الباب الثاني

ارتقاء الاستجابات الاجتماعية منذ الطفولة

الفصل الأول

الوليد فى الأسبوعين الأولين من عمره

مقدمة – الوليد البشرى والوليد الشمبانزى –
مشكلات منهجية – الوليد فى الأسبوعين الأولين

مقدمة :

عندما ننتقل من التجمعات الحيوانية ، فى أعلى مستوياتها إلى المجتمع البشرى أيا كان مستواه الحضارى ، نلمس فرقاً هائلا ، قد لا نستطيع أن نحدده لأول وهلة ، لكننا نستطيع على أقل تقدير أن نحدد اتجاهاته العامة؛ وهى تتلخص فى أن نمط المجتمع البشرى أعظم ثراء من أى نمط من أنماط التجمعات الحيوانية ، كما وكيفا . فأما من حيث الكم فعدد العلاقات القائمة والتى يمكن أن تقوم داخل أية جماعة بشرية يفوق بكثير عدد العلاقات القائمة والتى يمكن أن تقوم داخل أى تجمع حيوانى. وأما من حيث الكيف فمستويات الشخصية التى يلتقى عندها أعضاء الجماعة البشرية أثرى بكثير جداً من مواضع الالتقاء بين أفراد أى تجمع حيوانى .

وقد قلنا فى الفصل السابق إن جماعة الشمبانزية إذا جاز لنا أن نشبهها تشبيهاً إنسانياً فإنها تشبه جماعة تتألف من أشخاص سيكوباتيين ، ميزتهم الأولى ضعف الأنا ضعفاً شديداً ، والعجز عن الانفعال العميق ، والعجز عن استخدام اللغة وتمثل مضمونها . وهذا التشبيه من شأنه أن يبين لنا أى فارق هائل يفرق بين التجمعات الحيوانية حتى فى أعلى مستوياتها الارتقائية ، وبين الجماعة البشرية .

غير أننا لا نستطيع أن نتقدم مباشرة إلى تفصيل القول فى الجوانب المتعددة لهذه المقارنة ، رغم أن هذه الخطوة تبدو أنها الخطوة المطلوبة منطقياً لإبراز

الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى فى المستوى البشرى . وسبب ذلك العجز هو التعقد البالغ فى أنماط العلاقات داخل الجماعة البشرية ، بحيث تبدو كأنها التيه الذى لا مخرج منه . فإذا تخيلنا إحداث قطاع رأسى فى الجماعة فسنجد لها أنماطاً متعددة متباينة تقوم فى مختلف المستويات الحضارية منذ الجماعة العريقة فى البدائية حتى المجتمع المتمدين الحديث ، والفوارق بين هذه الأنماط لا يمكن إغفالها ، ويكفى للتنبه إلى أهميتها أن نرجع إلى بعض المؤلفات الاجتماعية ، مثل مؤلف دوركهيم « تقسيم العمل الاجتماعى » الذى يقرر فيه أن نمط التكامل فى المجتمع البدائى « آلى » وكلما ارتقى المجتمع أصبح التكامل « عضوياً » (E. Durkheim 1926) وبحوث ليڤى بريل L. Bruhl التى يسبر فيها سيكولوجية الفرد فى المجتمع البدائى وفى المجتمع المتمدين الحديث ويقرر بعض ما بينهما من فوارق متعددة هامة (J. Przyluski 1940) فأى نمط من الأنماط القائمة فى مختلف المستويات الحضارية نختار لنسبره ونتبين العمليات النفسية القائمة من ورائه ؟ ومن الجلى أننا لم نواجه هذه المشكلة عندما كنا بصدد النظر فى التجمعات الحيوانية .

وليس هذا هو وحده مصدر التعقد فى المشكلة . بل هناك مصدر آخر لا يقل عنه تعقداً وأهمية . ذلك أن مجتمعنا المتمدين الحديث إذا نظرنا إليه فى مسقط رأسى ألفيناه منقسماً إلى عدة جماعات صغرى تسودها أنماط مختلفة من العلاقات وأساليب متباينة من التفاعلات . فهذه أسرة ، وتلك جماعة من الأصدقاء ، وثمة عصبة من الجانحين ، و ... إلخ . ومهما حاولنا أن نختار موضوعاً للدراسة مجتمعاً ضارباً فى البدائية فلن نجد مجتمعاً بشرياً يسوده التجانس التام وينعدم فيه التغاير . كل ما فى الأمر أننا سنجد التغاير يتضاءل والجماعات الصغرى الداخلية يقل عددها ، لكنها لا تنعدم أبداً . ومن ثم فستواجهنا المشكلة مهما حاولنا تجنبها ، وسنجدها دائماً مشكلة ذات شعبتين :

الأولى : ما هى الأسس النفسية لتكامل الأعضاء داخل هذه الجماعات الصغرى ؟

والثانية : ما هى ديناميات التكامل بين الجماعات الصغرى بحيث تؤدى إلى وحدة المجتمع الكبير .

ولا بد من الإجابة على السؤالين ، وإلا كان بحثنا مبتوراً . ومن الجلى أنهما لم يواجهانا على هذه الصورة عندما كنا بصدد النظر فى التجمعات تحت البشرية . فالجماعات الصغرى داخل قرية تقوم على أساس الاشتراك فى صفات عضوية بين الأفراد ، يكون نتيجته التماثل فى النشاط . أما ما يجمع بين هذه الجماعات ويقيم منها وحدة القرية فهو العامل الكيميائى المشترك . وفى الطيور لا تكاد توجد جماعات صغرى داخل التجمع الكبير ، وليس معنى ذلك أنه لا يوجد تغاير داخل هذا التجمع ، فالواقع أن التغاير قائم فعلا ، لكنه تغاير بين الأفراد . وفى البابون والشمبانزية لا توجد سوى جماعات صغرى ، وهذه لا تلتئم فى شكل تجمعات كبيرة إلا على سبيل الصدفة والتماس على السطح لا التفاعل العميق الذى ينجم عنه التكيف المتبادل الحاسم . هذا وقد بينا فى الفصل السابق كيف أن نمط العلاقات بين الأفراد داخل الجماعة الصغرى (الأسرة) شديد الفقر والتحجر إذا ما قارنا بينه وبين نمط العلاقات بين الأفراد داخل الجماعة الصغرى البشرية المناظرة .

وخلاصة هاتين المشكلتين الرئيسيتين ، أعنى المشكلتين اللتين تواجهاننا عندما ننظر فى المجتمع البشرى من مسقط أفقى ومسقط رأسى ؛ أننا هنا بصدد مستوى تطورى جديد يختلف اختلافاً كيفياً عن جميع المستويات التطورية السابقة عليه ، من حيث المطاوعة والثراء . فأما من حيث فيتجلى ذلك فى أننا نجدنا بصدد تاريخ لتطور اجتماعى لا يوازيه تطور بيولوجى واضح ، وأما من حيث الثراء فيتجلى فى هذه الوحدة الاجتماعية الكبرى التى تتم على الرغم من تغاير الجماعات الصغرى — القائمة بداخلها — وبفضل هذا التغاير فى آن واحد .

عند ما نلخص المقارنة فى هذين المفهومين ، « المطاوعة » و « الثراء » فنحن نمسك فى الواقع بطرف الخيط الذى سوف نسحبه أثناء دخولنا فى مسالك التيه

لنكون — كما كان ثيسيوس — قادرين على الرجوع إلى مقدماتنا متى وحيث شئنا . فهذان المفهومان اللذان نستنبطهما من المقارنة الفينوتيبيه بين الجماعة البشرية والتجمعات الحيوانية يقومان بمهمة العدسة التى تجمع الأضواء المشتتة المنعكسة على أسطح لا حصر لها ، وتركزها فى نقطة واحدة ، هى جماع النقاط ، ومن ثم فعندها نبدأ ، ومنها نأمل أن نعود بالشرح والتعليل إلى النقاط الرئيسية التى تقوم كمفاتيح للسبل المؤدية إلى نقاط فرعية قائمة وراءها .

إن قولنا بأن « المطاوعة» و « الثراء » هما الميزتان الكيفيتان للجماعة البشرية فى اختلافها عن أى تجمع حيوانى ، يحتم علينا أن نبدأ البحث فى أسس التكامل الاجتماعى البشرى من زاوية الاستعدادات الفطرية النفسية الجسمية التى يولد الفرد البشرى مزوداً بها والتى من شأنها أن تقوم كأساس لهذه المطاوعة وهذا الثراء . وعلينا بعد ذلك أن نتتبع ارتقاء الاستجابات الاجتماعية لديه ، لأن الوقوف عند حد الاستعدادات لا يكفى ، إذ أنها قد تتحقق فتصبح قدرات على التآلف والتعاون ، أو ينتهى الأمر بصاحبها إلى أن يصبح مصدراً لتكامل مرضى ، أو لعدوان وتهديد لتكامل الجماعة تكاملا سوياً . فلا بد إذاً من تبين آثار النضوج[1] والاكتساب[2] وإلقاء بعض الأضواء على ديناميات التفاعل القائم بينهما . وبتمام هذا الجزء من أجزاء البحث يتوفر لدينا الشرط الأول والرئيسى لإعطاء صورة شبكية لنمط التكامل الاجتماعى البشرى ، قوامها مفاهيم دينامية تكوينية[3] . وهو ما سنخصص له الباب الأخير من بحثنا هذا .

وقبل أن نبدأ بالنظر فى ارتقاء الوليد البشرى وما يقوم عليه هذا الارتقاء من استعدادات فطرية وظروف بيئته ، نقوم بإلقاء بعض الأضواء على مصادر معلوماتنا فى هذا الصدد . وهى نوعان :

ا — البحوث التى أجراها بعض كبار الباحثين فى هذا الميدان ، من أمثال

---

(١) maturation (٢) learning (٣) genetic

بياجيه J. Piaget وڤالون H. Wallon وجيزيل A. Gesell ولويز باركلى مورفى L.B. Murphy وغيرهم .

ب ــ ملاحظات مباشرة قام بها الباحث على ابنته منذ ميلادها حتى إتمامها السنة الثالثة تقريباً . وإلى جانبها ملاحظات أخرى أقل كثافة ، أجراها الباحث وما زال يجريها على طفلين آخرين .

حـ ــ ملاحظات أخرى أجراها الباحث على مجموعة من الأطفال أتيح له مراقبتها عن قرب أثناء اللعب الحر . وتتراوح أعمار أفرادها بين الثامنة والثالثة عشرة . على أن معظم هذه الملاحظات ملاحظات على السلوك التلقائى كما يتحدد من خلال مواقف الحياة المختلفة وليست ملاحظات على استجابات لمواقف معدة من قبل إعداداً تجريبياً للتحكم فى متغيراتها ، واكتشاف ما بينها من علاقات .

أضف إلى ذلك حداً آخر من شأنه أن يمنعنا من المغالاة فى قيمة هذه الملاحظات ، ألا وهو الظروف الخاصة التى تحيط بالأطفال موضوع هذه الملاحظات ؛ فهم جميعاً من أبناء الطبقة المتوسطة ، ولهذه الطبقة ظروف اجتماعية خاصة ينبغى لنا أن نحسب حسابها عندما نحاول التعميم (A. Joussain 1949; A.B. Hollingshead 1950 ; و م . ث . الفندى ١٩٤٩) إلا أن مثل هذه التحديدات لم تكن لتثنى الكثيرين من علماء النفس عن إجراء الملاحظات على أبنائهم أو أبناء أصدقائهم ومن أشهر هؤلاء بياجيه وجيوم P. Guillaume وشارلوت بوهلر C. Buhler وستمف C. Stumph وإذا كانت نتائج بحوثهم جميعاً قد جاءت نسبية الصدق ، فقد كان الرجاء وما زال منعقداً على استمرار الحركة العلمية الذى من شأنه أن يكشف عن شروط هذه النسبية ، وبالتالى يزيد فى قدرتنا على التعميم . وهنا نضرب مثلا واحداً له من الوضوح ما يغنى عن ذكر أمثلة أخرى . فقد وصل بياجيه من ملاحظاته على الكلام عند بعض الأطفال إلى القول بمرحلة « التمركز فى الذات » باعتبارها المرحلة الأولى

من مراحل الارتقاء النفسى لدى الطفل ، وعارضته فى ذلك مكارثى McCarthy التى قررت — بناء على ملاحظات أخرى قامت بها على أطفال آخرين فى ظروف مغايرة — بأنه لا وجود لحالة التمركز فى الذات[1] كحالة قائمة مستقرة وكل ما هنالك بعض آثار ضئيلة تحملها بضع عبارات لا تكاد تتجاوز ٦ ٪ من مجموع عبارات حديث الطفل بأكمله (M.C. Collins 1939) ثم جاءت تجارب فيجوتسكى L.S. Vygotsky لتكشف عن حقيقة هذا التناقض بين ملاحظات بياجيه وملاحظات مكارثى ، وذلك على أساس أن حالة الطفل تتغير بتغير « الموقف » الذى يواجهه. فتغلب عليه صبغة « التمركز فى الذات » عندما يواجه موقفاً معقداً لا خبرة له بمثله من قبل ، وإذ ذاك يكون كلامه له دلالة « التفكير بصوت عال لحل هذا الموقف (G. Murphy & others 1937, p. 53)

على أننا يجب أن نضيف إلى ذلك أن ملاحظاتنا تلتقى فى كثير من مادتها ودلالتها مع ما يقرره كثير من الباحثين المختصين بهذا الميدان ، وقد لاحظنا هذا الالتقاء بوجه خاص مع ما يقرره فالون (H. Wallon 1941, p. 218) وجيزيل (A. Gesell & F. Ilg 1943) ولويز باركلى مورفى (L.B. Murphy 1947) . وهذا مما يكسب ملاحظاتنا درجة من الموضوعية لا بأس بها ، ويلقى قسطاً من الضوء على عامل النضج متميزاً من العوامل البيئية من حيث مساهمته فى عمليات الارتقاء النفسى الاجتماعى للطفل .

* * *

١ — يولد الوليد البشرى عاجزاً عن التكيف بنفسه مع البيئة المحيطة به (الطبيعية والاجتماعية) عجزاً لا مثيل له لدى أى وليد فى المستويات التطورية الحيوانية (J.L. Moreno & F.B. Moreno 1944) وقد بينا فى الفصل السابق كيف أن الوليد البابون والوليد الشمبانزى وهما فى قمة السلسلة التطورية تحت البشرية

(١) egocentrism

يولدان عاجزين عن التكيف المباشر مع البيئة ، ويفوق عجزهما هذا من حيث الشدة والمدة عجز أى وليد فى أية فصيلة أخرى من فصائل الثدييات . لكننا نقرر هنا أن عجز الوليد البشرى يفوق عجز هذين الوليدين من حيث الشدة والمدة أيضاً . ومن أبرز مظاهر هذا التفوق فى العجز أن الوليد الشمبانزى يستطيع التعلق ببطن أمه منذ اليوم الأول ودون أن تساعده الأم على ذلك ، بل يعتمد على قدرته على القبض بيديه وقدميه على الشعر المنتشر (E.A. Hooton 1947, p. 257) على بطن الأم فى حين أن الوليد البشرى لاتظهر لديه بوادر القدرة على « القبض باليد » على الأشياء إلا فى أواخر الشهر الثانى وتظل بعد ذلك فترة طويلة بمثابة فعل منعكس يصدر رداً على لمس راحة اليد . بل إن هذا العجز ليمتد إلى عملية الامتصاص ، التى يشاع عنها أن نشاطها منظم فطرياً ، والواقع أن كل ما نستطيع أن نثبته للمنطقة الفمية لدى الوليد فى ساعاته الأولى هو درجة من الحساسية المتمركزة إلى حد ما ، بحيث إذا نبهت من قريب جداً (على مسافة ١ سم من الشفتين مثلا) انتشرت بها بعض الأرجاع المهوشة التى ليس لها قالب حركات الامتصاص المنتظمة . وتكون هذه الأرجاع بمثابة المادة الخام التى تكتسب قالبها المنتظم بفضل ما يلقاه الوليد من مساعدة من قبل الأم أو من يقوم مقامها ، وتكون هذه المساعدة — فى ظروفنا الاجتماعية والحضارية الراهنة — فى شكل إعطاء الوليد بعض السوائل بالملعقة ، وذلك فى اليومين أو الثلاثة أيام الأولى ، ثم باعتصار لبن الثدى فى فمه مع وضع الحلمة بين شفتيه ، فلا تلبث بعض الأرجاع الصادرة عن شفتيه أن ترتبط بمسرى اللبن فى بلعومه . وأخيراً تنتخب هذه الأرجاع وتبقى دون غيرها على أساس أنها « الأرجاع المؤدية إلى الشبع [1] » .

والسؤال الآن : هل لهذا العجز من دلالة ارتقائية ؟ الواقع أن له دلالة هامة جداً ولذلك حرصنا على إبرازه باعتباره النقطة الأولى التى ينبغى البدء عندها

---

(١) يشير جاردنر مورفى G. Murphy إلى هذه العملية تحت اسم التقنية Canalization

لدراسة الارتقاء الاجتماعى للفرد . فهو يعنى أولا أن الوليد يظل فترة طويلة بحاجة شديدة إلى استمرار عناية الراشدين به كشرط لاستمرار بقائه ، ويعنى ثانياً أنه يلقى فرصة للتعليم — نتيجة لاستمرار احتكاكه بالراشدين — لا تتاح لغيره من الكائنات فى أى مستوى تطورى آخر ، ويعنى ثالثاً أنه بحكم طبيعته العضوية — التى لها هذه الدرجة من عدم التحدد الفطرى — أكثر استعداداً لتشكيل نشاطه فى قوالب متنوعة (H. Wallon 1941, p. 46) ويعنى رابعاً أنه مضطر إلى أن ينمى وسائل التعبير والطلب بدرجة تتناسب مع شدة احتياجه إلى مساعدة الآخرين وتنوع حاجاته . هذه هى الجوانب الأربع الدلالة عجز الوليد البشرى فيما يتعلق بارتقائه الاجتماعى ، وهى تتجه جميعاً إلى « ربط الفرد بالآخرين وإدماجه فيهم » بحيث تخلق من الجميع « وحدة اجتماعية » على درجة من التكامل لا يمكن تحقيقها فى أى مستوى تطورى آخر . على أن هذه الجوانب الأربع نفسها تتجه فى الوقت ذاته — إذا نظرنا إليها من زاوية أخرى — إلى تنبيه الشعور « بالإنية » وتعميقه فيشعر الطفل بأنه كائن له « إنيته » المتميزة من الآخرين نتيجة لشعوره بقصوره دون تحقيق جميع مطالبه ، وحاجته إلى تلقى العون من الآخرين ، هذا العون الذى يلقاه أحياناً ولا يلقاه أحياناً أخرى (H. Wallon 1946) ، مما يدفعه إلى الاستزادة من المكتسبات وهذا بدوره ينمى الشعور بإنيته . هاتان النتيجان المتناقضتان — على الأقل فى ظاهرهما — الصادرتان عن نفس المصدر — ألا وهو العجز الشديد لدى الوليد — لابد من إدخالهما فى اعتبارنا ، إذا أردنا أن نفهم نمط التكامل الاجتماعى البشرى على حقيقته . فثمة اندماج ووحدة اجتماعية من ناحية ، وثمة شخصيات لكل منها درجة من الاستقلال الفعلى والشعور بالاستقلال لا يمكن إنكارها مهما تضاءلت . ولا يمكن الاقتصار فى بحثنا على أحد القطبين دون الآخر ، وإلا كنا غير أمناء فى تصويرنا وتفسيرنا للواقع .

وهناك زاوية أخرى لا بد من اعتبارها فى هذا الموضع ، فلا يكفى أن ننظر

من داخل الوليد بل لا بد أن ننظر إلى « الوليد فى أول موقف اجتماعى يواجهه » فهذا من شأنه أن يلقى ضوءاً جديداً على هذا الارتقاء الإنسانى الفريد . إن أول موقف اجتماعى يواجه الوليد هو « موقفه مع أمه » سواء أكانت هذه الأم هى الأم البيولوجية أم هى أم بديل[1] . وخلاصة هذا الموقف : أمومة فى مستوى أعلى من أية أمومة فى أى مستوى حيوانى سابق . وذلك مما يتناسب وشدة عجز الوليد البشرى . إذ يتطلب الوليد قدراً كبيراً من العون والرعاية يكاد يفرض على الأم التفرغ والاستغراق التام فى وليدها عندما تقدم له عونها ورعايتها . ولكن الأم بحكم طبيعتها البيولوجية التى تتمثل فى استمرار حياتها الجنسية وعدم خضوعها لإيقاع موسمى (فترات نشاط وفترات خمول) كما هو الحال فى معظم المستويات الحيوانية السابقة (E.A. Hooton 1947, p. 259) وبحكم حياتها الاجتماعية المستقرة التى لا تنقطع فيها مسئولياتها نحو الآخرين ، نقول إن الأم بحكم طبيعتها البيولوجية وحياتها الاجتماعية — الفريدة — مضطرة إلى أن تتخلى بعض الوقت عن الطفل وتتفرغ لغيره أو لنفسها (S. Isaacs 1933, p. 287) .

فالطفل من ناحية يكاد يستولى على الأم استيلاء تاماً فى بعض الأوقات ، وفى أوقات أخرى يكاد يفقدها فقداناً تاماً . فإذا أضفنا إلى ذلك أولاً أن الطفل فى مراحل العمر المبكرة لا يستطيع أن يمارس وظيفتى التذكر والتوقع وبالتالى فهو يكاد يعيش فى الحاضر فحسب . وإذا أضفنا ثانياً أن الأم هى — فى العادة — منفذه الأوحد أو الرئيسى إلى الشبع والرضا ؛ وإذا أضفنا ثالثاً أن الطفل جهاز بيولوجى على درجة ضئيلة من التغاير ومن ثم فإنه إذا اتجه إلى تعبير أو طلب فإنما يكاد يتجه « بكل طاقاته » دفعة واحدة ؛ إذا حسبنا حساب هذه العوامل الثلاثة فى « موقف الطفل مع الأم » ذلك الموقف الذى يتذبذب بين قطبى « البذل والحرمان » أدركنا إلى أى مدى يكون هذا الموقف محملا بالتوترات[2] وإلى أى مدى يصل عمق تأثيره فى سيكولوجية الطفل . أما عن

---

(١) substitute mother

(٢) tensions

اتجاه هذا التأثير فهو يمضى نحو تغذية شعبتى الارتقاء الاجتماعى سالفتى الذكر ، وهما الاندماج والاستقلال أو الاجتماعية والفردية فى آن واحد .

وقبل أن ننتقل من هذه النقطة نعقد مقارنة بين هذا الموقف الذى يواجه الوليد البشرى منذ لحظاته الأولى وبين الموقف المناظر له الذى يواجه الوليد الشمبانزى ، وذلك لنزيد من توضيح الدلالة الارتقائية للموقف الأمومى البشرى. إن الوليد الشمبانزى يتعلق ببطن أمه منذ الساعات الأولى ، وبذلك يكون فى موضع يمكنه من الرضاعة حينما يريد دون أن يقتضى ذلك كثيراً من البذل والرعاية من جانب الأم أو التفرغ له كلية والانقطاع عن مواصلة نشاطها الحركى أو الغذائى . وقلما تبذل الأم الشمبانزية المساعدة لرضيعها إذا قورنت بالأم البشرية ، بل لقد لوحظ أن هذا الرضيع يستطيع أن يحرك رأسه فى بضع اتجاهات منذ اليوم الرابع لميلاده باحثاً عن الثدى ، وكثيراً ما تؤدى حركات الأم إلى فشله فى الوصول إليه بعد أن يكون (E.A. Hooton 1947, p. 258) على وشك النجاح ومن الجلى أن مثل هذه الصلة بين الأم والوليد ليس من شأنها أن تتيح للوليد درجة عالية من الاجتماعية أو « الاتحاد بالأم » . أضف إلى ذلك أن توقف العلاقات الجنسية بين الأم والأب الشمبانزى طوال فترة الرضاعة ، وعدم ارتباط الأم بمسؤليات اجتماعية — نحو آخرين — كما هو الحال لدى الأم البشرية ، مما يقلل من تجارب الحرمان فى حياة الوليد ، وحتى إذا وجدت بعض هذه التجارب أحياناً فإنها لا تبلغ فى عمق تأثيرها بعض ما تبلغه تجارب الحرمان التى تمر بالوليد البشرى ، ذلك لأن من عوامل شدة هذه الأخيرة وعمقها تجارب الأمومة البالغة الشدة التى يمر بها الوليد فى لحظات أخرى ، وهو مالا وجود له فى حياة الشمبانزية . ومن شأن هذا الجانب الآخر من جوانب الموقف الأمومى لدى الشمبانزية ألا يتيح للوليد درجة عالية من الشعور بالقصور وبالتالى « بالإنية » المتميزة . فإذا أردنا أن نصف « الموقف الأمومى » لدى الشمبانزية وصفاً جامعاً موجزاً ، قلنا إنه فقير جداً فى توتراته من حيث الشدة

والمقدار ، وإن هذا الفقر ناتج أولا وقبل كل شيء عن عدم تبلوره فى قطبين متناقضين هذا التناقض العميق المتحقق فى الموقف الأمومى الإنسانى وأعنى بهما قطبى « البذل والحرمان » . وإن من أهم آثاره أن يتمخض عن كائنات ضحلة الوجدان ، ضامرة « الأنا» ، عاجزة عن الاتحاد العميق بالآخرين .

٢ — يولد الوليد البشرى عند مفترق الطرق ، بين الاجتماعية والفردية . ويكون متجها بحكم طبيعته البيولوجية وطبيعة الموقف الأول والرئيسى الذى يواجهه إلى النمو فى الاتجاهين معاً . وهو فعلا ينمو محققاً تأليفاً بينهما ، تتفاوت نسبة كل من العنصرين فيه تبعاً لعوامل مختلفة الأهمية والشمول ، من الخبرات الشخصية حتى المستويات الحضارية . كما تتفاوت الصلة بين كل من هذين العنصرين من حيث درجة الاتزان والتوافق أو الصراع .

وقد ألقينا بعض الأضواء على إمكانيات هذا النمو ، إمكانياته البيولوجية النفسية الاجتماعية . والخطوة المنطقية التالية هى أن نلقى الضوء على دينامياته . كيف تتحقق هذه الإمكانيات وتخرج من حيز القوة أو الكمون إلى حيز الفعل أو التحقق ؟

إن الإجابة على هذا السؤال هى موضوع هذا الباب بأسره . ولن نستطيع أن نشرع فيها قبل أن نحدد منهجاً لها ، لأن الارتقاء الاجتماعى الذى سوف نحدد معالمه ونكشف عن عوامله متشعب ومعقد بدرجة هائلة . فلا سبيل إلى الإحاطة به وبدينامياته إلا بتنظيم الإجابة على أساسين :

١ — تعدد جوانب النمو ومساهمتها جميعاً فى تحقيق اتجاه النمو الاجتماعى للشخصية ونمطه . فمع التسليم بأن الأضواء كلها يجب أن توجه إلى ارتقاء القدرات والاستجابات الاجتماعية لدى الفرد ، إلا أننا لا نستطيع أن نقتصر على تتبع خطوات هذا الارتقاء كما تتحقق ، لأن ذلك من شأنه أن يقدم لنا وصفاً دون تفسير . وإذاً فسنجدنا مضطرين إلى أن نتتبع جوانب من النمو قد تبدو لأول

وهلة بعيدة الصلة بالارتقاء الاجتماعى لكنها فى الواقع من أسسه الهامة . مثال ذلك نمو القدرات الحركية ونمو الذاكرة وما إليها . ولا جدال فى أن الحديث فيها يمكن أن يتفرع إلى دقائق لا قيمة لها بالنسبة لهذا البحث ، لكننا لن نتناولها إلا من حيث مساهمتها فى تحقيق الارتقاء الاجتماعى .

ب — تقسيم عملية الارتقاء التى تمتدمنذ الميلاد حتى الرشد إلى بضع مراحل كبرى ، وتوضيح خصائص كل مرحلة وعواملها الرئيسية . ومن الجلى أن عملية الارتقاء متصلة ، إلا أن هذا لا يحول دون تبينّ انقسامها إلى عدة أقسام كبرى ، يمتاز كل منها بخصائص كبرى تجمع بين أجزائه وتكسبها دلالة مشتركة (L.B. Ames & others 1949) وهذا هو الشأن فى عملية التطور البيولوجى للكائنات الحية عامة كما بينا من قبل ، وهو الشأن فى التطور التاريخى للمجتمعات ، بل وهو الشأن فى العمليات التطورية جميعاً .

والواقع أن المشكلة ليست فى مبدأ التقسيم ، لكنها فى أساس هذا التقسيم . ذلك أننا نستطيع أن نجريه على عدة أسس . فإذا اتخذنا مثلا النمو اللغوى أساساً ، انقسم أمامنا ارتقاء الفرد إلى مرحلة إصدار الأصوات بطريقة عشوائية ، والاستجابة لأصوات الآخرين على أساس قيمتها الفيزيقية غالباً بدلا من الاستجابة على أساس مضمونها الوجدانى أو الرمزى ، وهذه تمتد طوال الأشهر الثلاثة الأولى من العمر ، ثم مرحلة تفهم المضمون الوجدانى للكلام دون القدرة على التكلم ، وهذه تمتد إلى نهاية الشهر السادس تقريباً ، ثم مرحلة اكتساب الكلمات واستعمالها دون تركيبها فى جمل وهذه ، تمتد إلى الشهر السابع عشر تقريباً ، ... إلخ (M.M. Lewis 1936) وهذه المراحل تختلف عن المراحل التى ينقسم إليها ارتقاء الفرد إذا نحن اتخذنا أساساً آخر للتقسيم كنمو الذاكرة ، إذ سنجد عندئذ أن المرحلة الأولى تمتد طوال السنة الأولى من عمر الوليد حيث لا يبدى الوليد من دلائل التذكر سوى التعرف على المألوف والدهشة للجديد ، ثم تأتى المرحلة الثانية وتمتد حتى السنة الرابعة وأهم ما يميزها ظهور القدرة على

التفرقة بين « ما حدث قبل» و « ما حدث بعد» . ثم تأتى المرحلة الثالثة ....إلخ (K. Koffka 1931) . وهذه المراحل بدورها تختلف فى حدودها الزمنية وفى خصائصها الرئيسية عن مراحل أخرى ينقسم إليها الارتقاء إذا نحن اتخذنا أساساً آخر للتقسيم ، كنمو القدرة على التصوير أو النمو الوجدانى (ى . مراد ١٩٤٦) وهكذا .

فما هو أساس التقسيم الذى سنجرى عليه ؟ لا بد أن يكون متصلا أوثق اتصال بطبيعة موضوعنا . ومن هنا نرى أنه يجب أن يكون « بزوغ الأنا وتميزه وتغايره واستقراره » ، من حيث إن الأنا هو مركز الشخصية بما لها من ارتباط بالآخرين واستقلال عنهم ، ومن حيث هو تأليف تلتقى فيه جميع جوانب الارتقاء فى الفرد وتنشط بدافع توجيهاته — فى الحالات السوية على الأقل — وعلى هذا الأساس سوف نقسم ارتقاء الفرد منذ الطفولة حتى الرشد إلى ستة أقسام على الوجه الآتى :

١ — منذ الميلاد حتى نهاية الأسبوعين الأولين .
٢ — منذ نهاية الأسبوعين الأولين حتى نهاية السنة الأولى .
٣ — « « السنة الأولى حتى نهاية السنة الثالثة .
٤ — « « « الثالثة حتى بدء المراهقة .
٥ — مرحلة المراهقة .
٦ — مرحلة الرشد .

فكل من هذه الأقسام يمثل مرحلة ذات دلالة متميزة فى الخطوات التى يمر بها الأنا فى طريقه نحو التميز [١] والتغاير [٢] من ناحية والاندماج الاجتماعى أو التطبع من ناحية أخرى .

٣ — ولنبدأ الآن بالحديث عن أهم مميزات الارتقاء فى الفترة الأولى . وسوف

(١) articulation
(٢) differentiation

نقف أولا عند الوقائع التى يمكن ملاحظتها لنقيم على ضوئها بعض الاستنتاجات ، فذلك خير من البدء بمناقشة الاختلافات النظرية الكبرى فى الموضوع كالاختلاف بين الفرويديين والسلوكيين حول فطرية الأنا أو اكتسابه لأن مثل هذه المناقشة (R. T. Lapiere & P.R. Farnsworth 1942) إذا لم يسبقها الوقوف على مضمون المفاهيم المستخدمة فيها معرضة لأن تصبح ضرباً من الصراع اللفظى الذى يضلل البحث ويعرقله بدلا من أن ينميه ويقدمه .

قلنا إن الوليد يبدأ باعتباره «طاقة بيولوجية» عند مفترق الطرق. لكن هذا القول يظل ناقصاً ومضللا إذا لم نضف إليه أن هذه الطاقة ذات اتجاه محدد من حيث الخطوطه الكبرى على الأقل . ولنا على ذلك دليلان ، أحدهما استنتاجى والآخر تجريبى :

ا ــ فأما الأول فيتمثل فيما يسمى «بعادات النوع» ، كالمشى واتخاذ القامة وضعاً رأسياً والقبض على الأشياء ... إلخ . فكل وليد بشرى سوى يتجه فى نموه إلى تحقيق هذه القدرات مهما تنوعت خصائص بيئته الاجتماعية (فى حدود البيئات التى نعرفها على ضوء البحوث الأنثروبولوجية) ، مما يدل على أن اتجاه النمو هذه الوجهة يستند إلى خصائص نفسية بيولوجية فطرية .

ب ــ وأما الثانى فيستند إلى بعض البحوث التجريبية الحديثة ، مثل بحوث أورفيس إيرفين (O.C. Irwin 1943) وبرات ونسلن وصن K.C. Pratt, A.Nelson &K.H.Sun 1938 فهذه البحوث تقوم على أساس الملاحظة الدقيقة لتطورات الوليد فى الأيام الأولى من حياته . (البحث الأول فى الأيام العشرة الأولى ، والثانى طوال الأسبوعين الأولين من العمر) ، مع بعض التجريب أحياناً لملاحظة بعض الأرجاع وأنماطها . ومن أهم النتائج التى تعنينا فى هذا الموضع ما تبينه أورفيس إيرفين من أن نشاط الجزء العلوى من الجسم يأخذ فى الازدياد بشكل واضح ، وكذلك

---

(١) ractionse

يزداد نشاط الأعضاء الصوتية يوماً بعد يوم ، فى حين أن نشاط الجزء السفلى يأخذ فى النقصان . فإذا أضفنا إلى ذلك أنه قد روعى فى هذه البحوث تثبيت المؤثرات البيئية لخفض ما قد يترتب عليها من تغيرات سلوكية إلى الحد الأدنى ، أمكن أن نستنتج أن هذا الاتجاه فى النمو تمليه استعدادات بيولوجية فطرية .

وهذا القول فى التحديدات الفطرية لاتجاهات الطاقة فى النمو لا يعنى القضاء على دعوى المرونة ، مرونة الطبيعة البشرية واستعدادها للتشكل فى قوالب متعددة ، لكنه يعنى فقط أن هذه المرونة محدودة مهما اتسع نطاقها وليست لانهائية .

على أن هذه الطاقة النفسية البيولوجية لا تكون فقط ذات استعدادات فطرية تحدد الاتجاه العام لنموها ، لكنها تكون كذلك على درجة من التغاير لا ينبغى إغفالها ؛ فثمة مناطق حسية متباينة من حيث درجة حساسيتها ونوع هذه الحساسية (K. Koffka 1931, p. 132) إلا أن هذا التغاير نفسه يجب ألا نغالى فى قيمته ؛ فقد لاحظت عند تنبيه أسفل مشط القدم عند ابنتى باللمس الخفيف — وكان عمرها ٣٠ ساعة — أن هذا التنبيه كان يثير أحياناً أرجاعاً فى أصابع القدم وحدها فتنفرج وتلتئم ، وفى بعض الأحيان كانت الساق كلها تنكمش . وعندما بلغت الطفلة اليوم الثامن لاحظت أن التنبيه بإضاءة مصباح كهربائى أبيض (مصباح قوة ٢٥ واط ، على مسافة ١٨٠سم من عينيها) أثار لديها رجعاً منتشراً ، كما أثار لديها رجعاً متبأوراً فى منطقة الإبصار ، فقد انطبق الجفنان وانفتحا بسرعة . وفى اليوم التاسع أجريت الملاحظة الهامة التالية : كان الوضع الطبيعى لذراعى الطفلة وهى مستلقية على ظهرها الاتجاه إلى أعلى ، فحركت إحداهما إلى أسفل وعندئذ تحركت الثانية دون أن ألمسها (لم تتحرك حركة كاملة ولكن صدر عنها رجع واضح فى الاتجاه إلى أسفل). وبعد قليل حركتُ الذراع الأخرى إلى أسفل فتحركت الأولى فى الاتجاه إلى أسفل دون أن ألمسها . وقد أعدتُ هذه التجربة أربع مرات فى نفس الموقف فكانت النتيجة على هذا

النحو دائماً [١]. هذا وقد لاحظت أن الطفلة عندما كانت تحرك ذراعيها حركة تلقائية كانت تحركهما معاً دائماً ولم تكن تحرك إحدى الذراعين دون الأخرى. وهذه الملاحظات تتفق فى دلالتها مع بعض الملاحظات التى يقررها برات ونلسن وصن . فقد لاحظوا أن بعض المنبهات الضوئية تثير بعض الحركات الجسمية الشائعة إلى جانب بعض الأرجاع المتبأورة فى منطقة الإبصار . كذلك لاحظوا أن التنبيه اللمسى للشفتين يثير أرجاعاً امتصاصية ذات نمط مائع . كما يثير بعض الأرجاع فى أجزاء جسمية أخرى بعيدة عن المنطقة الفمية أحياناً . ولاحظوا كذلك أن الضغط برفق بالسبابة والإبهام على أنف الوليد لمدة تتراوح بين ١٠ و ١٥ ثانية يستتبع بعض الأرجاع المنتشرة التى يمارسها الجسم ككل ، وبعض الأرجاع المتخصصة التى تنفرد بها أجزاء خاصة ، كالابتعاد بالجذع وتقويس الظهر وحركات الأطراف . وانتهوا من هذه الملاحظات جميعاً ومن ملاحظات أخرى مماثلة إلى القول بأن سلوك الوليد فى الأيام الأولى من حياته يكون عاماً شائعاً أكثر منه متخصصاً ، لكنه مع ذلك يحمل بذور التخصص ، ويتجه نحو تدعيم هذا التخصص وإبراز معالمه (Pratt, Nelson & Sun 1938) وهو الاتجاه العام لارتقاء الفرد كما حدده كوجيل G.E. Coghill وهوكر D. Hooker .

إن لهذه الحقائق أهمية كبرى فى تحديد دلالة هذه المرحلة فى الارتقاء النفس الاجتماعى . ولكى نبين كيف يكون ذلك نضيف إليها حقيقة تجريبية أخرى على جانب من الأهمية ، يقررها برات ونلسن وصن فى بحثهم الذى اقتبسنا منه الملاحظات السالفة . ومؤدى هذه الحقيقة أن العلاقة تكون وثيقة جداً بين الوليد وبيئته الفيزيقية فى الأسبوعين الأولين . فهو يستجيب للمنبهات تبعاً

(١) يلاحظ أننى عندما أعدت هذه التجربة فى اليوم العاشر – فى نفس الظروف البيئية التى أحاطت بالطفلة فى اليوم التاسع – وجدت أن الارتباط بين الذراعين قد اختفى وأصبحت كل ذراع يمكن تحريكها بمفردها .

لشدتها . وعلى ذلك لوحظ أن تنبيه الوليد بمنبهات ضوئية متفاوتة الشدة يستتبع ظهور أرجاع تتناسب معها بدقة . وقد حاول الباحثون أن يسجلوا عدد الأرجاع المتخصصة التى يثيرها كل منبه ضوئى فانتهوا إلى البيان التالى :

يثير الضوء الأبيض (إلى جانب الإثارة العامة) حركات متخصصة فى ٢٧٪ من مرات المحاولة .
ويثير الضوء الأصفر حركات متخصصة فى ٢٤٪ من مرات المحاولة
ويثير الضوء الأحمر حركات متخصصة فى ٢٠ ٪ من مرات المحاولة
ويثير الضوء الأزرق حركات متخصصة فى ٨ ٪ من مرات المحاولة .
وقلما تثير الأضواء الملونة أرجاعاً جسمية منتشرة .

كذلك حاولوا تسجيل عدد الأرجاع المتخصصة التى يثيرها تنبيه الوليد بمنبهات صوتية متفاوتة الشدة فانتهوا إلى نتيجة مماثلة ، على الوجه التالى :

المنبهات الصوتية مرتبة على حسب شدتها	النسبة المئوية للأرجاع المتخصصة المثارة	النسبة المئوية للأرجاع العامة المثارة
صفير	٣٠	٤٧
مطرقة خشبية wooden gong	١٢	١
جرس كهربائى	٢٥	٢١
طقطيقة snapper	٢٥	١٦
شوكة رنانة	٨	٧

من الجلى أن هذه الملاحظات جميعاً تدل على حقيقة ارتقائية هامة مؤداها أننا بصدد « نظام » ضئيل[١] التميز والتغاير ؛ فحدوده[٢] الخارجية لا تمنع مؤثرات البيئة الفيزيقية من أن تؤثر فيه تبعاً لشدتها الفيزيقية ، وحدود مناطقه الداخلية لا تمنع تسرب التأثيرات بين هذه المناطق بشكل يكاد يطمس كل أثر لاستقلالها . ومن ثم فإذا كان لنا أن نفترض وجود بوادر الشعور[٣] فى

(١) system (٢) boundaries

(٣) consciousness

هذا النظام فيجب أن نبادر ونقرر أن الخطوط العامة لنمط هذا الشعور مماثلة للخطوط العامة لنمط النظام البيولوجى ، وهو ما يقرره مبدأ التكافوء الشكلى[١] الجشطلتى . وقد أباح فرتهيمر M. Wertheimer لنفسه استناداً إلى هذا المبدأ أن يحدِّد الخصائص العامة لأنماط بعض العمليات الفيزيولوجية بالاستنتاج من ملاحظة الخصائص العامة لأنماط بعض العمليات السلوكية (K. Koffka 1935, p. 56) ونحن هنا نقوم بمثل هذا الاستنتاج ولكن فى اتجاه مضاد .

إن الشعور الماثل لدى الوليد فى هذه المرحلة المبكرة لا يمكن أن يكون شعوراً واضحاً متميزاً مستقراً ، لكنه شعور غامض مبهم بلا حدود تفصل بينه وبين العالم الخارجى ، وإذا برزت فيه المناطق نتيجة لورود بعض التنبيهات الخارجية أو الداخلية فإنها لا تلبث أن تزول بزوال المؤثر ويعود السديم إلى حالة اللاتغاير التى كان عليها ، وحتى هذا السديم لا يكاد يستقر إلا قليلا من الوقت ، إذ يقضى الطفل معظم ساعات اليوم غارقاً فى النوم (أكثر من عشرين ساعة من الأربع والعشرين ساعة) . ومن الجلى أن الوليد فى هذه المرحلة لا يمكن أن يمارس شعوراً بالأنا المتميز من بيئته الفيزيقية أو الاجتماعية ، وكل ما هنالك أنه يشعر شعوراً تختلط فيه التنبيهات الواردة من الخارج والداخل على السواء . ومثل هذا اللاتغاير يتمثل كذلك فى إدراكه للبيئة المحيطة به ؛ فهو لا يفرق فيها بين بيئة فيزيقية وبيئة اجتماعية ، بل ولا بين جمادات وأحياء . فهو يرى تجمعات ضوئية فحسب ، ولما كانت التنبيهات الفيزيقية تصل إليه بشكل واضح ، فربما جاز لنا أن نستنتج أنه يميز بين هذه التجمعات على أساس قانون «الاتصال الجيد» الجشطلتى (M. Wertheimer 'a' 1938) [٢] على أن هذا التمييز لا يمكن أن يكون مماثلا لتمييزنا نحن الراشدين . والأرجح أن البيئة تبدو له كتلة من الضوء غير المتجانس . ثم لا تلبث مواضع عدم التجانس أن تزداد تغايراً على أساس خصائصها الشكلية أولا ، وتبرز فوق أرضية متجانسة تتألف من

(١) isomorphism

(٢) أحد قوانين الإدراك كما يقررها فرتهيمر .

جدار ذى لون واحد أو ما شابه ذلك .

من الواضح إذاً أن اللاتغاير — إلى حد كبير — قائم فى شعور الوليد ، وفى بيئته كما يدركها ، وفى العلاقة بين شعور هذا الوليد وبين بيئته . ولكى نكمل توضيح معالم هذه الصورة يلزمنا أن نقرر أنه لا يوجد فى هذا المجال « أنا » سلوكى أيضاً(R. Bain 1936) — من حيث إن الأنا السلوكى أوسع نطاقاً من الأنا الشعورى (فهو يحوى بعض الذكريات المنسية ويحمل آثار الخبرات الماضية ، تلك الآثار التى لا نشعر بها لكننا نستخدمها كعامل فى توجيه سلوكنا) . والدليل على ذلك ما نلاحظه من عجز تام عند الوليد عن أن يوجه أعضاءه ، فهذه الأعضاء تتحرك ولكنها تبدو فى حركاتها ضئيلة التآزر غير موجهة ، وتبدو حركاتها تشنجية مبتورة ، شبيهة بالأفعال المنعكسة ، غير أنها ذات أنماط مائعة غير مستقرة . ويجب أن نتنبه هنا إلى الخصائص الديالكتيه لمثل هذا الموقف ، فعلى ضوء ملحوظة كوفكا K. Koffka ومؤداها أن ثمة ضروباً من النشاط تصدر عن الأنا من شأنها المساهمة فى تغاير البيئة المدركة (K. Koffka 1935 p. 197) نستطيع أن نقرر هنا أن عدم وجود الأنا لدى الوليد من شأنه أن ينعكس على البيئة بزيادة تجانسها ، وتجانس البيئة من شأنه أن ينعكس على الوليد بزيادة تجانسه أيضاً . وبذلك يحقق الوليد فى بيئته كلا متزناً فى مستوى شديد البدائية .

على أن أقرب مثال يوضح لنا حالة الوليد هذه ، هو المثال الذى يقدمه كوفكا (1935, p. 323) بصدد حديثه عن إمكان قيام مجال سلوكى بدون أنا . وأهمية هذا المثال بالنسبة لبحثنا هذا أن وقائعه وقعت لأحد الراشدين ، وقد سجلها تسجيلا دقيقاً عقب وقوعها . ومع أنه من الراشدين فهذا لا يمنعنا من الإفادة منه لأن هذه الوثيقة تصف فى أحد مواضعها بضع لحظات ساد فيها تجانس يكاد يكون تاماً فى المجال السلوكى سواء فى داخل الشخص وفى البيئة المحيطة به ، فكانت لدى الشخص خبرة شعورية بتلك اللحظات ولكن دون

إحالة إلى أنا ودون إدراك لتغاير فى البيئة . ومن هنا انتقينا هذا المثال لنفيد منه فى هذه الحدود . وخلاصة ما حدث أن أحد الأساتذة فى فينا بينما كان يهبط على سفح أحد جبال الألب المغطاة بالجليد ، هوى به السطح الجليدى فى أخدود عميق ، فظل يرتطم بجدرانه حتى بلغ القاع بعد أن وقع فى غيبوبة وأفاق منها عدة مرات ، وقد قدرت له السلامة فى النهاية ، فكتب يصف لحظات السقوط هكذا : « ... ضباب ... ظلام ... ضباب .... أصوات متقطعة متتابعة ... ظهارة رمادية بها بقعة فاتحة اللون ... ضباب ... فجر خافت ... طنين خافت ... تعب ثقيل ... وقع حدث لشخص ما ... ضباب داكن ، والبقعة الفاتحة اللون ما تزال باقية ... رعدة باردة : شىء لزج ... ضباب ... كيف حدث ... مجهود للتفكير ... لا يزال ضباب ، ولكن هناك بقعة أخرى فاتحة اللون فى الداخل ، غير البقعة الفاتحة فى الخارج : نعم ، إنه أنا ... ضباب ، رنين مزعج ، صقيع ... حلم ... نعم إنه حلم شنيع ، شنيع ، شنيع ، كان يحلم ... لا بل أنا كنت أحلم ... »

إن الخبرة الشعورية هنا قائمة ، لكنها سابحة فى سديم ، والمواضع اللامعة فيه حيث بوادر اللاتغاير لا تلبث أن تظهر حتى تختفى . وكل ما يحدث يحدث هكذا فى الفضاء المتجانس دون آن يتبأور فى الأنا ، لأن هذا الأنا غير موجود . وفيما عدا العبارات الأخيرة فى هذه الوثيقة حيث بوادر عودة الأنا واستقراره ، يكاد ينطبق كل ما فيها على حالة الوليد ويقدم لنا صورة دقيقة له .

على أن بيئة الوليد فى حقيقتها الاجتماعية — بغض النظر عن إدراك الوليد لها — ليست عاجزة ولا سلبية ولا متجانسة بهذه الدرجة التى يكون عليها الوليد . لكنها منذ اللحظات الأولى فى حياته لا تفتأ تمارس ضروباً متنوعة من النشاط تثير بها بعض الاضطراب فى أوضاعه وفى إحساساته وفى بيئته الإدراكية . وتبدو هذه الضروب من النشاط بالغة التعدد والتعقد لو أننا حاولنا حصرها . إلا أن أهم ما يميزها درجة واضحة من استقرار أنماطها وتميزها ، واستقرار القائمين

عليها وتميزهم — فى الحالات السوية — ، واستقرار الإطار العام الذى يضم هؤلاء — الأسرة فى أى شكل من أشكالها . وربما كان من أهم مميزات المستوى البشرى بين المستويات التطورية فى السلسلة الحيوانية توقع أفراد الأسرة لمجىء الوليد قبل مجيئه بفترة طويلة . وهذا صحيح فى المجتمعات البدائية (M. Mead 1952; pp. 33, 135) والمتمدينة على السواء . وهذا التوقع مرجعه إلى النمو الفائق للقدرات التصورية لدى الإنسان من ناحية ، وإلى الحياة الاجتماعية المستقرة بشكلها الإنسانى الفريد من ناحية أخرى . والمهم أن الوليد يولد فيجد وظائف الآخرين نحوه — كالأمومة والأبوة — قد سبقته إلى الوجود وأصبحت على درجة من النضج لا ينبغى إغفالها . وهذا مما يزيد فى متانة الروابط التى تربطه إلى المحيطين به

وهنا أورد بضع عبارات من كتاب الباحثة الأنثروبولوجية مارجريت ميد M. Mead حيث تصف كيف تبدأ الأمومة فى أحد المجتمعات البدائية (مجتمع الآرابش سكان الجبال) قبل مجىء الطفل بعدة شهور . قالت الكاتبة : « يميز الأرابش بين نوعين من النشاط الجنسى ، أحدهما اللعب وهو كل نشاط جنسى يرون أنه لم يساهم فى بدء نمو الطفل ، والآخر العمل ، وهو نشاط جنسى مقصود وموجّه نحو صنع طفل معين ، ونحو إطعامه وتشكيله أثناء الأسابيع الأولى فى رحم الأم ... فإذا ما بدا على ثدىى الأم التضخم والتلون الخاصان بالحمل قيل إن الطفل قد اكتمل — أصبح بيضة كاملة ، وستبقى هذه البيضة فى رحم الأم . ومنذ هذه اللحظة تمنع العملية الجنسية منعاً باتاً ، لأن الطفل يجب أن ينام بلا إزعاج ، ويتلقى الطعام الذى من شأنه أن يفيده . فهم يؤكدون ضرورة توفر البيئة الرفيقة له طوال حياته . ومن ثم فالمرأة التى تريد أن تحمل يلزمها أن تكون سلبية إلى أقصى درجة . ومن حيث إنها حارسة الطفل النامى يلزمها أن تتخذ بعض الاحتياطات : فلا تأكل الـ bandicoot [1] وإلا هلكت عند الوضع ... ولا الضفدع وإلا جاء الوليد فجاءة ، ولا ثعبان البحر وإلا جاء

(١) حيوان شبيه بالقنفر .

الوليد على عجل ... وإذا أرادت الأم أن يكون الوليد ذكراً ، نصحتها النساء بألا تقطع أى شيء نصفين ، لأن هذا التنصيف يجلب الأنثى » .
.(Mead 1952,p.33)

وفى مجتمعاتنا الحديثة أيضاً تبدأ أمومة الأم قبل مجيء الوليد بفترة طويلة . ويكفى أن نلحظ سيدة فى بوادر الحمل عندما تبلغ الشهر الخامس — تقريباً — من شهور حملها ، وكيف تحس بحركة الجنين فى رحمها ، وكيف تتلقى هذا الإحساس ، وكيف تتوقعه يوماً بعد يوم ، وكيف يشتد بها القلق عندما يتأخر عن موعده المرتقب . وكثيراً ما تفكر فى الوليد ومستقبله وقد تتحدث مع بعض أعزائها عما تتوقع منه وما تعده له . وعندما يقترب موعد الوضع تبدأ فعلا فى إعداد ثيابه وفراشه ... وهكذا تبدأ أمومتها قبل أن ترى الوليد .

من هاتين الملحوظتين عن توقع الطفل فى المجتمع البدائى والمجتمع المتمدين الحديث ، نستطيع أن نتبين أثر هذه الحقيقة فى إعداد سيكولوجية الأسرة إعداداً خاصًّا لا مثيل له فى أى مستوى تطورى حيوانى . ويبدو أثر ذلك واضحاً جليًّا فى استقبالهم للوليد منذ اللحظات الأولى لمجيئه . فعندما يولد الوليد تنطلق منه بضع صيحات ، وتتلقى الأسرة هذه الصيحات الأولى باعتبارها مظهراً طبيعيًّا لحياة الوليد سواء أكانت تعلم سببها الفيزيولوجى على حقيقته — وهو اندفاع الهواء إلى الرئتين مارا بالأعضاء الصوتية — أم لم تكن تعلم . إلا أن هذه الصيحات إذا استمرت فترة طويلة كان ذلك دليلا — فى نظر القائمين على أمره من أفراد الأسرة — على تألمه ، ومن ثم يبدأ هؤلاء الأفراد يتساءلون فيما بينهم ويؤولون تقلصاته وتشنجاته ، ويقومون نحوه ببضع أعمال يتوقعون منها أن تقضى على متاعبه . وهكذا منذ الساعات الأولى لقدوم الوليد يبدأ تشكيل البيئة الاجتماعية له . فالمحيطون به يرون فيه كائنا معبراً ، ويؤولون « تعبيره » على ضوء خبراتهم ، ويستجيبون لهذا « التعبير » استجابات معينة تتكرر غالباً كلما تكرر هذا « التعبير » .

إن تأويل حركات الوليد وصيحاته منذ هذا الوقت المبكر فى حياته ، والاستجابة له على ضوء هذا التأويل ، ظاهرة إنسانية على جانب كبير من الأهمية . فمن خلالها تتحقق إمكانيات الوليد ويصبح عضواً فى مجتمعه . على أن حركات الوليد وصيحاته فى هذه الأيام الأولى لا يمكن القول بأنها تعبير مقصود — بالمعنى الذى نستخدم به هذا اللفظ لدى الراشدين — . فنواة التأليف والتوجيه ، وهى « الأنا » لا وجود لها ، والتعبير المقصود يقتضى اكتساباً لبعض الرموز ، ومعرفة بمواضع استخدامها وهذا غير متوفر . كما يقتضى اعترافاً — ولو ضمنيًّا — « بالآخر » ، لننقل إليه بعض خبراتنا أو نطلب إليه إشباع حاجة معينة . وهذا أيضاً غير متوفر فى الحالة السديمية التى يكون عليها شعور الوليد . إنما هذه الحركات والصيحات مصاحبات تلقائية لآثار بعض التنبيهات الواردة على الوليد أو الصادرة من داخله . ولما كانت تأويلات البيئة الاجتماعية لها منمَّطة[1] ، واستجاباتها لها منمَّطة كذلك إلى حد كبير ، وفى مقابل ذلك نمو سريع جارف فى الوليد وارتقاء لارتباطاته العصبية بوجه خاص (J.L. Moreno & F.B. Moreno 1944) فإن بعض الارتباطات لا تلبث أن تتكون بين هذه الحركات والصيحات وبين بعض الاستجابات ، ونستطيع أن ندرك بوادر هذه الارتباطات ابتداء من أواخر الأسبوع الثانى فى عمر الوليد . ويلزمنا هنا أن نشير إلى سيكولوجية الأم بوجه خاص — وليس من الضرورى أن تكون هى الأم البيولوجية — فإنها تساهم فى هذا التأويل وفى الاستجابات المترتبة عليه بقسط وافر (يبدو ذلك فى الأسرة الحديثة خاصة) أوفر مما يساهم به غيرها فى هذه الفترة المبكرة . (L.B. Murphy 1947) فهى ترى وليدها بعينين غير العينين اللتين ينظر بهما أى شخص سواها ، حتى الأب . ومن ثم فإنها تتبين شبهاً واضحاً بينه وبين بعض أعضاء الأسرة ، بينما يعجز الكثيرون عن أن يروا هذا الشبه فى هذا الوقت المبكر . وقلما تؤدى الأم خدمة لوليدها دون أن تتحدث إليه أثناء تأديتها .

---

(١) stereotyped

على ضوء هذه الحقائق التفصيلية عن حالة البيئة وحالة الوليد نستطيع أن نتبين ديناميات الموقف المؤلف منهما معاً . وأهم ما فى هذا الموقف أن تجانس الوليد الذى ينعكس على البيئة كما يدركها ، يعادله ويتفوق عليه تغاير البيئة إذ ينعكس على الوليد ويدفعه بإصرار نحو التغاير . ومن أهم العوامل فى تعميق أثر البيئة هذا فى الوليد استقرار تغايرها الناجم عن تنميط الحياة الاجتماعية ، (تنميط استجابات الراشدين ، ومعالجاتهم اليدوية ، وتعبيراتهم ، بل ومظاهرهم التى يظهرون بها) وشدة اعتماد الوليد عليها ، والنمو فى ارتباطاته العصبية فى هذه الفترة المبكرة .

وإذا كان لاستقرار تغايرات البيئة هذا الأثر العميق فى إبراز تغيرات الوليد وتوضيح معالمها ، فإن لاستقرار الإطار العام لهذه البيئة — كأن يظل الأشخاص هم أنفسهم والمكان هو نفس المكان — أثراً فى ارتقاء الوليد لا يقل عن ذلك أهمية ، إذ يوفر شرطاً لا بد منه ليتمكن الوليد من عقد التفرقة — التى تبدأ مبهمة وعابرة — بين ما يصدر عنه وما يصدر عن العالم الخارجى ، وبذلك يبدأ السير فى الطريق الذى يؤدى إلى الشعور بالإنية . والمثال الذى سبق أن اقتبسناه عن كوفكا ، مثال الأستاذ النمسوى متسلق الجبال ، يبرهن لنا بطريق عكسى على صدق هذا الرأى . فالاهتزازات العنيفة فى الإطار العام للبيئة من شأنها أن تقضى على الشعور بالأنا . ومثل هذا يحدث للوليد فى أسابيعه وشهوره المبكرة ، فإذا نحن انتقلنا به بضع انتقالات من شأنها أن تغير الإطار العام لبيئته تغييراً تامًّا — أو قريباً من التمام — فإنه يستغرق فى النوم بعد أن كان متيقظاً . وانتقال الطفل بين عدة بيئات تربوية فى طفولته المبكرة من شأنه أن يعطل نمو الأنا (J. Bowlby 1951) .

والخلاصة أن الفرد يبدأ حياته طاقة نفسية بيولوجية ، ذات استعدادات فطرية لا يمكن تجاهلها . ويكون بوجه عام على درجة ضئيلة من التآزر والتغاير . وكل ما هنالك أنه تطفو على سطحه فقاعات شعورية عابرة ،

لا ينطوى مضمونها على تفرقة بين ما يرجع إلى الذات وما يرجع إلى محيطها . وفى مقابل ذلك توجد البيئة الاجتماعية التى تتلقاه ، غنية بالتغايرات المستقرة ، ملحة فى احتضانه والتأثير فيه ، مما ينمى فيه بذور التغاير ويطبعها بطابع هذه البيئة . ومن تفاعل الطرفين سوف يبزغ الكائن الاجتماعى الذى يمثل تأليفاً ديناميًّا على درجة كبيرة من التآزر والتغاير .

ومعنى ذلك أن الوليد لا يعرف « أنا » ولا « آخر » ، ولا يحملهما فى بنائه النفسى، مع أنهما الشرطان الأولان لقيام التفاعل الاجتماعى (H. Wallon 1946) إلا أن ذلك لا يعنى أنه يظل بمعزل عن كل تفاعل اجتماعى . فالواقع أن بعض مستويات هذا التفاعل تتم بداخله — الوجوه المعتادة والاستجابات الحركية والصوتية الصادرة عن الآخرين ، دون المضمون الرمزى لهذه الاستجابات — وتختلط أثناء تفاعلها بالآثار الواردة من جوانب البيئة الفيزيقية . ولا تدفعه إلى القيام بما يدل على حدوث هذا التفاعل إلا بعد اختمار يدوم طوال الأسبوعين الأولين ، وفى خلال الأسبوع الثالث تبدأ عيناه تتابعان تحركات الوجه القريب فى حدود ضيقة من السرعة والمدى . وعندئذ تبدأ الأسرة تشعر بأن الوليد « يحيا معها » .

إن لهذه المرحلة الأولى من مراحل الارتقاء أهمية كبرى فى تحديد الأساس النفسى العميق للتكامل الاجتماعى . فلولا هذه « المادة النفسية » المائعة التى يُنحت منها كل من « الأنا » و « الآخر » بفضل عمليتى التآزر والتغاير المتكاملتين ، لما أمكن لنا أن نتصل بالآخرين ونتفاعل معهم هذا التفاعل الفريد فى شدته وشموله لأعمق مستوياتنا . إن الأنا والآخر على الرغم من تغايرهما يظلان متصلين داخل نفوسنا كشكلين بارزين فوق جدار واحد ، ومن ثم فإن التفاعلات تتم بينهما فى مستويات لا نستطيع أن نسبرها على الأقل فى حدود وسائلنا الحاضرة . ويساهم هذا الاتصال نفسه فى زيادة التغاير بينهما ، إذ أن كل ما من شأنه أن ينضم إلى أحد الطرفين لتميزه لا يلبث أن ينعكس على الآخر بزيادة إبراز

خصائصه وتأكيدها . وبفضل هذا الاتصال أيضاً يتوفر الشرط الأول لكل التقاء مع الآخرين فيما بعد ، من « محاكاة » و « تبادل » و « تقمص » و « تعاطف » . وبفضله كذلك يمكن للأنا أن يتكلم وأن يدرك وأن يفكر و ... إلخ ، لأنه ، على الرغم من توجيهه الفريد للكلام والإدراك والتفكير ، يظل يستخدم لغة الآخرين وإيماءاتهم وقوالبهم التي صنعوها لتنظيم الإدراك والتفكير .

على أننا نقتصر على هذا القدر من الكشف عن مضمون هذه المرحلة ، ودلالتها فى الارتقاء النفسى الاجتماعى للطفل . وننتقل الآن إلى الحديث عن المرحلة الثانية حتى نهاية السنة الأولى .

الفصل الثانى

الطفل منذ نهاية الأسبوعين
حتى نهاية السنة الأولى

مظاهر الارتقاء – ديناميات الارتقاء

١ – لايكاد الطفل يجتاز الأسبوعين الأولين من عمره حتى تبدأ فى الظهور بوادر الخصوبة الهائلة التى تمتاز بها « الطبيعة البشرية » . ولئن كانت مظاهر هذه الخصوبة لا تبلغ قمتها إلا فى المرحلة الثالثة – الممتدة حتى نهاية السنة الثالثة – فإن الروافد المتعددة الزاخرة بمضمون هذه الخصوبة تتضح معالمها خلال المرحلة الثانية التى نحن بصدد الحديث عنها . فالتآزر العضلى العصبى ، والقدرات التخيلية ، والاستجابة الصحيحة للمواقف الاجتماعية ، والعناصر التى تتألف منها اللغة ، كل أولئك تبدأ تتضح معالمها فى أثناء هذه المرحلة ، وتتجه إلى الالتقاء فى تأليف دينامى أصيل ، هو الأنا المترقى ، من حيث هو مستقل عن الآخرين ومتحد بهم .

ولكى نوضح حقائق هذا الترقى يلزمنا أن نختار بين متابعة تحققاته فى كل من الجوانب الأربعة المذكورة على حدة ، فنتابعه فى سير النمو فى التآزر العضلى منذ الأسبوع الثالث حتى نهاية السنة الأولى ، ثم نتابعه فى القدرات التخيلية طوال هذه الفترة ، ثم فى الاستجابات للمواقف الاجتماعية ، وأخيراً فى النمو اللغوى ؛ أو نتابع ارتقاء الطفل ككل كأنما نحدث فيه قطاعات عرضية فى نهاية كل شهر ، لنتبين كيف تمضى هذه الجوانب الأربع الكبرى معاً ، وتتبادل التأثر والتأثير فيما بينها من ناحية ، وفيما بينها وبين البيئة من ناحية أخرى . وللطريقة الأولى فى النظر والتوضيح ميزة لا تنكر ، فهى تدخل نوعاً من النظام

والتبسيط على حقائق النمو المعقدة المتشابكة ، وإدخال النظام والتبسيط على ظواهر الوجود أحد أهداف العلم ، لا شك فى ذلك . إلا أن هذا النظام أو هذا التبسيط بهذه الطريقة من شأنه أن يجعلنا أقرب إلى إغفال حقيقة هامة ، ألا وهى الوحدة الأصلية العميقة التى تجمع بين هذه التيارات الأربع ، والتى تتجدد فى كل لحظة بفضل ما يتم بين تلك التيارات من تأثيرات متبادلة . ولهذا السبب فإننا نؤثر اختيار الطريقة الثانية ؛ فإنها على الرغم مما بها من تعقد تذكرنا دائماً بجشطلتية الكائن الذى ندرسه ، وبالتوازن الدينامى[1] الذى يسعى دائماً إلى تحقيقه مع بيئته ، والذى تحاول البيئة أيضاً — البيئة الاجتماعية بوجه خاص — أن تحققه معه .

إن بوادر التآزر العضلى العصبى تبدأ منذ الأسبوع الثالث فى حياة الوليد ، ففى النصف الأول من الأسبوع الثالث لاحظت أن ابنتى بدأت تتابع تحركات وجه أمها بعينيها ، ولاحظت أن هذه القدرة تبدو مع وجه أمها أكثر مما تبدو مع أى وجه آخر . وفى الأسبوع الرابع بدأت تحرك رأسها مما أتاح لها متابعة المرئيات فى أفق أوسع . كما جعلت تختفى تلك النظرات المائعة التى لا هدف لها . وفى هذا الأسبوع نفسه بدأت الطفلة تبتسم « ابتسامة مستقرة قليلا » — لبضع ثوان — رداً على المداعبة بالحركات والأصوات ، كما بدأت تبكى بشدة عقب انتهاء أمها من إرضاعها وابتعادها عنها وخروجها من الحجرة ، فإذا ما عادت الأم إلى الحجرة واقتربت من فراش الطفلة توقف البكاء . كذلك بدأت تظهر فى البكاء بوادر الطلب أو التوجيه بناء على التوقع ، فهى تبكى عندما تبتل ملابسها فتسرع الأم إليها ، وتستبدل بملابسها ملابس جافة وعندئذ ينقطع البكاء . وقد لاحظت أحياناً أن البكاء كان ينقطع بمجرد اقتراب الأم من الطفلة ، ولكن الانقطاع كان يتخذ شكل انتظار لا يلبث أن يزول إذا لم تفعل الأم شيئاً لها كأن ترضعها أو تنظف ملابسها أو تغير وضعها . وهذه الوقائع تؤيد ما يقرره جيزيل وإلج A. Gesell & F.L. Ilg من أن بوادر التنميط

(١) dynamic equilibrium

والمعنى والدلالة تبدأ تظهر فى سلوك الطفل منذ الأسبوع الرابع (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 93).

وهكذا نجد أن الانتقال من حالة اللاتعين الأولى يسير منذ البداية فى طريقين متعارضين متكاملين . فمن ناحية بوادر التآزر العضلى العصبى الذى يضع الأساس العضوى للأنا المتميز بحدوده ، ومن ناحية أخرى يظهر هذا التآزر نفسه معبراً عن ارتباط الطفل بالآخرين ويصحب ذلك بوادر الاستجابة لهم من حيث هم كائنات اجتماعية . وهذا الرأى تؤيده ملاحظات جيزيل وإلج ؛ فهما يقرران الكثير من مظاهر التآزر كازدياد انتظام الابتلاع والتنفس ، ويقرران فى الوقت نفسه أن الطفل عندما يبكى بالليل يهدأ إذا حمله أحد القائمين على أمره ، وقد يهدأ بمجرد وضعه وسط أشخاص يسمع أصواتهم ويراهم ، وتزداد هذه الظاهرة وضوحاً فيما بين الأسبوع السادس والثامن . وتقرر ل . ب . مورفى أن الابتسامة الاجتماعية تظهر على وجه الوليد قرابة الأسبوع السادس من حياته (L.B. Murphy 1947) ويذهب هوير A. Hoyer & A. Hoyer إلى القول بأن الطفل فى نهاية الشهر الأول يداخله السرور استجابة للمناغاة ، وخاصة إذا كانت مصحوبة ببعض التربيت ، بينما يؤكد لويس M.M. Lewis أنه يستجيب بالتوقف عن البكاء إذا ما سمع صوت أحد الراشدين . ويؤيد هذا الرأى بملاحظات بول جيوم على طفله ، وملاحظات هتزر H. Hetzer وتيودورهارت Tuderhart على ١٢٦ طفلا تتراوح أعمارهم بين يوم وخمسة شهور (M.M. Lewis 1936, p. 39) منذ نهاية الشهر الأول إذاً وأواصر الصلة تنعقد بين الطفل والآخرين ، بينما تدعم وحدته الداخلية وتزداد تغايراً .

وفى نهاية الشهر الثانى بكت ابنتى بشدة عندما تركناها فى بيئة من الغرباء ، ولم تنقطع عن البكاء إلا عندما عدنا إليها بعد ساعتين . وأبدت تأثراً عميقاً باهتزازات البيئة من حولها ؛ وذلك أنها تنقلت فى يوم واحد بين ثلاث بيئات اجتماعية متباينة إلى حد كبير . وفى المساء عندما رأيتها لم تبتسم لى كعادتها ، رغم

كل المداعبات التى قابلتها بها ، بل ظلت تحملق فى وجهى ، وفى ذلك ما يعنى بعض النكوص ، إذ فقدت — مؤقتاً — القدرة على التعرف على وجهى . وقد ظلت الطفلة طوال اليوم التالى (وكنا قد عدنا إلى بيتنا بعد أن قضينا الليل فى إحدى البيئات الغريبة الثلاثة) لا تبتسم إلا قليلا جداً — بالنسبة لما تعودناه منها — إذا داعبتها ، وكانت ابتسامتها حينئذ سريعة بشكل ملحوظ لا تكاد تظهر حتى تختفى ، ويبدو فى نظراتها ما يشبه « الحيرة » وعدم الاستقرار . وبوجه عام ظلت كثيرة البكاء العنيف طوال اليوم بدون مبرر خارجى . وفى اليوم التالى أصبحت أكثر هدوءاً ونوماً وأقل بكاء . وفى هاتين الظاهرتين نلمح بوادر القدرة التخيلية فى أحد مظهريها (التذكر والتوقع) وهو التذكر ، ولو أنها ضمنية . ولكى ندرك دلالة هذه الحقيقة نضيف بضع ملاحظات واضحة الأهمية .

فى هذه الفترة نفسها ، أواخر الشهر الثانى ، أبدت الطفلة بوادر القدرة على « القبض باليد » على الأشياء ، على النحو التالى . فيدها فى العادة مقبوضة ، فإذا لمستُ أصابعها بضع لمسات خفيفة فإنها لا تلبث أن تبسطها ، عندئذ ألمس راحة اليد بلعبة فإذا بها تقبض عليها . ومهما بدا على هذا الفعل من مظاهر التفكك إلى حلقات من الأفعال المنعكسة ، فإنه نمط جديد من أنماط الفعل يكشف عن مستوى جديد من مستويات التآزر لم يكن قائماً من قبل . كذلك أبدت الطفلة قدرة على استمرار الابتسامة (التى تصدر عنها استجابة لمداعباتى) فترة أطول نسبياً مما كانت تستطيع من قبل . بل لقد بدأت تساهم بدور إيجابى فى مداعباتى لها ، وذلك بأن تثير نفسها ، فأنا إذ أداعبها بإشارات من وجهى ورأسى وألمسها لمسات خفيفة أجدها تندفع إلى تحريك ذراعيها وساقيها بشدة ، وتصحب هذه الحركة بابتسام واضح وأصوات عميقة خاطفة ، وفى نفس الموقف أجدها تكرر هذه الإثارة أحياناً ولكن دون أن ألمسها . يضاف إلى ذلك ملحوظة أخرى ، فبكاؤها الآن تتخلله أصوات غير مجرد البكاء ،

أو بعبارة أدق إن بعض بوادر « تقطيع الصوت »[١] جعلت تظهر . وفى هذه البوادر تتمثل إحدى المواد الأولية التى تصنع منها اللغة .

إن هذه الملاحظات جميعاً ذات دلالة واحدة ، فهى تعنى زيادة فى بروز الأنا . فمن ناحية تبدأ مظاهر الذاكرة ، وهى أساس وحدة الأنا فى الزمان (ى . مراد ١٩٤٧) ، تجمع فى بؤرة واحدة خبرات الفرد فى مواقف متعددة ، فتجعله يشعر بوحدته العميقة فى مقابل المواقف واللحظات المتعددة (R. Bain 1936) ويرى كوفكا أن أول مظاهر الذاكرة الشعور بأن البيئة غريبة ، غير أنه لم يحدد موعد ظهور هذا الشعور بدقة بل وضعه فى النصف الأول من السنة الأولى بوجه عام (K. Koffka 1931, p. 155) أما القبض على الأشياء واستقرار الابتسامة مدة طويلة ، والإثارة الذاتية وبوادر تقطيع الصوت ، فكلها دلائل بعض القوة والتآزر فى هذا الأنا الناشىء . على أن هذه القوة أو الصلابة الداخلية لا تزال غضة إلى حد كبير ، والدليل على ذلك نكوص الطفلة واختلاط الأمر عليها عقب تغير البيئة من حولها ثلاث مرات فى يوم واحد ، حتى لقد عجزت عن ممارسة استجاباتها الودية المعتادة فى اليوم التالى . وربما كان ذلك دليلا على إصابة قدراتها الإدراكية أيضاً .

وثمة مظهر آخر من مظاهر الارتقاء يبدو فى أواخر الشهر الثانى ، وله أهميته . فقد لاحظت أحد الأطفال وقد أتم الشهر الثانى ، يداعبه أبوه . وكان الأب يوجه إليه بعض الكلمات وبعض الأصوات وهو منحن فوقه دون أن يلمسه ، وفى مقابل ذلك كانت تصدر عن الطفل أصوات خافتة عابرة ، وهو فى حالة رضا تام . والمهم هنا هو صدور بعض الأصوات فى مواقف الرضا (فلم تعد مرتبطة بالتألم والجوع فقط) وصدورها رداً على اصوات الراشدين . وهذه الملاحظة تؤيدها ملاحظتا پول جيوم وشتيرن ؛ فقد لاحظ الأول أن طفله بدأ يستجيب لأصوات الراشدين بإصدار صوت هو الآخر فى نهاية الأسبوع

(١) articulation

السابع من عمره ، ولاحظ شتيرن حدوث ذلك فى نهاية الأسبوع التاسع (M.M. Lewis 1936, p. 41) وهكذا تبرز أهمية الصوت بشكل واضح ، ويدخل التغاير على طريقة استخدامه . فبعد أن كان يستخدم مرتبطاً بالتعبير عن الألم والجوع فحسب ، أصبح يستخدم للتعبير عن حالة وجدانية أخرى ، وبعد أن كان يستحدم دون اعتبار إلا لطرف واحد فحسب هو الطفل ، أصبح يستخدم على سبيل التبادل أو على الأقل بدأت بوادر هذا الاستخدام . وفى ذلك نلمس بوادر الشعور بالآخر ، والاعتراف الضمنى به .

ولئن كان اتفاق المواعيد التى تظهر فيها جميع مظاهر الارتقاء التى ذكرناها حتى الآن ، رغم تعدد موضوعات الملاحظة وبيئاتها ، مغرياً باعتبار الأمر كله يرجع إلى النضج المطرد فى الأنسجة ، فإن هذا التعليل يبدو ساذجاً إلى حد كبير إذا حاولنا أن نتأمل ظاهرة كظاهرة نكوص الطفلة عقب التغيرات الشديدة فى البيئة . إذ من الواضح هنا أن البيئة المستقرة تقوم بمثابة الأرضية التى تشيع الاتزان والانتظام فى عمليات الترقى ، ولذلك لا يمكن إغفالها . بل إنها لتتدخل أكثر من ذلك ، فهى بمثابة الإطار الذى يكسب محتوياته دلالتها ، وقد بينا فى بحث سابق كيف يكون ذلك . (م . سويف ١٩٥١ ص ١٤٧) . على أن نمط الابتسامة التى ترتسم على وجه الطفل ، والأصوات التى تصدر عنه ، إنما تمثل تأليفاً يتضمن قدرة الطفل المترتبة على مستوى معين فى ارتقاء تآزره العضلى العصبى ، كما يتضمن التثبيت — بفعل البيئة — على نموذج معين من نماذج التعبير تنتخبه البيئة وتثبّته لديه ، من بين النماذج العديدة التى تطرأ على وجهه . أضف إلى ذلك أن بروز أهمية الصوت وقيامه بهذه المهمة الكبرى فى ربط الفرد بالآخرين ، إنما يعتمد بشكل واضح على خبرات الطفولة وما تؤكده البيئة للطفل حينئذ من أنه ما عليه إلا أن يعبر — تعبيراً صوتيًّا بوجه خاص — عن حالته الوجدانية ومطالبه ، وعندئذ تسرع البيئة إلى إرضائه .

غير أننا نؤثر إرجاء الحديث عن ديناميات الترقى ، حتى نفرغ من متابعة

مظاهره ، وذلك حتى لانتورط فى تكرار لامبرر له . إذ أن هذه المظاهر على تعددها ترجع فى النهاية إلى عدد ضئيل من التفاعلات . وكنا نستطيع أن نقصد مباشرة إلى الحديث فى هذه التفاعلات مادمنا نهدف إلى الإبانة عن العمليات التى تقوم بين الفرد والجماعة لتحقيق تكامله معها والاحتفاظ به وتجديده فى كل لحظة ، إلا أن هذا كان من شأنه أن ينتهى بنا إلى نتائج مبتورة . لأن هذه العمليات نفسها تتحدد تبعاً لطبيعة المستوى الذى تجرى فيه ؛ فالحساسية التى يولد بها الوليد شرط لا بد منه لكى تنطبع فيه بعض آثار البيئة ، وقلة الارتباطات بين الألياف العصبية من ناحية وبينها وبين بعض الأعضاء الداخلية من ناحية أخرى ، فى الأيام الأولى من حياة الوليد ، هى السبب فى ارتداد بعض تأثيرات البيئة عنه . وطبيعة أنسجته والاتجاه العام لنموها يحدد مضمون استجاباته . وهذا ما تؤيده تجربة كلوج . إذ أن البيئة الاجتماعية البشرية التى أحيطت بها الشمبانزية « جوا » لم تستطع أن تثير فيها استجابات ذات مضمون بشرى كاستجابات الطفل « دونالد » ، رغم حرص القائمين بالتجربة على توفير كل مقومات البيئة البشرية للشمبانزية (W.N. Kellog & L.A. Kellog 1936) وربما كان من أهم العمليات التى تقوم أمامنا كمثال واضح فى هذا الصدد عملية استخدام الرموز . فهى تعتمد من ناحية على المستوى الارتقائى العضوى فى الإنسان متمثلا فى ارتقائه العصبى بوجه خاص ، ومن ناحية أخرى تعتمد على مستوى البيئة الاجتماعية ، متمثلا بوجه خاص فى التفاعل عن طريق اللغة .

وثمة سبب آخر يحملنا على متابعة القول فى تفاصيل الارتقاء ، وهو أننا نريد أن نبين كيف أن التكامل الاجتماعى فى المستوى البشرى من طراز فريد ، بما يحققه من « فردية » الكائن « واجتماعيته » فى آن واحد . وللزاوية الأنتوجينية أهمية كبرى فى توضيح هذه الحقيقة . ونحن إذ نتتبع بعض التفاصيل إنما نكسب قضايانا مضمونها وإلا ظلت جوفاء ، وهذا أحد أنواع التحقيق للقضايا العلمية

ولقد بينا حتى الآن أن الفرد فى ارتقائه منذ أيامه الأولى يمضى فى تحقيق هذه الخطة الرئيسية . والواقع أنه يستمر كذلك فيما بعد ، وكلما تقدم به العمر وضحت معالم نموه ذى الشعبتين أكثر فأكثر . فازدادت وحدته الداخلية تماسكاً وقدرة على التميز من الآخرين وعلى الفعل الموجَّه ، وازدادت صلاته بالبيئة الاجتماعية تغايراً واستقراراً .

وعندما يتم الشهر الثالث تكون حدود الأنا قد ازدادت صلابة فى وجه مؤثرات البيئة . فعندما يفاجأ تظهر عليه علامات الدهشة ، لكنه لا يبكى كما كان يفعل من قبل . وعندما يصيب الشبع من رضاعته ينهيها نهاية واضحة بإبداء مظاهر الرفض الإيجابى (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 89) وفى دراسة شارلوت بوهلر وهتزر لاستجابات الأطفال (فى أعمار تتراوح بين يوم و ١١ شهراً) لسماع طفل آخر يبكى ، دون رؤيته ، فى هذه الدراسة ما يلقى بعض الضوء على الحقيقة التى نحن بصددها . فقد تبين الدارسان أن معظم الأطفال فى الشهرين الأولين يندفعون فى البكاء لمجرد سماعهم طفلا آخر يبكى ، دون أن يروا التعبيرات المصاحبة ودون أن يدركوا الموقف الذى أبكاه . ولكن ابتداء من الشهر الثالث تهبط النسبة بشكل ملحوظ ، ومن ثم فلا يعود كل ما يتردد فى بيئة الطفل يحرك أجهزته بسهولة (M.M. Lewis 1936, p. 45) وهذا يعنى خطوة جديدة فى الطريق إلى الاستقلال ، ويعنى فى الوقت نفسه انتقالا للرابطة التى تربط الطفل ببيئته إلى مستوى جديد . فالكل المؤلَّف من « الطفل فى بيئته » قد ازداد تغايراً ، إذ لا يتم التأثر إلا بتدخل وظيفة جديدة إلى حد ما ، هى وظيفة إدراك التعبير والموقف المصاحبين . وهذا التغاير يعنى ازدياد الاستقرار بالنسبة للكل . ومما يؤيد هذه الدراسة ودلالة نتائجها ما تبينته بوهلر من أن الطفل حتى الشهر الثالث يضحك بشدة عندما يؤنَّب ، كأنما هو فى موقف مداعبة (G. Murphy 1937, p. 235) فهو لا يفهم إلا أن صوت الراشد ووجهه موجهان إليه ، أما التعبيرات

الانفعالية المصاحبة فلا يفهمها . ومن ثم فإن استجابته لاتكون مطابقة لمقتضيات البيئة فى هذا الموقف ، وهذا يعنى تخلخل الصلة بينه وبين البيئة بشكل ملحوظ . أما بعد ذلك بقليل وقبل أن يتم الطفل شهره الرابع فإنه يستجيب للتأنيب والصوت المرتفع ، بتقطيب الوجه والبكاء .

وفى نهاية الشهر الرابع يستطيع الطفل أن يحرك رأسه بحرية ومرونة واضحة وهو ملقى على ظهره فى الفراش ، كما يستطيع أن يثبت عينيه على بعض الأشياء ، ويبسط يديه ويحرك أصابعه ، وكثيراً ما يستخدم أصابعه فى لمس الأشياء التى فى متناوله ، ونتيجة لذلك يبدأ يدرك أن يده شىء وموضوعات اللمس شىء آخر . وتزداد مطالبه من البيئة ، فبعد أن كان صياحه مرتبطاً بالجوع والألم يرتبط الآن ببعض الحاجات السيكولوجية ومن أهمها رغبته فى أن يكلمه الراشدون المحيطون به . ويتعرف على أمه — أو بديل الأم — (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 100) فتبرز أمامه من بين أفراد بيئته الاجتماعيه كشكل فوق أرضية ، ومن ثم يبرز التغاير فى ارتباطاته الاجتماعية ويتخذ شكلا واضحاً . ويكون لارتباطه بالأم أثر عميق فى تشكيل الأنا وإبراز قدراته ، على نحو ما سنبين فى موضع آخر .

وفى أوائل الشهر السادس كانت ابنتى تجلس بلا مشقة ، ولو أنها كانت تقع على ظهرها بمجرد مرور أحد الأفراد بجوارها ، فقد كانت تحاول أن تتابعه بلفت رأسها نحوه وعندئذ كانت تقع ، وكانت كذلك توجه يدها لتناول أى شىء يظهر أمامها على الأرض ، إلا أن المستوى الذى بلغته من التآزر العضلى البصرى لم يكن يمكنها من تصويب يدها إلى الشىء بدقة ، فكانت يدها تهبط عن يمين الشىء أو عن يساره بقليل ، لكنها كانت ترفعها وتهبط بها بضع مرات متتالية حتى تهبط فى إحدى هذه المرات على الشىء المراد . وكانت إلى جانب ذلك إذا ما تغيرت البيئة من حولها تظل متيقظة تتلفت إلى المرئيات ، على عكس حالها فى الأسابيع الأولى فقد كانت تنام إذ ذاك . وهذا برهان عكسى على صدق ما ذهبنا إليه من تفسير حينئذ بشدة ميوعة البراعم الأولى للأنا ، أما الآن فقد أصبح للأنا من التماسك الداخلى ما يمكنه من

الاحتفاظ بتغايره وتنبهه وسط تحولات البيئة إلى حد ما . وهذا ما تؤيده بقية الظواهر . وترى بوهلر وهتزر أن استجابات الفهم لأصوات الراشدين تبلغ مستوى ارتقائيا جديداً فى هذه الفترة . فبعد أن كان الطفل يستجيب استجابة إيجابية واضحة للأصوات الودودة الراضية واستجابة سلبية للأصوات الغاضبة (بلفت نظره بعيداً عن مصدر الصوت) دون أن يرى التعبيرات والمواقف المصاحبة ، يبدأ منذ الآن يستجيب استجابة عدم اكتراث سواء أكان الصوت راضياً أم غاضباً، ما دام (الطفل) لا يرى الموقف المحيط به والتعبيرات المصاحبة . (M.M. Lewis 1936, p.45).

وفى اليوم العاشر من الشهر السابع بدأت الطفلة تقول « دادا » عندما ترى مربيتها ، و« بابا » عندما ترانى . وقد تكرر ذلك عدة مرات ، وفى معظم هذه المرات كان الاسم يصدر مرتبطاً بصاحبه بدقة دون خلط يذكر . إلا أن ترديده لم يكن يتوقف على استمرار حضور صاحبه ، فكثيراً ما كانت الطفلة تستمر فى ترديده بعد انصراف صاحبه عنها ، وكأنها عثرت على نغمة جميلة لاتفتأ ترددها . ويلاحظ أن ذكر الاسم لم يكن عندئذ موجهاً كنداء ، لكنه كان مجرد عنصر مكمل للموقف الذى يظهر فيه الأب أو تظهر فيه المربية ، لا يلبث أن يصبح ذا وجود مستقل عن هذه الملابسات الخارجية ، ومستمد من نشاط تلقائى إلى حد كبير . وبعد بضعة أيام من بدء هذه الخطوة الحاسمة فى الارتقاء اللغوى بدا على الطفلة بعض النكوص ، فأصبحت تخلط بين استعمال الكلمتين فتنطق بإحدهما فى الموقف الذى يستدعى الأخرى . ثم ازداد نكوصها فاقتصرت على استخدام كلمة « دادا » وانقطعت بضعة أيام عن النطق بكلمة « بابا » كما لم تعد تنطق بكلمة « دادا » عندما ترى شخصاً ما ، بل كانت تنطق بها أحياناً دون ظهور أى شخص . وفى بداية الشهر الثامن تقدمت خطوة أخرى فى ارتقائها اللغوى بأن نطقت بكلمة « ماما » وعادت تبدى بعض التمييز بين موضوعات الكلمات الثلاثة .

ويثبت جيزيل ملحوظة هامة فى نمو الاستجابات الاجتماعية لدى الطفل فى هذه الفترة؛ فالطفل يميز بين الأشخاص ، فيطلب الكثير ممن يطعمه ، ويبدى حيوية فائقة مع من يألفهم ، ويشعر بالخجل من الغرباء لا سيما إذا احتوته وإياهم أماكن لم يرهامن قبل(A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 115) ويتكلم شبيتز R. Spitz عما يسميه بأزمة الشهرالثامن عند الطفل[1] ومؤداها أنه يبدأ حوالى الشهر الثامن يميز بين الشخص المألوف وبين الغريب ، ويجفل من رؤية الغرباء (م . زيور ١٩٥٢) . وهذا ينطوى على درجة واضحة فى نمو الذاكرة — ولو أنها لا تزال ضمنية — ، إذ يميز بين من له معه رصيد من الخبرات الماضية ومن لم يسبق له معه أية خبرة. كما ينطوى على شعور واضح «بالآخر» من حيث إنه متميز من «الأنا» ومن حيث إن «الأنا» مضطر أن يتخذ «اتجاهاً » معيناً نحوه.

وعندما تشرف السنة الأولى على نهايتها يكون الطفل قد بدأ محاولاته للوقوف على قدميه ، كما يبدى قدرة على المحاكاة لم تكن متوفرة لديه من قبل ، واستجابة واضحة لما يبديه الآخرون من اعتراضات على سلوكه ومحاولات لتعليمه (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 116) ويستهل عامه الثانى ببوادر القدرة على المشى والقدرة على الكلام . وهماتعبيران واضحان عن تطور كيفى فى ارتقاء الأنا فى طريق الاستقلال عن الآخرين والارتباط بهم . كما أنهما عاملان على جانب كبير من الأهمية فى دفع الارتقاء فى هذين الطريقين معاً .

---

(١) ورد ذكر هذا الرأى فى كتاب هيرلوك (E. Hurlok 1950, p. 292) على أساس أن هذه الأزمة تبدأ منذ الشهر السادس ، إذ تختفى الابتسامة التى كان الطفل يقابل الجميع بها ، ويقتصر على أن يقابل بها المألوفين ، وينطور الأمر إلى حد الانزعاج والبكاء من مرأى الغريب فى ختام السنة الأولى .

(٢) يثبت جيزيل ملحوظة هامة فى صدد حديثه عن بزوغ الشعور بالأنا . إذ نفهم من هذا الحديث أن « الأنا الجسمى » هو أول مظاهر الأنا إذ يبزغ وينمو ، وأن الإبصار واللمس (السلبى والإيجابى ، أى أن ألمس وألمس) يساهمان بنصيب كبير فى إقامة الشعور بالأنا الجسمى . ويستشهد على ذلك بأن طفلة ذكية لكنها عمياء منذ ولادتها ظلت فى حالة خلط واضطراب فيما يتعلق بعلاقتها بيديها وقدميها . (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 309)

٢ — من الجلى إذاً أن الارتقاء النفسى الاجتماعى للطفل يمضى فى هذين الاتجاهين بفضل العجز الشامل وبطء النمو من ناحية ، وما تقدمه البيئة الاجتماعية من مساعدات لا تنقطع من ناحية أخرى . وقد حرصنا على أن نبين بعض المظاهر الجزئية لهذا الارتقاء لنوضح ازدواج قطبيه بدرجة كافية . إلا أن ما ألقيناه من الأضواء لا ينفذ إلى ما وراء هذه المظاهر ، اللهم إلا فى بعض المواضع المتناثرة بقصد تجميع هذه الجزئيات والتذكير بالغرض من متابعتها وإظهار دلالتها .

والآن نريد أن ننفذ إلى ما وراء هذه المظاهر ، فنلقى الضوء على الأسس الدينامية لهذا الارتقاء . إن نقطة البدء كما أوضحناها هى الموقف الاجتماعى الذى يتضمن من ناحية وليداً تصدر عنه عدة أفعال منعكسة مائعة[1] غير موجَّهة ، ومن ناحية أخرى بيئة اجتماعية لا تفتأ تؤول ما يظهر لها من أرجاع الوليد ، وتستجيب له استجابات منمطة من شأنها أن تخفف من توتراته غالباً . ومن الجلى أن الوليد لا يقصد التعبير عن حالات معينة ، وما يصدر عنه من أرجاع إنما يمليه مستواه الارتقائى البدائى الذى يتلخص فى كونه كلا ضئيل التغاير مما يترتب عليه انتشار الأرجاع العضوية التى تطرأ على بعض أنسجته الداخلية — كالجوع والمغص وما إليهما — بحيث تشمل أعضاءه الخارجية أيضاً .

فالطفل إذاً بحكم نشاطه التلقائى قد دفع البيئة إلى أن تستجيب له استجابة معينة تبدأ بتأويل نشاطه هذا ، وهذا التفاعل يعتمد أساساً على قاعدة وجدانية لا يمكن إغفالها ، إذ أن مسارعة البيئة إلى الاستجابة للطفل بما يخفف توتراته يتضمن اهتمامها (البيئة) به اهتماماً شديداً ، وبدون هذه القاعدة الوجدانية لا يمكن للتفاعل أن يتم . وقد بينا كيف أن هذه القاعدة تبدأ تتوفر قبل ميلاد الطفل بزمن غير يسير .

---

(١) fluid

والذى يهمنا الآن فى هذا الموقف المثلث الأطراف هو الطرف الأوسط ، أعنى عملية التأويل والاستجابة التى تربط الطفل بمجتمعه . فكيف تتم هذه العملية . إن من يلاحظه عن كثب موقف الأسرة حول الوليد يرى أن الطابع الرئيسى لهذه العملية هو أنها تتم بشكل مباشر ومنمط . فلا يحدث أن يقف الأهل مكتوفى الأيدى ليتأملوا نمط الأرجاع الصادرة عن الوليد ويتتبعوا أوجه الشبه بينها وبين ما سبق لهم أن رأوه من أنماط فى مواقف متماثلة ، ليقرروا على أساس نتيجة المقارنة ما يتخذونه من خطوات نحو هذا الوليد ، لكنهم يرون فيها مباشرة صورة الألم أو الجوع أو التوتر العابر الذى لا يلبث أن يزول . ولا جدال فى أن الشحنة الوجدانية المنتشرة فى الموقف تملى سرعة هذا التأويل . لكن إنجازه على صورة معينة دون سواها — بحيث يرى الراشدون فى أرجاع الوليد تعبيراً عن الجوع مثلا لا عن آلام المغص أو العكس — لا يكفى لتفسيره ضغط الشحنة الوجدانية ، فلا بد إذاً من الكشف عن عوامل أخرى .

وأول ما يتبادر إلى الذهن أن يكون هناك ارتباط فطرى بين بعض الانفعالات وأنماط معينة من التعبير . وهذا مرجح — إلى حد ما — فيما يتعلق بالانفعالات الغليظة كالدهشة والفرح والاشمئزاز والألم والخوف[1] . (ى . مراد ١٩٤٨ ص ١٢٧) . ولا تخرج انفعالات الطفل عن هذا الصنف من الانفعالات ، وهى فى الغالب متبأورة حول الجوع أو بعض الآلام العضوية . ومن ثم يسهل على الراشدين تأويلها ، وغالباً ما يكون التأويل صحيحاً . إلا أن هذه الحقيقة وحدها لا تكفى لتفسير عملية التأويل بالصورة التى تحدث بها . وذلك لسببين ؛ أولهما أننا نعلم أن فطرية أنماط التعبير عن هذه الانفعالات لا تعنى أنها تبرز منذ اليوم الأول فى حياة الوليد متميزة المعالم مستقرة ، بل إنها

---

(١) نذكر فى هذا الصدد الدراسة التى قامت بها جودنف F.L. Goodenough على فتاة عمياء صماء (منذ ولادتها) بلغت من العمر عشر سنوات . فقد التقطت لتعبيراتها الانفعالية صوراً متحركة . وفى هذه الصور يبدو لنا بوضوح كيف أن الفتاة تعبر عن الفرح والحقد والتهيب بنفس التعبيرات التى تظهر على وجوه الفتيات السويات .

ومعنى ذلك إذاً أن هذه التعبيرات فى خطوطها العامة غير مكتسبة . (E. Hurlock 1950, p. 248)

تكون فى البداية مائعة ككل ما يصدر عن الوليد ، ثم تتميز وتستقر شيئاً فشيئاً بفضل عدة عوامل ، من بينها عامل النضج (G. Murphy & others 1937, p. 139) هذا مع أن الأسرة تبدأ التأويل منذ اليوم الأول فى حياة الوليد . والسبب الثانى أن هذا القول لا يفسر لنا كيف يقصد الأهل مباشرة إلى التأويل دون أن تتوسط بين إدراكهم لتعبير الطفل وتأويلهم إياه عمليات تفكير ومقارنة . والواقع أن مفهوم « الإسقاط[1] » هو الذى يستطيع أن يحل هذين الإشكالين حلا مرضياً . فالراشدون الذين يمارسون هذه الأنماط الانفعالية منذ طفولتهم يسقطون نماذجهم الانفعالية بقوالبها ومحتوياتها على الوليد ويدركون فيه نماذجهم المتألمة المعبرة . والحظ اليسير المتوفر من التشابه بين نموذج الانفعال لدى الوليد وبين نماذجهم الراشدة — على أساس أن كلا منهما فطرى — من شأنه أن يمهد لإنجاز عملية الإسقاط هذه . أما أوجه النقص فى هذا التشابه فمن شأن الإسقاط أن يكملها ، وهذا طبيعى فى هذه العملية . ويكفى أن نتأمل حالة من يرى فى السحب المتجمعة فى الفضاء ، أو فى بقايا القهوة فى الفنجال (أو فى نقط الحبر التى يتألف منها اختبار رورشاخ) أشكال حيوانات أو ما إليها ، فإنه يكمل جوانب النقص فى التشابه بين الأشكال على حقيقتها وبين أشكال الكائنات التى يراها ماثلة فيها (والتى تكون فى الغالب إسقاطات لرموز مبعثها بعض كوامن اللاشعور) .

ومن شأن مبدأ الإكمال هذا أن يفسّر لنا السبب فى وقوع الأهل أحياناً فى بعض الأخطاء . والواقع أن مفهوم « الإسقاط » بجوانبه المختلفة لا بد منه — فى حدود مفاهيمنا السيكولوجية الحاضرة — لفهم سيكولوجية الأسرة — لا سيما الأمومة والأبوة — فى اتجاهها نحو طفلها . فمعظم المحاولات التربوية التى تبذلها الأسرة (بل والمجتمع بأسره) إنما ترمى إلى تنشئة الطفل على صورتها . وما من أب أو أم إلا وكلاهما يرى فى الطفل جانباً من شخصيته ، فى حاضرها أو فى آمالها

(١) projection

على أن استخدام المحللين النفسيين لمفهوم الإسقاط يغلب عليه تحديده بأنه آلية نفسية ، وظيفتها الدفاع عن الذات بحل الصراعات اللاشعورية التى تهدد سلامتها ، ويكون هذا الحل بإسقاط القوى الشريرة خارج الذات ورؤيتها متمثلة فى جوانب البيئة المحيطة بها . على هذا النحو استخدم فرويد S. Freud هذا المفهوم فى كتاب « الطوطم والطابو » (1938) كما استخدمته سوزان أيزاكس S. Isaacs فى كتاب « الارتقاء الاجتماعى لدى صغار الأطفال» (1933) . إلا أننا لا نستخدم الإسقاط هنا بهذا المعنى . بل نستخدمه فى حدود أضيق من ذلك ، نستخدمه فى حدود الخطوط الرئيسية للعملية فحسب ، أى قيام أحد جوانب الشخصية فى الخارج منفصلا عنها ، وإدراكه منفصلا هكذا .

ويستجيب الراشدون للطفل إذاً على ضوء ما يقرأونه فى أرجاعه من معان ، وتكون استجاباتهم منمطة إلى حد كبير . فإذا بدا على الطفل ما يعنى الجوع قدّم له اللبن ، وإذا بدأ عليه ما يعنى آلام المغص قدم له مشروب معين أو حمل بطريقة معينة وهكذا . وفى هذا الموقف تتم عمليتان على جانب كبير من الأهمية ، وكلاهما تؤدى فى النهاية إلى الربط بين أرجاع الوليد وجزء من استجابات الراشدين ؛ إحداهما عملية تقنية والأخرى عملية تشريط[٢] . وعملية التقنية هى عملية تحديد المسالك العصبية[٣] التى من شأنها أن تربط ربطاً مباشراً بين أرجاع معينة — كأرجاع الامتصاص — وبين حالة الشبع التى تترتب على نفوذ مواد معينة إلى بعض الأنسجة . أما عملية التشريط فهى عملية تحديد المسالك العصبية التى من شأنها أن تربط ربطاً غير مباشر بين أرجاع معينة وبين حالة الشبع عن طريق منبه وسيط لا يحقق الشبع بنفسه ولكنه يكون متبوعاً دائماً بظهور المشبع . فهو بديل من المشبع إلى حد ما . ومن الجلى أن ثبات نمط الاستجابة الصادرة عن الراشدين ييسر تحقيق هاتين العمليتين . وهذا من شأنه أن ييسر تحول أرجاع الوليد من مجرد أرجاع انعكاسية إلى

(١) canalization (٢) conditioning

(٣) engrams

تعبيرات مقصودة يتوقع بعدها استجابات بعينها ، وهنا تبدأ الخطوة الأولى من جانب الوليد فى سبيل التعامل مع مجتمعه (G.Murphy& others1937) .

إن مفهومى التقنية والتشريط من أهم المفاهيم اللازمة لتفسير العملية الكبرى التى يشار إليها باسم التطبيع الاجتماعى . فهما يجعلان فى إمكاننا تفسير جانب التشابه والتنميط فى الحياة الاجتماعية، ومن أهم مميزاتهما خضوعهما للامتحان التجريبى . إلا أنهما كجميع القوالب النظرية يمكن أن يكونا مصدراً لتضليل البحث ، بما يدخلانه على موضوعه من تبسيط مخل بالواقع . فإذا لم نتنبه دائماً إلى أنهما مجرد تجريدين بعيدين عن تعقيد الواقع وثرائه ، وأن الضرورة والمستوى العلمى الذى بلغناه هما اللذان يقرضانهما علينا ، وأن من واجبنا بناء على ذلك العمل الدائم على إثرائهما بجوانب الواقع المتشابكة ، وامتحان قدراتهما — بين الحين والآخر — على تحمل المضمون الجديد امتحاناً تجريبياً ، إذا لم نفعل ذلك كان مقدراً على بحوثنا أن تضل وتضلل الباحثين وتعطل تقدم العلم بشكل ملحوظ .

وهنا نقدم بعض الأمثلة لتوضيح هذه الحقيقة . فقد أجرى رازران G.H. Razran بضع تجارب على عدة أشخاص مؤداها جعل اللعاب يسيل بكثرة كاستجابة شرطية للفظ معين (لا معنى له) أو لصوت المترونوم ، أو لأية إشارة تدل على قرب تقديم الطعام ، فلم يصل إلى نتيجة واحدة ، بل ظهرت له ثلاثة طرز من الاستجابة : فثمة أشخاص يستجيبون استجابات لا فرق بينها وبين استجابات كلب بافلوف ، وأشخاص لا تزيد كمية اللعاب الذى يسيل فى استجاباتهم مهما تلقوا من تمرين ، وأشخاص تنقص كمية اللعاب لديهم كلما ازداد تمرينهم ، على عكس المنتظر . وهذا يعنى وجود عوامل أخرى فى الموقف غير مجرد المنبه الذى يقدمه المجرب . وقد تبين فعلا أن أن المجرب نفسه عامل فى الموقف ، وأن اتجاه الشخص (الذى تجرى عليه التجارب) نحوه بالقبول أو عدم الاكتراث أو الرغبة فى هزيمته — يتدخل بشكل واضح

فى تحديد الاستجابة . ومن ثم فقد أصبح فى الموقف منبهان ، أحدهما المجرب والآخر ما يقدمه المجرب (كلمة أو صوت المترونوم) ، وقد يمضى تأثيرهما فى اتجاه واحد ، وقد يتعارضان . فماذا يحسم النتيجة ؟ إن مفهوم الفعل المنعكس الشرطى لا يتسع لتفسير هذا الموقف ذى المنبهين — البديلين — فى آن واحد ، فلا بد إذاً من تنميته أو تعديله بحيث يلائم هذا الكشف الجديد . ومن ثم فقد أدخل مفهوم « السيطرة [١] » الذى يمكن تلخيصه على النحو التالى : عندما تميل استجابتان مختلفتان إلى أن فى تثارا وقت واحد بوساطة منبهين أو موقفين متلازمين فإن نتيجة هذين الموقفين لا تكون إحداث الاستجابتين منفصلتين ، بل تقوية واحدة منهما (الأقوى من الناحية البيولوجية غالباً) وإطفاء الأخرى بعد فترة زمنية وجيزة . وعلى ضوء مجموعة أخرى من التجارب اضطر رازران إلى التفرقة بين « تشريط صيغى أو جشطلتى [٢] » « وتشريط ضمنى [٣] » ؛ ففى النوع الأول يقوم منبهان معاً بإثارة استجابة واحدة (فى التجربة : مصباحان أحدهما أحمر والثانى أخضر ، والاستجابة سيل اللعاب) ولا يمكن لأحدهما على انفراد أن يثيرها . أما فى النوع الثانى فثمة منبه شرطى واحد كما هو المعتاد فى التجارب التقليدية . وعلى ضوء مجموعة ثالثة من التجارب رأت نوفيكوفا A.A. Novikova أن تفرق بين درجات من التشريط ، فثمة ارتباطات شرطية من الدرجة الثانية والثالثة والرابعة ، على حسب المسافة بين المنبه البديل والمنبه الأصلى (G. Murphy & others 1937, p. 161-167) ولا تزال البحوث فى هذا الموضوع تتقدم والمفاهيم تزداد ثراء بتشابك الواقع وتعقيده ، ولا يزال الواقع أثرى وأعقد من أن تحيط به المفاهيم القائمة بالفعل . فثمة عوامل تتدخل فى التشريط — لا سيما إذا أجرى على كائنات بشرية — ولا يمكن إغفالها فى هذا المستوى البشرى ، كالنضج والذكاء والحالات الوجدانية ونمط الشخصية والخبرات السابقة ، وهى تؤثر فى سرعة

---

(١) dominance

(٢) configurational conditioning

(٣) colligated conditioning

الارتباط وثباته ، إلا أنها جميعاً — فيما نعلم — لم تُبحث بعد بحثاً كافياً ، مع أنها جوانب جوهرية لا يمكن أن يخلو منها موقف اجتماعى مهما كان ضيق الحدود مبسَّطاً .

إلا أن هذا التفنيد كله لا يعنى تبرير العدول عن استخدام مفهوم التشريط أو مفهوم التقنية . بل إنه ليعنى فقط التشكيك فى قيمة كل محاولة لتجميدهما وقسر الواقع على ملاءمتهما بدلا من تعديلها بحيث يلائمان ما يتكشف لنا من جوانبه . ولا يزال هذان المفهومان من خير المفاهيم التى تمكننا من تفسير بعض جوانب عملية التطبيع . فالوليد إذ يرتقى ويتقدم شيئاً فشيئاً لاكتساب عضويته الاجتماعية التى تتمثل فى نمط عاداته وقيمهوتعبيراته الإيمائية ولغته و . . . الخ يمر بعدة تقنيات وتشريطات متفاوته التعقد ، ولا نزعم أنها تكفى لتفسير النتيجة النهائية ، لكنها بعض العمليات الضرورية للوصول إلى هذه النتيجة . ولا جدال فى أنها — بالصورة التى نفهمها على ضوء البحوث التجريبية الحديثة — ضرورية لجعل بعض المفاهيم الشائعة فى البحوث السيكولوجية الحديثة — ولا سيما البحوث التحليلية — تصبح فى متناول التحقيق التجريبى . نذكر من هذا القبيل مفاهيم التثبيت[١] والتسامى[٢] والنكوص[٣] وما إليها . وإثراء هذه المفاهيم وشحذها ضرورى لتعميق فهمنا لعملية التكامل الاجتماعى فى جميع مظاهرها ومستوياتها .

نعود إلى الطفل الذى نتتبع تحقق عملية التكامل الاجتماعى من خلال ارتقائه . فإن عمليتى التقنية والتشريط تعملان فيه جنباً إلى جنب مع عمليات النضج المتمثلة بوجه خاص فى زيادة الارتباطات فى جهازه العصبى ، وتغاير مراكز الحس والحركة فى الدماغ شيئاً فشيئاً ، وتقدم عملية مليئة[٤] محاور الخلايا العصبية ، فتكون النتيجة بزوغ الوظيفة الرمزية لديه بجانبها الاستقبالى — المتمثل فى فهم الكل من خلال الجزء — والإصدارى — المتمثل

---

(١) fixation (٢) sublimation

(٣) regression (٤) myelinization

فى التعبير الرمزى . وتكون هذه الوظيفة فى بداية أمرها ضمنية — لا سيما فيما يتعلق بالفهم — مائعة بما يتناسب ميوعة « المادة النفسية البيولوجية الناشئة » وقلة تغايرها وضحالة تاريخها . إلا أن الطفل مع ذلك يدهشنا إذ يبدى منذ نهاية الشهر الأول بوادر هذه القدرة على التعبير والفهم الرمزيين . فهو يبكى إذا ما ابتعدت الأم عن فراشه ، ويتوقف عن البكاء بمجرد اقترابها منه ، ولا يبدو ثمة سبب للبكاء سوى طلب الأم . وقد يكون هناك سبب يحفزه إلى إلى هذا البكاء كابتلال الملابس مثلا ، إلا أنه يتوقف عن البكاء بمجرد اقتراب الأم منه وقبل أن تعالج سبب بكائه . فإذا لم تعالج هذا السبب بعد قليل عاد إلى البكاء مما يدل دلالة واضحة على أنه يرى فى حضورها رمزاً لموقف بأسره يتألف من حضورها وخدماتها له وتخفيف توتراته .

إلا أن هذه الوظيفة الرمزية تكون فى بداية أمرها ضمنية إلى حد يصعب معه أن نسميها بهذا الاسم بمعناه الدقيق ، وليس ثمة ما يجيز لنا هذه التسمية سوى اعتبارنا لإمكانيات هذه البداية وما ستؤدى إليه . على أننا إذا نظرنا فى موقف الطفل من حيث واقعه المتحقق فى الأسابيع والشهور الأولى أدركنا الأمر على نحو مختلف بعض الشىء . فهو يدرك بيئته — كما بينا من قبل — ككل ضئيل التغاير ، ويدرك أصواته وأرجاعه الحركية لا على أنها صادرة منه بل على أنها من بين مقومات هذه البيئة . وحتى حالاته الوجدانية من آلام وتوترات أو شعور بالراحة تدرك ممتزجة بهذا الكل السديمى . ولا يفرق الوليد بين ما حدث قبل وما حدث بعد . وقد بينا أنه عندما يبلغ أواخر الشهر الثانى يكون قد ألف بيئته بمعنى أن الاتزان المتحقق بينه وبينها يختل اختلالا واضحاً إذا ما نقل منها إلى بيئة أخرى . كما أن أجزاء معينة من بيئته تكون قد برزت فى إدراكه وأصبحت بمثابة شكل فوق أرضية . ويتم هذا البروز بناء على تنظيم خاص للمجال . فهذه الأجزاء مرتبطة دائماً بتغيرات وجدانية وعضوية تنتاب الوليد ، وتقع غالباً فى الطريق إلى الراحة والرضا ،

وتكون علامة على الاقتراب منهما ، وذلك نتيجة « لاتجاه الكل إلى الاكتمال » ، أعنى الكل المؤلف من الآلام والأم والرضا . وليس ثمة فارق يذكر بين هذا الموقف وموقف الكلب من صاحبه الذى يصبح ظهوره علامة على قرب تقديم الطعام . أو موقف الشمبانزية من كهلر عندما كان يظهر أمامها مقطب الجبين فتدرك ذلك علامة على قرب وقوع العقاب . ولا نستطيع هنا أن نتكلم عن توقع أو طلب بمعناهما الصحيح بحيث يتصور الكائن مستقبل الموقف قبل وقوعه ، إذ ليس ثمة ما يدعو إلى افتراض قيام هذه الوظائف العقلية العليا ما دمنا نستطيع أن نفسر الظاهرة فى حدود قيام وظائف أدنى منها .

وقد فرق ماركى J.F. Markey بين العلامة[1] والرمز تفرقة دقيقة ، فقرر أن « العلامة » ترتبط بفعل ما أو بشىء ما ارتباطاً شرطياً ولا تكون موضوعاً للتأمل العقلى ، أما الرمز فيكون موضوعاً للتأمل العقلى . ومع أن الارتباطات الشرطية تكون إطاراً لا بد منه كشرط أساسى لارتقاء الرموز ، فإنها لا تكفى لتفسير هذا الارتقاء الذى يمثل فى الواقع مستوى أعلى فى الارتقاء « النفسى البيولوجى» بوجه عام ينفرد به الإنسان . ويقرر ماركى كذلك ضرورة توفر عنصرين أساسيين لإكساب الرمز خصائصه الجوهرية ، وهما : أولا ، تمييز الكائن نفسه من الآخرين ، باعتباره مصدر الرمز (التعبير) . وثانياً ، تمييز فعل الاستجابة للتعبير باعتباره الفعل الذى يصدر عادة عن الآخرين J.F. Markey (1928, p. 116) فارتقاء الوظيفة الرمزية إذاً رهن بارتقاء الأنا. وهذا يتفق مع ما بيناه من قبل من أن ارتقاء الأنا ينطوى على نمو القدرات التخيلية ، واطراد التآزر العضلى العصبى ، وهما من مستلزمات فهم الرموز واستخدامها .

على أن الوظيفة الرمزية لا تعنينا فى هذا البحث إلا من حيث دلالتها فى عملية التكامل الاجتماعى ، وعلى هذا الأساس لا تتم الإفادة من الكشف عن ديناميتها إلا بالكشف عن مضمونها الوجدانى . وبعبارة أخرى يلزمنا

(١) sign

تناول هذه الوظيفة من خلال نظرتنا التأليفية إلى ارتقاء الأنا وسط الجماعة وتفاعله معها تفاعلاً متعدد المستويات . ولما كنا قد توقفنا فى تتبع مظاهر هذا الارتقاء وما يتخللها من تفاعلات عند نهاية السنة الأولى ، وهى فى الواقع مرحلة تمهيدية تمثل فى مجموعها التطورات الكمية الآخذة فى التجمع فى اتجاه التأليف الجديد الذى نطلق عليه « الأنا » والذى يبزغ فعلا فى نهاية السنة الأولى عندما تبدأ محاولات الطفل فى ممارسة المشى والكلام ، فإننا نؤثر إرجاء الحديث فى ديناميات ارتقاء الأنا وسط الجماعة حتى نفرغ من تتبع مظاهر الارتقاء فى المرحلة الثالثة — الممتدة من نهاية السنة الأول حتى نهاية السنة الثالثة — ليتيسر لنا الكشف عن الدلالة الحقيقية لكثير من جوانب السلوك الطفلى سواء فى السنة الأولى والسنتين التاليتين ، وليتيسر لنا رسم صورة واضحة المعالم للأنا المترقى .

الفصل لثالث

الطفل منذ بداية السنة الثانية حتى نهاية السنة الثالثة

اللاتغاير بين الأنا والآخر – التبادل – تضخم الأنا
المحاكاة – اللغة – التخيل – النمو الوجدانى

إن الظاهرة الرئيسية فى ارتقاء الطفل النفسى منذ بداية النصف الثانى من السنة الأولى هى ازدياد حساسيته الاجتماعية بشكل ملحوظ . وقد أوضحنا مثالا على ذلك فى الفصل السابق تغاير هذه الحساسية بحيث يتمكن الطفل حوالى الشهر الثامن من التفرقة بين المألوفين والغرباء، وتختلف تبعاً لذلك استجابته لكل من الفريقين . على أن هذا التغاير الذى كشف عنه شبيتز ليس سوى جانب من عملية الارتقاء الاجتماعى للطفل التى تكشف عن نفسها فى عدة مظاهر أخرى . . فإلى جانب ذلك يلاحظ فالون أن حركات الطفل « المتجهة نحو الآخر » تزداد فى النصف الثانى من السنة الأولى أضعاف ما كانت عليه فى النصف الأول من تلك السنة، ويلاحظ كذلك أن « حركات القبض باليد على الشيء أو الآخر » تتغاير فى تلك الفترة إلى إشارات مصاحبة وإشارات تنافس ، كما تتغاير الأصوات الصادرة عنه تبعاً للموقف الاجتماعى . وتصبح الميميكا تعبيرية . أما الابتسامة التى كان مبعثها الصوت الإنسانى وحده، فإنها تصبح رجعاً اجتماعياً مستقراً لا يثيره هذا الصوت فحسب، بل تثيره كذلك التقاء نظرات الطفل مع نظرات راشد أو طفل آخر . كما يلاحظ أنه لا يبتسم إذا كان منفرداً فى مكان ما (H. Wallon 1949, p. 191) ويجمع فالون وجيوم على أن مظاهر الغيرة تبدأ عند الطفل حوالى الشهر التاسع من العمر. ويقرر فالون كذلك أن هناك ضرباً معقداً من المحاكاة الوجدانية يظهر

لدى الطفل خلال النصف الثانى من عامه الأول ، وهو يؤدى إلى ظهور التعاطف [١] فى بداية عامه الثانى. ويذهب ستيرن إلى أن الطفل فى أواخر السنة الأولى يعكس على وجهه مختلف التعبيرات الخاصة بالشخص الذى يشاهده ، كما يستطيع أن يمارس تعبيرات المحبة والابتسام والكراهية والقسوة رداً على التعبيرات المناظرة . ويضيف ريد بين R. Bain إلى ذلك مظهراً آخر من مظاهر هذه الحساسية الاجتماعية النامية ، وذلك بما يثبته عن المحصول اللغوى لدى طفلته عندما أتمت ١٤ شهراً من عمرها ، فيقرر أن هذا المحصول كان يتألف من ١٠ أسماء لأشخاص، و ٦ كلمات دالة على أفعال ، و ٥ أسماء لأشياء . وهذا يدل بوضوح على شدة اهتمامها بالأشخاص . كما يقرر أن استجابات الطفلة للكلمات الدالة على أشخاص كانت ترضيها وجدانياً أكثر مما ترضيها الاستجابات للكلمات الدالة على أشياء (R. Bain 1936) وتكشف شارلوت بوهلر C. Buhler هى الأخرى عن بعض جوانب هذه الحساسية فى نموها المطرد، فتقرر مثلا أنه إذا أصدر الراشدون أمراً إلى الطفل فى خلال عامه الثانى بألا يلعب بلعبة معينة موجودة أمامه فإن الطفل غالباً ما يترك المكان ثم يعود إلى اللعب بها من جديد . فإذا عاد الراشد وشاهده وهو يلعب بها كانت استجابته على النحو التالى :

شهر سنة

٦٠٪ من الأطفال فى سن ٤ ١

يضطربون ويخجلون ، ويتجهون إلى الراشد معبرين عن خوفهم .

شهر سنة

١٠٠٪ من الأطفال فى سن ٤ ١

يضطربون ويخجلون، ويتجهون إلى الراشد معبرين عن خوفهم .

وهذه الزيادة الإحصائية دليل واضح على زيادة تمكن الشعور بقيمة «الإلزام الاجتماعى» (C. Buhler 1937, p. 66) ولخص فالون ما وراء هذه الأمثلة

(١) sympathy

جميعاً بقوله فى الشهور الست الأولى من حياة الطفل تكون حساسيته منصرفة إلى حاجاته العضوية . لكن حساسيته الاجتماعية لا تلبث أن تبزغ بنوع من التغاير باعتبارها حساسية نوعية متميزة من حساسيته العامة . وتنمو هذه الحساسية النوعية بسرعة حتى تتفوق على حساسيته للأشياء وما يترتب عليها من علاقات حسية حركية . (H. Wallon 1949, p. 192) .

وإذا نحن حاولنا أن نتتبع الاتجاهات العامة لهذا الارتقاء الاجتماعى منذ نهاية السنة الأولى من حياة الطفل ألفيناها تمضى نحو تحقيق ما يأتى :

ا ــ زيادة عدد الاتصالات الاجتماعية ، واتساع نطاقها . وهذا ما يقرره جاردنر مورفى (1937, p. 516)) ، وشريف وكانترل (1947, p. 179) و ل.ب. مورفى (1947) ، وبياجيه (1923) ولويز بيتس إيمز L.B.Ames (1949, '3')

ب ــ اتساع دائرة الاهتمام الاجتماعى . فقد أمكن ملاحظة أن الأطفال فى الثالثة من العمر يتنبهون إلى ملابس بعضهم البعض وعادات بعضهم البعض وهذا ما يندر حدوثه لدى الأطفال فى الثانية من العمر (L.B. Burphy 1943)

حـ ــ المساهمة مع الجماعة فى وضع الخطط لأعمالها . وهذا ما تؤيده دراسات بارتن M.B. Parten (M. Sherif & H. Cantril 1947) ومورفى (G. Murph 1937, p. 516) وشريف وكانترل (1947, p. 179) .

ومعنى ذلك زيادة اندماج الطفل فى الجماعة ، سواء أكانت جماعة راشدين (كالأسرة) ، أم جماعة أطفال مماثلين (جماعات اللعب) .

إلا أن هذا الاتجاه العام لا يتقدم فى خط مستقيم . وهذا صحيح بالنسبة لعلاقة الطفل بالراشدين ، وبالأطفال المماثلين على السواء ؛ فأما بالنسبة للراشدين (المألوفين له) فإن علاقته تبدأ بالاعتماد الشديد فى طلب الحماية والغذاء وجذب الانتباه حتى أواخر السنة الثانية ، ثم لا تلبث أن تتحول إلى مقاومة وعناد يبدأ منذ منتصف الثالثة ويبلغ قمته فى نهايتها ، وفى خلال الرابعة وما بعدها (حتى بدء فترة المراهقة) يعود الطفل إلى التعاون مع الراشد . وقد لاحظت ذلك كل

من بريدجز K. Bridges (1933, p. 269) وهيرلوك E. Hurlock (1950, p.292) وسوزان أيزاكس (1932 p. 169) كما تؤيده ملاحظات الباحث على طفلته وأما بالنسبة للأطفال فإن استجابة الطفل الإيجابية — من ابتسام ومحاولة للإمساك باليد — التى تظهر حول منتصف العام الأول لاتلبث أن تنتهى إلى نوع من عدم الاكتراث، يستمر حتى نهاية هذا العام، يعقبها محاولات اقتراب واستكشاف يغلب عليها العنف والغلظة (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 141; E. Hurlock 1950, p. 292) ثم لا يلبث الطفل أن يعود إلى نوع من الملاحظة السلبية، يعقبها انصرافه إلى « اللعب بجوار » الطفل الآخر، ثم إلى « اللعب معه » حيث يسود بينهما الأخذ والعطاء. (G. Murphy & others 1937, p. 515) ولا يصل إلى هذه المرحلة الأخيرة إلا بعد إتمامه العام الثالث (L.B. Murphy 1947) كذلك يلاحظ أن ارتقاء الطفل الاجتماعى لا يمضى متجانساً فى الجهتين فى وقت واحد، ويتجلى ذلك بشكل واضح فى خلال الأعوام الثلاثة الأولى؛ إذ يظهر التعاون بين الطفل والراشد قبل ظهوره بينه وبين الأطفال المماثلين بوقت غير يسير (E. Hurlock 1950, p. 295) . وقد لاحظت لويز بيتس إبمز ملاحظة لها دلالتها الهامة فى هذا الصدد . فاستجابة الابتسام لدى الطفل فى سن ٢١ شهراً يثيرها الراشد (المدرس) أكثر مما يثيرها طفل آخر . ويظل الأمر على هذا النحو حتى إتمام الطفل عامه الثالث ، ثم يتغير الحال ابتداء من منتصف الرابعة فيصبح « الطفل الآخر » مثيراً للابتسام أكثر من من الراشد (L.B. Ames 1949, '3') وفيما يلى البيان الذى أوردته الباحثة فى هذا الصدد نتيجة لملاحظتها عدداً من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ١٨ شهراً و ٤ سنوات (١٨ شهراً ثم ٢١ شهراً ثم سنتين ثم سنتين ونصف ثم ٣ سنوات ثم ٣ سنوات ونصف ثم ٤ سنوات) . وقد خصصت لملاحظة كل فئة من فئات العمر هذه ١٥ دقيقة يومياً لمدة ٢٥ يوماً :

مجموع الابتسامات التى يستجيب بها الطفل فى مواقف معينة
ابتداء من ١٨ شهراً إلى ٤٨ شهراً

العمر	نشاط الطفل ذاته	نحو المدرس	نحو طفل آخر
١٨ شهر	٦٧	٤١	٧
٢١ »	١١٦	١٨٠	٥٨
٢٤ »	١٠٧	٢٢٧	٦٠
٣٠ »	١٥٢	٣٦٧	١٥٦
٣٦ »	١١٨	٣٢٤	٢٩٨
٤٢ »	١٩٢	٢٦٠	٥٩١
٤٨ »	٢٢٧	١٧٥	٥٤٥

ومعنى ذلك أن قول باحث مثل آشلى مونتاج A. Montagu إن الارتقاء الاجتماعى للطفل يمضى فى اتجاه زيادة اعتماده على الآخرين (M.F.A.Montagu, 1947) قول يصف الخطوط العامة لهذه العملية دون أن يفصل القول فيها ، ومن شأنه إذاً ألا يكشف لنا عن ديناميا تها ، لأنه يكتفى بتعيين نقطتى البدء والنهاية دون تحديد مسار الطفل فيما بينهما ، مع أن المشكلة الرئيسية — فى رأينا — تقع فى هذه المنطقة . وحل هذه المشكلة لا يكون إلا بالإجابة على سؤال : كيف يصير الطفل عضواً فى المجتمع .

وقد بينا فى الفصلين السابقين كيف أن محور هذا الارتقاء فى الطفل هو الأنا المترقى ، بما يحققه من ارتباط بالآخرين عن طريق استجاباته الملائمة نحوهم ، وما يحققه فى الوقت ذاته من استقلال فى الفعل وشعور بالإنية المستقلة . وتتبعنا فى هذا السبيل بوادر الاستجابة الإيجابية للوجه البشرى والصوت البشرى ، ثم تغاير هذه الاستجابة من استجابة إيجابية للجميع إلى استجابة إيجابية للشخص المألوف وسلبية للغريب ، ثم بوادر ظهور اللغة وما تنطوى عليه هذه الوظيفة من قدرة هائلة على الاتصال بالآخرين ، كما تتبعنا بوادر

التآزر فى النشاط الحركى والحسى ، والمظاهر الأولى للذاكرة باعتبارها من الأسس العميقة لوحدة الشخصية وشعورها بذاتها القادرة المستقلة . وكنا فى تتبعنا هذا نكشف عن مدى وكيفية مساهمة الاستعدادات الفطرية وعامل النضوج من ناحية ، والعوامل البيئية من ناحية أخرى . وفى هذا الطريق نفسه نمضى فى هذا الفصل ، لنواصل الكشف عن ديناميات الارتقاء الاجتماعى للطفل .

يستهل الطفل عامه الثانى وقد بلغ درجة معينة من التغاير بين الأنا والآخر . إلا أن إدراكه وممارسته لهذا التغاير يكونان مبتورين ، بحيث يفرقان تفرقة واضحة بين شخصيته الاجتماعية وشخصيات الراشدين الأسوياء . فهو لا يدرك « وحدة الشخصية » من خلال مواقفها المتعددة ، سواء أكانت شخصيته هو أم شخصية فرد آخر . ويظل على هذا النحو من العجز حتى نهاية السنة الثالثة تقريباً . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما يرويه فالون عن طفلة تبلغ من العمر سنتين و ١٠ شهور رأت أباها يحضر إليها فى ريف النمسا بعد أن قضت فى هذا الريف بضع أسابيع بعيدة عنه ، فقالت له : « أبى الآخر فى فيينا » ، حيث كانا من قبل . وكأنما بيئة المدينة جزء لا يتجزأ من شخصية الأب . ويروى كذلك عن هذه الطفلة أنها عندما عادت إلى المدينة ، ظلت بعض الوقت تنهج نهجاً مثيراً للانتباه عندما تتحدث عن صداقاتها التى عقدتها فى الريف ، إذ كانت تتكلم عندئذ باللهجة الريفية (H. Wallon 1949, p. 214) وكأنما شخصيتها التى عاشت بها فى الريف (وما قامت به هذه الشخصية أحياناً من محاكاة للسلوك اللغوى لدى المحيطين بها) شىء مستقل عن شخصيتها فى المدينة ، وله وحدته وتكامله الذى يفصله عن هذه الأخيرة ، بحيث إذا استعيدت ذكرى معينة عن بعض جوانبه فرضت جوانبه الأخرى نفسها على عملية التذكر تبعاً لذلك . وهذه الحقيقة الارتقائية متضمنة فى الملحوظة التى أوردتها شارلوت بوهلر عن الطفل أثناء السنة الثانية . فإذا أصدر الراشد

إليه أمراً بألا يلعبَ بلعبة معينة قائمة أمامه ، فإنه فى الغالب يترك المكان ثم يعود إلى اللعبة فيلعب بها (C. Buhler 1937, p. 66) وكأنما شخصيته التى صدر إليها الأمر غير شخصيته بعد مغادرته المكان . وقد لاحظت مثل هذه الملاحظات على طفلتى . ففى منتصف الشهر الرابع من السنة الثالثة عرضت عليها صورتها الفوتوغرافية ، وجرى بينى وبينها الحديث الآتى :

قلت لها :

— صورة مين ده .

— هدهده .

— هدهده مين .

— هى ده . (مشيرة إلى الصورة) .

— وأنت مش اسمك هدهده .

— آه .

— يعنى فى اثنين هدهده . أنت هدهده وده هدهده .

— لأ . أنا أهداف . وده هدهده .

ويلاحظ أنها لم تقل « صورتى أنا» مع أنها كانت وقتئذ تستخدم ضمير أنا (المتكلم المفرد) كثيراً ، وتنسب إليه كثيراً أيضاً . وفى أواخر الشهر السابع من السنة الثالثة حدثت الحادثة الآتية : كنا نركب الترام (أنا ووالدتها) ، وبعد أن هبطنا منه ، نظرت الطفلة إليه وهو يغادرنا ويمضى ، وقالت :

— انتو اللى كنتو راكبين الترماى ده ؟

ومن الجلى أنها هنا تقترب من نهاية هذه المرحلة ، وهى لذلك تسألنا لتتأكد هل كان كل منا شخصية أخرى منذ قليل أم لا . وربما جاز لنا أن نفهم على ضوء هذه الأمثلة جميعاً ما يقرره جيزيل وإلج عن جانب معين من جوانب سلوك الطفل فى منتصف عامه الثالث ، فهو يصر على وضع الأشياء فى أماكنها ، فإذا نقل شىء من مكانه إلى مكان آخر فإنه يصر على ضرورة

إعادته إلى مكانه المعتاد (A. Gesell & F. Ilg. 1943, p. 188) فكأن المكان المعتاد جزء من الشيء بحيث إن نقله منه يجعله يبدو « جشطلتا ناقصاً » مما يحفز الطفل إلى إعادة إكماله .

وهكذا يظل الطفل حتى قرب نهاية السنة الثالثة عاجزاً عن التمييز الدقيق بين الشخصية والموقف ، أو بين الشيء ومحيطه . أو بعبارة أخرى يظل عاجزاً عن أن يدرك وحدة الشخصية خلال تعدد مواقفها . وهذا صحيح بالنسبة لإدراكه لشخصيته هو ولشخصيات الآخرين .

فإذا نظرنا إلى الإدراك من حيث هو وظيفة للأنا ، وهو ما تقرره دراسات التحليل النفسي (م. سويف ١٩٤٩) (S. Freud 1942, p. 29) استطعنا أن نستدل من هذه الظواهر على أن الأنا لا يزال فى مستوى ارتقائى منخفض . وهذا ما تؤيده عدة ظواهر أخرى ، تشير كلها إلى أن الأنا الذى بدأ يشعر بذاته لم يبلغ بعد مرحلة التغاير التام المستقرة ، ومن ثم فإنه كثيراً ما يعمم تجارب الذات على الآخر وتجارب الآخر على الذات . وعلى هذا النحو يفسر فالون ظهور الغيرة والتعاطف عند الطفل منذ نهاية السنة الأولى ؛ فكلا الظاهرتين تقوم على أساس من التمييز والخلط — فى آن واحد — بين الأنا والآخر (H. Wallon 1949, p. 198) وتشهد ملاحظات الباحث على طفلته بصحة هذا الرأى ، وباستمرار الخلط لديها بين قطبى الموقف طوال السنتين الثانية والثالثة . ففى نهاية السنة الثانية حدث أن كانت الطفلة مريضة واضطررنا لحقنها بعقار معين مما دفعها إلى البكاء الشديد . وبعد بضع دقائق سمعت طفلا يبكى ، فقالت من تلقاء نفسها :

— البيبى بيعيط ، البيبى وحش ... البيبى أخذ حقنة .

وفى اليوم التالى شكوت بعض الآلام ، وقلت على مسمع منها ، يبدو أننى سآخذ حقنه ، فقالت الطفلة فى الحال والجزع يبدو عليها :

— لا . لا . بلاش حقنه . إنت واوه ، وأنا واوه ، بلاش حقنة .

وفى بداية الشهر الثانى من عامها الثالث كانت تشهد والدتها وهى مريضة ،

وكانت الأم تسعل بعض الشيء . فحدثتُها — على مسمع من الطفلة — بأن تتناول جرعة من دواء السعال ، (وقد سبق للطفلة أن تناولت من هذا الدواء نفسه منذ أسبوعين تقريباً) ، وإذا بالطفلة تصيح :

— لا بلاش دوا الكحة . بلاش . مش عاوزه دوا الكحة .

قلت لها : مش لك . ده لماما . ماما واوه .

فاستمرت تقول : لا بلاش دوا الكحة وحش ، (بشيء من الانزعاج) . وقد تكرر هذا المشهد عندما عرضت الأم أن تتناول بعض الأسبرو .

ثم تكرر فى المساء عندما كانت الأم تستعد للحقن بالأكتسلين ، فكانت الطفلة تصيح وتبكى قائلة ، « الحقنةوحشة » ، رغم أنها لا ترى الأم فى حالة الحقن ، بل تشهد الاستعدادات لذلك فحسب .

وفى منتصف الشهر السابع من السنة الثالثة كشفت الطفلة عن غيرتها عندما رأتنى أكثر من التحدث إلى الأم ، وقالت :

— بابا ، روح المستشفى . (وذلك حيث كنتُ منذ شهرين) .

— وعشان إيه يا بيبى ؟

— عشان تخف . (وكنت قد قلت أثناء حديثى إننى متوعك قليلا) .

خرجتُ من الحجرة ، وقلت :

— أنا رايح المستشفى .

قالت — روح . باى باى .

وعندئذ قالت الأم : وليه يا بابا ، ما تيجى تقعد ويانا . (وتظاهرت بالانزعاج قليلا) . وفى الحال قالت الطفلة : ما تيجى يا بابا . ما تيجى . تعالى يا بابا . (وانزعجت فعلا حتى بكت) .

وحدث ذات يوم ، فى هذا الشهر نفسه . أن جاءتنى الطفلة مسرعة فرحة جداً ، وهى تقول :

— تعايا بابى ، شوف ، أنا رسمت عصفورة تعالى شوف العصفورة اللى أنا رسمتها .

وذهبت معها وهى تعدو أمامى إلى حجرتها ، فرأيت صورة عصفورة متقنة على السبورة ، وفهمت أن الخادمة هى التى رسمتها . ووقفت الطفلة تقول ، بص العصفورة اللى أنا رسمتها . وعندما قالت لها الخادمة : — يا كدابه ، بأه إنت رسمت ده ، واللا أنا ؟

نظرت إليها الطفلة بدهشة ، وكأنها لا تفهم ما يقال .

ومن الجلى أن الراشد السوى لا يمارس المواقف الاجتماعية على هذا النحو ، وإلا نتعرض « تكامله مع الآخرين » لأزمات من شأنها القضاء على الوحدة والتعاون . ولنا أن نتصور مجموعة من الأفراد يمارسون جميعاً الشعور بامتلاك شىء ما ويخيل لكل منهم أنه هو الذى يملكه ، فسرعان ما يحل بينهم من التنازع ما يقضى على وحدتهم . ولنا أن نتصور مجموعة من الأفراد يقبلون على عمل معقد ، ومن ثم فإنهم بحاجة إلى التعاون لإنجازه ، ولكى يتم هذا التعاون على الوجه الأكمل لا بد لهم من تقسيم العمل حسب خطة معينة واختصاص كل منهم بأحد أقسامه ، إلا أن هذا الشرط الأخير لا يمكن أن يتم إلا إذا كان للشخصيات القائمة عليه « حدود[1] » على درجة من الصلابة وعدم الإنفاذ[2] بحيث تتفرغ كل من هذه الشخصيات للقيام « بدور متسق » دون أن تختلط عليها الأدوار نتيجة لامتزاجها بالآخرين وتعميم وجهات نظرهم على الذات . ومن هنا نستطيع أن نفهم لماذا يكثر العراك بين الأطفال فى هذه المرحلة على لعبة واحدة ، أو على التقرب إلى راشد واحد . ونستطيع أن نفهم أيضاً الأساس الدينامى لعدم قيام الألعاب التعاونية بينهم فى هذه السن .

إلا أن هذا الخلط نفسه ، الذى يحول . دون قيام تكامل اجتماعى بمعناه الدقيق الذى يفترض التغاير والتعاون ، هو فى الوقت ذاته شرط لا بد منه لارتقاء الطفل وبلوغه القدرة على تحقيق هذا التكامل . فبفضل التداخل[3] العميق بين الطفلة وأمها نفذت إلى الطفلة الرغبة فى الإبقاء على الأب ، رغم أنه كان

(١) boundaires (٢) impermeability (٣) overlapping

يستحوذ فى الجلسة على معظم انتباه الأم ، وبفضل هذا التداخل أيضاً يتم للطفل امتصاص[١] الكثير من تقاليد البيئة الاجتماعية وتعاليمها فتكون الخطوط الأولى والأسس العميقة لشخصيته تابعة لنمط الشخصية السائد فى مجتمعه ، كما تغرس فيه جذور الضمير الأخلاقى فى هذه المرحلة .

وعندما ننقب فى أعماقنا نحن الراشدين نتبين أن حالة اللاتغاير الأولى هذه بين ذواتنا والآخرين ما زالت قابعة فى نفوسنا رغم مراحل الارتقاء العديدة التى تفصل بيننا وبين طفولتنا ، ورغم ما بلغناه من تميز للأنا وبروز لحدوده بدرجة تحفظ له استقلالا واضحاً نمارسه فى الكثير من مواقفنا . وتتجلى هذه الحقيقة فى أوضح مظاهرها فى بعض المواقف الانفعالية العنيفة ، فعندما يصاب أحد أعزائنا بمصاب فادح نتألم فعلا كأنما نحن الذين أصبنا ، وعندما يفرح لانتصار حققه أو رغبة أرضاها نستشعر فرحه فعلا كأنما نحن الذين انتصرنا أو أرضينا رغبة فينا . ومثل هذه الظواهر الدالة على المشاركة الوجدانية العميقة ما كان لها أن تتم لو لم نكن نحمل فى بعض مستوياتنا الاستعداد للامتزاج بالآخر حتى لتكاد تختفى الحدود بيننا . وبدون هذا الاستعداد الأولى ما كانت لتظهر ظاهرة انتشار العواطف بين الجموع ، وحالات الوجد « والوصول » لدى المتصوفة ، وحالات الاتحاد بالمحبوب فى أزمات الحب العارمة ، وبدونه لا نستطيع أن نفسر حالة الفنان الأديب الذى يعيش فى شخصيات رواياته وتمثيلياته فإذا بهذه الشخصيات جميعاً تمثل جوانب مما يدور بنفسه ولكنه مغاير لذاته .

على أن حالة الفنان الأديب كفيلة بأن تبين لنا — بشكل تقريبى — كيف يساهم اتحادنا العميق « بالآخر » فى تحقيق تكيفنا الاجتماعى على وجهه السوى . فالشخصيات التى يحييها الأديب فى رواياته تمثل درجة من الاتفاق بين ذات الفنان وبعض جوانب « الآخر » كما يقوم فى نفسه . وفى ذلك ما يمثل استمرار رقابة الأنا وسيطرته ، وهو ما نحرص على استمرار تحققه ما دمنا

---

(١) introjection

أسوياء . فالآخر رغم أنه يوقع بنا اللوم والزجر أحياناً فإنه سرعان ما يرتضى التبرير أو يقبل الحلول الوسط ، ويعود بعد ذلك إلى كونه تاركاً المجال أمام الأنا مفتوحاً لاستمرار التقدم . ولا يتقدم الأنا بدون الآخر ، فهو بؤرة الأعماق الوجدانية التى تتردد فيها أصداء الأصوات الواردة إلينا من هذا الصديق أو ذاك العزيز . وعلى حسب العلاقة بين هذا « الآخر » وبين « الأنا » تتحدد خطواتنا نحو زملائنا ومعارفنا . فقد تكون هذه العلاقة ضغطاً وصراعاً فى جوهرها ، أو علاقة يسودها الاتزان والرضا المتبادل ، ومن شأن هذا أو ذاك أن يحدد اتجاهاتنا نحو من يحيطون بنا ، فإما أن تكون علاقتنا بهم مشبعة بالشك والحذر والأنانية ، وإما أن يسودها الحب والطمأنينة والعطاء . ولا جدال فى أن «الآخر» كما امتصصناه وتحددت علاقتنا به فى طفولتنا ذو أثر بالغ فى توجيهنا هذه الوجهة أو تلك .

ولنعد إلى النظر فى علاقة « الذات » « بالآخر » لدى الطفل فى خلال الثلاث سنوات الأولى . يتقدم الطفل من مرحلة الخلط بين ما يصدر عن ذاته وما يصدر عن الآخرين ، أو بين ما يخص ذاته وما يخص الآخرين ، بتقدم شيئاً فشيئاً نحو تمييز ذاته وممارسة استقلالها . وتكون هذه العملية معقدة المظاهر ، ومن أوضح هذه المظاهر « ألعاب التبادل » . وقد ذكر جيزيل وإلج أن هذه الألعاب تبدو بوادرها منذ منتصف السنة الثانية ، إذ يهوى الطفل لعبة الاختباء ليجده آخر ، ويعلق المؤلفان على ذلك بقولهما إن هذه اللعبة التبادلية تساعده على أن يقيم دعائم ذاته ، باعتباره متميزاً من الآخرين ومشابهاً لهم (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 141-151).

وقد جمعنا نحن بعض الوقائع ، وتقع فى أوائل السنة الثالثة ، وهى تقدم أمثلة واضحة لهذه الألعاب التى يتنقل الطفل أثناءها بين قطبى الموقف مما يمكنه شيئاً فشيئاً من التمييز بين مصدر الفعل ومتلقيه .

حدث ذات يوم أن سألتنى الطفلة :

ـ إذا قعدت ساكته حاتاخدنى يا بابا ؟

ـ أيوه ، إذا قعدت ساكتة حاخدك .

ـ وإذا اتعفرت مش حاتاخدنى ؟

ـ لأ .

ـ طيب أنا مش باحبك يا بابا عشان مش حاتاخدنى . (ثم استطردت قائلة) :

إذا قعدت ساكت حاخدك ويايا يا بابا . وإذا اتعفرت مش حاخدك .

عشان إذا قعدت ساكت حاخدك يا بابا . وإذا اتعفرت مش حاخدك .

وذهبت الطفلة ذات يوم إلى المتحف الزراعى مع والدتها ، وهناك رأت نموذج الذئب يأكل الحمل ، فقالت لوالدتها :

ـ أنا أنام وانت تاكلينى . وبعدين إنت تنامى وأنا أكلك يا ماما .

ولهذا المثال أهمية خاصة . ذلك أن الطفلة كانت قد شهدت هذا النموذج نفسه قبل ذلك بخمسة شهور ، لكن استجابتها عندئذ كانت مختلفة تماماً عن استجابتها هذه ، فقد بكت إذ ذاك وانزعجت انزعاجاً شديداً ؛ ومن الجلى أن هذا الانزعاج كان ينطوى على ضرب من الاتحاد بين ذاتها وبين الشاة . وقد رأت هذا النموذج أيضاً مرة أخرى بين المرتين فقالت إنها ستأكل الحمل ، وفى ذلك ما يشير إلى تكيف أفضل (يقوم على أساس الإفادة من تجربة مؤلمة ماضية) لكنه يقوم أيضاً على نفس الأساس الارتقائى السابق الذى يتضمن الخلط بين الذات المشاهدة وموضوع المشاهدة . أما الاستجابة الحادثة فى المرة الأخيرة فمن الجلى أنها تتناسب والمستوى الارتقائى الجديد .

وحدث أن كنا جالسين ذات يوم ، فإذا بالطفلة تقول لى :

ـ صباعى مجروح يا بابا . صباعى مجروح .

ـ طيب يا أختى . هاتى أبوسهولك عشان يخف .

ـ طيب يا بابا . (وفعلا قبّلت أصبعها الذى لم يكن مجروحاً فعلا ، وأظهرت هى أنها استراحت لذلك) .

ثم إذا بها تقول لى :

صباعك واوه يا بابا . (وفطنت لما تريد ، فقلت) :

ـ آه مجروح يا بيبى .

ـ طاب هات أبوسه يا بابا عشان يخف . (وفعلا تناولته وقبّلته) .

وقالت فى يوم آخر :

ـ حاعملك جزمتك زى الراجل يا بابا (ومضت تحاول تنظيفها كما يفعل ماسح الأحذية) ثم إذا بها تقول لى :

ـ اعملى أنت يا بابا بأه . امسحلى جزمتى أنا بأه . (وأصرت على أن أن أؤدى لها هذا العمل) .

وذات مرة عانيت كثيراً لكى أقنعها بأننى لا أستطيع الانزلاق مثلها على سور الحديقة وكانت تلح بشدة على أن تنزلق هى مرة ثم تشاهدنى أنزلق مرة . واضطررت فى النهاية أن أحول نظرها عن هذه اللعبة إلى غيرها لأنها لم تعد مستعدة لممارستها بدون اشتراكى كطرف ثان فيها . وكثيراً ما حاولتُ أن أستغل هذا الميل إلى « التبادل » لأحل به بعض المشكلات التى كانت تنشأ بينها وبين بعض الأطفال على من له حق استغلال هذا الجزء من السور فى الانزلاق أو من له حق اللعب بالدراجة ... أو ... الخ .

على أن هذا « التبادل » الذى يقف فيه الطرفان ـ الأنا والآخر ـ متماثلين تماماً ، لا يلبث أن يتطور ، وكأنه لا يكفى للتمييز بينهما . فالتماثل لا يزال يطمس الحدود ، هذا إلى أن مواقف الحياة لا يمكن مواجهتها وقوانا موزعة بالتساوى بين قطبين ، ولا بد من تعديل يغلّب أحدهما على الآخر . وبالفعل لا يلبث الطفل أن ينتقل إلى مرحلة يضطرب فيها هذا التساوى إذ يتضخم

الأنا تضخماً ملحوظاً فيرفض كل ما يبدو أنه تدخل فى شئونه أو تقليل من استقلاله حتى ولو كان فى ذلك مساعدة وعوناً له . وفى مقابل ذلك يبدو « الآخر » وقد اصطبغ فى كثير من المواقف بصبغة عدائية فهو المسؤول عما يقع من أفعال لا تقرها الجماعة .

وترى شارلوت بوهلر أننا يلزمنا التفرقة بين نوعين من عصيان الطفل للأوامر ، النوع الأول ويمر به طوال السنة الثانية ، وينطوى على عجز عن فهم أوامر الغير والتكيف تبعاً لها ، والنوع الثانى ويبدأ فى خلال السنة الثالثة ، وهو ينطوى على رفض التكيف تبعاً لأوامر الغير (C. Buhler 1937, p. 68) ويبدو الطفل وكأنه فى حالة نكوص ، وكل الدلائل تشير إلى تجمع أزمة عنيفة توشك أن تحل بالشخصية . وتدل الوقائع التى تجمعت لدينا على أن هذه المرحلة تبدأ تتخذ شكلا واضحاً مستقراً منذ منتصف الثالثة . فحوالى هذا الوقت كانت الطفلة تبدى ميلا شديداً إلى القيام بأعمالها «منفردة» ، وتحتج بشدة على كل تدخل وكل مساعدة . فهى تشرب « بنفسها » وتأكل « بنفسها » ، وتهبط السلم « بنفسها » وتمشى فى الطريق « بنفسها » ، لا تقبل أن يمسك أحد بيدها . وكثيراً ما حاولت أن تكون هى صاحبة الرأى الأول والأخير فى أن تجرى الأمور مجراها أو لا تجرى . حدث أن كنا فى زيارة لأحد أصدقائنا ، وكانت الطفلة منفردة معنا — أنا ووالدتها — فى حجرة الاستقبال . وفجأة دار هذا الحوار بينى وبينها ، قالت الطفلة :

— أنا مش عايزه المفرش ده . أنا مش عيزه المفرش ده .

— ده بتاع طنط ياختى . وطنط عايزاه كده .

— ياللا نخرج يا بابا . ياللا نخرج بره .

— ليه ؟

— عشان أنا عايزه أخرج . (وبعد قليل قالت) :

— ياللا نحكى حدوتات . ياللا نحكى حدوتات يا بابا .

ـ ليه يا أهداف ؟

ـ عشان أنا باحب الحدوتات .

وهكذا يقحم الأنا نفسه بشكل تسلطى ، كأنما هو محور الوجود ومحور القيم .

وحدث أن كنا نسير فى الطريق وكانت الطفلة معنا ، فإذا بها تقول :

ـ أنا حاسيبكم ، ورايحه بيتى . (وبعد قليل قالت) :

ـ انتم رايحين بيتكم ؟ (وعندئذ قالت لها والدتها) :

ـ ما فيش بيتى وبيتكم . فيه بيتنا !

فنظرت إليها الطفلة بدهشة . وقالت :

ـ بيتنا !

كأنها نغمة عجيبة . مع أنها كثيراً ما كانت تنسب إلى ضمير المتكلم جمع قبل ذلك . ومن الملاحظات التى كثيراً ما كانت تفجأنا فى هذه المرحلة وقوف الطفل موقف الحكم من أعمالنا . فكثيراً ما كانت الطفلة تقول لى :

ـ أنا مبسوطة منك دلوقت .

وذلك عند ما أشترى لها بعض الحلوى أو أؤدى خدمة بناء على طلبها .

ومن مظاهر هذه المرحلة أيضاً شعور حاد بالملكية (H. Wallon 1946) باعتبار أن الممتلكات من مميزات الأنا . أو من الحدود المرسومة له فى الخارج وأى مساس بهذه الحدود إن هو إلا مساس بالأنا من شأنه أن يطلق بعض الشحنات الانفعالية . ويكفى أن نشهد هذا المثال لنرى إلى أى مدى يصل بالطفل التطرف فى هذه المرحلة . وقفت الطفلة يوماً فى حديقة المنزل تنظر إلىّ من نافذة الحجرة المطلة على الحديقة . وكانت تقف إلى جوارها طفلة أخرى تلعب معها أحياناً . وبدأت هذه الطفلة تنظر إلىّ هى الأخرى . وعندئذ التفتت إليها طفلتى قائلة

ويدرك الطفل ذاته فى هذه المرحلة على أنها أضخم مما هى فى الواقع .

فكثيراً ما يؤكد أنه كبير وليس صغيراً . ويؤذى شعوره جداً أن نؤكد له أنه صغير .وقد بكت ابنتى بشدة عندما قالت عمتها لسيدة التقت بها فى إحدى الحدائق : « أنا هنا مع البيبى الصغيرة ، ده» . وكانت تصيح أثناء بكائها قائلة « أنا مش صغيرة » . ولم تهدأ إلا بعد أن أكدت عمتها للسيدة أنها « مع البنت الكبيرة ، ده »[١] .

ويتخذ الآخر فى هذه المرحلة دوراً جديداً لم يكن له من قبل . فهو لم يعد مكافئاً للأنا . لكنه الآن تابع أو كبش فداء . وكثيراً ما كانت الطفلة تعرض بعض مهاراتها علينا ثم تطالبنا صراحة بأن نقول لها « برافو» ، على أن تنتقى هى اللحظة المناسبة لتلقى هذا التشجيع .

وكثيراً ما كانت تحاول اقتحام غرفة مكتبى وهى تقول لى : « قول لى خشى يا بابا ، قول لى خشى » .

وهكذا كان « الآخر الحاضر مجرد تابع للأنا » يتلقى الأوامر والتوجيهات منه . وفى الوقت نفسه أصبح « الآخر الغائب كبش فداء » يستحق اللوم لأنه هو المسؤل عن الأفعال التى تُغضب الجماعة . وكثيراً ما كانت الطفلة تحاول بوضوح أن تضع هذا « الآخر الغائب » فى موضع حرج . فهى تكتب بالطباشير على يد المقعد ، ثم تحاول أن تزيل الكتابة وهى تقول :

ـ دا التّعبان اللى بيكتب . بس يا تعبان .

وأحياناً تقول .

ـ دا القرد اللى بيكتب . بس ياقرد . (وهى تستفيد هنا من خبراتها فى حدائق الحيوان) .

---

(١) وترى شارلوت بوهلر قصة الطفلة أنّها على أنها مثال واضح على مدى تقدير الطفل لذاته فى هذه المرحلة . فقد أساءت هذه الطفلة البالغة من العمر ثلاث سنوات وشهرين إلى أختها الصغرى إيفا . وعند ما طلب إليها أن تعتذر أعلنت أنها تقبل الاعتذار لأبيها وأمها ومربيتها . لكنها ترفض تماماً الاعتذار لأختها . وبدا لها أن الاعتذار لهذه الأخت إهانة لا تستطيع احتمالها .

(C. Buhler 1937 p. 74.)

ويبدو عليها التعجب الشديد عندما أواجهها أحياناً بقولى : « لأ ده مش القرد ده إنت اللى بتكتبى » . وقد بدت عليها الحيرة وعدم الفهم عندما أمسكت بيدها ذات مرة وهى تكتب ، وقلت لها :

— ده مش إيدك أنت ، واللا إيد القرد ؟

وهكذا يميز الأنا نفسه من الآخر بشدة وتطرف ، ومع ذلك يظل بحاجة إليه . فمنه يستمد التأييد والتشجيع ، وعن طريقه يتخفف من بعض آلام اللوم وما قد يتبعها من نبذ وتحقير [١] وسنرى فى فصول قادمة كيف أن رواسب هذا التنظيم الدينامى جوهرية فى تكامل الراشد مع مجتمعه (G. Taylor 1950) فرغم أن للراشد السوى درجة واضحة من تميز الذات واستقلالها ، فإنه يظل دائماً محتاجاً إلى تأييد الآخرين له وتجبيذهم لأفعاله . وهذا ما تؤيده أبحاث لومبارد G.F.F. Lombard ومايو E. Mayo ودانا كليزوريخ D. Klisurich وكورت لفين K. Lewin 1947) وهذا ما يؤيده بحث سابق فى سيكولوجية الإبداع يكشف عن أن أشد المواقف تميزاً واستقلالا وهى مواقف الإبداع والابتكار إنما تنطوى على « حاجة إلى النحن » لا يمكن مغالبتها ، وما فعل الإبداع نفسه إلا محاولة لاستعادة تكامل المبدع مع جماعته ، لا تبلغ رضاءها إلا بتمام فعل التذوق لدى الآخرين . (م. سويف ١٩٥١) .

إن جميع الدلائل تدل على أن الطفل يمر فى أواخر عامه الثالث بأزمة عنيفة فلا يتم هذا التغاير لبنائه النفسى إلى « أنا » و « آخر » دون توترات انفعالية حادة ؛ فهو شديد القابلية للهيج إذا ما شعر بأى مساس باستقلاله وتلقائيته . يغريه الازدواج الذى يمارسه بين ذاته وبين الآخرين بأن يجرب قدراته ، مستغلا كل الفرص التى تتاح له ، محاولا الاستيلاء على انتباه المحيطين به ، مرتكباً فى سبيل ذلك بعض الأخطاء عن قصد حتى يستحوذ تماماً على

---

(١) يعتبر فالون ظاهرة اتخاذ الآخر كبش فداء معبرة عن مرحلة قائمة بذاتها يطلق عليها اسم مرحلة التعدى "le transitivisme" (H. Wallon 1949, p. 216)

انتباههم ويثيرهم ، وربما انهالوا عليه بشيء من اللوم والتقريع فينعكس عليه ذلك بزيادة شعوره بذاته حدة وتميزاً . فهو « المسئول » عن هذا الفعل باعتراف الآخرين . وهو يعيش هذه الفترة فى شعور دائم بالمقارنة بينه وبين الأطفال الذين يمكن أن يغتصب منهم بعض الامتيازات لأنهم يظهرون بمظهر المتفوقين عليه . وبوجه عام يعانى الطفل هذه المرحلة كأزمة حقيقية عنيفة ، شأنها فى ذلك شأن كل أزمة من أزمات الحياة التى تكتنف ميلاداً جديداً .

وينعكس هذا التغاير فى ذات الطفل على الموجودات التى يراها محيطة به ، فلا يعود يخلط بين وجوده ووجودها ، ويصاحب هذا النمو فى الإدراك نضوج فى الفعل ، فتزداد الموضوعية فى أرجاع الطفل وفى دوافعه إلى الفعل . ولا يقتصر فى هذه الأرجاع على اعتبار الانطباعات الحاضرة فحسب ، بل يدخل فى اعتباره كذلك بعض الصور التى تلقاها فى الماضى ، وتصبح أسباب غيرته أو إساءته للظن أكثر ثباتاً وتماسكاً ، كما تصبح أهدافه عينية إلى حد كبير (W. Wallon 1949, p. 220-223) ويمكن القول بوجه عام إن الطفل يقترب فى هذه المرحلة بضع خطوات نحو شخصية الراشد السوى ، التى تمتاز أول ما تمتاز بأنها تتحرك فى مجال مثلث الأبعاد ، فتدخل فى حسابها الحاضر والماضى والمستقبل ، مما يضفى درجة من الثبات على علاقاتها بالآخرين لا بد منها لاستقرار التكامل الاجتماعى على نمط معين .

وربما كان من أوضح مظاهر هذا النمو والتغاير فى شخصية الطفل جانب معين فى نشاطه اللغوى ، وهو استخدامه للضمائر . ولاستخدام الضمائر هذا دلالة نفسية خاصة ، فهى بمثابة مقولات مجردة يمكن تصنيف الأفراد بداخلها وإحلال أفراد كل صنف بعضهم محل البعض الآخر ، دون أن يؤثر ذلك فى حقيقة الموقف الاجتماعى الذى يتلخص فى كونه نظاماً من العلاقات . ومن الجلى على هذا الأساس أن أى ارتقاء فى هذا الجانب من جوانب النشاط اللغوى لا بد أن يعنى ازدياد مقدرة الطفل على أن يدرك وحدة الشخصية ويدرك

انفصالها — إلى حد ما — من المواقف التى تكتنفها بحيث يمكن إحلال بعضها محل البعض الآخر فى نفس المواقف . وقد لاحظت مكارثى أن نسبة استخدام الضمائر لدى الأطفال فى المواقف العادية تزداد بتقدم العمر ، فهى فى سن الـ ١٨ شهراً لاتكاد تزيد على ١٠٪ من أجزاء أحاديث الطفل ، فى حين أنها تبلغ ٢٠٪ عندما يبلغ الطفل ٥٤ شهراً وهذا ما تؤيده ملاحظات فيشر M.S. Fisher وجودنف M.Sherif&H. Cantril1947, p. 196 كذلك أوردت سميث بياناً تفصيلياً بأجزاء الكلام مرتبة حسب كثرة استخدامها فى أحاديث الأطفال ما بين سن السنتين والخمس سنوات ، وفى هذا البيان تتضح لنا مدى الزيادة التى تطرأ على استخدام الأطفال للضمائر . J.F.Markey1928 p. 86

جدول يبين ترتيب أجزاء الكلام حسب كثرة استخدامها لدى الأطفال فيما بين سنتين وخمس سنوات .

أجزاء الكلام	سنتان	٣ سنوات	٤ سنوات	٥ سنوات
أفعال	١	١	١	١
ضمائر	٤	٢	٢	٢
أسماء	٢	٣	٣	٣
ظروف	٣	٤	٤	٥
صفات	٥	٥	٥	٤

وهكذا يقفز استخدام الضمائر من الدرجة الرابعة فى الترتيب لدى الطفل فى سن السنتين إلى الدرجة الثانية لدى الطفل فى سن الثلاث سنوات ويثبت على هذه الدرجة الجديدة فى سنوات العمر التالية . فإذا أدخلنا فى اعتبارنا أن المجموع المطلق للضمائر لا يكاد يزيد على ٢ أو ٣٪ من مجموع سائر أجزاء الكلام أدركنا إلى أى مدى يعتمد عليها الطفل فى سن الثالثة كمفاهيم للإدراك والتخاطب .

كذلك تكشف لنا البحوث التى تعنى بتفصيل القول فى ارتقاء استخدام

الضمائر عن حقائق هامة فى ارتقاء الأنا وارتقاء علاقاته بالآخرين ، فقد لاحظ ريدبين أن طفلته بدأت تستخدم الضمير «أنا» عندما بلغت ٢٦ شهراً و ١٨ يوماً (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 177) ولاحظت جودنف أن استخدام هذا الضمير يتأثر تأثراً واضحاً بالموقف المحيط بالطفل ، فهو عندما يلعب مع مع الأطفال يكثر من استخدامه ، فى حين أنه يقلل من هذا الاستعمال إذا كان فى موقف مع أحد الراشدين المألوفين ، حيث لا يحتاج إلى تأكيد ذاته إذ يلقى من الراشد البذل والاستعداد للتعاون . وفى ملاحظاتى على طفلتى تبينتُ أنها فى نهاية السنة الثانية لم تكن قد استقرت بعد على استخدام الضمير « أنا » استخداماً ثابتاً فى جميع المواقف التى تقتضيه ، بل كانت تستخدمه أحياناً ، وتستخدم اسمها أحياناً أخرى . وكان يبدو هذا التردد بين استخدام الضمير واستخدام الاسم أوضح ما يبدو عندما تكون بصدد نسبة شىء إلى نفسها ، بينما كانت تبدى ثباتاً نسبياً فى استخدام الضمير عندما تكون بصدد تحديد موقفها من الآخرين ، كأن نسألها : مين حبيب بابا ؟ فتقول — أنا . فإذا كررنا هذا السؤال مستبدلين بالأب شخصيات أخرى من الأسرة فإنها تثبت على استخدام الضمير ولا تستخدم الاسم . على أننا لا نستطيع أن ننسب إلى الطفلة فى هذه السن فهما واضحاً لمدلول الضمير . فهى لا تفهم بعد ما نفهمه نحن الراشدون من من أنه بطاقة لتقديم الذات إلى الآخرين ، والظاهر أنها تدركه فى البداية على أنه جزء من الذات ، كما كانت تدرك الأسم ، ومن ثم فقد بدت عليها الحيرة وعجزت عن الإجابة عندما سألتها : — مين أنت ؟ فلم تدرك الصلة بين بين الضميرين « أنا » و « أنت » ، وأن الضمير « إنت » يساوى الضمير « أنا » ولكن من زاوية الآخر لا من زاوية الذات . ويرى ماركى أن استخدام الضمائر يظهر لدى الطفل بالترتيب التالى :

ا — الضمائر الشخصية : ضمير المتكلم قبل ضمير المخاطب وهذا قبل ضمير الغائب .

ب ــ استعمال الضمائر فى صيغة المفرد قبل استعمالها فى صيغة الجمع .

جـ ــ الضمائر الشخصية قبل ضمائر الملكية .

د ــ الضمائر « أنا » و« نحن » و« هم » تظهر قبل مقابلاتها التى تستعمل كمفعول به . ويستدل من ذلك على بضع حقائق ارتقائية نجملها فيما يلى :

١ ــ يميز الطفل ذاته من حيث هو فاعل قبل أن يميز نفسه كمفعول به أو كما لك .

٢ ــ لكن تاريخ بدء هذا الاستعمال ليس هو تاريخ بدء تكامل«ذات» الطفل فى مقابل الآخرين ؛ إذ يبدأ هذا التكامل قبل ذلك بوقت غير يسير . فهو يبدأ ببدء ظهور السلوك الرمزى ، بل وربما قبل ذلك بقليل ، منذ بدء ترسُّب حالاته التكيفية فى شكل مجموعة من العادات تمثل القاعدة التى يستند إليها فى تغايره بالنسبة للآخرين .

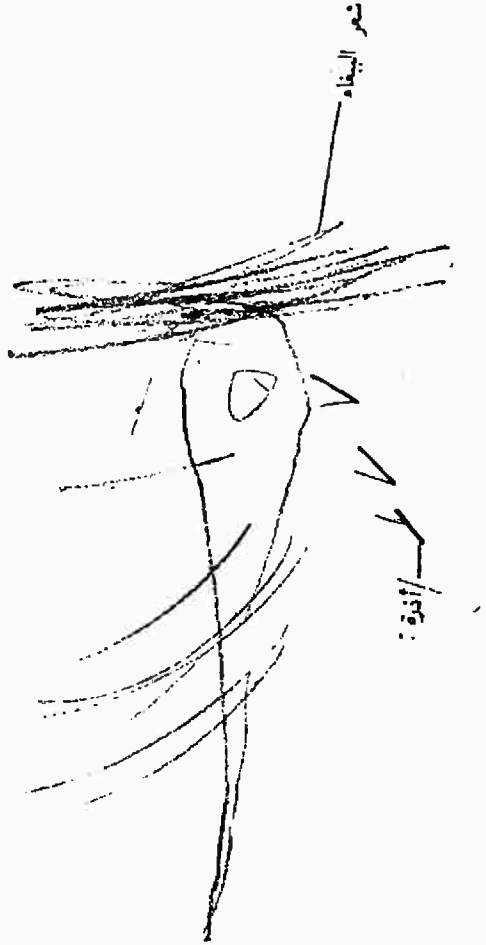
٣ ــ أما الدلالة النفسية لبدء استخدام الطفل للضمير « أنا » فتتمثل فى أنه يشير إلى نفسه فى حالة فاعلية .

٤ ــ يدل الاستخدام المتأخر لضمير المتكلم فى صيغة المفعول به على أن « الأنا » المفعول تغايرٌ فى الأنا الفاعل .

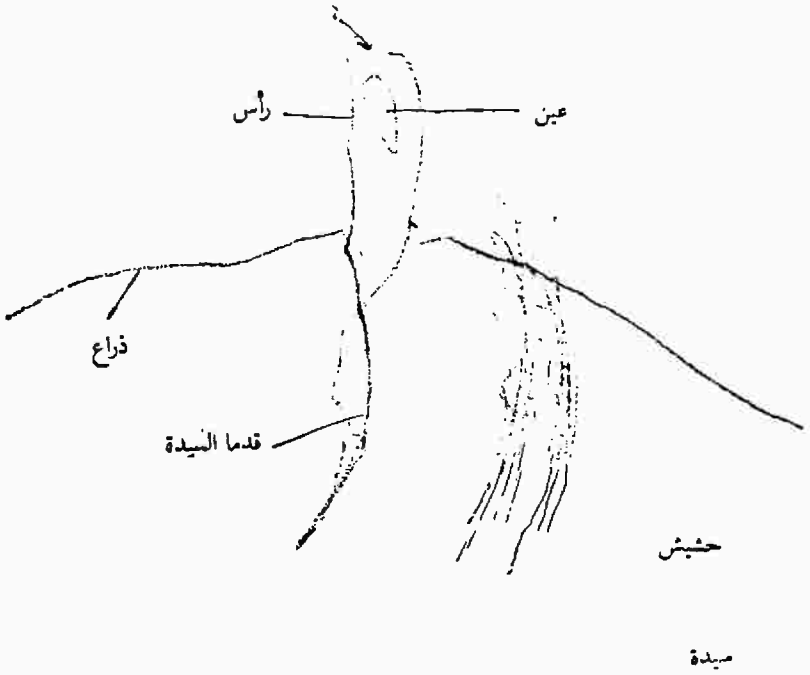
٥ ــ ويدل تأخر ظهور ضمير الملكية على أن « الأنا » المالك ينمو متأخراً (J.F. Markey 1928, p. 68) .

ووراء هذا الارتقاء النفسى الذى يتبلور فى تميز الأنا وبروز حدوده ارتقاء عضوى لا يمكن إغفاله . فبعد أن كان الطفل فى منتصف السنة الثانية لا يستطيع أن يقف منتصب القامة تماماً ، بل يقف منبعج البطن منفرج الذراعين والساقين ، وبعد أن كانت حركاته غليظة وبداه عند الرسغين قليلتى المرونة ، وبعد أن كان يعجز عن قيادة دراجته الثلاثية كما يعجز عن أن يركل الكرة بإحدى قدميه ، وهى جميعاً دلائل انخفاض فى درجة التآزر

والتغاير العضويين ، نجده يكشف فى أواخر الثالثة عن جهاز حركى أكثر اتزاناً وأشد مرونة ، فهو يمشى منتصب القامة ، ويستطيع أن يتحكم فى حركات ذراعيه بشكل أفضل ، فهما لا ينفرجان بعيداً عن جسمه بل يتدليان ويهتزان بانتظام كاهتزاز ذراعى الراشد ، وهو يستطيع أن يقود دراجته مع ما يقتضيه هذا من تفرقة وتناسب بين حركات الساقين ، كما يستطيع أن يوجه حركة القلم على الورق بحيث يحاكى رسم صليب . وكذلك يكشف عن حساسيته للشكل ، مما يدل على زيادة فى مرونة بعض العضلات الدقيقة المسيطرة على



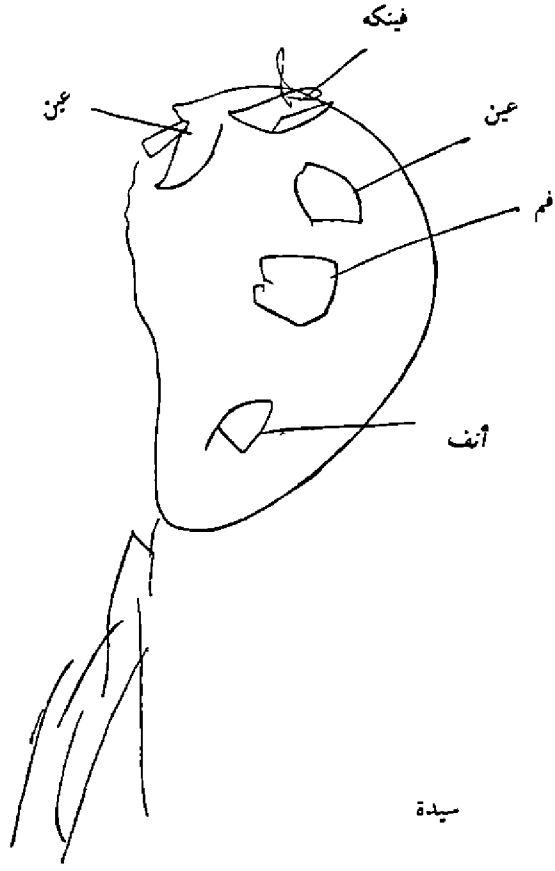
(شكل ١)



(شكل ٢)

هذان الشكلان (١) و (٢) رسمتهما الطفلة فى أواخر شهر أكتوبر سنة ١٩٥٢ أى فى الشهر السابع من السنة الثالثة من عمرها . ويلاحظ أنها تبدى فى كل منهما إدراكاً للمساحات بحدودها . أما الشكل الثالث الذى نورده فيما يلى فأهميته تتمثل فى أن الطفلة تبدى فيه قدرة على إدراك بعض الأجزاء الداخلية فى الشكل وأوضاعها بالنسبة لبعضها البعض . (على وجه التقريب) . وقد رسمته بعد حوالى ٢٥ يوماً من رسمها للشكلين السابقين .

حركة العين (A. Gesell & F. Ilg 1943) وقد لاحظت أن تخطيطات طفلتى على الورق أو السبورة بدأت تتغير تغيراً كيفياً منذ نهاية الشهر السابع من السنة الثالثة . فقد كانت من قبل ترسم خطوطاً فحسب ، أما الآن فهى ترسم شكلا يتضمن عنصرى المساحة والحدود . وأكثر من ذلك أنها تبرز بعض تفاصيل هذا الشكل ، فتضيف إليه عيناً أو ذراعين أو شعراً . ومهما قيل من أثر البيئة فى ذلك — وهو مالا يمكن إنكاره — فيلزمنا أن نثبت هنا أن الطفلة كانت



(شكل ٣)

تستقبل مؤثرات البيئة هذه منذ فترة طويلة ، فكثيراً ما كنا نرسم لها شكل إنسان أو حيوان ، لكنها عندما كانت تحاكى هذا الرسم كانت لا تزيد على أن ترسم بضع خطوط ، أما فى أواخر الشهر السابع فقد تغيرت استجابتها وأصبحت ترسم شكلا . وكثيراً ما كانت ترسمه بدون النظر إلى نموذج مرسوم .

على أننا نخطىء إذا حاولنا أن نصور أزمة الطفل فى السنة الثالثة على أنها

أزمة وحيدة الاتجاه ، أو كما يسميها بعض الباحثين مرحلة الخلفة [١]. فالواقع أنها ليست كذلك بالضبط ، بل هى تحتوى إلى جانب سمات المعارضة والصراع التى تغلب عليها ، على بذور تطورها نحو التعاون والاستجابة لمقتضيات الواقع الاجتماعى . ومن أبرز مالاحظته على الطفلة فى هذا الصدد ازدياد قدراتها على المحاكاة الإراديةوبدء اكتشافها لجانب هام منجوانب وظيفة اللغة ، وهو استحضار واقع خاص يختلف أحياناً عن الواقع الملموس ، ومن ثم فإنها تستطيع الكذب أو اللعب باللغة على أساس التظاهر بالكذب . كذلك يبدى الطفل فى هذه الفترة قدرة على إتقان النطق بالألفاظ بحيث يقترب من الأنماط الصوتية لدى الراشدين كما يتضخم محصولهاللغوى وهذا يزيد من قدرة الراشدين على الاستجابة لمطالبه وبالتالى يزيد من صقل عضويته الاجتماعية وتعميق جذورها. ويلاحظ أيضاً أن الطفل كثيراً ما يبدى تودده للراشدين المألوفين حوله ويعبر عن حبه لهم بتعبيرات مختلفة ، وكثيراً ما يستجيب لتوجيهاتهم نحو استرضاء من أساء إليهم (C. Buhler 1937, p. 59) ويرى جيزيل وإلج أنه يبدى حساسية مرهفة للمدح والتقريظ ، وأنه بوجه عام يكونحساساً بالنسبة «للكلمة» ، بعكس الطفل فى أواخر الثانية فإنه كثيراً ما يبدو مسترسلا فى فعل نهاه عنه وكأنه لا يسمع ما نقول له . كذلك يقرر الباحثان أنه كثيراً ما يصغى إلىالراشدين ليتعلم منهم ، وأنهيبدى اهتماماً واضحاًبالأشخاص ، فيراقب تعبيراتهم الوجهية ليستنبط ما تشير إليه . (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 203)ويقرر فالون أن الطفل يكون شديد الحساسية « لنظرة » الآخرين إليه بحيث يدفعه هذا إلى أن يلاحظ ويراقب نفسه ، كما يتولد لديه الشعور بالزهو [٢] ، وهو يعبر عن حاجته إلى التكيف بما يلائم حضور الآخر ، وغالباً ما ينتهى به هذا الشعور إلى بعض التشنجات الانفعالية وأحياناً الشحوب أو الاحمرار والعرق وربما عدمالتحالف [٣]

---

(١) negativism (٢) prestance

(٣) asynergie

الحركى والذهنى (H. Wallon 1949, p. 221) .

من الأمثلة الواضحة على ازدياد حساسية الطفل الاجتماعية ما يلاحظ من أن الطفل فى هذه الفترة يطلب أحياناً موافقة الآخرين على سلوكه ، لكى يمضى فى ممارسته ويلح إلحاحاً شديداً على هذه الموافقة . والواقعة الآتية تبين هذا بكل وضوح : كانت الطفلة تحب كثيراً أن تتشقلب ، غير أنها كانت تسألنا غالباً (وكانت عندئذ فى أوائل الشهر السادس من السنة الثالثة) قبل أن تبدأ فى لعبتها المحببة :

ـ انتو بتحبوا الشقلبة ؟

ـ آه

ـ وتحبوا النُّطط ؟

ـ آه

ـ طيب أتشقلب ؟

ـ طيب ، ياللا يا ستى .

وفعلا تبدأ بعد ذلك فى ألعابها .

وإليك مثالا آخر من سلوك الطفلة يتم بكل وضوح عن قطبى الارتقاء فى آن واحد. فقد كلفتُها (فى حوالى العمر المذكور) بالأمر الآتى :

ـ خذى الطقطوقة ده ، وروحى اطلعى على الكرسى وحطيها على مكتب ماما ، وانزلى تعاليلى .

ولم أكرر الأمر .

وفى الحال أخذت الطفلة الطقطوقة وقصدت إلى مكتب والدتها ووضعتها عليه دون أن تصعد على الكرسى .

وهنا يبدو أنها أطاعت الأمر فى خطوطه العامة ، لكنها تصرفت تصرفاً شخصياً فى تنفيذ خطواته .

من ذلك يتضح أن مسار الارتقاء الاجتماعى للطفل فى خلال السنتين الثانية والثالثة متجه إلى تحقيق ذلك النمط المزدوج من الشخصية ، أى الشخصية ذات الطابع « الفردى » و « الاجتماعى » فى آن واحد ، الشخصية التى تتميز من الآخرين لكنها مع ذلك تلتقى بهم وتأخذ عنهم ولا تستطيع أن تغفلهم من حسابها . هذا النمط من الشخصية الذى تمهد له جميع مسارات الارتقاء فى السنة الأولى ، بل والاستعدادات النفسية البيولوجية التى يقبل الطفل مزوداً بها ، على نحو ما أوضحنا من قبل . ومن الجلى أن الارتقاء لا يمضى بالتعادل الدقيق بين هذين القطبين فى كل مرحلة من مراحل العمر ، بل يتردد بينهما بحيث يغلّب أحدهما أحياناً ويغلّب الآخر أحياناً أخرى ، وقد حاولنا أن نبين هذه الحقيقة بشىء من التفصيل ، فيما عرضناه فى هذا الفصل . ولا يكشف ما عرضناه عن هذا التردد فحسب ، لكنه يكشف كذلك عن أن وراءه اقتراباً حقيقياً من نمط الشخصية المتكاملة ، أى الشخصية التى تكشف عن قدرة على التلقائية والتعاون معاً[١] .

إلا أن ما أوضحناه حتى الآن لا يزيد على أن يكون عرضاً مفصلا — إلى

---

(١) يقرر جيزيل أن ارتقاء شعور الطفل « بذاته » يظل ساذجاً حتى الثالثة ، ويبدو ذلك بوضوح فى عجزه عن التكيف تبعاً لمقتضيات لعبة « البحث والاختباء » ، إذ نجده لكى يخبىء يكفيه أن يضع يديه على عينيه ، وكأنه عند ما لا يرى الناس لا يرونه ، إذ لا يعنى بإخفاء جسده ، (A. Gesell & F. Ilg 1946, P. 309) وفى أواخر الثالثة لاحظت أن طفلتى كثيراً ما كانت تبدى شعوراً واضحاً بأن لها « تاريخاً » أو على حد تعبير جيزيل بأن لها « ذاتاً تاريخية » . فهى تقول مثلا « لما كنت صغيرة كنت بأقول . . . » وتنطق ببعض ألفاظ بلغة طفلية جداً . ويسرها جداً أن تتحدث فى هذا الموضوع وأن نحدثها فيه .

بل أكثر من ذلك : لقد رسمت لنفسها صورة طريفة عند ما قالت لأمها : « لما كنت صغيرة يا ماما كنت رجلين بس » . وفى هذه اللمحة ندرك أن « الذات الجسمية للطفل » ليست متجانسة كلها فى علاقتها بذاته « النفسية الاجتماعية » . ويبدو أن « الوجه » يرتبط أكثر من سائر الأجزاء « بذاته النفسية الاجتماعية » فى وضعها الحاضر . والدليل على ذلك أنها عند ما سئلت : « ولما كبرت ؟ » قالت « بآلى وش » ولمست وجهها . وقد سألتها « ولما حتكبرى كمان ؟ » — فقالت « حيبآلى وش » ولمست وجهها ثانية .

حد ما — لمسار الارتقاء الاجتماعى فى السنتين الثانية والثالثة ، متمثلا بوجه خاص فى تطور العلاقة بين الأنا والآخر ، من مرحلة «الخلط» بين هذين القطبين إلى مرحلة «التبادل» ثم إلى مرحلة «تأكيد الذات» . لكن هذا العرض وحده لا يكفى كتفسير ، اللهم إلا إذا اعتبرنا التتالى ضرباً من العلية ، أى أن كل مرحلة تمثل مستوى ارتقائياً هو علة المستوى الذى يليه .

ومع ذلك فهذا لا يغنى عن التقدم بنظرة تحليلية من شأنها أن تكشف لنا عن العوامل والتفاعلات الكامنة وراء المضمون الظاهرى لهذه المستويات . فوراء نمو القدرات التكيفية لدى الطفل يجب أن نكشف عن نمو القدرة على المحاكاة والنشاط اللغوى ، ووراء نمو الأنا وتضخمه لا بد أن نكشف عن نمو القدرات التخيلية والوجدانية ، ووراء ارتقاء الطفل « ككل » يجب أن نكشف عن أثر البيئة الاجتماعية ، ولا سيما الأسرة . ومن المحقق أن هناك عوامل أخرى بعضها بيولوجى وبعضها اجتماعى ، إلا أننا سوف نقتصر هنا على العوامل السيكولوجية وحدها — بالقدر الممكن — حيث أنها محور بحثنا .

القدرة على المحاكاة : يذهب كوفكا إلى القول بأن كثيراً مما نتعلمه ، إنما نتعلمه بوساطة المحاكاة القائمة على تفهم النماذج (K. Koffka 1931, p. 339) وهذا صحيح بالنسبة للطفل والراشد ، لا سيما فيما يتعلق بتعلم المهارات الحركية ، والتعبيرية . وقد أوضحنا من قبل كيف أن بوادر المحاكاة تبدو منذ الشهور الأولى فى حياة الطفل ، حيث يبتسم رداً على ابتسامة أمه ، ويبكى إذا ما سمع صوت طفل آخر يبكى . إلا أن هذه المحاكاة المبكرة لا تقوم على تفهم للنماذج ، لكنها على كل حال دليل على مدى العمق الذى تصل إليه جذور هذه الوظيفة

ويشير جيزيل إلى أهمية هذا الشعور بالذات التاريخية ، وكيف أنه يضيف إلى الذات بعداً جديداً . وكذلك يلاحظ أنه فى سن الثالثة يبدى الأطفال الأذكياء تعرفاً واضحاً على شقهم . فإذا سئل الطفل : « أنت ولد أو بنت ؟ » . أجاب إجابة صحيحة غالباً . لكنه يظل بعد ذلك سنوات حتى يعرف دوره الاجتماعى المرتبط بشقه .

فى نفوسنا ، إذ من الواضح أنها تستند إلى مستويات فى الجهاز العصبى تحت لحائية . وهذا مما يهيئ الطفل للارتباط الوجدانى العميق بأفراد جماعته ، كما يهيئه لامتصاص أنماط تعبيراتهم بحيث يقدم نفسه إلى الآخرين من خلالها فيسهل عليهم الاستجابة له استجابة ملائمة .

ويجرى على هذه الوظيفة ما يجرى على سائر الوظائف النفسية من آثار الارتقاء . إذ تصبح شيئاً فشيئاً وظيفة إرادية يمارسها الفرد وهو شاعر بذاته وموجِّه لطاقاته نحو انتقاء بعض النماذج دون الأخرى . (ى . مراد ١٩٤٨ ص٣٦)، وهذا ما يمكنه من زيادة إتقانها بحيث يتمكن شيئاً فشيئاً من محاكاة جزئيات النماذج التى يدركها لا خطوطها العامة فحسب . ومعنى ذلك أنها لا تلبث أن تصبح — مع اطراد الارتقاء — إحدى وظائف الأنا ، الخاضعة لتوجيهه ، بعد أن كانت تجرى على الطفل بطريقة آلية تحددها المؤثرات الخارجية إلى حد كبير . وقد ذكرنا من قبل أن بوادر المحاكاة الإرادية تبدأ فى الظهور فى أوائل السنة الثانية (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 123) وبيَّنا كيف أن هذا يحدث فى نفس الوقت الذى تتجمع فيه عدة ظواهر تدل على بدء بزوغ الأنا (P. Guillaume 1925, p. 152) وقد أوضح كوفكا هذه الحقيقة بقوله : يجب أن نميز بين جانبين لمشكلة المحاكاة ، أولا : ضرورة المحاكاة . وثانياً : القدرة على المحاكاة . وقال لقد فُهمت هذه الظاهرة لدى كثير من الباحثين على أنها جبرية دائماً ، لكن هذه النظرة ضيقة . إذ يجب أن نعرف أن هذه الجبرية تستند أساساً إلى القدرة على المحاكاة ، والقدرة على المحاكاة تعنى أن « صيغة إدراكية » معينة استطاعت أن تنفذ إلى السيطرة على نمط معين من الفعل ، فى حين أن الدافع إلى أى فعل معين — حتى فعل المحاكاة نفسه — يمكن أن يصدر عن عوامل أخرى متعددة . وطبيعى أنه كلما كان الكائن بدائياً كانت العوامل المؤثرة فى أفعاله قليلة نسبياً ، وبالتالى كانت الغلبة فى معظم الأحيان للتأثير الوارد عليه من « الصيغة المدركة » . وتتضح هذه الحقيقة نفسها

من زواية أخرى ، فعندما أكون متعباً ، أتثاءب بمجرد رؤيتى شخصاً آخر يتثاءب أمام ناظرى . ولكنى عندما أكون متيقظاً نشيطاً وأرى شخصاً آخر يتثاءب فإننى لا أتثاءب ، بل ولا أشعر بنزوع إلى التثاؤب . كذلك تتضح هذه الحقيقة من زاوية ثالثة ، ففى مستويات السلوك العليا يبدو الفرد عاجزاً عن محاكاة الفعل الذى لا يفهمه ، وإلى جانب ذلك نلاحظ أن قدرة الطفل على محاكاة الأفعال تزداد بشكل واضح إذا ما استعنا باللغة على تقديم هذه الأفعال إليه ، وأفهمناه بالقدره الممكن — جوانبها الجوهرية

والسؤال الآن : كيف نفسر ظاهرة المحاكاة ؟ يبدو أننا مضطرون إلى الاختيار بين أحد فرضين ، إما القول « بغريزة المحاكاة » ، وإما القول بوجود ارتباط بنائى مباشر بين جهاز الإدراك وجهاز التعبير والحركة ، وهو الفرض الذى يقدمه كوفكا (K. Koffka 1931, p. 336-338) ولما كنا لانستطيع الأخذ بفرض الغريزة نظراً لكل ما أثير ضده من اعتراضات لا داعى لتكرارها هنا ، فإننا نأخذ بالفرض الآخر على أساس أنه لا يعرضنا للوقوع فى الأخطاء التى وقع فيها من قالوا بالغرض الأول ، ولأنه يصلح فى الوقت نفسه لتفسير عدة ظواهر سلوكية على نحو ما أوضحنا فى بحث سابق (م . سويف ١٩٥١ ص٣٠٦) . وعلى أساس هذا الفرض فإنه إذا سيطرت على الإدراك صيغة إدراكية معينة فإنها تولّد صيغة حركية مماثلة ، فتكون الحركة نسخة من الإدراك . وكلما ارتقى الكائن تعددت المسالك بين الجهازين ، وتعددت العوامل التى تحدد مجرى التأثيرات بينهما ، وازدادت الوظيفة تعبيراً عن وحدة الكائن وخضوعاً لمقتضياتها ، وبالتالى ازدادت مساهمتها فى تحقيق تكامل الفرد مع الجماعة . ومن الجلى أن كثيراً من المواقف الاجتماعية تتطلب منا أن نكون على درجة واضحة من القدرة على المحاكاة الموجّهة .

الارتقاء اللغوى : يبدو أن النشاط اللغوى هو من أهم الوسائل فى الربط

بيننا وبين الآخرين . ومن ثم فإن للارتقاء اللغوى لدى الطفل فى السنوات الثلاث الأولى من العمر أهمية بالغة فى إكسابه العضوية فى مجتمعه . فهو يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال مقولات سلوكية أو اجتماعية معينة يستعين على تحديدها باللغة ، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه . ومما لا شك فيه أن نوع علاقاته بالآخرين لا تحدده اللغة ، بل تحدده عوامل أخرى كالطمأنينة ، وتعدد تجارب الرضا والحنان ، وعلاقة الشخص — إذا كان غريباً — بشخص آخر مألوف ومحبوب لدى الطفل ، وهكذا . إلا أن اللغة تساهم بنصيب كبير فى إبراز هذه العلاقات وإكسابها درجة عالية من الثبات ، والموضوعية والتغاير ، كما أنها تساهم فى نموها . فإذا أضفنا إلى ذلك ما نلاحظ من تغيرات كبيرة تطرأ على شخصية الطفل منذ بدء اكتسابه اللغة واكتشافه خصائص هذه الأداة وما تزوده به من قدرات ، تبين لنا ضرورة تفصيل القول — بعض الشيء فيها من حيث تأثيرها فى الارتقاء الاجتماعى للطفل .

ويرى مورفى G. Murphy ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل للغة ، الأولى هى عملية فهم لغة الغير من الراشدين ، والثانية هى استخدام هذه اللغة (G. Murphy & others 1937, p. 233) . وترى كولنز أن العملية الأولى تسبق الثانية بقليل ، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها باستجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق (M. Collins 1939) وقد يصدر فى وقت مبكر بعض الأصوات محاكياً أنماطاً صوتية يصدرها الراشدون من حوله ، وذلك فى أوائل النصف الثانى من السنة الأولى ، إلا أن هذه الأصوات لا تكتسب معانيها إلا فى مرحلة متأخرة عن ذلك بوقت غير يسير ، فى أواخر السنة الأولى . وتظل قدرة الطفل على استخدام لغة الراشدين ضئيلة ، بينما تزداد قدرته على فهمها حتى منتصف السنة الثانية ، وفى النصف الثانى من تلك السنة تنمو قدرته على الكلام بصورة

بارزة ومفاجئة ، وتأخذ بعد ذلك فى النمو المطرد السريع .

وقد أوردت سميث M. Smith بياناً بمتوسط النمو اللغوى عند ٢٧٣ طفلا كل ستة أشهر (J.F. Markey 1928, p. 65) نكتفى منه بما يأتى :

		عدد الكلمات
من ٦ شهور	إلى ١ سنة	٣
من ١ سنة	إلى ٦ شهور و ١ سنة	١٩
من ٦ شهور و ١ سنة	إلى سنتين	٢٥٠
من سنتين	إلى ٦ شهور وسنتين	١٧٤
من ٦ شهور وسنتين	إلى ٣ سنوات	٤٥٠

ويكشف هذا البيان عن ثلاث حقائق هامة ، أولاها هذه الوثبة الملحوظة فى المحصول اللغوى فى النصف الثانى من السنة الثانية التى يستهل بها الطفل استخدامه للغة كأداة هامة فى التعبير والتواصل . والثانية هى الوثبة الكبرى الثانية التى يحققها فى النصف الأخير من السنة الثالثة وهى معاصرة لأزمة السنة الثالثة حيث يحدث التغاير العميق بين الأنا والآخر ويشتد شعور الأنا بضرورة اعتبار الآخر فى كل مواقفه ، وبالتالى بضرورة تحديد موقفه تحديداً صريحاً — ومعارضاً غالباً — من الآخر . أما الحقيقة الثالثة فهى الانخفاض الواضح فى محصول النصف الأول من السنة الثالثة ، ويكون هذا معاصراً تقريباً لمرحلة التبادل بين الأنا والآخر حيث لا يستمر الطفل على أحد قطبى الموقف ، وبالتالى لا تثور به الحاجة إلى التعبير والتواصل . ولم تقصد سميث إلى تضمين بيانها هذه الحقائق ، إلا أن ما أوردته فيه من وقائع يتفق مع ما تكشف عنه دراسات أخرى فى ارتقاء الطفل ، وبالتالى يزيد فى توضيح دلالتها ، ويكتسب هو نفسه دلالة جديدة بفضلها .

كذلك أوردت لويز بيتس إيمز بياناً آخر يكشف عن ازدياد أهمية النشاط

اللغوى لدى الطفل باطراد نموه ، لكنها قصدت إلى ذلك من زاوية جديدة ، هى أهمية النشاط اللغوى كمثير لابتسامات الطفل ، وذلك عندما يكون نشاطه هذا موجهاً إلى طفل آخر (J. B. Ames 1949) وفى هذا البيان يتضح الآتى :

عمر الطفل	عدد مرات الابتسام الناتجة عن نشاطه اللغوى (فى الفترة الزمنية المحددة للملاحقة)
٢١ شهراً	٥ مرات
سنتان	١١ مرة
٢ ½ سنة	٥٥ مرة
٣ سنوات	١٣٥ مرة .

هذا فى حين أنه فى عمر الـ ١٨ شهراً لا تكاد تظهر هذه الظاهرة لدى الطفل نهائياً . ويبدى كاى W. Caille ملحوظة طريفة لها دلالتها المماثلة ، إذ يقرر أن المعارضة أو الخُلفة التى يبديها الطفل فى أواخر السنة الثانية يكون من أهم عناصرها فى البداية المقاومة الجسمانية ، ثم لا تلبث هذه المقاومة أن تتضاءل وتحل محلها المقاومة اللفظية (E.Hurlock 1950, p. 299) ، وعندئذ يكتشف الطفل أنه يستطيع عن طريق اللغة أن يواصل المعارضة وتأكيد الذات رغم اضطراره أحياناً إلى فعل ما يؤمر به ، ويزيد هذا النوع من الخبرات من نمو ذاته وتضخمها ، كما يزيد من تعلقه بهذه الأداة السحرية الجديدة فيندفع إلى زيادة تحصيلها وإتقانها ، مما يساهم فى زيادة التقريب بين ذاته والآخرين . وهذا يتفق مع ما يذهب إليه برير W. Preyer فى قوله : إن من أهم العوامل فى نمو الأنا لدى الطفل اكتسابه اللغة (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 160)

ومن الحقائق التى تكشف عن دلالة النشاط اللغوى لدى الطفل ازدياد بروزه من بين أوجه نشاط الطفل المختلفة فى المواقف المحبوبة لديه والتى يتصل فيها بشخص محبوب كالأم مثلا . وقد حاولتُ أن أسجل على سبيل المقارنة مقدار النشاط اللغوى الذى تبذله طفلتى فى عدة مواقف اجتماعية متباينة ،

ومن بينها المواقف التى تضمها مع الأم . وكانت الطريقة التى اتبعتُها فى ذلك هى أن أحصى عدد الألفاظ التى تصدر عن الطفلة فى كل من هذه المواقف لفترة معينة تتراوح بين خمس وعشر دقائق ، لأستخلص عدد الكلمات فى وحدة زمنية معينة هى الدقيقة .[1] ومع أن هذه التجربة لا تزال فى بدايتها ، كما أنها لا تزال بحاجة إلى الصقل والتعديل والتكرار حتى نصل إلى متوسطات على درجة واضحة من الثبات ، فإننا لا نرى بأساً من إيراد النتائج الأولية التى توصلنا إليها نظراً لما لها من دلالة واضحة . فقد تبين لنا أن الطفلة عندما تكون مع أمها تتحدث إليها بما يقرب من ٢٦ كلمة فى الدقيقة بينما تتحدث إلى الأطفال (الأكبر منها قليلا) عندما تكون معهم فى مواقف اللعب بما لا يزيد عن خمس كلمات فى الدقيقة . كذلك لاحظنا أنها تتحدث مع المربية بما يقرب من ١٦ كلمة فى الدقيقة . ولا جدال فى أن مثل هذه الحقائق تكشف بوضوح عن شدة حساسية اللغة كمعيار لشدة الصلة التى تربطنا بالآخرين فى موقف ما . كما أنها تكشف فى الوقت نفسه عن مدى مساهمتها فى توثيق هذه الصلة ، وفى تنميتها والعمل على تغايرها . وتحتفظ اللغة بهذا الخصائص منذ هذا الوقت المبكر من العمر ، وتستمر طوال الحياة . ونحن إذ نقرر ذلك نخالف رأى بياجيه الذى يقرر أن المهمة الأولى للكلام هى مصاحبة النشاط الفردى وتدعيمه (J. Piaget 1923, p. 54) .

ولا يعنى ذلك أننا نرفض رأى بياجيه كلية . لكنه يعنى فقط أن بياجيه — فيما نرى — أدخل فى اعتباره أحد جوانب الظاهرة دون الجوانب الأخرى ، وأننا نحاول أن نبرز هذه الجوانب الأخرى دون أن ننتقص من قيمة الآراء التى ساهم بها هذا الباحث ذلك أن الصلة واضحة بين النشاط اللغوى لدى الطفل وسائر ضروب نشاطه . فالطفل فى بدء تعلمه اللغة ينطق بأسماء الأشخاص كلما حضروا أمامه ، وقد لا يعنى بهذا النطق نداء ولا طلباً ، وكل ما فى الأمر

(١) ليست هذه الطريقة من ابتكار الباحث .

أن التغير الذى يطرأ على الموقف المحيط به يثير لديه بضع تغيرات فى إدراكه وفى إيقاعه وفى نشاطه بوجه عام — من بينها نشاط صوتى ينطق باسم هذا الشخص . وذلك لسببين :

ا — أولهما كون الطفل فى هذه السن المبكرة «جشطلتا أو نظاماً ضعيفاً» وبالتالى فإن حدوده ليست على درجة كبيرة من الصلابة ، ومن ثم فإنها منفذة لكثير من مؤثرات البيئة ، كما أنه ضئيل التغاير وبالتالى ضعيف الحدود ما بين مناطقه الداخلية ، ومن ثم فإن نشاطه يكون غالباً نشاطاً كتليا [1] فينطلق صوته ضمن انطلاق نشاطه العام .

ب — وثانيهما النمط الذى انتظمت على أساسه خبراته بفعل بيئته الاجتماعية . فقد أوضحنا من قبل كيف أن الراشدين — ولاسيما الأم — يتحدثون إلى الطفل منذ أسابيعه الأولى ، ويندر أن يقدموا إليه شيئاً دون أن يذكروا له اسمه وبعض صفاته ، ومن ثم يرتبط ظهور الشىء فى المجال البصرى بظهور اسمه فى المجال السمعى لدى الطفل على طريقة الفعل المنعكس الشرطى غالباً .

من هنا نستطيع أن نقول مع بياجيه إن المظاهر الأولى للنشاط اللغوى لدى الطفل تأتى مصاحبة لنشاطه العام ، كما أنها مدعّمة له من حيث إنها تزيد من بروز المناطق المختلفة فى المجال السيكولوجى وبالتالى تزيد من استقرار هذا المجال .

إلا أن هذا جانب من بين عدة جوانب فى الظاهرة . فوظائف النداء والطلب والاحتجاج لا يمكن إنكارها من النشاط اللغوى منذ بوادره الأولى ، بل وقبل أن ينتظم فى هذه الأنماط الصوتية المكتسبة من الجماعة ، أى منذ الصيحات التى يطلقها الطفل فى أوائل الشهر الثانى من عمره . فالطفل يدرك منذ الشهور الأولى أنه يحصل دائماً « بوساطة» الآخرين . ومن ثم

(١) massive

فإنه لا يدرك ذاته على أنها منفصلة عنهم ، ولا سيما عن ذات الأم . إلا أنه كلما نما ونمت قدراته على الفعل — نتيجة لازدياد تآزره وتغايره — ازدادت لديه يقظة الشعور بأن له ذاتاً مستقلة عن الآخرين ، ولكن لما كان لا يزال عاجزاً عجزاً شديداً عن تدبير أموره بنفسه فإنه فى الوقت ذاته يزداد شعوراً «بالحاجة إلى الآخرين» ، وبالتالى يندفع إلى تحصيل الوسائل اللازمة لربطه بهم وتمكينه من التأثير فيهم . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفسر تلك الحقيقة الشائعة وهى أن الطفل الأوحد يتقدم بسرعة نحو اكتساب لغة الراشدين وإتقان أنماطهم الصوتية ، بشكل يميزه عن الأطفال ذوى الأخوة المقاربين فى السن . ذلك أن « الحاجة إلى الآخرين » تبلغ بعض رضاها عن طريق التفاهم مع الإخوة المقاربين فى السن ، وبالتالى يفقد الطفل ذو الإخوة بعض الدوافع إلى إتقان لغة الراشدين . ولو كانت الوظيفة الأولى للغة هى مصاحبة النشاط الفردى وتقويته لما ظهرت هذه الظاهرة ، بل على الضد من ذلك لظهر عكسها ، فكنا نجد الطفل ذا الإخوة يسبق الطفل الأوحد فى تحصيل اللغة ، حيث تتاح مواقف اللعب للأول أكثر مما تتاح للأخير ، ومن المعلوم كما تقول جودنف F.L.Goodenough أن الطفل فى مواقف اللعب مع أطفال آخرين يبدى كثيراً من مظاهر تأكيد الذات ، أكثر مما يبديه حينما يكون مع الراشدين المألوفين . وثمة ملحوظة على سلوك طفلتى لا بد لتفسيرها من الاستعانة بفكرة « الحاجة إلى الآخرين » . فقد دعونا « الأرجوز » ذات يوم (وكانت الطفلة فى منتصف الشهر الرابع من السنة الثالثة) ووقفت الطفلة تشهده بين مجموعة من الأطفال والأقرباء الراشدين . وبدت عليها مظاهر الإثارة الشديدة منذ المشاهد الأولى ، فكانت تلتفت نحوى أو نحو عمتها وتحدثها وهى فى هذه الحالة من الإثارة (التى يغلب عليها السرور) بما ترى . وهذا « الالتفات نحو أكثر الراشدين ألفة من بين الحاضرين » دليل واضح على أن نشاطها اللغوى يقوم بمهمة التواصل ، وذلك بإشاعة خبرتها الانفعالية الحادة (التى قضت مؤقتاً

على اتزانها واستقرارها وسط بيئتها المألوفة) بين أفراد بيئتها المألوفة — « ليعود إليها اتزانها واستقرارها فى مستوى جديد » ، أى بعد شحن بيئتها بانفعالاتها الشديدة. ويكون الدفع الواقع على ذات الطفلة نحو تحقيق هذا التواصل شديد الوطأة بفضل عدم التغاير الذى لا يزال قائماً بينها وبين الآخرين والذى سبق لنا تفصيل القول فيه . ولو أن مهمة الكلام فى هذه السن المبكرة كانت مصاحبة الإثارة التى تعانيها الطفلة وتدعيمها أولا وقبل كل شىء إذاً لا نطلقت الطفلة فى نشاط لغوى دون التفات إلى متلقيه . ولكن من الأمور التى كثيراً ما شاهدناها فى مثل هذه المواقف أن الطفلة حينما لم تكن تلق منا الالتفات مع افتعال الإثارة فى مقابل أحاديثها الموجهة إلينا كانت تبدو وكأنها أصيبت بخيبة أمل، وكثيراً ما كانت تبدى الاحتجاج الذى قد يصل إلى حد الصياح والبكاء .

من هذه الحقائق وأمثالها نستطيع أن نفهم الدلالة السيكولوجية للغة . فهى أولا وقبل كل شىء أداة للتواصل بين الأنا والآخر . ومن ثم فإنها تظهر مع بدء التغاير بينهما ، وكلما ازداد التغاير عمقاً ازدادت هذه الأداة قدرة ونموا، على نحو ما تبينا فى البيان الذى أوردناه عن سميث M. Smith ذلك أن الأنا يظهر بطريق التغاير من كل أولى يضمه هو والآخر ولا يستغنى عنه . لكن الصلة التى بينهما تتحول شيئاً فشيئاً — عن طريق الارتقاء — من صلة غير مشعور بها وبالتالى لا تخضع لسلطان الأنا وتوجيهه إلى صلة مشعور بها يستطيع الأنا أن يتحكم فيها إلى حد ما . واللغة هى الأداة الرئيسية التى يستخدمها الأنا فى تنظيم هذه الصلة وإعادة تنظيمها ، وفى زيادة رفعها إلى المستوى الشعورى . ويكتسب الآخر مضمونه فى البداية من الراشدين المألوفين غالباً ، ثم يزداد هذا المضمون ثراء بازدياد اتساع عالم الطفل واتصاله بسائر الأطفال فى جماعات اللعب ، وبجماعات مختلفة من الراشدين وبالتالى تزداد لغته ثراء ، ويزداد حرصاً على تنميتها . ويبدو لمن يلاحظ الطفل فى هذه الفترة من حياته أن معظم اهتماماته لغوية ، فهو حريص جداً على أن يسأل عن

الأسماء ، أسماء الأشياء والأشخاص ، كما أنه شديد التنبه للكلمات الجديدة التى تقال فى حضرته وسرعان ما يرددها وراء المتكلم .

ولتحديد الاتجاه العام للارتقاء اللغوى يلزمنا أولا أن نميز بين فهم لغة الغير والاستجابة لها ، وبين استعمال هذه اللغة فى التعبير والتواصل (G. Murphy & others, 1937, p. 233) فأما من حيث الفهم والاستجابة فيمضى ارتقاء الطفل :

١ — من فهم الجمل والعبارات إلى فهم الألفاظ والاستجابة لها (R. Bain 1936)

٢ — ومن الاستجابة للأنماط النغمية للكلام إلى الاستجابة للأنماط الصوتية . (R.T. Lapiere & P.R. Farnsworth 1942, p. 89; M.M. Lewis 1936, p. 48)

٣ — ومن الاستجابة للأنماط الانفعالية للكلام إلى الاستجابة لخصائص الموقف المصاحب (M.M. Lewis 1936, p. 47)

وأما من حيث التكلم فيمضى الارتقاء :

١ — من الجمل القصيرة المقتضبة إلى الجمل الطويلة (G. Murphy & others 1937, p. 584) ويبدو الطفل فى البداية وكأنه يستخدم الألفاظ متفرقة ، لكنه فى الواقع يستخدمها بمثابة مكثفات لجمل تامة ، تعنى أنه يطلب الشىء الذى ينطق باسمه أو أنه يرفضه . ويتجلى الارتقاء فى تفتح الجملة المكثفة عن عدد من الوحدات المتغايرة فى بنائها ووظيفتها (الأسماء والأفعال والحروف) .

٢ — ومن التعبير الانفعالى إلى الإخبار ؛ فى بداية اكتساب الطفل للغة تبدو تعبيراته اللغوية بمثابة انفجارات انفعالية ، ولكن بتقدم العمر تزداد الوظيفة الإخبارية أو الرمزية للغة ظهوراً (G. Murphy & others 1937, p. 584) وهذا يتفق مع الارتقاء العام للجهاز العصبى من المستويات تحت اللحائية إلى المستوى اللحائى . ولا تنفصل الوظيفتان فى أى مرحلة من مراحل العمر ولا فى أى موقف من مواقف الحياة ، ولكن تزداد الدلالة الرمزية للكلام أحياناً ، وتزداد دلالته الانفعالية أحياناً أخرى تبعاً لارتفاع مستواه الشعورى الإرادى ،

أو انخفاضه واقترابه من مستوى الآلية والاندفاع .

ولا بد لاستمرار الارتقاء اللغوى من توفر شروط معينة بعضها فى البيئة الاجتماعية وبعضها فى الطفل نفسه . وقد أشرنا من قبل إلى شرط استقرار الأنماط اللغوية المتداولة فى بيئة الطفل، واستقرار ارتباطاتها بمدلولاتها . وثمة شرط آخر لا يقل عن ذلك أهمية ألا وهو استقرار بيئة الطفل ولا سيما الأسرة ، ولهذا الشرط أثره الواضح فى الارتقاء العام للطفل لكن أثره يتجلى بأوضح صوره فى ارتقائه اللغوى بوجه خاص . إلا أننا نرجىء تفصيل القول فى ذلك إلى موضع قادم . أما الشروط النفسية التى ينبغى توفرها فى الطفل فأهمها نمو «الذاكرة» واستقرارها ، حتى يتسنى للطفل استخدام الألفاظ والتراكيب فيما وضعت له . ونمو القدرة على «التجريد» فهى شرط التلقائية فى النشاط اللغوى للطفل بحيث يصدر مرتبطاً بخبراته ومواقفه الخاصة لا مجرد تكرار آلى لما يسمعه من الآخرين . وكذلك القدرة على «محاكاة الأنماط اللغوية» بوجه خاص كمستوى معين من مستويات القدرة على المحاكاة بوجه عام .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الشروط الخمس جميعاً ، البيئية والشخصية ، شروط إنسانية بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة . فهى لا تتوفر فى أى مستوى تطورى آخر بالصورة التى تتوفر بها فى المستوى الإنسانى . فليس ثمة أنماط لغوية ذات قيمة رمزية يمكن القول بوجودها فى جماعات البابون أو النسانيس النابحة أو الشمبانزية ، والأصوات الموجودة فعلا ليست سوى انطلاقات تصدر كجزء من الاستجابة الجسدية والحشوية للمواقف المختلفة (R.M. Yerkes & A.W. Yerkes; W. Kohler) فهى فى مستوى التعبيرات الصادرة عن الوليد البشرى فى أسابيعه الأولى ، أو تلك الانفجارات الانفعالية التى ينكص السلوك إليها فى أى مرحلة أخرى من مراحل العمر . أما استقرار البيئة الاجتماعية التى يعيش الفرد فيها ، هذا الاستقرار الذى تبلغه فى المستوى الإنسانى مع ما يتبع ذلك من زيادة شديدة فى كثافة العلاقات الاجتماعية داخل هذه البيئة ، فقد

أوضحنا من قبل كيف أنه لا يتحقق فى أى مستوى تطورى آخر. وكذلك سبق لنا الإشارة إلى التطور الفيلوجينى للذاكرة ، وبينا كيف أن الشمبانزية تستطيع أن تتعرف على الأشخاص المألوفين لها بعد عدة شهور قد تصل إلى سنة — فيما يرى يركيز (1929, p. 168) ورغم أن هذه القدرة تفوق بكثير قدرة الثدييات الدنيا والطيور على التذكر فإنها لا تزال أدنى من أن تصل إلى مستوى الذاكرة البشرية ، فالراشد السوى يستطيع أن يتعرف على أصدقائه والمألوفين له بعد عدة سنوات ، ولا يقتصر الأمر على التعرف بل إنه ليتذكرهم فى غيبتهم ، وتؤثر ذكراهم فى سلوكه تأثيراً واضحاً . وعلى العكس من ذلك نعرف عن الشمبانزية أنها لا تشعر بفقد أحد أفراد جماعتها إذا مات بعيداً عن أنظارها وأسماعها (W. Kohler 1931, p. 285) ولا يعنى ذلك أننا ننفى عن الشمبانزية إمكان ظهور بعض الصور فى أذهانها ، وخاصة إذا أدخلنا فى اعتبارنا ما يقرره بعض الباحثين من أنها تحلم فى نومها وأنها على درجة من نمو الخيال لا يمكن إغفالها ، إلا أنه حتى على فرض صحة هذا الاستنتاج فستكون هذه الصورة عابرة باهتة وإلا لما كانت ضئيلة التأثير هكذا فى سلوك الشمبانزى . أضف إلى ذلك أننا لا نستطيع أن نتكلم عن تذكر إرادى موجّه لدى الشمبانزية ، ومن الجدير بالذكر أن النشاط اللغوى للطفل يبدأ فى الظهور بشكل واضح فى نفس الوقت الذى تبدأ تظهر فيه بوادر قدرته على التذكر الإرادى ، وذلك فى أوائل عامه الثانى .

كذلك الحال فيما يتعلق بالقدرة على التجريد ، فبذورها موجودة لدى الشمبانزية ، والدليل على ذلك ما تبديه هذه الكائنات أحياناً من إدراك واستجابة للعلاقة القائمة بين شيئين وما تقوم به من عمليات نقل[1] فى التعلم تنطوى على الإفادة من خبرة سابقة فى التغلب على مشكلة حاضرة تقوم على نفس المبدأ لكنها تتضمن فيما إدراكيه جديدة . وما تدل عليه تجارب كوتس

(١) transfer

N. Kohts التى أمكن للشمبانزية فيها الاستجابة للون الأشياء فقط بغض النظر عن أوضاعها وأحجامها . ومع ذلك فإن يركيز يقرر بوضوح أن هذا التجريد شديد البدائية نادر الحدوث لدى الشمبانزية إذا ماقورن بالإنسان (R.M. Yerkes & A.W. Yerkes 1929, p. 374) كذلك سبق أن أوردنا رأى يركيز فيما يتعلق بالنزوع إلى محاكاة الأصوات وكيف أنه غير قائم لدى الشمبانزية ، وكيف أن النزوع إلى المحاكاة بوجه عام يبدو لديها قوياً ولكن تسيطر عليه المنبهات البصرية سيطرة تكاد تكون تامة .

ويكفى أن نقارن بين المجهود الجبار الذى بذله عالم مثل فيرنس W.H. Furness مع أحد الأورنج أوتان لمدة ستة أشهر ليدفعه إلى محاكاة النطق بكلمة «بابا» ، وبين اندفاع الطفل البشرى إلى محاكاة عدة ألفاظ كل يوم منذ منتصف السنة الثانية ، دون أن ندفعه إلى ذلك بالقسر أو الإغراء ، بل إننا لنندم أحياناً على النطق ببعض الألفاظ أمامه ولو مرة واحدة ، ذلك لأنه سرعان ما يلتقطها ولا يلبث أن يرددها ، بغض النظر عن معانيها ومقتضياتها .

والخلاصة أن الارتقاء اللغوى للطفل يستند إلى عدة شروط واستعدادات بيئية ونفسية (وعصبية) لا بد من توفرها جميعاً لكى يستقر ويمضى قدماً ، فى طريقه الذى عينا الخطوط الكبرى لاتجاهه ، وذلك ليحقق درجة من التكامل الاجتماعى لا مثيل لها فى أى مستوى تطورى آخر ، من حيث التعقد ومن حيث الكثافة .

نمو القدرات التخيليه : سبق أن بينا فى أكثر من موضع أن ارتقاء الطفل يمضى بتحقيق قطبى « الاجتماعية » و « الفردية » فى آن واحد ، وتكلمنا فى الفقرتين السابقتين عن القدرة على المحاكاة والنشاط اللغوى باعتبارهما من العوامل الرئيسية فى نمو الجانب الاجتماعى من الشخصية ، وفى هذه الفقرة نتكلم عن القدرات التخيلية والانفعالات باعتبارهما من العوامل الرئيسية فى تنمية الشعور بالذات .

ومن أهم مظاهر القدرة التخيلية التذكر والتوقع والتهويم . وتبدو مظاهر التذكر والتوقع خلال النصف الأول من السنة الأولى ، فى حين يتأخر ظهور التهويم إلى حوالى أواخر الثانية . وقد أوضحنا من قبل أن المظاهر الأولى للتذكر والتوقع تكون ضمنية ينطوى عليها سلوك الطفل لكنها لا تمارس خالصة . ومن أهم المواقف المبكرة التى تكشف عن هذه المظاهر شعور الطفل بتغير البيئة من حوله (K. Koffka 1931, p. 255) ، وكلما كان هذا التغير تاماً شاملا لجميع أجزاء البيئة كان شعور الطفل به حاداً . وقد ذكرنا فى الفصل الأول من هذا الباب واقعة بكاء الطفلة بشدة عندما نُقلت من بيئتها المعتادة إلى بيئة أخرى مختلفة تماماً (فى الأشياء والأشخاص) وكان عمرها لا يتجاوز الشهرين . كذلك تبدو على الطفل مظاهر التوقع حوالى هذا الوقت المبكر من العمر ، فعندما تحمله أمه على يديها وهو جوعان يدير رأسه نحو صدرها متوقعاً الثدى .

كذلك ذكرنا فى موضع سابق أن الطفل فى منتصف السنة الأولى يكشف عن مرحلة جديدة فى نمو الذاكرة . فهو يستطيع أن يميز بين الأشخاص المألوفين وبين الغرباء ، رغم ثبات الإطار العام لبيئته . وهو يرتب على ذلك تغيرات واضحة فى سلوكه . وهذا ما يقرره جيزيل وشبيتز وتشهد بصحته بعض الملاحظات التى قام بها الباحث .

وفى أوائل السنة الثانية تبدأ تظهر بوادر التذكر الخالص ويستطيع الطفل أن يفرق — ولو أن التفرقة تظل ما ئعة — بين « ما حدث اليوم وما حدث فى غير اليوم » ، أو ما حدث قبل وما حدث بعد (K. Koffka 1931 p. 258) ويبدو أن هذه المرحلة فى نمو الذاكرة مرحلة إنسانية ، أو على الأقل تمثل العلامة الأولى من علامات التطور الكيفى فى نمو الذاكرة ، حيث أننا لا نشهد لها مثيلا فى المستويات الحيوانية الأخرى ، بينما نشهد فى تلك المستويات مظاهر التعرف والتوقع . وربما كان من أهم العقبات التى تحول بيننا وبين مشاهدة بوادر التذكر الخالص هذه فى تلك المستويات أن الطفل البشرى يبرزها أمامنا

بوساطة نشاطه اللغوى ، وعلى ذلك فإن الظاهرة قد تكون موجودة لدى الشمبانزية ولكن ليس لدينا الوسائل التى تمكننا من التحقق من وجودها . على أننا نستطيع أن نقرر أنها حتى ولو كانت موجودة فلا يمكن أن توجد بالصورة التى توجد بها فى المستوى البشرى ، ذلك أنها تعتمد بشكل واضح على النشاط اللغوى الذى يزيد من وضوح معالمها وثباتها . وهذا لا يتعارض مع مايقرره ريد بين وأخرون (R. Bain 1936) من أن الذاكرة شرط هام فى اكتساب اللغة ، إذ أن التفاعل المتبادل لا يمكن إنكاره فى هذا المجال . وقد أوردنا من قبل رأى ماركى فى أن نقطة البداية الحقيقية فى النشاط اللغوى ، وهى أن يكون الصوت الصادر عن الكائن مثيراً يثير فى ذهنه هو نفسه بعض الصور والذكريات ، لا توجد فى المستويات تحت البشرية ، أو إذا وجدت كما يتوقع بعض الباحثين المحدثين فإنما توجد فى حالة برعمية لا تتفتح . ومن الجلى أن هذا الرأى يربط بين التذكر والنشاط اللغوى .

وتكون المظاهر المبكرة لعملية التذكر هذه مرتبطة غالباً بالمواقف المشابهة التى يوجد الطفل فيها ، فالموقف أو الشخص الذى يواجهه مواجهة مباشرة يكون بمثابة منبه يثير لديه بعض الذكريات المتعلقة بموقف سابق مشابه ، وتكون الذكريات هنا بمثابة ومضات مائعة الحدود تختلط ببعض جوانب الواقع المباشر وببعض الذكريات الأخرى وربما ببعض التهاويم التى لا رصيد لها من الواقع .

ويمضى ارتقاء الذاكرة فى الاتجاه الآتى :

١ ــ زيادة ثبات الذكرى واتضاح معالمها .

٢ ــ زيادة استقلالها عن المثيرات الخارجية .

٣ ــ زيادة اتساع الأفق الزمنى (K. Koffka 1931, p. 259)

٤ ــ إرادية عملية التذكر ، (K. Koffka 1931, p. 259) وتبدو بشكل واضح فى النصف الثانى من السنة الثالثة ، إذ نستطيع أن نحمل الطفل على

استدعاء بعض ذكرياته . ويمكن القول بوجه عام إن نمو القدرات التخيلية ينشط نشاطاً واضحاً لدى الطفل ابتداء من منتصف عامه الثالث . وبذلك يكون أحد المثيرات الهامة لأزمة السنة الثالثة . وقد لاحظ الباحث على طفلته مظاهر هذا النمو الخيالى واضحة مزدهرة بشكل لم يعهده من قبل ، وذلك ابتداء من الشهر الخامس من السنة الثالثة . ويكون تلخيص هذه المظاهر فيما يلى :

ا ــ فى لعبها إذ كثيراً ما تشخّص الأشياء التى تلعب بها ، كأن تقول على الوسادة « دى بنّى » ، وعلى قطعة الشطرنج « الفيل ابو زلومة » و... الخ .

ب ــ فى نوع آخر من اللعب ، إذ تتخذ لنفسها « دوراً » أو شخصية غير شخصيتها الأصلية فى الحياة ، بأن تكون مثلا « ماما » ، كما تملى على الغير (من الراشدين المألوفين غالباً) أن يصبح شخصية أخرى . وكان من أحب ألعابها إليها فى هذه الفترة أن تكون هى « ماما » وتكون والدتها إحدى الأطفال .

ح ــ كانت تبدى قدرة واضحة على الاستغراق فى اللعب الانفرادى (بقطع الشطرنج غالباً) مدة طويلة ، وتظل على هذه الحال منفردة فى الحجرة مدة طويلة دون أن يكون معها أحد منا نحن الراشدين . وتصل هذه المدة إلى حوالى نصف ساعة . ومن الواضح أن قدرتها على « الاستحضار الخيالى لوجودنا » أثناء غيبتنا عامل مهم فى طمأنينتها هذه التى لم تكن متوفرة لديها قبل ذلك ببضعة أشهر ، حيث لم تكن تحتمل انقضاء بضع دقائق دون أن يقع بصرها على أحد أفراد الأسرة المألوفين لها .

د ــ لاشك أن زيادة طول « الجملة » التى تستخدمها الطفلة دليل أيضاً على هذا النمو الخيالى . وقد بلغ بها الحال أن أنشأت ذات مرة جملة مكونة من تسع كلمات . إلا أن متوسط طول الجملة لديها بوجه عام حوالى أربع أو خمس كلمات .

هـ ــ كذلك يمكن اعتبار الأحلام من بين مظاهر هذا النمو ، وربما كانت من أهم مظاهره وأوضحها . فقد كانت الطفلة تحلم فى هذه الفترة وتحتفظ

بمشاهد من الحلم، فإذا استيقظت وكان أحد أفراد الأسرة قريباً منها روت له بعض هذه المشاهد . (لا على أنها أحلام، ولكن على أنها وقائع حدثت فعلا، وهنا يبدو أنها عاجزة عن التفرقة بين الحلم والواقع) .

و — كذلك يكشف رسم الطفلة (الذى بدأ يبرز عنصراً المساحة منذ أوائل الشهر الثامن من السنة الثالثة) عن بعض مظاهر النشاط الخيالى . فهى ترسم ما تسميه « بغبغان » ثم تنثر قريباً منه بضع نقط وتقول وهى تنثرها «وده دره » وترسم ما تسميه « ست » ثم تنثر — قريباً منها — بضع خطوط وهى تقول : « وده حشيش » .

هذه هى أهم مظاهر الارتقاء الخيالى التى تبرز لدى الطفل حوالى منتصف الثالثة . ومن الجلى أنها جميعاً تلتقى فى دلالة سيكولوجية واحدة : هى تحرير الطفل من وطأة واقعه المباشر ، وذلك بتمكينه من تغيير معالمه (فى مستوى غير واقعى) [1] ، أو بتمكينه من إدراك الزمن على أنه أحد أبعاد هذا الواقع ، ومن ثم فإن « صور » الغائبين المألوفين تدخل كعنصر هام بين عناصر الموقف الذى يحيا فيه الطفل ، فتشيع فيه الطمأنينة التى لم تكن لتتحقق قبل ذلك إلا بحضورهم . وللذاكرة هذه المهمة الأخيرة . وعلى الأساس نفسه نستطيع أن نفسر كيف أن الطفل يستطيع فى هذه الفترة أن يتوقع . ومن ثم فإننا نستطيع أن نتعامل معه «بالوعود» . وهو يفهمها ويقبلها فى كثير من المواقف ، وفى انتظار تحقق الوعد يبدو لديه هذا النوع من التفكير الذى يسميه المحللون النفسيون « بالتفكير فى المرغوب فيه [2] » أو بتفكير الرغبة ، وبذلك يجتاز الحاضر المباشر ويحيا « خيالياً » لبضع لحظات مع « المرغوب فيه » . بل إن الطفل

---

(١) وترى شارلوت بوهلر (1937, p. 105) أن هذا « التغيير الخيالى لمعالم الواقع » المباشر إن هو إلا خطوة أولى نحو زيادة استقلال الذات وقدرتها فى مقابل الموضوع الخارجى . والخطوة الثانية هى خطوة التغيير الواقعى لمعالم الواقع ، بحيث يصنع الطفل شيئاً ويهدف إلى صنعه منذ البداية . وتطلق على المرحلة الأولى المرحلة الرمزية ، والثانية المرحلة النفعية .

(٢) wishful thinking

ليثير فى نفسه بنفسه صور بعض الأشياء أو المواقف التى يحرم منها ، ويتخذ من هذه الصور بديلا يخفف بعض توتراته . وقد حرمنا على طفلتنا ذات مرة اللعب مع إحدى أطفال الجيران لإصابة الأخيرة بمرض معد ، وطالت مدة هذا التحريم حتى بلغت بضعة أسابيع وإذا بالطفلة تقول لأمها ذات صباح :

— إحكى لى يا ماما حكاية « فوزية » الحلوة اللى باطبطب عليها ، مش فوزية الوحشة .

ويتعرض هذا النشاط للزيادة والنقصان بفعل بعض العوامل التى قد تحيط بالطفل .

والخلاصة أن من أهم النتائج الكبرى المترتبة على الارتقاء الخيالى نمو الأنا ، وازدياد الشعور بالذات المستقلة فى مقابل البيئة الخارجية ، ومن هنا يكون هذا النمو أحد العوامل الرئيسية فى ظهور أزمة السنة الثالثة . على أنه لا يحقق ذلك فحسب بل من الجلى أنه يساهم فى الوقت نفسه فى تدعيم الروابط الاجتماعية للطفل ، وذلك بأن يثبّت صور الآخرين وذكراهم بوجه عام فى نفسه وبالتالى يجعلهم جزءاً مهماً بين مكونات مجال حياته ، ومن خلال إدراكه للزمن كأحد الأبعاد فى مواقف الحياة يتمكن شيئاً فشيئاً من إدراك وحدة الشخصية رغم تغيراتها ، والاتصال بين مواقف الحياة رغم انفصالها الظاهرى . ولهذا آثاره الهامة فى زيادة قدرته على التكيف ، أضف إلى ذلك ما ذكرناه من أن الارتقاء الخيالى يزيد من قدرته على إتقان الوظيفة اللغوية .

النمو الوجدانى : يمكن القول بأن الشحنة الوجدانية هى النواة المركزية التى يلتم حولها الأنا ؛ فمن خلالها تتكشف الذات لذاتها مباشرة ، ومن خلال تقلباتها بين حالات الرضا وحالات عدم الرضا تكتشف الذات حدودها التى تميزها من بين الآخرين . ويفطن الطفل لهذه الحقيقة فى عامه الثالث بشكل نكاد نسميه ألمعيا ؛ فإذا به يقصد إلى الاصطدام بالآخرين وإثارتهم ليتال

من ذلك شحنة وجدانية حادة تؤكد له استقلال ذاته . وتعود هذه الحقيقة نفسها فتتجلى بشكل واضح عندما يصبح الطفل مراهقاً ؛ ذلك أن ازدياد حدة توترات المراهق هى السبب المباشر لتضخم الأنا لديه .

من هنا كان لزاماً علينا ونحن نتتبع العوامل المساهمة فى نمو الأنا ، أن نتتبع نمو القدرات الوجدانية . وقد درس كل من بريدجز Bridges وفالون وهيرلوك وغيرهم هذا الموضوع ، وانتهوا جميعاً إلى القول بأن السلوك الانفعالى يجرى عليه ما يجرى على سائر جوانب الحياة النفسية من نمو وارتقاء . فانفعالات الوليد فى أسابيعه وشهوره الأولى مختلفة كما وكيفا عن انفعالات الراشد ، والتعبير عنها يختلف أيضاً بين الطفولة والرشد اختلافاً لا يمكن إغفاله .

فانفعال الخوف مثلا يبدأ عند الطفل عاماً كحالة الذعر[١] ، لانوعياً كالخوف الذى نمارسه نحن الراشدون، وباطراد النمو يزداد هذا الانفعال بنوعيه ، ويتجلى ذلك فى الاستجابات التى تصاحبه ، فيبتعد الطفل عن المواقف التى تخيفه ، ويزداد استخدامه للاستجابات اللغوية المعبرة عن الخوف ، مما يدل على أن خبرة الخوف لديه أصبحت خبرة غنية بالمناطق المتغايرة .

(E. Hurlock 1950, p.251).

وبوجه عام يمكن تلخيص التعديلات أو التغيرات التى تدخل على الانفعالات مع النمو فيما يلى :

١ ــ انفعالات الأطفال سريعة عابرة ، تنقضى غالباً دون أن تترك وراءها شحنة انفعالية[٢] ، ومع اطراد النمو يزداد عمقها ودوامها ، تبعاً لازدياد فهمهم للمواقف ، وازدياد ضبطهم للتعبير .

٢ ــ انفعالات الأطفال شديدة انفجارية ، وبفضل الوسائل التربوية المختلفة يتعلمون التقليل من مظاهر شدتها .

---

(١) panic

(٢) تدل دراسات جرسيلد A.T. Jersild ومارکى F.V. Markey على أن مشاجرات الأطفال عابرة وقلما تترك آثاراً عميقة (E. Hurlock 1950, p. 304)

٣ ــ انفعالات الأطفال كثيرة ، فمعظم المواقف يقابلونها بأرجاع انفعالية ، لكنهم مع النمو يتعلمون شيئاً فشيئاً أن يستجيبوا لكثير من المواقف باستجابات غير انفعالية .

٤ ــ المظاهر السلوكية لدى الطفل تكشف بسهولة عن حالته الانفعالية ، بعكس الحال لدى الراشدين ، إذ يستطيع هؤلاء أن يخفوا الكثير من انفعالاتهم .

وترى بريدجز أن أمر نمو الحياة الوجدانية وارتقائها لا يقتصر على تعديل الانفعالات القائمة ، بل إنه ليتعدى ذلك إلى ظهور انفعالات جديدة تبعاً لازدياد النمو والنضوج . فانفعال الاستنجاد[1] يظهر فى نهاية الشهر الأول ، والسرور يظهر فى نهاية الشهر الثانى ، والحب يظهر فى خلال الشهر الثامن . ثم إن انفعال الحب هذا لا يلبث أن يتغاير إلى « الحب للراشدين » « والحب للأطفال » وذلك فيما بين الشهرين الثالث عشر والرابع عشر . ويتأخر ظهور الحزن إلى ما بعد سن السنتين (E. Hurlock 1950, p. 250)

وإذا نحن تأملنا موضوع تأخر ظهور الانفعالات فإنه يكشف لنا عن حقيقة هامة لا نستطيع إغفالها ، وهى أن نموها كما أنه يساهم فى نمو الأنا فإنه يتوقف عليه ويتأثر به أيضاً . ومن ثم فإن «المحاكاة الوجدانية» تظهر مبكرة ، فى الشهور الأولى من العمر ، لأنها تقوم على حالة اللاتغاير الأولى بين الأنا والآخر . أما «التعاطف» فيظهر فى خلال السنة الثانية لأنه يعتمد على تغاير الأنا وتميزه من الآخر مع الإبقاء على بعض اللاتغاير ، لكن «الإيثار» يتأخر ظهوره عن ذلك لأنه يقتضى درجة أكبر من الانفصال بين الذات والآخر بحيث تستطيع الذات أن تضع الآخر موضع اهتمامها الشديد (H. Wallon 1949, p.200) كذلك يتأخر ظهور الحزن لأنه يقتضى فهم الموقف والقابلية لأن أتخيل نفسى فى موضع الآخر الذى يمارس الحزن (E. Hurlock 1950, p. 250)

فالانفعالات إذاً تتأثر بنمو الأنا ويتوقف ارتقاؤها عليه ، كما أنها تساهم فى هذا النمو . على أن مساهمتها لا تقتصر على الاتجاه بالأنا نحو التغاير

---

(١) distress

والانفصال عن الآخر ، بل إنها لتتجه به أيضاً إلى الاتصال بالآخر والارتباط به . ويمكن تبسيط هذه الحقيقة على الوجه التالى :

فالشحنة الوجدانية نفسها من حيث هى خبرة باطنية، تبرز لدى الطفل بنوع من العيان أو الحدس الشعور بالأنا ، لكن هذه الشحنة نفسها لا تتركه على هذه الحال بل تدفعه إلى نشرها فى محيطه الاجتماعى عن طريق التعبيرات الحركية والصوتية . ولا يابث المحيط أن يتحمل ببعض هذه الشحنة ويستجيب للطفل تحت وطأتها ، ويكون لمشاعر الرضا أو عدم الرضا أثر هام فى ارتباط الطفل ارتباطاً عميقاً بجوانب هذا المحيط .

كذلك تربط الانفعالات بين الطفل والآخرين بحركة عكسية ، أى بأن ترد إليه موجاتها من المحيط . وتكشف بعض الدراسات عن شدة حساسية الطفل لهذه الموجات فى وقت مبكر بشكل يسترعى الانتباه . فقد درست إسكالونا تأثر الطفل بانفعالات الأم ، وانفعاله تبعاً لذلك فى مواقف تناول الطعام . فتبين لها أنه حتى الأطفال الذين لم يكملوا بعد أربعة أسابيع من عمرهم كانوا يرفضون الثدى إذا كانت الأم فى حالة عصبية شديدة . كذلك الأطفال الذين بلغوا من العمر ما يمكنهم من تناول المأكولات الجافة ، يقاومون تناول الطعام إذا كان الموقف محملا بالتوترات ، فى حين أنهم كانوا يأكلون بشهية عندما يطعمهم شخص فى حالة هدوء . والنتيجة التى انتهت إليها الباحثة من ذلك هى أن الطفل عندما يتصل مباشرة بأحد الراشدين يدرك حالة الراشد الانفعالية ، ويستجيب لها بطريقة لا تتغير (E. Hurlock 1950, p. 254)

البيئة الاجتماعية وأثرها فى ارتقاء الطفل : والآن وقد انتهينا من النظرة التحليلية لارتقاء الأنا، مبرزين العوامل السيكولوجية الرئيسية فى هذا الارتقاء ، ننتقل إلى نظرة تأليفيه جديدة نكشف فيها عن الصلات العميقة بين ارتقاء الأنا وظروف البيئة الاجتماعية المحيطة به ، ولا سيما الأسرة ، حيث أن الأسرة

هى أول جبهة من جبهات البيئة يقابلها الطفل فى سنوات العمر الأولى . ولهذه النظرة أهمية كبرى ، ذلك أن جميع جوانب الارتقاء التى فصلنا القول فيها لا تتحقق مستقلة تماماً عن علاقة الطفل ببيئته . وفى ذلك يقول شريف وكانترل M. Sherif & H.H. Cantril ليست عملية ارتقاء الأنا — الارتقاء الاجتماعى — نتيجة ازدهار آلى لقوى فطرية ، إنما يتأثر مضمون هذا الارتقاء وسرعته تبعاً للظروف المحيطة بالطفل من حيث الرعاية التى يلقاها من الراشدين ، وظروف اكتسابه اللغة ، والاتصال بتراث الحضارة ، والرموز والمعايير ، وجماعات المماثلين فى السن ... الخ . ولا يعنى هذا أننا ننكر وجود اتجاه عام لهذا الارتقاء ، متشابه رغم مايتخلله من تنوعات (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 157) وتعتذر سوزان أيزاكس فى ختام كتابها فى «الارتقاء الاجتماعى لدى صغار الأطفال» عن إغفالها لأثر البيئة فى الحياة النفسية للطفل ، مع أنه لا يمكن فهم هذه الحياة وتطوراتها إلا على أساس أنها نتاج التفاعل بين الطفل وبيئته ، بين الرغبات والتهويمات من ناحية وبين البيئة الاجتماعية من ناحية أخرى . وتقرر أن اقتصارها فى هذا الكتاب على الاهتمام « بالرغبات والتهويمات » وما ينشأ عنها ، من شأنه أن ينتقص من قيمة كتابها . وتقول بصراحة وشجاعة إن السبب فى زيادة اهتمامها بالرغبات والتهويمات هو أنها كانت فى الوقت الذى جمعت فيه مواد هذا الكتاب من ملاحظات على الأطفال وما إلى ذلك (وكان ذلك فيما بين عامى ١٩٢٤ — ١٩٢٧) مهتمة بالجانب الجنسى فقط ، وأنها تنبهت فيما بعد (أى قرب إخراج الكتاب عام ١٩٣٣) إلى ضرورة التقدير الدقيق للموقف ككل ، بيئة وشخصاً (S. Isaacs 1933, p. 384).

والواقع أن آثار البيئة الاجتماعية بوجه عام ، بجميع أطرها ، من الإطار الحضارى العام الذى يدخل فيه مجتمع الطفل ، إلى الإطار الأسرى الضيق الذى يواجهه الطفل مواجهة مباشرة ، نقول إن آثار البيئة الاجتماعية بجميع أطرها هذه تنفذ إلى الطفل وتؤثر تأثيراً واضحاً فى سلوكه وإرتقائه . وهى تنفذ إلى

جميع الوظائف النفسية لدى الطفل ، كالانفعالات والعواطف والتصور واللغة ، كما تنفذ إلى السمات العامة لشخصيته . (غير أن نفوذها إلى كل من هذه المناطق لا يكون متجانساً ، فنفوذها فى بعضها يتم بيسر وسرعة يفوقان اليسر والسرعة اللذين تنفذ بهما فى البعض الآخر كما أن وسيلة النفوذ تختلف تبعاً لطبيعة الوظيفة أو منطقة الشخصية التى تنفذ إليها هذه الآثار) [١].

ولنوضح ذلك ببضعة أمثلة موجزة . تقرر ل . ب . مورفى أن لعب الأطفال يعكس الخصائص التى امتصها هؤلاء الأطفال من الحضارة المحيطة بهم . فليس من قبيل الصدفة أن نلاحظ أن السمة الغالبة فى ألعاب الأطفال فى مجتمعاتنا هى أنماط « العدوان والحماية » . فى حين أن هذه السمة نفسها هى السمة الغالبة على حضارتنا بوجه عام ، حيث يقوم نظامها الأساسى على الفردية التنافسية (L.B. Murphy 1943) وبدهى أن معظم جوانب الحياة النفسية للطفل ولا سيما عواطفه وانفعالاته تنمو من خلال مواقف اللعب . كذلك يقرر كاتس . وشانك أن المقارنات التى يعقدها الأهل من حين لآخر بين الطفل وإخوته أو أقرانه ويقدمون إليه من خلالها القيم التى يريدونه أن ينتظم حولها تغرس فى أعماق ذاته جذور التنافس . وهذا الأسلوب فى التربية شائع جداً فى حضارتنا (D. Katz. & R. Shanck 1947, p. 493) .

أما فيما يتعلق بالتصور فإن قوالب التفكير التصورى التى يتجه إليها الطفل فى نموه وينظم من خلالها نشاطه الفكرى ، لاتحددها فقط « طبائع الأشياء » وخبرته المباشرة بهذه الطبائع ، بل تحددها كذلك الاستعمالات الشائعة فى مجتمعه . وتختلف القوالب التصورية بين مجتمع وآخر ، وذلك لأن

---

(١) تدل نتائج البحوث العديدة فى هذا الموضوع على أن أقل الجوانب تأثراً بالتغييرات الشديدة فى بيئة الطفل جانب الارتقاء العضلى العصبى كما يتجلى فى المشى وسائر ضروب النشاط الحركى والمهارة اليدوية . وأكثر الجوانب تأثراً الكلام والقدرة التعبيرية بوجه عام . وفى الوسط بين أقل الجوانب وأكثرها تأثراً تقع الاستجابات الاجتماعية أو ما يسميه جيزيل « القدرة على التكيف » (J. Bowlby 1951, p. 20).

«التمييزات» المختلفة التى يقيمها كل مجتمع فى مختلف المواقف التى تواجهه تتوقف إلى حد كبير على الدلالة العملية التى تكتسبها هذه المواقف فى نظره . ولذلك نجد أن الأسماء التى تطلقها الشعوب على الأشياء تعكس وظائف هذه الأشياء بالنسبة لها ، أو على الأقل تكون مترتبة على هذه الوظائف (M.M. Lewis 1936, p. 223) ويبدو أن الطفل يدرك مبكراً هذه الحقيقة ، ومن ثم فإنه يصوغ هو نفسه أسماء لبعض الأشياء التى يتصادف ألا تسميها له البيئة . وقد لاحظت أن ابنتى أطلقت اسم « صوّارة » على آلة التصوير وذلك من تلقاء نفسها ، كما أطلقت اسم «حلاّقة» على آلة حلاقة الذقن ، ولم تكن عندئذ قد جاوزت منتصف الثالثة . ويبدو من اتباع نفس القاعدة فى الاشتقاق فى الكلمتين أن المسألة لم تكن بالنسبة لها مجرد رمز صوتى لكنها مسألة تنظيمات تصورية ، حيث يشترك الشيئان فى كونهما آلتين . إذا كان هذا هو أثر البيئة الاجتماعية الكبيرة فى النشاط التصورى لدى الطفل فإن أثر البيئة الأسرية لا يمكن إغفاله . ويكفى أن نذكر هنا هذه الحقيقة التى أوردتها سوزان أيزاكس ، فالأسرة تمثل فى نظر الطفل نمطاً للعلاقات يبنى على غراره خبرته بالعالم كله . فكل شىء صغير يعتبر فى نظره « بيبى » وكل شىء أكبر يعتبر « بابا » أو « ماما » . ويعبر الطفل عن هذا التصور بوضوح ، ولا يتنازل عنه إلا عندما يكبر ويزداد إدراكه موضوعية (والمقصود هنا ازدياد الموضوعية الاجتماعية والطبيعية معاً) ويكتسب بعض الاهتمامات اللاشخصية (S. Isascs 1933, p. 350).

وأما آثار البيئة فى اللغة فقد تناولها الكثير من الباحثين بالتفصيل ، فالأنماط اللغوية تقدمها البيئة إلى الطفل ، وكمية النشاط اللغوى والمحصول وطول الجملة بل وتاريخ بدء هذا النشاط وثيق الصلة بالاستقرار العائلى وبمهنة الأب ، وبالمستوى الاجتماعى للأسرة بوجه عام. فبحوث ديكودر A. Descoeudres وهتزر H. Hetzer ورايندورف Reindorf على الأطفال المنشأين فى ظل ظرف اجتماعية غير مواتية تدل على أنهم يتأخرون فى بدء استخدامهم اللغة مدة واضحة ، قد

تبلغ ستة أشهر إذا قورنوا بالأطفال المنشأين فى ظل ظروف اجتماعية ملائمة (M.M. Lewis 1936, p. 125) . وبحوث مكارثى D. McCarthy تدل على أن مهنة الوالد والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة لهما علاقة وثيقة بطول الجملة التى يستخدمها الطفل فى تلك المرحلة من العمر السابقة على سن التحاقه بالمدرسة . فالأطفال الذين لهم آباء من ذوى المهن الفنية العليا[1] يفوقون فى هذا الصدد الأطفال القادمين من أسر يكونها آباء من العمال غير الفنيين (G. Murphy, &others, p. 584; R.T. LaPiere & P.R. Farnsworth, p. 414) . وكذلك لاحظت جودنف F.L. Goodenough تناسبا طردياً بين نزوع الطفل — فيما قبل سن الالتحاق بالمدرسة — إلى كثرة الكلام وبين المكانة الاجتماعية الاقتصادية لأبويه، فكلما ارتفعت هذه المكانة ازداد هذا النزوع وكلما انخفضت تضاءل. وتشير بحوث جيزيل وأماترودا وجولدفارب W. Goldfarb إلى تأخر الارتقاء اللغوى لدى الطفل بشكل واضح إذا ما حرم من أمه . (J. Bowlby 1951, p. p. 17, 37) وكذلك لاحظ الباحث تأخراً واضحاً فى الوظيفة اللغوية لدى طفلته نتيجة لابتعاد الأم عن البيت مدة شهرين بسبب المرض . ومع أن الطفلة كانت تزورها من حين لآخر بالمستشفى ، ومع أن الشهرين تخللهما أسبوعان عادت فيهما الأم إلى البيت ، فإن هذا لم يكن ليحول بين الطفلة وبين الشعور بعدم الاستقرار فى الأسرة . ونتيجة لما نجم عن ذلك من كون الطفلة أصبحت دائماً مشحونة بالتوترات الشديدة — التى كانت تظهر فى سلوك الطفلة بمظاهر متعددة — صارت لا تستطيع أن تلقى جملة واحدة دون تلعثم وتهتهة ، مع أنها كانت قد عبرت هذه المرحلة وكانت تتكلم بانطلاق واضح) ، وقد كانت فى منتصف الثالثة) . كذلك أشرنا من قبل إلى ضرورة استقرار الأنماط اللغوية فى بيئة الطفل كشرط ضرورى لاكتسابه اللغة على أساس أن الارتباط الشرطى هو أحد العمليات الهامة

---

(١) professional

الداخلة فى عملية اكتساب اللغة — من حيث الفهم والاستعمال —، فإذا لم يستقر أفراد بيئة الطفل على ارتباطات ثابتة بين الرموز اللغوية ومدلولاتها تأخر اكتساب الطفل للغة (R.T. Lapiere & P.R. Farnsworth 1942, p. 89) . كذلك يرجع الفضل إلى الضغط الاجتماعى — إلى حد كبير — فى تنازل الطفل عن أنماطه اللغوية التى يستخدمها واستخدامه نفس الأنماط التى يستخدمها الراشدون (G. Murphy & others 1937, p. 233) وينفذ هذا الضغط الاجتماعى إليه من خلال عمليتين :

الأولى أن تختل استجابات للراشدين لأنماطه اللغوية ، فيتضح فشلها شيئاً فشيئاً عن أن تجلب النتائج المرجوة ، وبالتالى ينقطع ما كان قائماً بينها وبين مدلولاتها من ارتباطات شرطية .

والثانية أن يزداد بروز الأنماط اللغوية للراشدين أمامه فإذا به يدرك أنماطه هو على أنها جشطلتات ناقصة ، وكلما ازداد بروز أنماط الراشدين واستقرارها فى مجاله الإدراكى ازداد شعوراً بأن أنماطه اللغوية جشطلتات ناقصة ، ودفعته حدة هذا الشعور إلى إعادة تنظيمها على نسق أنماط الراشدين .

وهكذا تنفذ آثار البيئة الاجتماعية إلى الارتقاء اللغوى للطفل — ويبدو ذلك بوضوح فى السنوات الثلاث الأولى بوجه خاص — من عدة منافذ . ولا يعنينا هنا أن نلخص جميع البحوث التى أجريت فى هذا الصدد . إذ تكفى الإشارة إليها وإلى الاتجاه العام لمضمونها ، ودلالته .

أما نفوذ آثار البيئة إلى السمات العامة للشخصية ومساهمتها فى تعيين هذه السمات منذ وقت مبكر ، فتشير إليه ل . ب . مورفى بقولها إن علاقات الطفل فى أثناء السنة الثانية من عمره بكل عضو من أعضاء الأسرة ذات أهمية بالغة فى تشكيل شخصيته ، بكل ما قد تمتاز به من صفات الاعتماد أو الاستقلال ؛ الإقدام أو الخجل ، العدوان أو الخوف ، التوافق أو الجمود .... الخ (L.B. Murphy 1947) . ويقرر جاردنر مورفى أن من بين الأسس التى تساهم فى عملية

بزوغ الأنا الفكرة الغامضة التى يكوّنها الطفل عن « الشخصية » الرئيسية فى مجال حياته ، ثم يحمل هذه الفكرة الغامضة عن « الشخصية » كما يراها إلى ملاحظاته على نفسه ، وتساهم هذه العملية فى إقامة دعائم ذاته (1937, p. 208) ومن ثم فإن الأطفال الذين يحرمون فى سنوات العمر المبكرة من الارتباط بشخصية واحدة دائمة الرعاية لهم ، كأن ينشأوا فى الملاجىء حيث لا تكرس مربية واحدة لرعاية كل طفل على حدة . وحيث لا تدوم المربية كثيراً فى خدمة الطفل ، أو يضطرون لظروف معينة إلى التنقل بين رعاية عدة أشخاص ، لا يتاح لهم إقامة الذات على دعائم مستقرة ، وبالتالى فإنهم إما أن يكونوا عرضة للعواطف المتناقضة المتكافئة ، أو يكونوا شخصيات ضامرة الأنا (J. Bowlby 1951, p. 47) ومن أوضح الأمثلة على آثار البيئة فى شخصية الطفل مالاحظته ل . ب . مورفى من أن إحدى الأطفال كانت تصدر عنها فى معظم المواقف استجابات تعاطفية ، وقد أجمع على هذا جميع الملاحظين . ولكن عندما وقع بعض التهديد على « أنا » الطفلة من طفلة أخرى معها وقع فى الوقت نفسه كف على استجاباتها العاطفيه ، وأقدمت على سلوك عدوانى وسلوك غير تعاطفى فاعتدت على الطفلة التى آذتها ، وضحكت من هذه الأخيرة عندما عبّرت عن آلامها . (L.B. Murphy 1943) . ومثل هذه المواقف إذا تكررت بحيث أصبحت هى الاتجاه الغالب على مواقف الطفل مع أقرانه كان لها أعمق الأثر فى تشكيل شخصيته وتعميق الاتجاهات العدوانية فيها . ومن أهم النتائج التى انتهى إليها أندرسون H. Anderson أن الطفل غير الآمن ينزع إلى السيطرة على سائر الأطفال بدلا من التعاون معهم . (E. Hurlock 1950, p. 306) ودرست ماير أثر العوامل البيئية فى سلوك السيطرة أو تأكيد الذات لدى الأطفال فى دور الحضانة ، فوجدت أن الأطفال القادمين من بيوت تكثر فيها أوامر النظام ويلقون العقاب لتنفيذها بدقة يكشفون عن نزوع إلى السيطرة على زملائهم . كذلك يبدو هذا النزوع لدى الأطفال الذين لا يلقون من آبائهم المعونة الكافية

فى الردعلى أسئلتهم . ودرس جاك L. M. Jack ما سماه « بالسلوك الصاعد » [١] ويعنى به متابعة الطفل لعمل معين حتى ضد تدخل الآخرين وتوجيهاتهم . فاتضح له أن « الثقة بالنفس » هى العامل الرئيسى فى ظهور هذا السلوك . ووجد خمسة أطفال أقل من الجميع فى مقدار سلوكهم الصاعد ، فجعل يدربهم بأن أعطاهم بعض الإرشادات والفرص لاستخدام اللعب . فلما جيء بهم ثانية إلى المواقف التجريبية من سائر الأطفال تبين له أن نسبة السلوك الصاعد لديهم ازدادت بشكل ملحوظ (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 187)

من هذا العرض السريع لبعض البحوث التى أجريت فى آثار البيئة الاجتماعية فى تشكيل سلوك الطفل يبدو بوضوح مدى أهمية هذه الآثار ومدى نفوذها ، بحيث لا يمكن التحدث عن ارتقاء الطفل دون الكشف عن آثار البيئة فى هذا الارتقاء . على أن هذه البحوث نفسها تكشف عن حقيقة هامة أخرى وهى أن الأسرة جانب هام من جوانب البيئة وأنها هى المسئولة لا سيما فى سنوات العمر المبكرة عن كثير مما يرد إلى الطفل من مؤثرات . وكلما كان العمر مبكراً ازدادت أهميتها ، إذ تصبح هى المجال الرئيسى لحياة الطفل . والذى يعنينا هنا هو الكشف عن حقيقة تأثيرها فى الطفل فى الثلاث سنوات الأولى ، وكيف يتم هذا التأثير .

تدل نتائج البحوث العديدة التى أجريت فى هذا الموضوع على أن الدلالة السيكولوجية للأسرة بالنسبة للطفل هى أنها «مصدر الطمأنينة» ، لسببين :

الأول : أنها مصدر خبرات الرضا ، إذ يصل الطفل إلى إشباع معظم حاجاته من خلالها .

والثانى : أنها المظهر الأول للاستقرار والاتصال [٢] فى الحياة .

وقد أوضحنا فى الفصل السابق كيف أن المظهر الأول للذاكرة — والذاكرة هى

---

(١) ascendant behavior

(٢) continuity

أحد مظاهر استقرار الشخصية — هو شعور الطفل بالانتقال إلى بيئة غريبة . أى أن ثبات الإطار العام للبيئة المألوفة ينعكس لدى الطفل فى ثباته على مستوى شعورى معين . كذلك أوضحنا فى الفصل السابق مدى أهمية تنميط السلوك فى بيئة الطفل، واستقرار الأنماط — أنماط الشخصيات وأنماط السلوك — كشرط ضرورى ليتمكن الطفل من عقد التفرقة بين ذاته وبين الآخرين ، وذلك ليتمكن فى النهاية من إقامة دعائم ذاته ثابتة مستقرة . فاستقرار البيئة إذاً — سواء من حيث إطارها العام ومن حيث أنماط العمليات الكبرى فيها شرط ضرورى لاطراد ارتقاء الطفل ، وهذا ما توفره الأسرة .

وهناك عدة بحوث تقوم على الملاحظة والإحصاء تثبت جميعها صحة هذه الحقيقة . ففى دراسة قام بها آرمسترونج C.P. Armstrong على ٦٦٠ من الأحداث الفارين تبين أن ٢٩ ٪ منهم تهدمت أسراتهم — بسبب موت أحد الوالدين أو كليهما أو افتراقهما أو بأى سبب آخر — قبل سن الرابعة ، ثم ٢٨٪ منهم تهدمت أسراتهم فيما بين الرابعة والسادسة . وفى دراسة أخرى قام بها هذا الباحث نفسه على ٣٠ من « غير القابلين للإصلاح » تبين أن ١٢ (٤٠٪) من بينهم تهدمت بيوتهم قبل بلوغهم الرابعة ، و ٦ تهدمت بيوتهم وهم بين الرابعة والسادسة . وفى دراسة قام بها إيست وهوبير N.W. East & W.H. Hubert على ٢٦ من المراهقين المسجونين المشكلين الذين لم يفيدوا مما تلقوا من تدريب ، تبين أن نصفهم بالضبط قاسوا الانفصال عن الأبوين فى سن مبكرة . وعقد مينو G. Menut مقارنة بين ٨٣٩ طفلا يعانون من اضطرابات سلوكية و ٧٠٠٠٠ طفلا عاديين من مدارس باريس فوجد أن ٦٦٪ من الأطفال المشكلين آتون من بيوت مهدمة ، فى حين أن ١٢ ٪ فقط من الأطفال العاديين آتون من مثل هذه البيوت . وقام هذا الباحث نفسه بدراسة أخرى على ١٠٠ من الأطفال المشكلين القادمين من بيوت مهدمة ، فانتهى إلى أن انهيار الأسرة نفسه يعتبر أحد الأسباب الهامة لاضطرابات ٨٤ حالة من بينهم . وفى دراسة

قام بها جلويك وجلويك S. Glueck & E.T. Glueck على ٩٦٦ من الجانحين وجد أن ٤٢٩ منهم قادمون من بيوت مهدمة . وفى دراسة مماثلة قام بها أوترسترروم E. Otterstrom على ١٣١٥ صبياً و ٣٠٠ فتاة من الجانحين والمسجونين وجد أن ٤٢ ٪ من الصبيان و ٦٥ ٪ من الفتيات قادمون من بيوت مهدمة . ودرس سافير B. Safier ٢٥٥ حالة من حالات العهر بين الرجال فوصل إلى أن ٦٠٪ منهم ينحدرون من بيوت تهدمت أثناء طفولتهم . وروى له بعضهم الكثير من الصعوبات التى كانوا يلقونها نتيجة لكثرة التغير فى نمط الأسرة ، وبالتالى فى أسلوب التعامل ونظامه . وفحصت ينج L.E. Young حالة مائة والدة غير شرعية تتراوح أعمارهن بين ١٨ — ٤٠ سنة تمثل مستويات مختلفة من الذكاء والتربية والطبقة الاجتماعية الاقتصادية ، فانتهت إلى عدة نتائج هامة ، منها أن ٤٣ منهن قادمات من بيوت مهدمة . ومما جاء فى وصف هذه الباحثة لأولئك الوالدات غير الشرعيات : « أنهن يعانين دائماً من مشكلات جوهرية فى علاقاتهن بالناس . فبعضهن عاجزات حتى عن الاحتفاظ بروابط سطحية ناجحة ، والبعض يحذقون الدخول فى علاقات عابرة بالمعارف والأصدقاء ، لكنهن عاجزات عن الدخول فى علاقة وثيقة بأى شخص....» ودرس بولوك ومالزبرج وفلر H.M. Pollock, B. Malzberg & R.G. Fuller ١٧٥ حالة من الفصاميين فظهر له أن ٣٨ ٪ منهم آتون من بيوت مهدمة . وقام سيلاج وهيدرى I. Csillag & E. Hedri بدراسة حالة مائة عامل ممن تحدث لهم إصابات كثيرة فى أثناء العمل الصناعى ، فوجد أن ٥٤٪ منهم قادمون كذلك من بيوت مهدمة (J. Bowlby 1951) . وهكذا تثبت هذه البحوث وغيرها مما أورده بولبى J. Bowlby فى كتابه القيم « العناية الأمومية وعلاقتها بالصحة العقلية » تثبت بطريقة عكسية ضرورة توفر البيئة العائلية المستقرة حول الطفل كشرط أساسى لاستقرار شخصيته ، واطراد ارتقائه بحيث يصبح راشداً سوياً[١] .

---

(١) وقد أشرنا من قبل إلى ما أحدثه مرض الأم وبقاؤها فى المستشفى لمدة شهر من توترات لدى الطفلة ، تحلت نتائجها فى أحد جوانب الارتقاء الاجتماعى الهامة وهى الارتقاء اللغوى . والواقع

وفى دراسة قام بها بينتج G. Binning على ٨٠٠ من أطفال المدارس الكندية نجده يوضح كيفية تدخل البيئة العائلية فى ارتقاء الطفل على الوجه الآتى : فهو يقرر أن التغيرات فى سرعة النمو وجدانية فى منشئها. وقد يسرع النمو وقد يبطىء متأثراً فى ذلك إلى حد كبير بالحالة الوجدانية التى عليها الطفل . وبالتالى فإن مشاعره نحو الانفصال عن أحد والديه أو عن كليهما أو نحو أى جو يهدد استمرار استمتاعه بالحب السوى ، وما ينجم عن ذلك من توترات شديدة يقع تحت وطأتها ، تؤذى النمو أكثر مما يؤذيه المرض . وبتأخر نمو الطفل تزداد قابليته لأن تظهر به أعراض أمراض سيكوسوماتية ومشاكل سلوكية (J.Bowlby 1951, p. 28) . فالتوترات التى تنتاب الطفل نتيجة لفقدانه الشعور بالطمأنينة هى المصدر الرئيسى لتعطل الارتقاء أو نكوصه ، وتظهر أوضح ما تظهر فى ارتقاء الاستجابات الاجتماعية[1] .

ولا تقتصر الأسرة على أن توفر للطفل الشعور بالطمأنينة داخل حدودها فحسب ، لكنها تنشر هذا الشعور حولها ، ومن ثم فإن ما يبديه الطفل — دون الثالثة — من انزعاج إذا ما تقدم إليه أحد الغرباء بالحديث أو المداعبة وهو مع أبويه أقل بكثير مما ينتابه إذا لقى هذا الغريب منفرداً . فالحديث الودى بين الوالدين وبين هذا الغريب ومحاولتهما تقديمه إلى الطفل يقلل كثيراً من حدة توترات الطفل نحوه . وعلى هذا الأساس استطعت أن أقلل من انزعاج طفلتى

أنها تجلت كذلك فى مظهرين آخرين هما :

(أ) القابلية للانفعال الشديد بسرعة : فقد أصبحت سيئة الطبع ، وإذا ما غضبت على شىء فإنها سرعان ما تبكى ، ويكون بكاؤها عنيفاً .

(ب) النفور من الناس أكثر من الإقبال عليهم ، ونعنى هنا النفور حتى ممن كانت تعرفهم وتألفهم كبعض الأقارب ، فقد أصبحت تبدأهم — عندما تراهم بالنفور وإعلان أنها لن تسلم عليهم . وكانت تمكث هكذا فترة من الوقت قد تطول وقد تقصر .

(١) تبدو دلالة الأسرة بوضوح فى هذه الملاحظة التى لاحظتها على الطفلة فى كثير من المواقف ؛ فهى عندما ترى شخصاً غريباً يحاول أن يقترب منها ليحدثها أو يداعبها مداعبة لا تصادف قبولا عندها تكون استجابتها المباشرة أن تقول : « أنا حبيبة ماما وبابا » ، وتصحب ذلك بحركة تراجع نحو من يكون معها منا .

من جماعة الأطفال فى البيت ، وكانت لا تتجاوز الشهر الثالث من السنة الثالثة . كان يصل بها الانزعاج إلى حد البكاء أحياناً عندما تراهم يقبلون عليها جماعة ، وكان الأطفال أنفسهم — وأعمارهم تتراوح بين السادسة والتاسعة — لا يتورعون عن زيادة إزعاجها وذلك بتخويفها ببعض الحركات والأصوات . فخرجتُ إلى الحديقة ذات يوم ، وعملتُ على تنظيم علاقتها بهم واستثارة حبها نحوهم بطمأنتها على أنهم يلعبون معها ، وبعد قليل أقبلت الطفلة على بعضهم فعلا ، فأقبلت على أكبرهم فجعل يداعبها برفق ، مما شجعها على أن تقبل على وسطاهم وتقبل مداعباتها . ومع أن هذه الطمأنينة انتهت بانتهاء هذا الموقف بحيث عادت إلى الانزعاج فى الأيام التالية فإن هذا لا ينفى الحقيقة التى نقررها ، وكل ما هنالك أنها بحاجة إلى تكرار هذا الموقف عدة مرات . وقد أمكن لنا فى موقف آخر أن نستثير فى الطفلة سلوكاً تعاونياً مع هؤلاء الأطفال أنفسهم وذلك بعد شهر من الموقف السابق . فقد كان الأطفال يقومون بعمل جماعى لبناء بيت من الحجارة . ووقفت أرقبهم وأشترك فى توجيه حركاتهم . وكانت الطفلة تقف بجوارى فكلفتها برفق أن تحمل معهم بعض الحجارة ، فترددت قليلا ثم حملت الحجر وسرتُ معها إلى حيث وضعته . وبعد أن تكرر ذهابى معها مرة أخرى ، حملته وذهبت بمفردها فى المرة الثالثة إلى حيث وضعته . وازداد نشاط الطفلة فشجعتها ، وبعد أن كنت فى كل مرة أحملها الحجر بنفسى أصبحت هى تحمله بنفسها مكتفية بأن أقول لها فى بدء كل مرة خذى حجراً آخر ، وتسألنى « آخذ ده » ؟ فأقول « نعم » . وبعد قليل كان الأطفال جميعاً قد تعبوا وجلسوا على الحجارة يتحدثون فى هدوء ، فإذا بالطفلة تذهب إليهم من تلقاء نفسها ، وتجلس بجوارهم لمدة عشر دقائق متتالية دون أن يكون معها أحد من أفراد الأسرة . ثم عادت إلى البيت لحاجة عارضة ، حتى إذا ما انتهت طلبت من تلقاء نفسها أن تخرج إليهم بلعبتها الجديدة ، وفعلا خرجت بها إليهم ، وبقيت بينهم تعرضها عليهم ، وتحمست للحديث معهم ، وبقيت

على ذلك عشر دقائق أخرى . وفى بعض الأحيان كان أحد الأطفال يحاول أن يدير اللعبة بنفسه فكانت الطفلة تتركها له وتجلس لمشاهدته ثم تأخذها عندما ينتهى منها ، ويتم ذلك كله دون عراك . ثم انتهى هذا الموقف بفعل بعض الأسباب الخارجية . وبعد ساعتين عاد من جديد . فقد جلست الطفلة مع عمتها فى الحديقة ، فرأت الأطفال يبنون بيتاً جديداً من الحجارة ، فبدأت تتكلم مع عمتها عنهم ، وعرضت عليها عمتها أن تقترب منهم فأخذت مقعدها فى الحال واقتربت منهم اقتراباً شديداً ثم جلست . ثم وقفت تشاهدهم دون أن تشترك معهم فى العمل . لكنها كانت تحاول بين الحين والآخر أن تدخل البيت ، وفى هذه اللحظات كانت هى نفسها تحاول أن تستزيد من الشعور بالطمأنينة فكانت تنادى عمتها لتدخل معها فى هذا البيت . وبعد قليل قصدت إلى بعض الشجيرات لتقطف أوراقها ، وعندئذ جلس أحد الأطفال على مقعدها فلما عادت تركته له وجلست على قطعة من الخشب قريبة دون أى عراك . وأوشك الطفل أن يقع على ظهره بالمقعد فاستغاث ولكن بهدوء — وكان يغلب عليه الضحك — ومديده طالباً المعونة فإذا بالطفلة تمد يدها إليه وتقوم مسرعة لتسند المقعد حتى لا يقع ، وذلك دون أن يكلفها أحد بهذا العمل . وكرر طفل آخر هذا الموقف عن عمد فأسرعت إليه الطفلة تسنده أيضاً ، وتظاهر ثالث بأنه يبكى فإذا بها تواسيه بانزعاج وهى تقول له : « لا إنت ماوقعتش ، إنت ما وقعتش »وتكررها عدة مرات ، وتحاول فى الوقت نفسه أن ترفع رأسه لترى وجهه . وهكذا انتهى الاطمئنان بالطفلة إلى خفض توتراتها نحو هؤلاء الغرباء مما ساعدها على الاقتراب منهم ، والعمل بينهم ، والحديث معهم ، وارتضاء مشاركتهم لها فى ممتلكاتها ، والتعاطف مع بعضهم بل ومواساته .

على أن الأسرة ليست بيئة متجانسة بالنسبة للطفل ، ويبدو هذا التغاير واضحاً منذ اليوم الأول فى حياة الطفل . وفى الظروف العادية — فى حضارتنا الحالية — تكون شخصية الأم هى الجانب الرئيسى فى هذه البيئة . فهى

التى تعنى بالطفل أكثر من أى فرد آخر فى الأسرة ، وهى التى تثبت أمامه وتتصل به زمناً أطول مما يتاح لغيرها ، وهى التى تقدم له قدراً من تجارب الرضا يفوق ما يقدمه إليه غيرها . وسواء أكانت هذه الأم هى الأم البيولوجية أم كانت غيرها فليس هذا هو المهم ، لكن المهم هو أن يتوفر للطفل من يرتبط به « ارتباطاً شخصياً » ومن خلال هذا الارتباط يقدم له رعايته الدائمة طوال سنى الطفولة .

ومن هنا تبدو الأم — أو من يقوم مقامها — باعتبارها بؤرة الوظيفة الأسرية . وللارتباط بها وحضورها المستمر أهمية كبرى فى حياة الطفل وفى ارتقائه الاجتماعى[١] .

ومن أهم البحوث التجريبية فى هذا الصدد بحوث جولد فارب Goldfarb فقد قام بدراسة مجموعتين من الأطفال تتألف كل منهما من ١٥ طفلاً وتتراوح أعمارهم بين العشر سنوات والخمس عشرة سنة . وقد أقام أطفال إحدى المجموعتين فى ملجأ (حيث لا تتاح الفرصة لقيام علاقة شخصية بين الطفل والمربية ، فهى تتعهد عدة أطفال فى وقت واحد ، وبغير اكتراث غالباً ، وتتغير من حين لآخر) ابتداء من بلوغهم الشهر السادس من العمر حتى بلوغهم سن الثالثة والنصف ، ثم نقلوا إلى بيوت بديلة — حيث يتاح للطفل الارتباط الدائم بشخص يكفله — أما أطفال المجموعة الثانية فقد انتقلوا من أحضان « أمهاتهم إلى البيوت البديلة[٢] » مباشرة . وفى فحص أفراد المجموعتين استخدم جولد فارب عدة اختبارات للقدرات المختلفة مثل اختبار وكسلر Wechsler للذكاء ، وفيجل وفيجو تسكى Weigl & Vigotsky للقدرة على تصور مفاهيم مجردة ، ومقياس

---

(١) وفى ذلك يقول بولبى إن الطفل يتأثر تأثراً سيئاً بانفصاله عن أمه . ويبدو ذلك بوضوح فيما بعد الأسبوع الرابع من عمره ، وفى غضون بضعة أيام من انفصاله عن أمه ؛ فتقل ابتساماته لمرأى الوجه البشرى ويتضاءل نشاطه وتفتر اهتماماته . وتدل دراسة أطفال الملاجئ ممن هم دون الشهر السادس من العمر على أنهم أقل إصداراً للأصوات من الأطفال المقيمين فى أسراتهم . بل ونستطيع أن نبين هذا الفرق حتى لدى الأطفال الذين أتموا الشهر الثانى من العمر فحسب (J. Bowly 1951, p. 16) .

(٢) foster homes

فينلند Vineland scale للنضج الاجتماعى ، كما أحاط الأطفال بمواقف تجريبية لمشاهدة استجاباتهم المختلفة ، فكانت النتائج دائماً تشير إلى تفوق أطفال المجموعة الثانية الذين أتيح لهم البقاء فى رعاية شخص واحد فى السنوات المبكرة من العمر ، بينما تشير إلى ضعف الأنا ضعفاً شديداً عند أطفال المجموعة الأولى (J. Bowlby 1951, pp. 37 ,55) . ويبدو ذلك بوضوح فى القدرات التخيلية لدى هؤلاء الأطفال ، وفى استجاباتهم الاجتماعية كالقدرة على اتباع قواعد السلوك المرسومة لهم ، والشعور بالذنب نتيجة لكسر هذه القواعد ، والقدرة على عقد علاقات سوية مع الآخرين ، والوظيفة اللغوية . فإن الحرمان من الأم « فى سنوات العمر المبكرة» يصيب ارتقاء الأنا فى الصميم ، إذ يصيب شعبتى الارتقاء ، ما يحقق « الشعور بالإنية » والاستقلال عن الآخرين ، وما يحقق الارتباط بالآخرين « واكتساب العضوية فى الجماعة » . ويفسر بولبى هذه الحقيقة بإرجاعها إلى عمليتين :

الأولى : أن الحرمان من تجربة « الوجه الثابت والعناية الشخصية المتصلة » فى سنوات العمر المبكرة ، من شأنه أن يحرم الطفل من أول مظهر وأول وسيلة « للتنظيم » فى الحياة ، تنظيم السلوك وتنظيم المدركات . وبالتالى يعطل قدراته على الفهم والتجريد ، كما يتسرب إلى كثير من قدراته الاجتماعية .

والثانية : أن بيئة الملجأ لا تسمح للطفل بأن يمارس نشاطاً فرديًّا ، ولا أن يملى إرادته على أحد . مع أن هذه تمرينات لا بد منها لتقوية الأنا. فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقرره سوزان أيزاكس من أن الطفل لا يعتمد على والديه — وخاصة الأم — فى المحافظة على حياته وإشباع حاجاته الغذائية فحسب ، ولكن يعتمد عليهم أيضاً فى إشباع حاجاته البيدية أو الوجدانية (S. Isaacs 1933, p. 387-395) وهذا مالا يتوفر فى الملجأ ، أدركنا مدى عمق الآثار التى تترتب على حرمان الطفل من الارتباط بالأم .

وهناك عدة بحوث تتفق كلها فى نتائجها مع جولد فارب فى خطوطها العامة .

فقد قام وولف وشبيتز بدراسة أربع مجموعات من الأطفال ، ثلاثة من بينها يعيش أفرادها مع أمهاتهم وواحدة يعيش أفرادها فى ملجأ . واستخدم الباحثان فى دراستهما اختبارات الأطفال المعروفة باسم اختبارات « هتزر وولف » The Hetzer-Wolf baby tests لتعيين معادلة الارتقاء لأطفال هذه المجموعات . كما روعى فى أطفال المجموعات الثلاثة الذين يعيشون مع أمهاتهم انتماؤهم إلى ثلاث فئات اجتماعية متباينة . فكانت النتائج كما يأتى :

جدول يبين مدى تغير متوسط معادلة الارتقاء عند مجموعات من الأطفال تبعاً لحضور الأم أو غيابها

الفئة الاجتماعية	حضور الأم أو غيابها	عدد الحالات	معادلة الارتقاء	
			المتوسط من الشهر الأول إلى الرابع	المتوسط من الشهر التاسع إلى الثانى عشر
مجموعة من سكان المدن (غير منتخبة)	غائبة	٦١	١٢٤	٧٢
مجموعة من أبناء أصحاب المهن العقلية	حاضرة	٢٣	١٣٣	١٣١
مجموعة من الريفيين	»	١١	١٠٧	١٠٨
مجموعة من أبناء أمهات جانحات غير	»	٦٩	١٠١,٥	١٠٥

وأهم ما فى هذه النتائج أن تأثير الاختلاف الاجتماعى بين فئات الأطفال ذوى الأمهات الحاضرات لا يصل فى شدته إلى ما يعادل شدة تأثير الحرمان من الأم . فأعلى درجات ارتقاء وهى ١٣٣ المتوفرة لدى أبناء ذوى المهن الفنية العليا تزيد على أدنى الدرجات وهى الموجودة لدى أبناء الأمهات غير الشرعيات بمقدار ٣١ر٥ ، فى حين أن الفرق بين معادلة الارتقاء لدى الأطفال المقيمين بدون أمهاتهم فى الشهور الأربعة الأولى من العمر ومعادلة

الارتقاء لديهم فى أواخر العام الأول ٥٢ . وإلى جانب هذه الحقيقة حقيقة هامة أخرى وهى أن معادلة الارتقاء فى انخفاض مطرد لدى الأطفال المقيمين فى الملجأ ، وقد استمر انخفاضها بعد انتهاء السنة الأولى حتى وصلت فى نهاية السنة الثانية إلى ٤٥ فقط . ويعلق بولبى على هذه النتائج بقوله إن الظروف المعيشية لهؤلاء الأطفال كانت سيئة فعلا من الناحية التربوية ؛ وربما كان لهذا أيضاً أثره فى شدة انخفاض معادلة الارتقاء . إلا أن هناك دراسات أخرى تدل بوضوح على أنه حتى مع تحسن الأحوال عن ذلك كثيراً فإن النتيجة تظل تشير إلى تأخر واضح فى معادلة الارتقاء لدى الأطفال المحرومين من أمهاتهم عن الأطفال الذين يعيشون فى رعاية الأمهات (J. Bowlby 1951, p. 17) كذلك قام سيمونس بمقارنة مجموعة من الأطفال يبلغ عدد أفرادها ١١٣ طفلا وتتراوح أعمارهم بين سنة وأربع سنوات ، وقد أمضوا عمرهم كله فى الملاجىء ، بمجموعة أخرى من الأطفال الذين يقضون معظم النهار فى دور الحضانة ثم يعودون إلى بيوتهم ليعيشوا مع أمهاتهم اللاتى يعملن لكسب أقواتهن . واستخدم لهذه المقارنة الاختبارات المعروفة باسم « اختبارات هتزر وبوهلر » The Hetzer - Buhler tests لتعيين معادلة الارتقاء . فانتهى إلى أن المعادلة لدى المجموعة الأولى ٩٣ فى حين أنها تبلغ ١٠٢ عند أطفال المجموعة الثانية . ودرس لورى L.G. Lowrey ٢١ حالة من الأطفال الذين ألحقوا بالملاجىء خلال السنة الأولى من عمرهم وظلوا فيها حتى الثالثة أو الرابعة ، وقد تولى لورى فحصهم وهم فى الخامسة من العمر فتبين له أنهم جميعاً يعانون من اضطرابات حادة فى الشخصية تتركز فى عجزهم عن إعطاء الحب أو تقبله . أما الأعراض التى كانت شائعة بينهم فهى العدوان والخلفة والأنانية وشدة الصياح والصعوبة الشديدة فى تناول الطعام ، وعيوب الكلام والبوال . وأحياناً المخاوف الشديدة وإعصار من النشاط . ودرس بيرز وأوبيرز D. Beres & S.J. Obers مجموعة مكونة من ٢٨ شخصاً تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢٨ سنة وهم جميعاً ممن أمضوا

فى الملاجئ الثلاث أو الأربع سنوات الأولى من العمر ، فانتهيا إلى ما يأتى :

٤ أشخاص من بينهم فصاميون .

٢٢ شخصاً يعانون من اضطرابات حادة فى الشخصية .

٧ أشخاص يعانون من ضحالة وجدانية (J. Bowlby 1951) .

وأجرت آمى دانيل A. Daniel تحت إشراف بيردبولدوين B. Baldwin تجربة على مجموعتين من الأطفال فى سن السنتين ، مقيمين فى أحد المعاهد . وتتلخص التجربة فيما يلى :

ا ــ إحدى المجموعتين لا تكاد تمنح أى قدر من الحنان ، مع استمرار العناية من جميع النواحى الأخرى .

ب ــ فى المجموعة الأخرى خصصت لكل طفل مربية ، وتوفر الحنان .

وبعد ستة أشهر قارنت الباحثة بين أطفال المجموعتين فوجدت أن أطفال المجموعة الأولى متأخرون عقليا وجسمياً عن أطفال المجموعة الثانية (C. Buhler 1937, p. 65) .

وهكذا يشير عدد من البحوث التجريبية إلى أهمية ارتباط الطفل بالأم أو بمن يقوم مقامها طوال السنوات الثلاث الأولى من العمر بوجه خاص . كما تشير هذه البحوث إلى أنه كلما زادت مدة إقامة الطفل فى الملجأ انخفضت معادلته الارتقائية .

وقد يقال لتفسير التأخر الملحوظ فى أطفال الملاجئ إن السبب وراثى ، إذ أنهم جميعاً من فئات اجتماعية معدمة . لكن هذا الاعتراض يرد عليه بعدة ردود ، منها :

ا ــ أن بعض هذه البحوث التجريبية التى أجريت فى هذا الصدد عقدت مقارنات بين أطفال الملاجئ وأطفال ينتمون إلى نفس فئاتهم الاجتماعية لكنهم يعيشون مع أمهاتهم . ومع ذلك فقد انتهت إلى إثبات تأخر أطفال الملاجئ .

ب ــ أن بعض هذه البحوث تشير إلى أنه حتى مع بقاء الطفل فى نفس الملجأ فإن الآثار السيئة تقل إذا خصصت له مربية ونال منها ما يشبه حنان الأم وتفرغها .

حـ ــ أن النتائج السيئة لانفصال الطفل عن الأم تظهر بوضوح كلما كانت علاقة الطفل بأمه وثيقة قبل الانفصال . (هذا إذا حدث الانفصال فيما قبل الثامنة) . وأنه إذا أعيد إليها سريعاً أمكن شفاؤه من الآثار السيئة سريعاً . وكلما طالت مدة انفصاله تعذر شفاؤه .

د ــ أن الآثار السيئة لانفصال الطفل تزداد بازدياد مدة إقامة الطفل فى الملجأ (J. Bowlby 1951, p. 20-23) .

من ذلك يتضح أن للعوامل البيئية أهمية بالغة فى الارتقاء الاجتماعى للطفل ، سواء من حيث مضمونه ومن حيث سرعته . وبالتالى نستطيع أن نفهم قول شريف وكانترل : « ليست عملية ارتقاء الأنا نتيجة ازدهار آلى لقوى فطرية ، إنما يتأثر مضمون هذا الارتقاء وسرعته تبعاً للظروف المحيطة بالطفل » . كما يتضح أن هذه العوامل البيئية أو الظروف المحيطة ليست متجانسة فى شدة تأثيرها ومدى هذا التأثير . وفى غضون السنوات الثلاثة الأولى من العمر تكون الأسرة وخاصة الأم هى أهم مؤثرات البيئة على الطفل . فهى المجال الرئيسى لإشباع معظم حاجاته البيولوجية والوجدانية ، وهى الميدان الذى يقضى فيه معظم ساعات يقظته ، لا سيما أنه لم ينتم بعد إلى إحدى جماعات الأطفال ، كما أنه لم يلتحق بعد بالمدرسة . فإذا أضفنا إلى ذلك عاملا آخر على جانب كبير من الأهمية وهو شدة مطاوعة الطفل ــ تبعاً لصغر سنه ــ أى شدة قابليته للتأثر والتشكل تبعاً للمؤثرات الخارجية ، أدركنا مدى أهمية هذه العوامل البيئية من حيث مساهمتها فى تحديد السمات الكبرى لشخصية هذا الطفل عندما يصبح راشداً . ولا يمكن إغفال عامل المطاوعة هذا أو التقليل من أهميته بدعوى غموضه أو عجزنا عن تحديد مضمونه تحديداً دقيقاً ، فهذا لا يصلح أن يكون أساساً

لرفض المفاهيم العلمية أو قبولها . لكن الأساس الذى ينبغى الاستناد إليه فى هذا الصدد هو : هل يوحى لنا المفهوم بخطوات تجريبية يمكن اتخاذها لإكسابه مضمونه أو للتحقق من قيمته . فإذا كانت هذه الخطوات ممكنة فهذا أول امتحان يجتازه المفهوم ، ويبقى بعد ذلك أن نحتكم إلى نتائج التجارب . ومفهوم المطاوعة أحد المفاهيم التى تتيح لنا أن نجرى عليها هذا الاختبار التجريبى . وقد أجريت بخصوصه بعض التجارب فى ميدان علم الأجنة [١] دلت على أن آثار الصدمات والتسمم والعدوى وكل ما إليها من عمليات مؤذية للجنين لا تتفاوت فقط تبعاً لطبيعة العامل المسىء وبناء النسيج المصاب ووظيفته ، ولكن تختلف أيضاً تبعاً لدرجة نضج هذا النسيج . كذلك أجريت تجارب مماثلة فى دلالتها فى علم النفس الحيوانى . وتدل بعض هذه التجارب على أن تجويع الفئران وهى فى اليوم الرابع والعشرين من عمرها يترك فى سلوكها آثاراً يمكن تمييزها بوضوح عندما تصبح يافعة ، فى حين أن هذا التجويع نفسه إذا وقع عليها فى اليوم السادس والثلاثين من عمرها لا يترك مثل هذه الآثار (J. Bowlby 1951, p. 14) كما أن تجربة كو Kuo على اتجاه القط نحو قتل الفأر تلقى ضوءاً على هذا المفهوم . ذلك أن مجموعة القطط التى أمكن تربيتها بمعزل عن أمهاتها (ومع الفئران) حتى أتمت الشهر الرابع من عمرها عجزت عن أن تتعلم من أمها بعد ذلك الاتجاه نحو افتراس الفئران (Z.Y. Kuo 1938) . وثمة تجربة مماثلة أجريت على الحشرات وسبق أن ذكرناها فى الباب الأول من هذا البحث ، وهى التجربة التى أمكن بمقتضاها أخذ عدة عذارى [٢] من فصائل مختلفة من النمل وتنشئتها معاً فى قرية واحدة ، فى حين أننا إذا أخذنا نملة يافعة وأقحمناها على جماعة من النمل اليافع غير جماعتها فإن الجماعة سرعان ما تفتك بها (T.C. Schneirla 1941).

من ذلك يتضح بجلاء أن المبدأ القائل بازدياد القابلية للتشكل أو ازدياد المطاوعة

---

(١) embryology

(٢) pupae

كلما كان الكائن صغيراً مبدأ بيولوجى عام . ويمكن تعميمه على القدرات السيكولوجية فى المستويات التطورية المختلفة . ويزداد مضمونه تحدداً ووضوحاً يوماً بعد يوم بازدياد البحوث التجريبية التى تؤيده وتوضح الكثير من جوانبه . على أنه بالقدر المتاح له حالياً من الوضوح والتحدد ، كاف لأن يبين لنا مدى خطورة المؤثرات البيئية على الطفل فى الثلاث سنوات الأولى من عمره ، وعلى شخصيته التى سيقف بها بين الجماعة وفى مواجهتها فى المستقبل ، عندما يصبح راشداً .

تلخيص

خلاصة ما أوردناه فى هذا الفصل أننا تتبعنا مظاهر الارتقاء الاجتماعى وعوامله لدى الطفل فى السنتين الثانية والثالثة من عمره ، بعد أن انتهينا من تتبعها فى السنة الأولى وذلك فى الفصلين السابقين . وقد أوضحنا أن المظهر الغالب على هذه المرحلة — مرحلة السنتين الثانية والثالثة — هو ازدياد الحساسية الاجتماعية بشكل واضح . وبينا كيف أن هذه الحساسية تتخذ شكلا إيجابياً فى أول المرحلة يتجلى فى الإقبال على الآخرين ، ثم تتخذ شكلا سلبياً يبلغ قمته فى منتصف الثالثة ويستمر حتى أواخرها ويتجلى فى معارضة الآخرين ومحاولة الانفراد بالعمل والرأى . ثم فصلنا القول فى ديناميات هذا التغير الذى يطرأ على سلوك الطفل وعلاقته بالآخرين بوجه خاص . وفى هذا السبيل عدنا إلى تركيز انتباهنا فى تتبع ارتقاء الأنا — كما فعلنا فى الفصلين السابقين — باعتباره محور الشخصية المتفاعلة مع الآخرين . فكشفنا عن المراحل الكبرى لهذا الارتقاء . وهى :

ا — مرحلة الخلط بين الأنا والآخر : حيث يكون الأنا على درجة ضئيلة من التغاير ، وتكون فى بداية السنة الثانية وتستمر — بدرجات متفاوتة — إلى أواخرها تقريباً . وتظهر فى عدة مظاهر ، منها عجزه عن إدراك وحدة الشخصية من خلال تعدد مواقفها ، وتعميمه تجارب الذات على الآخر وبالعكس ،

وذلك فى مواقف التعاطف والغيرة بوجه خاص . ولا تقتصر دلالة هذه المرحلة على كونها مرحلة يمر بها الطفل ثم يعبرها فى ارتقائه بل هى تساهم بشكل واضح فى تمكين الطفل من اكتساب العضوية فى مجتمعه وذلك إذ تيسر له « امتصاص بعض الجوانب من أنماط الشخصية » الشائعة فى مجتمعه ، وذلك بفضل اللاتغاير القائم بين الأنا والآخر . كما أن رواسب هذه المرحلة فى نفوسنا تظل معنا طوال العمر ، وهى التى تمكننا من ممارسة المواقف التى تنطوى على المشاركة الوجدانية ، عندما نتألم لآلام الغير أو نفرح لأفراحهم .

ب — مرحلة التبادل . وفيها يقف الأنا والآخر موقف الندين . وتكون فى أواخر الثانية وأوائل الثالثة . وتظهر بوضوح فى ألعاب التبادل التى ذكرنا عدة أمثلة لها . وفى هذه المرحلة تتأرجح شخصية الطفل بين هذين القطبين بحيث لا يمكن القول بأن سلوك الطفل خاضع لتوجيه أحدهما فى معظم المواقف .

حـ — مرحلة تضخم الأنا : وفيها يصبح الأنا هو القطب المسيطر على السلوك . ويتطرف الأنا فى هذه السيطرة بحيث يبدو كأنه ديكتاتور . ويصطبغ الآخر بصبغة التابع (إذا كان حاضراً ومن الأشخاص المألوفين) أو كبش الفداء (إذا كان غائباً) . وتبرز هذه المرحلة فى منتصف الثالثة وتستمر حتى أواخرها . وتعرف بأزمة الشخصية الأولى . ومن أهم مظاهرها أن الطفل يحب أن يقوم بأعماله منفرداً . ويتحكم فى مجرى الأمور ، ويكون شعوره بالملكية حاداً ، ويدرك ذاته أضخم من حقيقتها ، ويكون فى حالة توتر انفعالى فى معظم المواقف ، كما أنه يدرك وحدة الشخصية بشكل واضح يتجلى فى استخدامه للضمائر فى اللغة .

على أن الطفل برغم محاولاته العنيفة المتعددة لتمييز ذاته من الآخرين يكشف بين الحين والحين عن حاجة عميقة إلى الآخر . فمنه يستمد التأييد (وذلك عندما يؤدى مهمة التابع) وبوساطته يتخفف من بعض التوترات (وذلك عندما يؤدى مهمة كبش الفداء) . كما أن اطراد ارتقائه اللغوى — سواء من حيث

المحصول اللغوى وازدياد التمكن من استعمال الأنماط الصوتية التى يستعملها الراشدون — وازدياد قدرته على المحاكاة الإرادية، وازدياد حساسيته « لنظرة » الغير ولأحكامهم ، كل هذه حقائق عن النمو فى السنة الثالثة لا يمكن إغفال ذكرها إلى جانب تضخم الأنا ، وهى تدل على أن أزمة الشخصية الأولى ليست أزمة « خُلفة » تامة وانفصال تام عن الآخرين كما يصورها البعض، لكنها إحدى أزمات ارتقاء الشخصية ، هذا الارتقاء الذى يمضى دائماً فى اتجاه مزدوج هو تحقيق « فردية الشخصية واجتماعيتها » فى وقت واحد ، مع تغليب أحد القطبين أحياناً ، ولكن دون أن يقضى هذا على الإمكانيات التى يستند إليها القطب الآخر . وفى كثير من الأحيان يكون نمو بعض القدرات مؤدياً إلى نمو القطبين معاً . وذلك كما هو الحال فى القدرة اللغوية والقدرة على المحاكاة .

وبعد أن انتهينا من هذه النظرة الكلية إلى ديناميات الارتقاء فى السنتين الثانية والثالثة ، تقدمنا بنظرة تحليلية لتفصيل القول فى العوامل القائمة وراء هذا الارتقاء للأنا ، وقد قسمناها إلى نوعين من العوامل أو القدرات : قدرات تكيفية تؤدى غالباً إلى زيادة اندماج الطفل فى الآخرين ؛ وهى القدرة على المحاكاة والقدرة اللغوية. وقدرات يؤدى نموها إلى زيادة تمكين الطفل من تمييز ذاته من الآخرين ؛ وهى القدرات التخيلية والوجدانية . وقد اهتممنا بوجه خاص بالكشف عن مراحل نمو هذه القدرات وشروط هذا النمو .

ثم عدنا بعد ذلك إلى نظرة تكاملية للطفل فى بيئته ، محاولين أن نكشف عن آثار البيئة فى توجيه هذا الارتقاء وفى إكسابه مضمونه ، سواء فى خطوطه العامة أو فى كثير من تفاصيله . وركزنا اهتمامنا فى علاقة الطفل بأسرته وبأمه بوجه خاص ، مبينين كيف أن آثار هذه العلاقة تنفذ إلى معظم جوانب الشخصية ، ولا تقتصر على تشكيل سماتها العامة فحسب .

الفصل الرابع

الطفل من بداية الرابعة إلى بدء المراهقة

مميزات المرحلة – ارتقاء الأنا – جماعات الأطفال

أول مشكلة تواجهنا عندما ننظر فى هذه المرحلة وفيما أجرى عليها من بحوث هى مشكلة تنظيم الوقائع العديدة التى تكوّن مضمونها . وطبعى أن يتفق معظم الباحثين على أن يكون المفهوم الرئيسى الذى يستخدم لتحقيق هذا التنظيم هو « المستوى[1] » لأن الدراسة هنا دراسة ارتقائية . إلا أن الخلاف قائم حول مضمون هذه المستويات وموضع كل منها فى سياق العمر الزمنى . فالمحللون النفسيون – الفرويديون – يقسمون هذه المرحلة إلى مستويين ، يمتد الأول من نهاية الثالثة إلى أواخر الخامسة تقريباً ، وفيه يبزغ الأنا الأعلى ، ويتعرض الطفل لكثير من ضروب الصراع الوجدانى ، وهذا المستوى هو المعروف بمستوى المرحلة القضيبية[2] من مراحل النمو النفسى الجنسى (S. Isaacs1933, p. 387-495) . والمستوى الآخر يمتد حتى بدء المراهقة ويعرف بمرحلة الكمون[3] . وإذا أخذنا بوجهه نظر بياجيه كان علينا أن نقسم المرحلة إلى مستويين مختلفين من حيث توقيتهما الزمنى ومضمونهما ؛ فالمستوى الأول يمتد من نهاية الثالثة إلى حوالى السابعة ويعرف بمرحلة التمركز فى الذات . وفيها يتكلم الطفل ويسلك كما لو كان مركز الوجود ، ويعجز عن أن يدرك وجهه نظر الآخر ، ولا يتبادل وجهات النظر مع الآخرين . والمستوى الثانى يمتد إلى حوالى الحادية عشرة حيث يتخلص من تأثير « التمركز فى الذات » فى قواه الإدراكية ، فيستطيع أن أن يضع نفسه موضع الآخر ليرى الأمور من وجهة نظره (J. Piaget 1923, p. 53-66).

---

(١) level

(٢) phalic stage

(٣) latency period

أما جيزيل A Gesell فإنه يقسم المرحلة إلى ثلاثة مستويات : الأول يمتد إلى الخامسة والثانى يمتد إلى السابعة، والثالث يمتد إلى حوالى العاشرة. ومضمون هذه المستويات أشمل من مضمون المستويات كما يحددها الفرويديون أو أو بياجيه . ذلك لأن جيزيل يقوم بعمل قطاعات عرضية فى سلوك الطفل ككل ، ومن مشاهداته فى هذه القطاعات يستمد مضمون المستويات التى يقول بها . فهو لا يقتصر على أحد جوانب السلوك دون الأخرى A. Gesell & F. Ilg 1946). وثمة تقسيمات أخرى متعددة. كتقسيم شارلوت بوهلر C. Buhler على أساس مراحل النمو الذهنى للطفل من خلال تناوله للأشياء ، إلى مرحلتين : المرحلة الرمزية، والمرحلة النفعية (Ch. Buhler 1937, p. 105) . وتقسيم فالون H. Wallon إلى ثلاث مراحل : مرحلة الاهتمام بالأنا وتسمى بالمرحلة الشخصية وتمتد إلى نهاية الخامسة ، ثم مرحلة الاهتمام بالأشياء وتمتد إلى السابعة ، ثم المرحلة الإجمالية حيث الاهتمام بالهوايات (H. Wallon 1941, p. 218) .

على أننا نؤثر ألا نتقيد بأحد هذه التقسيمات . لسبب واضح هو أن بعض هذه التقسيمات — على الأقل — لا تبدو متعارضة بل تبدو مكملة بعضها البعض . فهى لا تتناول جميعاً وظيفة واحدة أو مجموعة واحدة من الوظائف بل يتناول بعضها وظائف لا يتناولها البعض الآخر . ولما كان هدفنا من هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على الارتقاء الاجتماعى للأنا، أى ارتقاء قدراته على الاستجابة الملائمة فى المواقف الاجتماعية ، واقترابه من نموذج الشخصية الراشدة التى تحسن التوافق مع الآخرين ، وهذا الهدف ليس هو بالضبط الهدف الذى قصد إليه الباحثون سالفو الذكر ، بل هم قصدوا إلى أهداف مغايرة قليلا أو كثيراً (لكنها جميعاً تلقى بعض الضوء عليه) ، فإننا نؤثر أن نفيد من دراساتهم جميعاً فمهما قيل فى أية دراسة علمية عن تطرفها أو خطئها فلا بد أن لها أساساً من مشاهدة الواقع .

تمتاز هذه المرحلة ببضع خصائص أو بالأحرى بظهور تيارات ارتقائية

معينة ، تبزغ معها منذ بدايتها وتظل متصلة طوالها ، وقد ينتابها بعض التغيرات لكنها لا تصل فى عمقها إلى مثل أزمة الشخصية الأولى التى تقع فى السنة الثالثة ، أو أزمة الشخصية الثانية التى تقع فى فترة المراهقة . وربما كان وقوع المرحلة بين هاتين الأزمتين اللتين تنطويان على تغيرات حاسمة فى تنظيم الأنا هو أول ما يضفى عليها سمة الوحدة . على أن الأمر لا يقتصر على هذه الحدود السلبية ، بل إن بها تيارات تبزغ معها وتظل متصلة طوالها ، وهذه التيارات أو الاتجاهات الكبرى فى النمو الاجتماعى هى ما يجعل المرحلة مرحلة واحدة بالمعنى الإيجابى . وأهم هذه الاتجاهات :

ا — بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع الأطفال (الغرباء) المماثلين له فى السن . وذلك بتكوين ما يعرف بجماعات اللعب .

ب — اطراد استقلال الطفل عن الراشدين ، مع عودة ثقته فيهم .

حـ — ازدياد اعتماده على النشاط اللغوى فى علاقاته الاجتماعية .

فالطفل قبل أواخر الثالثة لا يكاد يعقد علاقة اجتماعية مع طفل آخر (غريب) ، لا بالتعاون ولا بالتنافس . وأقصى ما فى الأمر بعض الاتصالات السطحية العابرة ، واللعب الانفرادى بجوار الطفل الآخر . وتكون علاقاته واستجاباته الاجتماعية محدودة إلى حد كبير بحدود الراشدين المألوفين له . وقد أوضحنا فى الفصل السابق مثالا على ذلك ابتسامات الطفل وكيف أن معظمها يصدر نحو الراشد حتى نهاية الثالثة ، وابتداء من الثالثة والنصف يتغير الميزان ، فتتجه معظم ابتسامات الطفل إلى طفل آخر . وهذا ما تقرره دراسات بارتن M. Parten فهذه الباحثة بعد أن صنفت سلوك الأطفال إلى ستة أصناف : « السلوك المعطّل »[١] و « سلوك المتفرج »[٢] و « اللعب الانفرادى » و « اللعب المتوازى »[٣] (وهو اللعب الانفرادى بجوار طفل آخر) و « اللعب التجمعى »[٤] و « اللعب التعاونى »[٥] ، وجدت أن الأصناف الأربعة تكثر لدى

---

(١) unoccupied behavior (٢) onlooker behavior (٣) parallel play
(٤) associative group play (٥) cooperative play

الأطفال فيما بين الثانية والثالثة . أما الصنفان الأخيران فتبدو بوادرهما لدى الأطفال أثناء الرابعة (M. Sherif 1947, p. 181) كذلك لاحظ لوبيا C. Leuba أنه لا أثر للتنافس بين الأطفال فى سن السنتين حتى فى حالة اشتغال طفلين بعمل واحد . وكل ما قد يوجد بينهما حينئذ تبادل بعض النظرات من حين لآخر . ويبدأ يظهر التنافس فى أواخر الثالثة ، على أنه يظل خافتاً فلا يظهر بوضوح إلا فى حوالى الخامسة وهذه النتائج فى خطوطها العامة تؤيدها بحوث جرينبرج . P.J. Greenberg ، كما تأخذ بها هيرلوك E. Hurlock (1950, p. 300-305) فبزوغ القدرة لدى الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع أطفال آخرين يعنى إذاً بداية مرحلة جديدة فى ارتقائه الاجتماعى . وتستمر هذه القدرة فى نشاطها حتى تقترب فترة المراهقة فتطرأ عليها تغيرات هامة تنطوى على تغاير عميق فيها ، وإعادة تنظيم لدلالتها بالنسبة للأنا .

كذلك تتسم هذه المرحلة باطراد استقلال الطفل عن الراشدين ، هذا الاستقلال الذى بدأ بأزمة عنيفة هى أزمة السنة الثالثة ، قوامها تأكيد الذات برفض معظم ما يأتى من قبل الراشدين من مساعدة أو توجيه ، ويساير هذا الاستقلال جنباً إلى جنب عودة للثقة فى الراشدين (S. Isaacs 1933, p. 268) وقبول لبعض توجيهاتهم ومحاولات مقصودة لاسترضائهم والفوز بمديحهم ، ومحاولات مقصودة لمحاكاتهم وذلك فى بعض الألعاب التمثيلية ، ثم هذه الظاهرة المعروفة باسم عبادة البطولة[1] التى تظهر عند الأولاد فى حوالى الثامنة من العمر ، حينما يكون مثلهم الأعلى غالباً هو الأب أو المدرس . وتستمر هذه الحال حتى تحل فترة المراهقة ، وعندئذ تتعرض هذه الصلة التعاونية التى يسودها الاستقلال والتقارب معاً ، تتعرض لتغير عميق فى تنظيمها ، من أوضح مظاهره الشعورية عودة إلى النفور من الراشدين المألوفين مع انخفاض الثقة فيهم ، وارتياب فى كثير من القيم التى سبق له أن تلقاها منهم ، ومحاولة للتمرد على هذه القيم .

(١) heroworship

والسمة الثالثة التى تتسم بها هذه المرحلة فى مجموعها هى ازدياد اعتماد الطفل على النشاط اللغوى بشكل ملحوظ ، واطراد هذه الزيادة . وقد ذكرنا فى الفصل السابق ما انتهت إليه الباحثة لويز بيتس إيمز L.B. Ames فى بحثها فى أهمية النشاط اللغوى لدى الطفل كمثير لابتساماته ، وكيف أن هذه الأهمية تزداد بتقدم العمر (L.B. Ames 1949) وأوردنا بعض النتائج التى انتهت إليها ، فيما يتعلق بالفترة الواقعة بين ٢١ شهراً وثلاث سنوات (ص١٤٨) . والواقع أن هذه الأهمية تزداد بشكل ملحوظ بعد الثالثة بحيث تصبح على النحو الآتى :

عمر الطفل	عدد مرات الابتسام الناتجة عن نشاطه اللغوى (فى الفترة الزمنية المحددة للملاحظة)
٣ ١/٢ سنة	٣٥١ مرة .
٤ سنوات	٣٥٦ مرة .

وثمة مظاهر أخرى كثيرة لهذه الحقيقة القائلة بازدياد اعتماد الطفل على نشاطه اللغوى . فكثرة الأسئلة التى يتقدم بها الطفل إلى الراشدين ظاهرة شائعة فى بعض أجزاء هذه المرحلة ، ولا يكون الدافع إليها دائماً هو حب المعرفة واكتشاف المجهول بل ممارسة عمليتى الكلام والإنصات ، أعنى ممارسة الرابطة الاجتماعية فى المستوى اللفظى . أضف إلى ذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل ازداد نزوعه إلى حل خلافاته مع رفاق اللعب بوساطة الكلام . كما أن جماعات اللعب يزداد عنصر الكلام فى نشاطها بتقدم العمر بين أعضائها ، يساعد على ذلك ازدياد قدرتهم على أداء أكثر من ضرب واحد من ضروب النشاط فى وقت واحد . أما عندما تحل فترة المراهقة فيتضاءل — نسبياً — نزوع المراهق إلى الكلام تبعاً لتضاؤل نزوعه إلى التوسع فى التواصل الاجتماعى[1] بوجه عام .

من ذلك يتضح أننا بصدد مرحلة ذات سمات سلوكية واضحة تبدأ ببدئها وتطرد فى البروز والتمكن كلما تقدم العمر بالطفل داخل هذه المرحلة ؛

(١) social expansiveness

ثم إذا بهذه السمات تعانى تغيرات عميقة ، فيكون ذلك إيذاناً بانتهاء المرحلة واقتراب مرحلة أخرى ذات صفات مغايرة . ولما كانت هذه السمات هى أوضح مظاهر الارتقاء الاجتماعى للأنا ، فقد تحتم علينا أن نضعها نصب أعيننا ونحن نحسم الرأى فى وحدة هذه المرحلة أو تجزئتها .

والآن كيف يمضى الارتقاء الاجتماعى للأنا فى هذه المرحلة ؟

نعود فنقرر ما سبق أن قررناه فى الفصول السابقة من أن الارتقاء يتذبذب بين قطبى « الفردية » و « الاجتماعية » . فيزداد شعور الذات بذاتيتها وتزداد مظاهر استقلالها أحياناً ، وتندمج فى الآخرين أحياناً أخرى حتى لتكاد تفقد كل مظهر لاستقلالها . ولا يظل الأمر عند هذا المستوى من التعقد بل يزداد تعقداً عندما ننظر بعين نافذة فنرى أن اتجاه الأنا نحو أحد القطبين أحياناً يتضمن فى نفسه اتجاهاً نحو القطب الآخر ، فكأن كلا من القطبين يحوى نقيضه .

قلنا إن أزمة السنة الثالثة تكون أزمة تضخم للأنا ، يسودها صراع حاد ، لا يمكن فهم دلالته الارتقائية على أنه مجرد خلفة ، بل هو تغاير عميق بين نسيجين كانا متصلين إلى حد كبير . ولم يبدأ هذا التغاير ببداية هذه الأزمة أى أواخر الثالثة ، لكنها عملية طويلة شاقة تبدأ منذ ميلاد الطفل ، وتطرد شيئاً فشيئاً ، وهى لا تسير بإيقاع واحد فى جميع مراحل العمر ، بل تزداد سرعة الإيقاع فى بعض الفترات ، ومن هذه الفترات فترة أواخر السنة الثالثة . ويخرج الطفل من هذه الأزمة ليواصل السير فى نفس الطريق ولكن بإيقاع بطىء نسبياً (ولا يعود هذا الإيقاع إلى مثل سرعته التى اتخذها فى الأزمة إلا فى فترة المراهقة) ، على أن هذا السير البطىء نفسه فيما بين الأزمتين الكبيرتين لا يظل ثابتاً على ما هو عليه بل يزداد بطئاً أحياناً ويزداد سرعة أحياناً أخرى . ويبدو أن فترة ما بين الثالثة والخامسة يكون سير العملية فيها أسرع بوجه عام مما هو عليه بعد ذلك .

فى هذه الفترة يفتتح الطفل مرحلة جديدة من مراحل ارتقائه الاجتماعى تفوق المراحل السابقة سعة وعمقاً . فأما من حيث السعة فمجالات نشاطه الاجتماعى تزداد اتساعاً فعلا ؛ فلا تقتصر على الأسرة والراشدين ، بل تحتوى كذلك على جماعات للعب مع الأطفال المماثلين . وأما من حيث العمق ففى هذه المرحلة تتكشف للطفل أعماق وجدانية وعالم باطنى لم يكن يعلم من أمره شيئاً . وذلك من خلال الصراعات الانفعالية العميقة ، وظاهرة الرفيق الخيالى[1] التى يتعرض لها حينئذ (L.B. Ames 1946) . وعلى ذلك يُجمع عدة باحثين متباينين فى اتجاهاتهم النظرية ، نذكر من بينهم قالون (1946, p. 62) وجيزيل (1941, p. 207) وإلج (L.B. Ames, F. Ilg & others 1949) والمحللين النفسيين (الفرويديين) . ونتيجة هذه المرحلة زيادة اقتراب الطفل من نموذج الشخصية الراشدة القادرة على التكامل الاجتماعى والساعية إليه ، حتى ليقول عالم مثل جيزيل إن الطفل فى الخامسة من عمره يكاد يكون نسخة مصغرة للراشد الذى سيكونه فيما بعد (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 62) . أضف إلى ذلك أن ظهور هذه المرحلة ، هذا الظهور نفسه ، دليل بزوغ قدرات نفسية جديدة (إلى حد ما) عند الطفل تزيد من أهليته للعضوية الاجتماعية .

على أن هذه الحقائق بوجه عام تكاد تكون معرفة شائعة لدى الأمهات جميعاً . ومن ثم فلا فضل لباحث علمى يقتصر على تقريرها . ولا قيمة لمثل هذه الأقوال إلا إذا اقترنت بالملاحظة الدقيقة ، والضبط الكمى بالقدر الممكن . ومن الجدير بالذكر أن التحليل النفسى قد ساهم فى تنظيم هذه الحقائق مساهمة لا يمكن الغض من شأنها . إلا أن التحليل النفسى لا يمكن الاكتفاء به ، وذلك لاقتصاره على الكشف عن الحقيقة النفسية من زاوية معينة هى زاوية السلوك المنحرف . ومن ثم فقد لزم المهتمين بهذه المرحلة من مراحل الارتقاء النفسى أن يتجهوا إلى مناهج أخرى . وقد اتجهوا فعلا وانتهوا إلى عدة نتائج ،

(١) imaginary companion

بعضها يؤيد ما انتهى إليه المحللون النفسيون ، وبعضها يلقى على نتائجهم ضوءاً جديداً ، والبعض الآخر يكشف عن حقائق أخرى لم يكشف المحللون النفسيون عنها . ومن الجلى أن تعدد المناهج كان فى كثير من الأحيان سبيلا إلى اطراد التقدم العلمى . وهذا ما تشهد به العشرون سنة الأخيرة من تاريخ علم النفس ذاته .

من البحوث القيِّمة فى هذا الميدان ، التى تعتمد على المشاهدة الدقيقة المباشرة لسلوك الأطفال الأسوياء بحوث الباحثة لويز بيتس إيمز L.B.Ames فقد نشرت ثلاث بحوث متتالية فيما بين عامى ١٩٤٦ و ١٩٥٢ تناولت فيها عدة جوانب من ارتقاء الطفل فى الخمس سنوات الأولى من العمر ،واهتمت بوجه خاص بالسنتين الرابعة والخامسة . وهذه الجوانب هى « ظاهرة الرفاق الخياليين » و ارتقاء استجابات الابتسام المتبادل » و « الشعور بالذات » . ولهذه البحوث أهمية بالغة لامن حيث الحقائق التى تكشف عنها فحسب ، ولكن من حيث تطوير الباحثة لمنهج المشاهدة العلمية أيضاً .

تكشف هذه البحوث مجتمعة عن هذا الطابع الفريد للارتقاء ، أعنى الارتقاء ذى الشعبتين ، « الفردية » و « الاجتماعية» . فالطفل فى الثالثة والنصف يكون اجتماعيًّا جدًّا ومتنبهاً للآخرين ، وقلما يكون حديثه انفراديًّا منعزلا ، وحتى عندما يحدث نفسه فإن حديثه يتضمن الآخرين غالباً . ويزداد الطابع الاجتماعى لأحاديثه عما كان قبل الثالثة ، سواء أكانت هذه الأحاديث موجَّهة إلى الراشدين أم إلى الأطفال ؛ فهو يسأل ويجيب ويعطى أخباراً ويطلب المساعدة . وفى أحاديثه الموجهة إلى الأطفال تدور هذه الأحاديث أحياناً حول المشاركة بعد أن كانت مجرد أوامر ؛ فهو « يقترح » أحياناً على الطفل الآخر أن يتبادلا اللعب ، بدلا من أن يتقدم لاغتصاب اللعبة أو يصيح أو يأمر ، ويقترح أحياناً أن يمسك هو بجانب ويمسك الطفل الآخر بجانب آخر ، أو يقرر أنه « هو أيضاً » يريد كذا وقد « يستأذن »

الطفل الآخر فى عمل معين وقد « يدعوه » إلى اللعب . هذا إلى أن نسبة النشاط اللغوى بوجه عام تزداد زيادة محسوسة . أما اللعب فقلما يلعب الطفل منفرداً ، بل الغالب أن يلعب فى جماعات تتألف الواحدة منها من ثلاثة أطفال . ويبدأ « عنصر » التعاون يظهر فى هذا اللعب ، متمثلا فى الأخذ والعطاء وتقديم الاقتراحات وقبولها ، لكنه على كل حال يظل بنسبة ضئيلة وفى مستوى منخفض (L.B. Ames 1952)

ولكن فى مقابل هذا الطابع الاجتماعى الواضح فى سلوك الطفل ، تكشف الباحثة عن جانب آخر ينزع به إلى الانطواء والاستغراق فى عالم باطنى مغاير للعالم الخارجى ، وذلك بكشفها عن ظاهرة « الرفيق الخيالى » التى يغلب ظهورها بأعلى درجة من الوضوح فى منتصف الرابعة . وقد أجرت الباحثة ملاحظاتها على ٢١٠ طفلاً فوجدت أن الظاهرة موجودة بوضوح لدى ٤٥ طفلاً منهم أى بنسبة ٢١ ٪ . وهذه النسبة إذا نظرنا إليها فى ذاتها نجد أنها لا تغرى كثيراً بالتعميم ، لكنها من ناحية أخرى تضطرنا إلى الاعتراف بوجود الظاهرة ، مما يحتم تعميق البحث ، فربما أدى ذلك إلى الكشف عن سبب ضآلة النسبة بهذا الشكل . ولعل السبب أن الباحثة لا تعترف بوجودها إلا إذا كانت متبلورة إلى حد كبير ، فى حين أن هذا التبلور تتدخل فيه عدة عوامل غير مجرد عامل العمر الزمنى . وقد أشارت الباحثة فعلاً إشارة لها دلالتها عندما قالت إن معظم الأطفال الذين وجدت لديهم هذه الظاهرة كانوا غالباً على درجة من الذكاء فوق المتوسط . ويبدو أن الباحثة تتنبأ بزيادة هذه النسبة فى ظروف أخرى للبحث ، لأنها تقرر فى إشارة أخرى لها دلالتها أيضاً أن الأطفال الأسوياء تظهر لديهم هذه الظاهرة عادة ، أما الأطفال الذين لا تظهر لديهم فهم طراز خاص من الأطفال يمتاز بفقر الخيال وأخذ الأمور كما هى ، أى يمتاز بالواقعية المتحجرة . وهؤلاء يكونون فى العادة ميالين إلى التدمير ، فقراء فى محصولهم اللغوى (L.B. Ames & J. Learned 1946) على

أننا نعرف من ناحية أخرى ، من بحوث جيزيل وإلج A. Gesell & F. Ilg (L.B. Ames & others 1949; 1943, p. 224) وڤالون (1941, p. 218) أن فترة السنة الرابعة فترة اكتشاف للعالم الباطنى ونمو للقدرات الخيالية لدى الأطفال بوجه عام ، ويظهر ذلك فى أثناء لعبهم خاصة . ويمكن فهم ظاهرة الرفيق الخيالى — ولو مؤقتاً — على أنها درجة معينة من درجات هذا الارتقاء الخيالى . والذى يهمنا أن هذه الدرجة من الارتقاء الخيالى ذات دلالة هامة فى الارتقاء النفسى الاجتماعى للطفل ، أعنى فى ارتقاء شعوره « بالحاجة إلى الآخرين » . فقد لاحظت الباحثة أن ٢١ طفلاً من الـ ٤٥ طفلاً الموجودة لديهم الظاهرة أطفال وحيدون ليس لهم إخوة ، وأن الباقين لهم أخ واحد يصغرهم بسنتين أو ثلاثة ، وبوجه عام أن هؤلاء الأطفال جميعاً كانوا من عائلات صغيرة الحجم . وتزيد الباحثة على ذلك قولها إننا لا نستطيع أن نستنتج من ذلك أن السبب فى ظهور هذه الظاهرة هو عدم وجود أصدقاء « واقعيين » ، بل إننا لنلاحظ أن الكثيرين منهم يكون لهم أصدقاء واقعيون فعلاً . لكن السبب غالباً هو أن الطفل رغم أن له بعض الأصدقاء فإنه عاجز عن أن يلعب معهم بطريقة مُرضية ، وذلك لأن إمكانياته للتعامل والتقارب الاجتماعى لاتزال قاصرة . ومن ثم فإن الرفيق الخيالى يمثل حلاً توافقياً للصراع الذى يتعرض له الطفل بين حاجته إلى « الزمالة » وقصوره دون تحقيقها على وجهها الذى يمكن أن يرضيه . وقد وجدت الباحثة أن الفترة التى تظهر فيها هذه الظاهرة بوضوح تبدأ من نهاية الثالثة وتنتهى فى منتصف الخامسة وتبلغ ذروتها فى منتصف الرابعة . كما وجدت أن الرفيق الخيالى يكون أحياناً إنساناً وأحياناً حيواناً وأحياناً أخرى جماداً يثير الطفل فيه الحياة . وقد يتقمص الطفل شخصية هذا الرفيق . وتختلف القيمة التوافقية لكون هذا الرفيق إنساناً أو حيواناً أو جماداً . والغالب أن يكون الرفيق « الإنسان » دليل توقد فى الخيال ، واستعداد اجتماعى ممتاز لدى الطفل وقدرة على حسن التوافق من سائر الأطفال . ويمكن اعتبار

تقمص الطفل لشخصية هذا الرفيق « الإنسان » دليلا أوضح على استعداده الاجتماعى الممتاز ؛ فالواقع أن هذه « القدرة على تبديل الشخصية » لا تظهر مقرونة إلى توافق اجتماعى سيئ . ويكون اللعب لدى هؤلاء الأطفال زاخراً بالعناصر الخيالية إلى حد كبير ، كما أنهم يبدون حذقاً واضحاً فى تسلية أنفسهم. وفى مقابل ذلك يلاحظ أن الأطفال النزاعين إلى التدمير والعدوان ، والفقراء فى محصولهم اللغوى ، قلما تظهر لديهم أية ظاهرة من ظواهر الرفيق الخيالى . ومما هو جدير بالذكر أن التوائم أيضاً (لاسيما التوائم المتماثلة) لا تكاد تظهر لديهم هذه الظاهرة ، نظرًا لتماثل قدراتهم على التعبير والفهم إلى حد كبير ، مما ييسر لهم درجة مُرضية من التقارب . وتتضح مهمة الرفيق الخيالى التوافقية من الدور الذى يقوم به بالنسبة للأنا ؛ فهو غالباً زميل يلعب معه الطفل وكأنه قائم أمامه ، كما قد يكون موطئاً للوم الطفل على الأخطاء التى يتورط فيها الطفل ويرفض « أناه » أن يتحمل مسئوليتها ، وقد يقوم كذلك بالأعمال التى لا يستطيع الطفل أن يقوم بها . ومن الحقائق الطريفة التى انتهت إليها الباحثة أيضاً أن « عمر » الرفيق الخيالى يختلف من طفل إلى آخر ، وأنه يتحدد غالباً على أساس عمر الطفل نفسه ونوع العلاقات الاجتماعية التى يستطيع الطفل أن يعقدها فى هذا العمر . فأصغر الأطفال أى الذين هم فى أواخر الثالثة يكون رفاقهم الخياليون أكبر منهم عادة . ومن المعلوم أن العلاقة الاجتماعية الغالبة عند الطفل فى هذه السن هى علاقته بمن هم أكبر منه وبالراشدين بوجه خاص . فإذا كبر الأطفال قليلا بحيث بلغوا منتصف الرابعة أو جاوزوها بقليل فرفاقهم الخياليون يماثلونهم فى العمر تقريباً ، ومن المعلوم أن الطفل فى هذه السن يبدأ اللعب مع الأطفال المماثلين له سناً . فإذا كبر الأطفال بحيث بلغوا نهاية الرابعة أو جاوزوها بقليل فرفاقهم الخياليون أصغر منهم ، ومن المعلوم أن الطفل فى هذه السن يستطيع أن يعطف على طفل أصغر منه ويقدم له بعض الخدمات . ومن الجدير بالذكر أن التقارير عن جانب آخر من جوانب النشاط الخيالى لدى الطفل تؤيد هذه الحقائق ، وأعنى بهذا الجانب الأحلام . فالأحلام المبكرة للأطفال تدور

غالباً حول أفراد كبار ، فإذا تقدم بهم العمر قليلاً أصبحوا يحلمون بأطفال صغار (L.B. Ames & J. Learned 1946) .

من الجلى إذاً « أننا » إذا وضعنا هذا النمو الخيالى المتدفق وما يتضمنه من ازدياد شعور الطفل بذاتيته ، جنباً إلى جنب مع نمو قدراته الاجتماعية التى تتجلى فى اللعب مع الأطفال وازدياد نشاطه معهم بوجه عام ، تكونت لدينا صورة واضحة عن مدى التوتر الذى يعيش فيه الطفل طوال السنة الرابعة . فإذا أدركنا أن هذا اللعب الخيالى الذى يزيد من شعوره بذاتيته والذى نتج هو نفسه عن نمو فى هذه الذاتية ينطوى فى الوقت نفسه على زيادة قدرة الطفل على التوافق الاجتماعى ويزيد من شحذها ازدياد إدراكنا لعمق التوتر الذى يعيشه الطفل ، وهذا بدوره يزيد من شعوره بذاتيته وبمغايرته للآخرين .

وقد أجرى إلج وآخرون بحثاً فى هذه التوترات التى تجتاح الطفل فى هذه الفترة ، ومن هذا البحث نستطيع أن ندرك أنها توترات بالغة العمق والشمول ، إذ تنتاب الطفل فى جوانبه العضوية والنفسية وفى علاقاته الاجتماعية جميعاً . فالتآزر الذى كان قد بلغ درجة لا بأس بها بين أعضائه فى نشاطها الحركى فى أواخر الثالثة ينتابه بعض الاختلال ، ويبدو لدى الطفل بعض الخلط بين يده اليمنى ويده اليسرى بعد أن كان استقر على استعمال إحداهما . وتكثر انفجارات الطفل الانفعالية ، وقد يظهر لديه التلعثم فى الكلام ، ويتأرجح كثيراً بين تطرفات انفعالية ، فإذا واجه راشداً فى موقف جديد كان خجلا فى البداية ، ثم لا يلبث أن يصبح جريئاً وسليطاً . وكثيراً ما يتمكن منه الشعور بعدم الطمأنينة فإذا به يسأل والديه : « هل تحبوننى ؟ » . ولا يسمح لأبويه بالسخرية منه ، وأتفه الأمور تؤذى شعوره وتؤلمه . ويرجع إلج هذه الاضطرابات جميعاً إلى أسباب فى النمو العضوى للطفل ، على أساس أن الفترة المحيطة بمنتصف الرابعة فترة تغيرات عضوية هامة (L.B. Ames & others 1949) . على أن الزاوية التى ننظر منها تلقى بدورها ضوءاً على جانب آخر من المشكلة بأن تكشف لنا عن دلالتها فى الارتقاء النفسى الاجتماعى . ونضيف

إلى ذلك أننا نرى فيها امتداداً لأزمة أواخر الثالثة، ولكن بدرجة أعقد وأعمق، ذلك أننا هنا بصدد طفل أكثر تغايراً .

على أن المحللين النفسيين يرون فى هذه الاضطرابات بعض مظاهر الصراع الأوديبى الذى ينتهى حوالى نهاية الخامسة بتغاير الأنا (S. Isace 1933, 387-395) ومن ثم فهم يؤكدون أهمية هذه الفترة فى نمو اجتماعية الطفل . ومن المعلوم أن للمحللين النفسيين مفاهيمهم الخاصة لفهم وتفسير ديناميات هذه المرحلة . وأهم المفاهيم فى هذا الصدد الآليتان المعروفتان باسم : « التقمص »[١] و « الكبت »[٢] . فهاتان الآليتان أو العمليتان تساهمان بنصيب كبير فى عملية تغاير الأنا الأعلى. وهنا نتوقف قليلاً لنوضح الفكرة الفرويدية ونناقشها .

يقرر فرويد أن هناك نوعين من التقمص يساهمان فى ظهور الأنا الأعلى؛ النوع الأول « تقمص مباشر » بالوالدين ،وهو أسبق النوعين فى الحدوث ، ويحدث مبكراً جداً. والنوع الثانى تقمص ناتج عن « تعلق بموضوع خارجى »[٣] كيف يجرى هذان التقمصان ؟ يمكننا أن نوضح ذلك بالنظر فى جميع العوامل المجتمعة فى أشد المواقف تبكيراً فى حياة الطفل . وتتلخص هذه العوامل فيما يأتى : يتضمن الطفل شقى الجنسية ، بحكم تكوينه البيولوجى . وهو يواجه الأب والأم ولا يستطيع أن يفرق بينهما فى البداية لأنه لا يعرف بعد الفوارق الجنسية . فتجرى بينه وبينهما عمليتا تقمص مباشر. يحدث هذا منذ الشهور الأولى فى حياة الطفل . إلا أن الطفل لا يلبث أن يدرك الفوارق الجنسية . فإذا كان طفلاً ذكراً اشتد تعلقه بأمه وأدرك أباه على أنه عقبة فى سبيله إلى الأم. وهنا يصبح الموقف أوديبياً . ويزيد فى حدة هذا الموقف أن يكتسب تقمص الأب دلالة الرغبة فى إبعاده لاحتلال مكانته عند الأم . وهكذا يصبح الاتجاه نحو الأب من نمط تكافؤى [٤] أما الاتجاه نحو الأم فيغلب عليه طابع التعلق بموضوع خارجى . ولا بد لهذا الموقف المشحون بالصراع

---

(١) identification (٢) repression

(٣) object-cathexis (٤) ambivalent

من حل . والحل السوى لا بد أن يؤدى فى النهاية إلى التنازل عن الأم كموضوع للتعلق به . ولكى يتحقق هذا الهدف هناك طريقان : إما تقمص الأم ليحمل الطفل شخصيتها فى ذاته فيستغنى بذلك عن شخصيتها فى الواقع ، وإما زيادة تقمص الأب شدة . وقد اعتدنا أن نعتبر الطريق الثانى هو السوى، لأنه يحفظ للطفل بعض التعلق بأمه ، ويمكنه كذلك من زيادة حصته من الذكورة . (هذا فى حالة الطفل الذكر أما فى حالة الطفل الأنثى فالعكس صحيح) ، هذا مع العلم بأن الطفل يقوم عندئذ ببعض التقمص للأم أيضاً . وهذان التقمصان يدخلان على بعض الأنا تحويراً معيناً ويتحدان معاً بداخله ، مكونين منطقة متغايرة متميزة الحدود . وهذه المنطقة هى الأنا الأعلى . وتساهم عملية الكبت فى تدعيم هـــذه المنطقة ، إذ تكبت الرغبات الأوديبية المتجهة نحو أحد الوالدين . فمن ناحية « يجب أن أكون مثل أبى » فى صفات معينة ، ومن ناحية أخرى « يجب ألا أكون ممثل أبى » فى صفات معينة أخرى. وهكذا يصبح فى استطاعة الأنا الأعلى القيام بوظيفتين ، الأولى وظيفة « المثل الأعلى للأنا » والثانية وظيفة « الزجر » (S. Freud 1942, p. 39-44) .

والفكرة العامة التى يقدمها فرويد والمحللون النفسيون فى هذا الصدد لا غبار عليها . فالقيم الأخلاقية التى يتمثلها الفرد ويحيا بها إنما يستمدها من البيئة الاجتماعية متمثلة بوجه خاص فى الأسرة ، والصورة التى يتمثلها عليها (مدى جمودها وثقلها) تتوقف على عدة عوامل سيكوبيولوجية واجتماعية . واضطراب علاقة الطفل بالأبوين فى هذه الفترة وامتلاؤها بالتوترات ، حقيقة تشهد بها الملاحظات المتعددة . إلا أن مفهوم عملية التقمص باعتبارها العملية التى تحل هذه الصراعات هو الذى يتعارض مع ما تشهد به وقائع الارتقاء العديدة التى أسلفنا ذكرها . فهى تفترض جهازا نفسيًّا متبلوراً مغلقاً منذ البداية ، يتفتح لامتصاص بعض « الأنوات » المحيطة به . وهذا غير

صحيح . إن العملية عملية تغاير لكلٍّ على درجة كبيرة من التجانس يتألف من الوليد ومحيطه الفيزيقى والاجتماعى ، وليس للوليد ذات واضحة الحدود من البداية . وقد أوضحنا من قبل أثر ذلك فى تفتح الطفل منذ أسابيعه الأولى لمعظم مؤثرات البيئة واستجابته لها على حسب شدتها الفيزيقية كما أوضحنا كيف أن وجه الأم يبدأ يستحوذ على انتباهه منذ نهاية الأسبوعين الأولين ، وكيف أن ابتسامة الأم تثير لديه ابتسامة مماثلة منذ نهاية الشهر الأول . وبكاء طفل آخر يثير لديه البكاء منذ الشهور الثلاثة الأولى . وكذلك أوضحنا آثار هذا التجانس الأولى فى كثير من الظواهر السلوكية لدى الطفل حتى عامه الثالث . وفى اعتقادنا أن بزوغ القيم الأخلاقية داخل الذات يجب أن يفسر على هذا الأساس ، فهذه القيم تنفذ إلى الطفل من خلال المواقف العينية ، من خلال ابتسامة الأم له ولأبيه ، وحنو الأب عليه وعلى أمه ، ودلالة الموقف ككل . وباطراد ارتقاء الطفل تنفذ إليه المعانى مع التعبيرات ، وارتقاؤه اللغوى يمكن أن نتخذ منه نموذجاً لتوضيح جوانب هذا الارتقاء الأخلاقى . فهو يقوم بالكثير مما يتفق والأوضاع الاجتماعية بنوع من الميميكا أولا دون أن أن يدرك المضمون المعنوى لأفعاله هذه . لكنه لا يلبث أن يدرك هذا المضمون شيئاً فشيئاً . تماماً كما يستخدم الكثير من الألفاظ قبل أن يدرك معانيها ، ثم يدرك هذه المعانى بفضل نمو قدراته على الفهم وبفضل استقرار أنماط السلوك فى البيئة والمساعدات التى يقدمها الآخرون له . فإذا تصورنا العملية على هذا النحو (وهى غير منفصلة عن عملية التطبيع بوجه عام) فلا بد من مفهوم غير مفهوم التقمص يتضمن التسليم بحالة التجانس الأولية بين الطفل وبيئته ولا يتعارض معها .

على أن نظرة فرويد إلى هذه الفترة التى نحن بصدد الحديث عنها ، وأعنى بها فترة السنتين الرابعة والخامسة إنما تحاول تفسير جانب واحد من جوانب الارتقاء فيها ، وهو جانب ارتباط الطفل بقيم الراشدين من خلال تفاعله

معهم . ومن ثم فلا يمكن الوقوف عندها وحدها ، ولا بد من الرجوع إلى المشاهدة ، لإكمالها .

كلما تقدم العمر بالطفل نحو نهاية الرابعة ثم الخامسة ازداد بروز قطبي « الفردية » و « الاجتماعية » فيه . وفى هذا الصدد تبدى لويز بيتس إيمز ملحوظة هامة ؛ فتقرر أن الطفل فى نهاية الرابعة تزداد نسبة لعبة الانفرادى عما كانت فى الثالثة والنصف ، إلا أن نسبة لعبه الاجتماعى تزداد أيضاً بحيث تكون أعلى من نسبة لعبه الانفرادى (L.B. Ames 1952) . أضف إلى ذلك أن ارتقاء قدراته الخيالية يطرد بشكل واضح ، ويبدو ذلك فى تغاير هذه القدرات واتخاذها مظاهر متعددة . فيكثر فى لعبه أن يقوم « بأدوار » الآخرين ، دور الأم أو الأب ، وقد يحاول أن يرتدى ملابسهم زيادة فى تثبيت لعبه . ويروى قصصاً خيالية مطولة عن أعماله وأعمال أصدقائه (L.B. Ames & J. Learned 1946).[1] إلا أن خياله يظل زئبقياً بمعنى أنه سريع التنقل بين موضوعات متعددة (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 226) وهذا يكشف طبعاً عن عدم استقرار للأنا يدل على أن الطفل لا يزال بعيداً عن نموذج الشخصية الراشدة المتكاملة ، إلا أنه يكشف فى الوقت نفسه عن سعيه الحثيث نحو تحقيق هذا النموذج . ذلك أن القدرات الخيالية أساس لا بد منه لظهور الوظيفة اللغوية ، ولإدراك الواقع الاجتماعى الذى يمتاز من الواقع الفيزيقى بأن كثيراً من ضوابط السلوك فيه ذات وجود معنوى فحسب ، وكذلك لإمكان تمثل خبرات الآخرين ، فنحزن لأحزانهم دون أن يكون المكروه قد أصابنا نحن ونفرح لأفراحهم دون أن يكون الخير قد أصابنا نحن ، وكذلك للتوافق مع الآخرين لا من حيث

---

(١) من أهم مظاهر النشاط الخيالى لدى الطفل فى هذا العمر ما يقرره جيزيل وإلج من أن الطفل يستطيع أن « ينشط من أجل هدف » مثل أن يبنى بيتاً ليقوم بلعبة روائية معينة ، وذلك بدلا من مجرد البناء كما كان فى الثالثة (A. Gesell & F.Ilg, 1943). ومن الجلى أن لهذا المظهر أهمية كبرى فى إعداد الطفل لأن يكون فيما بعد شخصية متكاملة تحدد الهدف قبل أن تندفع إلى الفعل .

حاضرهم فحسب ولكن من حيث أهدافهم و « مانتوقعه » منهم ، ولكى نستطيع أن نرسم فى أذهاننا صورة لأنفسنا كما يتصورنا الآخرون، لنفهم مقدماً ما يتوقعونه منا ، ونعمل على تحقيقه أو تعديله كما يقتضى حسن التوافق ، ثم لكى نستطيع أن نساهم مع الجماعة فى إعداد خطة السلوك للمستقبل .

إلى هذا الحد البعيد يساهم ارتقاء الخيال فى الإعداد لتكامل اجتماعى يسوده حد أدنى من الصراع . وإلى هذا الحد تبلغ خطورة هذه الفترة فى حياة الفرد ويتوقف محصولها أخيراً على ظروف البيئة ومدى ما توفره للطفل من طمأنينة وحرية ؛ وتمثل الطمأنينة فى استقرار الأنماط السلوكية فى البيئة مع خفض التوترات إلى حد معلوم ، وتتمثل الحرية فى استعداد البيئة لتفهم سلوك الطفل وقيادته بدلا من تحجرها وتحفزها لقمعه .

إلى جانب هذا النمو الخيالى تظهر عدة جوانب أخرى فى النمو تدل على ازدياد رسوخ قطب « الفردية » . من ذلك ازدياد تآزر جهازه الحركى وتغايره ، فهو يستطيع أن يقوم بنشاطين فى وقت واحد ، كأن يخلع ملابسه ويتكلم معاً (وهذه درجة جديدة مرتفعة من التآزر لم يكن يقوى عليها وهو فى الثالثة ، إذ كان يوقف أحد النشاطين إذا بدأ الآخر) . كما يستطيع أن يخضع نشاط هذا الجهاز لضبط دقيق يتجلى مثلا فى كونه يستطيع أن يستخدم المقص ويقطع متابعاً خطًّا مرسوماً ، كما يستطيع أن يقف على قدم واحدة ، وأن يربط حذاءه (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 224) كذلك لوحظ أن الطفل فيما بين الثالثة والخامسة يستطيع أن يتحمل الانفصال عن أمه دون أن يتعرض للآثار البالغة السوء التى يتعرض لها الطفل الأصغر من جراء ذلك (J. Bowlby 1951, p. 26). وهذا دليل على ازدياد صلابة الذات وقدرتها على الصمود فى وجه مؤثرات البيئة — إلى حد ما . وكلما اقترب الطفل من الخامسة بدت عليه مظاهر صلابة الذات وبروز حدودها وعمق جذورها . وربما كان من أوضح الدلائل على ذلك نمو شعور الطفل بأن له تاريخاً ، بأنه كان صغيراً ثم صار كبيراً .

فكثيراً ما يحدثنا عن أنه « عندما كان صغيراً كان يقول كذا وكذا ، أو يفعل كذا وكذا » ، بل إنه ليكوّن صورة ذهنية عن نفسه عندما كان صغيراً . ويبدأ هذا الشعور بأن للذات تاريخاً منذ نهاية الثالثة ، وربما قبيل ذلك ، (وقد حدثتنى طفلتى هذا النوع من الأحاديث فعلاً عندما كان عمرها ٣٣ شهراً . وكانت تقول « لما كنت صغيرة كنت رجلين بس . ولما كبرت بآلى وش »). على أنه يزداد وضوحاً واستقراراً كلما تقدم العمر بالطفل . كذلك يتضح ازدياد ثبات الأنا واستقراره فى نوع الاستجابة . فالطفل فى الرابعة ذو خيال وثاب سريع التنقل بين الموضوعات المتعددة ، وهو بالتالى يصبغ استجابات الطفل بصبغته الزئبقية هذه . إذا سألت طفلاً فى الرابعة : « ما الذى يخمش ؟» أجاب : « القط » . ثم يحكى قصة عن الكلب . والكلب سيطارد القط . والقط سيطارد العصفور . ولا تلبث التداعيات أن يطارد بعضها بعضاً ، كأنما نحن بصدد مريض يترك نفسه فى حالة استرخاء فى العيادة السيكولوجية . ويقلل (بقدر الإمكان) عنصرى الضبط والتوجيه اللازمين لممارسة الحياة الاجتماعية على وجهها السوى . أما إذا وجهت نفس السؤال إلى طفل فى الخامسة فإنه لا يلبث أن يجيبك : « القط » . هكذا فقط . فهو أكثر ضبطاً وتوجيهاً لسلوكه حسبما يقتضى الموقف الاجتماعى . يتجلى هذا الفرق أيضاً فى الرسم التلقائى للطفل . فالطفل فى الرابعة يرسم فى أى فرصة ، والصور التى يرسمها تتحور قبل أن تتم ، فهو يبدأ قاصداً أن يرسم جملا لكن الجمل لا يلبث (قبل أن يتم) أن يتحول إلى شاة ، أما الطفل فى الخامسة فلديه فكرة محددة فى ذهنه قبل أن يرسم لابعد أن يرسم ، وهو يقصد إلى تنفيذها . والطفل فى الخامسة يستطيع أن يوجه النقد إلى نفسه ، وهذا ما لم يكن يستطيعه قبل ذلك (A. Gesell & F. Ilg, 1943, p. 246) وهذا دليل على ازدياد شعوره بذاته ودليل على بدء تغاير فى الذات لا بد منه كأحد مؤهلات هذه الذات لكى تستطيع ممارسة الحياة الاجتماعية فيما بعد . ويتجلى التغاير هنا فى أن الذات تستطيع أن تقف

من نفسها موقفاً موضوعياً ، فتتأمل فى أعمالها وتحكم عليها . ومن الجلى أن هذه الوظيفة لا تتم على وجهها الأكمل فى هذا العمر ، لكنها تبدأ فى الظهور . وسوف نرى فيما بعد أن القدرة على النقد الذاتى من أهم القدرات التى تمكّن الشخصية من حسن التوافق مع الآخرين .

والأنا لدى الطفل فى الخامسة أكثر تبصراً بالواقع وأكثر ارتباطاً به مما كان فى الثالثة وفى الرابعة (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 62-66) وهذا يدل على اطراد نموه . فمن المعلوم أن إدراك الواقع وظيفة للأنا (S. Freud 1942, p. 29) . ولذلك نجد أن الطفل فى الخامسة يضيق بأحاديث السحر والخرافة وكان فى الرابعة يرحب بها . كما أنه عندما يقص قصة لا يبالغ كثيراً فى ابتكاراته . على أننا يلزمنا ألا نبالغ فى مدى ارتباطه بالواقع فى هذه السن ومدى إدراكه للعلاقات بين أجزائه ، سواء الواقع الفيزيقى والاجتماعى . فهو ساذج جداً فيما يتعلق بإدراكه للعلاقات العلية والمنطقية فى الواقع الفيزيقى ، ويغلب على نظرته النزعة الإحيائية[1] أما فيما يتعلق بالواقع الاجتماعى فهو نفسه يكشف عن مدى بصيرته بالعلاقات القائمة فيه عندما يطلب إلى أمه أن تتزوجه (A. Gesell & F. Ilg. 1946, p. 66)

خلاصة القول أن الأنا ينمو نمواً فياضاً فى السنتين الرابعة والخامسة . ويتجلى ذلك بوجه خاص فى نمو الخيال ، وفى بزوغ الشعور بتاريخية الذات ، والقدرة على النظر الموضوعى إلى الذات ، وازدياد مطابقة الإدراك للواقع . ومن الجلى أن هذه القدرات جميعاً تدخل ضمن مفهوم قطب « الفردية » فى شخصية الطفل النامى . فهى تنمى فيه الاستقلال عن الآخرين ، والشعور بهذا الاستقلال . على أنها تعود فتنعكس على علاقات الطفل الاجتماعية ، فتزيد من شحذ قدراته[2] على عقد هذه العلاقات بصورتها السوية .

---

(١) animism

(٢) يلاحظ أننا نكثر من استعمال كلمة « قدرات » ، ونحن فى الواقع نستخدمها بمعنى وظائف لا بالمعنى القديم المرادف لكلمة faculties أى ملكات . وهذه الملحوظة نقصد بها الإشارة إلى أننا لا نضمن الكلمة معنى « الفطرية » ولا نضمنها معنى الانعزال بعضها عن البعض .

فمن العناصر الهامة فى بناء العلاقات الاجتماعية عنصر« المسافة النفسية الاجتماعية» ، هذا العنصر الذى جعله مورنو J.L. Moreno محور اهتمامه فى أبحاثه السوسيومترية . والذى يتضمن فى نهاية تحليله أننا عندما نلتقى بالآخرين نحتفظ ببعض استقلالنا . وعلى مقدار ارتقاء الأنا الذى يتمثل بوجه خاص فى تغاير مناطقه المتعددة ، وقدرته على ضبط التعبير ، وقدرته على إدراك مقتضيات الموقف ، يتوقف إلى حد كبير تحقيقنا لهذا « الوسط المحمود » بين الاقتراب من الآخرين والاستقلال عنهم .

ومن العناصر الهامة فى بناء العلاقات الاجتماعية عنصر صلابة الشخصية وتماسكها ، أى أن يكون للشخصية منطق واحد يتجلى فى استجاباتها جميعاً ، هذا المنطق هو ما يعرف « بأسلوب » الشخصية ، وهو أوضح مظاهر وحدتها . ذلك أننا عندما نتعامل مع الآخرين نعتمد فى كل لحظة على ما نتوقعه منهم ، وما نتوقعه هذا نستنتجه بناء على ما اعتدنا منهم ، مسلّمين ضمنيًّا ببديهية لا نناقشها ، مؤداها أن للشخصية أسلوباً واحداً مستقرًّا فى التعامل معنا . وفى معظم الأحيان يصح ما توقعناه . ولو أن عنصر الوحدة هذا لم يتوفر فى أحد الأشخاص لاضطررنا فى كل خطوة نخطوها نحوه أن نتوقع عشرات الاحتمالات ولحمّلنا بالتالى بقدر من التوترات لا يساعد على تنمية علاقة وثيقة به . ويحدث أحياناً أن تجمعنا الظروف بشخص لم نره من قبل وتضطرنا إلى التعامل المباشر معه ، عندئذ يصبح الموقف محملاً بالتوترات فعلا ، ويكون سلوكنا نحوه ذا دلالة استكشافية ، لأننا لا نعرف شيئاً عن أسلوبه فى التعامل. ونحن نحتمل هذا الموقف كموقف مؤقت ينتهى إلى مفارقة الشخص أو التعرف على أسلوبه ، لكنه ليس بالموقف العادى الذى نلقاه كل يوم فى حياتنا مع

(*) نشرت مجلة علم النفس » فى العدد ٣ من المجلد ٨ ، الصادر فى فبراير ١٩٥٣ بحثاً بعنوان « المواقف الاجتماعية لطلاب الجامعات فى الشرق الأدنى » بقلم بروتروول . ملكيان . وفى هذا البحث بيان ببعض الطرق التجريبية التى يمكن استخدامها لدراسة موضوع المسافة النفسية الاجتماعية .

أصدقائنا ومن تربطنا بهم صلات وثيقة . وكثيراً ما نفارق أصدقاء توثقت عرى الصداقة بيننا وبينهم من قبل ، لأنهم « تغيروا » .

والأنا الشاعر بذاته ، القادر على أن ينظر بنظرة ناقدة إلى أعماله ومواقفه ، أحد العناصر الهامة فى تحقيق توافق اجتماعى سوى . وتلك حقيقة ساهم فى توضيحها المحللون النفسيون بنصيب وافر ؛ فالتحليل النفسى — فى العيادات — يهدف إلى إعادة توافق العصابيين مع بيئاتهم ، عن طريق زيادة استبصارهم بحقيقة دوافعهم ، وبالتالى بالقيمة الموضوعية لمواقفهم .

هذه العناصر الهامة جميعاً فى تحقيق التوافق الاجتماعى تتوفر بنمو قطب « الفردية » . وعندما يبلغ الطفل نهاية الخامسة — فى حضارتنا الحديثة — تكون بوادرها قد ظهرت فعلا . على أنها تواصل النمو والازدهار بعد الخامسة ، غير أن هذا النمو — ونمو جوانب الشخصية — يكون بوجه عام أبطأ مما كان قبل الخامسة (ومن ثم فإن مستوياته تتسرب إلى الظهور بطيئة هادئة ، فلا تسترعى كثيراً من الانتباه كمستويات النمو فيما قبل الخامسة). (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 60) فالطفل فى السادسة يستطيع أن يدعى لنفسه عدة « أدوار » (أو شخصيات) متباينة ، فهو ملاك أحياناً وشيطان أحياناً وأمير أحياناً أخرى ، وهذا يمكنه من تعميق الشعور بذاته عن طريق الشعور بتعدد إمكانياته. وهو فى السابعة يبلغ درجة من التحكم فى سلوكه تمكنه من أن يفعل غير ما يرغب فيه دون تعبيرات انفعالية حادة ، كما أنه يستطيع أن يناقش أبويه ثم ينتهى إلى حل وسط بين رأيه ورأيهم ، كما يزداد نمو قدراته الإدراكية ، إذ يتسع أفق إدراكه للزمن ، فيستطيع أن يفكر فى المستقبل الذى سيقع بعد عدة شهور ويتصور المدة الباقية ويشعر بوطأة الانتظار . ويتسع أفق إدراكه للمكان فيزداد اهتمامه «بالأشياء» المحيطة به (A. Gesell & F. Ilg 1946.pp. 155-158) وتبدأ تظهر لديه هوايات متعددة ، فتنعكس عليه فى ازدياد شعوره بذاته . وازدياد نمو هذه الذات ، التى تبدو محلا لإمكانيات متعددة (H. Wallon 1941, p. 218) ولما كان

يسعى إلى تحقيق هذه الهوايات فى أثر مادى فى الخارج فإن النجاح الذى يحققه فى إنتاج هذا الأثر لا يلبث أن ينعكس عليه بالشعور بقدرته على التأثير والفعل ، مما يثير لديه انفعالات الفرح والفخار مع تيار من الأفكار والصور النابضة (C. Buhler 1937, p. 112) . والنتيجة النهائية ازدياد نمو الأنا وتغايره . حتى إذا بلغ الطفل العاشرة بدت ذاته قوية راسخة ، فهو يستطيع المثابرة على عمل واحد حتى ينجز الخطة التى وضعها منذ البداية ، وهو يستطيع أن يفكر لنفسه دون اعتماد على راشد يسأله ، وقدرته على نقد ذاته أوضح بكثير مما كانت فى الخامسة ، وهو بوجه عام يكشف عن بصيرة ونضج يقربانه كثيراً من شخصية الراشد الذى سيكونه (A. Gesell & F. Ilg 1946, pp. 210-213) .

وفى مقابل ذلك كيف يمضى نمو « اجتماعية الفرد » ؟ كيف يمضى «شعوره بالآخرين » واشتراكه معهم وارتباطه بهم ؟ لكى نجيب على هذا السؤال يجب أن نركز اهتمامنا فى جماعات الأطفال ، ففيها تتجلى القدرات النامية للطفل بأوضح مظاهرها . ذلك أن هذه الجماعات نفسها تمر بمراحل متباينة فى مراحل العمر المختلفة من الرابعة حتى بدء المراهقة . ولما كانت هذه الجماعات تمتاز أولاً وقبل كل شىء بالتلقائية فى تكونها . فمن اليسير أن نستشف وراءها نمو الاستجابات الاجتماعية لدى الطفل بصورتها الخالصة النقية إلى حد كبير . أضف إلى ذلك أن جماعات الأطفال لاتقتصر أهميتها على الكشف عن قدرات الطفل الاجتماعية النامية ؛ لكنها تؤثر فى شخصيته تأثيرات هامة وفريدة تساهم فى إعداده لحسن التوافق مع الآخرين ولا يتسنى له تحصيلها من غير هذا المصدر ، وهذا ما أوضحه بياجيه (1932) .

عندما نتتبع ارتقاء الطفل من خلال جماعات الأطفال المماثلين فى العمر يتبين لنا أن هناك عنصرين هامين فى حياة هذه الجماعات ، يتعاونان على الكشف عن دلالتها الارتقائية فى حياة الطفل ؛ العنصر الأول هو حجم الجماعة ، والثانى هو نمط تنظيمها والعلاقات بداخلها . ويمكن تلخيص

التغيرات التى تطرأ على هذين العنصرين منذ الرابعة حتى بدء المراهقة كما يلى :

ا — يزداد حجم الجماعة باطراد .

ب — تمضى الجماعة نحو التغاير والاستقرار ، وبالتالى يزداد تعقد العلاقات القائمة بين أعضائها .

وعلى هذا الرأى يتفق معظم الباحثين ممن ساهموا فى الكشف عن جوانب الارتقاء فى هذه المرحلة ، من أمثال جيزيل وإلج (1946, p. 354) وبياجيه (1932, p. 108) وڤالون (1941, p. 218) وغيرهم . أما الخلافات القائمة فهى حول الأساس النظرى لتفسير هذه الوقائع لا حول إقرارها .

تبدأ جماعات الأطفال التلقائية فى الظهور فى خلال السنة الرابعة ، كما ذكرنا من قبل . ويجب أن يكون معلوماً أن معظم البحوث التى تقرر هذه الحقيقة لم تتجه إلا إلى الأطفال فى حضارتنا الراهنة . ومن ثم فهذه الحقيقة نسبية ولا تزال بحاجة إلى التمحيص على ضوء بحوث تجرى على الأطفال فى الشعوب البدائية . على أننا نرجح أن النسبية هنا محصورة فيما يتعلق بموضع المستوى من العمر الزمنى ، أما فيما يتعلق بكون الظاهرة — ظاهرة الجماعات التلقائية للأطفال — تمر بمستويات ارتقائية بوجه عام ، وكذلك فيما يتعلق باتجاه هذا الارتقاء نحو ازدياد الحجم وازدياد التغاير والتعقد ، فالراجح أنها حقائق ارتقائية لن تتغير من إطار حضارى إلى آخر . والواقع أن هذه الحقائق هى التى تهمنا أكثر مما يهمنا الربط بينها وبين عمر زمنى معين .

نقول إن جماعات الأطفال التلقائية فى حضارتنا الراهنة تظهر فى خلال السنة الرابعة . وتكون عادة صغيرة الحجم لا يتجاوز عدد أفرادها ثلاثة أو أربعة . فإذا كان لدينا عدد كبير من الأطفال فى مكان واحد انقسموا إلى عدة تجمعات يتألف كل منها من ثلاثة أفراد أو أربعة (L.B. Ames 1952) . وفى هذه التجمعات يلعب الأطفال دون تنبه للفوارق الجنسية ، فالجماعة كثيراً

ما تتكون من ذكور وإناث معاً . كما أن اللعب لا يكشف عن شعور بأهمية هذه الفوارق ؛ فالكل قد يلعبون بالدمى ، على عكس ما سنرى فى جماعات الثامنة وما بعدها (L.B. Murphy 1947) . والنمط العام لهذه الجماعات تجمعى (H. Wallon 1941, p. 218) . فهى على حظ ضئيل من التغاير ، يستطيع كل عضو فيها أن يقوم بكل شىء أى ليس ثمة تقسيم ثابت لعمل كل عضو ، كما أن استقرار الجماعة وتماسكها معرض دائماً لأن يتبدد . فرغم ظهور الأحاديث عن المشاركة والاستئذان المتبادل والانتظار أحياناً ، وبوادر المساعدة والإيحاء والنقد (G. Murphy & others 1937, P.520) فإن هذه العناصر فى التعامل تظل بنسبة ضئيلة ، بينما تظل نسبة الطلبات والأوامر عالية ، وكثيراً ما يلجأ الأطفال إلى حل مشاكلهم فى مستوى غير لفظى ، وذلك بالضرب والدفع (L.B. Ames & others 1949). ويبدو الأطفال فى هذه السن سريعى الضجر بتجمعاتهم ، ويتضح لنا ذلك إذا راقبنا أحد هذه التجمعات مراقبة متصلة لمدة نصف ساعة تقريباً متتبعين ظهور التوترات بين أعضائها ، فإننا نلاحظ تزايد هذه التوترات بحيث يبدو أن الأطفال لا يحتملون البقاء فى تجمعاتهم هذه لمدة طويلة ، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب ، أهمها :

ا — عجز لغة الطفل (رغم كل ما حققته من ارتقاء) عن حل الخلافات أولاً بأول فى المستوى اللفظى .

ب — وعجز الطفل عن التنازل عن بعض رغباته ، وبالتالى فهو يتعرض لكثير من تجارب الحرمان داخل الجماعة .

حـ — عدم قيام تنظيم مستقر واضح المعالم داخل الجماعة ، من شأنه أن يحدد مقدماً مسالك النشاط الاجتماعى لكل عضو فى الجماعة وبالتالى يمنع من تصادم الأعضاء . وقد أوضح ليبيت R. Lippitt وهوايت R. White هذه الحقيقة فى دراستهما التجريبية للفوارق بين سلوك الأطفال فى ثلاث مجموعات مختلفة ، إحداها ذات نمط « ديمقراطى » والأخرى ذات نمط « تسلطى » والثالثة

ذات نمط « فوضوى » (R. Lippitt & White 1943) ومع أن هذه الدراسة لم تتناول مجموعات الأطفال بين الرابعة والخامسة بل تناولت أطفالا يتجاوزون الثامنة ، فإن وجه الشبه شديد بين المجموعات الفوضوية وتجمعات الأطفال فى الرابعة من حيث انخفاض مستوى التنظيم وأثر ذلك فى ظهور توترات من من شأنها تفكيك الجماعة . ومن الدراسات التى تلقى ضوءاً على هذه النقطة أيضاً دراسات بيون W.R. Bion الذى عمد إلى دراسة ديناميات الجماعات التى تلتئم وليس لها برنامج محدد ، على أساس أن هذا النمط من الجماعات هو خير بيئة لظهور الحصر والعدوان بين الأفراد (G. Taylor 1950) .

د — عجز الطفل عن فهم وجهة نظر الآخرين وحاجاتهم . ويرى أندرسون H.H.Anderson أن فهم وجهة نظر الآخرين هو جوهر الاستجابة المرنة وهذه هى أساس ظهور السلوك التكاملى . فهو يقرر أن الاستجابة المرنة هى التى تتيح التفكير فى سلوك الغير وتشجع الحكم عليه . وأن صفات التناسق والانسجام لاتصدق على العلاقات الاجتماعية إلا بقدر ما يتحقق فيها من فهم متبادل يتيح للأعضاء أن يكيفوا سلوكهم بما يلائم رغبات الآخرين ووجهات نظرهم . أما إذا لم يتوفر الفهم المتبادل فإن التكامل بين سلوك أفراد الجماعة لايتحقق إلا مصادفة (H.H.Anderson 1943) . ويرى بياجيه أن هذا العجز جبلّى فى الطفل ، وأنه يستمر حتى نهاية السابعة تقريباً . ويتحدث عنه تحت اسم « التمركز فى الذات [1] ». وفى هذه المرحلة يعجز الطفل عن أن يضع نفسه موضع الآخر ليرى بعينيه ، ومن ثم لا يهتم بمعرفة رأى الآخرين ، كما أنه لا يهتم بأن يبدو مفهوماً لديهم . ولذلك يصدر كلامه خالياً من توضيح الفوارق الدقيقة ، ويبدو الطفل مهتماً بالإثبات أكثر من اهتمامه بالتبرير . ولذلك أيضاً يندر أن يسأل الطفل زملاءه هل يفهمونه أم لا . ولا ينكر بياجيه أن الأطفال

---

(١) egocentrism

دون السابعة يتفاهمون أثناء لعبهم أحياناً ، إلا أنه يقرر أن تفاهمهم حينئذ — على قلته — يتم دون اعتماد على لغة الألفاظ ، بل يتم بالاعتماد على لغة الإشارات والحركات والميميكا ، وهذه عاجزة عجزاً شديداً عن نقل محتويات الفكر . (J. Piaget 1923,pp. 49-66) ويرى بياجيه كذلك أن حالة «التمركز فى الذات» لاتقتصر على مستوى النشاط الفكرى المعرفى لدى الطفل فحسب ، لكنها أعمق من ذلك بحيث نستطيع أن نتكلم عن وجود تمركز فى الذات وجدانى أيضاً يتجلى فى السلوك الأخلاقى للطفل وهو ضرب من الأنانية[1] (J. Piaget 1932,pp. 462-466) وذلك على أساس أن هناك توازياً دقيقاً بين الارتقاء العقلى والارتقاء الأخلاقى . ومن الجلى أن هذه «الأنانية» الجبليّة تعمل جنباً إلى جنب مع «التمركز فى الذات المعرفى» على إبقاء تجمعات الأطفال دون السابعة فى مستوى منخفض من مستويات التكامل . وترتضى سوزان أيزاكس مفهوم « التمركز فى الذات » هذا لتفسر به أيضاً انخفاض مستوى التكامل فى هذه التجمعات . ثم تحاول أن تزيد من ثراء مضمونه بقولها إنه يتضمن الاعتراف بوجود الأطفال الآخرين دون الاعتراف باتجاهاتهم وأهدافهم ، وإن اللعب فى هذه المرحلة يغلب عليه التهويم[2] والانفراد . ويندر أن يظهر فيه النشاط الواقعى والتبادل (S. Isaacs 1933, p. 214) . ومع أن معظم الباحثين يوافقون على القول بأن الاتجاه العام لارتقاء الاستجابات الاجتماعية للطفل يمضى نحو الاتساع فإن مفهوم « التمركز فى الذات » لا يلقى القبول لدى الكثيرين منهم . ونذكر من هؤلاء فالون ومكارثى وڤيجوتسكى ولوريا وشارلوت بوهلر . ولكل من هؤلاء الباحثين وجهة نظر خاصة فى مناقشة هذا المفهوم ففالون ومكارثى يريان أن هذا المفهوم لا يطابق واقع الارتقاء النفسى الاجتماعى (H. Wallon 1946; M. Collins 1939) وڤيجوتسكى ولوريا يريان أن بياجيه أسرع فى التعميم عندما قرر أن هذا المفهوم يصدق على الطفل دائماً دون السابعة ،

(١) egoism

(٢) phantasy

ويقرران أنه يجب أن يُقرن دائماً إلى مفهوم الموقف[1]. فعندما يكون الطفل فى موقف يواجه فيه مشكلة معقدة فإن مظاهر السلوك المتمركز فى الذات تزداد لديه ، ومن أهمها الكلام بصوت عال ، ويكون هذا الكلام موجهاً إلى حل المشكلة ، أى أن الطفل يحاول بواساطته أن يحل المشكلة فى المستوى اللفظى ، أى أن يفكر بصوت عال . (وذلك لأن الطفل لا يزال على درجة ضئيلة من التغاير) . ومن ثم يستنتج الباحثان أن هذا الكلام ذا « الطابع المونولوجى » لا يختفى تماماً باطراد النمو لكنه يصبح كلاماً باطنياً يؤدى الوظيفة نفسها فى المواقف المعقدة (G. Murphy & others 1937, p. 583). أما شارلوت بوهلر فترى التفرقة بين عنصرين يتألف منهما مضمون هذا المفهوم . فالطفل متمركز فى ذاته من حيث إن حياته النفسية تدور حول حاجاته وضروب نشاطه ووجهة نظره وتأويل أفعال الآخرين فى حدود دوافعه . أما عنصر « الطابع المونولوجى » لحديث الطفل فترى العدول عنه (C. Buhler 1937, p. 76) * . ومن الواضح أن هذه الاعتراضات المتعددة تلقى أضواء على مختلف جوانب المشكلة ، وتبين ضرورة إعادة النظر فى هذا المفهوم . على أن الواقعة نفسها تشهد بها الملاحظة الدقيقة . فالأطفال فى تجمعاتهم المبكرة يعجز كل منهم عن فهم وجهة نظر الآخرين وحاجاتهم ، ولا يبدى اهتماماً بتحصيل هذا الفهم ولا بأن يوضح نفسه للآخرين . ونحن نميل إلى تعليل ذلك بعدة أسباب * : منها عدم وجود خطة مستقرة للسلوك فى أذهان الأطفال فى هذه السن ، وذلك

---

(١) situation

(*) تقرر شارلوت بوهلر C. Buhler فى نفس المرجع والموضع أن بياجيه بدأ يعدل من فكرته فى « التمركز فى الذات » فى مؤلفاته الأخيرة . فلم يعد يؤكد الطابع المونولوجى للحديث بقدر تأكيده للمعنى الآخر .

(*) جدير بنا أن نذكر هنا ملاحظة جاردنر مورفى G. Murphy على العلاقات بين الأطفال فى هذه السن . فقد لاحظ وجود ارتباط إيجابى بين الصداقة والشجار . وهو يرجح أن يقل هذا الارتباط فى حوالى سن العاشرة . ويفسر ذلك بأن الاتجاهات العدوانية لدى الطفل تكون فى سن العاشرة قد رسخت وشقت لنفسها طرقاً ومخارج معينة ثابتة نحو طبقات أو سلالات أو فئات معينة .
(G. Murphy & others 1937, P. 513)

لما ذكرناه من قبل عن زئبقية الخيال لدى الطفل فى هذه المرحلة . ومن ثم فليس لدى الطفل وجهة نظر يتعلق بها نظام من الاهتمامات المستقرة أيضاً حتى يستطيع أن يبديها للآخرين فيساعدهم على فهم موقفه . ولذلك فإن هذه التجمعات تبدى درجة عالية من الاستقرار (نسبياً) عندما تقوم باللعب الروائى وخاصة لعبة البيت والأم والأطفال ، إذ أن الحدود العامة للعبة معروفة بوضوح للأطفال ، ودور كل طفل محدد منذ البداية . (L.B. Ames 1952) .

تلك هى أهم الأسباب المؤدية إلى سرعة ظهور التوترات فى التجمعات المبكرة للأطفال ، وبالتالى ضعف استقرارها . ومن الجلى أن هذه الأسباب ليست من قبيل العوامل المنعزلة بعضها عن البعض لكنها متداخلة بحيث يتضمن بعضها البعض الآخر .

هذا الطراز من السلوك الاجتماعى يمثل مستوى يمتد من الرابعة حتى السابعة أو الثامنة تقريباً . وبدهى أنه لا يستمر ثابتاً على هذا النمط بالضبط بل تتغير معالمه شيئاً فشيئاً ، حتى نجد أنفسنا بصدد نمط جديد يمثل مستوى أعلى . يبدأ حوالى الثامنة ويظل حتى بدء المراهقة . وقد شبّه جيزيل فكرة المستويات بألوان الطيف الشمسى لا نستطيع أن نحدد بخطوط حاسمة أين يبدأ كل لون وأين ينتهى ليبدأ اللون التالى ، لكننا مع ذلك لا نستطيع أن ننكر انقسام الطيف إلى عدد من المناطق اللونية الواضحة . وأهم مميزات هذا المستوى من مستويات التكامل الاجتماعى : صغر حجم الجماعة ، وضعف تنظيمها الداخلى ، وبالتالى ضآلة التغاير بداخلها ، وضآلة حظها من الاستقرار . وتظل هذه السمات الهامة ماثلة فى تجمعات الأطفال حتى يقتربون من الثامنة . ويرى بياجيه أن هذه التجمعات تشبه — إلى حد ما — الجماعات البدائية من حيث تحقيقها لنمط « التكامل الآلى أو الميكانيكى » الذى تحدث عنه دوركهيم (J. Piaget 1932, p. 108) ، وذلك لأنها :

ا — مؤقتة .

ب — ومنعزلة عن بعضها البعض .

حـ — ولا تغاير للأفراد بداخلها .

د — ولأن الإيحاء والمحاكاة يبلغان أقصى قوتهما فيها .

هـ — ولأنها تنزع إلى قهر الفرد على الخضوع لقواعد السلوك فيها بدلا من استثارة تعاونه التلقائى .

ويرى جاردنر مورفى أن العوامل الرئيسية التى يتم على أساسها اختيار رفاق اللعب فى هذه التجمعات هى :

ا — السنة الدراسية الواحدة .

ب — قرب المسكن .

حـ — العمر الزمنى المتماثل .

د — العمر العقلى المتماثل .

وذلك بناء على بحث تجريبى أجرى على ٨٢٣ طفلا فى لوس أنجلوس تتراوح أعمارهم بين ثلاث وثمانى سنوات . ومن ذلك يتضح أن الصفات الشخصية التى تجتمع تحت « تقارب الميول والاتجاهات » لا يكاد يحسب لها حساب. ومن ثم فإن الطفل يرتبط بالتجمع ككل أكثر مما يرتبط بأى طفل آخر بداخله . ولذلك فإن ما يتكون أحياناً من صداقات ثنائية إنما يتم من خلال العضوية فى التجمع ، ويكون عادة ضئيل الاستقرار ، بالقياس إلى الجماعة التى تظل أكثر استقراراً وأطول عمراً . ومما يدل على شدة ضعف الصداقات الثنائية فى هذا المستوى من العمر ما لوحظ من أنه عندما طُلب إلى الأطفال فى البحث التجريبى سالف الذكر أن يعيِّن كل طفل أحبَّ الأطفال إليه لم يقع الاختيار المتبادل إلا بين ٢٣٠ طفلا فقط. ثم إنهم عندما طُلب إليهم هذا الطلب نفسه بعد شهر لم يقع الاختيار المتبادل بينهم جميعاً بل وقع بين ٥٨ طفلا فقط . (G. Murphy & others 1937, p.513) . ومن ذلك يتضح أن الصداقات الثنائية زيادة على كونها قليلة الحدوث فإنها ضئيلة الاستقرار. وهذا هو مضمون

فكرة بياجيه فى أنه لا تغاير بين الأفراد بداخل التجمعات فى هذا المستوى . وسنرى أننا كلما ارتفعنا من هذا المستوى إلى مستويات أرقى من العمر ازداد تغاير الأفراد داخل الجماعات وازدادت نسبة ظهور الصداقات الثنائية واستقرارها .

على أن الدلالة الارتقائية لهذا المستوى من التجمعات ستزداد وضوحاً فى أذهاننا إذا ما انتقلنا إلى الحديث عن التجمعات فى مستوى أعلى ، وأعنى هنا تجمعات الأطفال بعد السابعة أو الثامنة .

ومن أهم البحوث التى أجريت فى هذا الصدد بحث بنيامين ولمان B. Wolman ذو الطابع الارتقائى (B. Wolman 1951) . وقد أجرى ولمان ملاحظاته على جماعات الأطفال والمراهقين التى تتكون تلقائياً دون تدخل من الراشدين فى تكوينها أو توجيهها . وأثبت كثيراً من الملاحظات القيِّمة فى هذا الصدد ، عن اختلاف درجة التعلق بالعضوية فى الجماعة باختلاف العمر الزمنى ، ونمط التنظيم القائم فى الجماعة ، وديناميات السلوك بداخلها ، ودرجة استقرارها .

ويبدو أن الطابع الغالب على الجماعات التى تتكون فى السن من ٨—١٢ سنة هو طابع « العصبة » (١) وأهم ما يميز هذه العصابات هو صلابة حدودها (فى وجه الراشدين) وتتجلى هذه الصلابة فى عدة مظاهر منها إصرارها على التميز الشديد من عالم الراشدين ، ومن ثم فإنها غالباً ما تتكون بعيداً عن أعينهم ورقابتهم ، ويكون لها طابع السرية * . ويبالغ الصغار فى ذلك فيستخدمون فى معظم الأحيان لغة سرية للتفاهم فيما بينهم تكون مليئة بالرموز وكذلك يستخدمون شعارات خاصة وألقاباً خاصة ينادون بها بعضهم البعض . وتدل كثير من الدلائل (الاستبطانية) على أن سرور الأعضاء يزداد كلما

---

(١) gang — ورد فى مختار الصحاح أن « العصبة » من الرجال ما بين العشرة إلى الأربعين . ويلاحظ أن متوسط عدد الأعضاء فى العصبة فى هذه السن ١٤ عضواً . أما العصابة بالكسر فالجماعة من الناس والخيل — هكذا بلا تحديد .

(*) وقد أوضحنا من قبل كيف أن الطفل يبدأ منذ الثامنة تقريباً يشك فى قيمة التعاليم والقيم التى يقدمها إليه الآباء والراشدون عامة .

ازداد حظ الجماعة من السرية . ويبلغ التعلق بهذا الطراز من الجماعات أعلى درجاته فى الفترة من ٨ — ١٢ سنة ويقل بعد ذلك بوضوح . فى العينة التى أجرى عليها ولمان ملاحظاته تبين له أن عدد العصابات المتكونة فى عدة فترات بعد الثامنة يتناقص بالتدريج على النحو الآتى :

من ٨ — ١٢ سنة	كان يوجد	٣٢ عصابة .
من ١٢ — ١٤ سنة	كان يوجد	٢٠ عصابة .
ما بعد ١٤ سنة	كان يوجد	٦ عصابات

وتبدو هذه الحقيقة نفسها من زاوية أخرى ، هى زاوية نسبة المشتركين فى هذه الجماعات فى الأعمار المختلفة (أى نسبتهم إلى مجموع أبناء هذا العمر فى العينة ، المشتركين منهم وغير المشتركين) .

جدول يبين نسبة المشتركين فى عصابات الأطفال والمراهقين من أبناء الأعمار المختلفة

العمر الزمنى بالسنة	نسبة المشتركين	العمر الزمنى بالسنة	نسبة المشتركين
٨ — ٩	٢١ ٪	١٤ — ١٥	١٨ ٪
٩ — ١٠	٢٨ ٪	١٥ — ١٦	١٠,٥ ٪
١٠ — ١١	٣٠ ٪	١٦ — ١٧	٥ ٪
١١ — ١٢	٣٠,٥ ٪	١٧ — ١٨	٣,٢ ٪
١٢ — ١٣	٢٦ ٪	١٨ — ١٩	١ ٪
١٣ — ١٤	٢٠ ٪	١٩ — ٢٠	٠٠٠ ٪

ومن ذلك يتضح أن نسبة التعلق بهذه العصابات تبلغ أقصاها فى الفترة الواقعة ما بين التاسعة وبدء البلوغ . أما هبوط النسبة بعد ذلك ، هذا الهبوط الشديد ، فلا ينبغى أن يفسر بنزوع المراهق إلى الانطواء فحسب لكنه يرجع كذلك إلى عامل آخر هو اتجاهه إلى تفضيل الجماعات ذات الطابع الرسمى التى يكونها له الراشدون ويشرفون على نشاطها ويحددون أهدافها .

أما من الناحية التنظيمية فأول ما يسترعى الانتباه فى هذه العصابات أنها

تتألف غالباً من أطفال من شق واحد . فقد وجد الباحث أن ٣٠ جماعة من الـ ٣٢ المتكونة فى السن من ٨ — ١٢ سنة تتألف من أولاد فقط أو فتيات فقط . ويجب أن يلاحظ هنا أن نظام التعليم فى المنطقة التى أجرى فيها هذا البحث — وهى تل أبيب — يقوم على أساس اشتراك الفتيان مع الفتيات ، ولكن على الرغم من هذا المؤثر البيئى نجد أن الأولاد والفتيات يتباعدون عندما يتجهون إلى تكوين جماعات تلقائية .

وهذه الملحوظة على جانب كبير من الأهمية . فعلى ضوئها نستطيع أن نفهم جانباً هاماً من جوانب الدلالة الارتقائية لهذه العصابات . فهى وسيلة لزيادة شعور الطفل بذاته ، وذلك عن طريق تمييزه من أفراد الشق الآخر (الفتيات إذا كان الطفل فتى ، والفتيان إذا كان فتاة) ممن هم فى مثل عمره ، هذا إلى جانب وظيفتها الأخرى وهى أنها تميزه من الراشدين كما أوضحنا من قبل . وكما يتمسك الصغار بسرية عصاباتهم وعدم نفاذ عيون الراشدين أو توجيهاتهم إليها كذلك يتمسكون بعدم نفوذ الأطفال من الشق الآخر إليها .

فالطفل إذاً من خلال هذه العصابات يحاول أن يدعم ذاته . ولا نستطيع أن نجزم هنا بأن العامل الرئيسى هو عامل النضوج دون العامل البيئى . ولا تكفى هنا ملحوظة ولانءن نظام التعليم المشترك لاستبعاد العامل البيئى ، إذ أن خصائص الإطار الحضارى أعمق فى تأثيرها من ذلك . وهى تنفذ إلى الطفل منذ أسابيعه الأولى ، وكلما تقدم العمر به ازداد تعرضاً لها . وهى تجمع بكل وضوح على التفرقة الحادة بين الرجل والمرأة.ومن ثم فلا سبيل إلى الجزم برأى فى هذه المشكلة فى الوقت الحاضر . ولا بد من تأجيل الحكم حتى تجرى عدة بحوث مقارنة على أطفال يقيمون فى حضارات أخرى تختلف اختلافاً كيفياً عن إطارنا الحضارى الراهن . على أن هذا لا يقلل من قيمة استنتاجنا عن وظيفة هذه التجمعات فى تدعيم استقلال الطفل وشعوره بهذا الاستقلال .

كذلك يسترعى الانتباه فى تنظيم هذه العصابات قيام « تدرج اجتماعى »

صارم بداخلها . « فثمة »نظام سيطرة يعتمدعلىالعمر غالباً (ويشبه إلى حد ما نظام السيطرة لدى الطيور والحيوانات ، من حيث طابع الاستبداد الذى يغلب عليه) . وهو نظام صارم قوامه الأمر ثم الطاعة أو العقاب ، وغالباً ما يكون العقاب قاسياً . وفى معظم الأحوال يكون للعصابة زعيم واحد ويكون أكبر الأعضاء سنًّا . فقد وجد ولمان أن ٢٥ جماعة من الـ ٣٢ لها زعيم واحد ، وأربع جماعات لكل منها زعيمان وجماعة واحدة لها ثلاثة زعماء . وجماعةواحدة بدون زعيم .

والجماعة بهذا الطابع التنظيمى الغالب تلخّص وتركز خصائص الإطار الحضارى الذى يضم أعضاءها وهى من هذه الناحية تتيح للناشئ أن يعد نفسه للعضوية فى مجتمع ذى خصائص تنظيمية معينة . ويكون لها دلالة الاكتشاف لبعض مسالك النشاط كما يحددها الإطار الحضارى القائم ، والعمل على تثبيتها . ومن الجلى أن من أهم خصائص الإطار الحضارى القائم حولنا نظام التدرج فى العلاقات الاجتماعية . إلا أن للتدرج فى المجتمع عدة أسس معقدة متشابكة ، فى حين أن التدرج فى عصابات الأطفال ليس له غالباً سوى أساس واحد هو العمر الزمنى وما يتبعه من تفاوت القدرات الجسمية والسيكولوجية. ومن الجدير بالذكر أن الأطفال فى هذه المرحلة وقبل بدايتها بقليل يغلب عليهم الاتجاه إلى العالم الخارجى ، محاولين اكتشاف جوانبه وعلاقاته ،سواء فى ذلك العالم الطبيعى والعالم الاجتماعى . ويرى جيزيل أن هذا الاتجاه يزيد زيادة واضحة بعد الثامنة . كما أن الطفل ينزع إلى أن يضع « انطباعاته التى حصّلها من قبل » موضوع التجربة . كذلك يرى أن بوادر الشعور بكثير من القيم الاجتماعية تظهر فى هذه المرحلة ، كالشعور « بالعار » والشعور « بالعدل » وتمثّل معناه والمطالبة به والتنبه إلى أن له أساسين «القواعد» و« السوابق » . (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 160; H. Wallon 1941, p. 208)

ويزداد وضوح المستوى الارتقائى لهذه العصابات إذا ما نظرنا فى ديناميات النشاط الذى يجرى بداخلها . فهى لا تتكون نتيجة خطة وتدبير سابقين ،

ولكن يغلب على تكونها طابع الصدفة ، فهى تتكون غالباً نتيجة اصطدام الأطفال بعقبة أثناء اللعب ، إذ تصبح هذه العقبة بمثابة المنبه المثير لتنظيم هجومى أو دفاعى ، هو تنظيم العصبة ، فتنتظم ويكون أمامها فى بدء تكونها تنفيذ خطة معينة توضع دون كثير من الروية والتدبر . ولا يلبث هذا أن ينعكس على نشاط الجماعة فتنسى هدفها الأصلى الذى قامت من أجله ، وتندفع فى كثير من ضروب النشاط المشتت المتقطع ، الذى يهدف أحياناً إلى تنفيذ خطوط قصيرة الأمد ، وأحياناً أخرى يمضى فى شكل اندفاعات فردية لا رابط بينها (B.Wolman 1951) .

ويزيد ڤالون من توضيح هذه الحقيقة إذ يبين كيف أن العلاقات الاجتماعية المتبادلة داخل العصبة تتغير تبعاً لعدة عوامل ، منها : « الخطة » وهى مؤقتة غالباً ، « والهوايات» الشائعة لدى الأعضاء ، «والوسَط » . ومن ثم فإن الجماعة كثيراً ما تنقسم إلى جماعات صغرى تتبادل الأعضاء فيما بينها تبعاً للظروف ؛ وبالتالى فالطفل قد يغير زملاءه فى الفصل فيتخذ زملاء غير من يتخذهم أثناء اللعب ، كما أنه قد يغير زملاءه فى الألعاب المختلفة. (H. Wallon 1941, p. 211) وهذا التبديل والتغيير داخل الجماعة يدل على درجة من التغاير تفوق درجة التغاير الماثلة فى تجمعات الأطفال دون هذا المستوى ؛ فقد رأينا أن الأطفال فى تلك التجمعات يتجمعون على أسس أخرى غير « تقارب الميول والاتجاهات » ، ومن ثم فهم غالباً متجانسون داخل الجماعة ، ونمط العلاقات فيما بينهم أقل تعقداً . أما فى الثامنة وما بعدها فالميول والهوايات تتدخل إلى حدما ، فتدفع إلى إعادة تنظيم علاقاته بزملائه من موقف إلى آخر . وهذا بدوره يزيد من نمو شعوره بذاته وبإمكانياته . على أن هذه العصابات تفوق التجمعات السابقة من ناحية أخرى لها دلالتها الارتقائية أيضاً . وهى صفة « الاستقرار » . وقد حسب ولمان مدة استمرار هذه العصابات متكاملة فوجد أن حوالى ٦٩ ٪ من العصابات ظلت متماسكة مدة تتراوح بين نصف سنة

وسنتين ، وأن ٢٢ ٪ ظلت متماسكة لأكثر من سنتين . وهذا ما لا يتوفر فى التجمعات السابقة (B. Wolman 1951) .

وفى هذه العصابات يبدأ عنصر الصداقات الثنائية يظهر بشكل أوضح وأكثر استقراراً مما كان يظهر من قبل ، (إلا أنه لا يزال بوجه عام ضئيلا إذا ما قورن بما سنراه فى مراحل العمر التالية) . وقد أجرى هوروكس وبوكر J.E. Horrocks & M.E. Buker دراسة تجريبية تتبعا فيها تقلبات الصداقة [1] ابتداء من سن الخامسة إلى سن العاشرة ، انتهيا فيها إلى بضع نتائج قيمة . نلخصها فيما يلى :

يزداد الاستقرار فى الصداقة بازدياد العمر الزمنى ، أو بارتفاع الفرق الدراسية . ولا فرق فى هذه الظاهرة بين الأولاد والبنات — فى حدود هذا العمر (J.E. Horrocks & M.E. Buker 1951) . والطريقة التى اتبعها الباحثان فى بحثهما هى طريقة الاختبار السوسيومترى . وتتلخص فى توجيه سؤال إلى كل طفل من الأطفال موضوع الملاحظة ، (٣٦٦ طفلا . منهم ١٧٩ طفلة ، و ١٨٧ طفلا) ، أن يحدد أحب ثلاثة أصدقاء إليه من بين أفراد فرقته . وبعد أسبوعين يعاد توجيه هذا السؤال إلى الأطفال أنفسهم . وبإعطاء نتائج المقارنة بين الإجابات فى المرتين قيماً كمية أمكن للباحثين أن يسجلا الخط البيانى لهبوط نسبة تقلبات الصداقة ، أو بعبارة أخرى لازدياد استقرارها ، (انظر الرسم البيانى [2])

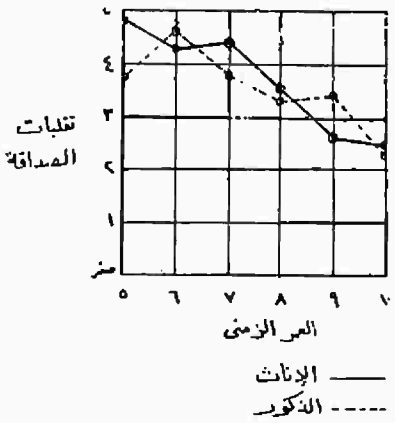
ومما يزيد فى توضيح الدلالة الارتقائية لهذا الخط البيانى أن هوروكس أجرى بحثاً آخر بالاشتراك مع تومسون (G.G. Thomson 1946) بين فيه أن هذا الخط يزداد هبوطاً كلما اقترب النشء من الراشد .

والخلاصة أن جماعات الأطفال فيما بين الثامنة وبدء المراهقة تمتاز إذا ما قورنت بجماعات الأطفال دون الثامنة بالمميزات الآتية :

---

(١) friendship fluctuations

(٢) الرسم مبين بصفحة ٢٢٢



رسم بيانى يوضح تناقص تقلبات الصداقة مع تقدم العمر

ا ــ كبر حجم الجماعة . إذ يبلغ متوسط عدد أعضائها حوالى ١٤ عضواً (B. Wolman 1951) .

ب ــ زيادة وضوح عنصر التنظيم فيها . ومن أهم مظاهره نظام السيطرة التدريجى ، وظهور الزعيم ، وكون الأعضاء من شق واحد .

حـ ــ زيادة استقرار الجماعة . إذ تتراوح مدة بقائها متماسكة بين سنة وسنتين .

د ــ ظهور الخطط التى تجمع شتات جهود الأعضاء بين الحين والآخر .

هـ ــ ظهور عنصر الصداقات الثنائية .

و ــ مساهمة عنصر الهواية والاهتمام فى تعيين نمط العلاقات القائم بين أعضاء الجماعة .

فإذا جمعنا بين هذه المميزات ومميزات الجماعات دون الثامنة (وقد سبق ذكرها) استطعنا أن نحدد الاتجاه العام للارتقاء الاجتماعى للطفل هكذا :

ا ــ فهو يمضى نحو زيادة قدرة الطفل على الاستجابة لعدد كبير من الأفراد دفعة واحدة .

ب ــ وزيادة استعداده لتشكيل سلوكه وتنميطه مما يمكنه من القيام « بدور معين » على درجة واضحة من التماسك ، وهذا يمهد لظهور عنصر التنظيم فى الجماعة كما يمهد لزيادة استقرارها .

حـ ــ كذلك يمضى ارتقاء الطفل الاجتماعى نحو المساهمة مع الآخرين فى وضع خطط للسلوك الجماعى .

د ــ ونحو تعميق العلاقة بالآخرين ؛ أى الالتقاء معهم فى أكبر عدد ممكن من مناطق الشخصية . ومن ثم فهو يهتم بتكوين صداقات ثنائية .

على أن هذا النمو لقطب الاجتماعية فى الطفل لا يمكن فهمه ولا تصور اطراده دون أن نقرن إليه نمو قطب الفردية فيه ، المتمثل بوجه خاص فى ازدياد ثبات الأنا ونمو قدراته الإدراكية والتخيلية ، والقدرة على ضبط التعبير .

ويبقى بعد ذلك أن نلقى بهذا السؤال : ماذا يفيد الطفل من هذه الجماعات فى إعداده ككائن اجتماعى ؟ يرى بياجيه أن الطفل يتعلم من نشاطه فى هذه الجماعات أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والنقد ، وذلك فى مقابل ما يتعلمه من الراشدين ويتلخص فى الطاعة والاحترام الوحيد الاتجاه . ولو أن الأطفال جميعاً اقتصروا فى علاقاتهم على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر والإلزام فحسب ، شأنه فى ذلك شأن المجتمع البدائى . لكن جماعات الأطفال تحرر أعضاءها بعض الشىء من سلطان الآباء ومن قيمهم ، كما أنها تفتح أذهانهم وتشحذ استعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم على التقدير المتبادل والتلقائية . ومن ثم فإن هذا الطفل عند ما يشب ويصبح راشداً يتذبذب فى سلوكه الاجتماعى بين نمطين : نمط القهر والإلزام ونمط التعاون ، وبمرور الزمن تتمكن أخلاق التعاون من نفوسنا شيئاً فشيئاً وتتسع رقعتها على حساب أخلاق القهر والتسلط . ومن ثم يصح رأى دوركهيم القائل بأن التكامل

الاجتماعى يسير من النمط « الآلى » إلى النمط « العضوى» . إلا أن دوركهيم على الرغم من ذلك لم يفطن إلى أهمية جماعات الأطفال ، ولم يجعلها مصدراً من مصادر القواعد الأخلاقية فى حياة الطفل . (J. Piaget 1932, pp. 393, 467)

ويرى بياجيه كذلك أن التحرر من سلطان الكبار وهو ما يكتسبه الطفل من جماعات الأطفال المماثلين فى العمر هو الشرط الضرورى للتلقائية الحقيقية فى جانبيها العقلى والأخلاقى . فمن الناحية العقلية نجد الطفل يتحرر من الآراء المفروضة عليه . ويحل محل القهر مبدأ الاتساق الباطنى والضبط المتبادل ، كأساس لقبول الآراء أو رفضها . ومن الناحية الأخلاقية يحل محل معايير السلطة ذلك المعيار الذى يرتبط ارتباطاً عميقاً بطبيعة الفعل والمشاعر التى قوامها التعاطف (J. Piaget 1932, p. 114) وتوضح سوزان إيزاكس جانباً آخر من جوانب هذا التحرر للصغار من سلطان الكبار بفضل هذه الجماعات . فتبين كيف أن الطفل لا يتعامل مع أبويه كما هما فى الواقع ، لكنه يتعامل معهما كقوى متضخمة نستطيع أن تسحقه متى شاءت . إلا أن ارتباطه بجماعات الأطفال واتخاذهم معاً مواقف ضد إرادة الراشدين من حين لآخر يكشف له شيئاً فشيئا عن واقعية الأبوين وأن لقدراتهما حدوداً ، وأن غضبهما لا يعنى اضطراب العالم بأسره لكنه يعنى عقاباً عابرا (S. Isaacs 1933) ومما يؤيد هذا الرأى ما نلاحظه على أسئلة الأطفال من أن بعضها يتجه ـ ضمن الاتجاه الاستكشافى العام للأسئلة إلى استكشاف حدود قدرات الآباء . ويشير شريف وكانترل إلى عمق تأثير هذه الجماعات فى تنشئة الطفل عن طريق الكشف عن آثارها فى تشكيل الأنا . إذ يقرران أن فكرة الطفل عن نفسه تكون أقرب إلى رأى جماعة أصدقائه فيه منها إلى رأى الراشدين فيه . (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 186t). وجدير بالذكر أن الفكرة التى يكونها الشخص عن نفسه تعتبر على جانب كبير من الأهمية فى تحديد مكانته الاجتماعية ، وبالتالى فى تحديد النمط العام لسلوكه الاجتماعى وخاصة من حيث اتجاهه إلى التسلط والعدوان أو إلى التكامل والتعاون .

تلخيص

حاولنا أن نوضح فى هذا الفصل جوانب الارتقاء الاجتماعى منذ السنة الرابعة حتى بدء المراهقة . وبدأنا بذكر الاتجاهات العامة لهذا الارتقاء متمثلة فى :

ا — بدء استطاعة الطفل عقد علاقة مع الأطفال المماثلين فى العمر .

ب — وعودة ثقته فى الراشدين .

حـ — وزيادة اعتماده فى التعامل مع الآخرين على النشاط اللغوى .

بعد ذلك جعلنا نتتبع تحقق هذه الاتجاهات ، وبينا كيف أنها تمضى بنمو « قطبى الفردية والاجتماعية » فى شخصية الطفل . وفى هذا السبيل جعلنا نتابع نمو كل من القطبين وآثاره فى نمو القطب الآخر . فتابعنا نمو قطب « الفردية » متمثلا بوجه خاص فى نمو القدرات التخيلية وازدياد التآزر الحركى ، وتاريخية الذات ، واستطاعتها الوقوف وقفة موضوعية من أعمالها ، وازدياد قدرتها على إدراك الواقع كما هو . وبينا أهمية نمو هذه القدرات كشروط لابد منها لتحقق عناصر هامة فى التكامل الاجتماعى ؛ وهى : حفظ المسافة النفسية الاجتماعية بين الأنا والآخر بصورة تضمن تحقيق الاتزان بين الاندماج مع الآخرين والاستقلال عنهم ، وتماسك الشخصية الذى يتجلى فى وحدة أسلوبها ، والقدرة على النقد الذاتى .

ثم تتبعنا نمو قطب « الاجتماعية » من خلال تطور جماعات الأطفال . وقد فرقنا بين مستويين ارتقائيين لهذه الجماعات ، يمتد الأول من حوالى الرابعة حتى السابعة . ويمتد الثانى من حوالى الثامنة حتى بدء المراهقة . وقد تتبعنا مميزات الجماعات فى كل من المستويين . وانتهينا من ذلك إلى توضيح الاتجاهات العامة لنمو « اجتماعية » الطفل .

الفصل الخامس

الارتقاء الاجتماعى للمراهق

التغيرات الفيزيولوجية – التغيرات السيكولوجية – قطب
الفردية – قطب الاجتماعية – دراسة تجريبية للصداقة

عندما تحدثنا عن أزمة الشخصية الأولى ، أى أزمة السنة الثالثة ، أوضحنا كيف أنها ليست أزمة خلفة تامة وانفصال عن الآخرين ، لكنها أزمة ارتقائية تحمل فى طياتها نفس الدلالة الرئيسية لعملية الارتقاء السيكولوجى ، وتتلخص فى الاتجاه المزدوج : نحو ازدياد تغاير قطبى الفردية والاجتماعية . وقد أوضحنا مضمون هذا التغاير متمثلا فى نمو القدرات التخيلية والوجدانية من ناحية ونمو القدرة اللغوية والقدرة على المحاكاة من ناحية أخرى .

وفى هذا الفصل نتحدث عن أزمة الشخصية الثانية ، أى أزمة المراهقة . ودلالتها لا تختلف عن دلالة الأزمة الأولى . ففيها يحقق المراهق وثبة فى الارتقاء فى الاتجاهين الفردى والاجتماعى .

وإذا كان الرأى الشائع أن أزمة المراهقة أزمة خلفة تامة ومعارضة وتشكك فى القيم السائدة فليس هذا الرأى بأصدق من الرأى القائل بأن الأزمة الأولى أزمة خلفة تامة . وقد أوضحنا مدى مجانبته للحقيقة .

عندما تبدأ فترة المراهقة يضطرب اتزان الشخصية ، ويرتفع مستوى توترها بحيث تصبح معرضة للانفجارات الانفعالية المتتالية ، وتختل علاقتها الاجتماعية بأعضاء الأسرة وأصدقاء المدرسة . ولهذه المظاهر السلوكية أسباب فيزيولوجية واجتماعية ، ولا ينبغى الإقلال من شأن أحد الطرفين فى سبيل الطرف الآخر ، إذا لم يكن ذلك يستند إلى البحث التجريبى أو المشاهدة الدقيقة . وقد كان

الرأى السائد إلى أوائل العقد الثالث من هذا القرن أن أزمة المراهقة شديدة العنف دائماً بغض النظر عن الظروف الاجتماعية المحيطة بالمراهق[1] ، وكانت التغيرات الفيزيولوجية تحتل المكانة الأولى فى تعليل جوانب هذه الأزمة . إلى أن ظهرت بحوث مارجريت ميد M. Mead وغيرها من الأنثر وبولوجيين الاجتماعيين فى حياة الشعوب البدائية وعاداتهم ونظم التربية لديهم ، فأتاحت هذه البحوث للنظرة المقارنة أن تعم وتستشف أثر البيئة الاجتماعية ومدى نسبية الآراء السابقة حول سيكولوجية المراهقة . إلا أن ذلك أغرى بعض الباحثين بالتضخيم من شأن البيئة الاجتماعية على حساب العوامل الفيزيولوجية بشكل تبين فيما بعد أنه ينطوى على كثير من سرعة التعميم .

فقد ذهب كلينبرج O. Klineberg فى معارضته لرأى استانلى هول إلى حد القول بأنه فى بعض المجتمعات البدائية مثل مجتمع ساموا Samoa لاتكاد تواجه الفتاة المراهقة أى صراع أو اضطراب أو حصر ، وأنها لتجتاز مرحلة المراهقة فى يسر وهدوء نحو وضع اجتماعى جديد . وقد استند الباحث فى رأيه هذا إلى نصوص أوردتها مارجريت ميد . إلا أن هذه الباحثة قد أوردت نصوصاً أخرى لا تبيح هذا الاستنتاج ، بل تشير إلى أن المراهق فى هذه المجتمعات البدائية يتعرض لبعض ضروب الصراع ، وإن لم تكن مماثلة فى شدتها وتعقدها لما يتعرض له المراهق فى مجتمعات الحضارة الغربية. فى مجتمع الأرابش Arapesh يتعرض المراهقون لبعض الصراعات التى لا تخفى مظاهرها رغم أن حياة هذا المجتمع يسودها بشكل عام انخفاض فى مستوى التوترات ، ويندر أن تظهر فيه اتجاهات عدوانية . وكذلك الحال بالنسبة للمراهقين فى مجتمع التشامبولى Tchambuli ، ولو أن نصيب الفتيات من الصراعات أقل من نصيب الفتيان منها ، لأسباب تتعلق بنمط النظام الاجتماعى السائد (M. Sherif & H. Cantril 1947, pp. 203-206) من هذين المثالين ومن أمثلة أخرى متعددة تتضح سرعة التعميم فى الرأى الذى ذهب إليه كلينبرج .

والاتجاه السائد فى كثير من البحوث الحديثة يوضح بمختلف الطرق التجريبية

(١) رأى ستانلى هول G. Stnaley Hall (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 203)

(من اختبارات ودراسات تتبعية [١] ودراسات سوسيومترية [٢] واستبارات [٣] .. . الخ) آثار التغيرات الفيزيولوجية التى لا يمكن إغفالها ، والتى تتضح فى ظهور أنماط سلوكية متشابهة فى بعض جوانبها بحيث تنم عن مستوى ارتقائى معين ، لكنها مختلفة فى جوانب أخرى بحيث تكشف عن آثار البيئة الاجتماعية فى تشكيل خصائص هذا المستوى وإبرازه بصورة معينة . وهذه النظرة هى التى سنحاول أن نلتزمها فى هذا الفصل كما التزمناها فى الفصول السابقة .

تتلخص التغيرات الفيزيولوجية التى تطرأ على الطفل مؤذنة بقدوم المراهقة فى أن الفص الأمامى من الغدة النخامية ينشط لإفراز نوعين من الهرمونات ؛ أحدهما هو الهرمون الخاص بالنمو وهو المهيمن على تحديد حجم الجسم ونسب أعضائه ، والآخر هو الهرمون الخاص بتنبيه المناسل [٤] . فإذا ما نبهت المناسل فإنها تفرز هرمونات خاصة تختلف فى الذكر عنها فى الأنثى . وهذه الهرمونات هى التى تجلب التغيرات النفسية والجسمية المصاحبة لسن البلوغ [٥] . فأما السبب فى زيادة إفراز الهرمون المنبه للمناسل أو فى زيادة حساسية المناسل لهذا الهرمون فى هذه المرحلة من العمر بوجه خاص فغير معروف على وجه التحديد . ولكن تدل جميع المشاهدات على أن هذه التغيرات التى تطرأ على النشاط الغدى تحدث على نحو منتظم وفى حدود مرحلة معينة من مراحل العمر الزمنى لدى الفتيان والفتيات . والرأى السائد أن الهرمون المنبه للمناسل يبدأ إفرازه قبيل سن البلوغ ، ويفرز أولا بكميات ضئيلة ، تزداد شيئاً فشيئا ، وفى الوقت نفسه تزداد حساسية المناسل لهذا الهرمون قليلاً قليلا (E. Hurlock 1949, p. 24)

هذه التغيرات التى لا تلبث أن تنتهى ببدء ظهور الطمث لدى الفتيات وظهور المنيات [٦] فى بول الصباح لدى الفتيان ، وهى علامات بدء المراهقة ، تكون مصحوبة عادة بتغيرات أخرى فى سرعة عمليات الأيض [٧] ودقات القلب

---

(١) longitudinal (٢) sociometric (٣) interview (٤) gonads
(٥) puberty (٦) spermatozoa (٧) metabolism

وضغط الدم . ومن ثم فنحن بصدد تغيرات بيولوجية شاملة . وطبيعى أن يترتب على ذلك بعض النتائج السيكولوجية التى تدور حول اختلال الاتزان الذى كان متحققاً لدى الطفل ، وشعور بالقلق والاضطراب الذى يكون غامضاً على الأقل فى بداية أمره . ولهذا السبب تكون فترة ماقبل المراهقة مباشرة ذات طراز معين من السلوك —من حيث الاتجاهات الاجتماعية— يفرق بينها وبين ماقبلها ومابعدها. ومن أبرز جوانب هذا الطراز أن الطفل— الذكر والأنثى —يكاد يفقد فى هذه الفترة الميل إلى التجمع ، ويفضل العزلة بعيداً عن صحبة الأنداد والراشدين (E. Hurlock 1949, p. 186) * . مع أنه كان من قبل يميل إلى تكوين العصابات (على نحو ما أوضحنا فى الفصل السابق) ، وسنراه يتجه بعد ذلك إلى تكوين صداقات وثيقة . ويمكن اعتبار هذا الميل إلى العزلة نتيجة مباشرة لحالة القلق الغامض وانسحاب الانتباه من الموضوعات المحيطة بالذات إلى الذات نفسها لما يعتريها من تغيرات بيولوجية شاملة لم تنتظم بعد فى نمط مستقر . على أن هذا السلوك الانعزالى قد يتضخم حتى يتخذ صورة مَرَضيَة ، وقد يقتصر على كونه مرحلة عابرة تليها مراحل ذات أنماط أخرى للسلوك الاجتماعى . وظروف البيئة الأسرية والاجتماعية بوجه عام هى التى تحسم فى هذا الصدد .

وربما كان من أهم هذه التغيرات الفيزيولوجية التى سبق ذكرها ، ظهور الصفات الجنسية الثانوية ؛ وهى الصفات التى تميز الشكل الخارجى للرجل عن الشكل

(*) وقد أجرى ليل M. Leal دراسات فى هذا الصدد انتهى منها إلى أن الأولاد فى فترة ما قبل المراهقة مباشرة لم يكن فى سلوكهم أى دليل على مشاطرتهم للضعيف أو وفائهم لشخص ما ، ولم يكونوا يميلون إلى التجمع ، ولم يكن لديهم تحمس للقضايا الاجتماعية . بينما ظهرت لديهم فى المرحلة التالية اتجاهات اجتماعية واضحة وأصبح لها السيادة ؛ فالأولاد يظهرون الميل إلى التجمع ، والاهتمام بالقضايا الاجتماعية ، والرغبة فى إصلاح حال الآخرين ، والمشاطرة للضعيف . ومثل هذه الحقائق وجدها كذلك بالنسبة للفتيات . ففى المرحلة السابقة على المراهقة كن يكشفن عن اتجاه اجتماعى سلبى يفوق وفى سلبيته مابدا عند الأولاد . وبتمام النضج الجنسى تغيرت الصورة تغيراً كبيراً ؛ فقد ظهرت لديهن تلك الاتجاهات الاجتماعية التى ظهرت لدى الأولاد . (E. Hurlock 1949, p. 157)

الخارجى للمرأة . ففى الفتاة يبرز الثديان نتيجة لنمو الغدد الثديية[1] ، كما تزداد الإليتان اتساعاً واستدارة نتيجة لنمو عظام الحوض وازدياد كمية الدهن تحت البشرة ، ويتسع كتفا الفتاة وتنمو عليهما وعلى الذراعين بعض العضلات الثقيلة ، ويتحول صوت الفتاة المرتفع الدرجة إلى صوت رخيم منخفض الدرجة . أما فى الفتى فأبرز التغيرات فى هذا الصدد تغير الصوت نتيجة للنمو السريع للحنجرة واستطالة الأحبال الصوتية المشدودة عليها . وكذلك تبدأ تظهر بعض الشعرات على جانبي الذقن وعلى الجزء العلوى من الصدغين أمام الأذنين مباشرة ، كما يصبح الشعر النابت على الشفة العليا أكثر خشونة ويزداد لونه سمرة . ويلاحظ أيضاً ازدياد فى اتساع الكتفين ونمو بعض العضلات الثقيلة عليهما وفى الذراعين والساقين (E. Hurlock 1949,pp.45-49) .

وترجع أهمية هذه التغيرات العضوية من الناحية السيكولوجية إلى ماهما من تأثير فى الوضع الاجتماعى للمراهق ، وما يترتب على ذلك من إثارة اهتمامه بذاته الجسمية والنفسية ، ودفعه إلى العمل على تغيير عاداته وعلاقاته وأنماط تكيفه بوجه عام . وهذا ما تكشف عنه البحوث المتعددة التى تناولت المشكلة من زوايا مختلفة . فقد أجرى لاثام A.J. Latham بحثاً للكشف عن مدى الارتباط بين النضج البيولوجى وسلوك الزعامة لدى المراهقين ، واتخذ موضوع البحث ٨٣٧ مراهقاً من الفتيان البيض فى المدارس الثانوية بمدينة بتسبورج ، وتتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٧ سنة . وقسم الزعامة إلى نوعين منذ البداية ، زعامة اجتماعية (وتكون بالتعيين من السلطات المدرسية ، أو بالانتخاب الذى يجريه الزملاء) وزعامة رياضية . وحاول أن يكشف عن أثر النضج البيولوجى فى كل من هاتين الزعامتين ، فانتهى إلى أن له تأثيراً واضحاً فى الزعامة الرياضية ، أما فى الزعامة الاجتماعية فليس له تأثير يذكر . (A.J. Latham 1951) وفى بحث نشره ديموك H.S. Dimock سنة ١٩٤١ انتهى إلى القول بأن الحالة

(١) mammary glands

الجسمية لدى المراهق مرتبطة بشعوره بكفاءته الشخصية ، وأن المراهق المعتدل فى نموه الجسمى أكثر قدرة على التكيف من المراهق المتأخر فى النمو . فثمت إذاً ارتباطا ما بين التغيرات الجسمية التى تطرأ على المراهق وبين سلوكه الاجتماعى. والمهم هو أن نكشف عن ديناميات هذا الارتباط .

إن الملاحظة العابرة للمراهق فى أسرته أو فى مدرسته تكشف عن مدى تغير المعاملة التى يلقاها من الراشدين والأنداد نتيجة لظهور هذه التغيرات الجسمية المصاحبة للمراهقة ؛ فمن همس إلى ابتسامات ذات مغزى معين إلى نصائح وتوجيهات ذات اتجاه جديد ، فإذا أضفنا إلى ذلك أن الاستطالة المفاجئة للأطراف وتغير أبعاد الجسم بوجه عام تثير بذاتها فى السلوك الحركى للمراهق بعض الاضطراب حتى يعيد تنظيم عاداته الحركية بما يلائم هذا النمو الجديد ، وإذا تخيلنا أثر هذا الاضطراب الملحوظ فى نظرات المحيطين به ، أمكن لنا أن نتصور الأثر العميق غير المباشر الذى تتركه هذه التغيرات الجسمية فى سيكولوجية المراهق ، ويتلخص هذا الأثر فى تنبيه« الشعور بالذات» إلى درجة بعيدة ، وبذلك تكون هذه الخبرات ذات المنشأ الجسمى هى الدافع الأول لنمو قطب الفردية فى المراهقة . لكنها ليست الدافع الأوحد ، بل ربما لم تكن الدافع الرئيسى . إنما النواة التى تنسج البيئة الاجتماعية حولها مشاكل المراهقة .

من ذلك يتضح أن التغيرات الفيزيولوجية الداخلية والخارجية مسئولة بشكل مباشر أحياناً وبشكل غير مباشر أحياناً أخرى عن حالة القلق والاضطراب التى يجتازها المراهق فى بدء مراهقته . كما أنها مسئولة عن ظهور حاجات ورغبات معينة لديه لا تلبث أن تؤثر فى نظرته إلى الآخرين وتقييمه لهم . فالمسألة إذاً مسألة مستوى ارتقائى فى النمو البيولوجى للفرد ، تتفاوت شدة بروزه وحدة مشكلات التكيف التى ترتبط به من بيئة اجتماعية إلى أخرى .

نمو قطب الفردية : ننتقل الآن إلى تفصيل القول فى الارتقاء الاجتماعى للمراهق.

يمضى هذا الارتقاء فى اتجاهين : أحدهما نمو قطب الفردية ، والآخر نمو قطب الاجتماعية .

فأما الاتجاه الأول فقد أوضحنا أن المنبه الأول له هو التغيرات العضوية المفاجئة الداخلية والخارجية ، بما تشيعه من قلق ومن اضطراب فى أنماط التكيف الحركية لدى المراهق .على أن تغير أبعاد الجسم يكون له أثر غير مجرد الاضطراب واختلال الاتزان الذى كان متحققاً . إذ يتغير تصور الشخص لذاته ؛ فبعد أن كان الشكل الخارجى للجسم ذا قيمة ثانوية بالنسبة للطفل حتى الطفولة المتأخرة — كما يكشف عن ذلك إهماله مسائل الهندام والتنسيق والنظافة إلى حد ما — ترتفع قيمته حتى ليصبح أحياناً بؤرة الشخصية ، وربما ساعد على ذلك نظرات الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة . ويبدو ذلك بوضوح فى مجتمعنا الحاضر الذى يؤكد أهمية الجاذبية الشكلية ، ويبرز بشكل حاد المعايير الشكلية للجاذبية الأنثوية والذكرية . ومن أهم مظاهر هذا الاهتمام « بالجسم » لدى المراهق والمراهقة الاهتمام الشديد بالمقارنة بين أبعاد جسمه وأبعاد الجسم لدى الآخرين والأخريات . ومن أشد المواقف إبرازاً لهذه الحقيقة مواقف التأخر أو التبكير غير السويين فى ظهور التغيرات الجسمية لدى المراهق (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 229)

ولا يقتصر الأمر على هذه المقارنات بل يتعداه إلى الشعور بالقيمة الاجتماعية للتغيرات الجسمية ، فهذا النمو يعنى أن المراهق أصبح كبيراً ، يقترب حجمه من حجم الراشدين حوله ، ويعنى أيضاً أنه أصبح رجلاً أو امرأة بكل ما لهذين المفهومين من معان وقيم اجتماعية. ونتيجة لذلك يبدأ يشعر بعدم الرضا عن المعاملة التى يلقاها من الأسرة والراشدين بوجه عام ، فهو لم يعد بعد طفلاً . ولا تتغير معاملة الراشدين سريعاً ، ومن ثم يقع الصراع بينه وبينهم . ويتفاوت هذا الصراع فى شدته ومدته تبعاً لنمط الأسرة ، ومستواها الاجتماعى الاقتصادى ، ونمط المجتمع ، والنظام الحضارى السائد . وفى ظروفنا الاجتماعية الحاضرة يبلغ هذا الصراع درجة عالية من الشدة ، نتيجة لفترة الانتقال التى تجتازها ، وما تمتاز به

هذه الفترة من انهيار لكثير من القيم الجديدة وعدم استقرار القيم الجديدة ووضوح معالمها . فنموذجا الذكورة والأنوثة قد فقدا الكثير من مضمونهما الذى كان سائداً راسخاً منذحوالى نصف قرن ، لكن مضمونهما الجديد لم يتحدد بعد بصورة واضحة ، وظروف التربية والحياة الاجتماعية الاقتصادية لا تتيح فى كثير من الأحيان تحـــديد نموذج الراشد ومسئولياته فى وقت مبكر ، مما يطيل تلك الفترة المرهقة التى يقضيها المراهق فى صراع حول اكتساب مكانة مستقرة بين الراشدين .

فى هذا الصراع يشعر المراهق أنه يقف منفرداً . ويتجلى هذا الشعور فى عدة مظاهر من أبرزها الشكوى من أن الراشدين لم يعودوا يفهمونه . وقد أجرى فى تركيا بحث فى هذه الظاهرة ، وزع فيه استخبار على ٣٠٠٠ مراهق ومراهقة . وكان من بين ما ورد فى هذا الاستخبار السؤال التالى :

هل تظن أن الكبار يفهمونك على حقيقتك ؟ فكانت النتيجة أن معظم المراهقين الذين تزيد أعمارهم على ١٤ سنة أجابوا بالنفى . (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 245) . ومن هذه المظاهر أيضاً كتابة المذكرات الخاصة ، وقد كتبت إحدى المراهقات فى مذكراتها تقول إنها هى وحدها (أى المذكرات) التى تفهمها . ومنها كذلك الارتباط بالأصدقاء المماثلين فى العمر على أساس أنهم هم وحدهم الذين يمكنهم أن يفهموا موقف المراهق ومشاكله . ومن ثم فإنه يعرض عليهم أسراره ومتاعبه .

هذه التعبيرات جميعاً ، ناتجة عن ازدياد شعور المراهق بذاته ، ومن شأنها أن تنمى قطب الفردية فيه . وقد يزداد الصراع حدة فتكون هذه الاتجاهات فى النمو بمثابة بذور لعدد من الانحرافات ، كالجناح[1] والعُصاب ، وربما الذُّهان والانتحار . وقد أجرى كونكلين E.S. Conklin دراسة فى هذا الصدد على ٣٢٩ من طلبة المدارس الثانوية انتهى منها إلى أن ٢٦ ٪ من بينهم كانوا يمارسون « ذاتين » مختلفتين فى وقت واحد . كما روى ٢٨ ٪ من الطلبة أنهم شاهدوا هذه الظاهرة

(١) delinquency

بوضوح لدى آخرين (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 249). والإحصائيات والتقارير التى تتحدث عن أنسب مراحل العمر لظهور الفصام ذات دلالة فى هذا الصدد . فهندرسون D. Henderson يقرر أن معظم الحالات تبدأ حوالى سن البلوغ وفى فترة المراهقة (D. Henderson & R.D. Gillespie 1950, p. 296) . وشتريكير E.A. Strecker يقول إن حوالى ٧٠٪ من حالات المرض تحدث بين الخامسة عشرة والثلاثين (E.A. Strecker & others 1945, p. 382) . وترد جولد A.F. Tredgold يقول إن مما له دلالته فعلاً أن ما لا يقل عن ٧٥٪ من الحالات تبدأ بين الخامسة عشرة والخامسة والعشرين (A.F. Tredgold & others 1943, p. 125) وفى إحصائية مستخلصة من سجلات الاستقبال بمستشفى الأمراض العقلية بالعباسية تبين أن حوالى ٦٧ ٪ من الفصاميين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢٥ سنة . (وذلك فى حدود الواردين إلى المستشفى من الذكور فى المدة من أول يناير إلى آخر يونيو سنة ١٩٥٣).

العمر بالسنوات	١٠ – ١٥	١٦ – ٢٠	٢١ – ٢٥	٢٦ – ٣٠	٣١ – ٣٥	٣٦ – ٤٠
عدد المرضى	٤	٢٧	٣٤	١٦	٥	٤
النسبة المئوية	٤,٥	٣٠	٣٧,٥	١٨	٥,٥	٤,٥

الواردون من الذكور « المصابين بالفصام » إلى مستشفى الأمراض العقلية بالعباسية
« فى المدة من أول يناير إلى آخر يونيه ١٩٥٣ »

وفى إحصائية أخرى مستخلصة من سجلات الاستقبال بمستشفى الأمراض العقلية بالخانكة نجد أن ٧٣ ٪ من الفصاميين تتراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢٥ سنة . (وذلك فى حدود الواردين إلى المستشفى من الذكور فى المدة من أول يناير إلى آخر يونية سنة ١٩٥٣) .

العمر بالسنوات	١٠ – ١٥	١٦ – ٢٠	٢١ – ٢٥	٢٦ – ٣٠	٣١ – ٣٥	٣٦ – ٤٠
عدد المرضى	٦	٥٩	٧٢	٣٣	٨	٢
النسبة المئوية	٣	٣٣	٤٠	١٤	٥	١

الواردون من الذكور « المصابون بالفصام » إلى مستشفى الأمراض العقلية بالخانكة
« فى المدة من أول يناير إلى يونيه ١٩٥٣ »

هذه الحقائق جميعاً ومظاهر الصراع الأقل من ذلك حدة، تشير إلى تضخم الشعور بالذات فى فترة المراهقة . ومن أكثر المظاهر شيوعاً فى الحالات السوية تكوين الصداقات الوثيقة مع أفراد فى مرحلة العمر ذاتها؛ والدلالة السيكولوجية لهذه الصداقات تدعيم موقف المراهق إزاء الراشدين الذين اضطربت علاقته بهم . ولذلك يغلب على الأصدقاء أن يكونوا من نفس شق المراهق، ذكوراً إذا كان ذكراً وإناثاً إذا كان أنثى . وهذه الحقيقة تبدو بوضوح فى فترة المراهقة المبكرة ، كما تثبت ذلك كثير من البحوث التجريبية . ومن أهم هذه البحوث بحث أجرى فى ديترويت على عدد كبير من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٥ سنوات و ١٦ سنة ، وهم جميعاً أعضاء فى نواد تعليمية مختلطة (يشترك فيها الصبيان مع الفتيات) . وكان موضوع البحث هو عملية انتخاب الأعضاء . فتبين أن هناك ثلاثة مستويات تجتازها هذه العملية :

ا — مستوى يتضمن الحد الأدنى من التمييز بين الشقين فى الاتصال واختيار الصحاب ، وذلك فيما بين الخامسة والثامنة بالنسبة للبنات ، وبين الخامسة والثامنة والنصف بالنسبة للأولاد .

ب — ومستوى يتميز بتفضيل اتخاذ الصحاب من نفس شق الشخص ، وهو يمتد إلى حوالى الثالثة عشرة والنصف لدى الفتيات والرابعة عشرة لدى الفتيان.

حـ — ومستوى يتميز بالانجذاب والصحبة من أفراد الشق الآخر ، وذلك فيما بعد الرابعة عشرة بالنسبة للفتيات والرابعة عشرة والنصف بالنسبة للفتيان . (C.M. Fleming 1948, p, 155) وترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تكشف عن أنه رغم وجود المراهقين فى جماعات مختلطة فقد ظهر لديهم تفضيل اتخاذ الصحاب من شقهم فى سنوات المراهقة المبكرة .

وأجرى بحث آخر على ٢٥٢ تلميذاً فى إحدى المدارس الثانوية الحديثة بالقرب من لندن تتراوح أعمارهم بين ١١ سنة (وبضعة شهور) و ١٤ سنة (وبضعة شهور) .وكان معظمهم من أبناء الطبقة المتوسطة ، المقيمين فى إحدى

المدن الصغيرة والقرى المجاورة . وكانت الوسيلة الرئيسية المستخدمة لجمع الملاحظات هى الاستخبار . وقد توصل الباحثون إلى عدة نتائج منها أنه كان هناك نزوع عام لدى الصبيان والفتيات إلى التجمع على أساس وحدة الشق . وحيث كانت توجد علاقات بين أفراد من الشقين كانت الدلائل تكشف عن طبيعتها غير المستقرة . وعندما طلب إلى هؤلاء المراهقين كتابة مقالات عن « الصداقة » وردت فى مقالاتهم عبارات لها دلالتها الواضحة . فقد وصفوا الصديق بأنه « الذى تستطيع أن تثق فيه » ، « والذى يظاهرك فى ساعة الخطر » و « الذى يمكن الاعتماد عليه » و « الذى لن يتركك فى الشدة » و « الذى تستطيع أن تلجأ إليه دائماً فى طلب النصح والمعونة » . . . . الخ. (JE. Richardson & others. 1951, p. 196).

وإذا نظرنا من زاوية أخرى فقد نرى أن لهذه الحقيقة — أعنى اختيار الأصدقاء من نفس الشق فى مرحلة المراهقة المبكرة — دلالة أخرى ، فهى نتيجة غير مباشرة للبيئة الاجتماعية التى تفرق تفرقة حادة بين الذكورة والأنوثة . ويكون اتخاذ المراهق أصدقاءه من شقه إحدى المحاولات التى يبذلها للارتباط بقيم البيئة بعد أن اختلت علاقته بها اختلالا أثار حصره[1] واضطرابه . ولا يكفى للرد على هذا التفسير الأخير بحث كبحوث ديتر ويت التى سبق ذكرها ، ذلك أن الاختلاط القائم فى النوادى لا ينفى ولا يستطيع أن يطغى فى تأثيره على جوانب النظام الاجتماعى الذى لا يزال يلح فى تشريعاته وعاداته وقيمه على التفرقة بين الرجل والمرأة . ومن ثم فالطريق إلى حسم الرأى فى هذا الموضوع هو تعدد البحوث التجريبية فى بيئات اجتماعية متعددة تختلف اختلافاً أساسياً عن بيئتنا الحاضرة . ولكن تبقى بعد ذلك حقيقة هامة تؤيد التفسير الأول ، هذه الحقيقة هى أن المراهق يتخذ أصدقاءه المقربين من بين المماثلين له فى العمر فيرى لذاته نماذج خارجية تعانى مثل ما يعانى من مشكلات ، وتكافح مثل

(١) anxiety

ما يكافح من عقبات ، فيحذو حذوها ويستمد منها ما يقوى شعوره باختلافه عن الراشدين المحيطين به .

على أن هذا الضرب من الصداقة من شأنه بالإضافة إلى تقوية قطب الفردية فى المراهق ، تقوية قطب الاجتماعية أيضاً بما يتيحه من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية فى سبيل الصديق . . . الخ على ما سنبين فيما يلى ، وقد تحدثنا فى مواضع سابقة عن ضروب مماثلة من النشاط تمارسها الشخصية المترقية فتؤدى إلى نمو قطبى الفردية والاجتماعية فيها . من هذا القبيل اللغة ، والقدرة على المحاكاة وارتباط الطفل بجماعات المماثلين فى العمر .

نمو قطب الاجتماعية : يتجلى هذا النمو فى معظم جوانب النشاط التى يمارسها المراهق ، وفى إدراكه للآخرين ، وفى أحكامه الأخلاقية ، وفى أسلوب تعامله مع الآخرين ، وفى أحكامه عليهم والأسس التى يدخلها فى اعتباره إذ يفضل بعضهم على بعض ، وفى نمط ارتباطه بأصدقائه . وقد أجريت عدة بحوث تجريبية فى هذا الصدد على درجة كبيرة من الضبط والدقة ، تتضح قيمتها الموضوعية فى الاتفاق بين نتائجها رغم تعدد الزوايا التى عولج الموضوع منها .

تشير فلمنج E.G. Fleming إلى أن من مظاهر هذا النمو تنبه المراهق للفوارق بين الأفراد ، وازدياد نقده لنفسه ولعلاقته بالجماعة . وهذه مرحلة أكثر ارتقاء من مرحلة الطفولة التى لا يكاد الطفل يرى فيها غير أفراد الأسرة الذين يسود بينهم التشابه أكثر من التباين . (C.M. Fleming 1940, p. 151) وتشير هيرلوك إلى جانب آخر من جوانب نمو الإدراك له دلالته النفسية الاجتماعية ؛ فسلوك المراهق يكشف بوضوح عن أنه يميز بين من يعتبرهم « أعلى منه » ومن يعتبرهم « أدنى منه » . وليس هذا التمييز وليد مرحلة المراهقة ، لكنه يبلغ قمته فيها . أما البداية فى الطفولة فتحدث ، نتيجة لتعاليم معينة يبثها الآباء والراشدون عامة فى الأبناء .

ومن هذا القبيل أيضاً مشاعر التفوق الطبقى ، وتفوق الذكور على الإناث . ومن بين مظاهر هذا النمو كذلك معرفة لا بأس بها بدور الشخص فى الجماعة وما يستلزمه هذا الدور من مهام معينة ، وهذا مما يساعد المراهق على أن يساهم بشكل إيجابى فى نشاط الجماعة (E. Hurlock 1949, p. 163) .

أما فيما يتعلق بارتقاء التصورات الأخلاقية فقد أجرى ماكولى وواتكنز E. Macaulay & S. H. Watkins بحثاً فى هذا الموضوع ؛ فتتبعنا الظاهرة منذ الطفولة حتى المراهقة ، وكانت وسيلتهما فى ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة بالأعمال التى يرونها أقبح الأعمال . وجمعا ٢٥٠٠ إجابة . وبتحليلها انتهيا إلى الأعمال الآتية :

ا ــ الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحددة ، ومصوغة فى حدود علاقاتهم الشخصية المباشرة . كأن يكون الطفل وقحاً يعصى أمه أو يؤذى القط . . . الخ .

ب ــ فى التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر فى هذه الأفكار . فبدلاً من أن يتكلم الطفل عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام .

حـ ــ وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجاً من أحكام الراشدين والآراء المعروفة بشكل تقليدى .

د ــ فى فترة المراهقة المتأخرة يتنبه الشخص إلى ما يسميه الباحثان باسم «خطايا الروح» ، كالنفاق والأنانية . (G. Murphy & others 1937, p. 676)

ولا جدال فى أن إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا يدل على ارتقاء ملحوظ فى إدراكه للقيم الاجتماعية .

وفيما يتعلق بأسلوب التعامل مع الآخرين ، تشير هيرلوك إلى تفرقة دقيقة هامة بين مشاحنات المراهقين ومشاحنات الأطفال . فمشاحنات المراهقين تكون عادة لأسباب اجتماعية متعلقة بالعلاقات القائمة داخل الوحدة الاجتماعية المحيطة بالمراهق ، وهذا بعكس الحال فى جماعات الأطفال فمعظم المشاحنات تنشأ بينهم حول

الممتلكات المادية (E. Hurlock 1949, p. 167) . ومعنى ذلك إذاً أن المراهق يزداد إدراكاً للواقع الاجتماعى ، وللتفرقات والقيم القائمة فيه ، كما يزداد حساسية لها . ومن ذلك يتضح صدق ما قلناه من قبل ، من أن أزمة المراهقة ليست أزمة خلفة تامة ، كما توحى النظرة العابرة ، لكنها أزمة وثبة فى الارتقاء وإعادة تنظيم للصلات الاجتماعية على نمط جديد وفى مستوى جديد ؛ فلا تختل الصلات القديمة إلا لتحل محلها صلات جديدة تتفق ومضمون المستوى الجديد فى النمو ؛ فصلة المراهق بالراشدين فى أسرته تختل لأنهم لم يعودوا يمثلون مركز الأفق الاجتماعى فى نظره ، فقد اتسع أفقه واتسع مجال اتصالاته بحيث أصبحت الأسرة جزءاً من كل بعد أن كانت هى الكل تقريباً . وصلته بصحبه الذين كان يكوّن معهم العصابات فى الحادية عشرة والثانية عشرة (B. Wolman 1951) تختل هى الأخرى لأن هذا النمط من الجماعة السرية المتسعة المنتظمة فى تدريج عسكرى (وقد سبق الحديث عنه) لم يعد يلائم نضجه الوجدانى الذى يهمه الآن العمق والشدة أكثر مما يهمه الاتساع على السطح . ومن ذلك نستطيع أن نقرر أن الطابع الاجتماعى للسلوك يزداد بروزاً فى سلوك المراهق ، بعكس النظرة التقليدية التى تلح على إبراز فرديته وانطوائه وأنانيته . وقد أجريت عدة دراسات تجريبية على المراهقه توضح هذه الحقيقة * . أجريت دراسة فى كاليفورنيا ، تتبع الباحثون فيها حوالى ٢٠٠ مراهق ومراهقة بالملاحظات والفحوص والاختبارات الجسمية والسيكولوجية

---

* ألقى هذا السؤال على ٢٠٠ تلميذ وتلميذة : أى هذه الأنواع من النشاط أحب إليك : «السباحة ، أم لعب الكرة ، أم الاشتراك فى جماعات ؟ » فكانت الإجابة عند ما كان متوسط سن التلامذة ١١ سنة و ٤ شهور على النحو الآتى :

الأولاد : ٦٧٪ فضلوا السباحة ، ٢٥٪ لعب الكرة ، ٨٪ الاشتراك فى جماعات .

البنات : ٨٨٪ فضلن السباحة ، ٤٪ لعب الكرة ، ٨٪ الاشتراك فى جماعات .

وبعد سنتين ، أصبحت النسبة فى البنات على النحو الآتى :

٤٥٪ يفضلن الاشتراك فى جماعات (G. Murphy & others 1937, p. 642) .

لمدة سبع سنوات . فانتهوا إلى عدة نتائج . منها :

بالنسبة للمراهقين :

١ ــ فى فترة المراهقة المبكرة تنال المهارات الحركية والرياضية والقوة الجسدية أكبر تقدير فى جماعات المراهقين . والشخص الذى لا يحوز قسطاً طيباً من النجاح فى هذا الميدان لا يلقى التقدير والقبول وسط جماعة المراهقين .

٢ ــ بازدياد النمو تتطلب جماعة المراهقين من المراهق كثيراً من المهارات الاجتماعية ذات الطابع التعاونى ، كما تتطلب أن يكون المراهق ناجحاً فى أعماله الرسمية التى يضعها المجتمع الكبير له كالأعمال المدرسية وما إليها .

٣ ــ تزداد نسبة النشاط الذى يبذله المراهقون نحو الجنس الآخر .

بالنسبة للمراهقات :

١ ــ فى حوالى سن ١٢ سنة كانت أكثر المراهقات استيلاء على إعجاب زميلاتها ، تلك الودودة ، النظيفة ، الهادئة ، التى تهتم إلى حد ما بالألعاب المنظمة .

٢ ــ بعد ثلاث سنوات تبين أن النبوغ فى النشاط الرياضى وبعض مظاهر السلوك العدوانى تنال تقديراً كبيراً لدى المراهقات . كما تبين أن القدرة على تنظيم النشاط الجماعى أصبحت صفة مطلوبة . ومن أهم الصفات التى تحوز تقدير الزميلات أن تكون المراهقة مليئة بالحماس والنشاط والسعادة فى أثناء ممارستها لضروب النشاط التى تمارسها جماعات المراهقين والمراهقات معاً .

٣ ــ بعد ثلاث سنوات أخرى لم يعد من المهم أن تكون الفتاة ماهرة فى ضروب النشاط التى تمارسها الجماعات الكبيرة ، لكن أهم الصفات عندئذ أن تكون الفتاة ذات نظرة صائبة فى صلاتها الاجتماعية ، حسنة الهندام ، جذابة لخير الفتيان . وفى هذا السن تحتفظ المهارات الرياضية ببعض التقدير ، لكن تقديرها يكون ضعيفاً إذا لم تكن مصحوبة بالجاذبية الشخصية والحصافة الاجتماعية .

ويلخص ميك L. H. Meck مجموعة التحولات التى تطرأ على المراهق وتشير إلى نمو قطب الاجتماعية من زوايا متعددة فيما يلى :

١ — من الثرثرة والوقاحة وفيض النشاط أيًّا كان اتجاهه ، إلى السلوك الأكثر ضبطاً واحتراماً لنفسه .

٢ — ومن الرغبة فى الارتباط بالقطيع ، إلى الارتباط بمجموعة صغيرة منتخبة .

٣ — ومن عدم الاهتمام بمنزلة الأسرة كعامل يؤثر فى علاقاته ، إلى الاهتمام المتزايد بالمنزلة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة كعامل هام فى تحديد الأصدقاء .

٤ — ومن الصداقات المؤقته ، إلى الصداقات الأكثر دواماً .

٥ — ومن عدد كبير من الأصدقاء ، إلى صداقات أقل اتساعاً لكنها اكثر عمقاً .

٦ — ومن الاستبصار الضئيل بسلوك الشخص والآخرين إلى ازدياد واضح للبصيرة فى شئون العلاقات الإنسانية . (E. Hurlock 1949, p. 159)

وتزيد فلمنج على ذلك ميزتين لهما نفس الدلالة :

١ — فالحواجز التى تحيط بالجماعة كما يكونها المراهقون ، أشد صعوبة فى فى اجتيازها من الحواجز التى تحيط بجماعات الأطفال . وهذا دليل على أن جماعات المراهقين أشد تماسكاً من جماعات الأطفال .

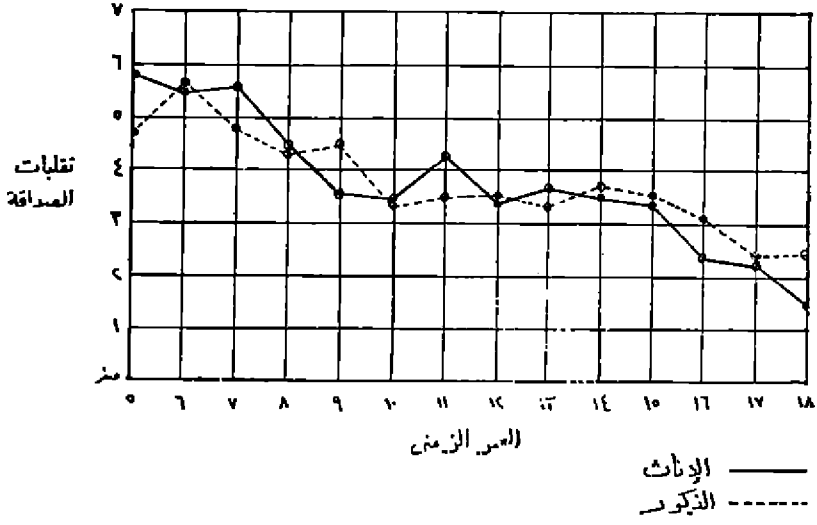
٢ — والخوف من الرفض — أى من أن ترفضنى الجماعة — أشد فى حالة المراهقين منه فى حالة الأطفال . وتلك نتيجة طبيعية للميزة السابقة ، ودليل على زيادة حساسية المراهقين الاجتماعية. (C.M. Fleming 1948, p. 157)

هذه الاتجاهات فى النمو الاجتماعى للمراهق كما يقررها ميك وفلمنج تؤيدها كثير من البحوث التجريبية . وقد أوردنا فى الفصل السابق ذكر البحث الذى أجراه بنيامين ولمان على عصابات الأطفال وخصائصها وتطورها . ومن بين

نتائج هذا البحث ما يؤيد رأى ميك فى انصراف المراهقين عن الارتباط بالقطيع ، إلى الارتباط بجموعة صغيرة منتخبة . ويكشف هذا البحث إلى جانب ذلك عن كثير من دقائق هذا التحول .فبينما تكون عصابات الأطفال ذات طابع تدرجى عسكرى ويخضع الأعضاء لمن هم أكبر من هم سنًّا من سائر الأعضاء ، يميل عمر الأعضاء فى صداقات المراهقة إلى التقارب أو التساوى ، ويكرهون أن يكون بينهم من هو أكبر منهم،ويتضاءل تسلط الزعماء عما كان عليه ، وبوجه عام يبدأ يظهر الطابع الديمقراطى فى العلاقات الاجتماعية . وينفر المراهق من الأساليب الصبيانية التى تتجلى فى جعل العصابة سحرية ، وذات لغة سرية ، ولها اسم يرمز إليها ، وللأعضاء فيها ألقاب غير أسمائهم . جميع هذه الصفات تصبح فى نظر المراهق صبيانيات يتخلى عنها ، ليرتبط بأصدقائه على أسس جديدة غير هذا التجمع الساذج . ويشير ولمان إلى أن الذين يبقون على هذه الأساليب وهذا النمط فى العلاقات إلى فترة المراهقة هم ذوو التوافق السيئ والذكاء المنخفض (B. Wolman 1951) .

وتدل بحوث هوروكس J.E. Horrocks فى « تقلبات الصداقة» على صدق الرأى القائل بأن النمو الاجتماعى للمراهق ينتقل من الصداقات المؤقتة إلى الصداقات الأكثر دواماً. فقد أجرى بالاشتراك مع تومسون G.G. Thompson بحثاً فى « تقلبات الصداقة لدى الأولاد والبنات فى الريف » وكانت مادة البحث ٩٠٥ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١٠ سنوات و ١٧ سنة منهم ٤٢١ ذكراً و ٤٨٤ أنثى ، ويقيمون فى بعض الضواحى الريفية لمدينة نيويورك. وذلك بأن طلب إليهم أن يكتبوا أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء لكل منهم بترتيب أفضليتهم ، وبعد أسبوعين طلب إليهم نفس الطلب مع التنبيه على أن لهم الحرية فى أن يغيروا الأسماء والترتيب فى المرة الثانية عما ذكروه فى المرة الأولى . وبتحليل النتائج انتهى إلى أن الصداقات تزداد ثباتاً بتقدم العمر الزمنى ، بحيث نجد أكبر درجة من الثبات لدى المراهقين فى سن ١٧ سنة . ولا فرق فى

ذلك بين المراهقين والمراهقات . (J.E. Horrocks & G.G. Thompson 1946)
وأجرى بحثاً آخر بالاشتراك مع تومسون أيضاً على نفس الظاهرة كما تبدو لدى الأولاد والبنات من أبناء المدن . واتخذ مادة البحث ٩٦٩ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١١ سنة و١٨ سنة من أبناء نيويورك وبنسلفانيا . واستخدم نفس الطريقة التى استخدمها فى البحث السابق . فانتهى إلى مايؤيد نتيجة البحث السابق (J.E. Horrocks & G.G. Thompson 1947)
فإذا جمعنا هذه النتائج إلى نتائج بحث ثالث أجراه بالاشتراك مع بوكر M. E. Buker على نفس الظاهرة لدى الأطفال فيما قبل المراهقة وقد أسلفنا ذكره فى الفصل السابق (J.E. Horrocks & M.E. Buker 1951) استطعنا أن نصوغ النتائج على نحو يبرزها واضحة فى الرسم البيانى التالى :



رسم بيانى يوضح تناقص تقلبات الصداقة مع تقدم العمر

من الجلى إذاً أن صداقات المراهقين أكثر تماسكاً ــ كما أوضحت فلمنج ــ وأكثر ثباتاً . وثمة صفة أخرى تؤيد وضعها فى مستوى أرقى ، لا سيما إذا أضيفت إلى هاتين الصفتين ؛ ذلك أنها أكثر تغايراً . وقد بينا فى الفصول السابقة كيف أن جماعات الأطفال تظل إلى حوالى سن الثامنة عديمة التغاير تقريباً . وفى عصابات الثامنة لا يتوفر إلا مستوى منخفض من التغاير ، وهو التغاير إلى

زعيم وأتباع . وكذلك رأينا من قبل أن هذا المستوى من التغاير يتوفر فى بعض الجماعات تحت البشرية ، كجماعات الطيور والشمبانزية . أما المستوى الجديد من التغاير الذى يتوفر فى جماعات المراهقين فهو مستوى إنسانى بما ينطوى عليه من إبراز لتغاير شخصية المراهق واستطاعته أن ينظم علاقاته بالآخرين بما يتفق وهذا التغاير . فمن الملاحظ بوجه عام أن أصدقاء المراهق ليسوا على درجة واحدة من القرب منه . تؤيد ذلك عدة بحوث تجريبية وبحث أجريناه وسنذكره بالتفصيل بعد قليل . وقد أجرى رنر J.W. Runner دراسات على عنصر المسافة الاجتماعية فى صداقات المراهقات أو ضح فيها هذه الحقيقة إلى حد كبير . وكانت وسيلته إلى دراسة الظاهرة المذكرات التى كانت تدونها مراهقتان . فانتهى إلى تصنيف الزميلات اللاتى يُحطن بالمراهقة على النحو التالى :

١ ــ الموثوق بها[١] : وهى لا تفارقها ،وتبيح لنفسها أن تحدثها فى جميع مسائلها الشخصية .

٢ ــ المقرّبة[٢] : صديقة يكثر الاتصال بها لكن الحديث معها يكون غالباً عن الأمور التافهة لا عن المسائل الشخصية .

٣ ــ المألوفة[٣] : تراها كثيراً ،ولكن لا تشعر نحوها بالكثير من الدفء العاطفى .

٤ ــ الصاحبة[٤] : شخصية معروفة فحسب .

٥ ــ صاحبة إيجابية من خلال الجماعة[٥] : شخصية تعمل معها فى جماعة ما ، ولكن لا تعرف عنها شيئاً أكثر من ذلك .

٦ ــ صاحبة سلبية من خلال الجماعة[٦] : شخصية تحضر اجتماعات الجماعة ، لكنها لا تقوم فيها بدور إيجابى .

٧ ــ المتفرجة : شخصية تعرفها اسماً ، لكنها لا تتكلم معها . (E. Hurlock 1949, p. 168.

---

(١) the confidente (٢) the intimate

(٣) the familiar (٤) the acquaintance

(٥) the active group-acquaintance (٦) the passive group-acquaintance

ولا جدال فى أن المراهقة لا تصنف زميلاتها بوضوح عقلى على هذا النحو ، لكن سلوكها يكشف عن أنها تصنفهن فى مرتبتين أو ثلاث على الأقل . وقد أوردنا فى استخبار طبقناه على عدد من المراهقين والمراهقات فى بعض المدارس المصرية هذين السؤالين . « هل تحدث أصدقاءك فى جميع أسرارك وتعرض عليهم جميع اهتماماتك ؟ » و « هل أصدقاؤك جميعاً فى مرتبة واحدة بالنسبة إليك ، أم بعضهم أقرب إليك من البعض الآخر ؟ » فكانت الإجابات غالباً من هذا الطراز : « ليست كلهن بل واحدة فقط تلك أحدثها فى كل شىء » .. « كلا ليست صديقاتى كلهن فى مرتبة واحدة بالنسبة إلى ، فبعضهن أقرب إلىّ ، والسبب فى ذلك أننى أشعر بشىء من الميل نحو هؤلاء أكثر من الأخريات ، وأن هذا الميل يكون عادة متبادلاً بيننا » . وقالت فتاة أخرى : « أحدث الأولى منهن فى جميع أسرارى على وجه التقريب وأقلل ذلك بالنسبة للأخريات . أعرض عليهن جميع اهتماماتى تبعاً لظرفها » . « لسن جميعاً فى مرتبة واحدة ، والأولى هى المقربة إلىّ أكثر منهن ..... والفرق بينها وبينهن هو أنها تعرف عنى بعض مسائلى الشخصية أكثر مما تعرف الآخريات ولا أعرف سبباً لذلك ، إلا أنها هى الأخرى تفضى إلىّ بعض مسائلها الشخصية دون الأخريات .... وكذلك تفعل الأخريات ، فهن أكثر تقرباً بالنسبة لبعضهن البعض أكثر منا نحن الاثنتين فى ناحية المسائل الشخصية فقط لا غير » . وأجاب أحد المراهقين بقوله : « الحقيقة أن بعض أصدقائى أقرب إلىّ من البعض الآخر . ولعل السبب فى ذلك راجع إلى قدم عهد الصداقة ، أو كثرة الاختلاط ، أو المشاركة فى استذكار الدروس بالمنزل مثلاً أو التمتع بكثير من الصفات أو المزايا عن غيره مثلاً ... وهكذا » . وأجاب مراهق آخر بقوله : « أصدقائى ليسوا على مرتبة واحدة تبيح لى أن أحدثهم عن أسرارى أو اهتماماتى ، فبقدر قربهم أو بعدهم يكون تصريحى بأسرارى ..... غير أنى مع بعضهم أكثر تحفظاً منى مع الآخرين ، أو بعبارة أخرى ليس بينى وبين بعضهم كثير كلفة ، على حين تزيد مع الآخرين أو تنقص » . ..... وهكذا الحال فى

معظم الإجابات ، فهى تكشف عن هذه الحقيقة الهامة ، أعنى التغاير داخل جماعات أصدقاء المراهقين .

على أن هذه الصفات التى نشبّها لجماعات المراهقين من تماسك وثبات وتغاير ، ينبغى ألا تحملنا على المغالاة فى تقدير المستوى الارتقائى لهذه الجماعات . فإن نظرة مدققة إلى نوع النشاط الذى تنفق فيه هذه الجماعات وقتها كفيلة بأن تبين لنا أن هذه الجماعات وإن كانت أشد ارتقاء من جماعات الطفولة فإنها لا تزال فى مستوى أدنى من مستويات أخرى يمكن للجماعات الإنسانية أن تبلغها . ذلك أن النشاط الرئيسى الذى يملأ وقت هذه الجماعات هو غالباً مجرد الحديث فى الأسرار والاهتمامات الشخصية والتفاهات . فليس ثمة عمل منظم تقوم به ، ولا هدف تعمل على تحقيقه ، وسوف نبين فى القسم التالى من هذا البحث أن الشعور بهدف موحد ، والاتفاق على السعى نحو تحقيقه عن طريق العمل المنظم ، وما يتيحه هذا العمل من تقسيم للمهام وشعور بأن الشخص فى هذه الحال جزء من كل ، وما يحتمه إتمام المشروع من تعاطف وتبادل للاقتراحات والمعونة سوف نبين أن توفر هذه العناصر جميعاً شرط لا بد منه لبلوغ الجماعة أعلى مستويات التكامل الاجتماعى .

وهناك عدة دلائل أخرى ، يكشف عنها البحث الذى أجريناه ، وتؤيدها ملاحظات قام بها باحثون آخرون ، تحملنا على ضرورة عدم المغالاة فى تقدير المستوى الارتقائى لجماعات المراهقين .

بحث تجريبى فى ظاهرة الصداقة عند المراهقين والراشدين:

هدف البحث :

الكشف عن بعض العوامل التى تتدخل فى اختيار المراهقين والراشدين – من الذكور والإناث – لأصدقائهم . وذلك فى حدود بيئة معينة من من بيئات المجتمع المصرى .

مادة البحث :

١١٠٦ شخصاً . بينهم ٧٩٨ مراهقون و ٣٠٨ راشدون وهم موزعون على النحو الآتى :

المراهقون : ٤٠٠ ذكور . بينهم ٣٦٨ مراهق مسلم و ٣٢ مراهق مسيحى.
٣٩٨ إناث. بينهن ٣٤٥ مراهقة مسلمة و ٥٣ مراهقة مسيحية .
الراشدون : ١٨٦ ذكور . بينهم ١٣٩ مسلم و ٤٧ مسيحى .
١٢٢ إناث . بينهن ٨٩ مسلمة ، ٣٣ مسيحية .

وقد اعتبرنا مرحلة المراهقة بين ١٢ سنة (وشهور) و ١٩ سنة (وشهور) . أما الراشدون فكانت أعمارهم تتراوح بين ٢٠ سنة و ٤٦ سنة .

ملحوظة :

جميع المراهقين وبعض الراشدين طلاب فى المدارس والمعاهد المصرية الآتية : مدرسة محمود فهمى النقراشى النموذجية . رقى المعارف الثانوية . معهد التربية الابتدائى للمعلمين بالزيتون . كلية الآداب بجامعة القاهرة . مدرسة الأميرة فوقية الثانوية . الثانوية الفنية بالحوياتى . معهد التربية الفنية للمعلمات . وجميع هذه المدارس والمعاهد بالقاهرة .

مدرسة الرمل الثانوية . الفاروقية الثانوية . معهد التربية الابتدائى للمعلمين بالإسكندرية . الفنية الثانوية بلوران . وجميع هذه المدارس والمعاهد بالإسكندرية . ومدرسة أبى كبير الثانوية . وهى بمديرية الشرقية .

أما الراشدون والراشدات فمعظمهم من الموظفين الحكوميين ، إن لم يكونوا من طلبة المعاهد العليا والكليات .

ويلاحظ أن مجموع المجيبين ، من مراهقين وراشدين ، من أبناء الطبقتين المتوسطة الدنيا والمتوسطة العليا . ولكن يغلب بينهم أبناء الطبقة الأولى .

حدود تعميم نتائج هذا البحث :

لا يمكن اعتبار مادة هذا البحث عينه ممثلة للمراهقين والراشدين فى المجتمع المصرى بأكمله . وهذه الحقيقة تحتمها أولا الوسيلة التى اعتمدنا عليها فى جميع ملاحظاتنا ، وكذلك البيئات التى قصدنا إليها لجمع هذه الملاحظات .

فالوسيلة هى الاستخبار ، وهذه تتطلب من المجيب معرفة بالقراءة والكتابة . والفئات الاجتماعية الاقتصادية التى تستطيع أن توفر هذا الشرط لأبنائها ضيقة الحدود بالنسبة للفئات التى لا تستطيع . وهذا صحيح أيضاً بالنسبة للفئات التى تستطيع أن تلحق أبناءها بالمدارس الثانوية والمعاهد .

لذلك ينبغى اعتبار مادة البحث هنا عينة ممثلة لأبناء الطبقة المتوسطة من المجتمع المصرى فحسب * وقد راعينا تنويع العينة بقدر المستطاع ، بين ذكور وإناث ، ومقيمين فى المدن ومقيمين قريباً من المناطق الريفية . ونظراً للاختلاف الملحوظ بين نمط الحياة الاجتماعية فى الأسرة الإسلامية وبينه فى الأسرة المسيحية فقد راعينا هذا العامل أيضاً بتنويع المجيبين بين مسلمين ومسيحيين .

طريقة البحث ووسائله :

ا ــ تطبيق استخبارين « الصيغة ا » و « الصيغة ب » . الأول لسبر الأعماق ، وذلك لكى نطلع على نماذج لعلاقة الصداقة ونكشف عن جوانبها الدقيقة المختلفة . ولذلك راعينا أن يحتوى هذا الاستخبار على كثير من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة . (D. Krech & R.S. Crutchfield 1948, p. 277) .

ومن أهم مزايا هذا النوع من الأسئلة أنه ــ لما يتيحه للمجيب من حرية فى الاستطراد والكشف عن أعماقه ــ يتيح لنا إعادة النظر فى صحة تأويلنا لكثير مما ورد فى الاستخبار الآخر المصمم على أساس أسئلة الاقتراع (١) . كما أنه يكشف عن جوانب يعجز الاستخبار الآخر عن الكشف عنها . على أن لهذا الاستخبار جوانب نقص لا يمكن التغلب عليها إلا بمشقة . وأهمها أنه لا يتيح تصنيف الإجابات بسهولة لكى يمكن معالجتها معالجة كمية كما هى

* وحتى فى هذه الحدود ، نرى ضرورة الوقوف موقف الحرص الشديد من تعميم النتائج ، أو محاولة ترتيب بعض النتائج العملية عليها . ونفضل الانتظار إلى أن يتاح لنا تطبيق الاستخبارات على عينة أوسع نطاقاً ، وأفضل توزيعاً .

(١) Poll questions أسئلة الاقتراع هى الأسئلة التى توضع بطريقة تحتم على المجيب أن يجيب إجابات محددة يمكن تحويلها مباشرة إلى قيم كمية .

الحال فى استخبارات أسئلة الاقتراع . هذا إلى أنه من العسير تطبيقه على نطاق واسع . وقد طبقناه فعلا على ٤١ حالة فقط . بينما رفض الكثيرون الإجابة .

أما استخبار « الصيغة ب » فقد أمكن تطبيقه على ١١٠٦ حالة . وتقوم أمام هذا النوع من الاستخبارات (المصمم على أساس أسئلة الاقتراع) عدة عقبات ، معظمها مترتبة على طريقتها فى توجيه الأسئلة بشكل مباشر، وتحديد فئات الإجابة التى ينبغى على المجيب أن يختار بينها . إلا أن معظم هذه العقبات يمكن التغلب عليها بتوسيع نطاق تطبيق الاستخبار ، وبالجمع بينه وبين استخبار ذى أسئلة مفتوحة كالاستخبار السابق ذكره . أضف إلى ذلك ضرورة اتباع طريقة سليمة فى إعداد هذا الاستخبار ، حتى تجد الأسئلة الواردة فيه صدى فى نفوس المجيبين ولا تبدو فى نظرهم تعسفية .

طريقة إعداد استخبار « الصيغة ب » :

١ — كلفنا عشرين شخصاً بعضهم من المراهقين وبعضهم من الراشدين ، والبعض ذكور والبعض إناث ، كل منهم على حدة ، بكتابة قائمة بالصفات التى يرون ضرورة توفرها فى أصدقائهم الحاليين والتى لولاها لما عقدوا هذا الصداقات ، والصفات التى يستحسنون وجودها فيهم لكنها ليست ضرورية جداً كضرورة الصفات السابقة ، والصفات التى يستقبحون وجودها ويتحملونها على مضض ، والصفات التى إذا وجدت فإنها تقضى على الصداقة.

٢ — نُبه على المجيبين بأن لهم الحرية التامة فى الاستطراد والشرح والتعليق كيفما شاءوا .

٣ — جُمعت الصفات الواردة فى إجاباتهم ، ورتبت (مع بعض التنقيحات اللازمة) فى الاستخبار الذى نحن بصدده .

ملحوظة :

هذه الصورة للاستخبار « الصيغة ب » ليست من ابتكارنا لكننا اطلعنا عليها فى البحث الذى نشره وِنسلاو C. N. Winslow وفرانكل

M.N. Frankel بعنوان « استخبار لدراسة السمات التى يعتبرها الراشدون ذات أهمية فى تكوين الصداقات مع أفراد من نفس شقهم » (C, N. Winslow & M. N. Frankel 1941) وقد أعدنا تكوين الاستخبار على النحو الذى بيناه ، حتى يمكن تطبيقه فى بيئتنا المصرية . ويلاحظ أن الكثير من الصفات الواردة فى استخبارنا لم ترد فى استخبار هذين الباحثين ، كما أن الطريقة الرئيسية التى اتبعناها فى استغلال هذا الاستخبار مختلفة عن الطريقة التى اتبعها الباحثان . فنحن لم نعتمد تماماً على مضمون الإجابة لكننا اعتمدنا كذلك على شكل الإجابة *

(ب) بالإضافة إلى هذين الاستخبارين ، بدأنا فى إجراء دراسة سوسيومترية لبعض مجاميع الطلاب . ولكن لما كان عدد أفراد العينة ضئيلا ، فإننا لا نزال بصدد التوسع فى إجرائها حتى تكون لنتائجها دلالة موضوعية . ومن ثم فسوف نقتصر هنا على ذكر هدفنا من هذه الدراسة والطريقة التى اتبعناها ، وما يبدو أنه الاتجاه العام للنتائج . وفيما يلى نص الاستخبارين :

« استخبار »

(الصيغة ا)

ملحوظة عامة :

ليس المقصود من هذا الاستخبار سوى الوصول إلى معلومات دقيقة عن العوامل الحقيقية التى تتحكم فى الصداقة كما هى فى الواقع . ولما كان الدافع إلى وضع هذا الاستخبار هو البحث العلمى فقط فإننا نرجو من المجيب أن يحاول التدقيق فى إجابته بقدر الإمكان ، غير متأثر فى ذلك بأى حكم أخلاقى أو اجتماعى ، لأننا لسنا هنا بصدد الحكم على درجة سمو الصداقة أو ما إلى ذلك ،

* وذلك لأننا قصدنا إلى الإفادة من هذا الاستخبار فى اتجاه آخر غير الاتجاه الذى قصد إليه الباحثان . إذ قصدنا به إلى تحديد درجة « الصلابة الاجتماعية للأفراد » . على نحو ما سنبين . وهذا ما لم يقصد إليه الباحثان . بل قصدا مباشرة إلى تحديد الصفات التى يدخلها الأشخاص فى اعتبارهم أثناء عقد الصداقات . ومن ثم فقد اعتمدا كل الاعتماد على مضمون الإجابة .

ولكن بصدد تحليلها إلى عواملها الحقيقية . وبقدر وضوح هذه الحقيقة فى ذهن المجيب ستكون درجة تعاونه الفعال معنا . وليذكر دائماً أننا لن نطالبه بذكر اسمه . وقد تعمدنا ذلك ليشعر بمزيد من الحرية فى أن يذكر أى خبرة من خبراته مع أصدقائه .

نرجو استيفاء البيانات الآتية :

عمر المجيب..... الجنس (ذكر أم أنثى) .....

الديانة ..... عدد الإخوة والأخوات .....

(إذا كان لك إخوة وأخوات) كم أكبر منك وكم أصغر منك .....

مهنة الوالد ..... (تذكر مهنته حتى ولو كان متوفى) .

مهنة المجيب ..... إيراد الأسرة فى الشهر ..... (بقدر الإمكان من الدقة) .

محل إقامة الأسرة ..... (فى معظم أيام السنة) .

آخر مرحلة دراسية وصل إليها الوالد .....

آخر مرحلة دراسية وصل إليها المجيب .....

١ – هل لك أصدقاء الآن .....

(المقصود بالأصدقاء هنا الأشخاص الذين تقصد إلى الالتقاء بهم فى غير الأوقات الاضطرارية – كوقت العمل أو الدراسة – وتشعر أنك تقضى معهم وقتاً سارا وتحدثهم فى أشياء عزيزة عليك وتعرض عليهم بعض اهتماماتك أو شكاواك) .

(إذا كنت أجبت بلا ..... أى أنك ليس لك أصدقاء الآن ..... فأجب عن السؤال الآتى :

هل كان لك أصدقاء ..... (إذا أجبت بنعم)

فكم كان عددهم ..... ولماذا انقطعت الصلة بينك وبينهم

..... ولماذا لم تعقد صداقات جديدة مع غيرهم .....

(إذا أجبت على هذه الأسئلة أو إذا كنت قد أجبت بلا على سؤال « هل كان لك أصدقاء » ، فأعد الورقة إلى من سلمها إليك) .

(أما إذا كنت قد أجبت بنعم على سؤال « هل لك أصدقاء الآن » فأجب على الأسئلة التالية :

٢ – كم عدد أصدقائك .....

٣ – هل فيهم الذكور والإناث أم جميعهم ذكور فقط أم إناث فقط .....

٤ – ما عمر كل منهم تقريباً .....

٥ – ما ديانة كل منهم .....

٦ – آخر مرحلة دراسية وصل إليها كل منهم .....

.....

٧ – فى مستواهم الاجتماعى والاقتصادى (كما يبدو فى ملابسهم ومسكنهم وكمية النقود التى يحملونها معهم عادة) هل تعتبرهم مثلك تقريباً ، أم أعلى منك كثيراً ، أم أدنى منك كثيراً

.....

٨ – منذ متى بدأت صداقتكم .....

ابتداء من هنا نرجو الإجابة فى ورقة منفصلة :

ونرجو أن يتذكر المجيب بأننا لسنا بصدد إصدار أحكام أخلاقية على الصداقات المختلفة ، ولكن بصدد تحليلها إلى عواملها الحقيقية . والإجابة غير مقيدة من حيث الطول أو القصر . فللمجيب أن يسترسل فى إجابته كيفما شاء .

٩ – ماذا تذكر عن الظروف التى جمعت بينك وبين أصدقائك ؟ وما هى الظروف بالضبط ؟ وكيف أدت إلى ظهور صداقتكم ؟ هل تستطيع أن تحدثنا عما دفعك إلى تكوين هذه الصداقات ؟

١٠ – هل هناك موضوع معين يشغل معظم أحاديثكم عند ما تلتقون ؟ أم كيف تقضون الوقت معاً ؟

١١ – هل استمر السبب الأصلى لقيام صداقتكم حتى الآن ؟ أم تغير ؟ وإذا كان تغير فكيف تم هذا التغير ؟

١٢ – هل تحدث أصدقاءك فى جميع أسرارك وتعرض عليهم جميع اهتماماتك ؟

١٣ – هل أصدقاؤك جميعاً فى مرتبة واحدة بالنسبة إليك ؟ أم بعضهم أقرب إليك من البعض الآخر ؟ وإذا كان بعضهم أقرب إليك فماذا تظن السبب فى زيادة قربه ؟

١٤ – هل تعرضت صداقتك هذه لأزمات ؟ إذا كانت إجابتك بنعم فنرجو أن تبين كيف وقعت هذه الأزمات ومنذ متى ؟ وهل انتهت أم لا ؟ وإذا كانت قد انتهت فكيف ؟

١٥ – هل تتوقع لصداقتك هذه أن تدوم طويلا أم لا ؟

١٦ – هل لأصدقائك أصدقاء آخرون لا تعرفهم ؟ فى حالة الإجابة بنعم نرجو الإجابة على الأسئلة التالية :

(ا) متى اتخذوا هؤلاء الأصدقاء الذين لا تعرفهم ؟

(ب) هل اهتممت بمعرفتهم ؟

(جـ) هل يهمك أن تعرف رأيهم فيك ؟

(د) هل يهمك أن تذكر أخبارك لهم أم لا تذكر أم لا هذا ولا ذاك ؟

١٧ – هل كانت لك صداقة أو صداقات سابقة وانقطعت ؟

فى حالة الإجابة بنعم نرجو الإجابة على السؤالين التاليين :

(ا) كم من الوقت استمرت تقريباً .

(ب) ماذا تذكر عن أسباب انقطاعها .

« استخبار »

(الصيغة ب)

فيما يلى قائمة لصفات قد تتوفر فى بعض الأشخاص . والمرجو ترتيب هذه الصفات بوضع إحدى العلامات التالية أمام كل صفة ، مع الرجوع فى ذلك إلى مالك من خبرة فى عقد بعض الصداقات الوثيقة مع أفراد من جنسك (شبان إذا كنت شاباً وفتيات إذا كنت فتاة) خلال فترة الخمس سنوات الماضية :

+ ٢ الصفات التى لا بد من توفرها لقيام الصداقة .

+ ١ الصفات التى أرغب فى توفرها لقيام الصداقة .

٠ الصفات التى لا تهمنى فى حكمى على من أصادق .

– ١ الصفات التى يحسن ألا توجد ، لكنها على كل حال محتملة .

– ٢ الصفات التى يجب ألا توجد ، وإذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة .

١ – الصراحة

٢ – حب الغير

٣ – التعاون

٤ – التسامح

٥ – الإخلاص

٦ – الأخذ بالآراء الرجعية فى الحياة

٧ – حسن التصرف

٨ – الاهتمام بالثقافة

٩ – سعة الأفق

١٠ – الاهتمام بالمسائل السياسية

١١ – الاستقلال بالرأى

١٢ – الطيبة

١٣ – المرح
١٤ – الوفاء
١٥ – النظافة
١٦ – لاهتمام بالمسائل الدينية
١٧ – الذكاء معادل الذكائك
١٨ – الخبرة بشئون الحياة العملية
١٩ – الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية
٢٠ – الأخذ بالآراء التقدمية فى الحياة
٢١ – التشبث بالرأى
٢٢ – الغرور
٢٣ – المستوى المادى أعلى من مستواك
٢٤ – عدم الميل إلى المرح
٢٥ – الانتهازية أو الوصولية
٢٦ – مستوى أخلاق رفيع
٢٨ – الكذب
٢٨ – المستوى الاجتماعى معادل لمستواك
٢٩ – أهل للثقة
٣٠ – الكرم
٣١ – الشجاعة
٣٢ – الاتزان
٣٣ – الذكاء يفوق ذكاءك
٣٤ – الجد فى الحياة
٣٥ – حب العزلة
٣٦ – الاعتداد بالكرامة
٣٧ – الانصراف عن التفكير فى المشاكل الاجتماعية
٣٨ – حسن السمعة
٣٩ – المستوى المادى دون مستواك
٤٠ – ضيق الأفق
٤١ – الشخصية الجذابة

٤٢ – البخل
٤٣ – الجبن
٤٤ – الأنانية
٤٥ – التشاؤم
٤٦ – عدم احترام الشخص لنفسه
٤٧ – الانصراف عن التفكير فى المسائل الدينية
٤٨ – قلة الذوق
٤٩ – الذكاء دون ذكائك
٥٠ – حب السيطرة
٥١ – الكبرياء
٥٢ – الجهل
٥٣ – الثرثرة
٥٤ – الحقد
٥٥ – المستوى الاجتماعى أعلى من مستواك
٥٦ – سوء السمعة
٥٧ – كثرة النقد لمواقفك
٥٨ – العمر مساو لعمرك
٦٩ – التهكم دائماً
٦٠ – عدم المشاركة فى اهتماماتك
٦١ – سوء التصرف
٦٢ – قبح المنظر
٦٣ – المستوى الاجتماعى دون مستواك
٦٤ – الانحلال الخلقى
٦٥ – النفاق
٦٦ – أصغر منك سناً
٦٧ – التشابه فى العقيدة الدينية
٦٨ – عدم احترام الآخرين
٧٩ – التشابه فى الرأى السياسى
٧٠ – المستوى المادى معادل لمستواك

جنس المجيب (ذكر أم أنثى) :
الديانة :
السن :
مهنة الأب (أو المجيب) :

ملحوظة :

١ — بعض نسخ هذا الاستخبار طبع عليها هذان السؤالان :

هل لك أصدقاء ؟

كم عددهم ؟

٢ — مجموعة التعليمات التالية كانت تلقى على المجيبين على سبيل الشرح ، وذلك فى البداية قبل بدء الإجابة :

(ا) الاختبار لا يتضمن الحكم بالخطأ أو الصواب على أية إجابة .

(ب) المقصود بهذا الاختبار الكشف عن الفروق بين ميول الأفراد فى اختيارهم لأصدقائهم . وعلى ذلك يجب أن يتحرى المجيب ميوله الشخصية الخاصة بغض النظر عن مدى اتفاق هذه الميول مع ما تقضى به الأوضاع والتقاليد .

(ج) يجب أن تتم الإجابة فى نفس الجلسة التى وزّع فيها الاستخبار .

(د) ممنوع على المجيبين (إذا كانوا مجتمعين معاً أثناء الإجابة) أن يتناقشوا فى أى شىء يتعلق بالاختبار قبل الإجابة أو أثناءها .

طريقة تحليل الاستخبارين :

١ — الاستخبار الأول « الصيغة ا » بالاعتماد مباشرة على تحليل مضمون الإجابات ، تحليلاً أولياً دون ضبط كمى .

٢ — الاستخبار الثانى « الصيغة ب » :

(ا) بإحصاء عدد المرات التى يقطع فيها المجيب بالقبول أو بالرفض وذلك بوضع العلامة (+ ٢) أو (— ٢) . واعتبار المجموع دالاً على درجة النضج الاجتماعى للشخص . بحيث أن الارتفاع النسبى فى المجموع يدل على انخفاض

فى درجة النضج ، والانخفاض النسبي فى المجموع يدل على ارتفاع فى درجة النضج .

أساس هذا الاعتبار :

الأساس العميق لهذا الاعتبار هو تصورٌ جشطلتى ، « مطاوعة الشخصية » و « تصلبها » . وقد عرف لفين K.Lewin المطاوعة بأنها القابلية للتشكل .وتدل الملاحظة العابرة فى الحياة ، وملاحظات اندرسون H.H.Anderson) على السلوك المتكامل اجتماعيًّا ((H.H.Anderson 1943) على أن حظ الشخص من النضوج الاجتماعى يتناسب طردياً — فى حدود معينة — مع مطاوعته ، واعترافه بفوارق الغير، والتماس التعاون من خلال هذه الفوارق ، بفضلها أحياناً وعلى الرغم منها أحياناً أخرى .

فإذا نقلنا هذه الفكرة العامة ، للإفادة منها فى بحثنا هذا فالشخص الذى لا يستطيع إلا أن يقبل كلية أو يرفض كلية (+ ٢ أو — ٢) فى معظم مواد الاستخبار لا شك فى أنه أقل نضجاً فى السلوك الاجتماعى من شخص يغلب عليه أن يقبل بعض الصفات فى أصدقائه على مضض فى سبيل ما لهم من مزايا أخرى ، كما يغلب عليه فى اشتراطاته لتوفر صفات معينة ألا يميل إلى القطع بأنها إذا لم توجد فسيبتر الصداقة أو لا يقيمها . وهذا الاستعداد للتنازل وقبول بعض الصفات على مضض فى سبيل صفات أخرى ، يدل — إلى جانب دلالته على مطاوعة الشخصية — على ازدياد تبصرها بالواقع الاجتماعى ومقتضياته . كما أنه يدل على قدرة على « تأجيل الرغبات » ، أعنى تأجيل الرغبة فى أن يتصف الصديق بكذا وكذا ، وعلى الاستعداد للبذل ، أعنى لبذل المجهود ، عسى أن يتطور الصديق من خلال صداقته معه .

وقد وضعنا هذا الفرض ، وعلى أساسه بدأنا نستخلص النتائج فجاءت محققة له ، على نحو ما سنبين فيما يلى .

(ب) بإحصاء عدد المرات التى يقطع فيها المراهقون (بوضع + ٢) بضرورة توفر « مستوى أخلاقى رفيع » عند الصديق ، (مادة رقم ٢٦ فى الاستخبار) . وذلك لتحقيق فرض وضعه ڤالون على سبيل الملاحظة العابرة على مميزات سلوك المراهق ؛ إذ يقول إن من أهم مميزات سلوكه الاجتماعى أنه يبحث دائماً عن تبريرات أخلاقية لأفعاله . * (H. Wallon 1941, p. 218)

(حـ) لتوضيح دلالة إجابات المراهقين سنورد أيضاً نتائج إجابات الراشدين . إذ لا تتضح هذه الدلالة إلا على أساس هذه المقارنة .

النتائج :

أولاً : نتائج استخبار « الصيغة ا » :

ملحوظة :

عدد المراهقات المجيبات على هذا الاستخبار ١٥ فتاة . وجميعهن فى فترة المراهقة المتأخرة ، إذ تتراوح أعمارهن بين ١٦ سنة و ١٩ سنة (وشهور) .

عدد المراهقين المجيبين على هذا الاستخبار ٩ فتيان . وجميعهم فى فترة المراهقة المتأخرة ، إذ تتراوح أعمارهم بين ١٥ سنة و ١٩ سنة (وشهور) .

عدد الراشدين والراشدات المجيبين على هذا الاستخبار ٢١ شخصاً . وتتراوح أعمارهم بين ٢٠ سنة و ٣٣ سنة .

---

* يقرر ڤالون هذا الفرض فى الصورة الآتية :

إن علاقات المودة والمنافسة التى يعقدها المرء فى بدء مرحلة المراهقة ، تحاول أن تبرر نفسها على أسس أخلاقية .

وفى محاولتنا التثبت من صحة هذا الفرض على أساس من المشاهدة والضبط الإحصائى تبين لنا أنه يصدق بالنسبة لفترة المراهقة بمرحلتيها المبكرة والمتأخرة .

١ — صداقات المراهقة ، سواء عند المراهقات والمراهقين * ، تجمعات تقوم لرغبات فى التجمع . وليس لها هدف محدد ، ولا عمل منظم (فى خطوات) وموزع على الأعضاء للوصول إلى هذا الهدف . ويستمتع أعضاء هذه التجمعات بمجرد تجمعهم ، ويمارسون شعورهم بالتجمع بالتحدث معاً فى أى شىء (لا شىء على وجه التخصيص) . وأحاديثهم تكاد تكون طقوساً متكررة يمارسونها ليجددوا ارتباطهم ويزيدوه توثقاً .

٢ — موضوعات الحديث التى يطرقها المراهقون والمراهقات مع أصدقائهم متماثلة إلى حد كبير . وهى محصورة غالباً فى النطاق الآتى :

الشكوى المتبادلة — المسائل المدرسية — الحب والزواج — السينما — أحداث لم يشهدها الصديق — النكت والنوادر — وقليل جداً من المسائل السياسية والاجتماعية وقد وردت فى إجابات المراهقات موضوعات أخرى لا وجود لها فى إجابات المراهقين . أهمها :

أحاديث الموضة — الحديث عن المدرّسة المحبوبة .

كما ورد فى إجابات المراهقين موضوع الألعاب الرياضية ، وهو ما لم يرد فى إجابات المراهقات .

٣ — أما ضروب النشاط الحركى التى يمارسونها فهى :

الضحك والتهريج — لعب الشطرنج — الزيارات المنزلية المتبادلة — النزهات الخلوية .

٤ — الأسباب التى يعتقد المراهقون والمراهقات أنها قائمة وراء نشوء صداقاتهم هى :

اتفاق الآراء — اتفاق الذوق — اتفاق العادات والأخلاق — ميل الشخص

---

* التحليل الذى نورده فيما يلى تحليل أولى للإجابات ، لا يقوم على التقدير الكمى الدقيق لورود كل عنصر من عناصر الإجابة . وقد اضطررنا إلى ذلك نظراً لقلة عدد الإجابات التى حصلنا عليها . على أن قلة عدد الإجابات لم تكن لتغنينا عن إيراد هذه النتائج نهائياً ، لا سيما وقد لاحظنا أنها تتفق فى اتجاهاتها العامة مع ما تشير إليه نتائج بحوث أخرى سابقة .

إلى المصادقة — تشابه العائلات .

أما خبرات الحياة التى يكتشف المراهقون والمراهقات من خلالها هذا الاتفاق فهى :

الإعجاب بمدرّسة واحدة (لدى المراهقات) — مواجهة موقف معقد معاً ومتشابه بالنسبة للطرفين من حيث وطأته — أداء خدمة فى وقت الشدة .

٥ — يلاحظ أن هذه الصداقات تنعقد بسهولة ، بعد وقت يسير من بدء التعارف . والفرص المهيئة لانعقادها عادة هى التجاور المكانى فى المسكن أو فى المدرسة ، وصلة القربى العائلية .

كما يلاحظ أنها تتفرق بسهولة ، ويكون ذلك غالباً نتيجة للبعد المكانى . ويلاحظ بالرغم من هذه السهولة التى تنعقد بها تلك الصداقات وتتفرق ، يلاحظ أنها تنطوى على شحنة عاطفية كبيرة يعبر عنها المراهقون بطرق متعددة .

٦ — تجمعات « صداقات المراهقة » ، سواء لدى الفتيان والفتيات ، يسودها التجانس من حيث الشق ؛ فهم غالباً ذكور جميعاً أو إناث جميعاً .

والسن فهم غالباً مراهقون جميعاً .

والدين فهم غالباً من دين واحد .

والمستوى الاجتماعى الاقتصادى .

٧ — برغم هذا التجانس فى الشق والسن والدين والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ، فإن جماعات المراهقين يسود فيها غالباً عدم التجانس من حيث المسافة النفسية الاجتماعية بين الأعضاء . فبعضهم أقرب إلى بعض من الآخرين . وهذا صحيح بالنسبة للمراهقين والمراهقات .

٨ — تجمعات « صداقات المراهقة » مغلقة غالباً . و « الأسرار » التى لا تذاع هى من أبرز دلائل هذا الإغلاق ، كما أنها من أبرز الوسائل لإحكامه . وهذا صحيح بالنسبة للمراهقين والمراهقات .

إلا أن جماعات المراهقات تمتاز بميزة أخرى تبرز هذا الإغلاق وتزيد من

إحكامه ؛ وهى « الغيرة » من أية صديقة جديدة .

٩ ــ تكشف إجابات المراهقين عن ضعف استبصارهم بمقتضيات الواقع الاجتماعى واحتمالاته ويتبين ذلك بوضوح فى إجاباتهم على السؤال رقم ١٥ : « هل تتوقع لصداقتك هذه أن تدوم طويلاً أم لا ؟ » إذ أجاب معظمهم بحماس ، بأنها ستدوم طويلاً ، وإلى الأبد .

١٠ ــ هناك بعض الاختلافات بين إجابات المراهقين وإجابات المراهقات . ومن أوضح هذه الاختلافات أن المراهقين أقل اندماجاً فى صداقاتهم من المراهقات . ويتضح ذلك فى أن نسبة كبيرة من الفتيان أبدوا تحفظهم فيما يتعلق بالإفضاء بأسرارهم إلى أصدقائهم . فى حين أنه ندر بين الفتيات أن وجدت تلك التى كانت تبدى تحفظاً فى هذا الصدد . بل إن معظمهن يعترفن بالتصريح بجميع أسرارهن لصديقاتهن .

١١ ــ من الفوارق أيضاً ما لاحظناه من أن إجابات المراهقات كانت أكثر صراحة وانطلاقاً من إجابات المراهقين بوجه عام .

١٢ ــ من الفوارق كذلك ما لاحظناه من أن إجابات المراهقين كانت تفوق إجابات المراهقات من حيث الاستبصار بعوامل الحياة الاجتماعية التى سوف تحول دون دوام الصداقة إلى الأبد .

وفيما يلى نورد خلاصة إجابات الراشدين حتى تتضح الدلالة الارتقائية لإجابات المراهقين :

١ ــ موضوعات الحديث التى يتناولها الراشدون يكثر فيها ذكر المشكلات الاجتماعية والسياسية .

٢ ــ يذكر بعض الراشدين أن صداقاتهم بدأت أثناء الاشتراك فى عمل واحد (سياسى ــ رياضى ــ محاولة التغلب بشكل جماعى على عقبة قامت فى الطريق) ويذكر البعض مجالات معينة من النشاط ارتبطوا فيها بأصدقائهم . (النشاط الأدبى ــ أو الفلسفى ــ أو الدينى) . ويرد ذكر الشدائد والمصائب على أنها من

العوامل التى قوت من أواصر الصداقة .

كما يرد ذكر اتفاق الآراء ، وغرابتها فى الوقت نفسه أمام الغالبية ، على أنه من الأسباب التى تدفع أحياناً إلى عقد الصداقة .

٣ ــ من الفرص المهيئة لانعقاد الصداقة التجاور المكانى .

٤ ــ التغاير فى جماعات الأصدقاء الراشدين أكثر وضوحاً منه فى جماعات الأصدقاء المراهقين ، وذلك من حيث :

الشق : يرد فى بعض الإجابات ذكر صداقات من الشقين .

السن : فأعمار الأصدقاء تتفاوت أحياناً بمسافات كبيرة . ويحدث ذلك فى عدة حالات . إذ يصل الفرق أحياناً بين أعمار الأصدقاء إلى حوالى ١٦ سنة .

الدين : فقد ورد ذكر بعض صداقات بين مسلمين ومسيحيين .

المستوى الاجتماعى الاقتصادى : ورد ذكر صداقات عقدت بين أفراد من مستويات اجتماعية اقتصادية متفاوتة .

الثقافة : كذلك ورد ذكر صداقات كثيرة بين أشخاص توفروا على أنواع مختلفة من الثقافات .

٥ ــ يلاحظ فى إجابات الراشدين تحفظ واضح فى أحاديثهم عن دوام الصداقة . وهذا يشير إلى زيادة استبصارهم بمقتضيات الواقع الاجتماعى واحتمالاته .

٦ ــ كذلك يلاحظ فى إجاباتهم التحفظ فى موضوع ذكر الأسرار للأصدقاء . وقد نفى كثيرون منهم ذلك بوضوح .

ثانياً : نتائج استخبار « الصيغة ب »

ملحوظة :

(ا) نشير « بدرجة التصلب الاجتماعى » إلى عدد مرات القطع (+ ٢ أو ــ ٢) . وبناء على التوضيح السابق يمكن أن يقال إن درجة التصلب الاجتماعى تتناسب عكسياً مع درجة النضج الاجتماعى .

(ب) فيما يلى بيان بالتوزيع التكرارى للمراهقين والمراهقات فى عينة البحث حسب فئات العمر :

بيان بالتوزيع التكرارى للمراهقين والمراهقات
فى عينة البحث حسب فئات العمر

فئات العمر بالسنة	مراهقون	مراهقات
من ١٢ — أقل من ١٣	٨	٣
١٣ — « ١٤	٤٦	٦
١٤ — « ١٥	١٥	١٥
١٥ — « ١٦	١١٤	٤٢
١٦ — « ١٧	٦٩	٨٦
١٧ — « ١٨	٣٤	٨١
١٨ — « ١٩	١٩	٩٢
١٩ — « ٢٠	٢٤	٧٣

ويلاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بين توزيع أفراد العينة فى الجدولين (الفرق بين المجموعتين جوهرى فى مستوى ٠,٠١ إذ تبلغ قيمة الكاى تربيع ٢٠٩,٩٥) ؛ فمعظم أفراد عينة المراهقين متجمعون فى فترة المراهقة المبكرة (من ١٢ — أقل من ١٦ سنة) فى حين أن معظم أفراد عينة المراهقات متجمعات فى فترة المراهقة المتأخرة (من ١٦ — أقل من ٢٠ سنة) . ومن شأن هذا الفرق أن يجعل العينتين غير متماثلتين ، ومن ثم يتعذر علينا المقارنة بين المتوسطات الدالة على خصائص السلوك فى كل منهما . إذ أننا سنكون فى هذه الحالة بصدد مقارنة بين سلوك المراهقين الذكور فى فترة المراهقة المبكرة وبين سلوك المراهقات فى فترة المراهقة المتأخرة ، وهذا من شأنه أن يضلل البحث . لذلك فإننا نتوقف عن عقد هذه المقارنات حتى يتم لنا التوسع فى تطبيق الاستخبار بما يضمن للعينتين درجة مرتفعة من التماثل من حيث توزيع العمر الزمنى . أما الآن فإننا نقتصر على المقارنة بين المراهقين وبين الراشدين فى جملتهم بغض النظر عن فروق الجنس والدين والطبقة الاقتصادية الاجتماعية .

النتائج :

١ – درجة التصلب الاجتماعى [١] :

متوسط درجة التصلب الاجتماعى للمراهق ٣٢,٩ .

« « « « للراشد ٢٩,١ .

والفرق بين هذين المتوسطين جوهرى فيما بعد مستوى ٠,٠٠١ بكثير ، إذ تبلغ النسبة الحرجة ٥,٤٧ .

٢ – التزمّت الخلقى : (فرض فالون) :

لاختبار صحة هذا الفرض اتبعنا الطريقتين الآتيتين :

(١) الطريقة الأولى المقارنة بين النسبة المئوية للمراهقين المشيرين بضرورة (+ ٢) توفر مستوى أخلاقى رفيع وبين النسبة المئوية للراشدين المشيرين بذلك . فكانت النتيجة كما يلى :

٦٥,٥ ٪ من المراهقين أشاروا بضرورة توفر مستوى أخلاقى رفيع .

٥١ ٪ من الراشدين أشاروا بضرورة توفر مستوى أخلاقى رفيع .

والفرق بين النسبتين جوهرى فيما بعد مستوى ٠,٠٠١ ، إذ تبلغ النسبة الحرجة ٤,٢ تقريباً .

---

(١) حاولنا تقدير درجة ثبات الاستجابات المتطرفة على الاستخبار (صيغة ب) واستخدمنا لذلك طريقتين :

(ا) طريقة تقسيم الاستخبار إلى نصفين متعادلين (البنود الزوجية – فى مقابل البنود الفردية) وقد أعطتنا هذه الطريقة معامل ثبات مقداره ٠,٨٥ فى حالة عينة من الذكور (ن = ١٠٠) . و ٠,٨٦ فى حالة عينة من الإناث (ن = ١٠٠) . وبعد إجراء التصحيح اللازم لهذين المعاملين باستخدام معادلة سبيرمان – براون أصبحت قيمة كل منهما ٠,٩٢ .

(ب) طريقة إعادة تطبيق الاستخبار على نفس العينة ، وقد أجرينا هذه الطريقة أيضاً وكانت الفترة الفاصلة بين مرتى التطبيق أسبوعاً ، فكان معامل الثبات ٠,٦٦ (ن = ٢٦ ، منهم ١٦ ذكور و ١٠ إناث) . انظر البحوث التجريبية التالية التى نشرت عن هذا الاستخبار :

Soueif, M.I. Extreme Response Sets as a Measure of Intolerance of Ambiguity *Brit. j. Psychol.*, 1958, 49, 329-334.

سويف (مصطفى) « الاستجابات المتطرفة لدى مجموعة من الأحداث الجانحين » ، المجلة الجنائية القومية ، ١٩٥٨ ، ١ ، ص ٢٤ – ٣٨ ، ١٩٥٩ ، ٢ ، ص ٨٩ – ٩٥ .

(ب) الطريقة الثانية هى طريقة حساب الكاى تربيع . وعلى أساس هذه الطريقة تبين أن الفرق بين إجابات المراهقين وإجابات الراشدين جوهرى فى مستوى ٠١, (إذ تبلغ قيمة الكاى تربيع ٢٥,٧٦) .

ثالثاً : تخطيط أولى لدراسة سوسيومترية :

الهدف من هذه الدراسة هو زيادة توضيح أثر درجة التصلب الاجتماعى للشخص فى صداقاته . وذلك بالإجابة التجريبية على الأسئلة الثلاثة الآتية :

السؤال الأول : هل هناك علاقة بين درجة التصلب الاجتماعى للأشخاص الذين اختار أحدهم الآخر صديقاً ؟

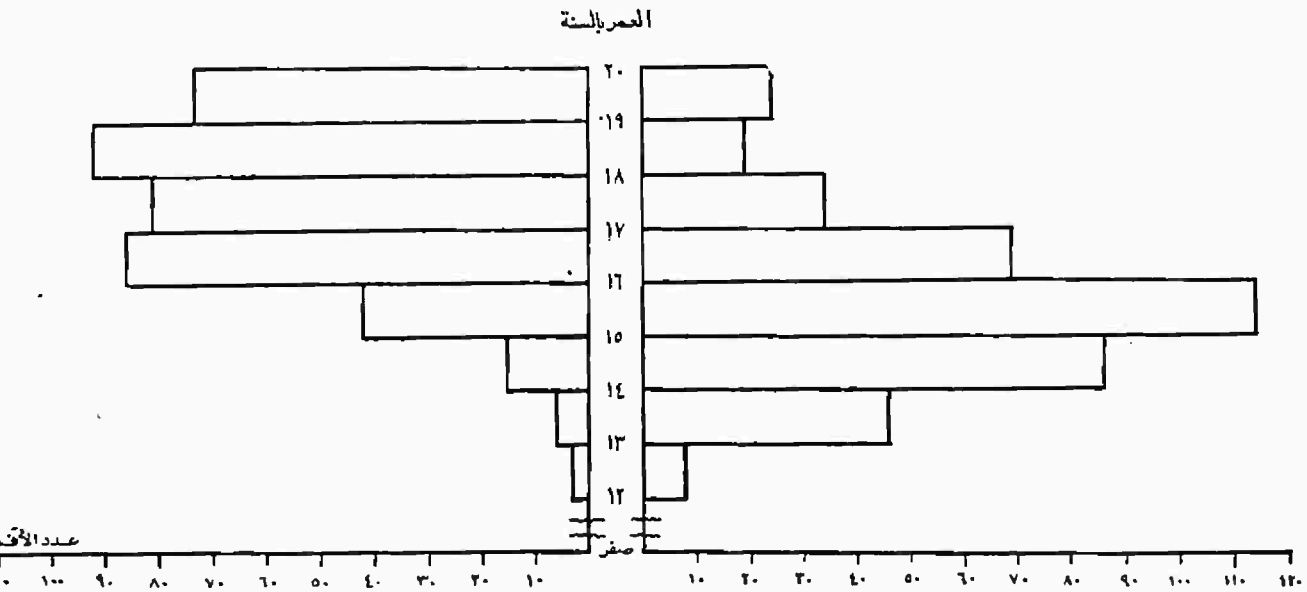
السؤال الثانى : هل هناك علاقة بين درجة الصلابة الاجتماعى لشخص ما و « قوة مركزه الاجتماعى » ؟(عدد الأشخاص الذين أجمعوا على اختياره صديقاً أو مقربلهم.

السؤال الثالث : هل تدخل « قوة المركز الاجتماعى » للشخص كعامل من العوامل التى تؤثر فى صداقاته ؟ .

وتتلخص الطريقة التى اتبعناها فى محاولتنا الإجابة على هذه الأسئلة فيما يلى :

أولاً : وزعت على طلبة وطالبات بعض الفرق الدراسية بكلية الآداب بجامعة القاهرة (١٩٥١ — ١٩٥٢) نسخ من استخبار درجة التصلب الاجتماعى (الصيغة ب) لتحديد درجة تصلبهم الاجتماعى ، وكلفوا بكتابة أسمائهم على إجاباتهم .

ثانياً : كلفوا — مجتمعين — أن يكتب كل منهم أسماء ثلاثة أشخاص فى الفرقة يعتبرهم المجيب أصدقاءه أو أقرب الزملاء إليه . وقد تم ذلك دون السماح للطلاب بإجراء مناقشات فيما بينهم .



المدرج التكرارى للمراهقات موزعات حسب فئات العمر

المدرج التكرارى للمراهقين موزعين حسب فئات العمر

« يلاحظ الفرق بين التوزيعين . انظر ص ٢٦٣ »

ملحوظة : معظم الطلبة والطالبات كانوا من الراشدين .

وتدل النتائج الأولى لهذا البحث على ما يأتى :

بالنسبة للسؤال الأول : تميل الاختيارات المتبادلة فى الصداقة إلى أن تقع بين طرفين كلاهما ذو درجة تصلب اجتماعى دون المتوسط أو أحدهما دون المتوسط والآخر فوق المتوسط . ويندر أن يقع الاختيار المتبادل بين طرفين كلاهما ذو درجة تصلب اجتماعى فوق المتوسط . وربما كانت هذه الحقيقة أحد الشروط الهامة لاستقرار الصداقة . ومن الجلى أنها لا تتوفر بسهولة فى صداقات المراهقين والمراهقات .

بالنسبة للسؤال الثانى : يبدو أن هناك تناسباً عكسيًّا بين « درجة التصلب الاجتماعى» للشخص « وقوة مركزه الاجتماعى » . وبعبارة أخرى كلما أبدى الشخص فى سلوكه نحو الآخرين مظاهر المرونة أدى ذلك إلى زيادة احتمال أن يقبل عليه الآخرون ويتخذوه صديقاً .

وعلى ضوء هذا الفرض يتبين لنا جانب آخر من الصعوبات التى تقوم فى وجه استقرار الصداقات بين المراهقين وذلك لارتفاع درجة التصلب الاجتماعى لديهم بوجه عام .

بالنسبة للسؤال الثالث : يبدو أن الأشخاص ذوى المركز الاجتماعى القوى يتجهون عند عقد صداقاتهم « إتجاهًا تقريرياً » أى يتجهون إلى اتخاذ أصدقاء ذوى مركز اجتماعى قوى فى حين أن الأشخاص ذوى المركز الاجتماعى الضعيف يتجهون غالباً عند عقد صداقاتهم « اتجاهاً تعويضيًّا» أى يتجهون إلى اتخاذ أصدقاء « ذوى مركز اجتماعى قوى » .

ولتحقيق هذا الغرض تحقيقاً تجريبيًّا حاسماً (R. Thouless 1950) يمكن القيام بدراسات سوسيومترية للنظر فيما إذا كان الأفراد فى بعض المجموعات يغلب عليهم « الاتجاه النزولى » فى اختيار أصدقائهم ، أى يختار ذوو المركز

الاجتماعى القوى أصدقاءهم غالباً من ذوى المركز الاجتماعى الضعيف . وللنظر أيضاً فيما إذا كان الأفراد ذوو المركز الاجتماعى الضعيف فى المجموعات يتجهون اتجاهاً تقريرياً فى اختيار أصدقائهم .

تعليق ومناقشة

فى هذا الفصل ، أوضحنا فى الجزء السابق على الدراسة التجريبية ، إلى أى مدى يعتبر السلوك الاجتماعى لدى المراهق أكثر ارتقاء من السلوك الاجتماعى عند الطفل . وجماعات المراهقين أكثر ارتقاء من جماعات الأطفال . أما هذه الدراسة التجريبية فيغلب عليها أن تبين إلى أى مدى يعتبر السلوك الاجتماعى لدى المراهق أقل ارتقاء من السلوك الاجتماعى عند الراشدين . وجماعات المراهقين توضع فى مستوى ارتقائى أدنى من مستوى جماعات الراشدين . وبالجمع بين هذين الطرفين يمكننا أن نكوّن فكرة على حظ لا بأس به من الدقة عن المستوى الارتقائى لسلوك المراهق فى الحياة الاجتماعية .

وأول ما توضحه لنا هذه الدراسة بعض الجوانب فى ديناميات جماعات المراهقين تزيد وضوح القضية التى تحدثنا عنها فى الجزء النظرى : وهى بلوغ جماعات المراهقين مستوى أرقى من جماعات الأطفال . ويتضح ذلك فى كشفها عن هذه الحقائق :

(ا) عدم تساوى المسافات الاجتماعية بين الأعضاء .

(ب) الجماعة مغلقة بشكل يفوق إغلاق جماعات الأطفال ، وبالتالى فهى أشد تماسكاً واستقراراً .

(حـ) قيام الشعور بالعضوية فى الجماعة ، واضحاً عند الأفراد . وهو نتيجة طبيعية للحقيقة سالفة الذكر .

(د) وقيام مشاعر واضحة باتفاق الميول والآراء والأذواق بين أعضاء الجماعة .

وهذه الحقائق تتفق إلى حد كبير مع ما ورد لدى كثير من الباحثين (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 262) . ولعدم تساوى المسافات الاجتماعية بين الأعضاء * أسبابه فى ارتقاء الشخصية وتغايرها الذى يتجلى فى تعدد ميولها ورغباتها ونموقدراتها الإدراكية على فهم لغة الإشارات والإيماءات لدى الغير ، مما يجعل لديها درجة من الفطنة والفهم لإمكانيات سلوك الآخرين لا تتوفر عند الطفل (R.T. LaPiere & P.R. Farnsworth 1942, p. 71) . أما شدة تماسك الجماعة والشعور بالعضوية الاجتماعية ، وإصرار أحد المجيبين على الإشارة إلى الاتحاد السيكولوجى العميق فى وحدة تكاد تكون بدائية ، بقوله « لا يستطيع أحد أن يتحرك إلا باتفاق منا جميعاً » ، والشعور الواضح باتفاق الميول والآراء ، وإشارة بعض المجيبين إلى أن أصدقاءهم — المراهقين — هم وحدهم الذين يفهمونهم ، فهذه جميعاً تفسر حقيقة هامة هى تأثر المراهق بقيم أقرانه واتجاهاتهم وآمالهم بحيث تصبح هذه شيئاً فشيئاً قيمه واتجاهاته وآماله هو . ويزداد تأثره بها كلما ازداد الصراع حدة بينه وبين الراشدين . ويرى بلوس P. Blos أن هذا التأثير يزداد حتى يصبح أحياناً أقوى ما يتسرب إلى سلوك المراهق . ويقرر أن روابطه بجماعة أصدقائه تزداد أهميتها أحياناً حتى لتحتل مكان الروابط العائلية إلى حد ما .

من حيث هذه الاعتبارات تعتبر هذه الجماعات أرقى من جماعات الأطفال التى لا تكاد تزيد عن قطعان مفككة ، تقوم العلاقات بين أعضائها على السطح ،

---

* وقد أجرى بوجاردس R. Bogardus وأوتو P. Otto بحثاً لإلقاء الضوء على هذا التغاير تبين منه أن الأصدقاء المقربين جداً chums يتشابهون فيما بينهم فى ثلثى الصفات الهامة ، ويختلفون فى الثلث الباقى . ولما كان البحث قد أجرى على ١٣٨ فتى و ١٦٢ فتاة ، فالنتائج المستخلصة تصدق على المراهقين والمراهقات .

وقد وجد أن الأصدقاء المراهقين يتشابهون فيما بينهم تشابهاً كبيراً فى معاييرهم الأساسية ، ومثلهم العليا ، وفى هنداماتهم . ويختلفون فى الاهتمامات الشخصية وضروب النشاط والهوايات . ومن ثم فهم يمدحون بعضهم بعضاً على ما يتقنه أحدهم وينقص الآخر . كذلك الصديقات المراهقات ، تبين أنهن يتشابهن فى معاييرهن ومثلهن العليا وهنداماتهن واهتمامهن بالرقص . ويختلفن فى الهوايات والاهتمامات الشخصية (E. Hurlock 1949, p. 171) .

وبصورة متقطعة غالباً . ومن الجلى أننا نسلم هنا ضمناً بأن أرقى نماذج الجماعة البشرية ، هو نموذج الجماعة الأكثر استقراراً وتماسكا ، والأكثر تغايراً ، وهذا ما يتفق والتصور البيولوجى للنماذج الأرقى .

ومن هنا يلزمنا أن ندخل فى حسابنا اعتبارات أخرى :

(ا) فالنشاط داخل الجماعة عشوائى لا هدف موضوعى له ، ويرجع ذلك إلى أن السبب الذى التأمت الجماعة من أجله سبب ذاتى غالباً . فهو مجرد القلق والاضطراب الذى يسود نفس المراهق وعلاقته بأسرته والراشدين الذين اعتادهم منذ طفولته ، هذا إلى جانب الحاجة إلى تحبيذ أنماط سلوكه .

(ب) ولذلك تُلاحظ السهولة الشديدة التى تنعقد بها هذه الصداقات أو تنفرط ، والأسباب غالباً تافهة ، فهى مجرد الجوار أحياناً أو التشابه الغامض فى بعض الميول والعادات. ومما يلفت النظر فى هذا الصدد أن بعض الراشدين أشاروا إلى أن صداقاتهم بدأت من خلال الاشتراك فى نواد سياسية ورياضية ، أو من خلال الاشتراك فى عمل جماعى منظم للتغلب على عقبة معينة . كما ذكر بعضهم أن صداقاتهم بدأت من خلال اكتشاف ميول مشتركة نحو نشاط معين ، كالنشاط الأدبى أو الفلسفى أو الفنى . ومما لا جدال فيه أن هذه الأسباب ذات الدلالة الاجتماعية الواضحة ، من شأنها أن تجعل علاقة الصداقة ذات دلالة عميقة واضحة لدى الأطراف المشتركة فيها ، أعمق وأوضح ، وبالتالى أكثر استقراراً من صداقة تبدأ لاشتراك ميول غامضة . كما أن استمرار هذه الأسباب الموضوعية ينعكس على العلاقة التى نشأت على أساسها فيساهم فى طول بقائها .

(حـ) والتجانس فى الشق * والسن والدين والمستوى الاجتماعى الاقتصادى ،

* يرى بعض الباحثين من أمثال هنرى G.W. Henry أن هذا الارتباط الوثيق بأفراد من نفس الشق فى فترة المراهقة من شأنه أن ينمى فى الشخص نمطاً من الشبقية المثلية homœrotism قد يمتد معه فى حياته الراشدة . ويرى لاندس وآخرون P.H. Landis أن حدوث هذه الظاهرة قبيل بدء المراهقة أو فى فترة المراهقة المبكرة أمر سوى . أما استمرارها بعد اكتمال النضج الجنسى فدليل على سوء التكيف . ويقرر دافيز K.B. Davis أن ظروف البيئة الاجتماعية مسئولة إلى حد ما عن ظهور هذه الميول وانحرافاتها ؛

بل والثقافى ، من الأسباب التى تضع جماعات المراهقين فى مستوى أدنى من جماعات الراشدين . إذ أن هذه الأخيرة تنطوى على تغاير أوضح فى معظم هذه الجوانب .

(د) على أن درجة الإغلاق التى تبلغها جماعات المراهقين تجعلها كذلك فى مستوى أدنى من المستوى الذى تحتله جماعات الراشدين وهذه الحقيقة تزداد وضوحاً إذا نظرنا فى جماعات المراهقات . ولا جدال فى أن درجة معينة من الإغلاق لا بد منها لتحقيق وحدة الجماعة وتماسكها ؛ وقد أوضحنا أن جماعة المراهقين أكثر ارتقاء من جماعة الأطفال — بناء على هذا الاعتبار — مع اعتبارات أخرى . إلا أن الإغلاق فى الواقع حقيقة دينامية تزيد درجة توفرها أحياناً وتقل أحياناً أخرى . وفى درجة معينة من توفرها يتحقق بينها وبين بقية مضمون المجال اتزان معين . وبتحقيق الاتزان فى المجال نستطيع أن نعتبره مثلا لمستوى معين . فلا يمكن إذاً أن نتكلم عن الإغلاق كحقيقة مطلقة إذا توفر ترتب على ذلك نتيجة معينة وإذا لم يتوفر ترتب على ذلك نتيجة أخرى . بل لا بد من الحديث عن توفره بدرجة معينة . وهذه الدرجة التى يتوفر بها فى جماعات المراهقين تضع هذه الجماعات فى مستوى أرقى من مستوى جماعات الأطفال ، وفى الوقت نفسه أدنى من مستوى جماعات الراشدين . فجماعات الأصدقاء الراشدين لا تبلغ هذه الدرجة من الإغلاق غالباً ، أعنى الدرجة التى تحدث فيها الغيرة الشديدة من اقتراب صديق آخر نحو أصدقائنا .

(هـ) ومما يساعد على هذا الإغلاق قلة عدد المشتركين فى الجماعة . إذ

فقد وجد أن عدد حالات الممارسة الصريحة للجنسية المثلية بين الفتيات فى مؤسسة تعليمية منعزلة ضعف عددها بين الفتيات فى مؤسسة تعليمية مختلطة (E. Hurlock 1949, p. 456) . ويلاحظ أن هناك حقيقة أخرى أوردناها تتفق وهذه الدلالة الشبقية المثلية لجماعات المراهقين ، هذه الحقيقة هى ضآلة عدد الأعضاء فى الجماعة ؛ إذ لا يزيدون عن حوالى ٤ أفراد . وقد أوضح رامزى G.V. Ramsey أن جماعات المراهقين التى تمارس بداخلها الجنسية المثلية ممارسة صريحة لايكاد يزيد عدد أعضائها على ٥ أفراد . كذلك أوردنا حقيقة أخرى تتفق مع التعليل البيئى الذى يقول به دافيز ، إذ أوضحنا أن الروابط العاطفية داخل جماعات المراهقات أوثق منها داخل جماعات المراهقين . وهو ما يتفق وزيادة ثقل تعاليم البيئة الاجتماعية على الفتيات .

يبلغ فى المتوسط حوالى ٤,٣ صديقاً . وهذا العدد ضئيل إذا قورن بمتوسط عدد الأعضاء فى عصابات الأطفال بين الثامنة وبدء المراهقة إذ يبلغ ١٤ عضواً تقريباً (B. Wolman 1951) :

(و) هناك حقيقة أخرى لا تقل عن الحقائق السابقة أهمية ، وهى ضعف استبصار المراهق بالواقع الاجتماعى ومقتضياته . يدل على ذلك أمله فى أن « تستمر صداقته إلى الأبد » ، وثقته البالغة فى الصديق بحيث يلقى إليه بالكثير من أسراره . وهذا ما لا نجده فى صداقات الراشدين . على أن هذا الأمل الكبير والثقة البالغة هى نفسها من الأسباب التى تعمل على عدم استقرار صداقات المراهق ، إذ تجعله أشد تعرضاً لتجارب خيبة الأمل من جراء أتفه الأخطاء التى يرتكبها أصدقاؤه من غير قصد أحياناً

(ز) ومما يلقى ضوءاً على أسباب الاختلاف بين سلوك المراهق الاجتماعى وسلوك الراشد مسألة « التصلب الاجتماعى» وارتفاع درجته لدى المراهق وانخفاضها لدى الراشد . وهذه الحقيقة تتفق مع الاتجاه العام للحقائق السابقة . كما تتفق مع الحقيقة السيكولوجية العامة التى مؤداها أن سلوك الشخص يقل حظه من المرونة كلما كان الموقف والشخص مشحونين بالتوترات . وقد أوضحنا من قبل أن مستوى التوتر يكون مرتفعاً بوجه عام لدى المراهق . ويزيد من حدة ذلك التوتر بشكل ملحوظ وبالتالى يزيد من درجة التصلب الاجتماعى لدى المراهق كون البيئة الاجتماعية المعتادة « تتخذ شكلا عدائياً » بالنسبة له .

وربما ازدادت هذه الحقيقة وضوحاً إذا استطعنا أن نبين بالدليل الإحصائى أنه كلما ازداد تصلب البيئة الاجتماعية ــ لأى سبب كان ، كالاضطهاد

---

* استكمالا للفرض المذكور أعلاه نرجح أن يظل التناسب طردياً بين تصلب البيئة الاجتماعية وبين درجة التصلب الاجتماعى للشخصية ، فإذا ما ازداد تصلب البيئة الاجتماعية عن درجة معينة كانت النتيجة انخفاضاً واضحاً فى درجة التصلب الاجتماعى للشخصية . وهو ما يمثل نوعاً من انهيار المقاومة . وقد أمكن بالفعل التحقق من صحة بعض جوانب من هذا الفرض فى البحوث التى أجريناها والتى ورد ذكرها فى هامش ص ٢٦٣ . (الطبعة الثانية)

بأشكاله المختلفة ، أو الوضع الاقتصادى أو غير ذلك — ارتفعت درجة التصلب الاجتماعى للشخص .

والذى يهمنا من هذه الحقائق وما سبقها أنها تلقى ضوءاً على الصعوبات التى تقوم فى وجه عقد صداقات مستقرة بين المراهقين . فارتفاع درجة تصلب المراهق الاجتماعى تجعل شخصيته « متحجرة » ، بحيث يغلب تصادمها مع شخصيات الآخرين أكثر مما يحتمل التقاؤها معهم . ولذلك فإن احتمال التصادم والتشاحن داخل جماعات المراهقين أكثر من احتمال حدوثه داخل جماعات الراشدين . والاتجاهات الأولى لنتائج الدراسة السوسيومترية تؤيد هذا الاستنتاج . إذ تشير إلى أن الاختيارات المتبادلة فى صداقات الراشدين تقع غالباً بين شخصين أحدهما على الأقل ذو درجة تصلب منخفضة . كما تشير إلى أن الأشخاص ذوى أقوى مركز اجتماعى بين زملائهم هم أشخاص ذوو درجة تصلب اجتماعى أقل من درجة التصلب لدى ذوى أضعف مركز اجتماعى .

هذه الحقائق جميعاً يمكن تلخيصها فى أن جماعات المراهقين بطبيعة النشاط العشوائى القائم فيها ، وزيادة تجانسها ، ودرجة إغلاقها المرتفعة ، وارتفاع درجة التصلب الاجتماعى لأعضائها ، وضعف استبصارهم بالواقع الاجتماعى ، تقف فى مستوى ارتقائى أدنى من المستوى الذى تبلغه بعض جماعات الراشدين .

وقد أوضحنا فى هذه الدراسة بعض الحقائق التفصيلية عن سلوك المراهق . فحققنا فرض ڤالون ، إذ يغالى المراهقون فى ضرورة توفر مستوى أخلاقى رفيع لدى أصدقائهم ، وهذا أحد مظاهر ميولهم الغالبة إلى إيجاد تبريرات أخلاقية لأعمالهم (H. Wallon 1941, p. 218) . ويلاحظ أن الفتيات المراهقات تزيد مغالاتهن فى هذا الصدد عن مغالاة الفتيان ، ويرجع ذلك إلى ظروف البيئة الاجتماعية التى تغالى فى شأن المطالب الأخلاقية التى تفرضها على الفتيات فتزيد من حساسيتهن فى هذا الصدد .

على أن الفوارق بين المراهقين الذكور والمراهقات عديدة . وقد أوضحنا

بعض هذه الفوارق . منها مثلاً أن المراهقات يبدين اندماجاً فى صداقاتهن وتعلقاً بها أكثر مما يبديه المراهقون . وهذه الحقيقة تتفق مع ما يثبته ريتشاردسون وآخرون. إذ أمكن فى أحد البحوث التجريبية الوقوف على ٥٦ زوجاً من الأصدقاء المراهقين و ٦٥ زوجاً من الصديقات المراهقات . وبالدراسة الدقيقة تبين أن ١١ زوجاً فقط من الأصدقاء الذكور كانت العلاقة فيما بينهم وثيقة . فى حين أن ٢٣ زوجاً من الفتيات كن على علاقة وثيقة (J.E. Richardson & others 1951, p. 196) وتقرر هيرلوك الحقيقة نفسها ، إذ تقول إن الارتباط بين الفتيات الصديقات يكون عادة أقوى منه بين الأولاد ؛ فالفتاة تشعر بالحرية فى أن تناقش أى شىء وكل شىء مهما كان شخصياً مع صديقتها المقربة . أما الأولاد فأكثر تحفظاً فى علاقتهم بأصدقائهم . وهم لا يكثرون من منافشة المسائل الشخصية ، ولا يعبرون بصراحة عن عواطف المحبة نحو الأصدقاء كما تفعل الفتيات (E. Hurlock 1949, p. 172)

وهناك فوارق أخرى تثبتها هيرلوك وغيرها من الباحثين . فهى تقرر أن الأولاد يختلفون عن البنات من حيث المشاحنات ؛ ففى الطفولة تزيد المشاحنات بين الأولاد عنها بين البنات . أما فى المراهقة فينعكس الحال ، إذ تزيد المشاحنات بين المراهقات عنها بين المراهقين . وتضيف الباحثة أن مظاهر الشجار نفسها تختلف عند الفتيان عنها عند الفتيات . ومن أهم مظاهر الاختلاف أن الفتيان يدخلون المعركة بأنفسهم ويتولونها حتى النهاية . أما البنات فينزعن إلى إذاعة أشجانهن ومحاولة كسب الأنصار لهن . وقلما يدخلن فى اصطدام مباشر (E. Hurlock 1949, p. 167)

ومن الفوارق أيضاً ما تقرره هيرلوك من أن الفتيات المراهقات يقضين مع صديقاتهن وقتاً أطول مما يقضيه المراهقون مع أصدقائهم . إذ تبين فى بحث أجراه بوجاردس وأوتو على ١٣٨ فتى و ١٦٢ فتاة أن الفتيان يقضون فى المتوسط ١٥ ساعة أسبوعياً مع أصدقائهم . بينما يبلغ متوسط ما تقضيه الفتيات مع صديقاتهن ١٨ ½ ساعة فى الأسبوع . ويلاحظ ريتشاردسون على إجابات المراهقين والمراهقات

على بعض الاستخبارات أن الفتيات عنين بوصف المظهر الخارجى لصديقاتهن بالإضافة إلى ذكر خصالهن ؛ فى حين أن الفتيان لم يعنوا بذكر شىء عن الشكل الخارجى لأصدقائهم . ويلاحظ كذلك أنه بالرجوع إلى نسب الذكاء والأعمار العقلية التى أمكن تحديدها لـ ٤٢ زوجاً من الأصدقاء المراهقين ، و ٤٦ زوجاً من الصديقات المراهقات ، تبين أن نسبة الذكاء ليست ذات أهمية فى انتخاب المراهقين لأصدقائهم . أما فى انتخاب المراهقات لصديقاتهن فيبدو أنها ذات أهمية بالغة ، إذ أن الارتباط مرتفع بين نسب الذكاء لكل زوج من الفتيات موضوع البحث . أما الأعمار العقلية فذات أهمية واضحة فى انتخاب الصديق لصديقه ، سواء لدى الفتيان أو الفتيات (J.E. Richardson & others 1951, p. 196)

تلخيص

بهذا الفصل نختتم القسم الارتقائى من البحث . وقد حرصنا فى هذا القسم على أن نوضح حقيقة هامة وهى أن التكامل الاجتماعى عملية يجرى عليها الارتقاء ، وليست مجرد حالة تتوفر أو لا تتوفر . وفى هذا السبيل أوضحنا المستويات المتعددة التى تمر بها فى ارتقائها ، منذ المستويات البيولوجية تحت البشرية ، حتى أعلى المستويات البشرية ، مستوى جماعات الراشدين . وفى هذا السبيل تبين لنا أن ازدياد ارتقاء الجماعة يكون بازدياد استقرارها وتغايرها ، أو بازدياد ثباتها ومطاوعتها . وهو نفس المبدأ الذى يحدد مضمون الارتقاء فى الدراسات البيولوجية بوجه عام .

وفى الجزء الأنتوجينى عنينا منذ بدايته بتوضيح الفارق الكيفى الذى يميز الارتقاء الاجتماعى للطفل البشرى ، وهو اتجاه ارتقائه فى شعبتين تؤدى إحداهما دائماً إلى نمو شعوره بذاته ، وتؤدى الثانية إلى زيادة اندماجه فى الجماعة وارتباطه بها . وقد أوضحنا فى البداية ما يساهم به فى هذا الصدد طول مدة اعتماد الطفل البشرى على الراشدين وارتباطه بهم ، بشكل يفوق كثيراً ما نجده فى أى مستوى من

المستويات تحت البشرية ، وما يساهم به كذلك نموه اللغوى ونمو قدراته التخيلية والوجدانية وقدرته على المحاكاة . وحاولنا أن نبين — بقدر المستطاع من الدقة — إلى أى مدى يعتبر النمو فى هذه الجوانب فريدا (إنسانيا) فى مقداره ونوعه . كما حاولنا أن نبين كذلك أثر البيئة الاجتماعية فى هذا النمو وفى السير بالطفل نحو تحقيق نموذج الشخصية المتكاملة بوجه عام . وقد حرصنا فى أثناء ذلك على الاستناد إلى الملاحظة المباشرة والرجوع إلى البحوث التجريبية التى ساهمت فى توضيح نقاط الموضوع .

وقد استمرت عنايتنا فى هذا الاتجاه ، وازدادت شيئاً فشيئا نحو توضيح الارتقاء الحادث فى استجابة الطفل نحو الآخرين من أطفال وراشدين . ثم تركزت هذه العناية بوجه خاص فى ظاهرة التجمعات التلقائية للكشف عن جوانب السلوك التى يبديها الطفل بداخلها ، وما لهذه الجوانب من دلالة ارتقائية. وهذا ما واصلنا توضيحه فى هذا الفصل الأخير عن السلوك الاجتماعى لدى المراهق .

وفى هذا الفصل الأخير قدمنا دراسة تجريبية على المراهقين فى البيئة المصرية من أبناء الطبقة المتوسطة ، نساهم بها مع مجموعة البحوث التى أجريت فى هذا الصدد ، لإلقاء الضوء على بعض جوانب السلوك الاجتماعى للمراهق ، وإلى أى مدى يمثل مستوى ارتقائيًّا أعلى من مستويات السلوك لدى الطفل ، وأدنى من مستوى السلوك لدى الراشدين . وهكذا ننتهى من هذه الدراسة الارتقائية لنبدأ القسم الأخير من البحث ، فى دراسة شبكية لعملية التكامل الاجتماعى .