المعاملة .

وها نحن أولاء نسجل مثالين من أجازوا مثل هذه العقوبة :

نوي Neu ( ٧ ) مارأيك في هذه العقوبة ؟ — إنها عادلة . ولماذا ؟ لأنهم يكن مطيعا .

فال Fal ( ٧ ) — إنها عادلة — لماذا ؟ لأنه كان ولدا خبيثا — هل من العدل

أم الظلم الأيرقع حذاه ؟ . إنه عدل — لو أنك كنت الاب فهل تصلح حذاه ؟ — لم  
أكن لأصلحه .

وكذلك نسجل هنا بعض الأمثلة من تحيزوا للمساواة .

روب Rob (٩) لم يكن ذلك من العدل في شيء — لماذا ؟ لأن أحد الأولاد يكون حذاؤه جيدا على حين أن الآخر يبتل قدمه — ولكنه لم يكن مطيعا ؟ . . . . فما رأيك في هذا ؟ هذا ليس عدلا .

نس Nus (١٠) ليس عدلا — وماذا ينبغي أن يفعله الأب ؟ أن يعاقبه بطريقة أخرى .

وهكذا نجد أنه مهما تنوعت قصصنا فإن الإجابات دائما واحدة : ففي حالة الصراع بين العدل الجزائي والموزع نجد أن الصغار دائما إلى جانب العقوبة أما الكبار فيستجرون إلى جانب المساواة في المعاملة والنتيجة دائما هي سواء كنا نبحث في العقوبات التفكيرية المحدودة كما في القصص ١ - ٣ أو في العقوبة التي هي نتيجة العمل كما في القصة ٢ - ونستطيع دون دخول في الشرح أن نلاحظ فوق ذلك تلك الحقيقة القائلة بأن إجابات الأطفال عن الحوار، أي تفكيرهم النظري، يتأخر دائما كما في حالة الواقعية الأخلاقية عاما أو عامين عن استجاباتهم في الحياة الواقعية، أو بمعنى آخر عن شعورهم الأخلاقي الفعال ؛ فطفل السابعة مثلا الذي يعتبر العقوبات التي ذكرناها في قصصنا عدلا بما لا شك فيه أنه يعتبرها غير عادلة إذا طبقت عليه أو على أصدقائه فالحوار إذن يحرف الحكم الأخلاقي بالضرورة ولكن الموضوع هنا كما كان قبلًا هو أن يعرف ماذا كانت النتائج التي يوصلنا إليها تأتي متخلفة عن الحياة الواقعية أو أنها لا ترتبط بأى شيء مرفى الخبرة . ونحن نعتقد كما في حالة الواقعية الأخلاقية أن المسألة هي مسألة تتخلف . وأن نتائجنا ترتبط فعلا بما يمكن ملاحظته في الحياة الواقعية وإن كانت تنفصل عنها بفترة تتخلف — وبالأجمال نستطيع أن نقول إنه إذا كانت العقوبة لها اليد الطولى في السنوات الأولى فإنها بالتدريج تفسح المجال للمساواة خلال فترة النمو العقلي .

فإذا وراء مثل هذا التطور ؟ — من الواضح أن المساواة سوف تسود على العقوبة عن طريق فكرة التبادل مادامت الأخيرة مشتقة منها — أما فيما يتعلق بالعقوبة التفكيرية فليس لدينا من جديد نصيفه إذ من المستحيل أن نرى كيف أن مثل هذه الفكرة يمكن أن تظهر لولا تأثير الراشد، وليس هناك فكرة الصحيح والخطأ ما تضمن الثواب والعقاب وبمعنى آخر فإنه يعزى إلى عوامل التداعي الخارجية وحدها

ارتباط عواطف حب الغير وحب الذات مع توقع الثواب والعقاب . وإذا كان الأمر كذلك فكيف تظهر هذه الروابط إن لم نعر إلى تلك الحقيقة القائلة بأنه منذ بدء الحياة نجد أن سلوك الطفل يخضع لعقوبات الراشد .

ولكن إذا كان الأمر كما ذكرنا فكيف نبحت وراء الحقيقة القائلة إن العدل الجزائي، وهو صاحب السلطان في كل حالات النزاع مع العدل الموزع خلال سنوات الطفل الأولى، يمكن أن تتلاشى أهميته بازدياد العمر الزمنى للطفل؟ من الصعب أن نؤكد أن الخوف من العقوبات في سن العاشرة أقل منه في سن السادسة بل على العكس من ذلك فإنه منذ سن السابعة إلى الثامنة وما بعدها نجد أن العقوبات المدرسية تضاف إلى عقوبات الأسرة . وحتى إذا كانت العقوبات أقل حدوثاً في هذه السن منها في سن الرابعة أو الخامسة فإنه من جهة أخرى قد أصبح لها تأثير معين مما يجعلها أكثر قابلية للضغط على عقل الأطفال . وعلى ذلك فإن الإحساس بالعدل الجزائي يذوى أن يزداد كلما زاد عمر الطفل وأن يكون من القوة بحيث يطفئ على الرغبة في المساواة كلما ظهرت، فلماذا لا يحدث ذلك؟ من الواضح أن ذلك يرجع إلى تدخل عامل جديد، بالرغبة في المساواة أبعد ما تكون عن أن تأخذ شكلاً واحداً في كل الأعمار بل إنه يظهر أنها على العكس من ذلك تزداد قوة كلما تقدم النمو الأخلاقي . ولهذا المسألة حلان : فقد تكون المساواة كالعدل الجزائي من ثمرات احترام الطفل للراشد فبعض الآباء كثير الإرتياب فيما يتعلق بالعدل فهو يلقن أطفاله إحساساً بقدرة المساواة . وهكذا نجد أن العدل الموزع ما هو إلا وجه آخر لقسر الراشد، ولكن ربما كانت الحالة هي أن فكرة المساواة بعيدة عن أن تكون نتيجة مباشرة لضغط الآباء والمدرسة وإنما تنمو أساساً أثناء تبادل الاستجابات بين الأطفال ويكون ذلك أحياناً على حساب الراشد وغالباً ما يكون الولد الظالم هو الذى عليه أن يتحمل وزر ماعمل، وهذا يجعل الإنسان على دراية بقوانين المساواة . وعلى أية حال فإنه من الصعب أن نرى كيف أن مثل هذه الفكرة قد يكون لها قيمة حقيقية عند الطفل قبل أن تقوم علاقة بينه وبين نظرائه سواء في البيت أو في المدرسة . أما العلاقة بين الطفل الراشد فلا تؤدي إلى قيام المساواة وما دامت المساواة تنشأ من العلاقة المتبادلة بين الأطفال فإن نموها يجب أن يتأخر عن التطور في التعاون بينهم .

ونحن لا نستطيع حتى الآن أن نقرر اختيار نظرية من بين هاتين النظريتين :

فالتحليل الذى سوف يتلو هذا قد وضعناه لتسهيل اتخاذ هذا القرار إن كانت الحقائق التى عوضناها تؤيد الحل الثانى ؛ فقد لاحظنا أن مؤيدى العدل الجزائى ليسوا هم عاد أكثر علماء النفس نفورا ؛ فهم أقرب إلى أن يكونوا معتذرين منهم أخلاقيين أو سيكولوجيين . أما مؤيدو المساواة فعلى العكس من ذلك قد برهنوا على قيام إحساس دقيق بالتمييز الأخلاقى لديهم وهذا الإحساس يظهر أنه فى الغالب نتيجة التفكير فى سوء التصرف الخلقى للراشد . وعلى أية حال قد اتضح مقدار القوة التى يميز بها الأطفال بين أسباب العدل وقوانين السلطة ولكن هذا كله ليس إلا مجرد تخمين وعلينا أن نتابع تحليلنا للعدل الموزع والمساواة بين الأطفال .

المساواة والسلطة — أول نقطة يجب أن ننتهى من بحث من هذا النوع هو الشكل الذى قد يأخذه النزاع بين الإحساس بالعدل وبين سلطة الراشد والعلاقة التى تقوم بينهما فى سنى حياة الشخص المختلفة . وإذا رجعنا إلى ما ذكره عن طفولتنا ف كثيرا ما نجد أمثلة للظلم (بصرف النظر طبعاً عن حالات العقوبات التى لا دافع لها) من مثل عدم المساواة فى المعاملة من جانب الآباء ؛ ذلك أن الاندفاع حين يقسم العمل بين قليل من الأطفال أو يشرح لهم عواقبه أو ميله نحو كل منهم فإنه يصعب عليه جدا أن يكون مما بدا تماماً أو أن يتجنب جرح شعور ذوى الإحساس المرفه . وكثيراً ما يحدث أن الأطفال - سواء بصفة مستمرة أو فى دورات - تمر بهم خبرة الإحساس بالنقص ، تلك التى عنى بها أدلر كل العناية والتى تجعل خير ما فهم يحقد على إخوة وأخواته رغم أنه ، وأن أقل خطأ فى معاملة مثل هؤلاء الأطفال المرفهين تولد عندهم إحساساً غامضاً بالظلم يقوم على أساس ، أو لا أساس له إطلاقاً . فإذا يحدث إذن حين نقال قصص للأطفال بشكل فج كالشكل الذى لا يمكن أن يستغنى عنه فى حوار يقال للجميع . وهذه القصص تثير الرغبة فى المساواة ضد حقيقة السلطة ؟ فهل الأشخاص الذين نختبرهم يضعون الحق فى جانب الراشد بعيداً عن احترام السلطة ( والعدل فى هذه الحالة يختلط بالقانون حتى إذا كان الأخير ظالماً ) أو هم يدافعون عن المساواة بعيداً عن احترام المثل الداخلية حتى إذا كانت الأخيرة تعارض الطاعة ؟ وقد وجدنا — كما توقعنا من النتائج السابقة — سيادة الحل الأول عند الصغار وكلما زاد سن الأشخاص فإننا نلاحظ تقدماً واضحاً فى الاتجاه الثانى .

هذا وقد استخدمنا القصص الأربع التالية :

القصة ١ — قد كان هناك معسكر للكشافة (أو المرشدات عند البنات) وكان على كل فرد أن يقوم بحزمه من العمل وأن يترك الأشياء منظمه؛ فكان على أحدهم أن يشتري الحاجيات من الحوانيت وعلى الآخر أن يقوم بغسلها وعلى الثالث أن يحضر الاخشاب أو ينظف الأرض — وذات يوم لم يكن هناك خبز وكان قد خرج الشخص الذى عليه أن يشتري الحاجيات ولذلك فقد طلب رئيس الفرقة إلى أحد الكشافة أن يقوم بإحضار الخبز وكان هذا الأخير قد أتم عمله اليومى فإذا يفعل ؟.

القصة ٢ — فى مساء أحد أيام الخيس طلبت أم من بناتها الصغيرة وابنها أن يساعداها فى رعاية المنزل لأنها كانت متعبة فكلفت البنت بتجفيف الأطباق وكلفت الولد بإحضار بعض الأخشاب ولكن الولد الصغير (أو البنت) ذهب تلعب فى الشارع ولذلك طلبت الأم من الولد الثانى أن يقوم بالعمل كله فإذا يفعل ؟.

القصة ٣ — كان هناك عائلة بها ثلاثة إخوة أحدهم أكبرهم سنا أما الآخرا فثلاثان (١) وقد اعتادوا أن ينظفوا أحذيتهم كل صباح. وذات يوم مرض الأكبر ولذلك طلبت الأم من أحد الآخرين أن ينظف حذاء أخيه المريض أيضا فأرأبك فى هذا ؟.

ودون أن تعطى للأرقام أهمية كبرى نرى من المفيد أن نسجل هنا تلك الأرقام التى حصلت عليها الأنسا رمبرت Mlle Rambert بعد دراسة ١٥٠ طفلا بين ٦ — ١٢ من أطفال جنيف ومقاطعة فود Canton de Vaud وذلك بوساطة القصتين ١ — ٢ وأن انتظام النتائج ليدل على أننا على الأقل أمام شكل من أشكال التطور بزيادة كلما ازداد العمر الزمنى فالأولاد الصغار يخضعون للسلطة أو على الأقل يعتبرون الأمر الصادر للطفل عادلا (لا مجرد أن الإنسان يجب أن يخضع بل أن العمل المتضمن فى الأمر عادل فى ذاته مادام ينطبق على الأمر الصادر) أما الكبار من الأطفال فيميلون إلى المساواة ويرون أن الأمر الذى جاءت به القصة غير عادل .

(١) وضعت هذه التفاصيل لتجنب السؤال عن العمر الزمنى الذى أدخله عدد كبير من الأشخاص تلقائيا .

| القصة (٢) |        | القصة (١) |        |       |
|-----------|--------|-----------|--------|-------|
| المساواة  | الطاعة | المساواة  | الطاعة | العمر |
| %         | %      | %         | %      |       |
| ١١        | ٨٩     | ٥         | ٩٥     | ٦     |
| ٥٨,٨      | ٤١,٢   | ٤٥        | ٥٥     | ٧     |
| ٧٧,٨      | ٢٢,٢   | ٦٦,٦      | ٣٣,٣   | ٨     |
| ١٠٠       | صفر    | ٨٣,٤      | ١٦,٦   | ٩     |
| ٩٤,١      | ٥,٩    | ٩٠        | ١٠     | ١٠    |
| ١٠٠       | صفر    | ٩٥        | ٥      | ١١    |
| ١٠٠       | صفر    | ١٠٠       | صفر    | ١٢    |

أما نحن فقد وجدنا في نيوشاتل عن طريق استخدام القصتين ٤ و ٣ أن حوالي ٧٥٪ من الأطفال بين ٧ و ٥ يدافعون عن الطاعة وأن حوالي ٨٠٪ من الأشخاص بين ١٢ و ٨ يدافعون عن المساواة. ولترك هذه الأرقام الآن ونعود إلى التحليل الكيفي الذي هو وحده بطبيعته يستطيع أن يدلنا على ما يحاول الطفل أن يقوله وعمما إذا كان يعرف الموضوع الذي يفكر فيه.

ويمكن أن نلاحظ أربعة أنواع من الإجابات: أولها أن هناك أطفالا يعتبرون أمر الراشد عدلا، ولذلك لا يميزون بين ما هو مطابق للأمر الصادر أو لقاعدة الطاعة. ثم إن هناك أطفالا يرون أن الأمر غير عادل ولكهم يرون أن قاعدة الطاعة تأتي قبل العدل ولذلك يجب علينا أن نطبع الأمر دون تعقيب. وأطفال هذا النوع إذن يمكن أن يميزوا بين العدل والطاعة ولكهم يجعلون الأخير سائدا فوق الأول. وفي إحصائياتنا قد وضعنا هذين النوعين في مجموعة واحدة على اعتبار أنهما مرتبطان معا عن طريق جميع الحالات المتوسطة. وثالث هذه الأنواع نجده في الأطفال الذين يرون الأمر غير عادل ويضعون العدل فوق الطاعة، وأخيراً هناك أطفال يرون أيضا أن الأمر غير عادل فهم لا يعتبرون الطاعة العمياء بالضرورة مفروضة على الطفل في القصة ولكهم يفضلون له الطاعة والخضوع عن الجدل والعصيان. وفي إحصائياتنا قد اعتبرنا هذين النوعين وحدة نظرا للذاتية التي توجد في الإحساس بالعدل في الحالتين.



وهاى ذى أمثلة للنوع الاول الذى لا يجد من يمثله سوى الصغار جدا من الاطفال :

بار Bar (٦,٥) (بنت) القصة ١ - كان ينبغي أن تذهب لإحضار الخبز - ولماذا ؟  
لأنه طلب إليها ذلك - وهل هذا الطلب عدل أم لا ؟ نعم إنه عدل لأنه طلب  
إليها ذلك .

زور Zur (٦,٥) القصة ١ - كان ينبغي أن يذهب . لماذا ؟ يكون مطيعاً - وهل  
ماطلب إليه القيام به عدل ؟ نعم لأنه رئيسه . د القصة ٢ - كان ينبغي أن يذهب -  
لماذا ؟ لأن أخته كانت غير مطيعة ويجب أن يكون عطوفاً .

هب Hep (٧) (بنت) القصة ١ - هل من العدل أن يطلب إليها هذا العمل ؟  
كان عدلا لأنه كان عليها أن تذهب - حتى لو لم يكن هذا عملها ؟ نعم فقد طلب إليها  
الذهاب . القصة ٢ - لقد كان عدلا فقد طلبت إليها أمها أن تذهب .

زيغ Zig (٨) القصة ٢ - كان عليه أن يعمل الشئئين معاً لأن أخاه لم يقم به -  
وهل هذا عدل ؟ إنه عدل تماماً فهو يقوم بعمل عظيم . ويظهر أن زيغ Zig لا يعرف  
معنى لفظ عدل ، ولكنه ضرب لنا مثلاً فى مكان آخر عن الظلم بالتقسيم غير  
المتساوى ، ففى هذه القصة إذن ما هو عدل متحد مع ما هو مطابق للطاعة .

جون Gun (٩) القصة ٣ - هل هذا عدل ؟ نعم أظن ذلك - وماذا قال الولد  
الآخر ؟ يجب أن يعطى ثلاثاً (حذاء) لواحد وثلاثاً للآخر - هذا جميل إذن - ولكن  
يجب أن تفعل ما قالت به الأم - ولكن هل هذا عدل أو أن سبب ذلك أن الأم قد  
قالت به ؟ إنه عدل . وصفة هذه الحالات واضحة فمن المبالغة أن تقول إن طفل ٦-٧  
ليس لديه أى فكرة عن العدل فكثير من الأطفال الذين سبق ذكرهم قد ترددوا قليلا  
فى القول بأن الأوامر الصادرة فى القصة عادلة وكل ما فى الأمر أن ما هو عدل لم  
يتميز بعد فى عقولهم عن ما هو مطابق للسلطة وأنه ليس هناك نزاع مع السلطة يدعو  
إلى تدخل المساواة ، وعلى ذلك فإنه مما لا شك فيه أن الصغار يرون أن الأمر الصادر  
عادل حتى إذا تعارض مع المساواة مادام قد صدر من الراشد ، فالعدل هو فى اتباع  
القانون . أما عند الكبار الذين اقتبسنا بعض أقوالهم فإن هذا لم يعد غير قابل  
للمناقشة ومع ذلك فقد قرروا أن هذا يجب أن يكون كذلك .

وهذه الحقائق تؤيد نظرية<sup>(١)</sup> بوفيه التي ترى أن الطفل يبدأ فيعزو السكال الخلق لآبائه ويبقى كذلك حتى سن ٥ — ٧ حتى يتيسر له اكتشاف أو مواجهة إمكان وجود نقص عندهم. وسنعود إلى هذه النقطة مرة أخرى. أما الآن فإن السؤال الوحيد الذي نغني به هو ما إذا كان مثل هذا الاحترام المنظم للراشد من جانب الطفل من طبيعته أن يساعد على نمو أو عرقلة تكوين العدل المتساوي — وعلى أساس المجموعة الأخيرة من الإجابات التي درسناها نستطيع أن نؤيد النظرية القائلة بأن الاحترام من جانب واحد ومحتواه محايد بالنسبة للعدل الموزع — هذا الاحترام يتركب — بطبيعة ميكانيكية — مما يعوق النمو الحر للإحساس بالمساواة — وهذا يستطيع الآباء أن يستخدموا الاحترام المعطى لهم بشكل متساو لكي يدعم مثال العدل ويفرض قاعدة مضادة للعدل من مثل حق الساف.

وليس هناك إمكان قيام مساواة بين الراشدين والأطفال، بل وأكثر من ذلك لا يمكن أن تنظم علاقة تبادل بين الأطفال ولو أنها فرضت من الخارج فإنها تؤدي إلى مجرد تجميع اتهامات أو تبقى ثانوية بالنسبة لآراء السلطة والقواعد الخارجية التي هي تقيضتها بالذات — وعلى أساس الأشخاص الذين اقتبسنا إجاباتهم قبلا فإن الشيء الذي فرض هو الشيء العادل. ولقد اتفق على أن هذا هو بالذات الشيء المضاد لفكرة أن الذاتية تطلب عن طريق نمو العدل فالعدل لا معنى له فيما عدا أنه شيء يعلو فوق السلطة.

والآن نعرض أمثلة للمجموعة الثانية من الإجابات؛ فالولد دائما يعظم الطاعة التامة ولكن دون إذعان داخلي تام فالسلطة ما زالت تسود على العدل ولكنهما لم يعودا مختلطتين.

شرى Shri (٦) القصة ١ : هل هذا عدل ؟ لا فالبنت عملت أكثر وستحقد — وهل ذهبت أم لا ؟ لقد ذهبت — وهل ظنت هذا عدلا ؟ لا وستقول ألم أكن أنا الذي عليه أن يذهب ليحضر الحبز — ولماذا ذهبت ؟ لأن الرئيس طلب منها ذلك .  
ديد Ded (٧) (بنت) القصة ٢ : عليها أن تذهب لأن أمها طلبت منها ذلك — وهل هذا عدل ؟ لا ، لأن الأخرى كان ينبغي أن تذهب هي .

ترو Tru (٧ - ٨) القصة ٢ — عليها أن تعمل عملا واحدا — لماذا؟؟ لأنه ليس من العدل ألا يذهب الولد ( ألا يذهب لإحضار الخشب ) ولكنه لم يذهب ولذا يجب عليها أن تقوم بهذا العمل أيضا — لماذا؟؟ لتكون مطيعة .

هرب Herb (٩) ( بنت ) القصة ٢ — كان سايها أن تذهب توا — لماذا؟؟ لأنه إذا طلب منك فيجب أن تلبى الطلب توا — وهل هذا عدل؟؟ لا لأنه ليس دورها — ولم تذهب لتعمل ما طلب منها . .

نس Nuss (١٠) القصة ٣ — د عليه أن يعمل هذا وإن لم يكن ذلك من العدل في شيء . .

فال Wal (١٠) القصة ٣ — وكان عليهم أن ينظفوا الأحذية الثلاثة — ولكن الأم قالت إنه على أحدهما أن يتولى تنظيف اثنين وعلى الآخر أن يتولى تنظيف أربعة — فهل هذا عدل؟؟ لا ليس عدلا — وقد ذهبت الأم فافذا فعل الاولاد — هل فعلوا ما أمرتهم به أو قام كل بتنظيف ثلاثة؟ قام كل بثلاثة — وهل هذا حق؟ كان من الأفضل أن يفعلوا ما أمرتهم به الأم — وهل هذا عدل؟؟ ما أمرتهم به الأم لم يكن عدلا . .

رن Ren (١١) القصة ٢ — د لقد فعل ذلك؟؟ يجب أن يطيع — وهل هذا عدل؟؟ لا، ليس تماما . .

وهكذا نجد أن هؤلاء الأطفال ولو أنهم يعلنون من قدر الطاعة ويعطوها السيادة غير أنهم يميزون بين ما هو عدو وما ترضه السلطة . وهاهي ذى أمثلة للجموع الثالثة، أى التي تضع العدل فوق الخضوع .

فال Wal (٧١) القصة ٣ — ما كان ينبغي أن تذهب فقد أدت عملها — ولم ينبغي ألا تذهب؟؟ لأن ذلك ليس عملها — وهل ما طلبته الأم منها عمله عدلا؟؟ لا فإنا كان ينبغي أن تذهب فعلها أن تعمل عملها وعلى الولد أن يقوم بعمله . وإذا طلبت منها أمها أن تذهب عليها أن تذهب — لماذا؟؟ لأنه . . . عليها أن تفعل ذلك ، وعلى ذلك فإن فال يعطى القسر المادى كل حقه ولكنه لا يعرف الالتزام الداخلى .

لان Lan (٧,٦) القصة ١ — ما كان ينبغي أن يفعل ذلك لأنه ليس من عمله — وهل من العدل أم من الظلم أن تطلب منه ذلك ؟؟ — ليس عدلا — القصة ٢ — ما كان ينبغي أن يفعل ذلك لأن البنت ذهبت وليس هذا عدلا .

باى Pai (٨) القصة ١ — ولقد قال لا لأن هذا ليس عمله .

دول Dol (٨) القصة ٣ — ليس عدلا ، كان ينبغي اعطاء كل حذاء واحد — ولكن الأم قالت إنه يجب أن يعطى الآخر حذاء — وهل يجب أن يفعلوا وفق ما تطلب منهم أو يقسموا العمل بينهم بالتساوى ؟؟ كان يجب أن يسألوا أمهم ؟؟ — القصة ٤ — ليس عدلا ؛ إذ كان ينبغي أن يطلب الأب من الآخر أيضا — ولكن هذا ما قال الأب إن هذا ليس عدلا — وماذا كان ينبغي أن يعمل الولد — ؟؟ أن يذهب بالرسالة أو لا يذهب أو يطلب من الأب أن يرسل الولد الآخر ؟؟ كان يجب ألا يفعل شيئا وألا يذهب .

كلا Cla (٩,٨) ( بنت ) القصة ٢ — كان عليها أن تقوم بعملها الخاص لأعمل الأخرى . ولا ؟؟ لأنه ليس من العدل — القصة ١ — ما كان ينبغي أن يفعل ذلك فليس هذا عملا — وهل من العدل أن تقوم به ؟؟ لا ليس عدلا .

بير Ber (١٠) ما كان يجب أن يذهب . وقد قال إن الولد الآخر كان عليه أن يذهب .

فرى Fri (١١) — القصة ٣ — ما كان ينبغي أن يقوم به — ولكن الأم قالت إنه يجب عليه . لقد أخطأت الأم فليس ذلك عدلا .

شن Schn (١٢) ( بنت ) القصة ٢ — كان ينبغي أن تفعل ذلك فليس من العدل أن تقوم بعمل مزدوج على حين أن الآخر لا يعمل شيئا — وماذا كان ينبغي أن يعمل ؟ كان يجب أن تقول ، لا لها ليس هذا من العدل فإكان يجب أن يتضاعف عملي .

فهؤلاء الأطفال على خلاف مع المجموعة الثانية تتفوق عندهم المساواة على أى شيء آخر لا على الطاعة وحدها بل وحتى على الصداقة — أما إجابات المجموعة الرابعة

فعلى العكس من ذلك تمثل ظاهرة خاصة فإنهم بينما يرون أن الأمر الصادر غير عادل فإنهم يرون أنه يجب أن ينفذ لكي يكونوا مقبولين ونافعين فأطفال هذه المجموعة يجب ألا يتخاطبوا مع أطفال المجموعة الثانية .

فأشخاص النوع الثانى يعتبرون الطاعة مفضلة على العدل ، أما أولئك الذين سندرس لإجاباتهم الآن فهم يفضلون المساعدة الاختيارية المتبادلة وهى أرقى من العدل العارى أو الطاعة المفروضة ؛ فالفرق إذن كبير ، فمن جهة يخضع العدل للطاعة أى إلى قاعدة غيرية ، ومن جهة أخرى نجد أن العدل نفسه يمتد فوق طريق ذاتى خالص من التطور حتى يصل إلى شكل راقى من أشكال التبادل ذلك الذى نطلق عليه « الانصاف » هى علاقة لا تقوم على المساواة فحسب بل على الموقف الحقيقى الذى يجد كل فرد نفسه فيه . وفى هذه الحالة الخاصة إذا تعارض العدل الدقيق مع الطاعة فإن الانصاف يتطلب أن يقام وزن للعلاقات العطف الخاصة القائمة بين الأب والأطفال ولذلك يصبح العمل الشاق ولو أنه ظالم على أساس المساواة إلا أنه صحيح على أساس الصداقة الحرة . وها هى ذى بعض الأمثلة .

بير Per ( ١١ و ٩ ) القصة ١ — لقد ذهب ليحضر بعضاً — وهل هذا عدل ؟؟  
لا ليس عدلاً ولكنه صاحب فضل .

بالت Balt ( ١١ و ٩ ) القصة ٢ — لقد قامت به — وما رأيها ؟؟ — إن أياها  
ليس ظريفاً . وهل من العدل أن تقوم بما قامت به ؟ ليس عدلاً ولكنهما فعلت ما فعلت  
للتساعد أهما .

تشاب Chap ( ١٢ و ٨ ) أجاب فيما يتعلق بالقصة ١ أنه « يرى رئيسه متعباً .  
« أما فيما يتعلق بالقصة ٢ فهو يقول ، إنه يتوقف على ما إذا كان ولداً طيباً فإن كان  
يجب أمه جاً جماً فإنه سيقوم به وإلا فإنه سيعمل ماعلمته أخته حتى لا يقوم بنصيب  
أكبر من نصيبها . »

بيد Ped ( ١٢ و ٥ ) وقد استطاع من تلقاء نفسه أن يقوم بعملية التمييز التى هى  
فى نظرنا من الخصائص الواضحة للنوع الذى ندرسه وذلك فيما يتعلق بالقصة ١ —  
« عليه أن يذهب ويحضر الحزب — وماذا يرى ؟؟ إن رئيسى قد طلب منى ذلك  
وينبغى أن أعاونه — وهل هذا عدل ؟؟ نعم إنه عدل لأن فيه طاعة قد لا يكون  
( ١٧ م — الحكم الملقى عند الأطفال )

عدلا تماما لو أنه أجبر على الذهاب أما وقد قبل فهذا عدل .

وليس هناك صيغة أحسن لقاعدة الذاتية التي تميز الاتجاه الذي نتحدث عنه خيرا من هذه الصيغة فإذا أنت أجبرت على عمل شيء مضاد للساواة فهذا ظلم. أما إذا قبلته فأنت تقوم بعمل أرقى من مجرد العدل وأنت تسلك نحو رئيسك سلوكا فيه أنصاف .

جيل Gil (١٢) القصة ٢ — لم يكن سرورا — وهل قام به ؟ نعم — وهل هذا عدل ؟ لا — ولم قام به ؟ ليدخل السرور على أمه .

فري Fri (١٢) ( بنت ) القصة ٢ — ربا رفضت فبي ترى أن أخاها يجب أن يذهب ويقضى وقته وأن عليها أن تعمل — وهل من العدل أم من الظلم أن تقوم بالعمل ؟ ؟ ليس عدلا — هل كنت تقوم بهذا العمل أم لا ؟ كنت أقوم به لأدخل السرور على أمي . . .

ومن هذه الاجابات ينبع قانون من قوانين التطور ويظهر بوضوح ، حقيقة إننا لا نستطيع أن نتحدث عن مراحل بالمعنى الصحيح إذ أنه يشك فيما إذا كان كل طفل يمر بالتتابع بهذه الاتجاهات الاربعة التي أتينا على وضعها فالموضوع يرتبط أكثر بنوع التربية التي ينلقاها الطفل ولهذا فقد تظهر إجابات النوع الرابع مبكرة جداً إذا رغب الإنسان في أن يحل التعاون محل الطاعة العمياء غير المعقولة . ( هذا رأيي وهو كما هو ) وهناك لبنة . . لأحد معارفنا وهي في الثالثة من عمرها وقد اعتادت أن تقبل كل ما توحى إليه به أمها قائلة « أحب أن أساعدك » على حين أن كبرياءها تعارض كل نوع من أنواع القسر يضاف إلى ذلك أنه — لكي نتفادى الاعتراضات التي لا مفر منها فإننا نكرر ما سبق أن قلناه من أن نتائج الحوار تأتي مختلفة في الزمن عن الخبرة الحقيقية .

وبعد القيام بهذه التحفظات نستطيع أن نقول إنه يمكن تمييز ثلاث مراحل كبيرة في تمييز العدل الموزع وعلاقته بسلطة الراشد وسنرى فيما بعد أن نفس الشيء يقوم في العلاقات بين الأطفال أنفسهم .

في المرحلة الأولى نجد أن العدل لا يتميز عن سلطة القانون ، فالعدل هو فيما يطلبه الراشد ولذلك كان من الطبيعي أنه في هذه المرحلة الأولى نجد أن العدل

الجزائى - كما رأينا فى الفقرة الأخيرة - أقوى من المساواة . ولهذا يمكن أن نقول إن هذه المرحلة تتميز باختفاء فكرة العدل الموزع ما دامت هذه الفكرة تتضمن نوعا من الذاتية ودرجة من التحرر من سيطرة الراشد ولكن قد توجد علاقة تبادلية بدائية، وكذلك قد توجد من أولى الأمر بذور للمساواة فى علاقات بعض الأطفال وبعضهم الآخر . وكل ما فى الموضوع أنه ما دام الاحترام للراشد سائدا فى طول المرحلة الأولى فإن هذه البذير لا تودى إلى ظهور آراء قيمة فِيمَا عدا أنها لا تتخلق نزاعا مع السلطة . ولهذا نجد أن طفل الثانية أو الثالثة قد يرى أن من الحق أن تقسم الكعكة بينه وبين طفل آخر أو أن يتبادل هو وزميله لعبها ، ولكن إذا طلب منه أن يعطى أكثر إلى الطفل الآخر أو أن يستبقى لنفسه أكثر فإن ذلك يتحول عنده إلى واجب أو حق . وعلى العكس من ذلك فإن مثل هذا الاتجاه العقلى لا تتوقع أن نجد عند طفل عادى فى العاشرة أو الثانية عشرة من عمره ، بفلا إحساس هنا يقوم على إحساس ذاتى متفوق على أى أمر صادر إليه . وفى المرحلة الثانية تتفوق المساواة على أى اعتبار آخر . وفى حالات الصراع إذن نجد أن العدل الموزع يتعارض مع الطاعة والعقوبة . وفى أحيان كثيرة يتعارض مع الأسباب الدقيقة التى سوف يكون لها الأولوية فى المرحلة الثالثة .

وأخيرا فإنه فى المرحلة الثالثة نجد أن المساواة الخالصة تترك مكانها لتحل فيه الفكرة الدقيقة عن العدل الذى يمكن أن نسميه « الإنصاف » ، والتى تقوم على عدم تحديد المساواة دون مراعاة الحالة الموضوع فيها الفرد . وفى ميدان العدل الجزائى نجد أن الإنصاف يشمل تحديد ما هى الظروف الدقيقة وقد رأينا قبلا أن هذا الاعتبار يدخل متأخرا فى أحكام الأطفال . أما فى ميدان العدل الموزع فإن الإنصاف يأخذ فى الاعتبار مراعاة السن واسترجاع الخدمات السابقة الخ . . . . وبالاختصار وضع ظلال المساواة . وسنأتى على أمثلة جديدة لهذه العملية فى خلال الفصل التالى .

والآن ننتقل إلى تحليل حالات أكثر يقوم فيها صراع بين الاحترام للسلطة والإحساس بالعدل . فقد يحدث أن الطفل لا يرغب فى المساواة مع نوعه هو فقط ولكنه فى بعض الحالات يطالب بأن يوضع فى مستوى واحد مع الراشد نفسه . وقد رأت الآنسة رمبرت Mlle Rambert أن تدرس فى هذه الناحية الموقف

الذى يخضع له الطفل ونقصد به حالة انتظار الطفل في حانوت حتى ينتهى صاحبه من إجابة طلبات الكبار، فسألت الأطفال: « هل من العدل أن ينتظر الأطفال في حانوت حتى ينتهى صاحبه من إجابة طلبات الكبار ؟ كانت الإجابة في منتهى الوضوح ؛ فالصغار جدا هم الذين تمهلوا في الإجابة ولكن الأغلبية حتى من في سن السادسة أجابوا في شيء من الضجج المبكر المدهش بأن يحفظ لكل دوره .

وها هم أمثالان يعطيان الاسبقية للراشد :

سان San ( ٦٤ ) « صغار الأطفال ليسوا في حاجة إلى السرعة مثل الكبار » .

باى Pai ( ٧٤ ) « من يأتى أولا تقضى حاجته أولا — وهل للأولاد نفس الحق الذى للكبار فى أن تقضى حاجتهم ؟ لا فهم أصغر ولا يعرفون تماما كيف يعطون الاوامر — وعلى الكبار أن يقوموا بأعمال كثيرة فعليهم أن يؤدوا أعمالهم على عجل » . ثم أضاف باى Pai بأنه يتطلع للمستقبل حين يكون كبيرا « قادرا على إصدار الاوامر » .

وتم قليل من الأمثلة التى تطالب بالمساواة الدقيقة :

مارت Mart ( ٩ ) عليهم ( على البائعين ) ألا يتركوا الاولاد ينتظرون . ولم لا ؟ لأنه ليس من العدل تركهم ينتظرون فالكبار يجب أن تقضى حاجتهم أخيرا ( بالدور ) — لماذا ؟ لأنه أحيانا يكون الصغار على عجل كالكبار وليس ذلك عدلا ( أن تركهم ينتظرون ) . هل يجب أن تجاب طلباتهم فى دورهم أو قبل الكبار ؟ حين يأتى دورهم .

دب dab ( ٩ ) « ليس عدلا فكل إنسان يجب أن يجاب طلبه فى دوره » .

با Ba ( ١٠ ) « يجب أن تقضى حاجته ( الطفل ) فى دوره — لماذا ؟ لأنه ليس من العدل أن تجيب أولا طلبات من حضروا متأخرين » .

بريه Pres ( ١٠ ) « حتى إذا كان صغيرا يجب ألا يوضع موضع الانتظار فقد ذهب لشراء حاجته مثله مثل الكبار تماما » .

وقد وضحت تماما الرغبة فى المساواة فى هذه الإجابات كما أنه واضح تماما تفكيرهم فى الحياة الواقعية .



ولكني نلخص دراستنا للعلاقات المختلفة بين السلطة والمساواة فانا سنحاول تحليل مواقف مدرسين تلعب فيهما نفس العوامل وهما — لماذا لا ينبغي أن يغش الإنسان في المدرسة ؟؟ ثم هل على الإنسان أن ، يبلغ ، مادام الراشد يهيمه ذلك أو أصدر فيه أمراً ؟؟

فالعش هو رد فعل دفاعي يظهر أن نظمنا التعليمية دعت إلى قيامه جزافاً لدى التلميذ ؛ فدراسنا بدلا من أن تراعى ميول الطفل القوية التي تدعوه للعمل مع غيره، فالمنافسة لا تعارض التعاون بأي حال نجدها تحكم على التلميذ بأن يعمل منفردا وتستخدم المنافسة فقط في وضع فرد ضد آخر. وهذا النظام الفردي الخالص للعمل جهيل من غير شك إن كانت الغاية من التربية هي الحصول على درجات عالية وإعداد الصغار للامتحانات، لكنه يعوق إعداد الإنسان المعقول والمواطن الصالح. فإذا أخذنا الناحية الأخلاقية وحدها فإنه يحدث أحد أمرين إما أن المنافسة تشتت قوتها فيحاول كل ولد أن ينال رضا المدرس عن طريق النذل ؛ أما جاره المجتهد فإنه إذا غلب على أمره التجأ إلى الغش أو أن الزمالة قد تتآلف يوما ما في شكل غش منظم وبذلك توجد مقاومة عامة للقسر المدرسي . والنوع الأخير من أنواع الدفاع هو الذي يظهر بصفة خاصة في الفصول الكبيرة حوالي سن ١٢ إلى ١٧ إذا لم نخاض الذاكرة ولم نستطع العثور على أي أثر لها في أطفال المدارس الأولية الذين اختبرناهم<sup>(١)</sup> .

فالجزء الأول من المشكلة التي ظهرت هو أن نعرف لماذا كان الغش مستعجبا — هل يرجع ذلك إلى أن المدرس يحرمه أو لأنه يناقض المساواة بين الأطفال ؟؟ .

وقد كانت نتيجة البحث هنا أيضا في غاية الوضوح فقد دلت على نقص تدريجي في التمسك بالسلطة وزيادة موصولة في الرغبة في المساواة . وهذه النتيجة واضحة إذ أنه في هذه الحالة الخاصة نجد أن السلطة والمساواة ليست هي الحلول الوحيدة الممكنة ؛ فالإجابات عن السؤال ، لماذا يجب ألا تنقل من كتاب زميلك ؟؟ يمكن أن يضعها

(١) قد يرجع ذلك إلى أن مثل هذه الاعترافات ليس من السهل تكوينها أو استنتاجها ، ولكننا تبعاً لما نذكره فإن هذا الغش العادي ولأنه غير معترف به إلا أنه لا يعتبر خطيئة فعين كنا أولاد قد نمودنا طيلة عدة سنين أن نقوم بإجاباتنا التزلية ونظمنا التعاونية معا في الفصل في حدود إمكانياتنا . ولم يكن هذا العمل المستور عديم الفائدة إطلاقا ونستطيع أن ندرج أشياء كثيرة نعلمناها عن طريق المنافسة مع زملائنا . ولكن من الطيبي أن مثل هذا النوع من الأشياء تنفي على العمل الطردي لحد كبير وهذه سببة يخلو منها بصفة خاصة العمل المشترك الذي يتم أثناء النشاط المدرسي .

تحت ثلاثة عناوين ( ١ ) « إنه ممنوع » ، « إنه من الخسة » ، « إنه غش » ، « كذب » ، « قد تعاقب عليه » الخ . . . : وقد جمعنا هذه الاجابات كلها تحت عنوان واحد لأن حديث الطفل لو حلال فإن السبب التهاى يرجع إلى تحريم الراشد فمن الخسة أن يغش لأن فى ذلك خداعا الخ . . . .

ومن الخسة أن تغش لأنه ممنوع ( ٢ ) « إنه مناقض للمساواة ( فهو يحدث ضررا للصديق وفيه سرقة منه الخ . . ) ( ٣ ) « إنه عديم الفائدة ( فالإنسان لا يتعلم شيئا وكثيرا ما يقبض عليه الخ . . ) وهذا النوع الثالث من الإجابة من المحتمل أن يرجع إلى الراشد أصلا فالولد يكرر الوعظ الذى سبق أن ألقاه الراشد عليه حين قبض عليه وهو يغش وهو يظهر بعد سن العاشرة فقط . والنسب المئوية هى ٥٪ فى سن ١٠ و ٤٪ فى سن ١١ — ٢٥٪ فى سن ١٢ أما الاسباب التى تتجيز للسلطة فيمكن وضعها فى النسب المئوية الآتية ١٠٠٪ فى سن ٦ — ٧ و ٨٠٪ فى سن ٨ و ٨٨٪ فى سن ٩ و ٦٨٪ فى سن ١٠ و ٣٢٪ فى سن ١١ و ١٥٪ فى سن ١٢ فالنقص إذن ملحوظ وأغلبية الاطفال تقتصر على القول بأن الغش ممنوع وقليل منهم مزجوه بالكذب . وأخيرا فإن المساواة هى السبب الذى دافع عنه ١٦٪ من الاطفال فى سن ٨ و ٩ و ٢٦٪ فى سن ١٠ — ٦٢٪ فى سن ١١ و ١٢ ، وعلى ذلك فإن المساواة أصلا تزدد قوة بازدياد السن . أما أهمية تحريم الراشد فتتناقص تبعاً لذلك .

وها هى ذى أمثلة لإجابات تؤيد جانب الساطة :

مون Mon ( ٦٦٪ ) لم لا تنقل من جارك ؟؟ المدرس يلطمنا ( يؤنبنا ) .

ديب Dep ( ٦٦٪ ) المدرس يعاقبنا .

تيه Thé ( ٦٦٪ ) لأنه من الخسة .

مير Mir ( ٦٦٪ ) لأن ذلك عمل سيء يعاقب عليه .

والتعريف « إنه غش » ، قد قال به ٥٪ فقط من الاطفال بين ٨ و ٩ و ١٠٪ .

بين ١٠ و ١٢ .

مارت Mart ( ٩ ) ما كان ينبغى أن ينقل من جاره لقد كان غشاشا . ولم لا تنقل ؟

لأن هذا غش . وهاهى أمثلة لاطفال يؤيدون المساواة .

ته Thé (٩,٧) كان ينبغي أن تحاول وتبحث بنفسك فليس من العدل أن ينال الاثنان درجة واحدة كان ينبغي أن تحاول وتبحث من نفسك .

ويلد wild (٩,٤) ( بنت ) ليس في هذا مرقعة لعملها منها — وإذا لم يكن المدرس قد عرف ؟؟ إن هذا خسة بالنسبة للبنت المجاورة لها — لماذا لأن البنت المجاورة لها قد تكون عملها صحيحا ( حصلت على درجة حسنة ) وقد أخذ مكانها .

كامب Camp ( ١٠ و ١١ ) ما رأيك في العش؟ يستحسن السماح لمن لا يستطيع أن يحفظ أن يكون معه كتاب صغير، أما بالنسبة لمن يستطيعون الحفاظ فليس عدلاً أن يغشوا — لقد نقل تلميذه من صديقه قبل هذا عدل ؟؟ ما كان ينبغي أن ينقل منه أما إذا لم يكن يجتهد فقد يكون عمله صحيحا إلى حد ما .

والانجاء العقلي الأخير للطفل الأخير أقرب لأن يكون حالة استثنائية من حالات الأطفال الذين اختبرناهم ولكن بما لا شك فيه أن كثيرين غيره يوافقونه في الرأي وإن لم يكن لديهم من الشجاعة ما يكفي للافصاح عن ذلك .

إذا تمسكتنا بحرفية الإجابات المؤيدة المساواة فإنه قد يظهر أن المنافسة أقوى عند الأطفال من قوة التماسك والترابط وسيظهر هذا من دراسة موضوع آخر سنقوم بتحليله الآن بغية الوصول إلى معلومات إضافية عن النزاع بين سلطة الراشد والمساواة أو قوة التماسك بين الأطفال ونقصد موضوع الفتنة .

إن احتقار كل تلميذ من تلاميذ المدرسة لمن « يشي » ( الترجمة الحرفية للافاظ الفرنسية هي « يتجسس » أو « يتلصص » ) ( ولغة الأطفال لها معنى عندهم فقط ) والحكم النقائى الذى يصدر عليهم كل ذلك يكنى للدلالة على أهمية هذه الناحية في أخلاق الطفل . فهل من العدل أن نكسر الرابطة التي تجمع بين الأطفال من أجل سلطة الراشد، إن أى راشد يقوم عنده قدر من التسامح سوف يجيب بلا ومع ذلك فهناك استثناءات فهناك مدرسون وآباء خلوا من أى إحساس بيد أجوجى لدرجة أنهم يشجعون الطفل على الوشاية وفي مثل هذه الحالات هل يطيع الإنسان الراشد أو يحترم قانون الترابط . وقد وضعنا هذه المشكلة في القصة التالية مرتبطة بأب أفضيناه من الناحية الزمنية والمكانية .

يحكى أنه منذ زمن بعيد وفي مكان قصى كان لوالد ولدان أحدهما طيب ومطيع

أما الآخر فكان من نوع طيب ولكنه كثيرا ما يقوم بأعمال سخيفة . وذات يوم سافر الأب في رحلة وقال لابنه الأول يجب أن تلاحظ بدقة ما يفعله شقيقك على أن تجربني به حين أعود — وقد سافر الأب وقام الشقيق ببعض أعماله السخيفة وحين عاد الأب سأل الولد الأول أن يقص عليها القصص فإذا ينبغي أن يقول ؟؟  
والنتيجة هنا كانت في منتهى الوضوح ؛ فالأغلبية العظمى من الصغار ( حوالى ١٠ / ٩ أطفال السادسة إلى السابعة ) يرون أن الوالد يجب أن يقال له كل شيء . . . أما أغلبية الكبار ( أكبر من ٨ ) فيرون ألا يقال له شيء . وبعضهم ذهب إلى أبعد من ذلك ففضل الكذب على إفشاء سراخيه .

وماهى ذى بعض الأمثلة على الاتجاهات الفعلية مبتدئين بتلك التى تخضع خضوعا تاما للسلطة .

قال wal ( ٦ ) « ماذا كان ينبغي أن يقول ؟؟ إنه ( الآخر ) كان سيء السلوك . وهل قول هذا عدل أم لا ؟؟ عدل — أعرف ولدا صغيرا في نفس القصة قال لأبيه التفت إلى ليس هذا من شأني فإسأل أخى عما فعله ؟ فهل كان محقا في قوله هذا لأبيه ؟ لم يكن محقا — لماذا ؟؟ كان ينبغي أن يقول له . ألك أخ ؟؟ نعم لفرض أنك قد عملت بقعة من الحبر في كراسك في المدرسة ثم جاء أخوك إلى المنزل وقال انظر إن أخى قد وسخ كراسه فهل من حقه أن يقول هذا ؟؟ إنه على حق . هل تعرف ما المقصود من « الفتنة » إنه التبليغ عما فعله ( الآخر ) وهل قول أخيك إنك قد لطخت كراسك فيه فتنة ؟ نعم — وفي قصتي ؟ لا إنه ليس كذلك — لماذا ؟؟ لأن الأب قد طلب منه ذلك .

شمو Schmo ( ٦ ) كان عليه أن يقول إنه ( الولد الآخر ) كان سيء السلوك كما ينبغي أن يصف ما فعله الولد الآخر فقد طلب منه أبوه ذلك — لقد أجاب الولد على سؤال أبيه قائلا إسأل أخى فأنا لا أريد أن أقول . فهل هذا القول منه جميل أم لا ؟ ليس جميلا لأن والده قد طلب منه ذلك .

ديزا Desa ( ٦ ) كان ينبغي أن يبلغ فقد طلب منه أبوه ذلك هل كان ينبغي أن يبلغ أم لا ؟؟ كان ينبغي أن يبلغ — وإذا أجاب ما يفعله أخى ليس من عملي فهل هذا صحيح ؟؟ ربما يقول هذا . هل من المستحسن أن يقول هذا أو يذكر ما فعله أخوه ؟

نعم إنه صحيح ومن الأفضل أن يذكر ما فعله أخوه . هل تعرف ما المقصود بالفتنة ؟؟ لا .

شو Schu ( ٦ ) هل كان ينبغي أن يقول أم لا ؟؟ نعم؛ لأن أباه طلب منه أن يبلغ عما ارتكبه أخوه — وهل عليه أن يقول كل شيء ؟؟ إذا كان عمله في منتهى السوء فعليك أن تذكره كله — وإذا كان محدود السوء ؟ لا؛ لأنه ليس سيئا جدا ( هذا التمييز متقدم عن المرحلة الثانية ) هل هذه فتنة ؟ لا؛ لأنه إذا طلب منك الإفضاء فليس في هذا فتنة . ولو فرض أنه قال : جان قد يفضي إليك بنفسه ؟ لا أو أسأل جان فلا شأن لي بهذا . لا — هل من الجليل أن تفتن عما يعمله أخوك ؟ — نعم .

كونست Const ( ٧ ) ( بنت ) كان ينبغي أن تقول فقد طلب منه أبوه ذلك . هل تعرف معنى الفتنة ؟ هو الإفضاء عن أشياء — هل في هذا فتنة أم لا ؟؟ إنها فتنة . ألك أخوات ؟ نعم واحدة في الحادية عشرة من عمرها — هل تبلغ هي عما تفعلان — نعم — اذكرى لى مرة فعلت معك ذلك ولم تفتن عليك ؟ لأمى — اشرح لى الموضوع — لقد قلت لى لن أخرج ثم خرجت — وهل كان جميلا منها أن تبلغ عنك ؟؟ جميل — وهل لها الحق في ذلك أم لا ؟؟ كانت على حق .

شما Schma ( ٨ ) كان ينبغي أن يفضى — وهل هذا عدل أم لا ؟؟ عدل . ذات مرة قال إن هذا ليس من شأنه . لم يكن ذلك عدلا لأن أباه قد طلب منه ذلك — وهل كان يفتن ؟ إن عليه حينئذ أن يفضى بما عنده لأن أباه قد طلب منه ذلك ولكن في الأوقات الأخرى عليه ألا يفضى لأنه لم يطلب منه ذلك .

إن In ( ٩ ) وكان ينبغي أن يبلغ — سأقص عليها قصصا ثلاثا . فى الأولى . أفضى الولد فعلا بما عنده من معلومات . وفى الثانية طلب من أبيه أن يوجه السؤال إلى أخيه نفسه . وفى الثالثة قال إن شقيقه لم يفعل شيئا — فأى هذه الاجابات أحسن ؟ الأولى — لماذا ؟ لأنه أفضى بما فعله أخوه مادام أبوه قد طلب منه ذلك — أى الطرق كانت أجمل ؟ الأولى — والأعدل ؟ الأولى أيضا — هل تعرف المقصود بالفتنة ؟ التبليغ عما يفعله شخص ما — وهنا . إنه لم يفتن فقد فعل ما طلب منه ، وها هي ذى حالات لأطفال عارضوا الفتنة .

تبهو Tehu ( ١٠٦ ) لم أكن لأبلغ الأب لأن في هذا فتنة ، وإنما أقول لقد

كان حسن السلوك . ولكن لو كان ذلك غير صحيح ؟ فإني أقول إنه كان حسن السلوك — ولكن أحد الأولاد قال ليس هذا من شأني . أسأله هو شخصياً . فهل هو حق في ذلك ؟ لا أستطيع أن أقول ، إن هذا ليس من شأني وإنما أقول إنه كان حسن السلوك .

لا La ( ٧٧ ) ما رأيك في هذا . لم أكن لأبلغ عنه لأن أباه سيصفعه — فهلا كنت تقول شيئاً ؟ لا وإنما أقول إنه لم يفعل سوما — وإن سألك أبوك ؟ فإني أجيب إنه لم يفعل سوما .

قال Fal ( ٨ ) « هل كان ينبغي أن يبلغ عنه ؟ لا ؛ لأن في ذلك فتنة — ولكن الأب قد طلب منه ذلك ؟ كان ينبغي ألا يقول شيئاً بل يقول إنه كان ظريفاً حسن السلوك — هل من الأفضل ألا تقول شيئاً ، أو لا تجيب أو تقول إنه كان ظريفاً حسن السلوك ؟ أن أقول إنه كان ظريفاً حسن السلوك . »

برا Pra ( ٩ ) « لقد كان سيء الخلق ذلك الذي فتن — ولكن الأب قد طالب منه ذلك فماذا يفعل ؟ ألا يفتن . »

مكا Mcka ( ١٠ ) « كان ينبغي أن يقول إنه لم يفعل أى شيء ولكن الآخر قد عبث بدراجة أبيه وأتلف واحداً من إطاراتها فلم يستطع الأب أن يستخدم الدراجة في ذهابه إلى عمله في اليوم التالي وتأخر عن العودة ؟ — لا بأس فإني أجيب أن يبلغ ( ثم بعد تردد ) كان عليه أن يبلغ حتى توضع الأمور في موضعها في الوقت المناسب .

وأخيراً لدينا مثلان لشخصين يترددان وهما ، كما هي العادة ، أكثر استنارة ؛ فقد أبانا عن طبيعة الدوافع المتنافضة التي تقوم وراء كل من وجهتي النظر في الموضوع .

روب Rob ( ٩ ) « لا أعرف — هل ينبغي على الولد أن يبلغ ؟ من جهة فهذا عدل لأن الوالد قد طلب ذلك — ثم ماذا ينبغي أن يعمل ؟ ربما أفضي لآبيه بحديث كاذب لأن ( وإلا ) فهو فتان ، ولكنه كان مجبراً على أن يقول — أيهما أظرف ؟ ذلك الذي أفضي بما فعله الآخر أو ذلك الذي كذب ؟ ذلك الذي لم يفتن . وأيها أكثر عدلاً ؟ — ذلك الذي أبلغ ؛ لأن أباه أوجب عليه ذلك . »

فا Va (١٠٣) : لقد كان على حق لأن أباه طلب منه إبلاغه ذلك . سكنت وتردد هل أنت متأكد أم متردد ؟ إلى متردد — لماذا ؟ لأنى أرى أيضا أنه كان يمكن ألا يقول شيئا حتى لا يعاقب أخوه — من الصعب أليس كذلك ؟ نعم — إذن أيهما تراه أظرف ؟ ذلك الذى لم يقل شيئا — ما أحسن شيء يعمل فى مثل هذا الموقف ؟ أحسن شيء ألا يقول شيئا — وماذا كان ينبغى أن يقول ؟ إنه كان حسن السلوك .

فالتكوين الآلى لهذه الأحكام واضح فهناك القانون والسلطة فى جانب فما دمت قد طلب إليك أن تفضى بالإفضاء عدل . ومن جهة أخرى هنا الروابط بين الأطفال فى الخطأ أن تغش طفلا من أجل راشد أو على أية حال فما لا يسمح به أن تتداخل فى شئون جارك . أما الاتجاه العقلى الأول فبسود بين صغار الأطفال وهو يرتبط بعوامل الاحترام للراشد التى درسناها قبلا . أما الاتجاه الثانى فبسود بين الكبار من الأطفال لأسباب قتلناها بحثا من قبل . وهذا الاتجاه الثانى قد يكون أحيانا من القوة بحيث يجعل الشخص يبرر الكذب كوسيلة للدفاع عن صاحبه<sup>(١)</sup> وهذا الحوار يقوم بدور أكبر من نتائجنا السابقة فى بيان أوجه الاختلاف بين نوعى الأخلاق : أخلاق السلطة وأخلاق الارتباط القائم على المساواة . ونوع الحديث الذى استخدم مع الأطفال فى هذه الناحية له قيمة عظيمة ويستطيع الإنسان أن يقول إن المصطلحات التى استخدمها الأطفال لوصف السلوك فى المدرسة تكفى للتمييز بين نوعى الاستجابة .

أما التعبير الذى اتخذ نموذجاً للنوع الأول الواضح جدا فهو « قديس صغير » ويقصد به الولد الذى يحمل رفاقه ويكتفى بأن يضع المدرس نصب عينيه فهو الذى يلزم جانب الكبار ضد الأطفال فهو التلميذ حسن السلوك المطيع وهذا هو السبب فى أن بعض أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة قد وصفوه « بأنه الولد الذى يسك دائما بذيل أمه » . وهو ولد وفى ، و « فتان » . وعلى العكس من هذا « القديس الصغير » نجد « النوع الظريف » وهو الذى يقف أحيانا ضد الأوامر الموضوعة ولكنه متمسك بقوة الترابط والإنصاف بين الأطفال — « فهو عند الطفل الذى يمنح غيره كل ما عنده » . وهو الذى لا يفتن ، « وهو ولد يلعب مرة أخرى مع غيره فى الوقت الذى يكون قد كسب كل الكرات » وهو إنسان عادل ، الخ . .

(١) ينبغى أن نلاحظ هنا أن هذه الحالة كذب خالصة مقومة على أساس الدافع الذى يدفع إليها : الأطفال الذين يرون أن من الظرف أن تكذب لحماية شقيقك قد ذكروا لنا بكل وضوح أن هذا التصرف نفسه يعتبر سوءا إذا قام به شخص دافعا عن نفسه هو .

وهذا عمل سيكولوجي إن كان علينا أن نأخذ الناحية الاخلاقية . ومع ذلك فإننا إذا وصلنا إلى صفة الفتنة فقد يكون من المناسب أن نثير موضوع أى النوعين ، القديس الصغير ، أو ، النوع الطريف ، سوف يتطور إلى النوع الذى نقول عنه بصفة عامة إنه ، أفضل لإنسان وأحسن مواطن ، على أساس نوع التربية القائم عندنا فإننا نستطيع أن نقول مطمئنين إن « النوع الطريف » لديه كل فرصة لأن يبقى كما هو مدى الحياة — على حين أن « القديس الصغير » لا يمكن أن يكون غير إنسان ضيق الافق تسبق أخلاقه المعاني الإنسانية عنده .

والخلاصة التى نستخلصها من الحقائق المتقدمة قد توضع على النحو الآتى :

فالعدل فى المساواة ينمو بازدياد السن على حساب الخضوع لسلطة الكبار ومرتبطة بعلاقات الارتباط والتماكك بين الأطفال . فالمساواة إذن يبدو أنها تنتج من عادات التبادل الخاصة بالاحترام المتبادل لا من آلية الواجبات التى تقوم على الاحترام من جانب واحد .

٦ — العدل بين الأطفال : لو سححت نتائج تحليلنا السابق فإن خير وضع مقبول لنمو فكرة العدل وكذلك أعظم أشكال العدل الجزائى تقدما نجد فى العلاقات الاجتماعية بين المعاصرين . وإذا كانت العقوبة التفسيرية وأشكال العقوبات الجزائية البدائية قد أوجدتها العلاقات بين الأطفال والراشدين فإن الوقت قد حان للقيام بتحقيق مباشر لهذه النظريات وذلك عن طريق محاولة معرفة فكرة الطفل عن العدل بين الرفاق وهذا يستلزم دراسة موضوعين : موضوع العقوبة بين الأطفال وموضوع المساواة .

لا يستطيع أحد أن ينكر وجود عناصر للعدل الجزائى فى الحياة الاجتماعية للأطفال فالغشاش يطرد من اللعب والضارب ينال جزاءه من اللكأت الخ . . . غير أن المشكلة هى أن نعرف ما إذا كانت هذه العقوبات هى من نفس النوع الذى يفرضه عادة الرائد . الظاهر لنا أنها ليست كذلك ؛ فعقوبة الرائد تودى فى عقل الطفل إلى فكرة التكفير ، بالكذب أو عدم الطاعة مثلا يعاقب الطفل على ارتكاب أيهما عادة بأن يحرم من التجول أو من التمتع بما وعد به . وهذه العقوبة فى نظر الطفل هى نوع من وضع الأشياء فى موضعها ففها إصلاح للخطأ عن طريق تهدئة السلطة .



وعلى أية حال فإن العقوبة لا تعتبر « عادلة » إلا في الفترة التي تكون فيها السلطة موجودة ومعها التأنيب من أجل الإساءة إليها . وهذا هو السبب في أنه كلما مرت السنين وازدهل سلطان الاحترام من جانب واحد نجد أن عدد العقوبات التي يقرها الطفل يتناقص أيضا تناقصا محسوسا . وقد رأينا في بداية هذا الفصل أن العقوبة التبادلية تحل بالتدريج محل العقوبة التكفيرية وينتهي بها الامر في كثير من الحالات إلى أن تعتبر عديمة الفائدة ، بل وضارة . أما العلاقات بين الاطفال فعلى العكس من ذلك ( ما عدا العلاقات بين صغار الاطفال وكبارهم كما في حالة قواعد اللعب ) يصعب جدا أن تسند على السلطة ولذلك يمكن أن يعتمد على فكرة التكفير . والواقع أنا سرى أنها تقريبا تقع تحت ماسميناء عقوبة « بالتبادل » وهي تعتبر « عادلة » على أساس أن الترابط والرغبة في المساواة بين الاطفال آخذة في الزيادة .

ونستطيع أن نميز بطريقة عرفية بين نوعين من العقوبات بين الاطفال : الاول منهما مرتبط باللعب وهو يطبق حين يتعدى لاعب على إحدى القواعد المستعملة . أما النوع الآخر فيظهر أحيانا كلما كان السلوك السيئ لشخص يتطلب انتقام الآخرين ، وكلما كان هذا الانتقام خاضعا لقواعد معينة تجعله قانونيا وسرى أن النوع الاخير من العقوبة لا يمكن إدراجه ضمن العقوبات التكفيرية ؛ فالطفل حين يقابل الصفعة بصفعة مماثلة مثلا فهو لا يقصد العقاب بل إنه يدل على تبادل حقيقي وسرى أيضا أن المثل الأعلى الذي يتجه نحوه ألا يعطى الإنسان أكثر مما أخذ ، بل أن يراعى المساواة الرياضية . أما عن العقوبات الجماعية فإنها جميعا بالتقريب من النوع « التبادلي » فيما عدا حالة أو اثنتين سندرسهما الآن دراسة أدق :

في دائرة اللعب وجدنا عقوبات لا تكفيرية فقط ؛ فالولد الذي يغش يطرد من اللعب فترة مناسبة لدرجة الذنب الذي ارتكبه . أما الكرات التي اكتسبت بغير الطرق القانونية فتعاد إلى صاحبها أو توزع بين اللاعبين الأتماء وبالمثل في حالة تبادل الاشياء فإذا استغل القوى الضعيف فإن الحق يأخذ منه بواسطة من هم أقوى منه ، والبضاعة التي أخذت عن طريق النش في القيمة وهكذا . وليس في أى من هذا عقوبة تكفيرية خالصة بالمعنى الذي يطلقه عليها وكل ما هنالك جزاءات لرد الشيء الأصلي وأعمال طرد تدل على وجود كسر في روابط الاتحاد وهكذا ، ولم نلاحظ

وجود عقوبة تكفيرية في غير حالات استثنائية عنيفة تظهر في مناسبة تلك الجرائم التي ميزها دوركم بأنها ضد « الشعور القوى المحدود للإدراك الجماعي ».

مثال ذلك أنه في مدرسة داخلية بنيو شاتل يجره المناقون « (الفتانون) ليعصروا. ويقصد بذلك أنه بعد اليوم المدرسي ينتظرهم الجميع ويجرونهم قسرا إلى حافة البحيرة حيث يلقونهم في الماء بملابسهم ولكن كيف يحدث أن كلا منهم يعتبر هذه العقوبة قانونية. من الواضح أن كل طفل عنده إحساس بالسلطة الأخلاقية التي تشرف على الأعمال التي من هذا النوع ولكن هل هذه السلطة هي سلطة الجماعة التي تراعى أثناء حدوث الحادث ؟ وعلى الأطفال الذين يكونون فضلا في لحظة ما وسرغبطين بعلاقات تبادلية. هل هؤلاء الأطفال مجرد أنهم مجتهدون بنجحون في إيجاد شعور جماعي يفرض عليهم أفرادا وجماعات صفته المقدسة ، وبذلك يكون مساويا لسلطة الراشد . ؟ إن كانت الحال كذلك فإن التمييز بين التعاون والقسر يكون وهما ؛ فاتحاد مجموعة من الأفراد يعيشون معا في حالة تبادلية يكفي لقيام أشد أنواع القسر صلاية. ولكن الموضوع ليس بهذه البساطة ؛ ففي الحقائق التي نقوم بدراستها الآن يقوم عامل السن والتقاليد مما يجعل المثال الذي ندرسه مقابلا لتلك الأمثلة التي يقوم فيها ضغط الراشد على الطفل . فمكي المذنب عادة قديمة ومحترمة ، بالفصل الذي يقد الحق الإلهي في عقاب المجرم هو فصل مدرك تماما بأنه يقوم بتقليد محترم في الوقت الحاضر ونحن نعتقد أنه يعزى إلى هذا القسر من ناحية التقاليد اعتبار العقوبة عادلة وتكفيرية. وإلى لا ذكر يقينا وأنا تلميذ بالمدرسة وقد امتلأت بوجدانين متعارضين حين دعيت لأداء الشهادة لأول مرة في إحدى هذه الغطسات المقدسة . فمن جهة قام عندي شعور بوحشية العقوبة ( فقد كنا في منتصف الشتاء ) ولكن من جهة أخرى كنت أحس بإعجاب بل باحترام للكبار من تلاميذ الفصل الذين قاموا بدور نعرف جميعا أنه يقوم به قادة الفصول العليا في مثل هذه المناسبات . وبالاختصار فإن تغطيس المذنب — وهو العمل الذي كان انتقاميا في بادئ الأمر والذي كان يبدو قاسيا عند أولئك الذين يعذبهم الأمر بطريق مباشر — قد أصبح بالنسبة لي نوعا من الطقوس انتقل من جبل إلى جبل فهو تعبير عن عدل تكفيرى ، وهذا يدل على أنه في الحالات النادرة التي تكون فيها العقوبات بين الأطفال حقيقية تكفيرية فإنه يتداخل عامل السلطة وهو عامل الاحترام من جانب واحد ألا وهو عامل قسر جبل على جبل وفي

كل حالة لا يتداخل فيها هذا العامل فإن العقوبات بين الاطفال تظل مجرد عقوبات « تبادلية » .

وننتقل الآن إلى العقوبات « الخاصة » ، وهذه في الاصل انتقامية مقابلة السيئة بالسيئة كقابلة الحسنة بالحسنة ، ولكن هل يمكن أن يخضع هذا الانتقام إلى قواعد وبذلك يصبح قانونيا ؟ .

سنرى أن الحال كذلك وأن هذه القانونية التدريجية تناسب مع نمو المساواة والتبادل بين الاطفال .

وقد وضعت آلانسة رمبرت Mlle Rambert السؤالين الآتين على ١٦٧ طفلا وهما : ١ — ذات مرة ضرب أحد التلاميذ الكبار في مدرسة ما تلميذا صغيراً ولم يستطع الصغير أن يرد عليه الضرب لأنه لم يكن من القوة بحيث يستطيع ذلك . وفي يوم ما أثناء الفسحة أخفى فتاحة الولد الكبير ورغيفه في دولاب ، فما رأيك في هذا ؟

٢ — إذا لكك إنسان فاذا تفعل ؟

وقد دلت الإحصائيات بكل وضوح على أن فكرة التبادلية تنمو بازدياد السن ، وأن العقوبة تصبح عادلة تبعا لذلك — أما بالنسبة للقصة الأولى فهناك احتمال لإجابتين : إما « أنه سىء السلوك » أو « إن الصغير محق في مقابلة عدوانه » ، كان نصيب الإجابة الثانية النسب الآتية .

| سن ٦ | سن ٧ | سن ٨ | سن ٩ | سن ١٠ | سن ١١ | سن ١٢ |
|------|------|------|------|-------|-------|-------|
| ١٩٪  | ٣٣٪  | ٦٥٪  | ٧٢٪  | ٨٧٪   | ٩١٪   | ٩٥٪   |

وهاهى ذى أمثلة لاطفال لم يقرؤا الولد الصغير في تصرفه . ومن العجيب أن معظم هؤلاء الاطفال كانوا صغار السن .

ساف Sav (٦) « ما كان ينبغى أن يفعل ذلك فهذا منه سلوك شائن . لماذا ؟ لأنك جوعان ثم تبحث عن الطعام فلا تجد . ولماذا أخذ الصغير رغيفه ؟ لأن الكبير كان سىء السلوك وهل كان ينبغى أن يأخذه أم لا ؟ لا . لأن هذا سلوك سىء .

برا Pra (٦) « ما كان ينبغى أن يفعل ذلك لأن هذا رغيف الولد الكبير — ولم

فعل ذلك ؟ لأن الولد الكبير كان يضرب الصغير دائماً — وهل يدعه يضربه ؟ لا . كان ينبغي أن يدافع عن نفسه ولا يتركه يضرب بل بالانصراف عنه . ولماذا يجب أن يأخذ الرغيف ؟ ليس من العدل أن تأخذ الأشياء ، بل يجب ألا تأخذ شيئاً .

مور Mor (٦) . ما كان ينبغي أن يأخذه — لماذا ؟ إن ذلك سلوك شائن — ولم فعله ؟ لأن الآخر قد ضربه . وهل من العدل أن تأخذه . لا ليس عدلاً فقد كان يجب أن يبلغ المدرس .

بلي Bli (٦) . ما كان ينبغي فقد كان لصاً . — ماذا ينبغي أن يفعل ؟ أن يجبر أمه — وهل كان ينبغي أن يقابل الضرب بمثله ؟ لا لأن ، أمه سوف تؤنبه ( الولد الكبير ) .

ديد Ded (٧) . ما كان ينبغي أن يفعل هذا فليس هذا منه جيلاً — ولم فعله ؟ لأن أخاه الكبير كان دائماً يضربه — وماذا كان ينبغي أن يفعله ؟ أن يترك الولد يضربه ثم يقول لأمه لا ، أن يقابل الضرب بمثله .

ريك Ric (٧ و ٦) . ما كان ينبغي أن يفعل ذلك فقيه عصيان .

تي Tea (٨) . ما كان ينبغي أن يفعل ذلك — لماذا ؟ — فالولد الآخر بعد ذلك أخذ يبحث في كل مكان ولم يجد ما يأكله — ولم أخفى الرغيف ؟ لأن الولد الكبير قد ضربه — وهل هذا من العدل إذن ؟ لا — لماذا ؟ كان ينبغي أن يبلغ أمه .

مار Mar (٩ و ٨) . ما كان ينبغي أن يفعل ما فعل . لماذا ؟ لأن هذا سرقة — ولكن الولد الآخر قد ضربه ؟ — كان ينبغي أن يبلغ المدرس — هل من العدل أن ينتقم نعم ... ( تردد ) .. لا .

بريس Pres (١٠) — ما كان ينبغي — لماذا ؟ لأنه كان يسرق — وماذا كان ينبغي أن يعمل ؟ كان عليه أن يشكو .

جاك Jac (١١) . ما كان ينبغي أن يفعل ذلك لأن الولد الكبير لم يجد ما يأكله — وهل يترك نفسه للضرب . لا ، كان يجب أن ينتقم وأن يطلب من شخص ما مساعدته في الانتقام دون أن يأخذ الرغيف .

تريب Trip (١١) بنت — ولقد أراد أن ينتقم ولكن ما كان ينبغي له ذلك  
فحين لا يعاملنا الناس بالحسنى ينبغي ألا نقابلهم بالمثل بل نبليهم آباءنا .

ومن السهل أن نرى الاتجاه العقلي هؤلاء الاطفال ؛ فعظم الصغار وقليل من الكبار  
يررون أن الإنسان ينبغي ألا ينتقم لنفسه ؛ إذ أن هناك طريقة للإنصاف أكثر قانونية  
وتأثيرا وهي الالتجاء إلى الراشد فالمسألة عند هؤلاء الاطفال إما أنها مجرد تخمين أو  
سيادة لاخلاق السلطة على أخلاق العلاقة بين الاطفال . فالفنتنة ( التي تتضمن ذنبا  
حسب القانون الأخلاقى الأخير ) ليس لها أى تفسير فالحىء المهم هو أن تلقى معاملة  
عادلة . وهؤلاء الاطفال يرون أن الانتقام خطأ من أساسه لأنه محرم ويجب  
ألا تقابل السيئة بالسيئة ولكنك تستطيع أن تطالب عقاب من أخطأ . ويضاف إلى  
ذلك أن الصغار من الاطفال يلومون بطل القصة لأن السرقة خطأ مهما كان الباعث  
عليها ( واقعية أخلاقية ) . أما الكبار من الاطفال عن اقتبسنا إجاباتهم الآن فإن  
السائد عندهم ليس هو الخضوع التام أو الالتجاء إلى عدل الراشد وإنما يسود عندهم  
فكرة أنه ليس هناك ارتباط كاف بين سرقة الرغيف والضربات التي أصابت الولد  
الصغير . ولهذا نجد جاك Jac وهو نموذج لهذا الاتجاه العقلى قد ذكر لنا بكل وضوح  
أن الولد كان يجب أن يقابل هذه الضربات بمثلا أو يستعين فى ذلك بولد كبير دون  
أن يأخذ الرغيف . فالعدل إذن يقوم فى التبادل لا فى الانتقام الوحشى . فعلى المرء أن  
يعطى مثل ما أخذ لا أن يخترع نوعا من العقوبة التعسفية التى لاعلاقة لها بالعمل  
المعاقب عليه . فهؤلاء الأشخاص إذن لا يبعدون كثيرا عن تأييد بطل القصة . وعلى  
أية حال فإن جدلهم يبدأ من نفس الأسباب .

وها هى ذى أمثلة لمن أيدوا الولد الصغير فى عمله :

مون mon ( ٦ ١/٢ ) - . ولقد كان على حق فيما فعل — لماذا ؟ لأن الولد الكبير  
كان دائما يضربه — وهل من العدل أن يخفى الرغيف ؟ نعم — وهل فى هذا  
حق ؟ — نعم .

أود Aud ( ٧ ١/٢ ) - ولقد كان على حق — لماذا ؟ لأن أخاه ما كان ينبغي أن  
يضربه — وهل من العدل أن ينتقم ؟ ( لم يفهم الكلمة ) وهل من سوء السلوك  
أن تفعل ما فعله الولد الصغير ؟ لا ،

هل (٧١) Hel « كان ينبغي أن يفعل ما فعل — لماذا ؟ لأن الولد الكبير كان دائماً ياكسه — وهل من العدل أن يفعل ما فعل . نعم كان عدلاً — وهل كان حقاً — . . ( فكر ) نعم إنه حق .

جاك (٧٢) Jaq ( بنت ) « لقد كان على حق — لماذا ؟ لأن الولد الصغير كان يضربه دائماً — وهل هذا من العدل . نعم . ولكن جاك في مكان آخر أجاب . هل من العدل أن تنتقم ؟ — لا ، فسلوك الولد الصغير في نظرنا إذن ليس عملاً انتقامياً ولكنه عقوبة تبادلية .

ويد (٨٩) Wid « كان عليه أن يفعل هذا لأن الولد الكبير كان يضربه دائماً — وهل هذا عدل . هل من العدل أن تنتقم لأنفسنا . يجب ألا تنتقم لنفسك . .

كانت (٩٣) Cant « كان ينبغي أن يفعل ذلك — لماذا ؟ لأنه ضرب — وهل من العدل أن تفعل هذا ؟ نعم — وهل هذا من الحق ؟ ما كان يجب أن يخفيه — لماذا ؟ كان عليه فقط أن ينتقم لنفسه — وكيف ؟ كان ينبغي أن يرفسه .

أج (١٠) Ag « لقد كان له كل الحق لأن الولد الكبير كان منحط السلوك — وهل هذا عدل . نعم فالكبار يجب ألا يضربوا الصغار .

باكين (١١١) Bacine ( بنت ) « كان على حق فيما فعله لأنه لا يستطيع الدفاع عن نفسه وهل من العدل أن يفعل ما فعل ؟ ليس فيه عدل كثير إذ أن الولد الكبير قد أعطى الرغيف والتفاحة ثم لم يستطع أكلها — وماذا يجعله عدلاً تماماً . أن تعيد إليه الضربات ، وعلى هذا فإن السرقة التي قام بها الولد الصغير لم تنجح في أن تعتبر العقوبة المناسبة لهذه العقوبة هي في أن تعطى مثل ما أخذت .

كول (١٢٨) Coll « قد تعتبر من جهة عادلة فليس هناك شيء آخر يمكن أن يعمل ولكن من جهة أخرى قد لا يكون من العدل أن يأخذ رغيف أخيه .

وإذن فإن أماننا واحد من إثنين إما أن الانتقام هو في أن تعطى مثل ما أخذت وهذا هو العدل ( حالة كانت ) أو أن تحاول إلحاق ضرر في نفس من ألحق بك

بشكل خبيث وأيس في هذا عدل (حالة جاك، ويد الخ). ولكن الاطفال جميعا قد اتفقوا في نقطة واحدة من القصة ألا وهي أن الولد الصغير كان من الأفضل له أن يجيب على اللكمات التي نالته بلسكات مماثلة ولكن استحالة قدرته على الإجابة بالمثل قد تسمح له بأن يعيد توازن الأشياء عن طريق إخفاء غذاء الولد الكبير.

أما السؤال الثاني وهو هل يقابل الإنسان الضرر بالضرر؟ فإنه لا يشير أى صعوبات، والردود عليه في غاية البساطة، فهي تؤكد في ثقة تامة ألا يأخذ الإنسان ثأره (بالمعنى الخاص بالانتقام الخبيث) وألا يقابل السيئة بالسيئة ومع ذلك فإن الاطفال يتمسكون بفكرة تنمو بنموهم وتقوم على أنه من العدل التام أن يكيل الإنسان لرفيقه اللكمات التي نالها منه. وقد حصلت الآنسة ومبرت على الإحصائيات الآتية، وقد ميزت بين البنات والبنين في هذه الإحصائيات وهي :

| من سوء السلوك |      |    |      | يعطى نفس ما أخذ |    | يعطى أكثر مما أخذ |   | يعطى أقل مما أخذ |   |
|---------------|------|----|------|-----------------|----|-------------------|---|------------------|---|
|               |      |    |      | ٪               | ٪  | ٪                 | ٪ | ٪                | ٪ |
| من ٦          | بنات | ٨٢ | ١٨   | —               | —  | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | ٥٠ | ٣٧,٥ | ١٢,٥            | —  | —                 | — | —                | — |
| من ٧          | بنات | ٤٥ | ٤٥   | ١٠              | —  | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | ٢٧ | ٢٧   | ٤٦              | —  | —                 | — | —                | — |
| من ٨          | بنات | ٢٥ | ٤٢   | ٨               | ٢٥ | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | ٤٥ | ٢٢   | ٢٣              | —  | —                 | — | —                | — |
| من ٩          | بنات | ١٤ | ٢٩   | —               | ٥٧ | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | ٢٩ | ٥٧   | ١٤              | —  | —                 | — | —                | — |
| من ١٠         | بنات | —  | ٢٠   | —               | ٨٠ | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | ٨  | ٥٤   | ٣١              | ٧  | —                 | — | —                | — |
| من ١١         | بنات | —  | ٣٣   | —               | ٦٧ | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | —  | ٣١   | ٣١              | ٢٨ | —                 | — | —                | — |
| من ١٢         | بنات | —  | ٢٢   | —               | ٧٨ | —                 | — | —                | — |
|               | بنين | —  | ٦٧   | ١٠              | ٢٣ | —                 | — | —                | — |

وهذا دليل على أنه رغم قيام استثناءات كثيرة تفصيلية عند البنات وفي البنين فإن الميل نحو قانونية رد اللكمات بلكات أخرى ماثلة يزداد بازدياد السن. فبينما نجد أن أكثر من نصف من هم في سن السادسة، ونسبة كبيرة من بين السابعة والثامنة، يرون أنه من « سوء السلوك » فإن هذه الإجابة تكاد تختفي بعد سن التاسعة. ومع أن هذا التطور مشترك بين البنين والبنات فإنهما يختلفان فيما إذا كان ينبغي أن يعطى الانسان أكثر مما أخذ أو أقل أو مثله تماما. فالأولاد، وخصوصا حوالى سن ٧ - ٨، يميلون لأن يعطوا أكثر. أما الرغبة في المساواة فيكون لها أغلبية الأصوات في وقت متأخر حوالى سن ١١ - ١٢، أما البنات فعلى العكس من ذلك فبمجرد أن تعود الأغلبية ترى « أنه من سوء السلوك » أن تضرب من ضربتها. فإنهن تتمسكن بفكرة أن الإنسان يجب أن يعطى أقل مما ناله. وسنبدأ بأمثلة من يرون « من سوء السلوك » أن تضرب من ضربك :

جى Jea (٦) ( بنت ) « إذا ضربك أحد فإذا تصنعين ؟ أخبر المدرسة — ولم لاتضربى كما ضربت ؟ لأن ذلك من سوء السلوك . »

ساف Sav (٦) ( ماذا تعمل . أخبر أى — ألا تضربى من ضربك ؟ لا فإنى أخاف أن يؤذنى ذلك ولذلك أذهب وأخبر المدرسة حتى تعاقبه — ولم تضربه المدرسة ؟ لأنه ولد سيء السلوك — وإذا كان ولدنا سيئا فهل من السلوك أن تعبدى إليه لكماته ؟ لا . فذلك يجعلك ( يجعلنا ) سيء السلوك .

برا Bra (٦) ( بنت ) « ماذا تفعلين . أنادى أى — ألا تضربين من ضربك ؟ لا . ولم تداين أمك ؟ لأنه ما كان ينبغي أن يضربنى بقبضة يده — وهل من العدل أن تقابلى لكماته بمثله ؟ ليس عدلا إنه سوء سلوك . »

أو Au (٧،٩) — « أذهب وأخبر والدى — وإذا لم يكن هناك ؟ أخبر المدرسة . وإن لم تكن هناك ألا تضربه ؟ لا — لماذا ؟ لأنك تعاقب بعد ذلك . إن العدل ألا تضربه ؟ نعم فالتاس يحبوننا بعد ذلك وأبى يسرها ذلك . »

شا Cha (٨) « أخبر المدرسة ولا أضربه فهذا سوء سلوك . »

نن Nen (٩٧) ( بنت ) « لا أضربها قط ، فأنا أحب أن يرى فى مثلا حسنا ، فأنا لست سيئة السلوك معها . »



وثمة أمثلة لأولئك الذين يردون بأكثر مما أخذوا :

برا (Pra) (٦٤) د لأدعهم بضربوني — وكم لكعة أعطيت ؟ واحدة بواحدة ، فإذا أعطاني واحدة أعطيته مقابلها واحدة وإن أعطاني اثنتين ردتها له وإن كانوا ثلاثا فسأعطى ثلاثا. وعشراً ؟ أرد عليه مثلاً — أمن العدل أن تضرب من ضربك ؟ نعم إنه عدل — لماذا ؟ لأنه ضربني أيضاً .

سكا (Sca) (٧٤) د أعيد إليه الضربات فأنا في غير حاجة إليها ! (اللكات التي أعطانيها) فأنا أعطيتها للولد الآخر — وهل هذا عدل ؟ نعم . لا لقد أخطأت يجب ألا ترد الضرب فهكذا كان يقول أبي . ولكي أحب ذلك فإن أسمح للناس أن ينالونا لكاً أو رفساً . وهكذا نجد أن سكا يعرف الدرس الذي أعطاه له أبوه ولكنه يرد على الضرب بالضرب ويرى من العدل أن يفعل هذا .

هل (Hel) (٧٤) د أرد عليه باثنتين إن كان قد أعطاني اثنتين، وستا إن كانوا ستاً، وأربعا إن كانوا أربعا . وهل من العدل أن تقابل الضرب بمثله ؟ نعم . منتهى العدل .

ديك (Dic) (٨٤) ( بنت ) د أدافع عن نفسي فأرد بضربة على كل ضربة . ولماذا لاتزيدني في الرد ؟ لأن الشخص الآخر سينبذني ضرباً ( وإذا رددت باثنتين على واحدة فإنه سيرد على باربع ) وهل في هذا عدل ؟ نعم — ثلاثا بثلاث فلا تتركه يعمل ما يريد وإنما تدافع عن نفسها — وهل هذا حق ؟ ليس الحق كله ( فديك ترى أنه غير مسدوح به ) .

لوك (Luc) (٩٧) ( بنت ) د لقد قابلت ضربها بمثله — وكم ضربة نالتها منك ؟ بقدر ما نالت منها — ولم لا يكون أكثر ؟ حتى تضيف نفس الشيء . وهل هذا حق ؟ نعم .

بي (Pi) (١٠) د أعيد إليه واحدة ونفس الشدة ( الضربة التي نالت منه ) واثنتين . وإذا كان قد ضرب خمسا ؟ أرد عليه بخمس مثلاً . ولم لا يكون أكثر ؟ فذلك يضره ضرراً أبلغ .

إر (Er) (١٠-٢) أجب عن السؤال بأن الولد الصغير ما كان ينبغي أن يسرق رغيف الولد الكبير وتفاخته . د لماذا ؟ يجب ألا تنتقم من الناس — لماذا ؟ — لأن ذلك

ليس من الكياسة في شيء . ولكننا حين سألناه ماذا يفعل حين تناله لكمة من أى شخص ؟ أجاب « أرد عليه بمثلها - وإذا ضربك اثنتان ؟ أرد عليه باثنتين فيجب ألا تزيد في الرد حتى لا يجيبك الشخص الآخر بالمثل - وهل من العدل أن ترد على الضرب بمثل ؟ نعم - أو تتأثر لنفسك ؟ لا فأخذ النار ليس كالرد على اللكيات .

هن Hen (١١٢) « أرد عليه بلكمة - وإذا أصابك منه اثنتان ؟ أرد باثنتين . وإن كانوا ثلاثاً ؟ أرد بثلاث . ولم لا ترد بأكثر ؟ لأننى لا أحب أن أكون أسوأ منه فأنأ أرد عليه بمثل ما فعل - وهل هذا عدل ؟ لا ، فقد كان يجب أن أظهر بمظهر أحسن من مظهره . وهل الانتقام كالرد باللكيات ؟ ليس مثله فمقابلته الضرب شيء . أما الانتقام فوضيع .

إليس Elis (١١) ( بنت ) « أرد عليها بالضرب - وهل من العدل أن تفعلى هذا ؟ ( ترددت ) نعم إنه عدل - إذا ضربك إنسان مرة ؟ أرد عليه بأخرى أما إذا رددت عليها باثنتين فليس ذلك عدلاً .

جى Je ( ٧ ) ماذا تفعل لو لككك إنسان ما ؟ أرد عليه باثنتين . وإذا نالك منه ثلاث ؟ أرد بأربع - وهل من العدل أن تفعل هذا ؟ نعم .

إت Et (١٠) « إذا أعطونى واحدة أرد باثنتين وإن أعطونى ثلاثاً أرد بأربع . وبنات يرون الرد على الاعتداء بأقل منه .

بو Boe (٨٣) ( بنت ) « يجب أن ترد - إذا ضربك ثلاث مرات . أرد بواحدة . ولم لم تردى بثلاث ؟ ذلك يعتبر سوء سلوك - هل من العدل أن تردى على الضرب ؟ لا يجب ألا تقابله بضرب » .

بر Per (١٠) ( بنت ) « أقابل لكتاته بللكات أقل ؛ ذلك أنى لو قابلته بمثله أو أكثر منه أعاد الكرة - أمن العدل أن تقابلى الضرب بضرب ؟ - لا ليس عدلاً » .

ومن هذه الامثلة نرى أن الاطفال الذين لا يرون أن يردوا على الضرب (معظمهم من بين الصغار) هم فى الأصل أطفال يميلون للخضوع ويعتمدون على الراشدين لحمايتهم وهم أكثر رغبة فى أن يحترموا الاوامر الصادرة إليهم وفى أن يجعلوا الآخرين يحترمونها منهم فى إقامة العدل والمساواة بطرق تتناسب مع مجتمع الاطفال - أما

الأطفال الذين يرون مقابلة الضرب بمثله فهم أكثر اهتماماً بالعدل والمساواة منهم بالانتقام الخالص كما يسمى. وحالات Er، هن Hen واضحة بنوع خاص؛ فبؤلاه الأطفال لا يقرون الانتقام الحديث ولا المسكنة ولكنهم يتمسكون بالتبادل الدقيق ففيه العدل كله. أما أولئك الذين يتبادلون النوبة بأكثر مما نالهم منها فإن لديهم ميلاً نحو القتال يفوق الميل إلى المساواة ولكن هذا الاتجاه بعينه هو الذي يتناقض كلما زاد العمر الزمني.

والآن نعود إلى سؤال يمكن أن يستغل كحكمة انتقال بين الحكم الجزائي والتوزيعي بين الأطفال وهو لماذا لا ينبغي أن يغش الإنسان في اللعب؟ فنسأل الطفل عن لعبته المفضلة ثم نقص عليه قصة الطفل الذي غش (مثل تغيير مكانه أكثر من اللازم أثناء لعب الكرات) - فإذا قال الشخص إن هذا غش فإنك تسأله: ولم لا ينبغي أن تغش في اللعب؟ الإجابات يمكن أن نضع لها ٤ عناوين (١) إنها سيئة وبمنوعة الخ. (٢) إنها تخالف قواعد اللعب (٢) إنها تجعل التعاون مستحيلاً (لا تستطيع أن تلعب مرة أخرى) (٤) إنها تخالف المساواة.

وإذا قسمنا الأطفال على أساس السن إلى مجموعتين: الأولى من ٦ - ٩ (ولندكر أنه حوالي سن ٩ تبدأ القواعد أن تستقر) والثانية من ١٠ - ١٢ فإننا نلاحظ التغييرات الآتية كلما انتقلنا من مجموعة إلى أخرى: فالإجابات المؤيدة لسلطة القواعد (سواء الأخلاقية أو الخاصة باللعب) - وهي إجابات النوعين الأول والثاني - تنخفض نسبتها من ٧٠٪ إلى ٣٢٪ في حين أن إجابات النوعين ٣ و ٤ التي تؤيد التعاون أو المساواة تصعد من ٣٠٪ إلى ٦٨٪ وأكثر من ذلك فإن البيانات يمكن أن تعطى بتفضيل أكثر. والنوع الأول من الإجابات (بمجرد أنه سوء سلوك أو ممنوع إلى آخره) تنخفض نسبته من ٦٤٪ إلى ٨٪ أما النوع الثاني من الإجابات فنسبته ٦/ ثم تصبح ٢٤/ بعد التاسعة - أما النوع الثالث (التعاون) فترتفع نسبته من صفر/ إلى ٢٠/ والنوع الرابع (المساواة) من ٣٠/ إلى ٤٨/.

ومثل هذه النتيجة يسهل أن نفهمها إذا تذكرنا تحليلنا لقواعد اللعب؛ فالصغار من الأولاد الذين يسود عندهم الاحترام من جانب واحد والذين يوجدون بين قانون اللعب والقانون الأخلاقي يرون أن الغش «سوء سلوك» مثله كمثل الكذب أو السب فهو ممنوع بالامر ويعاقب عليه، ومن هذا كانت زيادة عدد إجابات النوع

١ قبل ٨ - ٩ . وهذه الزيادة يمكن أن تتضح بوساطة الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تحليل أفكارهم، ولكننا نعتقد أنه يمكن أن يضاف إلى ذلك العنصر الأخلاقي الذي وجهنا إليه النظر حالا . أما الكبار من الأطفال من أصبحت القواعد عندهم صادرة عن ذاتية الجماعة فانهم يذمون الغش لأسباب مرتبطة بهذه العلاقة الترابطية نفسها وبالمساواة الناتجة .

وهاهى ذى أمثلة للنوع الأول :

دم Dem ( ٦٢ ) - « لأنه من سوء السلوك - لماذا ؟ يجب ألا تغش أبداً - لماذا ؟ هذا أخبرنى أخى ( الأكبر ) .

بريل Brail ( ٦ ) « ليس هذا عدلاً ؛ فالآخرون لا يسدحون لنا بالغش وهم يقولون اخرج » .

فان Van ( ٦٤ ) « لأنه لا يجب فهذا سوء سلوك - لماذا ؟ لأن هذا منتهى سوء السلوك - ولماذا كان سوءاً ؟ لأنه لا ينبغي أن تفعل ذلك بالمرة . ولم تفعله ؟ لأنه فى غاية السوء فيجب ألا تقوم به . ولم يجب ألا تفعله . هو كذلك .

جريم Grem ( ٧٢ ) « يجب ألا تقوم به - لماذا ؟ لأنه سلوك سيء . ولماذا ؟ لأنه من السوء أن تقوم به .

جيز Gis ( ٨ ) ( بنت ) « لأنه ليس من الكياسة - لماذا ؟ يجب ألا تغش أبداً . ولماذا ؟ لأنه شئ مكروه - لماذا ؟ يجب ألا تغش أبداً لأنه شئ سيء للغاية .

فهذا الجدل يدور بكل بساطة حول هذا : أى حول أن هذا الشئ ممنوع - أما إجابات النوع الثانى فلا تختلف كثيراً .

زير Zur ( ٦٦ ) « إنها ليست للعبة - لماذا ؟ لأنه ما كان يجب أن يفعل ذلك . لماذا ؟ لأن الذى غش قد أفسد اللعب فلا تمزح مرة أخرى - لماذا ؟ لأنه ذلك خيب » .

شرى hri ( ٦١٠ ) « يجب ألا تغش - لماذا ؟ لأنه ليس عدلاً - لماذا ؟ لأن ذلك لا ينهى اللعب واللعب فى هذه الحالة خطأ .

فال Wal ( ٧١ ) غير مسـمـوح بذلك لأن هذا ليس لعبا .

مارج marg (٩) ليس هذا عملا صحيحا — ولم يجب ألا يعش الناس ؟ لأن هذا ليس هو اللعب . ولماذا ؟ يجب ألا تفعل ذلك — ولم لا ؟ لأن هذا ليس هو اللعب .

وهاهى ذى أمثلة للنوع الثانى ( التعاون ) .

شا Scha (٧) الناس يجب ألا يعشوا وإلا فلن تلعب معهم مرة أخرى (أنت لا تلعب مع الفشاشين مرة أخرى ) ولن تحبهم . لماذا ؟ أن يصبحوا سيء السلوك .

جو Go (٧٢) « إنها تقضى على اللعب وتجعل الآخرين فى حالة غضب . لقد عبثت باللعبة وجعلتنا فى حالة غضب ولن نستطيع اللعب أكثر من ذلك .

برو Bru (٩٢) « إنها تقضى على اللعبة . »

تـ Tis (١٠١) « لن نرغب فى اللعب مرة أخرى — لماذا ؟ لأنه ليس عدلا — ولماذا ؟ لأنه لو فعل كل إنسان ذلك فلن يرغب أحد فى اللعب مرة أخرى . »

فى Wi (١٠) « ليس هذا هو اللعب الصحيح ففيه خداع للآخرين ولماذا يجب أن نلعب وفق القواعد الصحيحة ؟ حتى نكون أمناء حين تقدم بنا السن ، فها هو ذا ولد يعرف كيف أن لعبة منظمة تنظيما صحيحا قد تكون أفيد من درس فى الأخلاق ) .  
ثيف Thev (١٠) ( بنت ) « إنه عمل سيء — لماذا ؟ — لأن ما فعلته خطأ وما كان ينبغى أن تفعل هذا — وافرض أنها خسرت ؟ من الأفضل أن تخسر — من أن تخدع — وافرض أنها غشت وخسرت أيضا ؟ تكون قد عوقبت ( بالبيع ) إذ ليس من العدل أن تكسب — ولماذا لا تغشين ؟ لأن فيه كذبا . »

بيرو Pero (١٠) قل لم إذا ارتكبت غشا فلن نلعب معكم بعد ذلك . لماذا ؟ لأن الناس الذين يعشون هم من النوع الذميم .

زاك Zac ( ١١ ) ليس هذا جيلا — لماذا ؟ — لأنك لن تجد فيه أى ظرف بل تسميه كاذبا .

بويل Boil ( ١٢ ) إذا غش الناس فلا داعى للعب .

وأخيرا هاهي ذى بعض حالات من النوع الرابع ( المساواة ) :

Mer ٩٦ ليس هذا عدلا . لماذا ؟ لا يفعله الآخرون ويجب ألا تقوم به أيضاً .

Ther ( ٩٧ ) ليس هذا عدلا بالنسبة للآخرين .

Pcr ( ١١٩ ) ليس من العدل أن تكسب ماليس لك حق فيه ( في أن تكسبه ) .

Gus ( ١١ ) وليس عدلا — لماذا ؟ فالآخرون لم يفشوا فليس ذلك عدلا ،

جاك Gac ( ١٢ ) إن في هذا ظلما للآخرين .

ومن السهل أن نجد بين الإجابات التي تؤيد التعاون وتلك التي تنحاز أكثر نحو المساواة مجموعة لاحصر لها من المراحل المتوسطة ؛ فالترابط والمساواة عند الطفل وغيره يعتمد كل منهما على الآخر . وبالاختصار يمكن أن نجد نوعين أساسيين من الإجابات : أحدهما يؤيد السلطة (النوع الأول والثاني) والآخر يميل إلى التعاون ( النوع الثالث والرابع ) . ومن الطبيعي أن تقوم بينهما حالات متوسطة ، وعلى ذلك فليس هناك اختلاف تام في الجلس بين إجابات ثيف وإجابات النوع الأول . ولكن بصفة عامة نجد النوعين متميزين ؛ فالنوع الثاني يأخذ بالتدريج في التغلب على الأول . ولعله من المناسب أن نسترجع نتائج البحث الذى قفنا به على الكذب (الفصل ٢ الفقرة ٤ ) فإن له أثرا على مشكلة المساواة بين الاطفال : هل الكذب على الرفاق والكذب على الراشدين في مستوى واحد من سوء السلوك أم هما مختلفان ؟ لقد دلت النتائج التي وصلت إليها الآنسة رمبرت Mile Rombert على أن ٨١٪ من الاشخاص بين ٩٦ و٩٠ يرون أن الكذب على الراشدين أسوأ على حين أن ٥١٪ ممن بين ١٠ و١٣ يرون أنهما متساوان في السوء ومن هؤلاء ١٧٪ يرون أن الكذب على الرفاق أسوأ من الكذب على الراشدين :

والآن تنتقل إلى الاسئلة عما سميناه العدل الموزع في العلاقات بين الاطفال . وقد درسنا في هذا الموضوع نقطتين بدا لنا أنهما في غاية الاهمية وهما المساواة بين المتعاصرين ( من هم في سن واحدة ) ومشكلة الاختلاف في العمر . وهما قصتان قد استخدمناهما لتحليل السؤال الأول :

القصة ١ - كان ولدان يلعبان الكرة في فناء، وكانت الكرة تذهب خارج الحدود تتدحرج في الطريق، وقد ذهب ولد من تلقاء نفسه وأحضرها عدة مرات، وبعد ذلك أصبح هو الولد الوحيد الذي يطلب منه إحضارها فما رأيك في هذا ؟

القصة ٢ - كان بعض الأولاد يتناولون الشاي على الحشائش . وكان مع كل واحد رغيف اشتراه ووضع به بجانبه ليتناوله بعد خبزه الأسمر، فجاء كاب في هديره من خلف أحد الأولاد وأخذ رغيفه فإذا ينبغي أن يعمل ؟

ولسنا في حاجة إلى تحليل طويل لكل نوع من الإجابات، فالأولاد كانوا متشابهين في طلب المساواة: ففي القصة الأولى ليس من العدل أن نجعل الولد نفسه يقوم بالعمل دائماً للجموعة . وفي الثانية يجب أن ينال كل فرد نصيبه من الخسارة فيشارك كل منهم بنصيب متساو. وإذا كننا قد عطينا بهذه الإجابات فما ذلك إلا لأنها خاصة بقصتين متشابهتين. أما حيث تكون الرغبة في المساواة في نزاع مع سلطة الراشد فانه يجب أن نتذكر أن الصغار من الأطفال في الغالب ينعون الحق في نزاع مع سلطة الراشد فانه يجب أن نتذكر أن الصغار من الأطفال في الغالب يضعون الحق في جانب السلطة ( الفقرة ٥ )

وهاهي ذى بعض الأمثلة :

قال wal ( ٦ ) . القصة ١ - ليس عدلاً - لماذا ؟ لأنه يجب أن يذهب ولد آخر .

القصة ٢ - يجب أن يشاركوه - لماذا ؟ حتى يتساوى الجميع .

شما Schama ( ٧ ) . القصة ١ ليس عدلاً ؛ لأنه كان يجب أن يطلبوا من الآخرين كل بدوره . أما في القصة الخاصة بالأب الذي كان يرسل أحد أولاده برسائل أكثر من الآخر فإن شما أجاب إنه عدل لأن الأب قد قال .

أما عن القصة ٢ : على الآخرين أن يقتسموا معه حتى يقوم بحجزه من العمل . ثم سألناه - لمجرد أن نرى ما إذا كانت الرغبة في المساواة أقوى من السلطة : ولكن لو أن الأم لم تطلب أن يعطى أكثر من ذلك ؟ أجاب : كان عليه أن يحول بين الكاب وبين الرغيف - وهل هذا عدل ؟ نعم فكان يجب عليه أن يكون حذراً . وإذا كانت الأم لم تقبل شيئاً فإذا يكون العدل ؟ أن يقتسموا .

دل Dell ( ٨ ) القصة ١ . ليس عدلا ؛ إذ كان يجب أن يذهبوا بأنفسهم ،  
القصة ٢ . كان يجب أن يقتسموا .

روب Rob ( ٩ ) القصة ١ . كان على كل منهم أن يذهب بدوره .  
القصة ٢ . كان عليهم أن يقتسموا - ولكن الأم قالت إنه لا يجب ؟ ليس  
هذا عدلا .

فسكا Fscha ( ١٠ ) القصة ١ . كان يجب أن يذهب ولد آخر .  
القصة ٢ . كان على كل منهم أن يشارك بالنصف الولد الذي فقد كل ما معه .  
وهكذا نكون قد حصلنا على كثير من أمثلة النمو التدريجي للمساواة ( الفقرة ٥ )  
فلا حاجة بنا إلى الإطالة في بحث هذه النقطة .

ومع ذلك فقد بقي السؤال الخاص برأى الأطفال في الفروق في السن، فهل تعطى  
الأسبقية للكبار أو يوضع الصغار موضع المحاباة ، أو يعامل الكل سواء ؟ وقد  
عرضنا القستين الآتيتين على الأطفال :

القصة ١ - ذهب ولدان في زهرة جبلية وكان أحدهما كبيراً والآخر صغيراً  
فلما جاء وقت الغداء كان قد بلغ بهما الجوع مبلغه . وأخذ كل طعامه من محفظته  
ولكنهما وجدا أن الطعام لا يكفيهما معا ، فإذا كان ينبغي أن يعمل ؟ أن يعطى الطعام  
كله للولد الكبير . أم الصغير ، أم يوزع بينهما بالتساوى ؟

القصة ٢ - كان ولدان يتسابقان ( أو يلعبان الكرات الخ . ) وكان أحدهما  
كبيراً والآخر صغيراً فهل ينبغي أن يبدأ كل منهما من نفس المكان أو ينبغي أن يبدأ  
الصغير من مكان قريب .

والسؤال الثاني معقد لأن اللعبة منظمة، وبالتالي فلها قواعد تقليدية، أما الأول  
فإنه يؤدي إلى رد فعل ذي أهمية خاصة بالصغار من الأطفال يميلون إلى المساواة  
وإلا فإنهم يعطون الأسبقية بصفة خاصة للكبار من الأولاد احتراماً لسنهم . أما  
الكبار من الأطفال فيميلون إلى المساواة وإلا فإنهم يعطون الأسبقية بصفة خاصة  
إلى الصغار شفقة عليهم .



جان (Jan) (٧٤) « كان يجب أن يكون نصيب كل سواء - ولكنهم أعطوا النصيب الأكبر للصغير فهل هذا عدل ؟ لا ، كان يجب أن يكون نصيب كل سواء . لكل النصف - أليس الصغار أكثر جوعاً ؟ نعم . لو أنك كنت الصغير فإذا كنت تفعل ؟ كنت أعطى نفسى النصيب الأقل وأعطى الأكبر للكبار » .

نيف (Nav) (٧٥) « كان ينبغي أن يعطى الكبار النصيب الأكبر - لماذا ؟ لاهم أكبر » .

فال (Fal) (٧٦) « كان يجب أن يعطى الولد الكبير أكثر - لماذا ؟ لانه أكبر سناً وإذا كنت الصغير فهل كنت تعطى معظم الطعام للكبار ؟ نعم - وهل يجب أن يأخذوا هم أكثر أم أنهم يحتاجون إلى أكبر نصيب ؟ يجب أن يعطوا أكثر .

روب (Rop) (٩) « زيادة طفيفة للولد الكبير - لماذا ؟ لانه أكبر سناً - أيهما يزداد جوعاً أثناء المشى الصغار أم الكبار ؟ كلاهما سواء - لو خرجت للزهرة مع ولد فى الثانية عشرة وكان معك قطعة واحدة من الخبز فقط فإذا تفعل ؟ أعطيه معظمها - وهل ترى هذا حقاً ؟ نعم كنت أحب أن أعطيه معظمها .

وهام أولاء أولاد يفضلون المساواة :

فال (Wal) (٧) « يجب أن يكون نصيب الكل سواء . لماذا ؟ ومرة أخرى كان هنا خمس قطع من الشيكولاته فطلب الصغير ثلاثاً فهل هذا عدل ؟ كان الأفضل أن يعطى كل واحد قطعتين ونصف - افترض أنك كنت تسير متبهاً مع ولد وكنت أنت الكبير سناً واحتفظت لنفسك بالنصيب الأكبر فهل هذا عدل ؟ ليس عدلاً .

نس (Nuss) (١٠) « كان يجب أن يقسموا - ولكن الولد الصغير قال : « إني صغير فيجب أن آخذ النصيب الأكبر » ، فهل هذا عدل ؟ ليس عدلاً - وإذا قال الكبير إن له الحق فى النصيب الأكبر لانه أكبر سناً فهل هذا عدل ؟ يجب أن يكون نصيب كل سواء - أنت الآن فى سن العاشرة وافترض أنك تمشى متبهاً مع ولد فى سن الخامسة عشرة وقد أعطاك معظم الموجود فإذا ترى ؟ إن ذلك منه جميل وعدل . قد يكون العدل أوفر لو أن كلا منا تساوى مع زميله .

وأمثلة الإنصاف :

شمو Schmo (١٠) وكان ينبغي أن يعطى الصغير أكثر لأنه أصغر —  
ولكنهما أكلتا سواء فهل هذا عدل ؟ ليس عدلاً تاماً .

برا Bra (١٠) : لكل منهما نصيب مساو للآخر . لكن الصغير أعطى  
معظمه فهل هذا عدل ؟ أما بالنسبة للعب فقد اختلفت الإجابات تبعاً لكون اللعب  
سباقاً أو كرات ؛ فالسباق نسبياً ليس مقنناً وهذا التحرر من القواعد يسمح بحاذاة  
الصغار . أما في لعبة الكرات فإن سلطة القواعد تعقد الإجابات ؛ فالصغار يطالبون  
بالمساواة لأنها قاعدة اللعب التي لا تنتهك حرمتها ، أما الكبار فيميلون إلى عمل إستثناءات  
لمحاباة الصغار .

وها هما مثلان لإجابات طفلين صغيرين :

برى Bri (٦) : في السباق : يجب أن يعطى الصغير أسبقية البدء لأن الولد  
الكبير يستطيع أن يجري بسرعة أكبر من الصغير . أما في الكرات فيجب أن  
يسكون الكل سواء ، لماذا ؟ لأنه ( إن لم يجر كلاهما من نفس النقطة وعملت مساعدة  
للصغير ) فإن الله يجعل الكبير يصيب الكرات والصغير لا يستطيع ذلك ، فإعطاه  
استثناء هو إذن متفق مع الغش وسيتولى العدل الآلهى القصاص منه .

فال Wal (٧) : في الجرى في السباق يجب أن يضع الإنسان الصغير إلى الامام  
قليلاً ؛ ولكن الكرات ، الكل عند الخط ( خط البداية ) — لماذا ؟ يجب أن تبدأ  
دائماً من الخط . ها هو ذا مثال واحد من إجابة الكبار من الاطفال .

برا Bra (١٠) : في السباق يعطى للصغار أسبقية البدء وفي لعبة الكرات تطبق  
نفس القاعدة ؛ لأن ذلك يحدث دائماً حين يكونون أقل سناً بمقدار سنتين - ثلاثاً .

وفي الختام فإننا قد وجدنا أن فكرة العدل والتضامن تنمو مرتبطة بالعمر العقلى  
وكوظيفة له . وقد ظهر خلال هذا القسم من البحث ثلاث مجموعات من الحقائق  
مرتبط بعضها ببعض .

أولاهما : أن التبادلية تثبت عن طريق السن ؛ فمقابلة الضرب بمثله خطأ عند الصغار

لأنه محرم تبعاً لقانون الرائد، ولكنه عدل عند الكبار من الأطفال لأن هذا النوع من العدل الجزائي يقوم بوظيفته مستقلاً عن الرائد وهو يضع العقوبة بالتبادل، في مستوى أرق من العقوبة التكفيرية .

وثانيتهما : أن الرغبة في المساواة تزداد بازدياد السن .

أخيراً - نجد أن بعض ظاهرات التضامن من مثل عدم الغش أو عدم الكذب بين الأطفال تنمو مرافقة للبول التي ذكرناها .

(٧) خاتمة — فكرة العدل — وفي ختام بحثنا يحسن أن ندرس الإجابات عن سؤال يجمع كل ما تحدثنا عنه ؛ فقد سألنا الأطفال في بداية حوارنا وفي نهايته أن يعطونا هم أمثلة مما يعتبرونه ظلماً <sup>(١)</sup> .

وكانت الإجابات التي حصلنا عليها أربعة : على أنواع :

١ — سلوك مضاد للأوامر الصادرة من الراشد من مثل الكذب والسرقة ومقاطعة الحديث الخ . . وبالاختصار كل ما هو ممنوع .

٢ — سلوك مضاد لقواعد اللعب .

٣ — سلوك مضاد للمساواة ( مساواة في العقوبة وفي المعاملة ) .

٤ — أعمال ظالمة مرتبطة بمجتمع الراشد ( ظلم اقتصادي أو سياسي ) .

وقد دلت الإحصائيات الآتية بكل وضوح على الأهمية الوظيفية للسن :

| منوع      | لعب | عدم مساواة | ظلم اجتماعي |
|-----------|-----|------------|-------------|
| سن ٦ — ٨  | ٪٦٤ | ٪٩         | ٪٢٧         |
| سن ٩ — ١٢ | ٪٧  | ٪٩         | ٪٧٣         |
|           |     |            | ٪١١         |

وهامى ذى أمثلة يترج فيها ما هو عدل وما هو ممنوع :

في سن ٦ — « بنت صغيرة كسرت طبقاً ، « فجرت بالونا ، « أولاد يتحدثون

(١) في الواقع أن هذا الاصطلاح ظلم *injuste* غير معروف لدى الجميع ، ولكن يمكن

أن يحل محله دائماً غير عدل *Pas juste*

ضوضاء باقدا مهم أثناء الصلاة ، « يكذبون » ، « أشياء غير صحيحة » ، « ليس من العدل أن تسرق ، الخ ... »

في سن ٧ « الحرب » ، « العصيان » ، « النزاع على لاشيء » ، « الصراخ للاشيء » ، « المزاح ، الخ ... »

في سن ٨ « الحرب » ، « الكذب » ، « السرقة » ، الخ ...

وهاهى ذى أمثلة لعدم المساواة :

في سن ٦ « إعطاء كعكة كبيرة لواحد وصغيرة للآخر » ، « إعطاء قطعة شيكولاته لواحد واثنين للآخر » .

في سن ٧ « أم تحبى بنتها الصغيرة فتعطيها أكثر مع أنها ليست ظريفة » ، « ضرب صديق لم يعمل لك شيئاً » .

في سن ٨ « شخص أعطى أنبوبتين ( لآخوين ) ولكن إحداها كانت أكبر من الأخرى ( وهذه مأخوذه من التجربة ) » ، « توأمان لم تعط كل منهن نفس العدد من الكريز ( أيضاً في التجربة ) » .

في سن ٩ « أم تعطي قطعة ( كبيرة ) من الخبز لطفل دون آخر » ، « أم تعطي كلباً ظريفاً لاخت دون الأخرى » ، « عقوبة شخص بقسوة أكبر من الآخر » .

في سن ١٠ « حينما يقوم كل منكما بعمل واحد ولا تتالان عليه أجراً واحداً » ، « ولدان يعملان وفق ما طلب منهما ويتال أحدهما أكثر من الآخر » ، « أن تؤنب طفلاً دون آخر مع أن كلا منهما قد عصا » .

في سن ١١ « ولدان سرقا الكريز ولكن أحدهما عوقب لأن أستانه صارت سوداء » ، « قوى يضرب ضعيفاً » ، « مدرس يجب أحد الأولاد أكثر من الآخر ويعطيه درجات أعلى » .

في سن ١٢ « حكم يتحيز » .

وبعض أمثلة الظلم الاجتماعي .

سن ١٢ . معلمة تفضل تلبذا لانه أقوى أو أذكى أو أحسن زيا .

و غالبا ما يفضل الناس اختيار أصدقاء أغنياء على الفقراء وقد يكون الفقراء أظرف .

و أم لا تسمح لبنيتها بأن يلعبوا مع أولاد أقل منهم زيا .

و أطفال يطردون بنتا صغيرة من اللعب لانها أقل منهم حسن ملبس .

وهذه الدلالات التلقائية لو أضفناها إلى بقية البحث لاستطعنا — على أساس إمكان التحدث عن مراحل للحياة الاخلاقية — أن نستخلص وجود ثلاث فترات كبيرة في نمو الاحساس بالعدل عند الاطفال : فمناك فترة تمتد إلى سن ٧ — ٨ وفيها يخضع العدل لسلطة الراشد ، ثم فترة بين ٨ — ١١ تقريبا فيها تسود فكرة المساواة المتدرجة ، وأخيراً تقوم فترة حوالى ١١ — ١٢ وفيها يسود العدل المتساوى مع تقدير لاعتبارات الإنصاف .

وتتميز الفترة الأولى بعدم التمييز بين فكرة العدل والظلم وبين فكرة الواجب والعصيان ، فكل ما يطابق ما تملكه سلطة الراشد فهو عدل . والطفل حتى في هذه المرحلة يعتبر بعض أنواع المعاملة ظلما وهي المعاملات التي لا يتبع فيها الراشد نفسه القواعد التي وضعها للأطفال ( مثال ذلك - العقاب على خطأ يرتكبه تحريم ماسبق أن سمح به الخ ) ولكن لو أن الراشد تمسك وتابع القواعد التي وضعها هو بنفسه فإن كل شيء يدعو إليه عدل . وفي دائرة العدل الجزائي نجد أن كل عقوبة قانونية تماما . وهي ضرورية بل وتدخل في أساس الاخلاق ، ذلك أن الكذب إن لم يعاقب عليه فإن الإنسان يسمح لنفسه أن يكذب الخ . . وفي القصص التي أدخلنا فيه العدل الجزائي في صراع مع المساواة فإن الطفل الذي يذهب إلى هذه المرحلة يضع ضرورة العقاب فوق المساواة أيا كان نوعها . وفي اختيار العقوبات نجد أن التفكير يتقدم على التبادلية ، فالقاعدة التي يقوم عليها النوع الأزل من العقوبة لم تفهم بعد تماما عند الطفل . أما في دائرة العدل الحلولى فإن أكثر من ثلاثة أرباع الاطفال دون الثامنة يعتقد في عدل آلى ينبع من الطبيعة ومن الأشياء غير الحية . وإذا حدث صراع بين الطاعة والمساواة فإن الطفل عادة يميل الى جهة الطاعة ، فالسلطة عنده لها ( م ١٩ — الحكم الحلقى عند الأطفال )

الأسبقية على العدل . وأخيراً فإنه في دائرة العدل بين الأطفال فإن الحاجة إلى المساواة قد بدأ الشعور بها فعلاً، ولكن الطفل لا يدعن لها إلا حيث لا يحتمل وجود خلاف مع السلطة، مثال ذلك عملية مقابلة الضرب بالضرب التي تعتبر عند طفل العاشرة مسألة بدائية من مسائل العدل فإنها تعتبر عند أطفال ٦ - ٧ سوء سلوك وإن كانوا يقومون بها في عالم الواقع ( يجب أن نتذكر أن القاعدة الغيرية ليس من الضروري أن تلاحظ في الحياة الواقعية ) . ومن جهة أخرى حتى في العلاقات بين الأطفال فإن سلطة الكبار منهم تتفوق على المساواة . وبالاختصار نستطيع أن نقول إنه في هذه الفترة التي يكون فيها الاحترام من جانب أقوى من الاحترام المتبادل فإن فكرة العدل لا يمكن أن تنمو إلا في نواح معينة حيث يبدأ التعاون أن يصبح مستقلاً عن القسر . أما في جميع النواحي الأخرى فإن ما هو عدل نجده مختلطاً مع ما يفرضه القانون والقانونون غيري خالص قد فرضه الراشدون .

أما الفترة الثانية فلا تظهر في مستوى التفكير والحكم الأخلاقي حتى سن ٧ أو ٨ ولكن من الواضح أن هذا يأتي متأخراً قليلاً عما يحدث خاصة بالتطبيق . وهذه الفترة تتميز بنمو تدريجي للذاتية وأسبقية المساواة على السلطة . ففي ميدان العدل الجزائي نجد أن فكرة العقوبة التكفيرية لم يعد الطفل ينقاد إليها بنفس السهولة كما كان قبلاً . أما العقوبات الوحيدة المقبولة المعتبرة قانونية فهي التي تقوم على أساس التبادل . أما الإحساس بالاعتقاد في العدل الخولي فقد أخذ يفتاقص وأصبح العمل الأخلاقي يطلب لذاته مستقلاً عن الثواب والعقاب . وفي ميدان العدل الموزع نجد أن قواعد المساواة لها السيادة . وفي النزاع بين العقوبة والمساواة نجد أن المساواة تتفوق على أي اعتبار آخر وهذا ما يحدث أيضاً من حاجة في النزاع مع السلطة . وأخيراً فإنه في العلاقات بين الأطفال نجد أن المساواة تتفوق بالتدريج كلما زاد العمر الزمني .

وحوالى سن ١١ - ١٢ نجد أن اتجاهها عقلياً جديداً بدأ يظهر، ويمكن أن يقال عنه إنه يتميز بالإصاف وهو ليس سوى نمو المساواة في اتجاه النسبية . فبدلاً من أن ينظر الطفل إلى المساواة كوحدة فإنه ينظر إلى الحقوق المتساوية الأفراد فيما عدا الموقف الخاص بكل منهم . وهذا في ميدان العدل الجزائي يؤدي إلى عدم تطبيق نفس العقوبة على الجميع ولكنه ينظر بعين الاعتبار إلى العوامل المخففة عند

البعض . أماني ميدان العدل الموزع فعناه أن الطفل لم يعد يعتبر القانون واحداً للجميع ولكنه يراعى الظروف الشخصية لكل ( محاييا الصغار الخ . . ) . وهذا الاتجاه العقلي نظراً لأنه أبعد ما يكون عن إعطاء حقوق خاصة أو امتيازات ولذلك يؤدي إلى جعل المساواة أكثر تأثيراً .

وحتى لو أن هذا التطور لا يشمل مراحل عامة ، بل مجرد مظاهر تميز عمليات معينة ومحددة فقد قلنا ما يكفي ، ولنحاول الآن تفصيل الاسس السيكولوجية لفكرة العدل وحالات نموها ، كذلك نعمل على التمييز بين العدل الجزائي والعدل الموزع لأن الاثنين يسيران معاً فقط حتى يهبطا إلى عناصرهما الأساسية . ولبدأ بالعدل الموزع فنصفيه في النمو العقلي يظهر أنه يدل على أنه هو الشكل الأساسي التام للعدل نفسه :

والعدل الموزع قد ينخفض إلى مستوى آراء المساواة والإنصاف . وهذه الافكار من ناحية فلسفة المعرفة لا نستطيع إلا أن نعتبرها في البداية إذا قصدنا بالبداية لا الافكار الفطرية بل قصدنا قاعدة لايساعدنا فيها العقل ولكنه يميل للتدقيق في معرفتها كما هي فالبدائية ؛ تفرض نفسها على التعليل العملي كما تفرض القواعد المنطقية نفسها من الناحية الخلقية على التعليل النظري . أما من الناحية النفسية - وهي الناحية التي تدرس الاشياء كما هي لا كما ينبغي أن تكون - فإن القاعدة الابتدائية لا وجود لها سوى في حالة توازن فهي تشتمل على المثل الأعلى المتوازن الذي نتجه نحوه الظاهرة . أما السؤال في جملة فهو معرفة لماذا كانت الحقائق وهي كما هي ولكن شكلها التوازني هو كإوصافه ليس شيئاً آخر . وهذه المشكلة الأخيرة - وهي مرتبة على أساس السبب - يجب ألا تختلط مع الأولى فهذه الأخيرة لا يمكن أن تحل بغير التفكير المجرد . وهاتان المشكلتان لا يمكن أن يتفقا إلا إذا أصبح العقل والحقيقة متساويين في الامتداد . وفي الوقت نفسه يحسن أن نحصر أنفسنا في دائرة التحليل النفسي . هذا وقد أصبح مفهوماً أن الشرح التجريبي لفكرة التبادلية لا يمكن أن يعارض بأي حال كونها ظاهرة ابتدائية .

ومن هنا فإنه لا يمكن أن نفكر أن فكرة المساواة أو العدل الموزع ذات جذور فردية وبيولوجية ، وهذه ضرورة ولكنها ليست حالات كافية لنموها . ويستطيع الإنسان أن يلاحظ عند الطفل في مرحلة متقدمة جداً نوعين من الاستجابات يتبعان

دورا هاما جدا في هذه العملية الخاصة — وأولاهما هي الغيرة وهي تبدأ مبكرة جدا عند الاطفال ؛ فالاطفال فيما بين الشهر ٨ ، ١٢ كثيرا ما يظهر عليهم غضب شديد حين يشاهدون طفلا آخر يتمتع بالرقاد على ركة أمهاتهم أو حين تؤخذ منهم لعبة وتعطى لطفل آخر . ومن جهة أخرى فإن الإنسان يستطيع أن يلاحظ في موضوع التقايد والتعاطف اللاحق استجابات غيرية وميلا للاقتسام . يظهران في وقت مبكر أيضا ، فقد يعطى طفل في شهره الثاني عشر لعبه إلى طفل آخر وهكذا ولكن عما يحتاج إلى بحث أن المساواة لا يمكن أن تعتبر نوعا غريزا ولا إنتاجا تلقائيا لعقل الفرد . ولكنها استجابات سبق أن أشرنا إلى أنها تؤدي إلى تعاقب الأثر والتعاطف تعاقبا لانظام فيه . حقيقة إن الغيرة طبعا تمنع الغير من الاستفادة منا والحاجة إلى الاتصال تمنع الذات من الاستفادة من الغير . ولكن المساواة الحقيقية والرغبة الصحيحة للتبادل تتطلب قيام قاعدة جماعية هي نتيجة لحياة تقوم على أساس مشترك ولا بد أن يولد من تبادل أعمال الأفراد واستجاباتهم كل بالآخر إدراك ارتباط ضروري متزن ومحدود بين كل من « الغير » و « الذات » ، وهذا هو التوازن المثالي الذي يشعر به بشكل غامض في كل نزاع وجميع حالات إقامة السلام ومن الطبيعي أن يتضمن تربية الاطفال بعضهم وبعض تربية تبادلية .

ولكن بحثنا يدل على قيام فترة طويلة من الزمن بين الاستجابات الفردية البدائية التي تعطى الحاجة إلى العدل فرصة الإبانة عن نفسها وبين الحصول الذي على فكرة المساواة .

ذلك أنه لا يمكن أن يتجرد العدل فعلا من انحرافات العرفية قبل سن ١٠ — ١٢ وهي السن التي سبق أن رأينا قبل أن فيه تصل جماعات الاطفال إلى أرق مستوى من النظام وتقنين القواعد . وهناكما في الحالات السابقة يجب أن نميز بين القسر والتعاون وتصحيح مشكلتنا إذن هي ما إذا كانت الاحترام الجانبي الذي هو مصدر القسر أو الاحترام المتبادل الذي هو مصدر التعاون هو العامل المرجح في نمو العدل المتساوي .

نحن نرى أنه في هذه النقطة بالذات لا يمكن أن نتعرض نتائج تحليلنا لأي شك ؛ فالسلطة كما هي لا يمكن أن تكون مصدرا للعدل لأن نمو العدل يتضمن الذاتية وليس معنى ذلك طبعا أن الرائد لا يقوم بدور ما في نمو العدل حتى النوع الموزع منه ، فإدام الراشد يتعامل مع الطفل على أساس التبادل ويؤثر فيه بالمثل لا بالامر



فإنه يلعب في هذا المجال كافي غيره دوراً ذا أثر فعال ، ولكن أهم أثر مباشر لنفوذ الراشد هو الإحساس بالواجب الذي وضحه بوفيه وهناك نوع من التناقض بين الخضوع الذي يتطلبه الواجب والذاتية الكاملة وجد أنه لا يمكن أن يخرج إلى الوجود إلا نتيجة اتفاق حر وسلطة الراشد حتى إذا قامت بدورها في تطابق مع العدل فإن لها إذن التأثير المضعف لما تتضمنه روح العدل . ومن هنا كانت الاستجابات التي لاحظناها بين صغار الأطفال الذين خلطوا ما هو عدل بما هو قانون ، والقانون هو كل ما تضعه سلطة الراشد ، والعدل متحد مع القواعد الموضوعية كما هي الحال في نظر كثير من الراشدين نذكر منهم أولئك الذين لم ينجحوا في وضع ذاتية الضمير فوق التعصب الاجتماعي والقانون المكتوب .

ولهذا فإن سلطة الراشد ولو أنها قد تكون لحظة ضرورية في التطور الاجتماعي للطفل غير أنها ليس في ذاتها كافية لخلق إحساس بالعدل فهذا قد ينمو فقط خلال التقدم الذي يحده التعاون والاحترام المتبادل فيبدأ من التعاون بين الأطفال ثم بين الطفل والراشد ويؤيد هذه النظرية أن الإنسان ليدهشه أن يرى في مجتمع الأطفال كما هو في مجتمع الراشدين . ذلك الامتداد الذي يسير فيه التقدم في المساواة جنباً إلى جنب مع الاتحاد والعضوى ، وتقصد به نتائج التعاون وذلك أنما لو قارنا الجماعات التي يكونها أطفال ٥ - ٧ بمجتمعات ١٠ - ١٢ فإننا نستطيع أن نميز أربعة تغيرات مستقلة . أولها أنه بينما نجد مجتمع الصغار يكون كلا لا شكل له وغير منظم فالأفراد فيه جميعاً متشابهون نجد أن مجتمع الكبار يكون وحدة عضوية ذات قوانين وتعليمات ، وفي الغالب نجد فيه نظاماً لتقسيم العمل ( قادة . حكام . الخ . . ) . وثانيها أنه يقوم بين الكبار من الأطفال اتحاد أخلاقي أقوى مما بين الصغار ؛ فالصغار مركزيو الذات تلقائياً لا شخصيون ينساقون وراء كل إجماع يأتيهم ولكل تيار من تيارات التقليد فالإحساس بالجماعة في حالتهم هو نوع من الاشتراكية الخاضعة للكبار ولاوامر الراشدين ، أما الكبار فعلى العكس من ذلك نجد أن فكرة الحرمان من الحقوق تطبق على حالات الكذب والغش وكل ما يعارض مع الاتحاد ؛ فالإحساس بالجماعة إذن مباشر ومحافظ عليه أما التغيير الثالث فهو أن الشخصية تنمو بمعنى أن الجدل وتبادل الآراء يخلان محل التقليد المتبادل البسيط عند صغار الأطفال . وأخيراً فإن الإحساس بالمساواة أقوى بكثير — كما رأينا عند الكبار عنه عند الصغار فالصغار مازالوا بصفة مبدئية خاضعين لسيادة السلطة وعلى هذا فإن الرابطة بين المساواة

والاتحاد هي ظاهرة نفسية عالمية وليست كما تبدو قاصرة على مجتمع الراشدين ومعتمدة فقط على العوامل السياسية . وعند الاطفال كما هو عند الراشدين يقوم نوعان نفسيان من التوازن الاجتماعى: نوع يقوم على قسر السن فيبعد كلا من المساواة والاتحاد ، العضوى ، ولكنه يشق مركزية الذات عند الفرد دور أن يبعدها وهو يقوم على التعاون ويعتمد على المساواة والاتحاد .

والآن ننقل إلى العدل الجزائى فنجد أنه على خلاف أسس العدل الموزع يظهر أنه لا يوجد هنا فى آراء الجراء أو العقوبة أى عنصر عقلى خالص أو بدسى ؛ فبينما تزداد قيمة فكرة المساواة كلما ازداد النمو العقلى فإن فكرة العقوبة تأخذ فى الضعف . ولتوضيح هذا المعنى يجب أن نميز — كما سبق أن فعلنا — نوعين منفصلين من أنواع الجراء: فهناك من جهة فكرة التكفير والثواب التى يظهر أنها تشمل الفكرة النوعية عن العقوبة — ومن جهة أخرى فهناك الآراء الخاصة ، بوضع الأشياء موضعها الصحيح ، أو إصلاحها كما أن هناك المقاييس التى تتجه نحو تجديد الاتحاد الذى انفصم نتيجة للذنب وهذه الأفكار الأخيرة التى جمعناها تحت عنوان « العقوبة بالتبادل » يظهر أنها لا تهض إلا على فكرة المساواة وفكرة التبادل . والمجموعة الأولى من الآراء هى التى تميل لأن تتنافص حين تعقب الأخلاق الذاتية أخلاق الغيرية والسلطة . أما المجموعة الثانية فهى أصلب عودا لأنها تقوم على شئ أكثر من فكرة العقوبة .

ومهما قيل عن هذا التطور فى التقييم فإنه يمكن أن نذكر هنا — كما ذكرنا فيما يتعلق بالعدل الموزع — ثلاثة مصادر للنواحي الثلاث الهامة للجزاء: فقد رأينا قبلا ( الفقرة ١ ) أن استجابات فردية معينة تشكل ظهور الجراء وأن قسر الراشدين شرح تكوين فكرة التكفير ، وأما التعارض فيقتضى على فكرة العقوبة قضاء نهائيا . لا يمكن أن ننكر أن فكرة العقوبة لها جذور بيولوجية ؛ فاللحمة ، تقابلها للحمة ، والظرف جزاؤه الظرف . فردود الأفعال الغيرية للدفاع والمشاركة الوجدانية تؤدى لذن إلى قيام نوع من التبادلية الأولية التى هى الأرض التى تنمو عليها فكرة الجراء ولكن هذه الأرض ليست كافية بنفسها ، والعوامل الفردية لا يمكن بنفسها أن تسو على مستوى الانتقام التفرزيجي ثون أن تجد نفسها خاضعة — على الأقل ضمنا — لنظام منظم ومقنن من العقوبات الداخلة فى العدل الجزائى .

فالأشياء تختلف عن طريق تدخل الراشد وسلوك الطفل منذ بداية حياته حتى قبل أن يستطيع الكلام نجاه يخضع في ثبات لعملية الإقرار أو المنع ؛ فالناس تبعاً للظروف قد تقوم بينهم وبين الطفل علاقة سرور أو استياء وقد يتركونه يبكي . ونفس التغييرات في أصوات من حرله تكني وحدها لتكوين عقوبة مستمرة . وفي السنين التالية نجد الطفل موضع ملاحظة مستمرة فيقيد كل ما يعمل أو يقوله ، وهذا يؤدي إلى التشجيع أو اللوم . ولا زالت الأغلبية العظمى من الراشدين تعتبر العقوبة جثمانية أو غيرها مشروعة تماماً ، ومن الواضح أن هذه الاستجابات من جانب الراشد ترجع في الغالب إلى تعب أو عدم صبر ولكنه في الغالب أيضاً يفكر فيها ببرود ومع ذلك فانا نكرر أن هذه الاستجابات من جانب الراشد هي نقطة البداية لفكرة العقوبة التكفيرية . فإذا لم يشعر الطفل بشيء سوى الخوف وعدم التصديق كما قد يحدث في الحالات المتطرفة فإن هذا يؤدي ببساطة إلى حرب عنتية ، ولكن نظراً لأن الطفل يحب والديه ويحس نحو أعمالهم باحرام ، وهو الذي استطاع بوفيه أن يحمله ، فإن العقوبة تبدو له إجبارية من الناحية الأخلاقية ومرتبطة بالضرورة بالعمل الذي استغفزه . أما العصيان الذي هو قاعدة كل خطيئة ففيه خرق للعلاقات العادية بين الآب والطفل ، ولذلك فمن الضروري إصلاحه . ونظراً لأن الآباء قد أبانوا عن غضبهم العادل وذلك عن طريق استجاباتهم في شكل عقوبات فإن قبول هذه العقوبات يتضمن أنشكل الطبيعي للإصلاح . أما الألم الذي يفرض إذن فإنه يؤدي إلى إعادة العلاقات التي اهتزت منذ قليل اهتزازاً مؤقتاً . وبهذه الطريقة فان فكرة العقوبة تصبح مستمدة من قيم أخلاق السلطة . ولذلك نرى أن هذه الفكرة البدائية والمادية للعقوبة التكفيرية ليست مفروضة كما هي بوساطة الراشد على الطفل ، وربما لم يحدث أن اخترعها عقل راشد من الناحية السيكلوجية ، وإنما هي نتيجة حتمية للعقوبة التي انحرفت في عقالية الطفل الواقعية الرمزية .

فإذا تبين قيام مثل هذه الوحدة المتينة بين فكرة العقوبة والاحترام الجانبي مضافاً إليها أخلاق السلطة فإنه يترتب على ذلك أن كل تقدم في التعاون والاحترام المتبادل من شأنه أن يقلل تدريجياً ارتباط فكرة التكفير بفكرة العقوبة ، وأن يضعف من الأخيرة بحيث تصبح عملاً إحصائياً بسيطاً أو مجرد مقياس للتبادل . وهذا ما نعتقد أننا قد

لاحظناه فعلا في الأطفال . فإنه كلما ضعف احترام الراشد كلما نمت أنواع معينة من الأخلاق التي لا يمكن الإنسان إلا أن يضعها تحت عنوان العدل الجزائي . وقد رأينا مثالا لهذا في الأحكام التي قال بها الأطفال الذين اختبرناهم في موضوع مقابلة الضرب بالضرب ؛ فإن الطفل يحس أكثر وأكثر أنه من العدل أن يدافع عن نفسه وأن يرد على ما ناله من ضربات . وهذا جزاء من غير شك ولكن فكرة التكفير يظهر أنها لا تقوم بأي دور في هذه الأحكام وإنما المسألة مسألة تبادل خالص فهذا شخص قد أعطى لنفسه الحق في أن يضربني فهو لذلك قد أعطاني الحق في أن أكيل له بنفس المكيال . وبالمثل فإن من بغش يحصل على امتياز عن طريق الغش . ولذلك كان من العدل أن نعيد المساواة وذلك بطرده من اللعب أو باسترجاع الكرات التي يكون قد كسها .

قد يقال إن مثل هذه الأخلاق قد لاتوصلنا إلى نتائج بعدة مادام ضمير الراشد الخير يطالب بشيء أكثر من تطبيق مجرد التبادلية ؛ فالإحسان والتفاضل عن الأضرار التي تبودلت هي في نظر الكثيرين أشياء أعظم بكثير من المساواة الخالصة . ويعنى علماء الأخلاق في هذه الناحية بالزناح بين العدل والحب مادام العدل غالبا ما يدعو إلى ما لا يقره الحب والعكس بالعكس . ولكننا نرى أن هذه العناية بالتبادلية بالذات هي التي تقود الإنسان إلى ما بعد عدل الأطفال قصار النظر ممن يردون على الضربات التي أصابهم بضربات مساوية لها من الناحية الحسابية . فالتبادلية لها وجهان مثلها في ذلك مثل الحقائق الروحية التي هي نتيجة النمو الذاتي لا القسر الخارجي ويقصد بذلك التبادلية الحقيقية والتبادلية المثالية ؛ فالطفل يبدأ بزاول المثالية نفسها ببساطة وهذه ليست شيئا سهلا كما قد نظن ، ثم بمجرد أن يعتاد الإنسان على هذا الشكل من التوازن في أعماله نجد أن سلوكه يتغير من الداخل نتيجة أن تكونه يعود فيؤثر كما كان على محتوياته . فما كان يعتبر عدلا لم يعد مجرد عمل تبادلي وإنما هو سلوك يسمح بتبادلية مدعمة غير محدودة . فيحل المثل القاتل وأفضل ما تريد أن يفعل معك ، محل فكرة المساواة غير الناضجة ؛ فالطفل يضع العفو فوق الانتقام لاعلى أنه نتيجة للضعف وإنما لأنه ليس هناك نهاية للانتقام ( طفل في العاشرة ) . وكما أنه في المنطق نستطيع أن نتبين نوعا من التفاعل بين شكل القضية ومحتوياتها حين تكون قاعدة التناقض مؤدية إلى تبسيط التعريفات الابتدائية وتنقيتها ، وكذلك الحال

في الأخلاق فإن التبادلية تتضمن تقيية انجاه السلوك العميق وترشده إلى فكرة العالمية نفسها وذلك عن طريق مراحل متدرجة . ودون أن نترك دائرة التبادلية نستطيع أن نقول إن الكرم — وهو الذى يميز المرحلة الثالثة — يتحالف مع العدل الخالص البسيط ومع أشكال العدل النقية جدا مثل الإنصاف والحب فلا يعود هناك أى نزاع حقيقى .

وفى الختام نقرر أننا وجدنا فى دائرة العدل — كما فى الميدانين الآخرين اللذين درسناهما — ذلك النزاع بين نوعى الأخلاق وهما اللذان لفتنا إليهما أنظار القراء كثيرا . فأخلاق السلطة وتلك التى تقوم على الواجب ، والطاعة تؤدى فى ميدان العدل إلى الخلط بين ما هو عدل تبعا للقانون القائم وبين قبول عقوبة التكفير . أما أخلاق الاحترام المتبادلة وهى تقوم على فكرة الخير (كمعارضة للواجب) وفكرة الذاتية فإياها تؤدى فى ميدان العدل إلى نمو المساواة وهى الفكرة التى تقوم فى قاع العدل الموزع والتبادلية . فالاتحاد بين المتساويين يبدو مرة أخرى كصدر لمجموعة كاملة من الآراء الأخلاقية المسككة والمتطابقة وهى التى تميز التفكير المعقول . ويمكن أن ندسأل عما إذا كان من المستطاع أن تنمو هذه الحقائق دون مراحل تمهيدية يصاغ فيها ضمير الطفل بوساطة الاحترام الجانبى للراشد ونظراً لأن هذا الموضوع لا يمكن إخضاعه للتجربة فمن العبث أن تناقشه . ولكن من المؤكد أن التوازن الأخلاقى الذى نصل إليه بوساطة النظريات التكميلية للواجب العبرى وعن طريق العقوبة الخالصة كما تسمى هو توازن غير مستقر نظراً لأنه لايسمح للشخصية بأن تنمو وتنسج إلى أقصى حدودها . فكلما نما الطفل فإن خضوع ضميره لعقل الراشد يبدأ فى نظره أن يكون أقل قانونية ، وفيما عدا حالات النمو الأخلاقى المضبوطة الناتجة إما من الخضوع الداخلى المقرر (هؤلاء الراشدون الذين يبقون أطفالاً طول حياتهم) أو من الثورة المدعمة — فإن الاحترام الجانبى يميل من تلقاء نفسه إلى أن ينمو فى اتجاه الاحترام المتبادل وحالة التعاون التى تتضمن التوازن العادى . ومن الواضح أنه ما دامت هذه الأخلاق هى من النوع التعاونى فإن أخلاق الطفل تنمو بسرعة متأثرة بالأمثلة المحيطة بها . والواقع أن احتمال أن تكون هذه ظاهرة متجهة فى اتجاه واحد هو أقرب الصواب من أنها مجرد ضغط اجتماعى ، ذلك أنه لو أن الجماعات

البشرية قدوة لمورث من الغيرية إلى الذاتية ومن نظم دينية استبدادية إلى نظم ديمقراطية تقوم على المساواة، فإن ظاهرة التكاثف الاجتماعي التي وضعها دوركم تساعد على تحرير كل جيل من الجيل الآخر، وبذلك أصبح النمو الذي وصفناه ممكناً عند الأطفال والمراهقين.

وهكذا نكون قد وصلنا إلى حيث تتلاقى مشكلات الاجتماع مع مشكلات علم النفس الوراثي وأصبحنا أمام سؤال في غاية الأهمية فنقتنع بهذه الإشارات، ولتقارن الآن النتائج التي وصلنا إليها بالآراء الأساسية في علم الاجتماع والنفس المتصلة بالطبيعة التجريبية للحياة الأخلاقية

## الفصل الرابع

### خلقا الطفل وأنواع العلاقات الاجتماعية

سواء أردنا أم لم نرد فإن الموضوعات التي كان علينا أن ندرسها من حيث صلتها بأخلاق الطفل قد تطرقت بنا إلى قلب المشكلات التي درسها المعاصرون من علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي . فالتجتمع — في نظر أتباع دوركيم — هو المصدر الوحيد للأخلاق ، فإذا كان الأمر كذلك فليس هناك نظام أحسن من علم نفس الأطفال يمكن أن نشاهده فيه . ومن يقرأ كتاب « التربية الخلقية » لدوركيم لابد أن يلاحظ أن كل نظام اجتماعي لابد أن يؤدي حتما إلى نظام تربوي . ولعل هذا هو السبب الذي دعانا إلى دراسة بعض النظريات المهمة المعاصرة في علم الاجتماع وعلم النفس الأخلاقي ، وأن نقارنها بالنسائج التي وصلنا إليها ، وذلك رغم الصعوبات التي تواجه محاولة من هذا النوع . وسوف نبثدع عن أي مناقشة ذات صفة عامة وإنما نقصر بحثنا على الميادين التي تتناول فيها نظريات علم النفس الاجتماعي الطفل تناولاً مباشراً . وعلى أساس هذه النظرية يبدو لنا أن الموضوعات الآتية تستحق منا الدراسة ؛ وهي آراء دوركيم وفوسونية Durkheim and Fauconnet عن المسؤولية التي أدت إلى ظهور كتابات دوركيم عن العقوبة في المدرسة ، وكذلك نظرية دوركيم عن السلطة كمصدر للحياة الأخلاقية للطفل ، ونظريات بولدوين Baldurn وفوق هذا كله نظريات بوفيه عن أصل العاطفة الخلقية . نأخيرا نتعرض لبعض الآراء التربوية الخاصة بذاتية الضمير عند الأطفال .

ولكي نتجنب أي سوء فهم قد يتعرض له هذا البحث فإنه يجب أن نشير ابتداء إلى أننا سنتناول هذه الموضوعات التربوية الخالصة من الناحية النفسية ، لا التربوية .

الواقع أن أغلبية الحقائق التربوية هي حقائق من علم النفس الاجتماعي ولذلك فإننا - رغم عدم رغبتنا في أن نضع نظاما للتربية يقوم على أساس بحثنا هذا - لا أننا نتساءل عما إذا كان نظام يقوم على السلطة كالذي يؤيده دوركيم هو حقيقة ضروري في دستور الحياة الأخلاقية . وهذا سؤال في علم النفس الخالص وعلم النفس التطبيقي ،

فإذا كان البحث فيما إذا كان دواء أوصى به بعض الأطباء سوف يقتل المريض أو يشفيه مما يعنى به السيكلوجى كما يعنى به الطبيب فإننا كذلك سوف نتناول موضوع الزبية من الناحية التجريبية لا من الناحية العملية .

نظريات دوركيم وفوسونيه (١) :

لقد وضع بول فوسونيه فى كتابه عن « المسئولية » آراء دوركيم عن العدل الجزائى والقانون الجزائى فى قالب جذاب ومبتكر وقد ختم بحثه بأن بين أن المسئولية فى آخر أشكالها أو فى أنقائها كما يرى هو ، ليست سوى المسئولية الموضوعية التى وجدنا لها أمثلة كثيرة عند الأطفال ، ولهذا فليس هناك بحث أوفى من هذا البحث يمكن العثور عليه ليعاوننا فى دراسة ما قد تشتمل عليه روح التربية عند دوركيم، ونقد بذلك فكرة أن الجماعة واحدة ، وأن صفة الدوام فيها هى من نوع يضمن قيام واستقرار القيم الأخلاقية .

فالمسئولية عند فوسونيه هى « الصفة التى يتصف بها أولئك الذين يجب أن يعتبروا ، على أساس قاعدة ما ، أشخاصا سلبيين بالنسبة للعقوبة » (ص ١١) . ومعنى أنك مسئول أنك تستحق « العقاب عدلا » (ص ٧) .

ولنتنقل إلى الدراسة المقارنة للجماعات المختلفة التى لدينا عنها معلومات كافية تسمح لنا بأن نقيم نوعا من القانون التطورى الذى يسود على تاريخ المسئولية كله ، فنرى أنا إذا قارنا بين المسئولية عندنا وبين أكثر أشكالها غنى وفهما وجدنا أنها قد تقلصت بالتدريج حتى وصلت إلى شكلها الحاضر .

ففى الجماعات المتحضرة المعاصرة نجد أن المسئولية تنحصر فى الراشدين الأحياء العقلاء ، أما فى المجتمعات القديمة أو غير المتحضرة — كما كانت الحال فى العصور الوسطى بل وأحيانا فى العصور الحديثة — فإننا نجد أن المسئولية أيضا تنصب على الأطفال والجانين ( حتى ولو عرف عنهم ذلك ) وكذلك الاموات والحيوانات والجماعات على السواء . ويمكننا أن نصل إلى النتيجة نفسها لو أننا درسنا مواقف المسئولية دراسة تطورية . وفى بحثنا هذا نجد أن القصد ( أو بعض الظواهر النفسية الأخرى من مثل الإهمال والنسيان الخ ... ) ضرورى فى حالة المسئولية . ومن الناحية الأخلاقية القصد هو كل شيء ، وفى نظر القانون لابد من وقوع مخالفة ، ولكن ليس هناك ذنب



بلا قصد ، أو قلة تبصر ، أو إهمال . و إن أثناء دراستنا التراجعية لتاريخ القانون الجزائي قد وصلنا إلى المسؤولية الجمعية الخالصة ( ص ١٠٥ ) . وبمعنى آخر إن الاخلاق البدائية والقانون القديم يقمان المسؤولية حتى في الأعمال القسرية والحوادث والتصرفات التي ارتكبت بلا إهمال أو قلة تبصر ، وبالاختصار فإن المسؤولية البدائية هي أولا وقبل كل شيء موضوعية وانتقالية ، أما المسؤولية عندنا فشخصية وقاصرة على الفرد .

فما هي المسؤولية إذن ؟

لحل هذه المشكلة نجد أن فوسونيه يتفق مع روح دوركيم في شرح هذه الظاهرة ، لآعن طريق وضع القوانين التي تتحكم في تكوينها أو نموها ، بل عن طريق تأكيد العناصر الثابتة والمشاركة في كل المرحلة ، وينبغي أن نلاحظ هذه النقطة الأساسية في الطريقة . وعلى هذا يجب أن نوضع التفسيرات الفلسفية للمسؤولية لأنها تهمل الحالات الأولية للظاهرة التي ندرسها .

هذا ونجد في النظريات التطورية من مثل نظريات وسترمارك westmark وغيره هذا العيب ، فهي تهمل الحالات الأولى للانحرافات الاخلاقية والعقلية كما لو كانت آراثونا الحديثة تتضمن أرقى القواعد والنتائج الضرورية لكل ما تقدمها . أما إذا نسبنا نفس القيمة إلى كل الحالات التي توصلنا إليها الطريقة المقارنة فإيا سوف نرى أنه حتى إذا كانت العقوبة لا تؤيد وجود علاقة صريحة ومحدودة بالضحية فإنها دائماً محدودة العلاقة بالجريمة ، وبمعنى آخر فإن الجريمة تستحق العقاب في كل عصر ومكان ، وإذا كانت العقوبة لا تقع على رأس المذنب مباشرة فإنها تقع على شخص ما . وإذا نظرنا إلى الجريمة على أنها عمل مادي مستقل عن البواعث الداخلة فيها فإنها تصبح مركزاً لمرض معد يجب القضاء عليه وعلى كل ماحوله قريباً كان أم بعيداً . وإذا كان الجزء موجهاً إلى الجريمة فما ذلك إلا لأنه لا يستطيع الوصول إلى الجريمة فينحرف نحو النائب عنها ( ص ٢٣٤ ) .

وهناك تداخل نظرية دوركيم عن الجريمة ، فكل مجتمع يتكون أساساً من مجموعة من العقائد والوجدانيات مكونة كلاً يجب الدفاع عنه . ونواة هذه العقائد هي عاطفة التقديس ، وهي مصدر كل أخلاق ودين . وكل ما يسيء إلى الوجدانات

القوية والمحدودة لهذه العاطفة الجماعية فهو جريمة ، وكل جريمة فيها انتهاك لحرمة .  
والجريمة التي تعدى على الروابط الاجتماعية تعتبر لمجرد أنها أدت إلى ذلك ذات  
معنى صوفي ، فهي مصدر الفساد والتدنيس وما قد ينعكس منهما مرثيا أو غير مرثى  
لاحصر له ، ولذلك يجب أن يكبت ، وكذلك يجب أن تكبت نتائجها القاتلة ويجب  
أن توضع الأشياء وضعها الصحيح ، والعقوبة هي العملية الصوفية ذات التأثير في  
إعادة الشيء إلى أصله .

ولهذا فليس بهم كثيرا على من تقع العقوبات ، فالهمم أنه لا بد من توقيعها ،  
وأنه ينبغي أن تكون مناسبة للجريمة . فهذا دستور المسؤولية . وأكثر من ذلك فإنه  
يسهل أن نعرف كيف ظهرت طريقة اختيار الشخص المسؤول ؛ فالعملية قد قامت  
بفضل النظام الآلي للانتقال الذي يخضع لقوانين الانتقال السيكلوجي :

فأولا هناك انتقال عاطفي ، فالعواطف التي تثيرها الجريمة تنتقل إلى كل شيء  
يتصل بها من قريب أو من بعيد .

وثانيا هناك حكم ، فالمجتمع يقرر أن شخصا معينا هو المسؤول ، وهذا الحكم  
يصبح سائدا عن طريق علاقات الانصال أو التشابه . ويرتب على هذا ضمنا أن  
المذنب نفسه — إن أمكن الوصول إليه — يعتبر ممثلا للنهاية العظمى للعلاقات  
مع الجريمة ، ولكن في حالة عدم إمكان الوصول إليه فإن أي شيء يرتبط بالجريمة  
يجب عقابه . وعلى هذا فإن المسؤولية تنصب من الخارج على رأس المذنب أو من  
يحل محله وتحولهم إلى أشخاص يحملون خطايا غيرهم ، أو آلات للتطهير الاجتماعي .  
ولهذا كان للمسؤولية وظيفة محدودة وهي ، إمكان تحقيق الجزاء عن طريق السماح  
له بأن يقوم بدوره النافع ( ص ٢٩٧ ) وهذا الدور أخلاقي من أساسه ، إذ أنه  
في الحالة التي توجد فيها عقوبات يمكن التأكد من وجود أخلاق . فالعقوبة  
— وبالتالي المسؤولية — لها إذن نصيب في القيم الأخلاقية ( ص ٣٠٠ ) .

وقد بقيت مشكلة ، وهي إذا كانت هذه هي روح المسؤولية فكيف ينأى  
إذن أن هذا الدستور قد تطور حتى وصل إلى درجة أننا لم نعد نستطيع لأول  
وهلة أن نصل إلى حالاته البدائية ؟ فكيف تقطعت المسؤولية بهذه الطريقة حتى  
انحصرت في الراشد العاقد الذي قام بعمله عن قصد ؟ ولماذا أصبحت المسؤولية  
فردية وروحية بهذه الطريقة ؟

الواقع أن حالة المسؤولية الحاضرة — نظراً لأنها أبعد ما تكون عن أن تصل إلى نقطة الاتصال الضرورية لإحداث تغيير داخلي في المسؤولية — نجدتها على العكس من ذلك ننتج من الضعف التدريجي للقيم البدائية الذى يعزى إلى فعل العوامل المضادة . ولذلك فإن السبب العام لهذه العملية التطورية يبدو أنه خارجى بالنسبة للمسئولية ذاتها ؛ فهو الحزو والبرعة الإنسانية . ذلك أنه ولو أن المجتمع قد تثير الجريمة غضبه فإن الوجدانات المضادة قد تظهر وقت العقوبة . وكما قال هرينج *Herring* : إن قصة القصاص هى قصة الإبادة المستمرة . وهذا هو السبب فى أن المسؤولية تميل باستمرار لأن تنقلص .

فى البداية نجد أن المجتمع يعاقب كل إنسان ؛ فالفردي ليس أكثر من وسيلة لغاية ، أما الآن فإننا نعاقب فى الغالب مرغمين ويعطى المذنب كل فرصة للدفاع عن نفسه والتخلص من العقوبة .

وهذا يؤدى إلى نتيجتين أساسيتين : الأولى ، يمكن أن نقول إن المسؤولية أصبحت فردية خلال تطورها . فبينما نجد المسؤولية جماعية وانتقالية عند الجماعات البدائية فإننا نجدتها فى المجتمعات الراقية شخصية بتمتئى الدقة ، ( ص ٢٣٠ ) والنظم الدينية وحدها — ونقصد بذلك أعظم نظمنا محافظة — هى التى ما زالت فكرة الخطيئة الأصلية فيها تحي فكرة المسؤولية الجماعية ، فإن خطيئة آدم قد دنست الإنسانية كلها بخطيئة تدعو إلى التكفير ، أما فى القانون وفى الأخلاق فإن هذه الآراء تثور علينا . غير أن مسئوليتنا الفردية الحالية ليست سوى حالة غش للمسئولية الحقيقية . وقد تعلينا بصفة عامة أن المسؤولية فردية فى طبيعتها . انتقالية بالصدفة . وقد يفسر تاريخ المسؤولية على أساس تقدمى ؛ فالمسئولية الحقيقية ذات الصفة الشخصية يقال إنها تمت فى خلال عملية التطور . ومع ذلك فإننا تميل إلى عرض الحقائق على ضوء مختلف تماماً ؛ فصفة الاتساع والقابلية للانتقال التى تتصف بها المسؤولية قد تبدو لنا صبتها الأساسية . وعلى العكس من ذلك فإن فردية المسؤولية هى نتيجة لعملية محدودة وضعيفة . أما القرى التى تجعل المسؤولية فردية فهى أبعد ما تكون عن أن تنهها أو تكملها إذ أنها مضادة لطبيعتها ؛ فالمسئولية الرقيقة تشبه القيمة الإيجابية الدنيا للمسئولية ، فهى تميل نحو نقطة الصفر . وعلى أساس وجهة النظر هذه فإن تطور المسؤولية يبدو أنه تراجعى ؛ فالمسئولية النامة هى المسؤولية فى أضعف حالاتها حين تقترب من النقطة التى لا تظهر فيها ، ( ص ٣٤٣ — ٤ ) .

أما الناحية الثانية من نواحي تطور المسؤولية فهي الناحية الروحية ؛ فالمسؤولية البدائية هي مسؤولية موضوعية ، والجريمة هي أولاً وقبل كل شيء حادثة مادية والرابطة التي تربط الجريمة بالمسئول عنها هي دائماً رابطة مادية ( ص ٣٤٥ ) وعلى العكس من ذلك فإن المسؤولية في نظر العلماء المعاصرين تنشأ في ضمير الشخص المسئول بسبب العلاقة النفسية بين هذا الضمير وبين الحادث نفسه . وهذه الصفات تتعارض تمام المعارضة مع الموضوعية التي وصفناها . ( ص ٣٤٥ ٦١ ) . ويرجع سبب ظاهرة الروحية هذه إلى أن المجتمع - وهو الذي يبدأ خارجياً بالنسبة لعقل الانسان - يصبح حلولياً أكثر وأكثر من الفرد ؛ ثم يصبح عنده اجتماعياً أكثر فأكثر بمرور الزمن ثم يضاف إلى ما هو عضوي ونفسي الاصل ويهذب عن طريق الاشتراك في الحياة الاجتماعية ، وروحية الاخلاق أو الآراء الدينية توضح التداخل الحقيقي للنواحي الاجتماعية في الفرد ، ( ص ٣٦٧ ) . وبالاختصار فلأن المسؤولية عنيت بالساعات وحده فهي تفعل ذلك بفضل العملية نفسها التي جعلتها فردية ، فكلماً أصبحت الحياة الاجتماعية فردية كلما كانت أكثر تعمقاً في داخل الفرد ، ( ص ٣٥١ ) وعلى ذلك فإن شعورنا الاخلاقي ليس أكثر من البقايا الداخلية للشعور الجماعي ، وهذا ليس كسباً ، فالروحية في المسؤولية تشبه الفردية وهي تظهر خلال التاريخ إذن على شكل جذب عظيم وإبادة مستديرة . أما المسؤولية الشخصية فهي بعيدة عن أن تكون مقبرة عند الجميع على أنها مسئولية في أرقى مستوى كما قد يظن ولكنها في الواقع ليست إلا شكلاً ضامراً من أشكال المسؤولية ، ( ص ٣٥٠ )

ولكن يجب ألا يكون الإنسان إطلاقاً إلى أقصى حد ؛ فزالت في مجتمعاتنا آثار للمسئولية الجماعية والموضوعية . ويذكر فوسونيه أنه وجد أمثلة لها في الاتجاه الحاضر لقانون العقوبات في إيطاليا .

فالشكل الحاضر لم يقض قضاء تاماً على الحالة البدائية ؛ فالحالة الاولى ما زالت فرعاً حياً للشجرة الأصلية الى انفصلت منها الحالة الأخيرة بالتدرج ، ( ص ٣٧٧ ) . وإذن فن الطبيعي على أساس وجهة النظر التربوية أن نتفق مع دوركم على استخلاص ضرورة إقامة نظام للعقوبات المدرسية على اعتبارها الوسيلة الوحيدة لإحياء مصدر دائم لكل مسئولية في عقول الناس .

ولا نعرف فيما نعرف نظرية أنسب من نظرية دوركم وفوسونيه لتلقي ضوء على

المشكلات التي أثارها فكرة تقرير الوحدة الاخلاقية للمجتمع ، ففوسونيه قد وضع نطاقاً محكماً حاول فيه أن يشرح ظاهرة نجاح أكثر من أى شخص آخر في تتبع تطورها التاريخي ، وذلك عن طريق الاستمرار في حالات الإدراك الجماعي . ولا داعي لأن نناقش التحليل الدقيق الذي وضعه فوسونيه ولا التقسيم الصحيح للحقائق التي جمعها ، فالعلاقة الوثيقة بين ظاهرة المسؤولية الموضوعية التي يمكن ملاحظتها عند الطفل والظاهرة التي تميز العصر الإجتماعي البدائي تؤيد النظرية القائلة بأن خارجية العلاقات تؤدي إلى قيام نوع من الواقعية الاخلاقية المصاحبة لها . والذي يدولنا في حاجة إلى تفسير هو التفسير العام الذي وضعه للمسؤولية وللعقاب والعلاقات القائمة بين الحقائق الاخلاقية واجتماعه على اعتباره كلاً ثابتاً لا يتغير .

وخير درس نتلقاه من علم الاجتماع المقارن هو أنه يوجد على الأقل نوعان من المسؤولية : واحدة موضوعية وانتقالية ، والاخرى شخصية وفردية ، وأن التطور الإجتماعي قد أدى بالتدريج إلى سيادة النوع الثاني . فإذا سلينا بهذا أمكن أن نصل إلى حلين هما أن نعرف المسؤولية بالإتجاه الذي أخذته في التاريخ - بموجها - أو أن نعرفها بعناصرها التركيبية الثابتة .

وقد اختار فوسونيه الحل الثاني اعتماداً على قوة منهج دوركيم المسلم به ، فقد ذكر لنا أن الذي يعنيه في تاريخ المسؤولية ليس هو الأشياء التي تتغير بقدر ما هو الأشياء الثابتة . والذي أدى به إلى هذا الاختيار هو عمق أساس وحدة الحقائق الاجتماعية . وأيا كان الاختلاف في المدينة فهناك شيء اسمه مدينة (ص ٢٠) . ولكننا قد نتساءل : إلى أي حد يمكن اعتبار هذه الطريقة مرضية ؟ فلماذا نقول عن عالم من علماء النفس الذي يشرح نظرية السلبية والعدد فيضع لنا معادلات في السحر والصوفية في نفس مستوى نظرية اينشتاين في السابية ، أو نظريته في الأرقام المركبة ؟ فأتت إذا بحث فقط عن العناصر المشتركة في جميع المراحل واستعدت كل الاعتبارات الخاصة بالموجات أو الاتجاهات فإن تصل إلى شيء سوى بقايا إحصائية عديمة الثبات ( فما هي العناصر المشتركة في كل مراحل السببية ؟ ) وإلا فانا نعزو كل شيء إلى الحالات البدائية ، وهذا ما نخشى أن يكون قد فعله فوسونيه . والواقع أنه مامن شك في أنه لاغنى عن معرفة الحالات البدائية للحقائق التي يرغب الإنسان في تحليلها ، ولكن تطورها التالي يمدنا ببيانات ليست أقل منها أهمية في تكوينها . وبعبارة أوضح يجب ( ٢٠ م — الحكم الحق للأطفال )

أن نبحث من جميع النواحي في تحديد اتجاه المراحل المتتالية وفي استخلاص العناصر الثابتة المشتركة بين المراحل كلها . ولكن ما هو ثابت ليس هو الصفة المميزة للتركيب ( وإلا فإن الحالة البدائية يمكن دائماً أن نبني على أساسها حالة حقيقية ) بل هو الوظيفة فقط . أما عن التركيب فإنه يتغير تغييراً لا نهائياً مادامت أنواعه تخضع لوظيفته ، وما دامت قوانين التطور التي تتحكم في مثل هذه الأنواع أقوى من الناحية التعليمية من الظواهر الخاصة بأى مرحلة معينة . وهذه لا ترتبط بقوانين تطور المسؤولية ولا بالوظيفة المشتركة في المراحل المختلفة التي قال بها فوسونيه ، فلا صلة لها بقوانين التطور . وقد شرح لنا سبب ذلك بكل وضوح . وليست هي أيضاً الوظيفة المشتركة المستخلصة من تركيب الظاهرة ، وذلك لأن المسؤولية عندنا الآن ليست انتقالية ولا موضوعية وما دام فوسونيه يعتبر هاتين الظاهرتين داخليتين في تركيب المسؤولية الحقيقية .

وعلى أساس المعلومات النفسية عن أخلاق الطفل يمكن أن نبحث عن تفسير للمسؤولية ، فمع احترامنا للنتائج القيمة التي وصل إليها فوسونيه فإننا مقتنعون بالضرورة المزدوجة للثبات أو الاستمرار الوظيفي وتوجيه التطور في التركيب . وقد سبق لنا الإلمام بقيام نوعين من الأخلاق عند الطفل وهما القسر والتعاون . فأخلاق القسر هي تلك الخاصة بالواجب الخالص والبسيط والغيرية ؛ فالطفل قبل من الراشد عدداً معيناً من الأوامر ، التي يجب أن يخضع لها مهما كانت الظروف ، فله صواب هو ما يوافق هذه الأوامر ، والخطأ هو الذي يجانبها ، أما الباعث في لعب دوراً صغيراً في هذه النظرية . وأما المسؤولية فهي موضوعية تماماً ولكنه بالتدريج تنمو أخلاق التعاون موازية لهذه الأخلاق أول الأمر ثم مضادة لها . والقاعدة المرشدة في أخلاق التعاون هي الاتحاد فهي التي تعني أولاً وقبل كل شيء بذاتية الضمير والباعث وبالمسؤولية الشخصية تبعاً لذلك . والآن ينبغي أن نلاحظ أنه بينما أخلاق الاحترام المتبادل تعارض - من ناحية القيم - أخلاق الاحترام من جانب واحد ، فإن الأولى - برغم ذلك - هي نتيجة طبيعية للأخيرة وذلك من وجهة نظر أسباب هذا التطور . فكلما اقترب الطفل من مرحلة الطفولة كلما اتجهت علاقته بالراشد نحو المساواة . فالاحترام من جانب واحد المتصل بالقسر ليس نظاماً ثابتاً ، والتوازن الذي يتجه نحوه ليس سوى الاحترام المتبادل . ولهذا

لا يمكن أن ندعى بالنسبة للطفل أن السيادة النهائية للمسئولية الشخصية على المسئولية الموضوعة هي نتيجة لقوى متعارضة في علاقتها بالمسئولية عمرها ، بل على العكس من ذلك إنه بفضل قيام نوع من المنطق الداخلي نجد أن الحالات المتقدمة تتطور من الحالات البدائية ولو أنه من ناحية التركيب نجد أن الأولى تختلف كثيرًا عن الأخيرة؛ فلذا إذن لا يحدث هذا فيما يتعلق بالمجتمع بطريقة منظمة ؟ نستطيع - بلا استعارة - أن نقول إن العلاقة يمكن أن تقوم بين طاعة الفرد للأوامر الجماعية وبين طاعة الطفل للراشدين على وجه العموم ، ففي كلتا الحالتين نجد أن الإنسان يخضع لأوامر معينة لأنه يحترم المسنين . فالمجتمع ليس سوى سلسلة ( أو كثير من السلاسل المقاطعة ) من الأجيال كل منها يضغط على ما يليه ، وقد كان أوجست كومت Auguste Comte على حق في اعتبار هذه العملية التي يقوم بها كل جيل على الآخر أهم ظاهرة في علم الاجتماع . والآن فإننا حين نفكر في نظم الحكم في الجماعات البدائية ، وحين نفكر في سلطان الأسرة الآخذ في التقلص نتيجة التطور الاجتماعي ، وفي كل الظواهر الاجتماعية التي تميز المدنيات الحديثة ، فإننا لا نستطيع إلا أن نرى في تاريخ الجماعات نوعا من التحرر التدريجي للأفراد ، وبمعنى آخر رفع الأجيال المختلفة في علاقتها بعضها ببعض ، أو كما قال دوركيم إن الإنسان لا يستطيع أن يوضح الطريق الذي مرت به الجماعات من التطابق القائم على القوة في الجماعة المنقسمة إلى الاتحاد العضوي للجماعات المختلفة دون استحضار الإشراف المتضائل للجماعة على الفرد باعتباره العامل السيكولوجي الأساسي . وكلما زادت كثافة المجتمع كلما سهل على المراقب أن يهرب بسرعة من القسر المباشر في علاقاته ودخل في عدد من المؤثرات الجديدة وتمكن من أن يستقل روحيا عن طريق مقارنة العلاقات بعضها ببعض .

وكلما تعقد المجتمع وأصبحت المسئولية ذاتية ازدادت أهمية علاقات التعاون بين الأفراد المتساوين . والآن إذا كان التعاون يتلو القسر بالشكل الطبيعي الذي وصفناه ، وبالتالي فإن أخلاق الاحترام المتبادل تفوق على السلطة ، فإنه يبدو لأول وهلة أنه ليس هناك من سبب يدعونا إلى اعتبار المسئولية الشخصية حالة كاذبة من حالات المسئولية البدائية . وكل ما يمكن أن يقال هو أن العقلية المعقولة كانت شكلا كاذبا من العقلية السابقة للعملية السابقة للتطبيقية ، وأن الأخلاق المستقلة قد كانت حالة مخففة من حالات الديانات الأولية . ونحن نرى على العكس من ذلك أنه لو أن ظاهرة التربية أمكن اعتبارها فعلا تقوم بغرس جرثومة أصول

الظاهرة الاجتماعية فإن المسؤولية الشخصية إذن هي النتيجة العادية للمسئولية الموضوعية بنفس الطريقة التي يفسح بها قسر التوافق مكاناً للتعاون يقوم على التباين الاجتماعي والفردية وعلى ذلك فإن ضعف المسؤولية الموضوعية والانتقالية لا يرجع سببه فقط إلى أن الشفقة والانسانية يقومان بضبط الجزاءات ، وإنما يرجع السبب إلى أن الآراء الخاصة بالجريمة الإرادية ، بل وإلى أن العقوبة التكفيرية تفقد كل معنى لها في دائرة الاخلاق الذاتية . أما الافكار الخاصة بالذنب والعقوبة فتنتج في الوقت نفسه من تلك الخاصة بالواجب والصواب والخطأ والعدل الموزع .

ولذلك يميل لأن تربط الاخلاق كما ميزهما فوسونه باتجاهين عقليين عامين وبنوعين من الاخلاق اعتدنا عليهما . أما الانتقال من أحدهما إلى الآخر فلم يحدث صدفة ، بل إن التطور الذي تم بينهما قد كان متحداً مع مجموعة التغيرات النفسية والاجتماعية التي تميز مرحلة الانتقال من التوافق الديني للجماعات ، البدائية ، حتى الاتحاد القائم على المساواة في الوقت الحاضر . فالغيرية التي تسير جنباً إلى جنب مع القسر تنتج المسؤولية الموضوعية كما أن الذاتية التي تسير مع الاحترام المتبادل مع التعاون تنتج المسؤولية الشخصية . أما عن أخلاق التعاون فإن جرائمها تقوم في أي مجتمع ولكنها مكبوته بسبب القسر السائد في الجماعات التي تخضع للانقياد ، ولكن الاختلاف الاجتماعي والاتحاد العضوي ، المميز للجماعات المتحضرة يسمحان لها بأن تفسر ، وهكذا يتضح تحول المسؤولية .

والآن ننقل إلى مناقشة آراء فوسونه بشكل أدق حتى نختار بين نوعي التفسير . ولو أن فوسونه وضح لنا الفرق بين آرائنا والآراء التي كانت سائدة في الأزمنة البدائية غير أنه حاول أن يخفف من هذا الفرق بأن بحث عن أدلة للمسئولية الموضوعية وعن بقايا الآراء القديمة في عصرنا الحاضر . ولذلك نجد فوسونه في حديثه عن المدرسة الإيطالية في التشريع ، التي تعد المجرم فاسداً أصلاً واجتمع نفسه غير مسئول عن حالته ، فهو يقول : « إن المسؤولية لا يمكن أن تتجدد أو تدعم عن طريق غير طريق الرجوع إلى مصدرها هي نفسها » ( ص ٣٤٤ ) . وعلى هذا فإن مسؤولية المجتمع في حالة السكير المجرم يمكن مقارنتها بمسئولية الاسرة في حالة ارتكاب الفرد للجرمات ، ولكننا نخشى في هذه النقطة من وجود بعض اللبس ، فإذا كانت الجماعات الأولية تعتبر المسؤولية جماعية فهي تفعل ذلك لكي توسع الدائرة التي تطبق فيها



الجزاء ، وهذا يؤدي إلى تحسين القصاص ويزيد من النفوذ الغامض للتكفير . ولكن الرأي الحديث القائل بمسئولية المجتمع عن جريمة ارتكبتها أحد أفرادها على العكس من ذلك فهو يعلل مسئولية الاخير ويضعف من عقابه . ففي اعتبار السكير ضحية فرضى المجتمع نحاول أن نرفع عنه كل قصد ، وعلى وجه التدقيق أن نخلص عمله السيء من كل عنصر من عناصر الجريمة . ومن الطبيعي أن نجد آثار المسئولية الجماعية بيننا الآن . ففي حالة الحرب مثلا تعتبر الامة كلها مسئولة عن أخطاء حكامها ، أو في الدين حين تعتبر الإنسانية كلها تستحق الدمار من أجل خطايا أجدادها الاول . فهذه من غير شك حالات للمسئولية الجماعية ، ولكن هذه الاحكام لا تصدر عادة عن شعور جماعي بل ينبغى اعتبارها بقايا أو حالات نكوص أكثر منها ، حالات تجديد للمسئولية . .

وهناك بحث آخر لفوسونيه يرى فيه أن القانون الجرائى يحتم وجود جسم للجريمة ، ولكن هذا ظرف ذو طبيعة عملية أكثر منه قاعدة مثالية يتمسك بها الشعور الجماعي . فلو أن القضاة يستطيعون حقا أن يسيروا غور القلوب بنفس الدقة أو حتى بشكل أدق بما يستخدمونه الآن في التدليل على الحالات البسيطة للحقيقة ، إهم إن استطاعوا ذلك دون أن يتعرضوا لآى خطأ فإنهم يستطيعون أن يكشفوا الحجاب عن الباعث القائم وراء العمل ، وعندئذ فإن الباعث على الجريمة نفسه هو الذى يستحق العقاب من غير شك

ونظراً لأن العدل يواجه نقصا يجعله معرضا للخطأ فهو لذلك يقصر نشاطه على الأعمال المادية ، ولا يرجع ذلك إلى أى قاعدة إيجابية من قواعد المسئولية الموضوعية ، ومع ذلك إنه يواجه صعوبات كافية في هذا الميدان المحصور . وبالاختصار فإن المسئولية الحديثة تيسل لأن تكون فردية خالصة وشخصية خالصة ، ولكن علينا أن نسير إلى أبعد من ذلك ، فهناك اختلاف بين الفكرة البدائية عن المسئولية وبعض الآراء القائمة في هذا الموضوع ، وهذا الاختلاف ليس في الدرجة لحسب ، بل وفي النوع ؛ ففي الحالة الاولى نجد أن العقوبة هي فكرة أخلاقية بلا نزاع . ولما كانت الآراء البدائية كلها واقعية فإن فكرة العقوبة نظراً لعجزها عن التمييز بين النفسى منها والطبيعى فإننا نجد بها بادية ذات معنى سحرى وصفوى . والجريمة نظراً لأنها مركز لفساد طبيعى ونفسى فإن عقوبتها لها مؤثرات مادية وروحية . وقد أصبحت

هذه الآراء غريبة تماما عن مجرى تفكيرنا فيما عدا بعض الآراء الدينية . وفي الوقت نفسه فإن الرأي القائل بأن العمل الطيب يستحق المكافأة ، والسوء يستحق العقاب ، هو رأى مازال عظيم الانتشار . وهذا الرأى الذى يمتزج بسهولة مع الرأى القائل بالمسئولية الشخصية ، فإننا نسمع باعتباره نتيجة للآراء الأولية والموضوعية وشبه المادية عن المسئولية . لكننا قد نوافق في الوقت نفسه على أن معظم هذه الآراء قد تحرر منها علماءنا المعاصرون ؛ إذ يرى الكثيرون أن الخير يجب أن يطلب لذاته ، بل إن العقوبة غير أخلاقية أيا كان نوعها . فإذا اتفقنا مع فوسونيه على توحيد فكرة المسئولية مع فكرة العقاب فإننا نتفق مع القلة فقط في الكلام عن المسئولية الخفيفة ، ولكن هؤلاء يفصلون بين المسئولية والعقاب ، ويرفضون فكرة العقوبة بنفس القوة التى يؤيدون بها فكرة المسئولية . طبيعى أنه يجب أن نميز هنا بين وجهتى النظر الخلفية والقانونية ؛ فمن الناحية القانونية الخالصة ربما كانت العقوبة ضرورية للدفاع عن المجتمع ، ولو أن الكتاب المحدثين من تناولوا هذا الموضوع يميلون إلى وضع فكرة إعادة التربية الاجتماعية وإعادة التوافق فوق فكرة العقاب . أما من الناحية الأخلاقية فإن هناك دائما شيئا مهما حول فكره العقوبة ، وأقل ما نقوله عنها أنها تجعل عودة ذاتية الضمير مستحيلة . ويجب أن نذكر هنا دفاع جيو Guyau فهو وإن أعوزه بعض العمق فإن نفس التهمة يصعب أن نلصقها بإحدى الإجابات الضرورية التى وجهت ضد أخلاق كانت . فهذه كمكثير غيرها قد سارت إلى منتصف الطريق المؤدى إلى الذات الحقيقية ونعنى به النظام الأخلاقى عند روه F. Rauh .

وبالاختصار فإن المسئولية الداخلية تسير جنبا إلى جنب مع ذاتية الضمير التى تنتج من علاقات التعاون وهى لم تشتق فى بساطة من نوع المسئولية التى تحددها فكرة العقوبة التكفيرية ، وبالتالى من القسر والغيرية ، وإنما نشأت من نوع جديد من الاتجاهات العقلية الأخلاقية التى حلت محل الاتجاه العقلى العتيق الذى عدل عنه لضعفه . وكون الحادثتين متعاصرتين فى الزمن يجب ألا يسمح بإخفساء الفرق بين طبيعتهما .

ولنختتم هذا البحث بأن القسر الاجتماعى والتعاون يؤديان إلى نتائج لواجه للمقارنة بينهما . وهذه الحفامة عظيمة الفائدة عندنا فيما يلى من موضوعات . فللقسر الاجتماعى على الفرد نتائج مشابهة لقسر الرائد على عقل الطفل . ونقصد بالقسر

الاجتماعى هنا أى علاقة اجتماعية يدخل فيها عنصر السلطة ، وهو لا ينتج من العلاقة المتبادلة بين فردين متساويين مثل علاقة التعاون . وأكثر من ذلك فإن الظاهرتين ظاهرة واحدة وشئ واحد ، والرائد الذى يقع تحت سيادة الاحترام من جانب واحد بالنسبة « للسنين » هو بعينه الذى يسلك بالنسبة للثقافة مملك الأطفال . ونستطيع أن نؤكد أن واقعية الآراء البدائية عن الجريمة والعقاب هى فى بعض النواحي استجابة طفلية ؛ فالعالم الخلق والطبيعى عند الرجل البدائى هما شئ واحد ، والقاعدة هى قانون طبيعى وهى فى الوقت نفسه قاعدة خلقية . ولهذا فإن الجريمة تهدد كيان العالم ويجب بطريقة خفية أن تقوم بعملية تكفير مناسبة تقضى عليها قضاء تاماً . ولكن فكرة أن القانون طبيعى وخلقى معاً هى نواة فكرة الطفل عن العالم ؛ فهو تحت تأثير قسر الرائد لا يستطيع أن يرى قوانين الكون الطبيعية إلا فى شكل نوع من الطاعة تقوم بها الأشياء بالنسبة للقواعد . أما عن الآراء الخاصة بالعقوبة والتكفير فكيف أمكن أن تنتشر هكذا فى مجتمع الرائدين لو أن الناس لم يكونوا أطفالاً بادية الأمر ، ولو أن الطفل لم يكن من بدائية نموه العقلى يحترم قرارات الرائد بتوبيخه أو عقابه . على العكس من ذلك فإن الفرد تحت تأثير التباين الاجتماعى والتعاون قد نقص عنده بالتدريج الخضوع لعبادة الماضى للامتنال قد تركت مكانها للظواهر التى هى نتيجة التعاون ، وهكذا نجد أن ذاتية الضمير قد حلت محل الغيرة ، ومن هنا نجد التغيرات التى درسها فوسونيه فى ميدان المسؤولية والنقد الذى وجه ضد فكرة العقاب التكفيرى نفسها . وهكذا نجد أن المسؤولية الداخلية الخاصة التى تلوم نفسها لعدم الوصول إلى مثل أعلى معين تلى المسؤولية التى ولدت نتيجة استجابات الجماعة . حقيقة إن هذه المسؤولية الداخلية تبقى ظاهرة اجتماعية وما لم يتعاون الأفراد ، فإن الضمير يبقى جاهلاً بفكرة الحق والإحساس بالخطيئة ولكن هذه ظاهرة من مرتبة مختلفة من حقائق القسر وإن كانت داخلية بطريقة ما فى حالة التوازن التى يتجه نحوها تاريخ المسؤولية كله .

### ٣ — نظرية دوركيم عن السلطة الأخلاقية

#### ١ — مقدمة

التربية الخلقية عند دوركيم التى قد لفتت إليها الأنظار التى تصطبغ بصبغة عليية . هذه التربية تثير يقيناً أصعب مسألة علينا أن نواجهها فى تفسير حقائق علم نفس

الأطفال . فدوركم يرى أنه كلما وجدنا نزاعاً بين نوعين من العلاقات الاجتماعية فإنه يجب أن تؤكد وحدة الحقائق الخلقية والاجتماعية . حقيقة إن أحداً لم يلم بالأسس الاجتماعية العميقة للنزاع بين الأخلاق المستقلة والسامية كما ألم هو بها . ولكن بينما نعتقد نحن أن الأولى قد تكونت نتيجة الاتحاد بين الأطفال أنفسهم ، والثانية قد تقدمت من قسر الراشد للطفل ، نجد أن دوركم يعتبر الأخلاق كلها مفروضة على الفرد من الجماعة ومن الرائد على الطفل . ونتيجة ذلك من الناحية التربوية أنه بينما نميل نحن نحو مدرسة « النشاط » و « الحكومة الذاتية » ونرى في ذاتية الطفل الوسيلة التربوية الوحيدة التي يتوقع أن تنتج أخلاقاً معقولة نجد أن دوركم يدافع عن نظام هو في الواقع النظام التربوي التقليدي ويعتمد على طرق تقوم في أساسها على السلطة رغم الظواهر المخففة التي أدخلها في هذا النظام لكي تسمح لحرية داخلية للضمير .

وقبل دراسة التربية الخلقية فلنبحث قليلاً في علم الاجتماع الأخلاقي إجمالاً كما يراه دوركم ، ذلك أن آراء دوركم عن الطفل لا يمكن فهمها عن غير طريق علم الاجتماع العام عنده . ولما كانت آراؤه عن الطفل تشبه تماماً الآراء العادية والتربية السائدة فإن علينا أن ندرس هذه الآراء بدقة إن أردنا دعم نظريتنا في هذا الموضوع .

كتاب « تقسيم العمل الاجتماعي » لدوركم ، وهو بلا شك أقل كتبه من الناحية المنطقية وهو أغناها من ناحية الاحتمالات النظرية . وفي هذا الكتاب قد كان حذراً أكثر مما كان عليه في كتبه التالية فيما يتعلق باتحاد الحقائق الاجتماعية ، وبالتالي اتحاد الحقائق الأخلاقية بعضها مع بعض . فهناك نوعان من المجتمع ، فمن جهة نجد المجتمعات المقيدة واتحادها متقطع أو آلى ، ومن جهة أخرى هناك مجتمعات التي تختلف من الداخل بواسطة تقسيم العمل وقيام اتحاد عضوي . فالأولى خالية من الحرية الداخلية الشخصية ، والثانية تميز بنمو كرامة الفرد واتساعها . وإذن فالتباين الاجتماعي هو ظاهرة حديثة ، ولذلك يصعب تعريفه : وهو عرضة لدم عاداتنا الاجتماعية وقواعدنا الأخلاقية ، وعن طريق إحداث كسر في الامتثال التقليدي فإن التباين يؤثر في الإيمان الديني المرتبط بالامتنال . ولما كانت الأخلاق في مجتمعات النوع الأول تعتمد على الدين والظواهر الخارجية للدين فإن واجبنا الأول أن نعمل على خلق نوع جديد من الأخلاق لأنفسنا ، وبذلك نفقد توازننا فنتحتاج إلى ما يقابل الاتحاد

الخارجي الذي ينتمى إلى الامتثال ، ذلك أن ما نفقده في القسر المادى للنظم التقليدية يجب أن نحصل عليه عن طريق الاخلاق الداخلية عن طريق الاهتمام الشخصى بالاتحاد .

وعلى أساس هذا العرض للوضع يبدو أن الضغط الاجتماعى يظهر فى حالين مختلفتين هما : القسر الخالص كما يسمى فى المجتمعات الممتثلة ، والواجب الداخلى فى التعاون . وعلى أية حال فإنه يظهر فى أشكال غالباً مضادة تبعاً لانتهاها إلى الغيرية الموجودة فى الامتثال الإجبارى ، أو إلى الذاتية التى تنتمى إلى الشخصية الموجودة فى المجتمعات العضوية المتباينة . ويميل دوركيم فى كتبه الأخيرة إلى أن يرجع أهمية القسر والتعاون إلى الاتحاد ، وفوق ذلك كله إلى أن يصوغ شرحاً موحداً لتحليلاته للنواحي المختلفة للأخلاق .

وفى حالة القسر نجد أن دوركيم وسع تعريفه لهذا اللفظ حتى شمل كل ظاهرة اجتماعية أياً كانت ، فسواء كان يتحدث عن الجاذبية الداخلية التى يحسبها الفرد اتجاه المثل الإنسانية العامة أو كان موضوع حديثه هو القسر الذى يقوم به رأى العام أو البوليس ، فذلك كله لديه قسر . و « خارجية » الظاهرة الاجتماعية تعطى مجالا لمثل التعميمات ، فالقواعد المنطقية والخلقية هى قواعد خارجية عن الفرد ؛ بمعنى أن عقل الفرد لا يستطيع أن يعزلها دون معاونة . وهكذا هى الدلالات اللفظية أو الرموز الصوفية أو القيم الاقتصادية بمعنى أن ليس فى قدرة الفرد أن يغيرها وفق إرادته . وبالاختصار فإن المجتمع هو دائماً والفروق بين التعاون والامتثال الإجبارى هى فى الدرجة أكثر منها فى النوع .

والاخلاق تدرس بنفس الطريقة ، فالاخلاق قد تولدت من الدين ، فالاعمال الإجبارية كانت أول الأمر مقدسة لأنها جاءت عن فكرة التقديس . وكما أن الأشياء المقدسة هى تلك التى توحى بكل من الخوف القائم على الاحترام والوجدان الحاسى بالاستمالة ، فكذلك الآراء الخلقية تمثل ناحيتين لا يقبلان الجبر والانقسام ، هما : الالتزام والواجب من جهة ، والإحساس بالخير أو بمثل أعلى مرغوب فيه من جهة ثانية . ثم إنه كما أن التقديس يؤدى إلى وجود محرمات دينية وأوامر إيجابية فكذلك الاخلاق تحرم وتجبر دون إبداء الأسباب ، فالأوامر الحتمية إذن هى

نتيجة مباشرة للقسر الاجتماعي ، أما موضوع الاخلاق ومنع الاحترام فلا يكون إلا في المجتمع نفسه بعيداً عن الأفراد ولكنه أسمى منهم .

وعلى أساس نظرية دوركيم — أى شرح الاخلاق عن طريق الحياة الاجتماعية وتفسير تغيراتها على أساس التغير الذى يفتاب تركيب المجتمع — فإنه من الطبيعى أن نتفق مع المدرسة الاجتماعية وذلك لاتفاقها مع نتائج بحثنا ، فقد وجدنا أن العناصر الفردية الخاصة للأخلاق يمكن أن تتبع آثارها حتى تصل إما إلى وجدان الاحترام الذى يحسه الصغار بالنسبة للكبار من الأطفال ، وهذا ما يشرح لنا طبيعة الضمير والواجب . أو الإحساس بالمشاركة الوجدانية الذى يحس به الطفل تجاه من يحيطون به ؛ وهو الذى يجعل التعاون ممكناً . فالميل الغريزية هى وغيرها مما يرتبط بها من قريب أو من بعيد هى لذلك حالة ضرورية ولكنها ليست حالة كافية لتكوين الاخلاق . فالأخلاق تستلزم قيام قواعد تنمو على الفرد ، وهذه القواعد لاتنمو إلا عن طريق الاتصال بالناس الآخرين ، ولهذا فإن الآراء الأساسية لأخلاق الطفل تتألف من تلك التى فرضها الراشد وتلك التى تنتج من المزاولة بين الأطفال أنفسهم . ففي الحالتين — أى سواء أكانت مقبولة تحت ضغط أم بحض الحرية — فإن هذه الاخلاق اجتماعية وفى هذه النقطة نجد أن دوركيم كان مصيباً من غير شك .

ولكن المسألة لانتهى هنا ، فقد بقى أن نبحث ما إذا كانت وحدة الحقائق الاجتماعية التى فرضها دوركيم ليست بحيث تسلب الاخلاق من أهم ميزاتها الأساسية والتنوعية وهى الذاتية السامية ، فالخطر فى الشرح الاجتماعى الذى كان دوركيم أول من لاحظته هو أنه قد يعرض الاخلاق لخطر الاتحاد مع علل الدولة ومع الآراء الشائعة أو الآراء المخالفة الجماعية . وبالاختصار مع كل شئ هاجمه عظماء المصلحين باسم الضمير ؛ ولا نظن أن الحل الذى وضعه دوركيم لهذه المشكلة العويصة مما يقضى على شكوكنا ؛ ولذا نستطيع القارىء عذراً إذا أطلنا بحث هذه المشكلة التى طال بحثها ، فهى مشكلة رغم ما يبدو فيها من تناقض ولكنها فى غاية الأهمية فى علم نفس الأطفال وقد برهن دوركيم على أهميتها ولذلك فيجب ألا نخشى ذكر حقائق أولية فى محاولتنا للقضاء على كل سوء فهم محتمل حدوثه .

ويبدو أن دوركيم لم يقر شيئاً نهائياً فى هذه النقطة ؛ ففي بعض فقراته كان يفرد القيمة الأخلاقية للفكرة السائدة لمجرد أنها فكرة سائدة : « العلاقة بين العادة والعمل

الأخلاق هي بحيث يمكن أن نقول إن كل عادة جماعية تتضمن نوعاً من الصفة الأخلاقية . فبمجرد أن يصبح نوع من السلوك عادياً في جماعة فأى ابتعاد عنه يؤدي إثارة دافع بعدم الموافقة ، وهذا الدافع مماثل تماماً لذلك الذى يبدو مصاحباً للأخطاء الخلقية الخاصة ؛ فمثل هذه العادات تتطلب احتراماً نوعياً من النوع الذى يوجه نحو الاعمال الخلقية . ولكن بينما نجد أن ليست كل العادات الجماعية خلقية فإن كل الاعمال للخلقية هي بلا شك عادات . ولذلك فإن كل ثائر على العادة يستطيع أن يكون كذلك بالنسبة للأخلاق . ( ص ٣١ ) ( Education Morale ) . ولكنه في مواضع أخرى وفي فقرات سنقتبسها الآن لآها تشرح المثل الأعلى عند دوركيم شرحاً أحسن من تلك التى يدافع فيها عن « العادة الجماعية » . في هذه نجد أن دوركيم يقول عكس ذلك تماماً : « يبدو أنه على أساس هذه النظرية قد يخضع العقل للفكرة الخلقية السائدة ، ولكن الأمر ليس كذلك لأن المجتمع الذى تدعونا الأخلاق إلى الرغبة فيه ليس هو المجتمع كما يبدو لنفسه ولكنه المجتمع كما هو فعلاً أو كما يميل لأن يكون . وقد يحدث أن شعور المجتمع بنفسه المتضمن في الفكرة أو خلاصتها قد يكون تفكيراً غير تام للحقيقة القائمة من ورائه . والرأى العام قد يكون فوضوياً مما يجعله متخلفاً عن الحالة الفعلية للمجتمع » ( ص ٥١ ) Sociologie de Philosophie وأكثّر من هذا كله أهمية أن دوركيم في رده على نقد M. parodi بارودى لم يتمل فيوضح مثل « المجتمع الفرنسى للفلسفة » Société française de Philosophie أنه على أساس هذا النظام الأخلاقى فإن ضباط الأفراد العظام كانت على صواب حين دخلت في صراع مع الرأى العام . وقد يقال مثلاً إن الرأى العام فى أثينا قد حكم على سقراط بالإعدام مع أنه كان على صواب ولم يكن الاثينيون كذلك لأن « سقراط تحدث فى أمانته فاقت أمانته القضاة عن الأخلاق التى تناسب المجتمع فى عصره . » ( الكتاب السابق ص ٩٣ ) .

ومن الواضح أنه يجب أن نختار بين هذين الحليين ، ولكن هذا ما لم يسمح به دوركيم ؛ لأن الاختيار سيبت فى الوقت نفسه فى مشكلة القسر والتعاون ، ذلك أنه إما أن المجتمع واحد وأن كل العمليات الاجتماعية بما فيها التعاون يجب أن يستوعبها القسر الخالص وحده ، وإما أنه يجب التمييز بين المجتمع الفعلى والمجتمع المثالى ، أى بين « الفكرة » والمجتمع كما هو ، فعلاً يميل إلى أن يكون . وعلى أية حال فإن

الإنسان يميل إلى التمييز بين القسر والتعاون بشكل أساسى أكثر مما يرغب . وركيز أن يقوم به ، وذلك لكي يضع القيم الاخلاقية فوق ظروف الحالة .

والآن نسأل : كيف يكون من الممكن التمييز بين المجتمع كما هو وبين المجتمع كما يميل لأن يكون ؟ في نظم الامتثال الإجبارى ، أى حيث يسود القسر الاجتماعى غير الراشد نجد أن مثل هذا التمييز لا يمكن التفكير فيه ؛ فهناك مجموعة من العقائد والأعمال يتسلها الفرد والأخلاق تدعو إلى الاحتفاظ بها كما هي . وقد ينال الطرق المستعملة بعض التغيير الإجبارى وبذلك يقدر الاعتداء الذى قد يحدث بين الطرق الجديدة والتقليدية ويكون المثل الأعلى في هذه الحالة قد طرحه الانسان وراه ظهره ولم يعد يضعه نصب عينيه ؛ ذلك أن ما يفرضه القسر هو نظام من القواعد والآراء قد نظم فعلا فعليك أن تأخذ به أو تتركه ، أما أى شكل من أشكال الجدل أو التفسير الشخصى فهو معارض لفكرة الامتثال لهذه القواعد . أما المجتمعات المتغيرة كمجتمعاتنا فإنها على العكس من ذلك نلاحظ فيها قيام علاقات جديدة بين الافراد ، وبذور هذه العلاقات قد كانت تقوم عند الجماعات البدائية وبخاصة في المسائل المتعلقة بالعمل الفنى . وفي خلال تكوين الجماعات التى يتألف منها مجتمعاتنا الحاضر قد اتفقوا لا على الاحتفاظ بطقوس وعقائد بقدر ما اتفقوا على تطبيق « طريقة » أو مجموعة طرق . فكل ما يؤكده الانسان يحققه الآخرون ، وكل ما يعملها الإنسان يدرسه الآخرون ويختبرونه ؛ فروح السلوك التجريبى سواء أكان علميا أم فنيا أم أخلاقيا يتألف من العقائد الشائعة ، بل من القواعد ذات الضبط المتبادل ، فكل إنسان حر في إدخال مستحداثات على شرط أن ينجح في أن يجعل نفسه مفهوما عند الآخرين وأن يفهمهم . وهذا التعاون الذى لا بد أن يسمح به ما زال في كثير من الجهات أبعد ما يكون عن السيادة على القسر الاجتماعى مع أنه يتضمن المثل الأعلى للجماعات الديمقراطية . وهذا التعاون هو الشيء الوحيد الذى يسمح بالتمييز بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون ، ذلك أن لفظ « طريقة » تتضمن وضع عدد من الحقائق الوقفية كما تتضمن أن هناك عددا أكبر لم يكتشف بعد ، وأن التقدم يعتمد على الإذعان لمعايير معينة ، وبهذه الطريقة تصان مميزات المثل ، وعلى العكس من ذلك فإن روح القسر الاجتماعى والسيادة الخارجية هي توحيد ما هو كائن وما ينبغي أن يكون وهكذا نستطيع أن نرى الحالة المثالية للأشياء كما حققناها فعلا .

أما رفض دوركم لقبول وجود أى فرق بين القسر والتعاون خلاف الفرق



في الدرجة فذلك يجب أن يعزى إلى أن العمليتين مرتبطتان بسلسلة لا تنتهى من الصلات المتوسطة . وقد بين في كتابه الاول أن نمو المجتمع حججا وكشافة قد أدى إلى تقسيم العمل كما أدى إلى أن الفردية والتعاونية قد سادتا على الامثال الإجبارى . ويمكن أن نتوسع في هذه النظرية فنقول إنه في كل المجتمعات نجد أن الكلية الاجتماعية تقوم بالقر، على الأفراد ، وأن هذا القر يأخذ شكل الاتحاد التعاونى فى مدينتنا على حين نجده ببق محصوراً فى دائرة الانتقال الإجبارى فى المجتمعات البدائية . غير أن هذه الحقيقة المستمرة التى لا يريد أن ندحضها لاتتخلص من التناقض النوعى فى النتائج .

ويستطيع الإنسان أن يعتبر التعاون هو الحالة المثالية للتوازن التى يتجه نحوها المجتمع حين يبدأ الامثال الإجبارى أن يتكسر ، وكلما اقتربنا من هذا المثل الأعلى ، فإن صفة الحياة الاجتماعية تأخذ فى الاختلاط فى النوع عن الحالة البدائية ولو أن الحركة القائمة بين الحالتين مازالت مستمرة .

والآن نعرض الموضوع عرضاً سيكولوجياً لنرى بشكل أوضح علاقته بنوعى الاخلاق عند الطفل :

إن المجتمع كما يراه دوركيم — فيما عدا حالات نادرة — هو عبارة عن مجتمع من الراشدين — فى كتيه — نرى أن كل شىء يحدث كما لو كانت الجماعة كمركب كلى تقوم بضغط على جميع الأفراد بصرف النظر عن عمرهم الزمنى . فلنتصور قيام جماعة أعضاؤها كانوا دائماً من عصر واحد وقد قضوا حياتهم دون أن يخبروا قر الأجيال السابقة أو يقوموا بتربية الأجيال التالية لهم . فهما كانت القرون التى نتصور أن هؤلاء الأفراد قد عاشوا خلالها ، ومما كانت الحالة الجماعية التى تصور فيها حالتهم النفسية ، فإن احتمال قيام حالة اجتماعية كالتى اعتدنا قيامها عند الجماعات التى نصفها بالبدائية احتمال واحد يقابل ١٠٠٠ حالة مضادة . ف هؤلاء الناس سوف يكتشفون لهم لغة ومنطقاً وعلماً وأخلاقاً وما وراء الطبيعة ، ولكننا لو تذكرنا أنهم سيتحسنون فى تجاربهم ويتعرضون للأخطاء وللانحرافات الجماعية الوقتية ، فإن الإنسان لا يستطيع أن يتصور أى شىء يمكن أن يجعلهم يقبلون قر اجتماعياً متبوراً كالقر الذى يحدث فى الجماعات التى يقوم فيها الامثال الإجبارى . إذ يبدو لنا واضحاً أن الظاهرة الاجتماعية الاولى لا بد أن تختلف تماماً عما تكون عليه فيما

لو كانت الجماعات لم تتكون إلا من أفراد سن واحدة يحملون كل ضغط من جيل على الجيل الآخر . فالولد الصغير يحس بالاحترام لمن هم أكبر منه سناً ولآبائه . وكلما كانت الجماعة التي يعيش فيها بسيطة كلما كان الدور الذي يقوم به الاحترام من جانب واحد مستمرا في حياة الفرد ، كما يظهر احترام السن والكبار عند الجماعات البدائية . وبدون هذا الاحترام الجانبي فإن الإنسان لا يستطيع أن يرى كيف أن الاخلاق والمنطق الخاصين بالقصر الاجتماعي والامثال يمكن أن يظهر إلى عالم الوجود . وكذلك في دائرة الاخلاق نجد أن مثل هذه الحقائق كالالتزامات الدينية والحرمان وكذلك الواقعية الاخلاقية والمسئولية الموضوعية لا يمكن أن تظهر دون قيام الاحترام الذي يحسه الطفل بالنسبة للراشد . ولكننا نستطيع أن نتقدم قليلا ونفرض أن الظواهر البارزة « للعقلية البدائية » يمكن أن نشرحها عن طريق الاتصال بين عقلية الطفل وآثار القصر الذي يقوم به كل جيل على الجيل الآخر ، فالعقلية البدائية يمكن أن تعزى إذن إلى القصر الاجتماعي الذي انحرف داخل عقل الطفل <sup>(١)</sup> . أما في مدينتنا الحاضرة فعلى العكس من ذلك فانه نظراً لأساسها القائم على التعاون والاختلاف الفردي نجد أن العقلية مركزية الذات عند الطفل بدرجة جدا أن تدخل ضمن ظواهر اجتماعية أساسية إلا في حالة تلك التي تكون « البقايا الصالحة » كما سماها دوركيم أو « المتخلفة بالنسبة للحالة القائمة في المجتمع » فتطور العلوم والصناعة وتقسيم العمل والاخلاق العقلية والآراء الديموقراطية كل هذه يظهر أنها غزوات عديدة لاصلة لها بقصر جيل على جيل ، وهي تلتج مباشرة من التعاون مستقلة عن العمر الزمني .

وبالاختصار فإن القصر الاجتماعي يمكن أن يعتبر من الناحية النفسية ناتجاً من قصر الراشد على الطفل كنتيجة لهذا ، فهو يقوم بتأثير « متناكس » على عقلية الطفل ، وهذه النظرية تكتسب قوة لو أن القصر الاجتماعي لا يكفي لجعل الطفل اجتماعياً بل يقوى مركزية ذاته . وقد بينا ذلك في خلال بحثنا . أما التعاون فهو في أساسه العلاقة الاجتماعية التي تميل لأن تتخلص من الطواهر الطفلية ، وهذا يكفي للدلالة على أن التعاون بيننا يشمل الحالة المثالية للتوازن التي يقترب منها القصر كلما أدى التكاثف

(١) وطبعا نحن لانرى من وراء قولنا هذا أننا نريد المودة إلى الحالة السيكلوجية السابقة للحالة الاجتماعية، ولكننا نريد أن نبين أنه في داخل الإطار الاجتماعي نجد كل شيء يمكن أن نرده إلى التحليل . وفي وقتنا الحاضر نجد أن التعاون بين الدراسات الاجتماعية والبحوث السيكلوجية أكثر كبراً من التعارض بينهما .

الاجتماعى إلى تحرير الأجيال الصغيرة فإنه يؤدى إلى نتائج تتعارض من الناحية النوعية مع القسر، كما أنه يبين أخيراً أنه لو أردنا أن تتفق مع دوركيم فميز بين الفكرة والعلة بين ملاحظة العادة وملاحظة القواعد الأخلاقية فإنه يجب في الوقت نفسه أن نميز بقوة بين عملية اجتماعية كالقسر وهى التى تكفى باشتراط قيام نظام بين الأشياء وعملية اجتماعية كالتعاون التى تفرض طريقة . وبذلك تسمح بتحرير ما ينبغى أن يكون من بين ما هو كائن .

والآن نعود إلى دراسة الناحية الأخلاقية الخالصة من علم الاجتماع عند دوركيم . ويجب أن نميز بين جزأين هما : نظرية الواجب أو الالتزام الأخلاقى ، ونظرية الخير أو ذاتية الضمير . أما بالنسبة لنظرية الواجب فليس لنا إلا أن نأخذ بنظرية دوركيم على الأقل من ناحية علم الاجتماع الاحصائى . ويظهر أنه لا يوجد أى اعتراض على أن مجموعة الواجبات فى مجتمع ما يحددها تركيب هذا المجتمع ، ولا على أن الحالة الخاصة بالواجب ( الشعور بالالتزام ) ترتبط بالقسر الذى يفرضه المجتمع على الفرد . ولكن من الناحية الأصلية يمكن أن نؤكد أن القسر الذى يقوم به الراشد على الطفل يكفى إلى إيجاد إحساس بالواجب فى عقل الأخير وأن يقوم بذلك مستقلاً عن القسر الذى يخضع له الراشد من ناحية المجتمع كله . ولكننا لا نعتبر هذه الحقائق مناقضة لنظرية دوركيم مهما كان رأى دوركيم نفسه فى هذا الموضوع ، لذلك فليس من الضرورى أن نستزيد من دراسة هذه النقطة أكثر من ذلك لأننا سنتناولها مرة أخرى مرتبطة بنظرية بوفيه .

أما فكرة الخير الأخلاقية فيظهر أن فيها صعوبات ناتجة من هذه العلاقات القائمة بين القسر والتعاون هى التى تحدثنا عنها منذ قليل . وقد كان دوركيم على حق حين بدأ مبيناً أوجه الخلاف بين الخير والواجب ، وقد ذكر وجبى الحياة الأخلاقية بشكل مختلف تماماً بحيث لا يمكن إلا أن يتميزا . ومع ذلك فإنه بعد قليل قد وحد بينهما تقريباً بنفس القوة التى فصل بينهما من قبل . وهو يرى أن كل عمل أخلاقى يشارك فى كل من الالتزام المرتبط بالواجب والرغبة التى تميز ما هو خير . وهاتان الفكرتان قد وصلتا إلينا على اعتبارهما من أساس مشترك هو الخير والواجب ، وهذان قد جاءا من الإحساس « بالتقديس » ، فالتقديس يصبح أمراً وشيئاً مرغوباً فيه ، وكذلك المجتمع نفسه . فليس التقديس سوى أحد آرائه .

والواقع أن هذا الأصل المشترك هو الذى يوضح البحث فى نظرنا . حقيقة إنه ليس هناك إحساس بالواجب دون رغبة ، أى دون إحساس معين بالخير . وسبب ذلك واضح : فالاحترام من جانب واحد الذى يوجد وراء كل إدراك للوحدة يتكون من مزيج مركب من الخوف والحب ، وبالتالي فهو يتضمن عنصراً من عناصر الرغبة ولكن العكس غير صحيح . فالأعمال قد تكون خيراً ومع ذلك فهى خالية من أى عنصر من عناصر الالتزام<sup>(١)</sup> على أنه يوجد أفراد أشار إليهم دوركيم نفسه وهؤلاء يعينهم الخير أكثر من الواجب ، كما أن العكس صحيح أيضاً .

حقيقة أن دوركيم قد شرح هذه الفروق الفردية بشكل يجعلها منسجمة مع نظريته فقال : « إن كل فرد يعبر عن الأخلاق عامة بطريقة الخاصة ، فكل يفهمها ويتخيلها من زاوية مختلفة . وربما لم يكن هناك عقل يلم إلاماً تاماً بأخلاق عصره » ( ص ٥٦ Socet Phil وينتج عن هذا إذن قيام « أخلاق عامة » ، فى المجتمع ينظر إليها الأفراد المختلفون كل على حسب وجهة نظره وهذا يوضح لنا لماذا كان الخير والواجب لا ينفصلان فى عالم الواقع فلكل فرد الحرية أن يفضل إحدى ناحيتي الحياة الأخلاقية أو الأخرى ؛ وهذه الناحية تصبح إذن قابلة للنقصان من الناحيتين .

ولكن يجب علينا أن ندرس بدقة هذه العلاقات القائمة بين الأخلاق المشتركة والأفراد لأن هنا الميدان الذى تقوم فيه الجماعة بدورها فى تكوين الآراء الأخلاقية . فإذا كان عدد من السامعين يتسلقون جبلاً أو يكتشفون جزءاً من دولة فإن الإنسان يستطيع أن يقول إن وجهات نظرهم كأفراد ليست دائماً كافية لأن يستطيعوا رؤية كل ما يمكن رؤيته هناك أو رؤيته فى وقت واحد . فإذا كانت الأخلاق العامة تتكون من موضوع خارجى عن الأفراد فما لاشك فيه أن العقول المنفرقة لا تكون كافية دائماً ، وإن وجهات النظر الخاصة تختفى فقط فى إطلاعية مثل هذه الواقعية . ولكن هناك حلاً آخر يظهر أن دوركيم لم يتصوره وهو أن « الأخلاق العامة لا تقوم فى شيء » ، جاء إلى الأفراد من الخارج وإنما تقوم فى مجموعة من العلاقات

---

( ١ ) يرى دوركيم ( م ٦٥ Sociologieet Philosophie ) أن ليست الأعمال الأخلاقية « مرغوباً فيها تماماً لأنها دائماً تتطلب بذل الجهد » ولكن المجهود ليس ضرورياً أن يكون هو الالتزام نفسه .

بين أفراد ؛ ولهذا فإن الأخلاق العامة يمكن أن توصف بأنها مجموعة من القوانين النظرية التي تعين الإنسان على أن ينتقل من وجهة نظر إلى أخرى نتيجة لذلك، فهي تسمح للإنسان أن يضع خريطة أو يقوم بتمثيل الجبال أو البلاد تمثيلاً موضوعياً. وفي هذه الحالة يمكن أن يكون كل منظر فردي مختلفاً عن المناظر الأخرى ولكنه في الوقت نفسه كافٍ ويسهل أن يتطابق مع الكل . حقيقة أن هذا الكل مركب إلى أقصى حد وأن ضمائر الأفراد قد تكون كافية بالمعنى الأول من هذا الإصطلاح ولكن المهم أن المعنى الثاني يجب أن يشارك في الحقيقة وهذا ما نعتقد أنه يحدث فعلاً . إذ بينما نجد الواجب يشمل مجموعة من الأوامر متحدة تقريباً في كل حالة فإن الخير يتطلب بالإضافة إلى هذا تعيين حد للتنقية الشخصية والذاتية ، ومعنى ذلك بالتأكد أنه يمكن شرحه عن طريق التعاون فقط وأنه أبعد ما يكون عن أن يكون نتيجة للقسر .

وبهذه الطريقة يمكن أن تنقل إلى دراسة البحث الغريب الذي استخدمه دوركيم لتعريف الموضوع الذي يعتبر خيراً من الناحية الخلقية . وهذا الموضوع لا يمكن أن يكون فردياً ما دامت جميع أنواع الأخلاق تنفذ فكرة الأنانية ولذلك فلو اعترنا كل فرد مثلاً غير قادر على تقويم السلوك أي ليس عنده أى قيمة خفية ، فإن مجموع هؤلاء الأفراد لا يقوم عندهم أى قيمة كذلك (Social et phil ٧٣) ، وعلى هذا ، فإننا هنا وقد أبعدنا كل شخص باعتباره فرداً فلا يبقى أى موضوع للشاط الأخلاق أكثر من الوحدة نفسها التي تكونها مجموعة الأفراد المتصلين بطريقة تجعل منهم مجموعة ، أى لم يبق سوى الشخص الجماعي ، (ص ٧٤) .

فالمجتمع إذن يجب أن يعتبر شخصية نوعية مختلفة عن الشخصيات الفردية التي تتكون منها (ص ٥٤) ويصبح حب الغير قانونياً مادام الشخص الآخر جزءاً متحداً في المجتمع . ذلك أنه رغم أن المجتمع شيء مختلف عن الفرد وأنه لا يوجد بالكلية في أحد منا إلا أنه مع ذلك ليس من بيننا إلا من يفكر فيه بطريقة ما (ص ٩١) .

ويجب أن نلاحظ أولاً أن مثل هذا التفسير للغيرة قد يستخدم أيضاً للتسويق الأنانية ، فأننا أنامل في المجتمع كما يتأمل فيه أى إنسان آخر . ومع ذلك فلو تركنا هذا التفسير فإن هذه العبارات التي كتبها دوركيم ذات معنى واحد فقط ، وهو أن ما أحبه في الآخرين ليس هو الفرد بقدر ما هو إمكان وجود رابطة محبة ، فأننا لا أحب الصديق بقدر ما أحب الصداقة .

ولو أن الحقيقة الخاقية بقيت خارجية عن الفرد مفروضة عليه من الخارج لكانت هذه القاعدة غير الانسانية ضحلة مادام الخير يخضع لما رآه ، وقاعدة التبادل التي تؤدي إلى قيام تبادل في الفهم ، وإذن فإن ما نبحت عنه عند الشخص الآخر هو نفس الشيء الذي يجعل الشخص الآخر قادراً على أن يتخلص من نفسه بينما هو لا يزال هو نفسه .

وبالاختصار فالخير ليس نتيجة للقسر الذي يقوم به المجتمع على الفرد كما هو الواجب ، فالطموح للخير هو من مادة مختلفة عن الطاعة التي توجه نحو الاوامر الصادرة . والاحترام المتبادل الذي يكون الخير لا يؤدي إلى نفس الامتثال الذي يؤدي إليه الاحترام من جانب واحد ، ذلك الاحترام الذي هو من خصائص الواجب ، فما لاشك فيه أنه في المجتمعات الحديثة نجد أن الفرق بين الاثنين أصبح غامضاً ، لأن ما يشتمل عليه الواجب يمكن أن يتحد أكثر وأكثر بالخير . وهذا هو السبب في أن الأخلاق عند « كانت » من الناحية الشكلية تقوم على أخلاق الواجب . ولكنها من حيث مشتملاتها تقوم على الرغبة الذاتية وهي تعرف الخير بأنه خير عام يعتمد على التبادل نفسه ( ولو أنه يقوم في عقله كانت آثار كثيرة عن الغيرية القانونية ) . أما في الجماعات البدائية فإن المعارضة تكاد تكون تامة بين مجموعة المحرمات القانونية أو الممنوعات التي تفرضها أخلاق الواجب بين قوانين العدل والتبادلية التي تنمو بين الأفراد دون أن تقنن ، ففي الجماعات المتميزة فقط نجد أنه كلما تقلصت الالتزامات الدينية جنباً إلى جنب مع الانقياد كلما انتصرت أخلاق الخير على أخلاق الواجب وأصبحت قابلة للانتقال من جيل إلى جيل حتى يحتوى فعلاً على الواجبات نفسها .

وفي الختام فإن الصورة الأساسية التي يواجهها أتباع دوركيم تبدو لنا في التوحيد غير القانوني بين القسر والتعاون . فهذا في دائرة الأخلاق معناه أن توحيد الخير والواجب قد حملناه أكثر مما يجب ، والأسوأ من ذلك أن الأخلاق أصبحت تابعة للامتثال الاجتماعي ، والواقع أنه لا يمكن قيام ذاتية أخلاقية كاملة إلا عن طريق التعاون . وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن الأخلاق لازالت شيئاً

اجتماعيا ولكن المجتمع لا يمكن أن يعتبر كلا كاملا ولا مجموعة من القيم الواضحة تمام الوضوح ، فأخلاق الخير تنمو بالتدرج وتكون في علاقتها بالمجتمع حالة من حالات التوازن المثالية تظهر فوق حالات التوازن الكاذبة وغيرها المستقرة التي تقوم على القسر .

### ٣ — نظرية السلطة عند دوركيم :

٢ — التربية الأخلاقية : الواقع أننا هنا قد وصلنا إلى النقطة الأساسية عندنا وهي آراء دوركيم في علم النفس للأطفال من ناحية علاقته بعلم الاجتماع ، ذلك أن محاضراته التي ضمنها كتابه « التربية الأخلاقية Education morale » هي أعظم مجهود وضعه على طريقة علمية يسوغ به نظرياته التي تعتمد عليها التربية التقليدية . فبينما نجد كل علماء النفس تقريبا مثل ستانلي هول ، وديوى ، وكلا باريد ، وغيرهم يبدأون حديثهم من وجهة نظر الطفل ، لا من وجهة نظر المجتمع ، ولذلك كشفوا خداع الطرق المدرسية ، نجد أن دوركيم يعتمد على المجتمع ويقترّب من الطفل من هذه النقطة بالذات ، ولذلك قد أصبح على العكس منهم في غاية المحافظة . ولذلك يجب أن نختبر صحة بحثه في ضوء الحقائق الفعلية لخلق الطفل .

ولنبداً بمناقشة القاعدة المضمنة ، لأن هذا البحث عند دوركيم يكون كلاً متطابقاً ولكنه من نواح عديدة نجده قد أكد لنا ما سبق أن قال به في كتاباته السابقة .

فدوركيم يرى أن وجود ثلاثة عناصر في الأخلاق : وهي روح النظام ، والتعلق بالمجموعات الاجتماعية ، وذاتية الإرادة . فروح النظام أساسى في ذاته ما دامت الأخلاق تتألف من مجموعة من القواعد التي تقدها الجماعة ، فوضع قواعد للسلوك هو عمل أساسى في الأخلاق ، ( ص ٣٠ ) . ولكن فكرة المساعدة تتضمن أكثر من مجرد فكرة النظام إذ تقوم فيها السلطة أيضا . ويجب أن يفهم من لفظ السلطة ذلك النفوذ الذي يتسلط علينا من أى قوة أخلاقية نعتبرها أسمى من أنفسنا ( ص ٣٣ ) .

و فالأخلاق إذن هي مجموعة من القواعد والضمير الفردى ليس إلا نتيجة تداخل هذه الاوامر الجديدة . حقيقة إن النظام هو الحالة الوحيدة التي تنمو فيها الشخصية

وذلك لأنه أبعد ما يكون عن أن يعطل نمو الفرد واتساع أفقه ، (ص ٥٢) .

ثم إن التعلق بالمجموعات الاجتماعية لا يقل عنه أهمية ، فالأفراد نظراً لحلوم من أى قيمة خلقية فإنهم يتعلقون بالجماعة على اعتبارها النهاية القانونية الوحيدة .

على أن هذه النهاية تقوى الشخصية لأنها أبعد ما تكون عن أن تكبح جماح القدرة الابتكارية عند الفرد ، فنحن جميعاً كائنات اجتماعية وليس هناك أى تعارض حقيقى بين الفرد والمجتمع (ص ٨٠) . وأكثراً من ذلك ، وأن الدليل على أن الأخلاق من عمل المجتمع أنها تختلف باختلاف المجتمعات ، (ص ٨٠) .

حقيقة إن بين هذا التنوع فى الأخلاق يقوم أساس ثابت لا يتغير ، وذلك لأن المجتمع ولو أنه يتطور إلا أنه يحتفظ ببعض الظواهر الثابتة — فالمجتمع يبقى متحداً مع نفسه إلى درجة معينة ، وذلك أثناء مجرى حياته ، فتركيبه الأساسى واحد دائماً مهما نال من تغيير ، فالنظام الأخلاقى الذى يسير فيه إذن يمثل درجة الاتحاد والثبات ، (ص ١٢١) .

وأخيراً يجب أن نلاحظ أن روح النظام والتعلق بالجماعة يكونان فى تحليلنا الأخير ظاهرة واحدة بعينها ، فليس هناك لفرد سلطة ولا اعتبار فى ذاته ، فالمجتمع وحده يقوم فوق الأفراد ، فله إذن ينبع كل سلطة . فالمجتمع هو الذى يمنح مثل هذه الصفات الإنسانية والذى يهب السلوك الذاتى وهو الذى يمنع الاعتبار الذى يرفع الأفراد الذين يتصفون بها فوق أنفسهم ، (ص ١٥٣) .

واتحاد النظام مع التعلق بالجماعة يشرح لنا أيضاً عمق الاتحاد بين الواجب والخير ؛ فالواجب هو الأخلاق بمقدار ما تأمر به ، فهو الأخلاق باعتبارها سلطة تخضع لها لأنها سلطة لا لى سبب آخر . أما الخير فأخلاق باعتبارها شيئاً مرغوباً فيه يستميل الرغبة نحو خدمتها ويشير حنيناً تلقائياً . وعلى ذلك فإنه يسهل أن نرى أن الواجب هو المجتمع مادام يضع القواعد ويضع لطبيعتنا حدوداً ، أما الخير فهو المجتمع أيضاً بمعنى أنه حقيقة أغنى من حقيقتنا . وبمعنى أنه واحد لا يمكن أن تتعلق به دون أن ينتج ازدياداً فى كياننا ، (ص ١١٠) . فهذان العنصران من عناصر الأخلاق هما إذن مجرد — ناحيتين مختلفتين لحقيقة واحدة ، (ص ١١٢) . وإذا كان حقاً



أن مجتمعاتنا تعنى بتأكيد الخير فوق عنايتها بالواجب ، وأنها قد أخذنا نفقد الإحساس بالنظام الجماعى (ص ١١٦) فإن مهمة التربية إذن بصفة عاجلة أن تحافظ على وحدة شعورنا الأخلاقى ، وذلك عن طريق التوفيق بين الخير والواجب مرة أخرى .

أما العنصر الثالث من عناصر الأخلاق فهو ذاتية الإرادة . ففرض أى شيء مهما كان نوعه على الضمير نفسه يخالف الأخلاق المعقولة ، فهى قاعدة أخلاقية وليست منطقاً فقط حتى إن عقلنا يجب أن يعتبر صحيحاً ما اعتبر تلقائياً كذلك ، (ص ١٢٣) . ولكن حل كانت الذى اعتبر الذاتية إرادة معقولة قد خفض من الالتزام إلى درجة أن اعتبره ، صفة عرضية لقانون أخلاقى ، (ص ١٢٥) . ولكن على العكس من ذلك نجد أنه من الضرورى أن نسوغ الذاتية دون الخط من قيمة قاعدة الالتزام والسلطة ؛ ، فقد وضع كانت أكثر من أى شخص آخر أن هناك شيئاً دينياً فى الوجدان الذى يملؤه القانون الأخلاقى حتى فى حالة قيام علة فى منتهى الرقى . وعلى هذا يمكن أن يقوم لدينا وجدان دينى نحو كل ما حقيقى أو مثالى يبدو لنا أسمى من الملائكة الى نراه فيها ، فالواقع أن الالتزام هو عنصر أساسى فى الفروض الأخلاقية ، (ص ١٢٦) ويدعى دوركيم أنه وجد هذا التوفيق بين الذاتية والسلطة الاجتماعية فى مقارنة قام بها على العلوم الطبيعية ؛ ذلك أنه عن طريق دراسة قوانين الطبيعة ، ، فى النظام الأخلاقى هناك مكان للذاتية نفسها وليس هناك مكان لشيء آخر ، فكما أن الأخلاق تشرح طبيعة المجتمع ، وكما أن المجتمع لا يمكن أن يعرف بطريق مباشر أكثر مما يمكن معرفته عن الطبيعة الفيزيكية ، فكذلك عقل الفرد لا يمكن أن يشرع لعالم الأخلاق أكثر مما يشرع للعالم المادى ولكن هذا النظام الذى لم يخلفه الفرد كفرد ولم يقصده إليه بإرادته ، قد يصبح كذلك عن طريق العلم ، (ص ١٣٣) . وبالاختصار فإن الذاتية تقوم على فهم أسباب وعلل القوانين التى يفرضها المجتمع علينا والتى لا نستطيع أن نتخار منها بل علينا أن نقبلها .

وبعد هذا التحليل نجد أن دوركيم يسأل كيف يمكن أن تلقى الطفل عناصر الأخلاق .

إن قاعدة دوركيم تصبح مرنة حين يبحث في المسائل التربوية مرونة إلى درجة أكبر مما يظن الإنسان أن النظرية الاجتماعية يمكن أن تصل إليها ، فالولد من جهة لا يمكن أن تقوم عنده العناصر الأخلاقية من تلقاء نفسه ولا بد من أن تتحرى عن طبيعتها . ولكن من جهة أخرى نجد أن العمل التربوي يعمل فوق صحيفة بيضاء فلا تفضل طبيعته الخاصة . ونظراً لأن هذه الطبيعة هي التي يجب أن تتحرى عنها ، فإنه يجب إن أردنا أن نقوم فيها بعمل ذي تأثير أن نبدأ فنعرفها . ( ص ١٤٧ ) .  
لقد كانت هذه التعليقات التمهيدية التي وضعت في حكمة والتي تأتلف مع الحركة التعليمية المعارضة هي التي دعتنا إلى أن نخضع آراء دوركيم لبحث نقدي .

ومن سوء الحظ أن دوركيم تحت تأثير فكرة سابقة ، لها قيمتها عنده - وخصوصاً أنها فكرة مرتبة - يرى أن الأطفال لا يعرفون أى مجتمع آخر سوى مجتمع الراشد ، أو المجتمعات التي أنشأها الراشدون ( المدارس ) ، ولذلك يجده يعمل تماماً قيام جماعات أطفال نشأت تلقائياً كما يعمل الحقائق المتصلة بالاحترام المتبادل . وقد ترتب على ذلك أن التربية عند دوركيم - ولو أنها مرنة من حيث القاعدة - إلا أنها تؤدي بكل بساطة إلى الدفاع عن الطرق القائمة على السلطة ، وذلك نظراً لأنها قاصرة المعلومات بالنسبة لموضوع علم الاجتماع عند الأطفال .

فالسؤال الأول : كيف تكون روح النظام عند الأطفال ؟ ينبغي أن نلاحظ منذ البداية ، أن الحالات الفعلية التي يجب أن تكونها التربية عند الطفل هي فعلاً حاضرة ولكنها تقوم في شكل إجمالي فقط يجعلها بعيدة كل البعد عن الشكل الذي يتجه نحوه ، وهذا بنوع خاص حقيقى بالنسبة لروح النظام ، فقد نقول إنه لا يقوم أى عنصر من العناصر المكونة له في عقل الطفل بالسكينة ( ص ١٤٨ ) . ولعل أحد هذه العناصر هو ، تذوق الحياة المنتظمة ، فالطفل سابع في خيالاته وغير مستقر ، الصفة البارزة في حب الاستطلاع عند الأطفال هي عدم الثبات وسرعة الزوال ، ( ص ١٤٩ ) . أما روح النظام فعناها الاعتدال والضبط الذاتي . فالطفل لا يعرف حدوداً لرغباته ولا ضابط لميوله العاطفية أو الغريزية . ولكن رغم ذلك هناك صفتان داخلتان في تركيب عقل الطفل وهما يستجبان لمؤثراتنا ألا وهما :  
١ - حالة قبول التقاليد عند الأطفال . ٢ - استعداد الأطفال للإيحاء ، وخصوصاً للإيحاء الإلزامي ( ص ١٥٣ ) . وفي هذه النقطة نجد أن دوركيم قد وضع ملاحظة

نافذة فذكر أنه بالرغم من عدم استقرار الطفل فهو « محب للروتين » ( ص ١٥٣ )  
فالقواعد المرتبطة بالأكل والنوم الخ ... توضح لنا الساطة التي تتحكم بها العادة في  
طبيعته ، وهكذا نجد أن الطفل غير مستقر وهو في الوقت نفسه يكره الجديد ،  
( ص ١٥٤ ) والطفل شبيه بالرجل البدائي في أنه يتمسك بالتقاليد ( ص ١٥٥ ) .  
وفي الوقت نفسه فإن كل إنسان لاحظ قابليته للاستمواء كما لاحظ النفوذ الهائل  
للبل التي يأخذها من المحيطين به على طبيعته .

فهذه هي ظواهر علم نفس الاطفال التي قضت على قيمة كل تلك « المناقشات  
المعادة حول ما إذا كان الطفل يولد أخلاقياً أو غير أخلاقى ، وعما إذا كانت توجد  
في داخله عناصر إيجابية للأخلاق أو لغير الأخلاق . فهذه المشكلة بوضعها على هذا  
النحو لا يمكن أن يكون لها حل محدود . فالعمل الأخلاقى معناه الامتثال للقواعد  
الأخلاقية ولكن قواعد الأخلاق شيء خارجى بالنسبة لضمير الطفل ، فهي تصاغ  
بعيدة عنه وهو لا يتصل بها إلا في لحظة معينة من حياته ، ( ص ١٦٧ ) . وهذه  
اللحظة المعينة التي تتكون فيها روح النظام تأتى حين يذهب الولد إلى المدرسة ،  
أما فى الأسرة فإن حب الغير والشعور بالاتحاد يكونان أقوى من الواجب ، أما فى  
المدرسة فعلى العكس من ذلك لابد من وجود قواعد . وهذه القواعد يجب أن  
توضع لذاتها وهى تكون « آلة للتربية الأخلاقية يصعب أن تحل أى شيء آخر محلها .  
( ص ١٧١ ) ولذلك فإن عمل المدرس هو فرض هذه القواعد و مادام المدرس  
هو الذى أعلن القواعد للطفل فإن كل شيء يقوم عنده ، فالقواعد لاسلطان لها غير  
الذى يفرضه هو على الاطفال ، أى غير الرأى الذى يوحى به إلى الاطفال .  
( ص ١٧٦ ) ، فالمدرس يجب أن يكون هو قنيس المجتمع ، فكما أن القسيس هو  
الذى يفسر تعاليم الله فكذلك المدرس هو الذى يفسر الآراء الأخلاقية الكبرى  
فى عصره وفى مملكته ، ( ص ١٧٧ ) . ولكن من جهة أخرى لابد أن تترك سلطة  
المدرس مكان سلطة القاعدة ، فالقاعدة لاتصبح قاعدة إذا لم تكن لاشخصية  
وإذا لم تعرض كذلك على عقول الناس ، ( ص ١٧٨ ) فدوركم إذن قد عارض  
نوع التربية القائم على اهتمامات الاطفال وتحرير القدرة الابتكارية التى تقدمت  
عن طريق « مدارس النشاط » بجميع أشكالها فقد أجاب على مونتين Montaigne  
، بعبارة الكلاسيكية « الحياة ليست لعباً كلها فعلى الطفل أن يعد نفسه للألم وبذلك

الجهد ، فلو تركناه يظن كل شيء لعباً لقضينا عليه قضاء مبرماً ، ( ص ١٨٣ ) ولهذا يجب ألا نكتفي بوضع نظام ثابت في المدارس ، بل وأن نفرض جزاءات مدرسية لتثبيت هذا النظام .

ولكن من المهم أن نحدد بدقة معنى القصاص ، إذ يرى البعض أن فيه وقاية ولكن هذا التسويع قد وضع خطؤه لأنه يعزو إلى الطفل أو المذنب قدرة على التوقع ، مع أن هذه القدرة لا وجود لها بين دوافعهم الطبيعية ، وآخرون يعتبرون الجزاء تكفيراً ؛ فدوركيم - ولو أنه لا يوافق على الحالة المادية لنظرية العقوبة التكفيرية - فهو يرى مع ذلك أنه ينبغي أن تحتفظ بشيء من هذه النظرية ، والشئ الذي يجب الاحتفاظ به منها هو القاعدة القائلة إن الجزاء يغسل الخطيئة ، أو على الأقل يصلح بقدر الإمكان . ولكن الجزاء لا يملك القدرة على الإصلاح بسبب الألم الذي يتضمنه ، فالألم خطيئة ومن العيب أن نظن أن الخطيئة قد تعوض خطيئة أخرى أو تقضى عنها ، ( ص ١٨٨ ) . فلو أن الألم يغسل الخطيئة فذلك يرجع إلى أن الوظيفة الرئيسية للجزاء هي تأمين تلك النفوس التي يكون إيمانها قد اهتز بسبب مخالفة القوانين حتى ولو لم يكونوا مدركين له من قبل . والغرض من ذلك أن يتبين لهم أن هذا الإيمان قد تحقق كما كان قبلاً وأن الشخص الذي وهبه لهم ما زال قابضاً على ناصية الأمور وهذا مهم بنوع خاص في حالة المدرسة ، ( ص ١٩١ ) .

وهكذا نحد أن العقوبة تغسل الخطيئة ، بمعنى أن الألم الذي توقعه يبرهن للطفل أن المدرس يقوم بعمله بشكل جدي ، ولذلك كان روح الجزاء هو تجسيم التأنيب ؛ فالعقوبة ليست سوى دليل مادي على حالة داخلية فهي مجموعة من الدلالات أو اللغة بواسطتها يقوم الرأي العام أو مدرس المدرسة بالإبانة عن الإحساس الذي أثاره العمل موضع اللوم ، ( ص ٢٠١ ) .

وقد وضع هربرت سبنسر Herbert Spencer نظريته عن العقوبة الطبيعية مستنداً على الوهم القائل بأن التربية تأتي من الطبيعة على حين أنها في الحقيقة عملية اجتماعية ؛ فالعقوبة يجب أن تعتبر من غير شك نتيجة طبيعية للخطأ الذي ارتكب ، ولكن النتيجة في هذه الحالة ليست هي النتيجة للجرائم نفسها ، فالعقوبة هي نتيجة للخطأ فقط ، بمعنى أن الأخير قد أوجد انفعالا في حركة الاستحسان التي ترمز إليها العقوبة ، فالعقوبة الحقيقية كالتأنيب الطبيعية الحقيقية هي التأنيب ، ( ص ٢٠٥ ) .

ويلاحظ أنه رغم أن هذا النوع من التربية فيه صفة القسرية ، أى إن دوركم قد احتج بشدة على العقوبة الجثمانية وظهر في هذا الميدان بمظهر عالم النفس العنيد ، فالعقوبة الجثمانية غير معروفة في معظم المجتمعات البدائية وقد تطورت بتطور المدرسة وإستجابات لها الأسرة ، فكيف نشأت في المدرسة ؟ هذه حالة خاصة لقانون يمكن أن نصوغه كما يلي — : فكلما قامت علاقات مستمرة بين مجموعتين من الناس أو من الأفراد الذين ينتمون لمستويات ثقافية مختلفة ، فإن وجدانات معينة لا بد أن تنشأ ، وهذه تجعل المجموعة ذات الثقافة الأرقى أو التي تعتقد أنها كذلك تميل لأن تقسر على المجموعة الأخرى ، ( ص ٢١٩ ) . ولذلك نجد المدرس وقد واجه تلاميذه فهو يميل لأن يقسو عليهم ، ونظرا لأن المدرسة بطبيعتها ذات نظام ملكي فيها تتحول بسهولة إلى النظام الاستبدادي ، ( ص ٢٢٤ ) .

وهذه الاعتبارات الخاصة بالنظام يمكن أن تطبق أيضا على العنصر الثاني من عناصر الاخلاق ، ونقصد به الطريقة التي يتكون بها تعاق الطفل بالمجموعات المحيطة به . إن البحث عن الاصل النفسى لهذا الجراء من حياتنا الاخلاقية يجب أن نجريه في دائرة المشاركة الوجدانية وفي ميولنا الغيرية التي لاتعنيننا كثيرا ، فالطفل وليس غير يا خالصا ، ولا أنانيا خالصا ، ولكنه يتصف بهما معا في آن واحد وإن كان بدرجة أقل من درجتهما عندنا ، ( ص ٢٩٠ ) . ولذلك يكفى أن نوسع في دائرته الاجتماعية بالتدرج لكي نزيه . فقبل أن يذهب إلى المدرسة قد ألم بالحياة العائلية وبمجتمع الاصدقاء ، وفيها نجد أن الغيرية تقويها روابط الدم والصدقة ، والمدرسة هي الوسيط الذي يعد الطفل للمجتمع السياسى الذى تسود فيه مثل هذه الصفات ، فالعلوم السياسية والتاريخية كافية لأن تغرس في نفس الطفل تلك القيم المرتبطة بمجتمع الراشدية ، فهذه إجمالا هي التربية الأخلاقية عند دوركم . ونحن لا نستطيع أن ندخل في مناقشة كتاب دقيق وعظيم فيما يوحى به الذى لخصناه دون أن نحس باحترام عميق لذاكرة مؤلفه . ولكن هذا لا يمنع من دراسة نظريات دوركم بالتفصيل وبروح مشبعة بالحرية التامة . وأعظم خدمة نقوم بها تجاه روحه العلمية العالية أن ننسى ولو لحظة ما طناه العظيم .

فالأسس النظرية للتربية عند دوركم تناقض المعلومات المسلم بها اليوم في علم نفس الأطفال ، كما أنها تناقض كل ما وضعه المحدثون من المربين ( وهذا أشد

خطرا ، لأن التجارب في التربية هي دائما ذات نتائج نهائية ، وهي من هذه الناحية تفوق تجارب المعمل ) . لذلك وجدنا أنه من المستحيل أن نقبل النتائج التي قال بها دوركيم كما هي ، فعلى الرغم من قوة وخصوصية طرقه وقواعده فإن علم الاجتماع عند دوركيم يحمل معه صعوبات أساسية ، ونقصد بها تلك التي أشرنا إليها منذ قليل والتي تظهر آثارها واضحة الآن في علم نفس الأطفال . فدوركيم نظرا لأنه لم يقتنع بأن يبين أن المفتاح الرئيسي لعلم النفس البشري يوجد في الحياة الاجتماعية فإننا نجد أنه قد حاول أن يولف من المجتمع كلا «كائنا» ، وهذه الواقعة ككل واقعية أدت إلى قيام تلك المتناقضات التي لا تستطيع سوى النفسية في الطريقة أن تتجنبها . فالمجتمعات على شكل كائنات لا يمكن تصور وجودها ، كما لا يمكن تصور وجود أفراد منعزلين ، وكل ما هنالك علاقات ، وهذه العلاقات يجب أن تدرس بصفة تلقائية من الخارج ومن الداخل ، ( فليس هناك أى صراع بين علم النفس وعلم الاجتماع ) ، والاتجاه المكون منهما دائما يكون غير تام ، فلا يمكن أن يعتبر مادة ثابتة ولهذا كان من المستحيل أن نضع رأيا واحدا يتضمن التأثيرات الكثيرة المتنوعة للحياة الاجتماعية على نمو الفرد . فالاتحاد غير القانوني بين القسر والتعاون إذن هو الذي سنناقشه مرة أخرى ، لأن هذا الاتحاد هو الذي أفسد كل التربية التي قال بها دوركيم ، وهو الذي أفسد الأخلاق عنده . والآن فلنناقش العناصر الثلاثة للأخلاق التي قال بها دوركيم :

من المتفق عليه أن روح النظام هي نقطة البداية في كل حياة أخلاقية ، فيجب أن يقوم لا مجرد نظم معينة للسلوك بل قواعد يقوم عليها عطاء كاف من السلطة . وليس هناك من ينكر بصفة جدية أن هذا هو الثمن الذي يجب أن يدفع من أجل تطور الشخصية . ونستطيع أيضا أن نتفق مع دوركيم حين لا يرى في مثل هذا الفرد سوى مخلوق مؤلف من عادات وروتين <sup>(١)</sup> . وهكذا نجد أن الحياة الاجتماعية هي التي تنق القواعد ، ووجهة النظر هذه تؤيدها بحوثنا ، فكل القواعد التي يتبعها الأطفال في كل الميادين التي درسناها ترجع إلى العلاقات الاجتماعية .

وهناك موضوع يتضمن كل مشكلة التربية والمنطق أيضا ، وهو : هل هناك نوع

واحد من السلطة فقط ، أو نوع واحد من القواعد لحسب ؟ وقد ترك دوركيم هذا السؤال . دون أن يناقشه ودون أن يبدى أى شك فى أنه إلى جانب العلاقات الاجتماعية بين الأطفال والراشدين تقوم هناك علاقات اجتماعية خالصة مع بعض جماعات الأطفال وبعضهم الآخر .

وربما كان دوركيم أميل إلى التعسف فى الفقرات التى تناول فيها هذه القاعدة منه فى غيرها ، فكل سلطة تأتى من المجتمع ( ص ١٠٣ ) والمدرس هو القسيس الأول الذى يقوم بدور الوسيط بين المجتمع والطفل ( ١٧٧ ) ، وكل شئ . إذن يعتمد على المدرس ( ١٧٦ ) . والقواعد هى نوع من الإلهام ( ص ١٧٦ ) . يوحى به الراشد إلى الطفل . فإذا كانت الملاحظات النفسية تعطينا نتيجة واحدة لا يتطرق إليها الشك فإن ذلك مرجعه إلى أن الطفل نظرا لأنه أبعد ما يكون عن أن يلزم حدود القواعد التى فرضها عليه الآباء والمعلمون ( تلك التى لا يلاحظها فى الغالب عن قرب ) ، فإنه يربط نفسه بكل أنواع القواعد فى كل نواحي نشاطه وخصوصا فى ناحية اللعب . وهذه القواعد ليست أقل اجتماعية ولكنها تعتمد على أنواع مختلفة من السلطة . فالسؤال الذى يوجهه رجال التربية إلى أنفسهم هو ما إذا كانت هذه القواعد المنفصلة عن مجتمعات الأطفال لا يمكن استخدامها فى الفصل ؟ وإن النتائج التى وصلوا إليها مع قلة عددها وضعف الإلمام بها وإن كانت قد أجريت حوالى ١٩٠٢ - ٣ و ١٩٠٦ - ٧ ( تواريخ محاضرات دوركيم ) هذه النتائج قد أدت إلى إيجاد نظام للتربية الأخلاقية يسمى « الحكومة الذاتية » وهذا النظام يناقض التربية عند دوركيم <sup>(١)</sup> تمام المناقضة . وعلى هذا فيمكن وضع المشكلة النفسية الأساسية على الوجه التالى : — هل هذه الأنواع المختلفة من القواعد يخضع لنفس القوانين النفسية أم لا ؟ وهذا هو السؤال الذى شغلنا فى هذا الكتاب وكانت إجابتنا عليه بالنفى .

إذ يبدو لنا أنه يوجد على الأقل نوعان مختلفان تماما من القواعد ومن السلطة هما : قواعد ترجع إلى الالتزام من جانب واحد ، وأخرى ترجع إلى الاحترام المتبادل .

أما دور كيم فيرى أن مثل هذا الفرد لاساطان له . وحتى لو فرضنا أن هذه العبارة تقوم على أساس متين ( وسوف نناقشها عند مناقشة نظرية بوفيه ) فما زالت الحقيقة باقية وهي أن رفيق اللعب أو الطفل الأكبر سناً يشبه المدرس أو الأب يدعو إلى التفكير لاني أى مجتمع بل في هذا المجتمع أو ذاك الذى يفكر فيه الطفل ، وإن الاحترام الذى يحسه نحو الزميل المستنير في لعبة الكريات يختلف عن ذلك الذى يوجه نحو الراشد . وهذان النوعان من القواعد يؤديان إلى نتائج متضادة . فقاعدة القسر التى تقوم مع الاحترام من جانب واحد تعتبر مقدسة ، وهى توجد في عقل الطفل شبيهة بتلك التى تميز الاقتداء الإجبارى عند الجماعات البدائية . ولكن قاعدة القسر هذه تبقى خارجية بالنسبة لنفس الطفل ولا تؤدى إلى قيام طاعة فعالة من النوع الذى يتطلبه الراشد . أما القواعد التى تؤدى إلى الاتفاق المتبادل والتعاون فهى على العكس من ذلك تبدأ جذورها في داخل عقل الطفل وتصل إلى أن تكون ذات أثر فعال في تكوين الإرادة القوية .

فإذا كان هذا التمييز حقيقياً فإننا نستطيع باسم علم الاجتماع نفسه أن نوجه السؤال الآتى : إن المجتمع المتمدين الذى نعيش فيه ، والذى نحاول أن نجعل الطفل ينسجم معه ، يميل لأن يحل قاعدة التعاون محل قاعدة القسر ، وروح الديمقراطية تتضح من موقفها إزاء القانون باعتباره نتيجة الإرادة الجماعية لا باعتباره شيئاً ناتجاً من الإرادة السامية أو من السلطة التى أقامها الحق الإلهي ، ولذلك فإن الديمقراطية تعمل على أن تحل الاحترام المتبادل للإرادة الذاتية محل الاحترام من جانب واحد نحو السلطة ، ولذلك كانت المشكلة التى تواجهها هى أن نعرف أحسن الوسائل التى نعد بها الطفل لمستقبله كمواطن : هل هى عادة النظام الخارجى الذى يكسبه الطفل تحت تأثير الاحترام من جانب واحد ، وكذلك تأثير قسر الراشد أو هو عبارة النظام الداخلى القائم على الاحترام المتبادل ، والحكم الذاتي . من الطبيعى أن نظن أنه ربما كان أولئك الذين خبروا النظام الخارجى الذى يفرضه المدرس هم وحدهم الذين يستطيعون فيما بعد أن يلبوا بأى نظام داخلى ، وقد تكون هذه هى النظرية السائدة ولكنها تحتاج إلى تحقيق وتحقيقها ليس من الأمور السهلة فلدينا عدد كبير ممن يتخلصون من كل نظام بمجرد أن يفلتوا من الروابط المدرسية أو العائلية . وكذلك نجد عدداً كبيراً يقضون بقية حياتهم لا يخضعون إلا للنظم الخارجية والقوانين الأخلاقية ، ومع ذلك فإن خير ما نقوم بيننا من شبان هم الذين يتمسكون



بنظم معينة في الحياة ، بصرف النظر عن سلطة الراشدين ، أو أنواع معينة من سلطة الراشدين .

أما نحن فإننا نعتبر التجارب التي أجريت لإدخال النظم الديمقراطية في المدارس من الأهمية بمكان . فنحن نتفق مع فورستر Foerster في قوله إنه مما لا يمكن تصديقه<sup>(١)</sup> أنه في الوقت الذي انتشرت فيه الآراء الديمقراطية في كل نواحي الحياة فإن استخدامنا للديموقراطية كوسيلة من وسائل التربية ينبغي أن يكون محدوداً . ولو أن الإنسان فكر في المقاومة المنظمة التي يقوم بها التلاميذ تجاه النظم القائمة على السلطة فإن الإنسان لا يسهل إلا أن يعيب النظام الذي يسمح بضياح مثل هذا المجهود بدلا من الاستفادة منه في التعاون .

فيجب أن يدرس الإنسان مثلاً تطور رجل من رجال التربية من مارسوا هذه المهنة منذ الميلاد من مثل أندرسن anderson ليرى كيف أن هذا الناظر الذي كان أول الأمر من أكبر المشايخين للسلطة الصارمة ، بل للعقوبة الجثمانية ، فإذا به في النهاية يدخل الديمقراطية ونظام الزمالة في مدرسته الداخلية<sup>(٢)</sup> . لهذا فنحن لانتفق مطلقاً مع دوركيم في رأيه القائل بأن مهمة المدرس أن يفرض أو حتى أن يظهر ، القواعد للطفل . فأخر ما ينبغي أن يكونه المدرس هو أن يكون دسديساً ، بل ينبغي أن يكون زميلاً ، كبير السن ورفيقاً بسيطاً للأطفال . وهذه الطريقة وحدها يمكن أن يظهر النظام الحقيقي وهو النظام الذي يريده الأطفال أنفسهم ويوافقون عليه . وكل رجل من رجال التربية من قاموا بتجارب حقيقية قد وصلوا إلى هذه النتيجة ، فالإحساس بالقانون العام الذي وجدناه عند الأطفال في سن ٩ — ١٢ فيما يتعلق بقواعد اللعب قد بين لنا بكل وضوح درجة القدرة على مزاوله النظام والحياة الديمقراطية إن لم يكن قد حكم عليه بأن يقع في حرب مع السلطة .

F. W. Foester, L'école de la caractère, trad. Bovet (١)

Wells . Un grand Education moderne Sandersor . أنظر (٢)

trad . M. Butts , Paris ( alcan ) 2 me éd .

حقيقة إن مشكلة النظام مرتبطة بمشكلة التربية الوظيفية في مجتمعاتها ، فالذاتية والنظام الذاتي يمكن أن يقوموا في فصل مادام العمل يستنفذ الجزء الأكبر من قوة الطفل الابتكارية ونشاطه ، فإذا كان الاهتمام كما هو عند ديوى مشاركا للذات ، في العمل الذي يتم ، فمن الواضح أنه ضروري ليشارك في النظام الملائم لقيام نظام ذاتي .

ففي مدرسة النشاط وحدها ، أي في المدرسة التي لا ييجز فيها الطفل على العمل من طريق القسر الخارجي ، بل إنه يهرم فيها بالعمل بدافع من إرادة حرة ( فالعمل الذي يتم في كل من الحالتين يختلف تمام الاختلاف من الناحية السيكولوجية ) . وفي هذه المدرسة بالذات نجد الطفل يستطيع أن يفهم معنى التعاون والديموقراطية في الفصل . والواقع أن الأساس الذي قامت عليه مدرسة النشاط هو الذي يحاربه دوركيم في تنفيذه لآراء مونتيني وتولستوي Montaigne & Tolstoi وقد استغل في هذا العمل القاعدة التقليدية التي تقول إن الحياة ليست لعباً ، وإن طريق اللعب ليس هو الطريق الذي يدفع الطفل إلى بذل الجهود .

ولكننا الآن وبعد أن أنشئت مدارس نشاط في أوروبا وأمريكا لم يعد من المستطاع أن نسير وراء هذا الجدل ، فكل مدرس مجرب أقام تجربته في ظروف مناسبة قد لاحظ — كما لاحظ معه أي إنسان يراقب الطفل خارج أوقات المدرسة — أن الطفل إن كان مهتماً بما يعمل فهو قادر على بذل أقصى الجهود التي تحتملها قدراته الطبيعية . ونستطيع هنا أن نضع المشكلة في نفس الوضع الذي كان لها قبلاً ، ولكن على الصورة الآتية :

من هو الرجل الذي يصبح قادراً على القيام بأكثر نشاط في هذه الظروف نفسها التي لا تكون فيها الحياة لعباً ؟ هل هو الرجل الذي تعلم كطفل أن يستغل مجهوده الاختياري والتلقائي ؟ أو هو الرجل الذي لم يعمل قط إلا مطيعاً لأمر ؟ إن لنا في هذه المناسبة ذكريات قيمة ، ففي فصل من فصولنا — فصل صغير في بلد صغير في سويسرا — كان يوجد ، كما هي العادة في كل الفصول ، عدد قليل من الأطفال الكسالى وعدد قليل من المتفوقين والدؤوبين على العمل وقليل من المتوسلين ممن كانوا يعملون في منازلهم في كل الأشياء التي تتركز فيها اهتمامهم ، مثل الكيمياء وتاريخ الطيران وعلم الحيوان واللغة العبرية وكل شيء ماعدا تلك المنصوص عنها

في المنهج . أما الأولاد المتأربون على العمل الذين لم يأخذوا الحياة المدرسية لعباً ، فبعضهم أصبح من الموظفين المدنيين ، وأما الآخرون فقد اشتغلوا في وظائف أكاديمية صغيرة ، وهكذا لا يمكن اعتبارهم الآن نماذج للنشاط الفعلي . وقد حدث مثل هذا للكسالى إن لم يكونوا قد اختفوا تماماً . أما المتوسلون الذين كان يقال لهم في أثناء حياتهم المدرسية إنه « لو أنكم صرفتم فقط في واجباتكم المدرسية ربع الوقت الذي تصرفونه في أعمالكم الشخصية لاصبحتم متفوقين » ، فقد انتهى بهم الأمر أن خصصوا كل وقتهم لأعمالهم الشخصية وحالتهم الآن سيئة ، لأن نشاطهم لم يمتد حتى يتسع لكثير من فروع العلم التي ظلوا على جهالهم بها . وينبغي أن نضيف إلى ذلك أنه من بين مدرسينا من يقتصر على فهم هذا الاتجاه العقلي ، بل شجوعه واستخدموه . وهؤلاء كانوا حقاً كرفاقنا الكبار عن زادوا في معارفنا لأنهم كانوا يتبعون طريقة اقتراح كل شيء وعدم فرض شيء بالمرة .

وبالاختصار فإن المجهود كأي حالة أخرى من حالات السلوك ، يحتاج إلى أن ينضج ، أما البدائية ولو أنها تختلف عن النتيجة النهائية التي تلقى وحدها تأييداً من أخلاق الراشد<sup>(١)</sup> فربما لا يمكن الاستغناء عنها في النمو العادي للفرد ، لذلك فليس من إضاعة وقت الطفل أن نتركه يتعود بنفسه على العمل وعلى النظام الذاتي ، فالذي نلم به في الميدان الأخلاقي أو في الميدان العقلي هو الذي نبذل الجهد في الحصول عليه بأنفسنا ، وإذا أردنا أن يحصل الطفل على الرغبة في العمل على عادة بذل الجهد فيجب أن نعمل حساباً لاهتماماته والقوانين الخاصة بنشاطه ، كما يجب ألا نفرض عليه من أول الأمر من الوسائل والطرق الشيء الكثير كالذي عندنا . وأكثر من ذلك فهل حدث في حياتنا أن حملنا مجهوداً يمكن مقارنته بذلك الذي نطالب به الطفل . إن الالتزامات الشاقة التي تفرضها علينا الحياة العادية ، أو الأعمال الشاقة التي قد تفرضها ظروف إستثنائية لاتدع مجبورنا يسير إلا إذا قبلناها ، ونحن لا قبلها إلا إذا فهمناها فعلاً . وهذا شيء يختلف تماماً عن الطاعة التي لامتني لها والتي ندعي أنها إعداد صحيح للحياة والتي كثيرا ما تضع أسس الثورة أو السلبية . وليس معنى هذا أن

(١) - Claparède ( Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale )

( 7 e éd P. 486 , 509 )

قد وفي هذا الموضوع حقة من السكابة

أحسن طرق التدريس تقوم على ترك الاطفال يعملون ما يريدون، أو أن غراثر الفرد سوف تدفعه إلى بذل الجهد والعمل والنظام. فقيام العمل والنظام يتطلب حياة اجتماعية منظمة، وقد كان دوركيم محققاً تماماً في هذه النقطة، ولكن أسس هذه الحياة الاجتماعية يمكن أن توضع دون إستبداد أو قسر. فالمدرسة في نظر دوركيم هي ملكية قامت على أساس الحق الإلهي، وقد رأينا أن الاطفال قادرون على الديمقراطية ويميل الشباب يجب أن تستخدم لأن توضع بشكل يقاوم سلطة الراشد كما يحدث ذلك كثيراً في الحياة المدرسية أو في أحلام المراهقة.

وعلى هذا فإن موضوع العقاب كله في حاجة إلى مراجعة، فالعقوبة التكفيرية عند دوركيم ضرورية لأنها رمز للنائب. ولكننا هنا نواجه على الأقل نقطتين في حاجة إلى بحث أدق فمن: يستحق اللوم هل هو المدرس أو المجتمع؟ وهل حقاً من الضروري أن اللوم يجب أن يرمز له بألم تكفير.

أما بالنسبة للنقطة الأولى فإن المربين من طبقوا نظم الحكم الذاتي يميلون إلى أن يحلوا بالتدريج العدل الجزائي الذي يقول به الاطفال أنفسهم محل عقوبة الراشد. وإن المرء في حاجة إلى قراءة تقارير مناقشات هؤلاء الاطفال وأحكامهم لكي يكون رأياً بالتقدم الهائل الذي تدل عليه هذه المستحدثات.

أما بالنسبة للصفة النفسية للعقوبات فهل يجب أن نوافق بدون جدال على أن الألم التكفيرى ضرورى كرمز للنائب وإحياء ضمائر الناس. حتى لو سلمنا بأن الرمز ضرورى بالنسبة لأولئك الذين يعجزون عن فهم العقاب فإنه يفقد كل معنى لدى أولئك الذين يفهمون الأسباب، وأكثر من ذلك فإن العقوبة إن لم يكن لها أى علاقة أخرى بالعمل الذى تعاقبه سوى تلك العلاقة القائمة على أنه علامة بسيطة فإنه يصبح دائماً جائراً، في محتواه، وهذا بالضبط ما لا يوافق عليه العقل وما يود أن يتجنبه أولئك الناس الذين يريدون أن يجعلوا العقوبة هي النتيجة الطبيعية للعمل. حقيقة إن دوركيم يعارض مثل هذه النظرية على أساس أن النتيجة الطبيعية للعمل هي عدم الموافقة، وبالتالي العقوبة التي أثارها، ولكن هذا يؤدي إلى اتساع المعنى المقصود بالفظ طبعى، فإن الإنسان يستطيع أن يقول بالتالى إن النتائج الطبيعية للعصيان هي غضب المدرس واللكمات الناتجة التي يصبها، وأهل هذا آخر شيء يقره دوركيم، فدوركيم يقصد بالفظ طبعى، استجابة اجتماعية محدودة وهي استجابة

حددها أحكام القيمة الأخلاقية . وفي هذه الحالة فهل يكون طبيعياً أكثر أن تقتنع بلصق اللوم دون أن نرمرز إليه ، بألم تعسفي ، أو تقتنع أنفسنا بالعقوبات المتفقة مع أخلاق الاحترام المتبادل مثل العقوبة المتبادلة . وبالاختصار فإن دوركيم يلفت نظرنا هنا — كما في حالات كثيرة — إلى أنه يحاول بطريقة مصطنعة أن يقوى الوحدة الأخلاقية القائمة بين السلطة والأخلاق المعقولة . ومن هنا قامت محاولاته في حاية فكرة التفكير التي لا يمكن لأخلاق التعاون إلا أن ترفضها على اعتبارها غير مادية ولا أخلاقية .

وإذا أخذنا رأي الأطفال أنفسهم — وهذه هي الطريقة الوحيدة الممكنة عند عالم النفس الذي يريد أن يدرس القوانين التي تتحكم في التطور الأخلاقي للشعور لا مجرد وضع أخلاق على أساس استدلال عقلي — ولو اعتمدنا على هذا لوجدنا أن أعدل عقوبة في مرحلة التعاون هي تلك التي تقوم على فكرة التبادل ، والآن نعود إلى بحث دوركيم ، فهل هذا النوع من العقوبة كاف ، لنأمين ، ضمائر الناس و د ليرمز إلى ، التأنيب ؟ إن العقوبة التبادلية بدلا من أن تكون رمزاً تعسفياً فإنها تكون مدفوعة ، عن طريق محتوياتها الخاصة ، أما عن ضمير الأطفال فإنه يكون أكثر أطمئنانا فيما يتعلق بسلطة القواعد نظراً إلى أنه في حالة العقوبة التبادلية نجد أن هذه السلطة تأتي لامن وحى الرائد بل تأتي بكل بساطة من الاحترام المتبادل والذاتي وحده .

والآن ننقل إلى موضوع التعاق بالمجموعات الاجتماعية فنجد أن دوركيم يشير بشكل معقول فيما يتعلق بهذا الموضوع إلى أن الطفل ليس أنانياً تماماً . كما قد يظن ، ولا بحجاً لغيره حباً خالصاً ، كما قد قيل أيضاً ، ولكنه أناني وغيرى معا ، ولكن بدرجة أقل من الراشد . ونحن زى أن هذه الحالة مرتبطة بظاهرة مركزية الذات عند الأطفال التي حارلنا أن نجد فيها مفتاح الظواهرات السيكولوجية الخاصة بعقل الطفل ، فالمجتمع والفرد في مرحلة الطفولة لم ينفصلا بعد ، ولذلك نجد أن الطفل بينما يقع تماماً تحت تأثير إحاء الراشدين المحيطين به — سواء عن طريق تقليد الأمثلة أو عن طريق القسر — إلا أنه يحاول بطريقة لاشعورية خالصة أن يخضع كل شيء لوجهة نظره الخاصة ، وهذه الحالة تبرز بكل سهولة مع الحالة السيكولوجية التي تميز

الجماعات التي تقوم علاقاتها على أساس الافتداء ، وقد رأينا فيما يتعلق بلعبة الكريات إلى أى درجة يسهل إيجاد مركب من مركزية الذات والتعاون مادام الأخير يتضمن شخصيات شاعرة ، وهى فى الوقت نفسه قادرة على إخضاع وجهة نظرها لقوانين التبادلية والعمومية ، والمشكلة كلها إذن هى الطريقة التى يمكن بها إخراج الطفل من مركزية ذاته إلى حالة التعاون .

وفى هذا يقول دوركيم إن المجتمعات الوحيدة المعروفة عند الطفل هى الأسرة والأصدقاء ، على حين أن غرض التربية الاجتماعية هو إعدادة المجتمع الكبير ، وينوع خاص للوجدانات الإنسانية ، ولذلك كانت المدرسة حلقة اتصال ضرورية . وهذا كله صحيح ولكننا هنا نواجه شيئاً لا يقبل النقض وهو مشكلة القسر والتعاون . فالمثل الأعلى فى الوقت الحاضر هو التعاون ، أى تكريم الفرد واحترام الرأى العام المستخلص من المناقشة الحرة . فكيف يمكن أن نجعل الاطفال يصلون إلى مستوى الإلزام بروح المواطنة والإنسانية الذى تطالب به الديمقراطيات ؟ فهل تكون طريقة ذلك هى التدريب الفعلى على التعاون ما دام ذلك ممكناً من الناحية السيكولوجية عن طريق ما سماه فورستر (Foerster) « بالديموقراطية فى المدرسة ، أو عن طريق الدراسة النظرية لوسائل إدارة مجتمع الراشدين ؟ هل لدروس التاريخ والاجتماع والتدريب على المواطنة ودراسة القانون أى أثر على عقل الشاب مادامت المدارس باقية على نظامها الملىكى القائم على الساطة والذى يقول به دوركيم . فأيهما أصلح لأن يكون مواطنًا ؟ هل هو « النوع الرياضى اللين الجانب ، لجماعات الشبان ؟ أو هو التلميذ الذى يعطينا أحسن الإجابات فى امتحانات التاريخ والتربية الوطنية ؟ إن هذا الموضوع يستحق الدراسة .

وقد بقيت نقطة أخيرة لم تدرس فى محاضرات دوركيم ، وإن كان قد درسها فى صلتها بعناصر الاخلاق ؛ ونقصد بذلك ذاتية الإرادة . فقد وضع دوركيم أخلاق « كانت ، فى وضع إيماني وقد أظهر بحثه فى هذا الموضوع أكثر من بقية هذه البحوث قوة نظريته وضعفها . فهو يرى أن ذاتية الإرادة الأخلاقية ترجع إلى صفتها الفعلية ، فالإحساس بالالتزام الخالص نحو الواجب هو كالإرادة نتيجة دقة الشعور . ونحن نرى أن دوركيم كان محققاً فى إشارته إلى أن الالتزام المتصل بالواجب الخالص فى

هذه الحالة يصبح « بطريقة ما ظاهرة عرضية من ظواهر القانون الاخلاقي » (ص ١٢٥) . فدوركيم يرى إذن أن كل شيء يدل على « أن القانون الاخلاقي يحاط بسلطة تتطلب الاحترام حتى من العقل » (ص ١٢٥) ولهذا فإنه عمل وحدة حقيقية أو مثالية أرق من القوة التي تصورها (ص ١٢٦) ولما كان هذا الكائن «السامي ليس سوى المجتمع نفسه فإن الذاتية الوحيدة الممكنة هي الخضوع الحر من جانب عقل الفرد تجاه قوانين المجتمع .

إن أهمية هذا الحل في منتهى الوضوح أمام ناظرينا ؛ فدوركيم يحاول بالنسبة للقرس والتعاون أن يمثل كل منهما الآخر وكذلك الواجب والخير فهو فعلاً أراد أن يوجد بين النظريتين المتناقضتين إلى أقصى حدود التناقض والخاصتين بالالتزام وهما : خضوع العقل الغيرى « لقوة عليا » . والضرورة القائمة في داخل العقل نفسه . فهذا الالتزام بالمعنى الأول — أى باعتباره واجبا يدعو إليه الاحترام المتبادل والاحساس بالسلطة على هذا النحو — هذا الالتزام بهذا المعنى ينبغي أن يكون خارجيا عن الاحترام ، وهو النتيجة المنطقية لبقده كانت ، وهو أيضاً النتيجة الطبيعية لأخلاق التعاون . وهذه النظرية سوف تبرز فقط أولئك الذين يعجزون عن أن يجربوا بأنفسهم الإحساس بالحلولى الخالص للالتزام الذى هو نتيجة للضرورة العقلية . فقد قال دوركيم إن « الواجب هو الاخلاق باعتبار أن الاخلاق قادرة على أن تأمر ، فهو أخلاق باعتبارها سلطة يجب أن نطيعها . لأنها سلطة ولهذا السبب وحده » (ص ١١٠) (١)

وإذن فإذا كان هذا هو الواجب فكل الذى يستطيع أن يقوله الإنسان أنها مخالفة لأخلاق التعاون . وأكثر من ذلك حتى لو أن دوركيم أسند علم الاجتماع قد وثق حائراً أمام هذه النتيجة فإن دوركيم الإنسان ، دوركيم الحر المتسامح قد بين خلال أعمالها كلها أنه من أتباع رأى الأخير .

فالتعاون والاحترام المتبادل إذن يتضمن شيئاً أكثر من الذاتية الوهمية التي وصفها دوركيم؛ فهي تفترض قيام ذاتية كاملة (٢) للعقل . فحين ذكر لنا دوركيم أن الفرد

---

(١) البارة الموضوع تحتها خط هي عبارتنا . (٣) انظر هذا الموضوع أيضاً كتاب .

M. D. Porodi 'e problème moral et la pensée contemporaine .

3e éd. alcam , 1920 .

يعجز بنفسه عن أن يضع أخلاقاً فإن هذا ليس معناه — على أية حال — أن الشخص ( نقصد بذلك الفرد مادام خاضعاً لقواعد التبادل ) ليس حراً في أن يحكم بعقله فقط على كل شيء . ومن الحق الواضح أن نقول إن الذاتية تستلزم معرفة علمه بالقوانين الاجتماعية والطبيعية وبالقدرة على معرفة هذه القوانين وهي تعمل . ولكن القوانين الاجتماعية لم تكن بعد وتكوينها التطوري يستلزم التعاون غير المقيد للعقل الشخصى ، فذاية العقل إذن لا تدخل لها بتخييل الفرد ولكنها تعارض مباشرة فكرة السلطة الخارجية . وقد بين راو Rauh بوضوح أنه لكي تكون « المعلومات شخصية » يجب أن تمر بنفس الخبرة وهذا لا يعنى أن الإنسان يجب « ألا يعطى معلومات ، من أول الأمر . فن المفيد في تربية الذاتية عند الطفل » أن تعطيه معلومات بطريقة علمية . ولكن لكي يتحقق لك ذلك فإنه لا يكفي أن تجعله يخضع لما يمل به عليه مجتمع الراشدين . ولا أن تشرح له من الخارج علل هذا الخضوع ، فالذاتية هي قوة لا يمكن أن تغزوها إلا من الداخل ولا تجد مجالاً إلا في داخل خطة للتعاون .

ونحن هذا الفصل إذن فنقول إنه في كل ناحية من نواحي علم الاجتماع الأخلاقى ، والتربية نجد آراء دوركيم متفائلة ومتشائمة في وقت واحد ؛ ذلك أنه نظراً لآلهما صحيحة إلى أقصى حد في نظرياتها عن الحقائق الأخلاقية باعتبارها اجتماعية ومرتبطة بالنمو التركيبى والوظائف للجماعات فإنها قد ضربت صفحاً عن الفروق الأساسية القائمة بين التعاون والقسر . ومن هنا قام في علم النفس الأخلاقى ذلك الخلط بين الصفة الغيرية الخاصة بالواجب الخالص وصفة الذاتية الأساسية الخاصة بالخير . ومن هنا أيضاً قام في علم الاجتماع عنده هذه الوحدة غير المضمونة لتوازن الحقيقة التى ينظمها القسر وتلك الحقيقة الأخرى للتوازن المثالى التى ينظمها التعاون ( وهذه مازالت اجتماعية ولكن بمعنى آخر ) التى هي النهاية والقاعدة التى تتمسك بها كل مجموعة بشرية قدر لها أن يكون لها وجود .

#### ٤ — نظرية بيير بوفيه

إن الفروض التى اعتمد عليها بوفيه في وضع نظريته تبدو لأول وهلة قريبة كل القرب وبعيدة كل البعد عن فروض دوركيم . وهو ينفق مع دوركيم في رفض اعتبار الوجدانات الخلقية التى تأتي عن طريق الظواهرات النفسية المرتبطة بالفرد على هذا النحو



على أية حال فإن بوفيه في كلامه عن الافراد يرى أن الكائن المنعزل لا يمكن أن يتكون لديه إحساس بالانتماء لأخلاق ذلك الإحساس الذي يمكن أن يضعف أمام تلك الحقائق الخاصة بالنواقف وبالعداات وبالمؤثرات الغريزية التي تقارن بها . وبوفيه أيضاً يشبه دوركيم في رفضه محاولة « كانت » لتفسير الاحترام على اعتباره نتيجة لقانون عقلي وهو يعيل على العكس من ذلك إلى تفسير القوانين العقلية بواسطة الاحترام ، ويقصد به الاحترام الصادر من الظروف التجريبية للعلاقات الاجتماعية نفسها . وأخيراً فهو يشبه دوركيم في التمييز بدقة من الإحساس بالخير والإحساس بالواجب . ولكنه يختلف عنه في أن دوركيم حين يتناول المجتمع بالحديث يقصد شيئاً يقوم بعملية ضغط على الافراد ، أما بوفيه فيقصد العلاقات القائمة بين الافراد وحدها . وأكثر من ذلك أنه يرى أنه يكفي أن يكون هناك ارتباط بين فردين حتى يحترم أحدهما الآخر وحتى تظهر هذه القيمة الخلقية الناتجة من هذا الاحترام . ولذلك فن رأيه أن تحليل الحقائق المرتبطة بالضمير تحقق كل مطالب علم النفس الاخلاقي دون حاجة إلى بحث اجتماعي أولي . وهذا هو وجه الاختلاف في الطريقة لافي الرأي بين دوركيم وبوفيه إذ يفضل وصف هذا الاختلاف بينهما على هذا النحو .

أما إذا اعتمدنا على وجهات النظر الحديثة في هذا الموضوع فأقننا موازنة بين الطريقة الاجتماعية التي تصف الحقائق من الخارج والطريقة النفسية التي مازال تعتبر الحقائق الاجتماعية أساسية حتى إذا فسرت من الناحية الإدراكية فإن وجه الاختلاف بين دوركيم وبوفيه يصل إلى درجة ضئيلة جداً . فوجه النظر الاجتماعية تبدو متناقضة إذا نظرنا إليها على أساس هذه النظريات التي تحاول تفسير القانون الاخلاقي على أساس أنه شيء فطري أو على اعتباره يرجع إلى خبرة الفرد الخاصة وحدها . ولكن بمجرد أن تتفق مع بوفيه في ضرورة قيام علاقة بين فردين على الأقل حتى يمكن وجود قاعدة إجبارية فإن المسائل التفسيرية تصبح غير مهمة ويستطيع علماء النفس وعلماء الاجتماع أن يعملوا معاً في إقامة علم عن الحقائق الاخلاقية .

وهذه هي روح التعاون التي نحب أن تناقش على أساسها آراء بوفيه بعد أن ناقشنا آراء دوركيم ، وإذا كان الاول يظهر أنه في حاجة إلى قبول آراء الأخير أو معظم آرائه التي احتفظنا بها فإن العكس يظهر أنه صحيح أيضاً ، كما يبدو أن طريقة بوفيه لاغنى عنها لأولئك الذين يريدون دراسة مشكلات علم النفس الاخلاقي دراسة

تجريبية . على أن التجاح الذى لازم البحوث الاجتماعية قد كان بلاشك له أثره فى القضاء إلى حد كبير على الاهتمام الذى وجه منذ حوالى عشرين عاما نحو محاولات وضع تحليل منظم للحقائق المتعلقة بالإرادة والشعور بالقواعد ومن المحتمل أن يشرح لنا هذا السبب فى أن تحديد البحث على يد بوفيه لم يكن له صدق كاف . ولكن لو أن الإنسان قارن نتائج<sup>(١)</sup> مقاله الشهير الذى لم يقتبس منه إلا القليل بالنتائج الضعيفة لدراسة الإرادة تلك النتائج التى لا يمكن الاعتماد عليها والقائمة على أساس التأمل الباطنى؛ فانتالاستطيع إلا أن نرى أننا هنا أمام وجهة نظر تستحق أن توضع فى نفس مستوى وجهة نظر دوركيم فيما عدا أنها لم تتم على نطاق واسع . ونحن نرى من جانبنا أن هذه الملاحظات المتضمنة فى البحث القائم لو أمكن تخليصها من التفسيرات الوقتية التى تقوم بمثابة إطار لها فأننا لن نتردد فى القول بأن نتائجنا قد كانت وليدة مقال بوفيه هذا .

ماهى حالات الشعور بالالتزام فى العقل ؟ لقد وضع بوفيه هذا السؤال فى دائرة سيكولوجية الواجب التى تعارض فى نظره الشعور بالخير ، وعلى هذا الأساس فقد أجاب عن هذا السؤال بأن هناك حالتين ضروريتين وأن اتحادهما يكفى لقيام حقيقة الالتزام : وهما أن الفرد من جهة يجب أن يتلقى أمرا كما يجب أن يحترم الشخص الذى أصدر هذا الأمر من جهة أخرى فبدون صدور أوامر لا يمكن قيام أوامر ولا قواعد ولا واجبات بالتبعية . وكذلك بدون احترام فإن القواعد لا يمكن أن تقبل ولا أن يكون لها قوة إجبارية على العقل .

ويمكن أن ندرس فى اختصار النقطة الأولى إذ أنها مشتركة بين دوركيم وبوفيه ، ومعناها أنه لا يقوم لدى الفرد أى واجبات نابعة منه هو نفسه ، ذلك أن القواعد الأخلاقية أو الواجبات لا يمكن أن تهبط فتكون عوامل فى علم النفس الفردى الخالص ، فالعادة مثلا لا تكفى لشرح الواجب مادامت غير مصحوبة بإحساس بالالتزام . بل إن هناك عادات نحس أن من واجبتنا أن نحاربها . ولكن فى هذه الحالة ألا يمكن فى ظروف معينة أن نتخلص الواجبات التلقائية وكذلك تأنيب الضمير

من أى مؤثر خارجي؟ إن علم النفس الذى يدرس الظواهر الجنسية قد أوجد مكانا لمثل هذه النظرية . ولكن لو أن الانسان درس هذا الموضوع دراسة أكثر دقة فإنه يتحقق من أنه بدون الأوامر الصادرة من حوله فإن عقل الفرد لا يمكن أن يضيف أى حكم أخلاقي إلى انفعالات السرور أو الحزن الفسيولوجية الخالصة مع ملاحظة أن ليس هناك من يخلو في هذه الناحية من تلقى أوامر ضمنية أو صريحة . ومن جهة ثانية وكنتيجة لهذا فإننا لانستطيع أن نعتبر سلوكا بدائيا . ذلك السلوك الذى يفرضه الإنسان على نفسه والذى ينتج في الحقيقة من سلوك الفرد الداخلى . وعلى هذا فإن الأمر أو الإيحاء الذى يصدره الإنسان إلى نفسه في الداخل يمكن أن يعتبر نقطة البداية في الإحساس بالالتزام ، ولكن هذه إما مجرد صور طبق الأصل أو حالة مشابهة عن قرب أو عن بعد للأوامر أو الإيحاءات التى تلقاها . مثال ذلك أنى قررت أن أبدأ عملا في وقت معين، ولكن من أين يأتى الإحساس بالالتزام أو بعدم الارتياح في حالة التقصير وهو الإحساس المصاحب لأعمالى إذا لم أكن قد تعلمت في طفولتى أن أعمل في ساعات محدودة وأن أحافظ على مواعيدى .

أما عن النقطة الثانية فهى التى قام فيها بوفيه ببحث مبتكر ؛ فهو لا يوافق على أن الأوامر التى تصدر عن محيطون بالطفل تؤدى إلى إحساس بالالتزام في عقله ؛ فالطفل والراشد قد يسمعان أوامر ويكتفيان في الرد عليها بالتسامة ، أو قد يؤدى هذا إلى ثورة في الحكم الأخلاقي لديهما . فكيف إذن يمكن قيام مثل هذه الظاهرة التى يرى فيها علماء الاجتماع صراعا لقصر الغير؟ يقول بوفيه إن الأمر لا يلزم بنفسه إذ أنه لا يثير الإحساس بالواجب في العقل إلا إذا صدر عن فرد يحترمه الشخص وليس بقينا ما إذا كان الفرد نفسه قد خلق مضمون الأمر أو أنه اكتفى بتسليمه كما تنهأه ، فالهم أن هذا الفرد لا بد أن يكون محترما في نظر الشخص ففي هذه الحالة فقط ينتج الأمر إحساسا بالواجب في عقل الأخير .

وعلى ذلك فإن الفكرة التى كونها بوفيه عن الواجب هى فكرة بعيدة تماما عن آراء كانت ودوركيم ؛ فرأى كانت في الاحترام أنه ليس إحساسا عاديا ينتج كغيره بتأثير شخص أو شيء . أما مظهره فمنتزع من القانون الأخلاقي بطريقة غامضة ، وإذا كنا نحس باحترام نحو أشخاص معينين فإننا نفعل ذلك ماداموا يشاركون في هذا القانون نفسه . أما بوفيه فيرى غير ذلك؛ فالقانون عنده ليس هو مصدر الاحترام

ذلك أن احترام الأشخاص هو الذى يعطى الأوامر الصادرة منهم قوة القانون واحترامه؛ فالاحترام إذن هو مصدر القانون . أما عند دوركيم وكانت فليس هناك احترام للأفراد ، بل إن الفرد يحترم مادام يطيع القانون . ولكن هذه القاعدة أبعد ما تكون عن أن تنتج عن العقل ، فهى تنتج كما ينتج الاحترام نفسه من سلطة الجماعة ؛ فالقانون بهذا المعنى وليد الاحترام - وتقصده به احترام الفرد للجماعة . أما بوفيه فيرد ذلك بأنه فى مجتمع الراشدين إذا كان الاحترام للفرد والاحترام للقاعدة وثيق الصلة فعلا فإن الأخير قد يسبق الأول عند الطفل . حقيقة أن الطفل فى حضرة أولديه يحس تلقائيا بشئ أعظم منه وأسمى . ولذلك كان للاحترام جذور أعمق فى إحساسات فطرية معينة وهو يعزى إلى مزيج من الخوف والحنو ، وهذا المزيج ينمو كوظيفة من وظائف علاقة الطفل ببيئة الراشد .

ويجب أن نلاحظ هنا هذا الاتجاه العقلى للطفل نحو آبائه لا يفسر وحده فى نظر بوفيه أصل الإحساس بالواجب ؛ فى الاحترام البنوى لدينا نقطة البداية النفسية فى العاطفة <sup>(١)</sup> الدينية . فالطفل الصغير فضلا عن احترامه هذا لأبويه فهو يعزى إليهم الصفات الخلقية والعقلية التى تحدد فكرته عن الكمال . والراشد فى نظره عالم بكل شئ . وحاضر فى كل مكان وعادل وخير ، وهو مصدر كل تناسق فى الطبيعة وفى القوانين الأخلاقية . طبعى أن الطفل لا يقوم بتوضيح هذه العقائد توضيحا تلقائيا ، فليس به حاجة إلى أن يضع القواعد أو يقنن ، للأفكار السابقة ، التى تحدد بالتفصيل أحكامه الخلقية أو تمثيلة للعالم . وقد كان بوفيه على حق حين بيّن أن شدة بعض الأزمات على حياة الطفل كافية لبيان درجة ثبات أسس الاتجاهات الضمنية التى قضت عليها المناسبات فإن اكتشاف خطأ فى سلوك الآباء يقضى تماما على ثقة الطفل ، وكذلك اكتشاف عجز عقلى أو بعض تحديدات لقوى الراشد لم تكن معروفة من قبل فإنها تزعزع ثقته فى نظام العالم . فالعواطف البنوية البدائية إذن - وبخاصة المطالبة بالكمال العقلى والخلقى - قد تتحول إلى أشياء مثالية توحى بها الآراء الجماعية الحاضرة فتدخلها فى الشعور الدينى للفرد .

ولكن هذا ليس كل مافي الموضوع؛ فاذا كان الراشد في أول الامر بمثابة الإله عند الطفل، وإذا كانت الأوامر الصادرة من الآباء كافية لقيام شعور بالواجب الذي يتجدد عند معظم الديانات مع الإرادة الإلهية فقد بقيت الحقيقة القائلة إن العقل يقوم بدور في تكوين المثل الأعلى الأخلاقي، إذ كيف نشرح نشأة الضمير الشخصي إذا كانت الأشياء كلها في الأصل غريبة. وقد وضع لنا بوفيه الحل الآتي — : فالعقل من جهة يعمل في تكوين القواعد الخلقية كما يعمل في كل شيء فيعممها ويجعلها متلاحقة الواحدة تلو الأخرى، وفوق ذلك فهو يوسع دائرتها بالتدرج فوق الأفراد حتى تصل إلى درجة التعميم، وعلى ذلك فكل من يتلقى أمرا فهو ينتج منه نتائج منطقية تنطبق حتى على الشخص الذي أصدره .

ومن جهة أخرى فهناك حتما تداخل بين المؤثرات المتباينة التي يتلقاها الشخص؛ فالأوامر تتلاقى وقد يعارض بعضها بعضا في قليل أو كثير، وكلما تعددت الأشخاص موضع الاحترام كلما اختلفت الالتزامات التي يجب على الشخص المحترم أن يوفق بينها . بهذه الطريقة فإن العقل لا يستطيع أن يختار بل عليه أن يوجد الاتحاد الضروري في الإدراك الخلقى . وعن طريق عملية التوحيد هذه يمكن أن يدرك الشخص معنى الذاتية الشخصية .

وعن طريق الإشارة إلى هذه العمليات نفسها استطاع بوفيه أن يتخلص من النقد الذى وجه إليه ، كما وجه إلى نظرية دوركيم . فلقد قيل إنه إذا كان كل شيء يأتي إلى الطفل من الخارج، وإذا كانت القواعد الخلقية في البداية ليست شيئا سوى أوامر صادرة من السلطة المحيطة، فكيف تأتى « للخير » أن يحرر نفسه من مجرد العادة ؟ وكيف تأتى لاحترام « الخير » أن يتميز عن احترام « الشر » ؟ يرى بوفيه أنه ما دامت المؤثرات التي تقع على كاهل الطفل محدودة فإنه بما لا شك فيه أن المثل الأعلى عند الشخص لا يمكن أن يتجاوز ذلك الذى نبع منه . ولكن بمجرد أن تبدأ المؤثرات تتعارض فإن العقل يقيم نظما دينية ويصبح التقدم ممكنا بالنسبة للأوامر التي تلقاها أصلا .

وأخيرا يجب أن نتذكر أن هذه التطورات تطبق في عملية الشعور بالواجب فقط . وبجانب أخلاق الواجب نجد أن بوفيه قد أيد حقوق عاطفة الخير وإن لم يحاول أن يشرحها . ذلك أن قيام هذا المثل الأعلى الداخلى الخاص بفكرة الخير هو الذى

يضمن في التحليل الأخير احتمال ذاتية الضمير ، فسنضطر إلى أن نرى بوضوح  
الاسس التي يقوم عليها احترامنا فنقددها لكي نقيم في أنفسنا نظماً للقيم فيتدرج احترامنا  
تبعاً لها . فإذا عرض علينا موضوع الاحترام فإننا ندرس عواطفنا وغرائزنا وعاداتنا  
دراسة نقدية على ضوء مثلنا الأعلى فنسأل أنفسنا : ما هي العناصر التي نخبرمها في الشيء  
الذي نخترمه ؟ ونصرف النظر عن الحالات الدنيا من الاحترام ( ص ١٤٢  
Seut. relig et psy ch. euf ) وهذه هي نظرية بوفيه بشكل إجمالي ، وقبل أن  
نضعها جنباً إلى جنب مع نتائج بحثنا فلنحاول أن نذكر بالدقة أين تكمل نظرية  
دوركيم وأين نصحبها .

ومن المستحسن هنا أن ندخل في علم الاجتماع التمييز الواضح الذي وضعه سوسير  
F. de Saussure في الدراسات اللغوية للتمييز بين وجهة النظر الإحصائية  
أو المعاصرة وبين وجهة النظر التركيبية أو المتأصلة . والواقع أن نظرية دوركيم عن  
الواجب نظراً لأنها أبعد ما تكون عن وجهة النظر الإحصائية ، فإها أبعد ما تكون  
عن أن تهاجم ، ووصف الحقائق باستخدام مصطلحات علم النفس الفردي الذاتي  
سوف يؤدي إلى استكمال الوصف الاجتماعي لهذه النظرية بدون تغييرها . ومن  
المؤكد أن هذين الوصفين متطابقان أو يتضمن كل منهما الآخر . وعلى العكس من  
هذا فإن دوركيم قد وضع اعتماداً على تحليله الإحصائي العميق علم نفس اجتماع يكاد  
يكون نظرياً خالصاً . وفي هذه النقطة بالذات يفرق علماء النفس وعلماء الاجتماع .

فيرى دوركيم أن الساطة الأخلاقية والاحترام لا يمكن قيامها إلا إذا كانت  
المجموعة كلها تقوم فقط على نقول الأفراد ؛ فالجتمع بهذا الشكل هو أصل الاحترام  
والالزام والعلاقة بين فردين تكفي لشرح أصل أى حقيقة من حقائق الواجب .  
وإذن حين يحترم فرد فرداً آخر فهو لا يفعل ذلك لأن الشخص الآخر مخوف  
بالسلطة الاجتماعية ، فالآباء والمدرسون لهم سلطة على الطفل لأن فهم أخلاق الجماعة .  
وفي معارضة هذه النظرية يضع لنا بوفيه حقائق مستمرة من علم نفس الأطفال ، فيقول :  
إنه الإنسان هو الشيء الذي يحترمه الطفل في الآباء ، وإذا كان الطفل يقبل أخلاق  
الجماعة فإنه يفعل ذلك لأن فيها تتجسم الكائنات المحترمة ، ومن وجهة النظر الإحصائية  
تقوم وجهة نظر الاستمرار والوظيفة في الظواهر الاجتماعية ، وهي المشكلة التي  
نعيد إلى ذاكرتنا تلك النظرية الخاصة بالنهر وشواطئه ، وهي نظرية لا أهمية لها على

الإطلاق ، فالأغلبية العظمى للأوامر التي يصدرها الراشد للطفل هي القواعد الفعلية لأخلاق الجماعة . ونظرا إلى أن هذه القواعد قد شكلت شخصيات الآباء قبل أن تنتقل منهم إلى الأطفال فن العيب أن نسأل ما إذا كان الطفل يحترم الأشخاص باعتبارهم يخضعون للقواعد ؟ أو هو يحترم القواعد لأنها متجسدة في هذه الشخصيات ؟

ولكن من المهم على أساس وجهة النظر هذه أن نحدد ما إذا كان الإنسان يستطيع أن يتكلم عن العلاقة الاجتماعية القائمة بين فردين فقط ؟ أم أن قيام مجموعة منظمة ضروري لتكوين إحساسات أخلاقية بدائية . ويبدو لنا أن رأى بوقيه في هذه النقطة نهائي . فما لاشك فيه أن الإحساسات بالسلطة والاحترام تظهر في العامين الأولين قبل اللغة ، فبمجرد أن يكتشف الطفل الصغير في الشخص الكبير شخصا مثله ولكنه أعظم منه فالوجدانات المركبة من المشاركة الوجدانية والخوف الناتجة من هذا الموقف توضح لماذا يأخذ الطفل الأمثلة عن آبائه . وبمجرد أن يلم باللغة فإنه يتلقى أيضا الأوامر منهم ، ولماذا يضيف في هذه السن المبكرة الإحساس بالقواعد والالتزام إلى حقيقة التفكير البسيطة . ومادام الكتاب جميعا الذين تناولوا هذا الموضوع اعتبروا الاحترام متصلا بالقواعد فإن الإحساسات الأولى التي ذكرناها لا يمكن وضعها إلا ضمن حقائق الاحترام . فلا يمكن أن يتطرق الشك في ذلك إذا اعتمدنا على القواعد البدائية ، ونقصدها بها تلك المرتبطة بالأكل والنوم والنظافة وبعض نواحي النشاط الأخرى عند صغار الأطفال ، فالولد يقبل هذه القواعد لأنها سائدة عند الجماعة وفي الأسر المنحطرة ، بل لأنها مفروضة عليه من الراشدين الذين يلفتون نظره ويخيفونه في نفس الوقت . ومن جهة أخرى فإن الملاحظة السطحية للطفل في سنواته التالية تدل على أنه يطيع الأوامر الخاصة كما يطيع الأوامر العامة . ولو كان دور كيم على حق لكأن القواعد التي يحترمها الطفل هي فقط تلك التي يلاحظها الآباء أنفسهم ، وبذلك تكون نابعة من الجماعة قبل أن تنتقل إلى الأطفال . والواقع بكل بساطة أن ليست هذه هي الحال ، فإذا أنا طلبت من أولادي ألا يمسا مكتبي فهذه المساعدة تصبح إحدى قوانين عالمهم دون أن أخضع أنا لها أو أن أبدو في نظري وكأنني قسيس المجتمع ، فهم يحترمون هذا الأمر لمجرد أنني أبوهم

ولقد أطلنا البحث والجدل في هذه النقطة لأنها على جانب عظيم من الأهمية

بالنسبة للتركيب الآلى للواجب في مجتمع قد تم له نظامه أخيراً ، ولكن لأنها تؤيد الطريقة التي اتبعناها في هذا الكتاب . فالمجتمع يبدأ من فردين بمجرد أن تكيف العلاقة بين هذين الفردين طبيعة سلوكهما ، وكل الظواهر الناتجة يمكن أن توصف عن طريق الشعور الفردى الداخلى ، وكذلك عن طريق المصطلحات العامة لعلم الاجتماع الخالص ، ذلك أنه إذا بعدنا عن السؤال الخاص بتركيب الاحترام فإن الموازنة بين آراء بوقيه ودوركيم تبدو تامة . فدوركيم يشرح الواجب في شكل خارجى وذلك عن طريق القسر الاجتماعى للجماعات المتقادة ، على حين نجده يرجع نمو الضمير الشخصى إلى التكاثف الاجتماعى والتمييز والفردية الناتجة . وبمنفس الطريقة يرجع بوقيه الواجبات الأولية إلى الاحترام الذى يحسه الصغار نحو الكبار وذاتية الضمير الآخذة في النمو تدريجياً عن طريق تعارض المؤثرات التى تصل إلى الطفل . على ذلك فالمؤلفان قد استخدما لغات مختلفة لوصف نفس العمليات ، ولكن إذا كانت اللغات المستعملة متوازنة وليست متعارضة فإنه يجب أن يضاف إلى ذلك أن الشرح النفسى لا يمكن أن يدخل في حسابه كل نواحي الغير الاخلاقى دون أن يأخذ بعين الاعتبار الشكل العام للجماعات المختلفة كمثل . ويبدو لنا أنه يجب دراسة مشكلتين نوع خاص مرتبطتين بنظرية بوقيه ، وهما مشكلة الاحترام البنوى ، ومشكلة تحرر العقول الفردية .

ولستطيع أن نقول مؤكدين رغم معارضة دوركيم فيما يخص باحترام الطفل الصغير آباءه وبالنسبة للطاعة البنوية في أبسط أشكالها فإن لدينا معلومات سيكولوجية مستقلة عن تركيب المجتمع المحيط بالطفل ، ولكن إذا كان الآباء حقاً آلهة في نظر الطفل ، وإذا كانت قواعد الاخلاق البدائية يمكن أن تنقاص ففقتصر على أوامر الآباء ، فإن الإنسان قد يدهشه كيف يمكن قيام تقدم ، لا في الفرد الموجود في مجتمعاتنا حسب ، بل وفي التاريخ العلى للآراء الخلقية . ففي مجتمعاتنا الحديثة نجد أن الفرد عليه أن يكشف وجهات نظر أخرى غير تلك التى اعتاد عليها ، وبذلك يصبح شاعراً بنثل أعلى أخلاقى أسمى من الاشخاص ، كما يصبح قادراً على الحكم على آباءه فلا يعود يؤلمهم ، وبذلك يحرر عقله ويجعله قادراً على التجديد ولكن في المجتمعات البدائية التى يحكمها كبار السن ( ولو صح ما قاله بوقيه فإنه كلما كان المجتمع بدائياً كلما كان نفوذ المسنين أقوى ) فكيف يمكن للعقل أن يدرك المثل الأعلى الاخلاقى الاسمى من العادة المتبعة . حتى في الحالات التى تكون فيها



الوجدانات البنوية قد تحولت إلى رموز دينية جماعية فإن الآلهة لا يمكن أن تكون خيراً من الناس ولا القواعد الصوفية أحسن من الأوامر الشائعة الاستعمال . والواقع أنه حتى ظهور الديانات المتقدمة جداً لم يكن الناس ليصفوا على الآلهة صفاء أخلاقياً لا تشوبه شائبة . ومهما كانت رغبة الديانات الأولى في الوصول إلى الصفاء ظاهرة فإن الأخلاق والإرادات البدائية هي بمفردها شبيهة بالعادات السائدة وبقواعد المجتمع الحقيقية ، فكيف يمكننا إذن أن ندلل على أن الإنسانية قد خرجت من هذا الموقف ؟ يبدو لنا في هذه النقطة بالذات أهمية دراسة الحالة العامة أو الشكل العام للجماعات لكي نرفع المستوى الأخلاقي للآلهة وأنت نترك وراء ظهورنا أخلاق الأوامر والإجبار من أجل أخلاق الضمير الذاتي ، فلا بد من وجود عملية مزدوجة ، إذ لا بد أن يكون هناك روحية في الاحترام البنوي وحرية في عقول الأفراد . ويرى بوفيه أن مثل هذه العمليات يجب أن يعمل حسابها على أساس أن المؤثرات التي تحدث تقاطع والحالة الأولى التي تحدث بشكل مؤثر هي أن البيئة الاجتماعية يجب أن تكون على درجة كافية من حيث الكشافة ومن حيث الاختلاف . وقد بين دوركيم في عبارة له كلاسيكية أن التكاثر الاجتماعي وحده والاختلاف الناتج قادران على شرح تحرر العقول الفردية . وهكذا فقط يمكن أن يصبح الفرد قادراً على الحكم على الأوامر التي جاءت من الأجيال السابقة ، وبذلك يخضع الاحترام البنوي لسلطة العقل كما يضع الشعور الأخلاقي مثلاً أعلى للخير فوق مستوى الأشخاص وهو يسمو على كل الواجبات والأوامر .

وهكذا نكون قد أكملنا وجهة نظر بوفيه بوجهة نظر دوركيم ، ولكن هل حقاً أنا بذلك قد تخلصنا من كل الصعوبات ؟ . لقد آن الأوان لأن نعود إلى الطفل وأن نقارن النظريات التي كنا نناقشها بنتائج بحثنا السابق . ونستطيع أن نضع الموضوع في كلمتين فقط : إن نظرية بوفيه تظهر لنا مطابقة مع الحقائق المتصلة بنقطة البداية في أخلاق الطفل ، ولكنها حين تتصل بتطور الضمير عند الطفل فإن الطريقة الوحيدة التي نقيعها لنكون أمناء على روح هذه النظرية هي أن نوسعها وأن نميز نوعين من الاحترام .

وتواجهنا هنا صعوبة تشبه تماماً تلك التي أشارتها وجهة نظر دوركيم ونعني بها الطرف الذي يكنى بنفسه لتأييد التوازي بين وجهتي النظر . إذا كانت كل واجبات

الطفل تأتي من شخصيات أسمى منه فكيف يتمكن هذا الطفل يوماً ما أن يكون ذاتي الضمير ؟ فلم تدع قيام شيء أكثر من أخلاق الواجب الخالص فإن مثل هذا التطور لا يمكن تفسيره . فمادام مضمون هذه الواجبات يطابق في وصفه القواعد التي يقبلها الآباء أنفسهم فإنه يستحيل أن نرى كيف أن أخلاق الواجب قد تمنح الطفل يوماً ما السلطة لتنقيح هذه القواعد ونقد آرائه . ونحن نرى أن تكون مثل أعلى داخلي ، أي أخلاق الخير ، هو الشيء الوحيد الذي يمكن أن يؤدي إلى قيام هذه الظاهرة . والآن هل التعارض بين المؤثرات التي يتسلها الطفل تكفي هي وتداخل العقل لشرح ظهور المثل الأعلى ؟ الظاهر أنها لا تكفي . فمن السهل أن نرى كيف أن العقل قد يدعي الحق في تحديد واجباته بوضوح وتعميم محتوياتها ، وبالاختصار في صقل مادة الأخلاق وتقنينها ، وذلك تحت تأثير المتناقضات التي ترجع إلى الأوامر التي يتداخل بعضها في بعض . ولكن على أساس نظريات بوفيه فإن العقل لا يستطيع أن يقرر شيئاً ؛ فهو يتكلم بصيغة الدليل لا بصيغة الأمر . وبالاختصار فليس هناك طريقة خارج الغيرية يمكن أن ينتسب إليها التصرف ، في الأوامر حتى لو كان هذا التصرف معقداً . فالطريق الوحيد للوصول إلى الذاتية هو أن نعزو للعقل قوة تشريعية . ولكن بوفيه قد ترك الباب مفتوحاً بل ودعانا لتوسيع تحليلاته ، وهو في هذا يخالف دوركم الذي فعل كل ما في وسعه لجعل نظامه كلا مستكفياً بنفسه . بوفيه لم يكف بالتمييز بين الإحساس بالواجب والإحساس بالخير دون أو يحاول بذلك أن يوحد بين هاتين الحقيقتين غير القابلتين للتحقق ، ولكنه وقد عرض احترامه لنا على شكل علاقة بين شخص وشخص آخر قادر على القيام بعمليات توفيق مختلفة ؛ فقد دعانا لأن نفكر في الاحترام كاحترام تنوع في ساق الحالات النفسية المحسوسة .

وهذا هو السبب في أنه إلى جانب الاحترام البدائي الذي يحسه الأدنى للأعلى أو كما أطلقنا عليه الاحترام من جانب واحد ، فقد استطعنا أن نميز احتراماً متبادلاً يتجه نحوه الفرد حين يدخل في علاقة مع نظرائه أو حين يصبح رؤسائه نظراء له . أما عنصر الخوف الذي يلعب دوراً في الاحترام المتبادل فإنه في هذه الحالة يبدأ في الاختفاء ليحل محله الخوف الأخلاقي الخالص من أن يسقط اعتباره في نظر الشخص الذي يحترمه . فالحاجة إلى أن يكون محترماً إذن تفوق الحاجة في أن يحترم ، والتبادل

الناتج من هذه العلاقة الجديدة يكمن للقضاء على عنصر القسر . وفي الوقت نفسه تضمحل الأوامر وتتحول إلى اتفاق متبادل وقواعد قد اتفق عليها اتفاقاً حراً ، ولذلك فقدت صفة الالتزام الخارجية . وليس هذا لحسب ، فإدامت القواعد قد أصبحت الآن خاضعة لقوانين التبادل فإن هذه القواعد نفسها المعقولة هي التي سوف تصبح القواعد الحقيقية للأخلاق . ومن هنا فإن العقل سوف يتحرر فيضع خطته العملية باعتبار أنه مازال معقولا ، أى مازالت مطابقتها الداخلية والخارجية مصونة ، بمعنى أن الفرد قادر على وضع صور تتفق مع الضرر الأخرى . وعلى هذا فإنه من بين الذاتية والغيرية تخرج الذاتية منتصرة .

ولكن هل نحن في حاجة لأن نعقد الأشياء على هذا النحو ؟ وهلا كانت لغة بوفيه كافية لوصف هذه الحقائق ؟ فلنحاول ترجمة ملاحظتنا إلى اصطلاحات الاحترام البسيطة ( من جانب واحد ) لنرى ما إذا كانت مصطلحاتنا الذاتية لها ميزة أم فيها عيب ؟

فلنتصور حالة طفلين في سن واحدة ، وكل منهما ينتمى إلى مرحلة تقنين القواعد وصفاتها الأساسية ، قد لاحظناها واضحة حوالى سن ١١ . حقاً إن كلا من هذين الطفلين بينما نحمده يحترم شخصية الآخر فإنه قد يتفوق بدوره على زميله ، وبذلك تتفوق كرامته ولو مرة واحدة . وهكذا نجد أن ليس هناك مساواة تامة إلا في عالم النظريات والمثل العليا . ونستطيع إذن أن نصف حقائق الاحترام المتبادل على النحو الآتي : ١ - أصدر أمراً إلى ب ٢ - ب قبل هذا الأمر لأنه يحترم أ ( احترام من جانب واحد ) ٣ - ولكن اوضع نفسه من الناحية العقلية في مكان ب ( وهذه حقيقة جديدة تبين الانتقال من مركزية الذات إلى المراحل التالية ) ٤ - ا إذن يحس بأنه قد ارتبط بالأمر الصادر إليه من ب .

وأكثر من ذلك فإن واجبات الإنسان نحو نفسه كما أنها نتيجة لواجبات الإنسان نحو غيره ، وهذا يرجع إلى نوع من التحويل فكذلك كل نوع من الاحترام المتبادل يمكن أيضاً أن يعزى إلى سلسلة من التحويلات حدثت في الاحترام الجانبي . فالاحترام وقد كان مقصوراً أول الأمر على الآباء قد يحوله الطفل إلى الراشدين عموماً ثم إلى الكبار من الأطفال ، وأخيراً إلى معاصريه . وعلى ذلك فإن مضمون الواحد

قد يتبع بالتدريج حتى يشمل كل الافراد بما فيهم هو نفسه . وعلى ذلك فإن جميع أشكال الاحترام يمكن باعتبارها مصادر للالتزام الاخلاقي أن تشتق من الاحترام الجانبي وقد تجد لصفاتها المشتركة شرحا في الموضوع الاصلى لهذا الاحترام البدائي .

فهذه الدراسة من غير شك لها ميزتها في تأكيد الوحدة الوظيفية لظاهرة الاحترام . ولفس السبب قد يضاف إلى ذلك أننا نميل إلى أن تقرب أخلاق الخير وأخلاق لواجب دون أن نخلط بينهما ؛ فالواجب يقوم كلما وحيثما وجد الاحترام والأوامرلة وكذلك القواعد . أما الإحساس بالخير فهو نتيجة نفس الميل النفسى الذى يدفع الافراد لأن يتبادلوا الاحترام وأن يضع كل منهم الآخر فى داخل عقله . وقدميزنا فيما يتعلق بالتعارن والاحترام المتبادل قواعد ومنظمة تنتج من الانفاقات المتبادلة ومستويات ومرتبة أو قواعد تساعد على وصف القوانين الفعلية للتبادل . والقواعد المنظمة عند بوفيه أيا كان مستوى الاحترام الذى تقع فيه ليست سوى واجبات ، أما القواعد المرتبة فهى تحدد معنى الخير .

وهذه الترجمة لنتائجنا بلغة بوفيه تكفى للدلالة على أن بحوثنا إلى حد كبير جد هى امتداد لبحوثه ، وعلى أن الاختلافات الظاهرة بينناهى مسألة لغة فقط . ولكن هذه الترجمة على أساس إمكان حدودها فافها تؤدي إلى نتيجة مهمنا بنوع خاص أن تؤكدنا ؛ وهى الاختلاف النسبى فى الأصل بين الواجب والخير . فبوفيه يعرف حق المعرفة ألا شئ فى الشكل العقلى للواجب يحبر مضمونه لأن يطابق الخير . فالواجبات ليست لزامية بسبب مضمونها ، ولكن بسبب أنها صدرت عن أفراد محترمين ولذلك قد توجد واجبات لاشأن لها بالأخلاق ( وقد ذكر بويه التزامات العادة ) كما أن هناك واجبات لاخلاقية ( باعتبارها تناقض أخلاق التبادل ) . فالفرد الذى يطبع مثل هذه الأوامر هو بلاشك قد خبر الإحساس بعمل الخير مادام يحترم شخص آخر ويخضع لشخص آخر لأنه يحترمه ، ولكن هذا لا يودى إلى قيام قيمة للأوامر الصادرة من فرد محترم . وإذن فإذا كان علينا أن نميز من جهة الاحترام الجانبي كمصدر للواجبات التى مضمونها فى أساسه غريب عن الخير ( وإن كانا يتفقان طبعاً فى الحقيقة الفعلية ) ومن جهة أخرى الأمثلة الأخرى للتبادل الذى يصف الخير ذاته كما يظهر لإدراك الاخلاقى قريباً أو بعيداً إذا كان علينا أن نميز بينهما ألا يكون مز

الأفضل أن تفصل تحت اسم ( الاحترام ) المتبادل هذا النوع الخاص من الاحترام الذى يتميز بصفة خاصة هى التى تكون الاحساس بالخير . فإذا اعتبرنا الخير الأعلى النحو المثلث الأفلاطونى فذلك يجعله غير معقول من الناحية السيكلوجية ، بل على اعتباره شكلا من أشكال التوازن الحال فى العقل . فمن المرغوب فيه عندنا أن نميز فى النوع بين الاحترام من جانب واحد الذى يؤدى إلى معرفة القواعد الغيرية والاحترام المتبادل الذى لا يعرف قانونا سوى تبادل هو نفسه والذى يؤدى لذلك إلى تكوين قواعد تقوم بوظيفتها فى داخلها هى نفسها . ونستطيع أن نقول إنه إذا كان « أ » يحترم « ب » ، وبالعكس فذلك يرجع إلى أن « أ » كان من أول الأمر محترما عند « ب » ، ثم وضع نفسه فى نفس وجهة نظر « ب » . ولكن هذه عملية جديدة تماما فى علاقتها بالاحترام الخالص البسيط ، ذلك أنه لو أن « ب » يحترم « أ » دون أن يحدث تبادل فى نفس الاحساس فانه يعتبر كل الأوامر الصادرة من « أ » إليه واجبات مهم كانت تعسفية ومهما كانت غريبة عن قوانين التبادل ، ولكن بمجرد أن أ يوحد نفسه أخلاقيا مع « ب » . وبذلك يخضع وجهة النظر التبادلية فان نتيجة الاحترام المتبادل تكون شيئا جديدا لأن القواعد التى يسمى بها بعد الآن ستكون بالضرورة موضوعة فى داخل هذا التبادل نفسه .

والواقع أن آثار الاحترام من جانب واحد والتسرب بين الأفراد يمكن أن نعتز عليها فى كل مكان ، فالمواصاة لا تقوم<sup>(١)</sup> إلا من الناحية النظرية وهذا ينطبق أيضاً على الاحترام المتبادل إذ لا يمكن أن نجده خالصاً ولا غير متأثر بالراشد ولكنه حالة مثالية للتوازن الذى يقترب منه الاحترام من جانب واحد كلما مال عدم المساواة فى السن والسلطة الاجتماعية إلى الاختفاء . وعلى أساس وجهة النظر هذه نجد أن لغة بوفيه تبدو أدق من لغتنا من غير شك . ولكن ذلك على حساب صعوبات خاصة فى نقط أخرى فها هو « التحويل » ؟ وهل نستطيع فعلا أن نقول إن الإحساس يبقى متحداً مع نفسه فى الوقت الذى يكون غرضه قد تغير ؟ ألسنا

(١) وفى هذه النقطة نستطيع أن نشير على القارئ بقرائة المناقشة التى قتنا بها مع بلوندى Blondel فى ( المجلة الفرنسية للفلسفة ) انظر ص ١٢٠ - ٣ . Bull . Soc . franc .

phil . 1928

مخدوعين حين نفترض استمرار ميل في خلال تاريخه وتغيراته ؟ أليس من المستحسن أن نعرف الحقائق النفسية داخل البطاق الذي تقوم فيه في لحظة معينة من لحظات تنوُّرها ؟ لمعرفة النسب الصحيحة التي تتوزع بها العوامل المعاصرة لابد من التمييز بين الظلال الدقيقة ، ولابد من أن تعمل حساباً للفروق مهما كانت ضئيلة . ويرى بوفيه أن الاحترام المتبادل نظراً لأنه مشتق من الاحترام من جانب واحد فهو يبقى إلى حد ما متجداً معه ، أو على الأقل يستمر معتمداً عليه . أما نحن فترى أن الاحترام المتبادل نظراً لأنه يدخل في نظم مختلفة من نظم التوازن فإنه يستحسن أن يتميز عن النوع الجانبي .

والنقطة الجوهرية في هذه المناقشة كلها هي الآتية : فليس من المهم أن يكون الاحترام المتبادل والتعاون هما حالتان حقيقتان أو حالتان محدودتان للتوازن وإنما المعاونة المجدية التي يقوم بها الثعاون في تطور الشعور الأخلاقي هي بنوع خاص أنه يميز بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون . بين الطاعة الفعلية والاستقلال المثالي عن أي أمر حقيقي ؛ فلو أن الاحترام الجانبي والقسر الاجتماعي كانا يعملان منفردين فإن الخير الأخلاقي لم يكن ليم إلا في أشكال غير تامة بل وغالباً غريبة حددتها له واجبات المجتمع القائم ونظمه . أما التعاون والاحترام المتبادل فنظراً لانهما يشتملان على قواعد مستقرة لم يحدث أن قضت عليها القواعد « المركبة » فهما لذلك يهومان بدور لا يمكن أن يحل فيه غيرهما ألا وهو دور الوساطة ، كما أنهما يحددان النمو الأخلاقي . وعلى أساس وجهة النظر هذه لانبجذ ضرورة لتحديد إلى أي نقطة تنحرف هذه الحقائق عن القسر والاحترام الجانبي فعلاً . والشئ الوحيد الذي يجب أن تذكره هو أنه سيكلوجية قواعد المراحل المتتالية ليست هي كل شئ فالالتجاء نفسه ، أو كما يقول لالوند Lalande « الموجه » ، يقوم بدور أكبر من أي شئ سواه . في هذا الموضوع نجد أن الفروق الاصطلاحية التي تفصل بيننا وبين بوفيه لا تؤثر بأى حال في اتفاقنا الأساسي في الطرق وفي النتائج .

١ — وجهة نظر بولدوين :

كان من الأفضل بالنسبة للتسلسل التاريخي أن نعالج نظرية بولدوين قبل مناقشة آراء بوفيه . ولكن ولو أن بولدوين يذهب مذهباً قريباً من مذهب بوفيه غير

أنه أقل منه دقة في طريقته في وضع المسائل ، لذلك فإنه من المستحسن أن ندرس رأى بوفيه أولاً لكي يلقى ضوءاً على آراء سلفه . ومن جهة أخرى فإن بولدوين يحتل مكاناً وسطاً بين دوركيم وبوفيه ، ولذلك فإنه سيسهل علينا أن نختصر الحديث عنه أكثر من أن نتتبع تطور النظريات الخاصة بالأخلاق والطفل ، فمن المعروف أن هناك موازنة تامة بين البحوث النفسية والابحاث الاجتماعية عند بولدوين ، لأن الوجدان الفردى والوجدان الجماعى يتوافق أحدهما على الآخر ، إذ أنه لا يوجد في الوجدان الجماعى غير تعميمات لما تتضمنه الوجدان الفردى ، ولكن على العكس من ذلك ( وفى هذا يقترّب بولدوين من علماء الاجتماع ) لا يوجد شيء في الوجدان الفردى إلا وهو نتيجة لما يمدّه به الوجدان الجماعى (١) .

وخير مثال معروف لهذا التماسك بين الفردى والاجتماعى — وهو مثال هام من ناحية علم النفس الأخلاقى عند بولدوين — هو مثال الشعور بالذات ، وأى شيء أكثر ذاتية وأشدّ فردية في الظاهر من أن يدرك الإنسان أنه هو هو وأنه مخالف لغيره ؟ غير أن بولدوين في تحليل مشهور له بين أن هذه العاطفة إنما تنتج في الحقيقة عن أفعال تقوم بين الأفراد والتقليد بصفة خاصة . فالبداية عند الطفل ليست الشعور بالذات إذ هو يجهل نفسه كذات ويضع حالاته الذاتية في نفس المستوى الذى يضع فيه الصور الطبيعية ، وذلك هى مرحلة الإسقاط ، فكيف يستطيع الطفل الوصول إلى اكتشاف ذاته ؟ أما فيما يختص بجسمه فمن السهل أن نقول إنه يصل إلى اكتشافه بفضل مقارنته التدريجية بأجسام غيره ، تلك المقارنة التماسكية مع تعلم التقليد . فالطفل لأنه يرى فم غيره ويقلد حركات هذا الفم يستطيع في الشهر العاشر أو الثانى عشر أن يتعلم وضع الإحساسات الفمية المختلفة على غرار ما يراه ، وهكذا . وهذا هو شأن الحالات النفسية أيضاً . فهو بتقليده لسلوك غيره يكتشف سلوكه الذاتى . وعلى هذا النحو يحدث الانتقال إلى المرحلة الذاتية التى يبدأ منها شعور الفرد بحيازته لذات مماثلة لذوات من حوله ، ولكن بمجرد أن يتجه انتباهه إلى ذاته فإنه يصبح قادراً على العملية المضادة ، وهى أن ينسب إلى نفسه تدريجياً السلوك الذى يراه عند الآخرين . وهو يتعلم في الوقت ذاته أن يعبر الآخرين العواطف والنيات التى يشعر هو بها . ومن هنا تتكون عملية الإخراج ؛ تلك العملية التى تأتى

بالتناوب مع العملية السابقة، وهذا التناوب هو الذى يكيف الحياة الفردية كلها، ذلك أن حركة التناوب بين الإخراج والتقليد هى التى تؤمن التوازن بين الشعور بالذات والشعور بالآخرين وذلك بعد أن يكون قد تأمن نموها المتبادل.

فإذا فهمنا هذا فى السهل أن نفهم ماذا يكون الوجدان الخلقى عند بولدوين. فالوجدان الخلقى يظهر عندما تكون الذات فى حالة عدم انسجام، أى عندما تكون هناك معارضة بين النزعات الباطنية المختلفة التى تتألف منها الذات ( تلك النزعات التى رأينا أنها ذات أصل خارجى ) فمن أين جاءت إذن حالة عدم الانسجام هذه ؟ لقد جاءت من أن، الطفل مضطر — إن عاجلاً أو آجلاً — إلى الطاعة، وأنه بإطاعته للراشدين يقوم، بتجربة جديدة . والطاعة فى الواقع ليست مجرد تقليد ولا مجرد إخراج، إذ هى تخلق ذاتاً جديدة أو جزءاً من ذات يسود الأجزاء الأخرى . فالطفل عندما يتعلم الطاعة فإنه يكون بتعليمه ذلك ما يسميه بولدوين الذات المثالية ؛ أعنى ذاتاً خاضعة لأراء الراشدين، وبمعنى آخر ذاتاً مأخوذة من ذاتهم العليا . فالطاعة تؤلف إذن، نوعاً من التقليد . تقليد من أعلى مصحوب بذاتية وإخراج، وهو فريد فى نوعه وهما ليسا سوى الوجدان الخلقى وتقوم للأفعال على ضوء ذلك الوجدان . وإذن فنحن هنا قريبون من فكرة بوفيه التى تقول إن الأوامر التى نتلقاها عن الغير تخلق التزاماً باطنياً . وبولدوين كبوفيه يرى أنه ليس هناك واجبات فطرية، فكل التزام ناتج عن ضغط الوسط الاجتماعى، ولكن بولدوين يرى أنه بمجرد تلقى الأوامر فإنها تماسك تماسكاً تاماً لدرجة أنها تخلق ذاتاً جديدة . ويقول إن معنى هذه الذات إنما هو المطابقة مع ماسبق أن تعلناه وما يجب عمله، تلك هى كل مكونات الضمير<sup>(١)</sup> وهذه الذات المثالية إنما هى بكل بساطة ذات الالب أو أى شخص آخر يعتبر مثلاً يقلد . . . . . فى ليست أننا كما يقول الطفل ولكن أنا أستطيع أن أطابق بينى وبينهما، فهى ذاتى المثالية ونموذجى الهائى وواجبى موضوعاً أألم ناظرى<sup>(٢)</sup> .

وتم مرحلة ثالثة وأخيرة فيها تعطى فكرة الخير المثالى مضموناً للقانون ذاته ، ذلك أنه إلى هنا ليس القانون إلا مجرد نوع من التعميم أو بمعنى آخر إعلاء للأوامر

J . M . Baldiwn , Interprétation Sociale et Morale du (١)  
«développement mental» , Trad . Y . L . Duprat P. 51 .

(٢) الكتاب السابق ( ص ٣٦ )



التي تلقاها، فهي إذا جردت من الأشخاص ترتفع إلى مرتبة الأشياء المطلقة، ومن هنا بفضل عمل العقل العلى ينمو مضمون القانون الخلقى بطريق مستقل، فعندما يفكر الطفل في العلاقات الاجتماعية ويأخذ في التعود على الخضوع للعقول، وعندما يفرض بدوره على الآخرين أوامره يرى غابة من نوع جديد تظهر عنده. وهذا ليس تصوراً جزئياً ولا خطة فردية . .

وعلى هذا النحو يمكن أن نفسر إمكان التقدم الخلقى والحرية معاً في داخل الضمير، فالفرد هو الآن قد قذف به في بحر من العواصف العقلية والمشروعات العقلية التي عن طريق تغييرها المستمر، وبقبولها ورفضها المثل أكثر سماً تجعل الحياة الاجتماعية والتقدم الاجتماعي ممكنين .

تلك هي المواقف الأساسية في علم النفس الخلقى عند بولدين، فهل هذا التفسير للعلاقات القائمة بين الشعور بالواجب وبين أخلاق الخير؟ هل هي مرضينا رضاء تاماً؟ هذا ما يجب أن ندرسه الآن بأن نحاول الرجوع بالمناقشة بقدر الإمكان إلى حيدان محسوس من الملاحظات التي ضمناها هذا الكتاب .

فتلاحظ أولاً أنه بدون تدخل الاستدلال الذي يلح عليه بولدين بشدة فإن العمليات الاجتماعية التي يلجأ إليها هذا المؤلف لا تستطيع منفردة أن تفسر نمو الضمير واستقلاله، فنحن نفهم جيداً كيف أن الطفل ابتداء من التقليد والإخراج يستطيع أن يتمثل في ذاته الأوامر الصادرة إليه من الوسط الاجتماعي وينتهي بأن يتصور بأن القانون الخلقى شيء أعلى من الأفراد. ولكن هذا القانون لا يكون بأى حال من الأحوال بدون تدخل العقل العلى عند بولدين شيئاً آخر غير تعميم الأوامر الجزئية، فكيف يستطيع بولدين الخلاص من هذه النتيجة؟ إنه يتخلص منها بأن يدخل عاملاً مصطنعاً هو ذكاء الطفل المفروض فيه أنه يعالج مضمون الأوامر وتعميم مثل أعلى فردي .

إلا أن الأسباب التي لجأ إليها بولدين على هذا النحو في تفسيره للنمو الأخلاقي قد تبدو غير متجانسة المصادر، فمن جهة إن لدينا العلاقات الاجتماعية وهي مصدر الامتثال والواجب، ومن جهة أخرى لدينا العقل الفردي وهو مصدر

الاستقلال وأخلاق الخير . وفي الواقع كل يعلم كيف حاول بولدوين نفسه في منطقته التكويني أن يفسر تطور العقل عند الطفل بواسطة العوامل الاجتماعية التي تكلمنا عنها من الناحية الأخلاقية . والمنطق كالواجب سواء بسواء ، إنما يبدأ بأن يعكس ضغط البيئة ، وهذه هي مرحلة الاتفاق الاجتماعي ، وهي عبارة عن مجرد الطاعة في ميدان الأخلاق . وبعد ذلك فإنه بفضل عمليات الإخراج والتعميم التي هي من ميزات المناقشات والتفكير والمنطق الاستدلالي ينتهي الأمر بأن تصبح القواعد المنطقية كقواعد الأخلاق سواء بسواء أسمى من الأفراد ، وهذه هي مرحلة الاتفاق الطبيعي التي تقابل المثل الأعلى لأخلاق الخير .

ومن ثم فإنه بالالتجاء إلى عقل الطفل كما يفعل بولدوين لكي يفسر تحرر الضمير من الأوامر الآتية من الخارج فلا يمكن التخلص من التناقض الآتي — فهل المنطق العقلي مشتق من العمليات الاجتماعية ؟ تلك العمليات التي من المفروض أن يتخلص المنطق منها لو كان الأمر متعلقاً بعلم النفس الأخلاقي .

في الواقع أن المنطق والأخلاق بينهما موازاة تامة . وإذا قبلنا مع بولدوين أنه كلا منهما ينمو بفضل تعاون جماعي ، فليس من حقنا أن نلجأ إلى أحدهما لكي نفسر تطورات الآخر . فالمنطق والأخلاق يبدأان بالامتثال للجماعة لكي يفتها بالاستقلال . وإذا أردنا أن نفسر هذا التطور يجب تفسيره على أساس التغيرات الباطنية في السلوك الجماعي نفسه . والمسألة إذن هي أن نعرف أيكفي علم النفس الاجتماعي عند بولدوين لكي نفهم كيف يتلاشى القسر ويحل محله التعاون ؟ أم أن المسألة عند بولدوين وعند غيره هي أن القسر يميل إلى أن يخضع لعلاقات التعاون ؟ ومن هذه الزاوية يبدو أن العقبتين الأساسيتين في مذهب بولدوين هما ما يأتي — :

ففيما يختص بالمرحلة المبكرة يفسر بولدوين عقلية الطفل بالتقليد ويضغط الوسط الاجتماعي دون أن يعمل حساباً لمركزية الذات الموجودة في الضمير الأولى . أما فيما يختص بالمرحلة المتقدمة فإنه لا يصل بدرجة كافية إلى إدماج ما هو اجتماعي في الضمير نفسه وأن يرى في القوانين التبادلية والقواعد العقلية التي تظن على القواعد العادية الذاتية الضرورة لهذا الإدماج .

ونحن نوجز فيما يختص بالنقطة الأولى لأنها نقطة تماس علم نفس العقل أكثر

من نظرية الوقائع الخلقية ، ففي صفحات هامة برهن بولدين على نحو يثير العجب كيف أن الضمير البدائي لا ثنائية فيه ، لأنه يضع في مستوى واحد الباطن والخارج أو الذاتي والموضوعي ، أو النفس والطبيعي . ولكنه لم يلاحظ فيما يبدو لنا أنه يقابل هذه اللاتنائية بالضرورة حالة وهم مؤداها أن الفرد هو مركز كل شيء . يفسر كل شيء على أساس مركزية ذاته . وفي سيكولوجية العقل أن مركزية الذات هي التي تفسر منطق الطفل والعقلية عنده ، وكلاهما يمتاز بقصر في تناول العلاقات وتكوين سلاسل من العلية الموضوعية الخ . .

أما من جهة المجتمع والاخلاق فإن مركزية الذات هي التي تفسر كيف أنها رغم اندماجها في الآخرين حتى إنها تطابق الأمثلة والأوامر المتلقاة من الخارج فإن الطفل يمزج بكل سلوك جماعي عنصرا من التفسير الفردي ومن تشريه لانشعر به . ومن ثم يحىء هذا الاتجاه عند الأطفال نحو قواعد اللعب كما لو كانت أوامر صادرة من الآباء ، كما يحىء أيضا احترامه لحرفية القانون وإلى التقليد في تطبيقه .

ومن ثم فإننا بانحيازنا إلى نظرية بولدين الخاصة بتكوين الشعور بالذات نشعر بحاجة إلى أن نضيف ملاحظة إلى ماسبق أن قيل بشأن التقليد . وبكل تأكيد لا نستطيع أن ترفض بعد التحليلات التي قام بها المؤلف المذكور أن تقبل ، والانا ، تعرف ذاتها بالإشارة إلى والانا ، عند الآخرين . . . ولكن التقليد لايسمح لنا أن ندرك في أنفسنا إلا ما هو مشترك بيننا وبين الآخرين . ولكن يكشف الإنسان نفسه كفرد منفرد فإنه يجب أن يقوم بمقارنات مستمرة هي وليدة الاختلاف مع الآخرين والمناقشة معهم والضبط المتبادل . وعنى هذا فإن الشعور بالذات الفردية إنما هو شعور لاحق متأخر بالنسبة لما في حياتنا النفسية من صفة العموم . ولهذا فإن الطفل يمكنه أن يبقى زمنا طويلا مركزى الذات . ( بسبب غياب الشعور بالذات ) رغم أنه يشارك الآخرين من كل ناحية في وجداناتهم ، ومعرفتنا بطبيعتنا الفردية مع ما فيها من تحديد تجعلنا قادرين على أن نخرج من دائرة مركزية الذات وتعاون مع الآخرين . فالشعور بالذات الفردية هو نتيجة وشرط للتعاون في وقت واحد .

وهكذا ننتقل إلى السؤال الثانى ، أى إلى المراحل العليا وذاتية الضمير . فهل

القواعد المنطقية قواعد تقوم على الاتفاق الطبيعي والقواعد الخلقية المقاتلة لها هي كما يعتقد بولدوين صالحة لتأمين حرية العقل ؟ إن الامر لكذلك لو أنا تابعنا تعريفاته التي أعطاها ، ففي المراحل المنطقية للثقافة الاجتماعية يصل الفرد عاجلاً أو آجلاً إلى أن ينقد الصيغة الاجتماعية وأن يقبلها أو يرفضها في تطبيقها وذلك باستعمال حكمه الفردي . وعلى ذلك النحو يصبح الاتفاق الاجتماعي شخصياً<sup>(١)</sup> وطبيعياً ، ولكن إذا نظرنا إلى الطريقة التي يفسر بها بولدوين تكوين وظيفة هذه المرحلة الاجتماعية المسماة بالاتفاق الطبيعي فإننا نصبح أقل ثقة في أن العمليات التي نلجأ إليها تكن حقيقة لتفسير التعارض القائم بين نتائج التعاون ونتائج القسر . إذا أخذنا أمراً من الاوامر وفرضناه على أفراد يفرضونه بدورهم على غيرهم بفضل عملية الإخراج ، فإن ذلك الامر رغم إشعاعه في كل الجماعة وارتقاء إلى مرتبة قانون مطلق فوق الافراد فان مثل هذا الامر لا يستطيع أن يتضمن أى قيمة جديدة لمجرد أنه عام — ذلك أنه يوجد في كل المجتمعات تقاليد مقبولة عند كل فرد رغم أنها غير معقولة بل وأيضاً غير خلقية . فكيف يستطيع النقد الفردي الذي بواسطته يعرف بولدوين الاتفاق الطبيعي أن يحول حقيقة مضمون الاتفاق الاجتماعي للقواعد إلى مضمون معقول ومطابق للثال الخلقى ؟ إنما لا يكون هذا إلا بشرط أن تنبعث في داخل هذه الاوامر المتكونة في المجتمع مثل تشريع لها .

ولا يمكن لى يكتسب مجموع من القواعد قيمة جديدة في نظر الضمير المستقل أن تكون هذه القواعد قد ووفق عليها بعد مناقشة عند أغلبية الأفراد أو عندهم جميعاً ، إذ يجب بالإضافة إلى هذا أن تكون الموافقة ناتجة عن اتفاق حقيقى قائم على قوتين التبادل الداخلية في تكوين العقل ، وبالتأكيد فان بولدوين حين يتكلم عن النقد الفردي وعن التفكير والمنافسة فانه إنما يعنى العقل في ذاته ، ولكننا نكون واهمين إذا تصورنا أن التقليد والاخراج اللذين ينميان الذات ويؤمنان التوازن بين الفرد والمجتمع بكفيا في تفسير نمو تلك المثل العقلية ، فهذان الامران إنما يفسران فقط أن الفرد رغم مركزية ذاته إنما يسيطر عليه منذ المراحل الاولى نظام من القواعد الخارجة عنه والتي هي عبارة عن أوامر . لى ننقل من هذا

Baldwin, Theorie génétique de la réalité. Le Pan cabsme (١)

Trad . Philippi, Alcan , 1918 , P. 48 .

إلى القانون العقلي الذي لا يوجد إلا في الضائر لا بد من توافر شيء أكثر من مجرد موافقة العقل الفردي إذ يجب أن يكون بين الأفراد المتساوين علاقات من نوع جديد تقوم على التبادل وتطرد مركزية الذات وتقترح على الضمير الفردي والخلقى مثلاً قدرة على تنقية مضمون القوانين القائمة نفسها .

### النتائج :

إن تحليل الحكم الأخلاقي عند الأطفال قد أدى بالضرورة إلى مناقشة المسائل الكبرى الخاصة بالعلاقات القائمة بين الحياة الاجتماعية والادراك العقلي ، وقد كانت النتيجة التي وصلنا إليها أن الأخلاق التي يفرضها المجتمع على الفرد ليست متجانسة لأن المجتمع نفسه ليس شيئاً واحداً ، فالمجتمع هو مجموعة من العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن نميز فيها نوعين على طرفي نقيض هما علاقات القسر التي تتميز بأنها تفرض على الفرد من الخارج نظاماً من القواعد ذات صفة إلزامية ثم علاقات التعاون التي تتميز بأنها تتخلق في داخل عقول الناس إدراكاً للقواعد المثالية التي تقوم وراء كل القواعد . فعلاقات القسر لهما نتيج من علاقات السلطة والاحترام من جانب واحد فهي تنصف بمعظم ظاهرات المجتمع كما هو وبخاصة العلاقات التي تقوم بين الطفل ومن حوله من الراشدين . أما علاقات التعاون فحفظاً لهما تنصف بالمواساة والاحترام المتبادل فإنها على العكس من ذلك تتألف من حدود متوازبة أكثر من أن تكون نظاماً إحصائياً ، فالقسر — وهو مصدر الواجب والغربة — لا يمكن إذن أن ينقلص إلى الخير والذاتية العقلية ، فهذه هي ثمار التبادل ولو أن تتطور الفعلي لعلاقات القسر يميل لأن يقرب من التعاون .

ورغم إرادتنا في أن نقصر المناقشة حول المشكلة المرتبطة بعلم نفس الأطفال بخان القاري لا بد أنه قد ألم بالعلاقة بين هذه النتائج والتحليلات التاريخية والمنطقية الاجتماعية التي قام بها برنز كفيك Brunshvicg ولاند M. Lalande فتقدم الضمير في الفلسفة الغربية قد أصبح حقيقة في غاية الأهمية بالنسبة للحقيقة القائلة بأنه يقوم في التفكير الأوربي قانون لتطور الأحكام الأخلاقية شبيه بالقانون الذي يلاحظ به علم النفس آثار نمو الفرد . فالدخول في البحوث الفلسفية معناه بكل

بساطة زيادة معرفة الآراء السائدة للتفكير التي تدخل في حالات المجتمع نفسه وتساعدنا . فإذ يفعله الفيلسوف ليس هو أن يخلق شيئاً جديداً بقدر ما هو أن يتأمل في تنقية العقل البشرى ، ولذلك كان من المهم بمكان أن التحليل النقدي للتاريخ الذى وضعه من جديد برنزكفليك Bruns chvic قد نجح فعلاً في أثناء عرضه لتطور الآراء الفلسفية الغربية في أن يلقي ضوءاً على ذلك النص التدرجى لقواعد التبادل على قواعد الانقياد الاجتماعى .

أما لالاند فإن ما قاله عن الفساد Le Dissolution ، وكذلك عن الصفة الاجتماعية للقواعد المنطقية يوضح — أكثر مما توضحه أية دراسة أخرى للموضوع — الثنائية التي تختفي في كلمة اجتماعى ، فقد ذكر لنا أن هناك مجتمعين — مجتمعاً قائماً أو منظماً وصفته الثابتة هي القسر الذى يقوم به على عقول الأفراد . والمجتمع المثلى أو التمثلى الذى يتميز بالاتحاد التدرجى بين عقول الناس بعضهم البعض ، ولعل القارئ قد لاحظ نفس التمييز الذى لاحظناه بين علاقات السلطة وعلاقة المساواة .

حقيقة إن بعض الجدل البسيط الذى أثاره لالاند قد يقف في طريق موافقتنا النامة على آرائه في جعلتها إذ لا يبدو لنا من المؤكد مثلاً أن التطور بمعنى التنظيم التدرجى قاصر بالضرورة على مجتمع يقوم على القسر . فالانتقال من التجانس إلى غير التجانس الذى يتفق فيه لالاند مع سبنسر في اعتباره الدليل على التطور لا يؤدي إلى أى شك في التنوع الاجتماعى . ولكن هذا النوع هو نوع خاص — كما أشار إلى ذلك علماء الاجتماع — حالة تعدى على الانقياد الذى يرجع إلى القسر ، فهو تبعاً لذلك حالة تحرر شخصى . والمساواة الأخلاقية ليست نتيجة تقدم نحو التجانس على اعتبار أن الاتفاق على معنى هذه الكلمة يمكن الوصول إليه ، ولكنه نتيجة حركة وهذه الحركة هي وظيفة التنوع . وكلما تنوع المجتمع فإنه يسهل على الأعضاء تغيير موقفهم تبعاً لكفائهم كلما زادت فرص التعاون العقلى والأخلاقي . ولهذا لا نستطيع أن نعتبر الاتحاد بين العقول — الذى هو عند لالاند القاعدة العظمى — أن نعتبره هو التعاون نفسه . وبدون أن نحاول تقويم هذا الوجه ، وبدون أن نحذف أنفسنا بمجرد وصف الحقائق النفسية فإن ما تقوم به أخلاق الخير في نظرتك

هو التبادل لا التوحيد . أما أخلاق الضمير الذاتي فهي لا تميل إلى إخضاع كل شخصية إلى القواعد ذات المضمون المشترك، وكل ما في الموضوع أنها نجبر الأفراد أن يضعوا أنفسهم في علاقات تبادلية مع بعضهم البعض تاركة القوانين النظرية الناتجة من هذا التبادل تقضى على وجهات النظر الفردية .

ولكن ماذا تفعل هذه المتناقضات البسيطة مادام أنه بفضل آراء لالاند قد استطعنا أن نفصل ما يميل علماء الاجتماع إلى أن يخلطوه ! وفوق ذلك ما أهمية الآراء التي استعملت في شرح الحقائق مادامت الطريقة المستخدمة واحدة ؟! في بحث لالاند قد حصلنا على مثال لهذا الشيء النادر وهو البحث في تطور القواعد التي درست جيد في نطاق الطريقة النفسية الاجتماعية . وقد استطاع هذا المنطقي العظيم — دون أن يهمل بأى حال ما تتطلبه المعقولة — أن يميز في التمثيل العقلي والخلقى عمليات تسمح بقيام تحليل بالمعنى الذى يقصده علم النفس الاجتماعى ، وهى في الوقت نفسه تتضمن — عن طريق « اتجاهها » نفسه — قيام قواعد مثالية حالة في الروح البشرية .

و اتفاق نتائجنا مع نتائج التحليل النقدي التاريخي والاجتماعي المنطقي يؤدي بنا إلى النقطة الثابتة ألا وهى التطابق القائم بين النمو الاخلاقي والعقلي : فكل إنسان يدرك العلاقة الوثيقة بين القواعد المنطقية والأخلاقية ، فالمنطق هو أخلاق التفكير ، كما أن الأخلاق هى منطق العمل . وتؤكد النظريات المعاصرة كلها أن تتفق في إدراك قيام هذا التطابق — من النظرية البديعية التي تعتبر العقل الحاصل هو الحكم سواء في التفكير النظري أو التصرف العملي حتى النظريات الاجتماعية المتعلقة بالمعرفة والقيم الاخلاقية . ولذلك فليس من المستغرب بأى حال من الأحوال أن تحليل تفكير الاطفال يضع مقدما بعض نواحي معينة لهذه الظاهرة العامة (١) .

---

(١) ولقد عرضنا هذه النقطة في المؤتمر الدولي التابع لعلم النفس انذى عقد في نيوهافن

( بالولايات المتحدة ) اظر ص ٣٢٩ .

وقد يستطيع الإنسان في البداية أن يقول إنه لا القواعد المنطقية ولا القواعد الأخلاقية نظرية في عقول الفرد . قد نستطيع بلا شك أن نجد - حتى قبل اللغة - كل عناصر المعقولة والأخلاق ، وهكذا نجد أن الذكاء الحسي الحركي قد يؤدي إلى ظهور عمليات تمثيل وتركيب لا يصعب فيها أن نرى المكافئ الوظيفي لمنطق الطبقات والعلاقات . وبالمثل فإن سلوك الطفل نحو الأشخاص يدل على وجود أدلة من أول الأمر لتلك الميول والاستجابات الوجدانية التي يسهل على الإنسان أن يرى فيها المادة الخام لكل سلوك أخلاقي تال . ولكن العمل الذكائي لا يمكن أن نسميه منطقيا ولا دافعا أخلاقيا خيرا إلا منذ اللحظة التي تبدأ قواعد معينة أن تطبع تركيبا معينا وقواعد للتوازن على هذه المادة . فالمنطق لا يتفق سعة مع الذكاء ولكنه يتألف من المجموع الكلي لقواعد الضبط التي يستخدمها الذكاء لتوجيهه هو . والأخلاق تقوم بنفس الدور بالنسبة للحياة الوجدانية . هذا وليس هناك ما يسمح لنا أن نؤكد قيام مثل هذه القواعد في السلوك قبل الاجتماعى الذى يحدث قبل ظهور اللغة . فالضبط الخاص بالذكاء الحسي الحركي ذو أصل خارجي فهو نفس الأشياء التي تلزم الكائن الحي أن يختار الخطوات التي يقوم بها . أما النشاط العقلي الأصلي فهو ينشط في البحث عن الحقيقة . وبالمثل فإن الأشخاص الخارجيين عن الطفل هم الذين يركزون الوجدانات الأولية عنده ؛ إذ أن هذه الوجدانات لا تميل لتنظيم نفسها من الداخل .

وليس معنى هذا أن كل شيء في النظرية البديهية يجب رفضه . إن هذه النظرية لم تظهر في شكل مركب فطري جاهز وإنما هي عنصر اضطرابي وروابط ضرورية تفرض نفسها قليلا قليلا كما تقدم التطور . ولذلك فانه في النهاية - لا عند البداية - يصبح العقل مدركا للقوانين الحالية فيه . ومع ذلك فانه لكي نتكلم عن تطور موجه وتقدم تقريبي نحو مثل أعلى ضروري لا بد أن نسلم بقيام شيء يعمل من أول الأمر في اتجاه هذا التطور . ولكن أى شكل يتخذه هذا الشيء ؟ فهل يتخذ شكل مركب ينظم بطريق مباشر محتويات الشعور ؟ أم شكل قانون وظيفي لتوازن لاشعوري لأن العقل لم يصل بعد إلى هذا التوازن وهو لا يتضح إلا في التركيبات التي تظهر فيما بعد ومن خلالها ؟ وليس هناك أى شك في الإجابة فهناك في العمليات الوظيفية للاحساس الحركي اتجاه نحو المطابقة والتنظيم . ولذلك فانه



بجانب عدم المطابقة الذى يميز الخطوات المتتالية التى يقوم بهذا الذكاء الاولى. فلا بد أن يكون هناك توازن مثالى لا يمكن أن نعتبره مركبا ولكنه داخل فى الوظيفة القائمة ، وهذه هى البداية فى ليست قاعدة يمكن أن تشتق منها الاعمال المحسوسة ، وليست مركبا يمكن أن يدركه العقل ، ولكنها مجموعة كلية لعلاقات وظيفية شاملة للتمييز بين الحالات القائمة لعدم التوازن وحالة التوازن المثالية التى لم تستوعب بعد ، فكيف إذن يمكن أن يستخرج العقل قواعد بالمعنى الصحيح من هذا التوازن الوظيفي ؟ إنه يكون مركبات عن طريق تحقيق الذات المناسب . وللتأكد من أن التنقيب الوظيفي عن التنظيم الذى يعرضه النشاط الحسى الحركى الاصلى والنشاط الوجداني قد يؤدى إلى قيام قواعد للتنظيم خالصة على حد قولهم فإنه يكفى أن يصبح العقل مدركاً لهذا التنقيب والقوانين التى تحكمه ، وبذلك يمكن أن نترجم فى شكل تركيب كل ما قد كان حتى الآن وظيفة ولاشئ سواها ، ولكن إدخال هذا فى الشعور أو فى تحقيق الشعور ليس عملية بسيطة بل هو مرتبط بمجموعة كاملة من الحالات النفسية . فهذا لا يستغنى البحث النفسى الاجتماعى عن نظرية القواعد ، كما يلاحظ قيام المطابقة بين التكوين المنطقي وتكوين الشعور الاخلاقى.

وبلاحظ أولاً أن الفرد يعجز عن القيام بتحقيق ذاته بنفسه ، وبالتالى لا يستطيع بطريق مباشر أن ينجح فى وضع قواعد خالصة على حد قولهم . فالعقل بهذا المعنى من ناحيته المزدوجة المنطقية والحلقية هو نتيجة جماعية ، وليس معنى ذلك أن المجتمع قد استخلص المعقولة من الفضاء ، ولا أنه لا توجد روح إنسانية تسمو فوق المجتمع لأنها تقوم فى داخل الفرد والجماعة معاً ، وإنما معناه أن الحياة الاجتماعية ضرورية لادراك الفرد لوظيفة عقله هو ، وبذلك يستطيع أن يحول إلى قواعد خالصة التوازن الوظيفي البسيط الحال فى كل نشاط عقلى بل ضرورى للحياة . إن الفرد إذا ترك وشأنه بقى مركزى الذات ، ونقصد بذلك أن العقل فى البداية — أى قبل أن يصبح قادراً على الفصل بين ما ينتمى إلى القوانين الموضوعية وما يتصل بمجموعة الحالات الشخصية — يخلط نفسه بالكون . وكذلك الفرد فهو يبدأ فيفهم كل شئ ويحس بكل شئ داخل الوسط الذى فيه نفسه قبل أن يميز بين ما ينتمى إلى الاشياء والناس الآخرين وبين ما هو نتيجة قواه العقلية والوجدانية . إذن فالفرد فى هذا المستوى لا يمكن أن يدرك تفكيره الخاص

حادام الشعور بالذات يتضمن مقارنة مستمرة بين الذات والناس الآخرين . وعلى هذا فإن مركزية الذات من الناحية المنطقية يبدو أنها تتضمن نوعا من التناقض بحيث إن العاطفية أحيانا قد تغلب على الموضوعية ، وأحيانا تكون العلاقات الناتجة من النشاط الشخصي أقوى من العلاقات المستقلة عن الذات . ومن الناحية الاخلاقية نجد أن مركزية الذات تتضمن نوعا من الشذوذ بحيث إن الحنو وعدم الاهتمام يسيران جنباً إلى جنب مع الأنانية ، ومع ذلك فإن الطفل لا يفضل من تلقاء نفسه حالة على حالة . فكما أن الآراء التي تدخل عقله تبدو من أول الأمر في شكل عقائد لافى شكل نظريات تحتاج إلى تحقيق، فكذلك الإحساسات التي تظهر في إدراك الطفل تبدو له من أول الأمر ذات قيمة وليست خاصة ، وهذا التناقض العقلي والوجداني لا يؤدي تدريجياً إلى الإذعان لضغط القوانين المنطقية الجماعية والاخلاقية إلا عن طريق الاتصالات بأحكام الآخرين وتقويتهم .

ومن جهة أخرى فإن علاقات القسر والاحترام من جانب واحد التي تقوم تلقائياً بين الطفل والراشد تؤدي إلى تكوين النوع الأول من أنواع الضبط المنطقي والاخلاقي . ولكن هذا الضبط لا يكفي بنفسه لتقليل مركزية الذات عند الطفل . ومن الناحية العقلية ، فإن هذا الاحترام الذي يقوم به الطفل نحو الراشد يؤدي إلى ظهوره بدايةً فكرة الحق ، فالطفل يتوقف عن تثبيت ما كان يثبت من قبل ويأخذ بفكرة من حوله . وهذا يؤدي إلى ظهور القدرة على التمييز بين الحق والباطل . فبعض الآراء تبدو حقيقية وبعضها كذلك . ولكن مما لا يحتاج إلى دليل أن هذا التمييز ينير إلى تقدم هام لو قورن بالتناقض في التفكير مركزى الذات ، وهو لا يقل من ناحية عدم المعقولة ، بل إن العقل يجب أن يتخذ خطوات إيجابية للحصول على هذه المضمونات ويجب أن يكون العقل في مركز يمكنه من ضبط الاتفاق أو عدم الاتفاق بين هذه العبارات والحقيقة . أما في الحالة التي نتناولها بالمناقشة الآن فإن العقل لا يزال بعيداً عن هذه الذاتية؛ فالحق معناه أى شيء ينطبق على ما يتفوه به الراشد من ألفاظ . فسواء أكان الطفل نفسه قد اكتشف القضايا التي يطالب من الراشد أن يؤيدها بسلطانها أم أنه يكتفي بتكرار ما يقوله الراشد في كلتا الحالتين فإن هناك قسراً عقلياً أتى على عاتق الأدنى من الأعلى فهو لذلك غيى . وعلى هذا فإن الخضوع بعيد عن مصدر ضغط مركزية الذات الطفلية بل إنه يميل على العكس من ذلك إلى تدعيم العادات الفعلية الخاصة بمركزية الذات .

وكا أن الطفل لو ترك وشأنه فانه يعتقد بكل فكرة تتطرق إلى ذهنه بدلا من أن يعتبرها نظرية في حاجة إلى تحقيق ، فكذلك الطفل الذى يخضع لكلمة أبويه يؤمن دون مناقشة بكل مايقال له بدلا من أن يرى عنصر عدم التأكيد فى رأى الراشد ويبحث عن الحقيقة ، فالسرور فى الخير الذاتى قد حل محله بكل بساطة السرور فى الخير الصادر من سلطة عليا . وما لاشك فيه أن هناك تقدما مادام هذا الانتقال قد عود العقل على أن يبحث عن حقيقة مشتركة ، ولكن هذا التقدم يزداد خطره إذا لم تنقد السلطة العليا بدورها عن طريق الفعل ، وإذن فالنقد وليد الجدل والجدل لا يمكن قيامه إلا بين النظراء ، وإذن فالتعاون وحده هو الذى يتم ما أخفق القسر العقلى فى إتمامه . والواقع أن عندنا مناسبات كثيرة ومستمرة فى مدارسنا لملاحظة المؤثرات المركبة من القسر ومركزية الذات العقلية . فثلا ماهى « اللفظية » إن لم تكن هى الوصلة الناتجة من السلطة الشفوية والتوفيق بين الآراء المتناقضة الخاصة بلغة الطفل مركزى الذات ؟ وبالاختصار فانه لكي يعمل الطفل اجتماعيا حقيقة فان التعاون ضرورى إذ أنه وحده هو الذى يستطيع أن ينجح فى تخلصه من القوة الغامضة لآفاظ الراشد .

والشئ المائل تماما لهذه الاكتشافات عن القسر العقلى يمكن أن تجده فى الملاحظات عن آثار القسر الاخلاقى الذى يتضمنه هذا الكتاب ، فكما أن الطفل يعتقد فى علم الراشد بكل أمر فانه أيضا يؤمن بلاجدال فى القيمة الإطلاقيه للأوامر التى تصدر إليه . وهذه النتيجة للاحترام من جانب واحد ذات قيمة عملية لانه هى هذا الطريق يمكن أن يتكون إحساس بدائى عن الواجب ، كما يمكن أن تكون القاعدة الأولى للضبط التى يستطيعها الطفل . ولكن يبدو لنا أن الوصول إلى هذا لا يكتفى لتكوين أخلاق حقيقية ؛ فالسلوك لى يكون أخلاقيا فانه يجب أن يكون هناك شئ أكثر من اتفاق خارجى بين مضمونه والقواعد المقبولة إذ يتطلب أيضا أن يتجه العقل نحو الاخلاق كما يتجه نحو الخير الذاتى وأن يكون قادرا على تقدير قيمة القواعد المقترحة عليه . والآن فى حالة الموضوع الذى تناقشه نجد أن الخير هو مجرد مايتطابق مع القواعد لغيرية . وهذا والقسر الاخلاقى — كما هى الحال فى النمو العقلى — نجد له أثرا فى التماسك الجزئى للعادات الخاصة بمركزية الذات وحتى حين يكون سلوك الطفل ليس محاولة دقيقة لإخفاء ميوله الفردية

وراء لفظ القانون فإن الإنسان يستطيع أن يلاحظ ( كما كان لدينا فرص في لعبة الكرات ) مزيجا غريبا من احترام القانون والشذوذ في تطبيقه . فالقانون مازال خارجيا بالنسبة للعقل ، ولذلك لا يمكن أن يتحول بوساطته . وأكثر من ذلك فإن الطفل — نظرا لأنه يعتبر الراشد مصدر القانون — فهو يكتفى بأن يرفع إرادة الراشد إلى مستوى الخير الاسمي بعد أن يكون قد سبق له أن وفق هذا المستوى مع الاوامر المختلفة لرغباته الخاصة . وقد حدث تقدم من غير شك ولكنه أيضا تقدم مقيد بنتائج مشكوك فيها مادام التعاون لم يأت ويضع قواعد مستقلة لدرجة كافية عن الخضوع حتى للاحترام الذي يعزو إلى الراشد هذا المثل الأعلى الداخلي . والواقع أنه طالما أن الاحترام من جانب واحد هو الذي يعمل وحده فانا نرى واقعية أخلاقية نامية وهذه تقابل « اللفظية الواقعية » . وهي تعتمد من ناحية على خارجية القواعد ومثل هذه الواقعية تظل أيضا قائمة عن طريق الاشكال الأخرى للواقعية الخاصة بعقلية الطفل مركزية الذات . والتعاون وحده هو الذي يستطيع أن يصحح هذا الاتجاه . وهكذا تبين لنا أنه يلعب دورا حرا وتركيبيا في ميدان الاخلاق وفي حالات الذكاء .

ومن هنا يقوم تشابه ذلك بين التطور الاخلاقي والعقلي؛ فالتعاون وحده يؤدي إلى الذاتية . وبالنسبة للمنطق نجد أن التعاون في بادئ الامر هو مصدر النقد ونظرا للضبط المتبادل الذي يأتي به فانه يخدم كلا من الاعتقاد التلقائي الذي يميز مركزية الذات والاعتقاد الاعمى في سلطة الراشد . وعلى هذا فإن المناقشة تؤدي إلى ظهور التفكير والتحقيق الموضوعي ولكن في ثناء هذه الحقيقة بعينها نجد أن التعاون يصبح مصدر القيم الاستدلالية فهو يؤدي إلى معرفة قواعد المنطق الشكلى ما دامت هذه القوانين ضرورية للبحث العام عن الحقيقة. وهو يؤدي فوق ذلك إلى تحقيق الشعور في منطق العلاقات نظرا لأن التبادل في المستوى العقلي يتضمن بالضرورة تصفية هذه القوانين النظرية التي وجدناها في العمليات المميزة لنظم العلاقات .

وبنفس الطريقة نجد أن التعاون فيما يتعلق بالحقائق الخلقية يكون أول الامر مصدر النقد والفردية ، وذلك أن الفرد بمقارنته بواعثه الخاصة بالقواعد المتنوعة التي اصطلح عليها كل فإنه يميل لأن يحكم موضوعيا على أعمال الناس الآخرين

وأوامرهم بما في ذلك الراشدون ومن هنا جاء ضعف الاحترام من جانب واحد وأسقية الحكم الشخصي . ولكن نتيجة ذلك أن التعاون يقضى على كل من مركزية الذات الواقعية الخلقية، وبذلك يؤدي إلى جعل القواعد داخلية ، وبذلك نجد أن أخلاقا جديدة قد تلت أخلاق الواجب الخالص . والذاتية قد تركت مكانها ليجتله الشعور بالخير وهذا يؤدي إلى الذاتية الناتجة من قبول قواعد التبادل . وتسحب الطاعة أمام فكرة العدل والخدمة المتبادلة التي أصبحت مصدر كل الالتزامات التي كانت حتى هذا الوقت مفروضة كأوامر غير مفهومة . وبالاختصار فإن التعاون في المستوى الخلقى يؤدي إلى تحويل يشبه تماما ذلك الذى قلنا بوجوده في الناحية العقلية .

وفي الختام هل هناك حاجة لأن نشير إلى النتائج التربوية لمثل هذه الملاحظات وليس هناك ضرورة مادامت التربية تعتبر التطبيق المباشر لما نعرفه من علم نفس الاطفال ، فمن الواضح أن نتائجنا لا تؤيد جانب الطرق القائمة على السلطة بقدر ما تؤيد الطرق القائمة على الفردية الخالصة . فقد سبق أن قلنا حين كنا نناقش دور كيم إنه من السخف ، بل وما يناقض الاخلاق أن نحاول أن نفرض على الطفل نظاما محكما على حين أن الحياة الاجتماعية بين الاطفال تكفى لقيام نظام قريب جدا من الخضوع الداخلى الذى يميز أخلاق الراشد . ومن السخف أيضاً أن نحاول تغيير عقل الطفل من الخارج على حين أن ذوقه الخاص نحو البحث للشيء ورغبته في التعاون تكفيان للوصول إلى نمو عقلى عادى . فالراشد إذن يجب أن يكون معاونا لاسيدا ، سواء من الناحية الخلقية أو العقلية . وعلى العكس من ذلك فليس من المعقول أن تعتمد على الطبيعة ، البيولوجية وحدها للوصول إلى النمو المزدوج للضمير والذكاء على حين أننا نعرف إلى أى حد تكون القواعد الخلقية والمنطقية نتيجة للتعاون . ولذلك فلنحاول أن ننحلق في المدرسة مكانا يقوم فيه التجريب الفردى والتفكير بشكل مشترك ومتعاون متزن . فإذا كان علينا أن نتخار من بين مجموعة النظم التعليمية القائمة نظاما ينسجم مع نتائجنا النفسية فإنا نتجه نحو الأعمال الجمعية ، و الحكم الذاتى ،<sup>(١)</sup>

(١) نشير هنا بقراءة تقريرنا Rapport sur les procédés de l'Education morale الذى نوقش في المؤتمر الدولى الخامس للتربية الأخلاقية المنعقد في باريس سنة ١٩٣٠ .

وطريقة العمل في جماعات ، التي يؤيدها ديوى وسندرسون وكوزينبييه Dewey Sanderson & Cousinier ومعظم مؤسسى « مدارس النشاط » ، تقوم على السماح للأطفال في أن يسيروا وراء غرضهم المشترك إما في « فرق منظمة » أو في « مجموعات تلقائية » . أما المدراس التقليدية التي مثلها العليا التدرج في شكل إعداد للامتحانات لا للحياة فقد وجدت نفسها مضطرة إلى وضع الطفل في عمل فردى في غاية الإحكام ؛ فالتلاميذ يشتركون في الإنصات في الفصل ولكلهم يقومون بواجباتهم المنزلية فرادى . وهذه العملية التي ساعدت أكثر من جميع المواقف العائلية مجتمعة على تغذية مركبة الذات التلقائية عند الطفل يظهر أنها مضادة للحاجات الضرورية للنمو العقلى والخلق . وهذه هي حالة الأشياء التي تعمل طريقة العمل في مجموعات على تصحيحها . فالتعاون قد صعد إلى مستوى عامل أساسى للتقدم العقلى . ولاداعي القول بأن هذه المستحدثات ذات قيمة ؛ لأن القوى الابتكارية متروكة للأطفال ليستغلوها في العمل الذى يقومون به . والحياة الاجتماعية هنا هي تنمة « للنشاط » الفردى ( على العكس من التكرار السلبي الذى يميز طريقة الدراسة من الكتب ) ولن يكون لها معنى في المدرسة إلا في علاقتها بإصلاح التعليم نفسه .

أدا عن الحكم الذاتى فان كتب فورستر F. W. Foerster وفريير Ad. Ferrière قد جعلت من غير الضروري أن يعرض أسسها على القراء : ففريير بنوع خاص قد وصف لنا بكل عناية وبمحاسة تسميل القارى ، تلك الحماسة التي تتميز بها كتبه التربوية ، الانواع المختلفة للحكومات التي يديرها الأطفال أنفسهم . ومن الصعب أن تقرأ هذا الكتاب دون أن تمتلئ نفسك بالأمل في رؤية التجارب التي أتى على تحليلها وقد عمم انتشارها ودون أن ترضى حين تعثر في الأسس التي تميز جمهوريات الأطفال على ماعرفناه الآن نتيحة للدراسة النفسية والاجتماعية للحياة الاخلاقية .

أما عن فورستر F. W. Foerster فان التربية الاخلاقية عنده مازالت في نظرها مصطبغة إلى حد كبير بتقديس السلطة والاحترام الجانبي . وفوق ذلك كله فإنها مرتبطة لححد كبير بفكرة العقوبة التذكيرية ، ولكن هذا يجعل سبق اشتغاله بالذاتية والحكم الذاتى الذى يظهر في بقية كتابه ذا مغزى كبير .

ولكن التربية بعيدة جداً عن أن تكون مجرد تطبيق للعلوم النفسية . فإذا

تركنا موضوع أغراض التربية فن الواضح أنه حتى فيما يتعلق بالطرق الفنية فإن التجربة وحدها لا القياس هي التي تبين لنا ما إذا كانت الطرق مثل طرق العمل في جماعات أو الحكم الذاتي لها أى قيمة حقيقية . فالبرهنة على أن التعاون في اللعب والتلقائية في الحياة الاجتماعية بين الأطفال تؤدي إلى تأثيرات أخلاقية معينة هذا موضوع خاص . أما أن تضع الحقيقة القائلة بأن هذا التعاون يمكن أن يعم تطبيقه كطريقة للتربية فهذا موضوع آخر . والنقطة الأخيرة هي نقطة لا يمكن أن نتقرر إلا عن طريق التربية للتجريبية . هذا والتجربة التعليمية على أساس أنها مفيدة من الناحية العملية هي بالتأ كيد أعظم بالنسبة لعلم النفس من أى كمية من التجارب العملية ولهذا فإن التربية التجريبية قد تتحد مع مجموعة الدراسات النفسية الاجتماعية . ولكن نوع التجربة التي يحتاج إليها مثل هذا البحث لا يمكن أن يقوم به سوى المدرسين أو المجموعات الموحدة للبحررين أو علماء النفس التعليمي ، وليس في استطاعتنا أن نستخرج النتائج التي قد يؤدي إليها هذا العمل .

## ثبت المصطلحات

|                     |                               |
|---------------------|-------------------------------|
| Affection           | حنو                           |
| alogisme            | لا منطقي                      |
| analyse réflexive   | تحليل تفكيري                  |
| animisme            | (نسبة الحياة للجاد) الإحيائية |
| approbation         | قبول                          |
| arbitraire          | تعسفي                         |
| artificialisme      | الاصطناعية                    |
| autonómie           | الذاتية                       |
| causalité dynamique | العقلية الديناميكية           |
| châtiment           | العقاب البدني                 |
| clan                | عشيرة                         |
| côche               | خط اللعب                      |
| collaboration       | مزاملة                        |
| conformisme         | انقياد — مطابقة               |
| contrainte          | قسر                           |
| la dissolution      | الفساد                        |
| egocentrisme        | مركزية الذات                  |
| ejectif             | اخراج                         |
| entorse             | دور                           |
| evolution           | تطور                          |
| expiatoire          | تكفير                         |



Faire une entasse  
fonctionnement  
formalisme

تقوم  
وظيفية  
شكالية

gerontocratie

حكومة المسنين

illusion

ضلال

immanent

حلولي

incohérent

غير منسجم

infraction

نكث العهد

innovations

مستحدثات

intentionisme

الباعثية

interdiction

محرمات

interindividuel

بين الأفراد

interrogatoire

حوار

Jurisprudence

تشريع

Justice rétributive

عدل جزائي

« distributive

« موزع

légalité

مساواة

morale de hétéronomie

الخلقية الغيرية

morale d'intériorité

الخلقية الباطنية

mysticisme

تصوف

mystique

الصوفية

naturalisme

المذهب الطبيعي

|                           |                                           |
|---------------------------|-------------------------------------------|
| obligation                | التزام                                    |
| paradoxale                | تناقض                                     |
| participation             | مشاركة                                    |
| piquette                  | طريقة القذف في لعبة الكريات               |
| pose                      | وضع                                       |
| poussette                 | ( طريقة من طرق لعبة الكريات ) طريقة الدفع |
| prise de conscience       | تحقيق الشعور                              |
| projectif                 | إسقاط                                     |
| propos                    | لغو                                       |
| psittacisme               | ببغاوية                                   |
| questionnaire             | طريقة الاسئلة الاستقصائية                 |
| quétage                   | ممنوع الدفع                               |
| rationalisme              | معقولية                                   |
| realisme moral            | الواقعية الخلقية                          |
| réciprocité               | تبادلية                                   |
| respect mutuel            | احترام متبادل                             |
| respect unilatéral        | احترام من جانب واحد                       |
| responsabilité collective | مسئولية جماعية                            |
| » commuable               | مسئولية انتقالية                          |
| révélation                | إلهام                                     |
| rituel                    | مقدس                                      |
| sanction                  | عقاب                                      |
| sanction distributive     | عقاب موزع                                 |

|                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| sanction restitutive        | عقاب مقوم — عقاب إصلاحي  |
| » rétributive               | عقاب رادع — عقاب جزائي   |
| signe                       | دلالة                    |
| société de type segmentaire | مجتمع من النوع المقطعي   |
| symbole                     | دلالة — رمز              |
| syrraôxique                 | الاتفاق الاجتماعي        |
| synnomique                  | الاتفاق الطبيعي          |
| trainer                     | يمنوع السحب ( في اللعب ) |
| unification                 | توحيد                    |
| vilain                      | سيء السلوك               |





12

Bibliotheca Alexandrina



0438452