الفصل الثالث

نظرة في منهج رياض الأطفال

فاديا حطيط*

ملخص: تبحث الورقة في بعض التوجهات التي حكمت وضع المنهج الجديد في رياض الأطفال فتلاحظ عدداً من النقاط السلبية أبرزها: غياب قاعدة نظرية أصيلة، عمومية المنهج وطوفانه فوق المجتمع، تفادي أي توجه تعليمي، تشوش مصطلح اللغة الأم، تغييب فكرة الإنسانية الشاملة، إضافة إلى بعض التناقضات التي باعدت ما بين أهداف ومضمون المنهج. بالمقابل تشير الورقة إلى منحى إيجابي عام في عملية وضع منهج الروضة، إن لجهة الاندراج في سياق التطور الحاصل عالميا في ميدان رياض الأطفال أو لجهة الانتباه إلى الاختلافات الثقافية المتنوعة لدى الأطفال والاعتراف بها.

مقدمة

لا شك بأن منهج الروضة الجديد يمثل حدثا يستحق التوقف عنده. فهو أتى بعد ثمانية وعشرين عاما على آخر تعديل في منهج الروضة الذي تم في عام ١٩٧١، وألغى بموجبه المنهج السابق الذي كان قد وضع في عام ١٩٤٦. أي أنه التغيير الثالث في مدى خمسين عاما، وهو ينم عن دينامية كان يمكن ان لا تكون ضئيلة إذا ما أخذنا بالاعتبار توقف تعبيرات التغيير عن الإعلان عن نفسها في مدى خمسة عشر عاما من الحرب. ففي بلد كفرنسا مثلا تغيرت المناهج فيه منذ ١٨٨٧ وحتى اليوم ست مرات فقط. ولكن بعض التدقيق في تواريخ التغيير (١٨٨٧-

* أستاذة مساعدة في كلية التربية، الجامعة اللبنانية.

١٩٠٨-١٩٢٢-١٩٧٨-١٩٨٦-١٩٩١) يظهر لنا بأن وتيرة التغيير كانت متباطئة في البدء ولكنها أخذت تسرع في الآونة الأخيرة بحيث أنها تغيرت ثلاث مرات في الثلاث عشرة سنة الأخيرة. وأن سرعة التغيير ترافقت مع غنى على صعيد الأدبيات المتوافرة حولها والاجتهادات النظرية والعملية بشأنها. مما يدل على أن التغيير لا يحدث بسهولة وينتظر تراكمات كثيرة في النظرية والتجربة قبل أن يأخذ طريقه إلى التعبير إجرائيا.

أما في تجربتنا الوطنية فلا يستدل من مراجعة أدبياتنا حول رياض الأطفال ما يدعو إلى هذا التعديل، فلا دراسات تقييمية للتجربة السابقة ولا محاولات نظرية جديدة تستدعي التعبير عنها في المناهج. فقط هي رغبة في التغيير ناجمة عن شعور بأننا قد تخلفنا عن ركب التطور. يرفد هذا الشعور زيادة الطلب الاجتماعي على مرحلة الروضة واتساعها في القطاع الخاص. إضافة إلى أن ما تقدمه الأبحاث من مؤشرات على تخلف نظامنا التربوي عموما ينسحب آليا على مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. ومن خلال نظرتنا المتفحصة إلى منهج الروضة نسجل الملاحظات التالية:

١. غياب قاعدة نظرية أصيلة للمنهج الجديد: ففي مراجعة الدليل النظري لمرحلة الروضة الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء لا نعثر على أية دراسة محلية أو معطى إحصائي أو نوعي يرتكز عليها المنهج الجديد. هذا مع الإشارة إلى أن من بين من وضعوا المنهج كان هناك من أجرى دراسات في هذا المجال ولكنها لم تذكر.

هذه الملاحظة الأولى تؤدي بنا إلى طرح العديد من الأسئلة عن المنهج الجديد. أولا كيف يتم النظر إلى محور المنهج أي الطفل نفسه، أو بالتحديد الطفل اللبناني، هل ما زال هو هو منذ آخر تغيير طاول المنهج؟ هل أن مستلزمات تربيته ما زالت هي هي؟ الكل متفق على أن الجواب

هو بالتأكيد لا. ولكن كيف تغير وكيف تغيرت أساليب التربية منذ ذلك الوقت وحتى اليوم؟ هل جرى رصد وتمحيص الدراسات التي أجريت فيما يتعلق بالطفل اللبناني وبعناصر ثقافته وأساليب تربيته الأسرية والاجتماعية ؟ هل تم أجراء مناقشات وحلقات دراسية ما بين المهتمين والعاملين في الميدان لتلمس عناصر التغيير هذه؟

لا يبدو لنا من قراءة المنهج الجديد أن أيا من هذه الإجراءات قد تم، أولا بسبب غياب آثارها عن المنهج وثانيا بسبب القاعدة الصغيرة عدديا التي خططت ورسمت أهداف وخطوات المنهج المتعلق برياض الأطفال.

٢. عمومية المنهج وطوفانه فوق المجتمع: جاء في بداية مقدمة المنهج: "الأطفال أمانة غالية، علينا واجب رعايتهم وتأمين جو آمن وفرح ومنفتح **لينموا** نموا متوازنا واثقا ويطلقوا طاقاتهم المختزنة. هكذا نكون قد ساهمنا بإرساء قاعدة صلبة لانطلاق الطفل في المراحل اللاحقة" وعبثا نقرأ السطور وما بينها علنا نجد تجسيدا لما يقوله المنهج نفسه من أن جديده كان في إدخال واقع المجتمع اللبناني وثقافته، أي واقع؟ أي ثقافة؟

ثم أن قراءة المنهج قراءة متأنية تسمح لنا بالاستدلال على أن غاية الروضة هي المساهمة في التنشئة الاجتماعية للأطفال وليست غاية تعليمية. فالروضة بحسب الدليل النظري هي "إحدى مؤسسات المجتمع وعلاقتها بباقي المؤسسات هي علاقة تكاملية وضرورية لنجاح مهمة التربية وتتمثل هذه العلاقة بمجالين، وهما: التنشئة الاجتماعية والعلاقة مع الأهل. والتنشئة الاجتماعية تتم أولا داخل الأسرة، ومن ثم تتابع في المدرسة". أما دور روضة الأطفال فهو بحسب المنهج "مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من بيئته الأسرية الصغيرة إلى محيط أوسع ينفصل فيه عن أهله... وتوفير جسر عبور آمن للطفل من البيت إلى

المدرسة" . إذا ليس من دور خاص أو مستقل للروضة، هي فقط وسيط وليس من شأنها أن تقوم بأي تغيير.

٣. إن اعتماد وظيفة الوسيط الحيادي وتبني وجهة التنشئة الاجتماعية بمعناها الأسري في منهج روضة الأطفال ينم بذاته عن التسليم بمدى قوة وتأثير الأسرة في مجتمعنا وعدم رغبة القيمين على شؤون التعليم في مناقشة دورها تخفيفا أو تعديلا أو مواجهة. وهو في الوقت عينه قد نزع من روضة الأطفال بعض الصلاحيات التي كان من الممكن في حال ممارستها أن تؤمن الدولة لنفسها أداة تأثير لا يستهان بها، خصوصا وأن هذه المرحلة هي الأشد أهمية في تكوين عدد من المواقف والاتجاهات لدى الفرد.

ثم أن التدقيق في معنى التنشئة الاجتماعية الذي يتبناه المنهج يبين أنه يكمن في إعداد "مواطن الغد" كما نقرأ في المقدمة. أي أن المنهج الرسمي يضع في غاية اعتباره المواطنية كهدف أسمى، وهو لذلك سوف يقود عملية نمو الطفل التي تتدرج " في مسارين متداخلين، أحدهما لولبي، والآخر دائري، فينمو الخط الأول اللولبي عموديا ليرمز إلى نمو الطفل كفرد ... بينما يتدرج الخط الثاني الدائري أفقيا ليعكس نمو الطفل كعضو في أسرته ومن ثم كعضو في مجتمعه ووطنه".

٤. تبني فكرة المواطنية كبوتقة من شأنها صهر الأفراد في قالب واحد. وتغييب فكرة الإنسانية الشاملة سوى من خلال فكرة مواكبة العصر أي التعرف على التكنولوجيا وهي فكرة نفعية. هذا مع أنه يرد تحت باب "الجديد في المنهج" مقابلة غريبة تتحدث عن "اعتماد التوازن بين الانطلاق من بيئة الطفل الاجتماعية والثقافية المباشرة وبين ربطه بالتقدم العلمي والتقني العصري، وبالتالي التوازن بين انتماء الطفل لمجتمعه وتنمية قدرة الإبداع والابتكار لديه". ولا ندري وجه التقابل هنا، سوى في اعتبار واضعي المنهج الانتماء إلى المجتمع هو نقيض الإبداع والابتكار!

من المعلوم أن مفهوم التنشئة الاجتماعية نفسه ينطلق من وجهتي نظر متعارضتين الأولى تركز على فعل جماعة اجتماعية من اجل استدخال أفرادها للقواعد والمعايير والقيم والأدوار بواسطة التربية ووسائطها، والثانية تركز على فعل فرد معين من أجل التكيف والانخراط في الجماعة. في النظرة الأولى الفرد هو وكيل يتلقى آثار الأفعال المقصودة والمنظمة إلى حدّ معين، وفي الثانية الفرد هو فاعل رئيسي في عملية التنشئة. أما المنهج الجديد فيميل إلى اعتماد وجهة النظر الأولى التي ترى بأن الطفل هو موضوع للتنشئة الاجتماعية أكثر من كونه فاعلا فيها. نقرأ في الدليل النظري "تتضمن عملية التنشئة الاجتماعية شقين: أولهما نقل ثقافة المجتمع للأفراد بمعنى إدخال هذه الثقافة في تكوين شخصياتهم بحيث يصبح الوعي الجماعي للمجتمع جزءا من وعي كل فرد. ثانيهما: تنمية طاقات الأفراد وقدراتهم، لأخذ دور محدد في هيكلية المجتمع، والمساهمة في تقدمه" وفي ترجمة لهذا التوجه نعدد الأفعال المطلوبة من الطفل من أجل تحقيق أهداف المنهج فنجد ما يلي: يستجيب، يصغي، يتقبل، يمارس اللياقات، يقدر، يحافظ، يحترم، يحترم، يتحمل، يعبر بأسلوب مقبول اجتماعيا، يحرص، يلتزم، يطبق، يألف، يحافظ، يتحكم في انفعالاته، يقدر، يردد، يطرح الأسئلة وينصت للأجوبة، يصغي، يصف، ... أما الأفعال الأخرى فأكثرها متعلق بممارسة المهارات العضلية والذهنية ... ولا مرة يناقش ، يحاور، يبتكر، يخطط، يركّب.

٥. يتصف المنهج بالتقليدية. إذ يبدو أن نموذج البالغ المتوسط النمطي هو السائد في أذهان واضعي المنهج. ثم أن هذا النموذج هو مذكر بالتأكيد، ليس فقط بسبب الصياغة اللغوية المنحازة للذكورة في كل أفعال المنهج والدليل النظري وإنما أيضا بسبب غياب ذكر أي سلوك أو صفة أو إشارة لفتاة أو تلميذة.

إلى ذلك فثمة تضارب ما بين هدف إطلاق طاقات الطفل المختزنة ودعوته للإبداع وما بين السعي إلى جعله وكيلا لثقافته . ومن الأهداف الاجتماعية المطلوبة يذكر المنهج: ممارسة الطفل للياقات الاجتماعية الأساسية، تقدير عائلته وأترابه وأعضاء مجتمعه الصغير ووطنه،التعبير عن مشاعره بأسلوب مقبول اجتماعيا، الالتزام بدوره والتقيد بالنظام في نشاطاته اليومية،احترام ممثلي السلطة العامة، احترام الوالدين وكبار السن، ... في حين أن الأهداف الذهنية المطلوبة تقوم على " تنمية مهارات الطفل الذهنية من تفكير وتحليل واستكشاف واستنباط وحل المسائل ودقة الملاحظة لاكتساب المعرفة عن طريق التجربة الذاتية والتفاعل المباشر مع البيئة وتنمية قدراته الإبداعية".

٦. إن تجزئة الأهداف المذكورة في المنهج كتدبير منهجي، هي في الواقع تجزئة بنيوية. ولا نرى إمكانية للتوفيق بين الأهداف الاجتماعية المذكورة والتي تبين أن الطفل هو متلق للفعالية التربوية، وما بين الأهداف الذهنية التي تبغي تكوين فرد مستقل ومبدع. ونشير هنا أن هذا التضارب ليس وقفا على منهجنا فقط وإنما هو سمة عامة على حدّ ما يرى برونر تتصف بها أنظمة التربية الحالية عموما.

ولا شك أن اعتماد توجه التنشئة الاجتماعية في منهج رياض الأطفال يؤدي آليا إلى التشديد على أهمية اللغة بوصفها تترابط مع عمليات نمو الطفل الذهنية والاجتماعية والجسدية. فاللغة تشكل وسيلة لتحليل العالم الذي يعيش فيه الطفل وتفرض عليه مفاهيم وفئات وعمليات تصنيف، إنها تشكل المدركات والتصورات الذهنية لأفراد المجموعة، وهي تساهم في شكل التنشئة الاجتماعية الخاصة بهم ... ولكن في قراءة متأنية للمنهج نلحظ إيراد اللغتين الأجنبية والعربية كأمر مفروض أكثر منه مسنود إلى تبريرات علمية منطقية، وفي كل مرة يذكر المنهج فيها اللغة العربية يذكر بالترادف معها اللغة الأجنبية. ونقرأ في الأهداف اللغوية أن على الطفل أن يستخدم بمهارة لغته الأم للتعبير والتواصل،

ولكن لا تذكر جنسية هذه اللغة الأم هل هي العربية أم الفرنسية أم الأرمنية أم الكردية أم الإنكليزية أم الألمانية، وهي كلها قد تكون لغات أم بالنسبة للبعض ولغات ثانية بالنسبة للبعض الآخر. في الدليل النظري يرد أن اللغة الأم هي اللغة التي يتحدث بها الأطفال في البيت مع أهلهم، ويضع بين هلالين أنها ليست الفصحى و لا الأجنبية، مما يجعلنا نستنتج أنها اللغة العربية المحكية. فلماذا المواربة وعدم تسمية الأمور بمسمياتها؟

٧. ينزع المنهج إلى توافقية اجتماعية ضمنية بحيث لا يناقش القضايا بعمق ويتهرب منها نافيا إياها إلى صعد أخرى. فيجعل تعليم اللغة شأنا يخص الأسرة وليس على روضة الأطفال سوى تلقف الأطفال بلغاتهم المتعددة. ولكن هذا الأمر كان يمكن أن يكون هينا لو أن الهدف الضمني الذي يتبناه لروضة الأطفال كان تربويا/تعليميا بحتا، أما حين يكون الهدف هو التنشئة الاجتماعية فإن الأمر يصبح أكثر مدعاة للتفكير والنقاش . ومع ذلك فإن المنهج يقع، على الرغم من محاولة تفاديه، في منزلق وضع اللغة العربية على حد سواء مع اللغة الأجنبية، ومن دون تحديد المستوى المطلوب لكل لغة.

ثم أن اعتماد اللغتين العربية والأجنبية في المنهج يطرح إشكاليات على مستوى التطبيق. فهو يتطلب وجود معلمتين تجيدان المحاور المطلوبة باللغتين العربية والأجنبية، أو معلمة واحدة تجيد اللغتين. ونتساءل هنا عن إمكانية تحقيق ذلك؟ ونستشف حلا من خلال الدليل النظري مفاده أن تعمد المعلمة إلى التحدث مع الأطفال باللغة الأم، وهي كما استنتجنا اللغة العربية المحكية، ثم تستعمل الأغاني والعديات والأشعار باللغتين الأجنبية والفصحى المبسطة. وهو حل معقول ولكني أعرف من تجارب بعض معلمات الروضة أن هذا الأمر مازال في طور التجريب، وأن التفتيش التربوي يطلب إليهن التكلم باللغة الفصحى المبسطة ولكن الأمر صعب عليهن.

من جهة أخرى ثمة تشوش في تحديد وظيفة الروضة، فإذا كانت كما رأينا تعتمد مفهوم التنشئة الاجتماعية كهدف رئيس، إلا أن المنهج ينبهنا إلى أن الروضة تشكل الخطوة الأولى في السلم التعليمي النظامي، ولكنها وعلى الرغم من تكاملها مع المدرسة تختلف عنها، لكونها مرحلة قائمة بذاتها، لها خصائصها وطرائقها وبرامجها الخاصة. والعديد من المؤشرات في الدليل النظري توحي بأن تبني هذا التوجه لم يكن واضحا. مثلا في الفصل الخامس من هذا الدليل وعنوانه "النظام المدرسي وتوجيه سلوك الطفل " تتحول الروضة إلى مدرسة بالمعنى الحرفي للكلمة. ويجري الكلام هنا عن الانضباط بوصفه مطلبا مدرسيا، ينبغي على المعلمة ممارسته بشكل متوائم مع إمكانيات الأطفال. هذا مع العلم بأن المنهج يفصل كليا ما بين المدرسة والروضة. ومن المؤشرات أيضا على عدم وضوح الخيار انزلاق المنهج في وصفه مهمة المعلمة بأنها حساسة لكونها عليها أن تراعي في برنامجها الفوارق بين هؤلاء الأطفال لتؤمن لهم تكافؤ الفرص التعليمية.

٨. إن تبني هدف تكافؤ الفرص يترتب عليه إجراءات مختلفة عن تلك التي تعتمد عند تبني وظيفة التنشئة الاجتماعية، منها مثلا إطالة مرحلة الروضة حتى الثلاث سنوات، وربط هذه المرحلة بالمرحلة الابتدائية في نظام تعليمي واحد موحد يسمح بالانتقال المرن والمتلائم مع الحاجات الفردية ومستويات الكفاءة. وبعض البلدان التي تعاني من تفاوت المستويات الشديد (بسبب وجود مهاجرين مثلا) مثل البلاد الواطئة واللوكسمبورغ، عمدت إلى جعل مرحلة الروضة إلزامية.

يذكر المنهج أن من جديده الاعتماد على الأنشطة المتنوعة كطريقة للتعلم، بحيث يكون الطفل فيها فاعلا ومتفاعلا، يخوض بنفسه خبرة حسّية تسهم في نموه وتعلمه. ونتساءل هنا هل هذه الأنشطة هي فعلا جديده؟ ففي منهج مرحلة الروضة المعدل سنة ١٩٧١، بناء على

المرسوم رقم ٢١٥٠ نقرأ ما يلي " يرتكز منهج الروضة الأولى إلى اللعب والغناء والرسم والأشغال اليدوية وغيرها من النشاطات الحرة ". إذن هذا الأمر كان معتمدا وليس فيه ابتكار. ثم يكمل منهجنا الحالي في تعيينه مكمن التجديد من خلال "اعتبار اللعب النشاط والوسيلة التربوية الأكثر فعالية في هذه المرحلة".

يذكر المنهج اللعب من دون أي تحديد لما يقصد بسلوك اللعب، وأيضا من دون أي تحديد لما يسند الربط ما بين اللعب ونمو الطفل أو التربية عموما. أما الدليل النظري لمعلمات الروضة الصادر عن المركز التربوي فيفيدنا أن اللعب هو "النشاط الذي يستمتع فيه الطفل مركزا كل حواسه وطاقاته بشكل تلقائي". ونلاحظ هنا أن هذا التعريف تنقصه الدقة. فكل عمل يقوم به المرء باختياره ويستمتع به يصبح في هذه الحالة لعبا. مثلا المعلمة التي تشرح درسا ما بحماس، والفلاح الذي يزرع أرضه، والأم التي ترضع ابنها أو ابنتها، كلها حالات تشبه حالة اللعب في مثل هذا التعريف لأن فيها درجة من الاستمتاع والتركيز والتلقائية. ونلاحظ هنا أن ما يغيب عن التعريف هو اللاجدية. على أي حال ومن دون الغرق في فلسفة اللعب، يبدو من الصعب علينا وعلى معلمة الروضة تحديد سلوك اللعب لدى الطفل بالاعتماد على هذا التعريف فقط (كيف نعرف الاستمتاع؟، و التلقائية؟) أما فيما يتعلق بالربط مع النمو والتربية فإن الدليل النظري يرى في فعل التركيز نفسه تكمن قيمة اللعب التعليمية. إذا ليس اللعب بذاته هو الذي يؤدي إلى التعلم وإنما تركيز الحواس والطاقات، وغني عن البيان أن بإمكاننا والحال هذه، أن نستغني عن اللعب كوسيلة تعليم واعتماد وسائل أخرى فيها مثل هذا التركيز.

٩. سهولة الخلط ما بين اللعب واللهو. فإذا كان اللعب هو الوسيلة الفعالة، فمن السهل القول بأن الأطفال الذين لا يذهبون إلى روضة الأطفال يلعبون أكثر، أو بالأحرى لا يفعلون سوى أن يلعبوا، ولكننا نعرف أنهم لا يتعلمون أو أنهم يتعلمون أمورا مختلفة عن الأمور

التي يتعلمها أطفال الروضة. إن وعي الوظيفة التربوية للعب من قبل التلاميذ والمعلمة هو أمر جوهري حسب ما يرى فيجوتسكي. على أي حال يتنبه الدليل النظري إلى هذا الأمر فيرى أن "ليس هناك أي ضمانة أن الطفل إذا لعب سوف يتعلم". ويترك مسؤولية تحويل اللعب إلى فعالية تربوية على عاتق المعلمة.

في ما يتعلق بدور المعلمة نلاحظ الأهمية الكبرى لهذا الدور. فنقرأ في المنهج: "للمعلمة دور مميز في هذه المرحلة، فهو دور المحفز للتعلم والموجه للعملية التربوية، والمنظم لبرامجها، والمراقب تفاعل الطفل مع عناصرها لتحقيق أهداف التعليم" كما نقرأ في الدليل النظري " يدخل المنهج الجديد لمرحلة الروضة تحولا في النظرة التربوية إلى هذه المرحلة مما يرتب على المعلمة مسؤوليات جديدة على صعيد الممارسة التربوية ". كل هذا من غير أن يذكر بعض الشروط المتعلقة بالمعلمة نفسها من حيث إعدادها ومؤهلاتها.

خلاصة

هذه بعض الملاحظات على المنهج الجديد، وهي وإن كانت سلبية الطابع إلا أنها يجب أن لا تخفي الجهد المبذول في وضعه. فلا شك بأن تجديد المناهج عملية شاقة خصوصا في مجتمعنا الذي يخرج من حرب طويلة الأمد نتيجة التناقضات والصراعات المتحكمة فيه. والمنهج بطبيعة الحال عليه أن يجد صياغة مقبولة من قبل أطراف المجتمع جميعا، وعليه أن يسير بين الأشواك. لذا تكثر المطبات وتزيد. ونحن في نظرتنا البعدية لهذا المنهج نشبه تلك التي تنظر في صورة مائلة على الحائط، يستفزها ميلها بحيث تنسى قيمتها الفنية، ولكن لا شيء يمنع إن هي حاولت أن تعدلها أن يكون ثمة ناظر آخر جالس في مكان آخر فيرى أنها صارت أكثر ميلا.

إن قيمة هذا العمل كبيرة. فهو أولا حاول أن يندرج في سياق نظري عالمي حول رياض الأطفال. والعاملون في هذا الميدان يستدلون بسهولة على منظرين كبار في هذا المجال جرت الاستعانة بهم صراحة كبياجيه وفيجوتسكي وبرونر وفالون وروجرز وفروبل وكلاين وغيرهم أو ضمنا كتورانس ومنتسوري وبرنشتاين وباندورا ورواد التحليل النفسي وغيرهم. وبالتالي ظهرت لغة علمية مشتركة يمكن استخدام مصطلحاتها والمناقشة من خلالها.

ثم أن الكثير من القضايا والإشكاليات النظرية المطروحة اليوم في هذا المجال نجد صدى لها كبيرا في هذا المنهج. فإذا كان المنهج قد اختار هدفا لمرحلة الروضة هو المساهمة في التنشئة الاجتماعية إلا أنه لم تغب عنه إثارة موضوع تكافؤ الفرص أيضا، وإمكانية الروضة في المساهمة فيه. كذلك لم تغب عنه مسألة الخلفية الاجتماعية والثقافية للأطفال وأثرها على التكيف. إضافة إلى مساهمته في التفكير بدور جديد للمعلمة أكثر فاعلية وتقريرية لكونها الأقرب للتلاميذ ومعرفتهم.

ونفتح هنا قوسين لنشير إلى ضرورة تطوير إعداد معلمة الروضة بحيث يتلاءم مع المهارات المعرفية المطلوبة منها وفقا لهذا المنهج. إذ لا نعتقد أن الدورات التدريبية كافية لإعطاء مثل هذا الزاد المعرفي الغني إضافة إلى الخبرات العملية العديدة اللازمة.

ومن النقاط الإيجابية في هذا المنهج نسجل إبراز مرحلة الروضة بأهميتها وخصوصيتها، وإن كانت كما قلنا سابقا محاولة خجولة لم تجرؤ على التقليل من الدور الأسري، ولكنها بالمقابل شرعت الباب أمام التعدد الثقافي واللغوي وهو ما يستأهل النقاش المعمق .