

التربية الوظيفية

تأليف

ادوارد كلاپاريد

وراجعه

ترجمه

دكتور محمد ثابت الفندى

دكتور محمود قاسم

أستاذ الفلسفة بجامعة الإسكندرية

أستاذ الفلسفة المساعد بجامعة القاهرة



مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد علي (عمارة الزين سابقا)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الأهداء

« إلى الآنستين : م . أودمار ، و نل . لوفندل مديرتي « بيت الصغار »
الذي استوحى الفكرة الوظيفية في التربية بنجاح منذ سبعة عشر عاماً . »

إدوارد كلاي باربر

المقدمة

١ - علم النفس - علم الحياة - التربية

يتألف هذا الكتاب - فيما يبدو على نصفه - إما من مقالات سبق نشرها ، ولكن نفدت النسخ التي طبعت من كل منها على حدة ، وإما من مقالات لم تظهر قط منفردة . وقد تطف المسيو پير بوفيه^(١) فاقترح على أن أعيد طبعها في السلسلة التي يشرف عليها وهي السمة : (التربية الحديثة "Actualité pédagogique") وذلك لأنه يبدو للأسف أنها ما برحت مناسبة للوقت الحاضر ؛ إذ مازالت الفكرة التي أملت على هذه المقالات جميعها موضع نقاش .

وهذه الفكرة هي فكرة التربية الوظيفية ، فما التربية الوظيفية إذن ؟

أعتقد أنني استخدمت هذا المصطلح حوالى سنة ١٩١١ للدلالة على التربية التي تهدف إلى تنمية العمليات العقلية ، وذلك باعتبارها لافى ذاتها ، ولكن من جهة دلالاتها البيولوجية وباعتبار وظيفتها والفائدة التي تعود بها على السلوك الحاضر والمستقبل ، أى من أجل الحياة . فالتربية الوظيفية هي التي تتخذ حاجة الطفل ورغبته في تحقيق أحد الأهداف كوسيلة إلى النشاط الذي يراد إيقاظه لديه .^(٢)

(١) Pierre Bovet

(٢) راجع حديثى فى شعبة جمعية علم النفس للطفل بليون مايو سنة ١٩١١ ، وعنوانه : الفكرة

الوظيفية فى التربية : Bultin libre pour l'étude psychologique de l'Enfant ,

No. 75, Nov. 1911, p. 45.

هذا إلى أن هذه الفكرة لم تكن جديدة . فإنها توجد متضمنة بصفة خاصة في كل ما كتبه جون ديوى^(١) في التربية^(٢) كما طرقها أنا بتوسع قبل سنة ١٩١١ ، تحت عنوان « التربية الجذابة »^(٣) وربطتها بفكرة نفسية وحيوية [بيولوجية] عن الاهتمام^(٤) . غير أن هذه الفكرة ترجع إلى عهد أبعد من ذلك . فلو أنك تصفحت مؤلفات كبار المربين لرأيت أن الكثرة الساحقة منهم كانت مدفوعة بهذه الرغبة القوية في الرجوع إلى الطبيعة من جديد ، وهي تلك الرغبة التي توحى بحق بفكرة التربية الوظيفية . ففي القرن السادس عشر نرى رابليه^(٥) ومنتني^(٦) ينتقان على أساليب العنف التي كانت متبعة لدى المدرسين^(٧) وعلى القهر الذي يشوه عقلية الطفل الذي يراد تكوينه . وكان من عادة منتني أن يقول : « يجب علينا ألا نصنع نفوسا مشوهة » . وفي القرن السابع عشر نرى أن كومنيوس^(٨) التشيكي يحض على استخدام الطريقة الفعالة ، مطالباً بأن يحسب المربي لطبيعة الطفل حسابها ، كما أن راتبخ^(٩) الألماني يتوسل بالألا تؤخذ هذه الطبيعة بالقهر . وفي القرن السابع عشر أيضاً نرى أن فينلون^(١٠) رسول التربية الجذابة ورولان^(١١) يتمنيان بدورها « أن يجعل المربي الدراسة محبة إلى النفس »

إن تاريخ التربية الذي يفيض بالسأم والوحشة الممضة — حينها لا يعدو أن يكون مجموعة من الدروس التي يجب على طلبة مدارس المعلمين البؤساء ازدرادها استعداداً

(١) J. Dewey

(٢) P'école de l'enfant, traduction Pidoux, Genève et Neuchâtel.

(٣) Education attrayante

(٤) أنظر: Psychologie de l'enfant : Le développement, mental Neuchâtel, 1946

(٥) Rablais (٥) (٦) Montaigne (٦) (٧) Scolastiques (٧) (٨) Coménius

(٩) Ratich (٩) (١٠) Fénelon (١٠) (١١) Rollin (١١)

للامتحان — ينقلب على العكس من ذلك قصة بطولة تهر لها أوتار القلوب إذا نظرنا إليه على أنه سجل لثورات المتابعة التي أزرى أوارها ملاحظون بصيرون، عندما رأوا أن النظام التربوي في عصرهم كان مضادا للطبيعة وهذا للحياة، وأنه كان يهدف إلى غاية مضادة للغرض الحقيقي من التربية، وهو أن تكون عاملا على جعل الحياة سعيدة بهيجة .

ولو حاول المرء التعبير عما قاله هؤلاء المؤلفون القـدماء بلغة أكثر قربا من مصطلحات علم النفس لكاد يصل بالضبط إلى فكرتنا الوظيفية . ويبدو أن عبقرتهم كانت ترجع بكل سر إلى هذا الأمر، وهو أنهم نظروا إلى الأشياء نظرة واضحة، أى نظرة لا يسترها حاجز من الأساليب المعقدة التقليدية التي تحجب الحقيقة .

ونقول إنها تربية وظيفية لا تربية جذابة، وذلك لأنه إذا كانت كل تربية وظيفية جذابة لأنها تعتمد على أساس من الرغبة فليس من الضروري أن تكون هناك قيمة تربوية لكل ما هو جذاب . وفي الواقع نلاحظ أن كثيرا من الأشياء التي تجذب انتباهنا ؛ بل تستأثر به عدة لحظات، لا تبعث رغبتنا في أن نستزيد علما بحقيقتها . ولقد خلقنا على هيئة خاصة بحيث أن كل جديد أو خارج عن المألوف يصرف انتباهنا في كل لحظة عما عداه من الأمور . بيد أننا نفرق في هذه الأشياء الجديدة بين ما يتصل بفرض عميق الغور، أى بإحدى حاجتنا العملية، وبين ما لا يمس على العكس من ذلك ناحية ما من نواحي تفكيرنا أو سلوكنا . وفضلا عن أن العقل لا يستطيع هضم مثيرات هذه الطائفة الثانية فإن هذه المثيرات لا تفعل سوى أن تنزلق على سطحه، دون أن تلقحه بلقاح ما أو تزيد ثروته شيئا .

وفيما مضى به روجيه كوزينيه^(١) في مقال بعيد الغور إلى خطر «دروس الأشياء»

التي يبدو أنها تثير اهتمام الطفل وتنقش في عقله بعض المعاني المحددة الواضحة ؛ في حين أنها لا تفعل سوى أن تلهيه لحظة ، وتمتعه بمتعة سطحية .

وإننا لنجد في ميدان الإعلان نظيرا لهذا الفارق الذي يوجد بين الجاذبية السطحية وبين يقظة إحدى الحاجات العميقة التي تستطيع أن توجه السلوك ، وتبعث الإرادة .

وها نحن أولاء نرى أنه قد انقضت ثلاثون سنة منذ وجه علماء النفس اهتمامهم إلى مشكلة الإعلان ، وإلى البحث عن الصفات النفسية التي يتطلبها « الإعلان » الموفق . ولا ريب في أن أولى هذه الصفات هي أن يكون الإعلان جذابا ، بمعنى أن يبعث على الانتباه ، ويستأثر به . فإذا لم تتحقق هذه الصفة فليس ثمة جدوى في الصفات الأخرى . ولكن الاستئثار بالانتباه ليس كافيا ؛ بل يجب على وجه الخصوص أن يوقظ الإعلان بطبيعته رغبة أو اهتماما وأن يجعل العابر غير المكثّر عميلا متوقعا . ومن ثم فليس من المستطاع أن يحقق الإعلان هذا الغرض إلا إذا اتجه إلى الميول الغريزية الكامنة في نفس كل إنسان ، فيوقظها ويخلق إحدى الرغبات أو إحدى الحاجات . ويأتى خطاب الذكاء في المقام الثانى . ولا يستعان بالتدليل والبرهنة على فائدة السلعة التي يعلن عنها إلا لتعزيد الرغبة ، إذا اتفق أن تطرق إليها الوهن ، ولإعطاء التوجيهات الكفيلة بتحقيقها السريع .

وهذه الفكرة عن الإعلان التي أظهرت التجربة صحتها فكرة وظيفية عن الإعلان . ولن يستطيع علماء التربية أن يفعلوا خيرا من اتخاذها مصدرا وحيا لهم . فمن الواجب قبل كل شيء أن يتجهوا إلى الميول الفطرية لدى الطفل لكي يتخذوها أساسا يبنون عليه كل ما يريدون أن يدركه . كذلك يجب عليهم أن يخلقوا الحاجات وأن يولدوا الرغبات إذا أرادوا أن يضمنوا لأنفسهم عملاء مجدين يخلعون على جهدهم كل ما يستطيعون من حماس ونشاط .

ونريد أن نخطط هنا الخطوط الرئيسية للأسس النفسية التي نود أن يقوم عليها بناء التربية ، وأن نجعل ذلك كمقدمة لمجموعة المقالات التي يتألف منها هذا الكتاب . إنه علم نفس حيوى [بيولوجى] . ولست فى حاجة إلى القول بأننى لا أفرق هنا فحسب بين هذا العلم وبين علم النفس « العقلى » الذى يمتزج امتزاجاً شديداً بالفلسفة ؛ بل أفرق أيضاً بينه وبين كل من علم النفس القائم على التأمل الباطنى وحده — وهو ذلك العلم الوصفى البحت الذى يبدو له أن للعقل وجوداً مستقلاً ، وأنه يعيش بذاته ولذاته على نحو ما — وعلم النفس التجريبى بالمعنى الضيق الذى طالما تشكلت به هذه الأسماء ، وما تدل عليه من أشياء .

٢ — التربية القائمة على أسس علم النفس — جون لوك

ليست فكرة إقامة التربية على أسس علم النفس فكرة جديدة . فإننا نجد لها لأول مرة عند هيربرت^(١) ، وقد طبقت بطريقة منظمة . ولكن من قبل أدرك جان جاك روسو أن فن التربية يقتضى « معرفة الطفل » . وقد قام جون لوك^(٢) بإعداد مذهب نفسى لا نستطيع إنكار تأثيره المباشر فى آرائه التربوية .

لقد كان لوك رجلاً ممتازاً ، وإليه يرجع الفضل العظيم ، أكثر من أى مفكر سابق ، فى نشر الفكرة القائلة بضرورة التجربة . ومع ذلك فعلى الرغم من أنه كان طبيباً ، وأنه اشتغل بعلاج الجدىرى ، وأنه ألف رسالة فى التنفس ، فلم تكن آراؤه فى علم الحياة هى التى وجهته إلى علم النفس . ولقد كانت المشكلة التى أثارت اهتمامه وقت شروعه فى كتابة مؤلفه الشهير « رسالة فى العقل الإنسانى » (١٦٩٠) مشكلة فلسفية بمعنى الكلمة ، وهى مشكلة المعرفة

« وبيان حدود اليقين في المعرفة والأسس التي تنبني عليها الآراء التي نراها تسيطر على الناس . » غير أنه أخطأ في اختيار الطريقة التي يجب اتباعها في حل هذه المشكلة فعالجها كعالم نفس لا كباحث في نظرية العلم . ولم يلمح لوك بوضوح طبيعة مشكلة نقد المعرفة (التي تتضمنها تلك النظرية) وهي المشكلة التي يرجع الفضل إلى كانت في أنه كان أول من استطاع تمييزها تمييزاً واضحاً . وحينئذ فإلى حد ما يكون علم النفس عنده نظرية معرفة لم تدرك أنها كذلك .

ومهما يكن من أمر فلما سلم لوك بأن العقل لوحة ملاء ، وأنه لا يوجد لدى الطفل أى قوة فطرية ، فإنه لم يطلع المربي على وجود هذه البواعث الداخلية التي لا يمكن أن يوجد النشاط دونها . ولقد كانت الخدمة التي قدمها « لوك » هي أنه ألح في ضرورة وضع الطفل وجهها لوجه مع الأشياء ، وذلك لأنه يكتسب المعاني عن طريقها لا عن طريق الألفاظ . لكن هذا الإلحاح نفسه لم يكن شيئاً جديداً . فقد ذهب إليه كومنيوس ، بصفة خاصة ، قبل ذلك بعشرين عاماً . وقد أدت هذه النصيحة إلى تأثير عكسي . فإنها تحملنا على اعتقاد أنه يكفي أن تزيد عدد تجارب الطفل عن الأشياء ، وأن نكس فرص المعرفة حتى ينمو عقله . وهذا معناه الالتجاء إلى أساس علمي وفلسفي مزعوم لتعزيد ذلك الخطأ الجسيم الذي شوه التربية في جميع العصور ، والذي مازال يشوهها في وقتنا الحاضر .

ومع هذا فليس لنا أن ننسى أن لوك لم ينكر على العقل كل قوة خاصة ، وذلك على الرغم من فرضه القائل بأن هذا العقل لوحة ملاء . فإذا كان العالم الخارجي يزوده بالإحساسات فإن هذه الأخيرة نفسها كانت مادة « لعمليات عقلية » وكانت خاضعة للتفكير . وحينئذ فليس العقل عند لوك مجرد لوحة من الشمع البكر ، ولكنه عضو حي يقوم برد فعل تجاه ما ينطبع فيه من خواطر . ويقوم العقل بنوع من « المفاضلة » بين عدة خواطر . وقد قال لوك : إن الإرادة

لا تعبر عن شيء آخر سوى القوة أو المقدرة على المغاضلة والاختيار (الكتاب الثانى — الفصل الحادى والعشرون) . ولكن ما الذى يحدد الإرادة ويضعها على المغاضلة ؟ أجب لوك عن ذلك بقوله « إنه نوع من القلق الراهن ، وهو فى العادة أشد أنواع القلق إلحاحاً . » ولكن أليس هذا القلق أو الضيق أو " Uneasiness " هو الحاجة فى حقيقة الأمر ؟ وذلك لأنها « تنشأ بسبب الحرمان من خير غير موجود . » ^(١) وإذن فعلى الرغم من المبادئ الصارمة التى وضعها « لوك » كباحث فى نظرية العلم ترى أن « لوك » الطبيب الذى يلاحظ الطبيعة الإنسانية يعود فيدخل على مذهبه فكرة بيولوجية أنستنا إياها نظريته الشهيرة القائلة بأن العقل لوحة ملاء . وسرى فيما بعد أن لوك حدد هذه الفكرة تحديدا تاما فى أثناء الحديث عن قانون الاهتمام المؤقت .

وإذا نظرنا الآن إلى الكتاب الجدير بالإعجاب الذى ألفه هذا المفكر الإنجليزى سنة ١٦٩٣ فى « التربية » رأينا أنه يقوم على أساس ملاحظة جيدة للأطفال أكثر مما يقوم على المذهب الفلسفى النفسى لهذا المؤلف . فقد قرر لوك فى هذا الكتاب أكثر مما فعل فى « رسالة العقل » وجود عدد كبير من الاستعدادات أو القوى الفطرية ، كحب الاطلاع وشتى الميول ، « والأهواء الجامحة » « والطبع » . وإن الصفحات التى خصصها لوك لحب الاطلاع ولطريقة ربط الحقائق التى يزيد تعليمها للطفل بأحد الميول الغريزية لصفحات جدية كل الجدارة بالملاحظة (ومع ذلك فإن كتب تاريخ التربية المتداولة لا تشير إليها مطلقاً) ، فلننظر بالأحرى إلى مثل هذه الجمل :

« إن حب الاطلاع .. وسيلة ممتازة أعدتها الطبيعة ، لكى تبدد بها غياهب الجهل التى تحيط بالأطفال حينما يأتون إلى هذه الدنيا . »

(١) وقد قال لوك أيضاً : « إن القلق " Uneasiness " هو الحافز الرئيسى ؛ إن لم يكن الحافز الوحيد على مهارة الناس ونشاطهم . » الكتاب الثانى — الفصل العشرون .

« ومن الواجب ألا نطرح باحتقار أى سؤال من الأسئلة التى يوجهها الطفل و نسمح لأنفسنا بأن نتخذها موضعاً للتهميم ؛ بل يجب على خلاف ذلك أن نجيبه من كل ما يسأل . ولكن لنأخذ حذرنا من أن نشوش عقله بتفسيرات ، أو بعمان صر ذكاؤه عن إدراكها ، أو نعرض عليه عدداً كبيراً من الأمور التى لا تربطها ما بما يريد معرفته فى ذلك الوقت . »

وتدل الكلمات التى وضعت خطأ تحتها فى هذه الجملة الأخيرة على أن لوك نفذ إلى كبد الفكرة الوظيفية عن التربية . ولكن لنستمر :
« ذلك لأنه يطيب للعقل أن يدرك المعلومات كما يطيب للعينين أن تريا الضياء . نجد الأطفال متمعة بالغة فى تحصيل المعلومات الجديدة ، وبصفة خاصة إذا رأوا أن رد يستمع لأسئلتهم . »

وقد رأى لوك جيداً أن الطفل ليس ، بحال ما ، كسلانا بالطبيعة فإنه لا يطلب بنا آخر سوى أن يتعلم . غير أننا نرده كسلانا حينما لا نزوده بالمعلومات التى نوقه ، أو عندما نقهره على سماع مالا يثير انتباهه :
« ولا أشك مطلقاً فى أن أحد الأسباب القوية الذى تدعو الأطفال إلى الانصراف كلية إلى المتع التى لا طائل تحتها وإلى استخدام كل وقتهم فى توافة الأمور هو أنهم رون أننا نحقر حبههم للاطلاع ، وأنها لا نكثر ا كترائنا ما بأسئلتهم . »

وها هى ذى فقرة رئيسية تنطبق على التربية بوجه عام ، وإن كان لوك لم يستخدمها إلا « كوسيلة لإصلاح طفل يرجع السبب فى كسله العام إلى طبيعة تكوينه » ؛ فقد قال لوك : « إن الرغبة والتكهن بالمستقبل هما الدافعان إلى الأفعال الإنسانية . ولكن ماذا نصنع إذا لم يتح لنا طبع الطفل تحريك هذين الدافعين ؟
إننا بسبيل البحث عن الوسيلة التى تفرس وتنمى هذين الأمرين فى تربة مضادة لها بطبيعتها . فتمى اقتنعت بأن طفلك يوجد فى مثل هذه الحالة وجب عليك أن تعنى

بالاستفسار عن الأشياء التي يجد لذة في الانتباه إليها وعن الأشياء التي يؤثرها بحبه إلى أكثر حد ممكن . فإذا استطعت أن تكشف عنده عن بعض الميول الخاصة فعليك أن تنمي هذا الميل ، ما استطعت إلى ذلك سبيلا ، ولتستخدم هذا الميل كوسيلة تدفعه إلى العمل وتولد لديه الرغبة في توجيه انتباهه إلى بعض الأمور . »

وتكفي هذه النصوص التي ذكرناها في بيان هذه الحقيقة وهي : أننا إذا نفذنا إلى تفاصيل علم النفس لدى لوك ولم تصرفنا عنها تلك اللافتة التي وضعت على هذا العلم لتصفه بأنه مذهب حسي (وليس ثمة ريب في أنه يحق لنا أن نصفه هذا الوصف إذا نظرنا إليه من جهة نظرية المعرفة) — نقول لأن فعلنا ذلك فسنكشف ، في علم النفس لدى لوك ، وفي مذهبه التربوي أيضاً ، عن فكرة ديناميكية ووظيفية عميقة . ومع ذلك فلا بد لنا من أن ننتهي إلى روسو حتى نستطيع الإعجاب بالازدهار الحقيقي لهذه الفكرة الوظيفية . ولن أقف هنا عند مؤلف كتاب إميل ؛ وذلك لأنني خصصت فصلاً من هذا الكتاب لفكرته عن الطفولة .

٣ — هربرت

يجب علينا أن نتنظر مجيء هربرت ، بعد روسو ، حتى نتمكن على محاولة جديدة لإنشاء التربية على أساس من علم النفس . وقد كانت تلك المحاولة شعورية تماماً في هذه المرة فهو يقول : « إن الفلسفة الخلقية هي التي ترشد التربية إلى الهدف الذي يجب عليها تحقيقه ، بيد أن علم النفس هو الذي يزودها بالوسائل الكفيلة بالوصول إليه . » وهذا قول لا غبار عليه . ولكن يجوز لنا للأسف أن نتساءل : ما علم النفس الذي سيجعله هربرت أساساً للتربية ؟ هذا إلى أن نوايا فيلسوفنا كانت طيبة جداً ، وهي إنشاء علم النفس كعلم بمعنى الكلمة ، والإقلاع عن فكرة القوى الفطرية ، واستخدام الطريقة التجريبية ، وتطبيق العلاقات الرياضية على الأمور العقلية

إنه البرنامج عظيم ! ولكن هربرت لم يلتزمه . ففي الوقت الذي يصرح فيه عن رغبته في إنشاء علم نفس بمعنى الكلمة ، وفي الاستعانة على بنائه بالتجارب ، أراد يستنبط هذا العلم بطريقة قياسية من الميتافيزيقا ، ثم ينكر هربرت بعد ذلك إمكان استخدام الطريقة التجريبية في الدراسات النفسية . وهو يجهل الكائن العضوى في نهاية الأمر . ويرجع النشاط العقلى إلى عملية ترابط المعانى الذى يصدم بعضها بعضا ، دون أن يستطيع التكهن بالباعث العميق الذى يدعو إلى اضطرابها هذا . حقا إن هربرت يخبرنا بجلاء أن النفس « تميل إلى الاحتفاظ بذاتها » ، ولكن ماذا يدري هربرت عن النفس ؟ ألم يصرح بكل وضوح أنها شيء مجهول .

ومما يدعو إلى العجب أن هربرت لا يفعل سوى أن يناقض نفسه بنفسه ، مع أنه يبدو لنا أن كل مجهوده الفلسفى كان وليد رغبته في إنشاء مذهب متسق لا يفسح المجال لأى تناقض . مثال ذلك أنه يصرح أنه ليس من الممكن تطبيق التحليل على الحياة النفسية أبدا . ومع ذلك فإنه يرجع العقل إلى مجموعة من التصورات التى ينظر إليها كما لو كانت ذات وجود مستقل ومستمر ، إلى درجة أنها متى أصبحت غير شعورية فإنها تظل قابضة تحت عتبة الشعور . وها هو ذا تناقض آخر . فلقد قلنا منذ قليل إنه فى نفس اللحظة التى يضع فيها علم النفس كعلم بمعنى الكلمة يستنبط هذا العلم من الفلسفة ، ويحرمه الحق فى استخدام التجارب . وها هو ذا تناقض آخر : وهو تفسيره للإرادة . إن الإرادة هى الميل الذى يديه تصور كان ضحية الكبت إلى الظهور مرة أخرى ، ونعنى به أحد التصورات التى احتفظت به حاشية الشعور بسبب تصور آخر . ولكن إذا كانت النفس بسيطة (وذلك هو المبدأ الأساسى الذى يزعم هربرت أنه يستنبط منه علم النفس بأسره) فكيف يمكن أن ينشأ داخلها تصوران متضادان مختلفان إلى درجة تكفى فى أن يقاوم كل منهما الآخر ؟ على أنه ليس من المستطاع أن ندرك كيف يتعارض تصوران إلا إذا كان هذا التعارض .

راجعا إلى بعض الأسباب الوجدانية ، أى إلا إذا كان أحدها سارا والآخر مؤثرا .
ولكن النظرية تنهار بأسرها ، ونعنى بها تلك التى كانت تريد جعل التصور العنصر
النهائى الأساسى فى علم النفس . فليس التصور ذلك العنصر الأساسى ؛ إذ يأتى
فى المرتبة الثانية بعد الوجدان .^(١)

وفما عدا ذلك فقد كان لهربرت بعض الآراء التى تشهد بالمعقودية ، وهى التى
لئن لم يدر كيف يستغلها بنفسه فقد كانت بدورا خصبنة نمت عند الآخرين ، ونذكر
منها بصفة خاصة فكرته الخاصة بتطبيق الرياضة على علم النفس . وعندما ظهرت
مؤلفات هربرت فى علم النفس كان فيشر قد بلغ العشرين من عمره ، وكان يدرس
الطب والطبيعة فى برلين . ومن المحتمل أن المحاولة الجديدة التى قام بها هربرت فتقت
فى ذهنه ، لأول مرة ، فكرة قياس الظواهر النفسية . غير أن إنتاج فيشر
لا يرتبط فى الواقع ببحوث هربرت ؛ بل ببحوث علماء الطبيعة وعلماء وظائف
الأعضاء . كذلك كان هربرت أول من استخدم الفكرة القائلة بوجود « عتبة
الشعور »^(٢) ، وأول من أوحى بأن هناك أفكارا مكبوتة تؤثر تأثيرا فعالا فى الشعور

(١) راجع بصدد كل هذه المناقشة حول الإرادة ما ذكره كولب Külpe فى كتابه : Die Lehre vom Willen in der neuen Psychologie Philos, Studien V. 1889.

ولا أحصى هنا ما وقع فيه فيلسوفنا هنا من المتناقضات الأخرى . وهذا هو ما يقوله
فيبر (Weber) بصدد هذا الموضوع فى كتاب تاريخ الفلسفة الأوربية . طبعة باريس
سنة ١٨٩٧ ص ٥٢٨ : « إن فلسفة هربرت التى وضعت نصب عينها تطهير التفكير
من كل تناقض مليئة هى ذاتها بأشد المتناقضات خدشا للتفكير المنطقى (ويلى ذلك تعداد هذه
المتناقضات) : « فإن مذهبه فى الألوهية ، وهو مذهب محافظ كل المحافظة ، وآراءه
فى الدين ، وهى آراء روحية بمعنى الكلمة ، تتناقض تناقضا تاما مع رأيه الشاذ القائل بالكثرة
المطلقة ، وهو الرأى الذى يقضى منطقيا إلى القول بتعدد الآلهة . كما أنها تتعارض مع آرائه
فى الميكانيكا ، وهى قريبة كل القرب من نظريات الماديين النخ . الخ . »

(٢) Seuil de la conscience

على الرغم من أنها غير شعورية . وتلك هي الفكرة الأساسية في علم النفس التحليلي لدى فرويد .^(١)

يبد أن هذا لا يحول دون أن يكون علم النفس لديه خليطاً مضطرباً من التأكيدات التي لا تتركز في أغلب الأحوال على أساس ما . وقد ذهب وليام جيمس^(٢) إلى حد أن وصف لغة هربرت الغامضة بالبشاعة !

وإننا نتساءل مع كثير من الدهشة البالغة كيف أن ثلاثة أو أربعة أجيال من المدرسين رأوا في علم النفس لدى هربرت ، وهو ذلك العلم المزعوم ، أساساً مثالياً « لعلم التربية » ؟ وذلك لأن من المستحيل حقيقة أن تكون العملية الآلية لترباط المعاني — وهي تلك العملية المفتعلة التي يصفها هربرت — قد استطاعت أن تعطيهم فكرة مقنعة عن التفكير والنشاط لدى الإنسان . فهذه العملية لاتصلح لتفسير ذلك التفكير وهذا النشاط ، وهي تبدو معلقة في السحاب ، كما أنها تنطوي على ضروب من التناقضة الداخلي . ولكن لعل هؤلاء المدرسين كشفوا في علم النفس الهربرتي عن ألوان من الجمال لم نهتد نحن بعد إلى الكشف عنها ؟ ولكن يبدو الأمر على خلاف ذلك . فإنهم عندما يلخصون هذا العلم في كتبهم لا يعرضونه على نحو أكثر وضوحاً مما كان يفعل أستاذهم . فما هو ذا مثال يبين لنا كيف يلخص فرانسوا جيكس — المدير السابق لمدرسة المعلمين بلوزان وأحد أتباع مذهب هربرت شديدي الإيمان بآرائه — العمليات العقلية على النحو الذي تصوره هربرت^(٣) :

« يفرق (هربرت) بين المعاني التي توجد في حالة السكون وبين المعاني التي توجد في حالة الحركة ، كما تفرق في الطبيعة بين النظريات الخاصة بالسكون [Statique] والنظريات الخاصة بحركات الأجسام [Dynamique] فهو يلاحظ الظواهر النفسية

Freud. (١)

W. James, Psychology, I, P. 603 (٢)

François Gnex : Histoire de l'instruction et de l'éducation, Lausanne (٣)
1913, p. 396.

في حالة السكون والتوازن للوقوف على العلاقات التي تدل على درجة قوتها وللتعبير عن ذلك بنسب عددية . ومن الواجب أن نرجع الحياة النفسية بأسرها إلى قوانين محددة . وهذا هو ما كان يرى إليه هربرت عندما كان يتحدث عن الضغط ورد الفعل ووجود المعاني على هيئة كامنة وعندما كان يتحدث عن التغيرات المنتظمة والذبذبات وهلم جرا . إن النفس تبدو له كشيء مقعر يحتوي على مكانين أحدهما للمعلوم والآخر للمجهول . « (١)

إن النفس تبدو كشيء مقعر... تلك هي الصورة التي تركها علم النفس الهربرتي في عقل أكثر أتباعه أمانة على مذهبه ! واني لأستمر فأتساءل : ما عسى أن يكون سبب تأثير علم النفس الهربرتي في عقول هؤلاء المدرسين تأثير السحر . فإننا حينما نرى صنوف اللوم التي يوجهها بعض المربين في الوقت الحاضر إلى علم النفس المعاصر (ونعني بهم هؤلاء الذين يتصلون عن قرب بالتقاليد الهربرتية) وحينما نرى أن هؤلاء ينكرون على هذا العلم الحق في أن يكون أساسا للتربية بحجة أنه لم يكتمل بعد فسوف نكون أقل فهما لهذا التسامح الذي حظيت به نظرية ترابط المعاني ، ولهذا الاغتياب الذي أثارته هذه النظرية .

ويحتمل أن يكون إغراء هذه النظرية الغامضة إنما يرجع بعضه إلى غموضها بالذات ، ذلك الغموض الذي يبعث على الاحترام . فمن الضروري أن تكون عميقة مادام المرء عاجزاً عن فهمها ! ولكن الخطوة التي لقيها هذا المذهب في عالم المربين ترجع بصفة خاصة إلى أن هربرت أقام للتربية صرحاً شامخاً غنياً بعدد كبير من التفاصيل العملية . وذلك لأن التربية لم تنظم قبله أبداً على هيئة مذهب متسق قد أحكم تركيب جميع أجزائه (٢) . وإن عدداً كبيراً من المبادئ التي حدد هربرت

(١) أنظر مثلاً مقال شفالاز في اعداد المدرسين في :

Annuaire. Instruct. publique en Suisse, 1929.

(٢) وهذا هو ملاحظه ج - كبايريه (G. Compayré) بحق في كتيبه عن هربرت من ١١٧ : « إن السبب في استماع المربين إلى هربرت يرجع إلى أنه وضع مذهبا غنيا بالصيغ . ونحن نعلم مدى الطغيان والسحر اللذين تابشرهما نظرية منظمة على العقول . إن السكسل الإنساني ليستريح على الفراش الوثير الذي عمده له نظرية كاملة تنبأ بجميع الأشياء في أدق تفاصيلها . »

صيفها مبادئ جيدة جداً ، كبداً « التركيز » وكالبداً القائل بضرورة أن نحسب لمراحل التطور حسابها وكبداً « الشخصية » . ولكنه لم يستنبط تلك المبادئ بحال ما من آرائه في علم النفس . وقد شوه هربرت هذه النصائح التربوية جملة عندما حاول المطابقة بينها وبين تلك الآراء . وهذا هو ما لقيه من خيبة رجاء وقما عرض لمسألة الاهتمام . فقد ألح هربرت بحق في بيان أهمية الاهتمام في التربية والتعليم .

وقد يظن القارئ أننا قد وصلنا هذه المرة إلى لب الموضوع . فها هو ذا المبدأ الوظيفي ، وقد أصبح في نهاية الأمر مركزاً للتربية ! ولكن ليس الأمر كذلك أبته . وذلك لأن الاهتمام لدى هربرت ليس إلا نتيجة للترابط الآلي للمعاني . فما أبعدنا عن أن يكون تلك الحاجة إلى المعرفة التي تدعونا إلى العمل وتدفعنا إلى تحصيل المعلومات أو إلى توجيه الأسئلة . فهو نتيجة للإدراك لأسباب فيه . وحقيقة لما قرر هربرت أن النفس كائن بسيط ، وأنها لا تحتوى « على أي نوع من الاستعدادات الطبيعية » وأنها تقف عند حد مقاومة ما يدعو إلى اضطرابها ما كان له أن يسلم بأن هذا الاهتمام يحملها نحو هذه الأشياء الخارجة عنها ، وهي الأشياء التي تسبب هذا الاضطراب حقيقة . ولما كان الأطفال الذين قام هربرت بملاحظتهم ، بصفته مربياً لهم ، هم الذين أظهروا له أهمية الاهتمام فلم يكن له بد حينئذ من أن يفسح له مجالاً في مذهبه النفسي ، وأن يجعله خاضعاً لعملية ترابط المعاني مهما كلفه الأمر .^(١)

ومع ذلك فإننا لا نستطيع أن ننكر أن وجهة نظر هربرت تنطوي على فكرة حيوية وهي الآتية : ليست الحياة العقلية بأسرها إلا نتيجة لما يقوم به النفس من مقاومة للعوامل التي تهدد صفاتها الجوهرية . فهي تميل بطبيعتها إلى الاحتفاظ

(١) فيما يتعلق بمناقشة فكرة هربرت أنظر أيضاً مقال : « تأملات عالم نفس » في النشرة
السنوية للتعليم العام بسويسرا ، لوزان سنة ١٩٢٥ .
Annuaire de l'Instr. publique .
en Suisse. Lausanne, 1925.

بكيانها ، أو بعبارة أخرى نقول إن « الأنا » يميل إلى الاحتفاظ بنفسه . وليست التصورات النفسية سوى مظاهر لرد الفعل الذى تقوم به النفس للدفاع عن ذاتها . ومن الأكيد أن فكرة هيربرت هذه تعادل تلك الملاحظة التى قررها علماء الحياة حينما قالوا إن توازن الكائن العضوى يميل إلى الاحتفاظ بذاته . ولسوء الحظ استنبط هيربرت هذه الحقيقة العميقة من آرائه الميتافيزيقية غير التجريبية الخاصة بطبيعة الجوهر البسيط . ومن ثم فقد سلب هذه الحقيقة كل تأثير من الناحية العملية . والدليل على ذلك — إن لم تكن مخطئين — أنه ما من أحد من المربين الذين اتخذوا هيربرت مصدر وحي لهم دافع عن المبدأ القائل بفكرة فعالة ووظيفية فى التربية . وحينئذ ، فعلى الرغم من هذا الاتفاق اللفظى بين مبدأ الاحتفاظ بالذات وبين المبدأ الذى يقول به علم الحياة الحديث ، فإننا نستطيع اعتبار التربية لدى هيربرت مجردة تماما من كل معنى بيولوجى ، وكذا الأمر فيما يتعلق بعلم النفس الذى كان يظن أنه أساس لها . فليس الفرد الذى يتخيله هذان العلمان إلا آلة ميكانيكية لا يدري المرء كيف تدور ؛ وذلك لأنها لا تحتوى على أى زمبرك . فما أبعد هيربرت عن اللحاق بروسو ، وحتى بلوك ، فى هذه الناحية .

٤ — علم النفس الحديث

ولئن كانت مؤلفات هيربرت فى علم النفس قد أذاعت الفكرة القائلة بضرورة جعل علم النفس علما بمعنى الكلمة فإن أتباعه لم يساهموا فعلا فى إنشاء هذا العلم ، وشأنهم فى ذلك شأن أستاذهم ؛ بل على العكس من ذلك بذلوا كل ما فى وسعهم لـ ~~لحكي~~ يقيموا العراقيل أمام الطرق الجديدة فى نفس الوقت الذى أنشأ فيه فونت^(١) ،

معمله بمدينة ليزرج . إن لعلم النفس الحديث مصادر أخرى . فقد نشأ هذا العلم بسبب التقاء عدد كبير من الروافد التي يرجع بعضها إلى منابع سحيقة البعد :

١ — فن الفراسة الذي يحدد طبع الإنسان بناء على تقاطيع وجهه، أو كتابته، أو شكل جمجمته (پورتا^(١) في القرن السادس عشر ودى لاشامبر^(٢) في القرن السابع عشر ، وكامپير^(٣) ، ولافاتير^(٤) ، ثم جول^(٥))

٢ — دراسة طباع الحيوان وسلوكه (زيومير^(٦) وشارل بونيه^(٧) ولوروا^(٨) وهيير^(٩) وداروين^(١٠))

٣ — الكشف عن المغناطيس الحيواني (مسمير^(١١)) ودراسة التنويم المغناطيسي وهلم جرا . ثم دراسة المظاهر الروحانية (منذ سنة ١٨٤٧) .

٤ — دراسة أخطاء الملاحظة لدى علماء الفلك (ماسكيلين^(١٢) سنة ١٧٩٥ ، والمعادلة شخصية ريسل^(١٣) سنة ١٨٢٠) وأوقات رد الفعل لدى علماء الفلك (هيرش^(١٤) وپلاتنامور^(١٥) سنة ١٨٦٤) ولدى علماء الطبيعة (بوجير^(١٦) سنة ١٧٢٩ وماسون^(١٧) سنة ١٨٤٥)

٥ — دراسة علماء وظائف الأعضاء والأطباء للجهاز العصبي والحساسية (بل^(١٨) سنة ١٨١١ ، وماجاندى^(١٩) سنة ١٨١٦ ، وجوهانس مولر^(٢٠) سنة ١٨٣٣ ، وفيير^(٢١) سنة ١٨٣١ ، وهلمهولتز^(٢٢) وهلم جرا)

(١) Porta (٢) De La Chambre (٣) Camper (٤) Lavater (٥) Gali (٦) Réaumur (٧) Charles Bonnet (٨) Leroy (٩) Huber (١٠) Darwin (١١) Mesmer (١٢) Maskelyne (١٣) Equation personnelle de Bessel (١٤) Hirsch (١٥) Plantamour (١٦) Bouguer (١٧) Masson (١٨) Bell (١٩) Magendie (٢٠) Joh. Muller (٢١) E. H. Weber (٢٢) Helmholtz

- ٦ — دراسة علماء وظائف الأعضاء لوظائف المخ (فلورانس^(١) ، سنة ١٨٢٤ وفريتش^(٢) وهيتزج^(٣) وهلم جرا) ، ودراساتها لدى علماء تشريح الحالات المرضية (بروكا^(٤) وهلم جرا)
- ٧ — علم النفس الطبيعي لفيشتر^(٥) سنة ١٨٦٠ ، وتطبيق الأساليب التجريبية على الظواهر النفسية (فونت)
- ٨ — مذاهب علم النفس العام القائمة على أسس تجريبية كذاذهب كابينيس^(٦) (١٨٠٢) ، ومين دي بيران^(٧) (١٨١٢) ، وهربرت^(٨) (١٨٢٤) ، وجيمس مل (١٨٢٩) ، وابنه ستيوارت ، ولوتر^(٩) (١٨٥٢) ، وبان^(١٠) (١٨٥٥) ، وسبنسر (١٨٧٠) وتين^(١١) (١٨٧٠)
- ٩ — دراسة الأمراض العقلية وبخاصة منذ بحوث موريل^(١٢) عن تدهور الصفات الوراثية (١٨٥٧) ، ودراسة التأخر العقلي (ايتارد^(١٣) سنة ١٨٠١ وسيجوان^(١٤)) والهستريا واضطرابات الشخصية وهلم جرا .
- ١٠ — دراسة المجرم (لومبروزو^(١٥) سنة ١٨٧٢)
- ١١ — دراسات عن الطفل أو عن نمو اللغة (تيدمان^(١٦) سنة ١٧٨٧ ، ولويش^(١٧) سنة ١٨٥١ ، وسيجسمند^(١٨) وكوسمول^(١٩) الخ)

(١) Flarens (٢) Fritsch (٣) Hitzig (٤) Broca (٥) Fechner (٦) Cabanis (٧) Maine de Biran

(٨) ولكن كانت مدرسة هربرت قد عاقت نمو علم النفس التجريبي فقد كان لإنتاج « هربرت » تأثير على الرغم من ذلك في هذا النمو ، وذلك للأسباب التي ذكرناها من قبل ، إن لم يكن ذلك على الأقل من جهة أنه أثار حماس فونت على القتال ، كما بين « نيتشر » هذا الأمر في مذكرة تاريخية جديرة بالاهتمام في علم النفس التجريبي :

a retrospect, Am. Journal of Psychology, 1925.

(٩) Lotze (١٠) Bain (١١) Taine (١٢) Morel (١٣) Itard (١٤) Seguin (١٥) Lombroso (١٦) Tiedmann (١٧) Löbisbch (١٨) Sigismund (١٩) Kaussmul

(م — ٢ التربية الوظيفية

١٢ — دراسة العبقريّة (كاندون^(١)، سنة ١٨٧٣ و جالتون^(٢)) ، والطباع لدى الأفراد (جالتون) .

١٣ — وأخيرا المشاكل العديدة التي أثارها . منذ القرن الثامن عشر ، مجموعة من العناوم الناشئة كعلم التاريخ الطبيعي للإنسان ، و كعلم الأجناس البشرية (انكشف عن الحضارات البدائية المعاصرة أو ما قبل التاريخ) وكتاريخ الأديان ، وتاريخ الفن ، و كعلم اللغات المقارن ، و كعلم الاجتماع ، وهي المشاكل التي لم يكن بد من أن تفضي لاحالة إلى دراسة العقل الإنساني .

تلك هي ، فيما أعتقد ، الروافد الرئيسية (وقد اندمج كثير منها بعضها في بعض) التي قادت علم النفس قليلا قليلا إلى طريق التجربة والملاحظة الدقيقة . وحوالي سنة ١٨٧٤ أو سنة ١٨٧٥ فتح وليام جيمس أول معمل صغير لعلم النفس بجامعة هارفارد . وبعد ذلك بأربع سنوات أنشئ معمل فونت بليزج : وأصبح علم النفس علما مزودا بما يجب لإجراء التجارب . وقد كان علماء ألمانيا بصفة خاصة هم الذين نهضوا بهذا العلم من الناحية التجريبية . فها هي ذى الظواهر النفسية وقد أصبحت موضوعا لإجراء التجارب !

وإنا لنذكر لماذا أثر هذا العلم الجديد تأثير السحر في عقول المفكرين في السنوات العشرين الأخيرة من القرن التاسع عشر ، كما نذكر أنه كان جديرا بأن يكون كذلك ! فلقد كان في تحليل الظواهر النفسية (كردّ الفعل والتربط والإدراك العقلي والإدراك الحسي) ، وفي تشريحها ، وفي تقرير قوانين التذكر ما يشغل العقول إلى أكبر حد ، ويستحوذ على براعة الباحثين .

وقد كانت ألمانيا — كما نعلم — المهد الذي ازدهرت فيه هذه البحوث الأولى التي طبقت على مختلف العمليات العقلية فأدت إلى ازدهار بحوث باهرة دقيقة عرفت

باسماء لامعة ، كهلمهولتز وهيرنج^(١) وفونستومف^(٢) وجورج إلياس مولر^(٣) ،
واينجهاوس^(٤) ومونستربرج^(٥) ، وكريبيلين^(٦) وكولب، ومارب^(٧) ، وشومان^(٨)
وجولد شيدر^(٩) ، وفون فراي^(١٠) وآخرين كثيرين .

وحوالى نهاية القرن الماضى اتجهت هذه البحوث إلى الناحية العملية بعد أن
كانت فى أول الأمر بحوثا نظرية محضة وتحليلية بحتة . فدرس كريبيلين الرسم
البينائى للعمل ، وقاس اينجهاوس التعب المدرسى ، وتابع بينيه^(١١) بحوثه
فى مدارس فرنسا ، ووضع أسس علم النفس الذى يعتمد على شهادة الغير . وقد
استأنف سترن^(١٢) هذه البحوث فى فرنسا .

ونلاحظ فى مبدأ القرن الحالى ، أى فى سنة ١٩٠٠ ، أن اهتماما جديدا ظهر
فى باريس وألمانيا فى وقت واحد . وكان ظهوره فى باريس على يد بينيه وفى
ألمانيا على يد مارب ، ثم على يد المدرسة المسماة بمدرسة فورزبورج وكان
موضوع هذا الاهتمام هو إخضاع التفكير نفسه لملاحظة دقيقة ، ونعنى به التفكير
المفكر أى التفكير الحى الذى كان قد أهمل حتى ذلك الحين إهمالا شديدا . وهكذا
عادت طريقة التأمل الباطنى ، على غير انتظار عودة المنتصر ، وذلك بعد أن نحّتها
الأساليب التجريبية فى العامل عن مكان الصدارة .

ومع ذلك فقد كان يغلب على هذه الحركة الغنية الجديدة المليئة بالوعود والآمال
طابع خاص . فإنه يبدو أنها نسيت الفرد ؛ بل لم تنظر إليه قط فى جملة ، أى لم
تنظر إليه باعتبار أنه كائن ذو نشاط عملى ، أى أنها أغفلت السلوك الإنسانى ،
وكانت هذه البحوث تهدف إلى تشريح النشاط النفسى ، لا إلى تفسير عملياته ،

Ibbinghaus (٤) Georg Elias Muller (٣) Stumpf (٢) Hering (١)
Schumann (٨) Marbe (٧) Kraepelin (٦) Münsterberg (٥)
Stern (١٢) Binet (١١) von Frey (١٠) Goldscheider (٩)

سواء أ كان الأمر يصدد تحليل الإحساسات أم يصدد الوقوف على الأخطاء التي تنطوى عليها شهادة الغير ، أو قياس التعب أو الذكاء . أو تحييص خطوات التفكير . ومعنى ذلك أنها كانت ترمى إلى تحديد تركيب الظواهر النفسية لا إلى تحديد عملياتها . فكانت بمثابة نوع من التشریح العضوى لمجموع القوى النفسية ، لا كعلم حياة خاص بالنشاط العقلى . ومما يشير العجيب بما فيه الكفاية أن علماء ألمانيا — وهى مهد هذا العلم الجديد — كانوا أقل الناس اهتماما بدراسة بواعث الحياة العقلية . كانوا كأنهم الأشجار قد حلت دونهم ودون رؤيتهم الغاية .

هـ — أصول علم النفس الوظيفى

لقد جاءنا علم النفس الوظيفى من أمريكا مع وليام جيمس . فليس علم النفس الوظيفى سوى تطبيق وجهة نظر بيولوجية على علم النفس من جهة ، ووجهة نظرية عملية من جهة أخرى (ونعنى بتلك الأخيرة الواجهة التى ترى أن العمل هو أهم شئ ، وأتينا لنعيش لكى نفكر ، وإنما نفكر لكى نعيش .)

ومن الغرابة بمكان أن علم النفس الهربرى الذى كان مشبعا بعلم الحياة (لأنه كان علما تطوريا) لم يكن علم نفسى وظيفى . ولارىب فى أن الفكرة الرئيسية فى إنتاج هربرت سبنسر هى تلك التى تبين لنا أن تطور العقل لم يكن أمرا مستطاعا إلا بالتوفيق المطرد أو « بالمطابقة » بين الكائن وبين البيئة التى تغمره لجتها . غير أن الفكرة التى شغلت هربرت وسيطرت عليه كانت ترمى بالأحرى إلى تحديد الخطوط الرئيسية لتطور العقل أكثر من محاولة تفسير تفاصيل النشاط العقلى .

ونشاهد هذا النقص من الناحية الوظيفية فى أثناء قراءتنا للكتاب الذى وضعه سبنسر فى « التربية » (سنة ١٨٦١) ، وهو ذلك الكتاب القيم من وجوه شتى .

فإن صاحبه يقول لنا : « إنه من الواجب أن نكون التربية على وفق مع السير الطبيعي للتطور العقلي ، وإنه يجب علينا أن نجعل الدراسة محبة إلى النفس ، وإن نوع النشاط العقلي الذي يطيب للإنسان في كل مرحلة من مراحل العمر هو بحق النشاط الناجع . » ولكن يبدو حقا أن سبنسر كان مهتما قبل كل شيء بالمرحلة التدريجية للتطور العقلي : وذلك بأن نعرض الأشياء على الطفل مبتدئين بالبسيط فالمركب ، وبالحسي فالمجرد وهم جرا . ويبدو أنه لم يدرك الحقيقة الآتية إدراكا واضحا ، وهي أن الأشياء دائما تجذب انتباه الطفل بصفة خاصة عندما يشعر بالحاجة إلى معرفتها .^(١) ومع ذلك فهو ينص على أن العقل إذا شعر في أثناء نموه بحب الاطلاع تجاه شيء ما فذلك لأن « هذا الشيء أصبح ضروريا للتقدمه . » وهنا ناهى المبدأ الوظيفي لمس اليد .

ولم يكن لعلم النفس عند سبنسر أى تأثير في علم النفس الألماني ، أو لم يكن له على الأقل تأثير ما فيما يتعلق بوجهة النظر الوظيفية التي تشغلنا هنا .

ولكن ليس ثمة ريب في أنه أثر في وليام جيمس الذي يصرح لنا بأن فكرة سبنسر القائلة بوجود نوع من التكافؤ والتعادل بين العلاقات الداخلية والعلاقات الخارجية كانت على الرغم « من غموضها الشديد » أكثر إنتاجا إلى أكبر حد من علم النفس العقلي التقنيدي . « الذي كان ينظر إلى النفس كما لو كانت ذات وجود مستقبلي عن البدن ، وكما لو كانت تكفى بذاتها . وإنما كانت فكرته أكثر إنتاجا لأنها جعلت للعقل مكانا وسط جميع هذه العلاقات الحسية . »^(٢)

(١) وبناء على تاريخ حياته الذي كتبه بنفسه (انظر الترجمة الفرنسية ص ٢١١) نرى أن الذي وجه « سبنسر » بصفة خاصة إلى المشكلة التربوية هو هذه الفكرة القائلة بأن للنمو العقلي مكانه الخاص في النمو العام ، وأنه كان يستخدم هذا النمو العقلي للبرهنة على وجود النمو العام ، كما أنه كان يفسر النمو الأول بالثاني في نفس الوقت .

(٢) وليام جيمس : W. James, Principles of Psychology, 1891 vol I.

وقد ساهم المذهب العملي أيضا في توجيه علم النفس لدى جيمس إلى الناحية الوظيفية . وهو ذلك المذهب الذي كان يهتم في عقل جيمس حتى قبل أن يقف عليه بصفة شعورية ، وليس من شأني أن أبحث عما عسى أن تكون أصول المذهب العملي عند جيمس . فقد حاول فلورنوا تحديد هذه الأصول بصفة عامة .^(١) ويأتى في المقام الأول أن الطابع العملي يغلب على المذهب البروتستانتي الذي ترعرع فيه جيمس ، وهو ذلك المذهب الذي يختلف من جهة عن المذهب التقليدى وعن التفكير المدرسى العقلى الجدلى ، بسبب إلحاحه في بيان قيمة السلوك ، كما يختلف من جهة أخرى عن المذهب الصوفى .^(٢) ويأتى في المقام الثانى دراسته للعلوم الطبيعية مع أجاسيز^(٣) وهى تلك الدراسة التى جعلته ينظر بعين الكراهية الشديدة إلى التفكير المجرد المحض ويولع أيما ولع بضروب التفكير الذى يعتمد على الحس .

ومهما يكن من شيء فقد كان وليام جيمس سببا في ازدهار المذهب الوظيفي في الولايات المتحدة . ويجب أن نشير إلى أن مواطنه لاد^(٤) الذى كان في نفس سنه بالضبط ، دافع في كتابه « أصول علم النفس العضوى سنة ١٨٧٧ » عن وجهة نظر بيولوجية في علم النفس وهى : أن وظيفة العقل هى التكيف بالبيئة ؛ في حين أن ستانلى هول^(٥)

(١) فلورنوا : *Flournoy, la philosophie de W. James, 1911, P. 24 et suiv.*

(٢) وليسج لى القارىء هذه المناسبة العابرة أن أفتبس هنا بضع سطور من كالأقن كنموذج جدير بإثارة الانتباه ، وهى السطور التى وجدتها في مقال كتبه دوسرج في النشرة المسماة : (*Bull, de la Soc, Calviniste de France, févr, 1928*) : « إن الله يعطى مذهبا للعمل » « نرى العقيدة التى أمرنا الله بها إلى إصلاح حياتنا وتنظيمها » « وإذا لم تعد علينا عقيدة ما بالنفع فإنما لاتعدو أن تكون جنونا » « لا بد من أن يكون العمل على وفاق مع العقيدة ، وذلك لأنه لو لم يكن الأمر كذلك لا استطعنا إدراك الأمور التى تبين وتدرس لنا » إلخ - وهذا مذهب عملي محض وجد قبل أن نبتكر له هذا المصطلح .

(٣) Agassiz (٤) Ladd, *Eléments de psychologie physiologique*

(٥) Stanley Hall

كان متأثراً بالفكرة البيولوجية على اعتبار آخر . مع أنه كان مشبعاً هو الآخر بهذه الفكرة . فإن هول يلج في بيان قانون الوراثة البيولوجية ووجود آثار الأجيال السابقة على هيئة كمنة في الحياة العقلية للإنسان ، وهذا هو ما يعبر عنه بقوله « البحث عن الجنس في حياة الفرد . »

ومع ذلك فمن الواجب أن نشير إلى أن وليام جيمس ، على الرغم من تأثيره البالغ في عقول الشباب بفضل سمو أفكاره وجاذبيته الشخصية التي كانت تأسر لـهم ، لم يعرض مبادئ التربية الوظيفية على نحو صريح جداً في مقالاته أو أبحاثه في التربية . حقا إنه يعرض لنا الطفل مثلاً « في أحاديثه التربوية » كما لو كان « كائناً عضوياً عاملاً » أى يعمل لتكييف بالبيئة ، كما يعرض لنا مهمة الشعور كما لو كانت تنحصر في إعداد السلوك . ويبين جيمس أن علم النفس في الوقت الحاضر « أشد عناية بتوضيح الناحية العملية للنشاط الإنساني ، وهي تلك الناحية التي لم تقدر حق قدرها ردحاً طويلاً من الزمن . » غير أنه أهمل في نهاية الأمر استغلال الكثر الغنى بالتطبيقات العملية استغلالاً تاماً ، وهو ذلك الكثر الذي أخرجته آراؤه في علم النفس إلى وضوح النهار . وقد كان جون ديوى — وهو أصغر منه بسبع عشر سنة — هو الذي قام من ، باب أولى ، بإتمام هذا الجزء من البرنامج .

وتم يلج جون ديوى علم النفس عن طريق علم الحياة ؛ بل ولجّه عن طريق الفلسفة . وقد عرض أول الأمر لعلم النفس من ناحية نظرية المعرفة . ذلك بأن التفكير يبدو له كما كانت مهمته هي المطابقة بين السلوك والبيئة المحيطة . وهو يصف النظريات المنطقية أو الخلقية كما لو كانت « أدوات » أعدت لكي تتيح لنا الاهتداء إلى أفضل ضروب السلوك . ويسمى هذا المذهب « المذهب الآلى » ^(١) . وهو لا يعدو أن يكون إحدى صور المذهب العملي . ^(٢) وترجع بحوث ديوى الأولى إلى سنة ١٨٨٦ .

(١) Instrumentalisme : المذهب الآلى نسبة إلى آلة بمعنى أداة وقد فضلنا النسبة إلى آلة نظراً لغرامة النسبة إلى أداة وهي أدوى « المترجم » (٢) Pragmatisme

وكذا الأمر فيما يتعلق بكتابه الصغير في علم النفس . لكنه لم يتعمق في الاتجاه الوظيفي لعلم النفس إلا في سنة ١٨٩٤ . بعد أن عين أستاذاً للتربية بجامعة شيكاغو . وفي سنة ١٨٩٥ يذكرنا ديوى في مقال جدير بالذكر « أنه من المستحيل من الوجهة النفسية أن يثير المربي نشاطاً ، دون أن يكون قائماً على اهتمام ما . »^(١)

وليس لى أن أعرض هنا لمبادئ علم النفس التربوي لدى ديوى فقد سبق أن عرضتها في موضع آخر .^(٢)

ويذكر الناس بصفة عامة مقاله الشهير عن « القوس المنعكس »^(٣) الذى نشر فى سنة ١٨٩٦ على أنه حدث تاريخى فى نمو علم النفس الوظيفى بأمرىكا ، وذلك لأنه بين فيه أن الوحدة الأساسية الأولى التى يتركب فيها سلوك الكائن الحى ليست بالإحساس أو ردّ الفعل ؛ بل هى « الوظيفة » ويعنى بها مجموع عمليتى الإحساس وردّ الفعل ، أى العمل الذى يقوم به الكائن للتكيف بالبيئة . وتكوّن الحياة النفسية ذاتها وحدة ، أى مجموعة من الحالات المترابطة التى توجد قبل كل تفرقة بين عناصرها ؛ فمتى انفرط عقدهذه الوحدة أصبح الإحساس والعاطفة والمجهود موضوعات للشعور . وتظل هذه الظواهر منفصلة حتى تعود الوحدة المبدئية إلى حلقها الأولى . ونرى أننا نوجد هنا أمام وجهة نظر تذكرنا بوجهة نظر علم نفس الصورة^(٤) ، وهو العلم الذى خرج إلى حيز الوجود بعد ذلك بحمس عشرة أو عشرين سنة^(٥) .

(١) Dewey. L'école et l'enfant. Neuchâtel

(٢) Introduction à l'école de l'enfant, Trad. franc. par Pidoux

(٣) Dewey « The reflex arc concept in psychology » psychol. Rev. 1896.

(٤) Gestalpsychologie

(٥) أنظر أيضاً المؤلف الحديث الذى كتبه كوجل عام وظائف الأعضاء الأمريكى :

(G. E. Coghill, Anatomy and Problem of behavior. Combridge, 1929)

وقد ختم هذا المؤلف دراسته للنمو العصبي عند أحد الحيوانات البحرية (Triton) بالنتيجة الآتية : وهى أن العمليات الحركية المقابلة لضروب السلوك المختلفة (كالانقال من مكان إلى آخر وهلم جرا) لا تنشأ عن اجتماع عدد من الأفعال المنعكسة ، ولكن على العكس من ذلك تظهر مجموعة العملية الحركية بأدى . ذى بدء على صورة فجأة ، ثم تتكون الأفعال المنعكسة الخاصة (كحركة الأرجل الأمامية والأرجل الخ) ، وتشبه هذه الأفعال الصفات التى تظهر فى شئ كان موجوداً قبلها بالفعل .

لكن هل هذه الفكرة مبتكرة بمعنى الكلمة ؟ نعم هي كذلك إذا نظرنا إليها من جهة الطريقة التي تبعتها في نموها ، ولكنها ترجع في قرارتها إلى هذه الفكرة القائلة بأن الكائن (الجسم أو النفس) يميل إلى الاحتفاظ بذاته كاملة ؛ وبأنه متى طرأ عليه شيء يذهب بتوازنه فإنه يبذل جهده في إعادة هذا التوازن إلى حاله الأولى. ألا نجد هنا نظرية هربرت وقد نقلت إلى الناحية البيولوجية ، وجردت مما كانت تحتوى عليه من تناقض ، ونعنى بها نظريته القائلة بأن النفس جوهر بسيط يميل إلى الاحتفاظ بذاته وبطبيعته الكاملة ؟ (١)

وفي أوروبا ؟ أكان هناك صدى للتوجيه الوظيفي الذي حدده كل من وليام جيمس وديوى لعلم النفس ؟ .

أما في ألمانيا فلم يكن لذلك صدى ما . حقا كان بعض العلماء يفرقون بين علم النفس الذي يدرس محتويات الشعور ، وهو ذلك العلم الوصفي البحت . وبين علم النفس الذي يدرس الأفعال . فمثلا رأى برنتانو (٢) . في كتابه « علم النفس من وجهة النظر التجريبية » أن الظواهر النفسية بمعنى الكلمة ليست هي الإحساسات والعواطف والصور الخيالية ، بل هي الفكرة والحكم والحب والكرهية كفاعلين لا كعاطفتين . وبعد ذلك بحقبة طويلة فرق ستامف الذي كان تلميذا لبرنتانو بين الظواهر النفسية (كالإحساسات والصور) وبين العلاقات أو الوظائف النفسية كالإدراك والرغبة .) ولكننا هنا بصدد نقد جدلي ومتهجى بحت . وما أبعد هذا النقد عن علم النفس الوظيفي في رأينا ! ومن هذا القبيل تلك المحاولة التي قام بها دلتى (٣) سنة ١٨٩٤ ، للاستعاضة عن علم النفس التفسيري المتداول الذي أنشئ على

(١) نجد الفكرة نفسها في عبارات بيولوجية عند عالم أعصاب هو

E. Kupperts (Der Grundplan des Nerven Systems, Zeitsch. f. ges Neurol. U. Psychiatrie, Bd. 75, 1922)

وذلك عندما يتكلم عن « الوحدة المبدئية للكائن العضوى » التي يحاول هذا الكائن الاحتفاظ بها . أنظر المصدر نفسه ص ٦٥

(٢) Brentano, Psychologie vom Impirischen Standpunkt (٣) Dilthey

غرار العلوم الطبيعية بعلم نفس خاص بمفاهيم الأشياء . فقد كان يقول لنا : « إننا نفس الطبيعة ولكننا نفهم الحياة النفسية . » وقد تطور هذا النحو من النظر في اتجاه منطقي ، بحيث لا يقوم إلا على التأمل الباطني . ولم تكن الفكرة التي احتلت المركز في هذه النظرية هي فائدة الحياة النفسية للفرد ؛ بل كانت إدراك الفرد لحالاته الشعورية الخاصة . ولقد كانت وجهة نظر دلتى على صلة واهية بعلم الحياة إلى حد أنه فكر . على العكس من ذلك ، في أن تفرقته بين التفسير والفهم تتيح له فصل علم النفس عن العلوم الطبيعية .

ومع ذلك فقد كان للفكرة الوظيفية مثلوها في ألمانيا . لكن لم يكن هؤلاء من بين علماء النفس ؛ بل كانوا مفكرين وعلماء شغلهم نظرية المعرفة فأنشأوا نظريات تذكرنا كثيراً بالمذهب العملي الأمريكي ، وذلك على الرغم من أنها نشأت مستقلة تمام الاستقلال عن هذا المذهب . فمن هؤلاء إرنست ماك عالم الطبيعة الذي ألف في سنة ١٨٨٦ كتابه الشهير « تحليل الشعور »^(١) ثم كتابه « الحقيقة والخطأ »^(٢) (سنة ١٩٠٥) . وينظر ماك إلى الحياة النفسية ، كما نعلم ، على أنها جهاز للتكيف بالبيئة . وقد خرج العلم نفسه إلى حيز الوجود بسبب الحاجات التي تملأها الحياة العملية . فهو سبيل إلى اقتصاد التفكير ، والنشاط الإنساني تبعاً لذلك .

ثم ظهر في نفس الوقت الذي وجد فيه ماك مفكر آخر كان يجهل بحوثة ويصغره بخمس سنوات . وكان فيلسوفاً وعالمًا في آن واحد (لأنه درس علم وظائف الأعضاء على ليدفيج^(٣) بمدينة ليزج) ونعني به ريشارد أفيناريوس^(٤) . وقد توسع أفيناريوس في عرض نظرية في المعرفة على أساس علم نفس ذي طابع بيولوجي

Ernst Mach, Analyse der Empfindungen (١)

Erkenntnis und Irrtum (٢)

Ludwig (٣)

Richard Avenarius (٤)

بحث وكان ذلك في كتابه المسمى (نقد التجربة المحضة ١٨٨٨ - ١٨٩٠)^(١) ومن العسير كل العسر قراءة مؤلفات أفيناريوس (الذي كان أستاذاً لـ فلسفة بجامعة زيورخ من سنة ١٨٧٧ إلى سنة ١٨٩٦ وهي تاريخ وفاته) وذلك بسبب لغتها التي فاقت الوصف في تجهمها . فإن الحقائق البيولوجية التي اتخذها نقطة بدء للدراسة تبدو بمظهر غريب إذا عبر عنها بقلمه : فالكائن العضوى بجهازه العصبي ينقلب لديه المجموعة « ك » والعالم الخارجى وما يحتوى عليه من مشيرات يصبح المجموعة « ر » والغذاء الضرورى للمجموعة « ك » هو « س » وتميل المجموعة « ك » إلى حالة السكون . وتتحقق هذه الحالة إذا تعادلت المجموعتان « ر » ، « س » . ولكن لو حدث أن « ر » أصبحت أكبر من « س » لاختل التوازن ، ولنشأت حركة تمر بأوقات ثلاثة وهى :

١ — شئ يثير الدهشة . ٢ — رغبة . ٣ — شعور بالحل أى بالرضا .
ونرى أنه ليس ثمة جدوى فى الاسترسال هنا فى وصف هذه النظرية . ولكن لنلاحظ فقط أن أفيناريوس يجعل ميل الفرد إلى التكيف بالبيئة للاحتفاظ بتوازيه العضوى محورياً لعلم النفس عنده^(٢) (ولعلم المنطق أيضاً) .

وقد ظهر المذهب العلمى الألمانى فى نفس العصر أيضاً لدى فيلسوف آخر هو هانس فايهينجر صاحب الكتاب المسمى . فلسفة كمالو^(٣) وهو الكتاب الذى ينعم فى وقتنا الحاضر بشهرة هوجدير بها . حقا إن هذه الفلاسفة لم تنشر إلا فى سنة ١٩١١ .

(١) Kritik der reinen Erfahrung

(٢) توسع الدكتور « روبرت تيمو دولاشو دى فون » فى عرض فكرة أفيناريوس

من وجهة نظر علمى وظائف الأعضاء وعلم الحياة الميكانيكى أخطر : Dr. Robert

Tissot, de la Chaux-de-Fonds : Zur Physiologie der Vitalreihe. Zeitsch. f. Positivist. Philosophie I, 1913.

Hans Vaihinger, Philosophie des als ob (٣)

ولكن صاحبها كان قد كتبها في أيام شبابه حوالى سنة ١٨٧٦ (وكان عمره حينئذ اربع وعشرون سنة .) وكانت قيمة هذا الكتاب من ناحية دراسته لأسس المعرفة العلمية . ولكن وجهة نظر فايهينجر التى سميت « مذهب الأوهام »^(١) تتضمن علم نفس يغلب عليه الطابع البيولوجى والوظيفى إلى أكبر حد . أضف الى هذا أنه يمكن القول بأنها ترجع المنطق إلى علم الحياة ، فما أبعد معرفتنا عن أن تكون صادقة بالمعنى المطلق الذى يدل عليه هذا اللفظ الأخير ؛ بل ما هى إلا وسيلة حيوية للغلبة فى الكفاح من أجل الحياة . فليست « مقولات » العقل شيئاً آخر سوى بعض الوسائل السهلة التى تستخدم للسيطرة على إحساساتنا التى لانهاية لعددها ، وليست آراءنا العلمية وغير العلمية إلا أوهاماً مليئة بضروب التناقض المنطقى ، ولكنها جيدة بالقدر الذى تتيح لنا به السيطرة على الحقائق الخارجية بطريقة عملية . فنحن نعيش كما لو (als ap) كان العالم يطابق هذه الأوهام ، وكما لو كانت الحقائق الخارجية هى تلك التى نتخيل أنها كذلك . فلا أهمية لغرابة آرائنا ما دامت تسمح لنا بالخروج من المآزق . وليس من المهم أن توجد الأشياء حقيقة — إن معنى « الشيء » وهم هو الآخر — ؛ بل يكفى أن نسلك حيال الأشياء مسلكاً كما لو كانت موجودة ، وذلك لأن هذا النحو من السلوك مفيد من الوجهة العملية .

وقد دافع فيلسوف آخر ، وهو جوليوس شولتز بجرارة لاحد لها ونفاذ فكر عن آراء شبيهة بتلك ، وكان ذلك فى كتابه « علم نفس المبادئ »^(٢) (سنة ١٨٩٩) : فليست المبادئ والأوليات والصور المسماة بالصور المنطقية للاحساس والتفكير التى يستطيع الانسان أن يجرد بفضلها علماً متسقاً من إحساساته المضطربة كل الاضطراب ،

Fictionalisme (١)

Julius Schultz, Psychologie der axiome (٢)

ولست فكرة الزمان والسببية ومبدأ الذاتية — تقول ليست هذه الأمور جميعها في نظر شولتز الا عادات فطرية نمت بالتدريج خلال مميزات السنين . وهي في نهاية الأمر ضرورية من نشاط الإنسان وضرورات تقتضيها إرادته ، ومعنى بها رغبته في البقاء . إن سبب القهر الذي يحتم علينا التسليم بأحد الأوليات المنطقية ليس أمرا خارجا عنا ؛ بل هو فينا « ولو كانت الحقيقة لونا من ألوان الطعام لوجب ألا تشبه الأوليات المنطقية بالأحكام التي يصدرها العارفون بالطعام الشهى ؛ بل بالجوع الذي يشعر به الطفل قبل أن يعلم شيئا عن لبن أمه . »

ولندكر أيضا اسم جيروزاليم الفيلسوف المساوى الذي عالج المنطق في كتابه وظيفة الحكم (سنة ١٨٩٥)^(١) على أساس من علم الحياة وعلم النفس التكويني^(٢) . ومع ذلك فإن التيار العظيم لعلم النفس الألماني لم تضطرب أمواجه الضخمة بسبب هذه البحوث ذات الاتجاه البيولوجي والعمل . وعلى الرغم من هذا كانت ألمانيا المصدر الذي جاءتنا منه أكثر النظريات إنتاجا فيما التطبيقات التربوية على علم النفس الوظيفي ؛ وأشير بهذا التلميح الى مؤلفات كارل جروس^(٣) ، عن ألعاب الحيوان (سنة ١٨٩٦) وعن ألعاب الإنسان (سنة ١٨٩٩) .

ولم تكن المشا كل المنطقية أو الخاصة بنظرية العلم هي التي شغلت جروس كما كانت هي الحال فيما يتعلق بالفكرين الذين سبق ذكرهم حتى الآن ؛ بل كانت مشا كل علم نفس الفن هي التي قادت إلى دراسة اللعب . وقد كان على حق حينما فكر في توضيح هذه الظاهرة بدراستها على أساس علم النفس المقارن . فبطبيعة الأمر قادت دراسة اللعب عند الحيوان إلى فحص المشكلة الخاصة بهذا النوع من السلوك بناء على وجهة نظر بيولوجية .

W. Jerusalem, Die Urteilsfunktion (١)

Karl Groos. (٢) Psychologie génétique (٢)

ونحن نعلم أن اللعب ليس في نظر جروس ظاهرة عضوية عُرضية تنجم عن استخدامه ما يفيض من النشاط لدى الكائن العضوي ؛ بل له فائدة وظيفية لأنه يقوم بدور في نمو الفرد . ومع ذلك فيجب علينا أن نشير إلى أن هذه النظرية الوظيفية تختلف قليلاً عن تلك التي تحدثنا عنها فيما مضى . فتنبع لهذه النظرية لا يلعب الطفل لأنه يشبع حاجة يشعر بها كائنه العضوي في الوقت الذي يلعب فيه ، ولأن اللعب وظيفة في الوقت الحاضر ؛ بل يلعب من أجل المستقبل . فليس اللعب فائدة وظيفية بالنسبة إلى الطفل الذي يلعب اليوم ؛ بل بالنسبة إلى البالغ الذي سينقلب إليه في الغد . فاللعب « تدريب سابق لأوانه » . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن اللعب لن يكون وظيفياً إلا إذا نظرنا إلى الطفل من جهة الطول ، أى باعتبار ماسيصر إليه في المستقبل . ولكنى حاولت أن أبين أن اللعب فائدة وظيفية أيضاً من جهة العرض ، أى باعتبار حاجات الطفل في الوقت الحاضر ، وذلك لأنه يرضيه في الحال وبطريقة مباشرة ، « ولأن اللعب إذا أشبع الحاجات الراهنة أعد للطفل للمستقبل . »^(١)

وقد كان لفكرة « جروس » التي بدت جديدة كل الجدة وقع كبير جداً في الوقت الذي عرضها فيه . ولكن يبدو لي أن الناس لم يتبينوا لأول وهلة جميع ماتحملة بين ثناياها من نتائج تربوية ، وهي تلك النتائج التي بذلت جهدي في مستخلاصها^(٢) : إذا عبر اللعب عن حاجة دائمة عند الطفل فما أجدره أن يكون عوناً ثميناً للربى الذي يستطيع استغلاله !

Psychologie de l'enfant; Le développement mental (١)

(٢) وينس « كارل جروس » في تاريخ حياته الذي كتبه بنفسه :

(Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, 11, 1921, p. 105)

على أنه لم يتوسع في عرض الناحية التربوية لنظريته عن اللعب بما فيه الكفاية . ومع ذلك فقد بينت بكتاباتي إلى أى مدى يمكن أن تؤثر هذه النظرية تأثيراً عميقاً في الأساليب التربوية .

وينص « كارل جروس » في تاريخ حياته الذي كتبه بنفسه ، على أن طريقة البيولوجية في دراسة الظواهر النفسية تختلف عن الطريقة السيكلولوجية النفسية المسيطرة في ألمانيا. فقد جرت عادة علمائها في الدراسات النفسية على تحليل المحتويات الأولية للشعور بطريقة عقلية إلى الإحساسات والصور والعواطف والتماني وهلم جرا ، وعلى اتخاذ هذا التحليل أساساً يبنون عليه العلم . وسوف تظل هذه النظرة إلى الأشياء ضرورية . ولكن يضيف جروس أن من عيوب هذه الطريقة أنها تظل بعيدة جداً عن الحياة وعن نمو الكائن الحي . ومن الأنسب أن ننظر إلى الكائن الحي من زاوية بعينها ، وهي زاوية وحدته الغائية ^(١) ، وأن ندرس مختلف مظاهر سلوكه — وهذه هي بالضبط وجهة النظر الوظيفية .

وأخيراً يجب ألا ننسى ما بعثه فرويد من تصورات ديناميكية عن الحياة العقلية . فعلى الرغم من أنه اتخذ ملاحظاته للمرضى ^(٢) ، نقطة بدء لدراسته ، بدلاً من علم الحياة ، فإن التصورات التي اقترحها باديء ذي بدء ، وهي التصورات الخاصة بالسكبت ^(٣) تمثل ردود الأفعال التي يقوم بها الكائن العقلي للدفاع عن نفسه ، (L'Abwehr, l'Abreaktion, la Katharsis.) تجاه الخواطر أو الأفكار التي تؤثر فيه تأثيراً مؤلماً . وحينئذ فاهذه المعاني قيمة وظيفية من الدرجة الأولى .

وإذا تركنا جانباً جروس و فرويد — الذين لم يكن لبحوثهما في أول الأمر رد الفعل الذي كانت خليقة به — رأينا أن علم النفس الألماني ظل عصياً على الفكرة الوظيفية . ولم تكن هذه الفكرة ممثلة في الأقطار الأوربية الأخرى على نحو أفضل من ذلك . ففي فرنسا سادت ، من جانب ، الفكرة الحسية التقليدية التي خلعت عليها مقدره «تين» مجداً جديداً ، كما ساد فيها ، من جانب آخر ، الاهتمام

بالناحية الإكلينيكية الطبية والمرضية كنتيجة لبحوث شاركو. ^(١) كذلك ساد الاهتمام بمظاهر التنويم المغناطيسى والأمور الروحية التي وجدت فيها دراسات بيير جانيه ^(٢) الأولى مادة جديدة وقد استعان بيير جانيه نفسه ببعض الحالات النفسية المرضية على تفسير النشاط الطبيعى للعقل. ولكن هذه المسائل كلها درست من وجهة نظر تحليلية بحتة ، وظلت خارجة تماما عن نطاق علم النفس الوظيفى . ومع ذلك فمن الواجب أن نستثنى ريبو. ^(٣) فإنه لئن لم يحدد المشكلة الوظيفية بنفس الوضوح الذى حددها به أصحاب المذهب العملى ، فقد لمح جيدا فى الأقل أن جذور الحياة العقلية تمتد إلى الحياة العضوية ، وأن كل حالة من حالات الشعور تميل دائما إلى التعبير عن نفسها بإحدى الحركات . فالليول التى تتألف منها مادة نشاطنا العقلي بأسره هى فى ذاتها تعبير مباشر عن الحالات الموجودة التى يتشكل بها الكائن العضوى . ويعتبر الإلحاح فى إظهار هذا « العنصر المحرك » وفى بيان أهميته فى حياتنا الفكرة المركزية فى علم النفس لدى ريبو . وليس ثمة ريب فى أن عالم النفس الفرنسى الكبير قد خضع من جهة لتأثير سبنسر الذى ساهم هو فى تعريفه للناس فى فرنسا ، كما خضع ، من جهة أخرى ، لتأثير شوبنهاور الذى ألف ريبو كتابا صغيرا عن فلسفته ، وهو الكتاب الذى ظهر فى عام ١٨٧٤ ^(٤) .

Ribot (٣) Pierre Janet (٢) Charcot (١)

(٤) وأترك هنا جانبا خاصية أخرى يمتاز بها علم النفس لدى ريبو ، وأعنى بها تطبيق الطريقة الباثولوجية [المرضية] . وقد صرح ريبو فى المقدمة التى كتبها لكتاب س . كروس (Hr. Ribots psychologie) يناير سنة ١٩٠٥ : « لقد درست دائما ، وبقدر المستطاع ، الظواهر النفسية من جهة تطورها وانحلالها . وقد كان هذا هو السبب فى اتساق إنتاجي ، كما كان الدليل الذى قاد خطواتي فى جميع المسائل التى درستها . » ويبدو أن اهتمامه الشديد بمسألة التهج قد صرفه عن الإلحاح فى بيان المبدأ الوظيفي أكثر من ذلك .

فهذا بيان إذن عما وصل إليه علم النفس الوظيفي في القرن الحالي . فما كان يشعر بوجوده إلا قليلا منذ نصح نفر من المؤلفين المتفرقين باستخدامه . ومهما يكن من شيء فلم يتطرق هذا العلم بحال ما إلى الدراسة الرسمية لعلم النفس . وإذا تركنا جانباً الحركة التي بدأها ديوى في الولايات المتحدة قلنا إن هذا العلم لم يكن أشد تأثيراً من غيره في الأساليب التربوية .

وقد كنا أسعد حظاً في جنيف . فبفضل دراسة فلورنوا الممتازة كنا أشد صلة بآراء وليام جيمس الذي كان صديقه الحميم ، هذا وقد استقل فلورنوا عن الفكر الأمريكي وتوسع بنفسه في عرض فكرة عملية جداً عن العلم . وكان ذلك في كتابه المسمى « الميتافيزيقا وعلم النفس » (جنيف ١٨٩١) .^(١) وكان مسلكه تجاه الحياة العقلية مشعباً بالفكرة الوظيفية . فقد كان يلمح في كل شيء : في الظواهر الدينية أو المظاهر النفسية اللاشعورية ، ميولاً وجهوداً واتجاهات سامية وثورات وألواناً من الهدوء أو الرضا الداخلي التي تعبر عنها هذه الظواهر الدينية والمظاهر اللاشعورية . وكان يحاول دائماً تفسير هذه الأمور « تفسيراً بيولوجياً » . ولكنه في الواقع لم يوضح قط الفكرة الوظيفية لعلم النفس توضيحاً منظماً .

٦ — وجهة النظر الوظيفية

أريد أن أعرض هنا المبادئ الوظيفية العامة عرضاً موجزاً إلى أقصى حد . ليس علم النفس الوظيفي — ويجب ألا يكون هناك لبس من هذه الناحية — علم نفس خاصاً يختلف عن أنواع علم النفس الأخرى . ولا ريب في أن هناك عدداً كبيراً من علماء النفس الذين يفسر كل منهم الظواهر بطريقته ، والذين يختلفون في تحديد

(١) راجع مقال عن « فلورنوا » حياته وإنتاجه :

Arch. de Psychologie X VIII, 1921, p. 387.

(م — ٣ التربية الوظيفية)

المبادئ التي يتخذونها نقطة بدء لبحوثهم . فهناك علماء نفس « ذريون » (١) والـجشتالتيون (٢) وعلماء نفس يعتمدون على التأمل الباطني (٣) وعلماء نفس سلوكيون (٤) وعلماء نفس يقولون بالتوازي بين النفس والبدن (٥) وعلماء نفس يقولون بالتأثير المتبادل بين النفس والجسم (٦) وعلماء نفس يقولون بالأفعال المنعكسة النفسية (٧) وعلماء نفس الشخصية (٨) وعلماء نفس من أنصار تداعي المعاني (٩) وعلماء نفس من أنصار مذهب المفهوم (١٠) وعلماء نفس من أنصار مذهب اللذة (١١) وعلماء نفس يؤمنون بالدوافع الحيوية الإيجابية (١٢) وآخرون من أتباع فرويد أو من أتباع أدلر الخ . ولكن لئن كان هناك عدد كبير من علماء النفس فليس هناك سوى علم نفس واحد ، ونعني به ذلك العلم الذي يدرس النشاط العقلي والسلوك والذي سوف يتحرر دائماً ، وشيئاً فشيئاً ، من الآراء الشخصية لهؤلاء الذين يعملون على نموه ويبدو أن كثرة « أنواع علم النفس » قد أثرت تأثيراً عميقاً في نفوس بعض المربين الذين يفكرون على هذا النحو : إذا كانت هناك أنواع عديدة لعلم النفس فعلى أي نوع منها يجب إنشاء التربية ؟ فلننتظر حتى يتفق علماء النفس فيما بينهم . (١٣) ولكن الظواهر توجد دائماً إلى جانب هذه الآراء العامة المتباينة . فمن الممكن جداً

(١) Atomistes . هم علماء النفس الحسيون الذين يقولون بأن الحياة النفسية إن هي إلا إحساسات وصور مشتقة من الإحساسات يؤلف مجموعها الحياة النفسية كما تتألف الأجسام من الذرات ومن ثم جاء الاسم .

(٢) Gestaltistes — أصحاب مذهب الصورة (٣) Introspectionnistes

(٤) Behavioristes (٥) Paratélistes (٦) Interactionnistes

(٧) Reflexopsychologues (٨) Personnalistes

(٩) Associationnistes (١٠) Compréhensionnistes

(١١) Hédonistes (١٢) Hormicistes

(١٣) راجع مقال « م سيقالاز » Chevallaz الذي ذكرناه من قبل ص ٩ وما بعدها : « إن نفس الأسس التي يقوم عليها علم النفس غير ثابتة . »

من الناحية العملية أن يعمل علم النفس السلوكي جنباً إلى جنب مع علم النفس الذي يستخدم طريقة التأمل الباطني . وستكون نتائج التجارب واحدة بعينها لدى كل منهما (كما أنه من الممكن أن يدرس علم النبات الذي يعتنق المذهب الميكانيكي وعالم النبات الذي يؤمن بالمذهب الحيوي ^(١) نفس النبات بنفس المناهج ، وأن ينتهيا معا إلى نفس النتيجة .) وليس من الممكن أن يظهر الخلاف بينهما إلا إذا كانا يصدد تفسير هذه النتائج . وكثيراً ما يرجع هذا الخلاف إلى أسباب لفظية .

ولو كان الأمر كذلك لوجب ألا يعتمد أى تطبيق عملي على أى علم من العلوم ، وذلك لأنه مامن علم ما ، ولو كان من أشد العلوم « ضبطاً » ، إلا ونرى أن كل فريق من هؤلاء الذين يعمنون على تقدمه يدافع عن نظرية مضادة لنظرية الفريق الآخر . وكم هناك من آراء مختلفة في علم الحياة عن التطور (أتباع لامارك وأتباع النظرية القائلة بنمو الأعضاء نحو شكل نهائي ^(٢) ، والقائلون بالتغير ^(٣) ، وهلم جرا) ، وعن التكيف بالبيئة وهلم جرا ! وهل يؤدي انقسام الكيميائيين إلى ذريين ^(٤) ونشأطين ^(٥) إلى إيقاف عملية صبغ الأنسجة صبغاً كيميائياً ؟ إن آراء الجراحين مختلفة بصدد طبيعة السرطان وأصله . ولكن هل يحول ذلك دون تشخيص هذا الورم وعلاجه ؟ وقد حدث انقلاب كبير في عالم الطبيعة منذ ثلاثين عاماً — وبخاصة بعد الكشف عن الظواهر ذات الطاقة الإشعاعية ^(٦) — بشأن الآراء الخاصة بتركيب المادة وبقائها ، وذلك إلى درجة أنه لو بعث هلمهولتز من قبره لما استطاع أن يفقه شيئاً من لغة علماء الطبيعة في الوقت الحاضر . ولكن هل يؤثر هذا الكشف في قيمة بحوث هلمهولتز ؟ وهل أدت الآراء الراهنة في طبيعة الضوء

إلى تعديل القوانين الخاصة بالانحراف ؟ أضف إلى ذلك أن كبار العلماء يدافعون عن وجهة نظر تفسر علم الميكانيكا الحديث على أساس مضاد لمبدأ الحتمية ^(١) . فيها هم أولاء علماء الطبيعة يمزقون مبدأ الحتمية كل ممزق فهل معنى هذا أن أرباب الصناعة سوف ينتظرون حتى يتفق هؤلاء العلماء على تحديد الأسباب النهائية لحركات الجزئيات داخل الذرات لكي يستخدموا الكهرباء ، ولكي يعالجوا المعادن . إن « أسس » الميكانيكا تبدو هي الأخرى بعد البحث « غير ثابتة » كأسس علم النفس .

ولكن علم النفس الوظيفي لا يزعم قط أنه نظرية تبحث في الطبيعة النهائية للنشاط العقلي ؛ بل يقف طموحه عند حد عرض طريقة تقريبية ، وتحديد صيغة عدد خاص من القوانين .

وفي الواقع يستطيع الباحث أن يعرض للنشاط العقلي من وجهات نظر مختلفة تعبر كل منها عن اهتمام علمي خاص ، وعن مشكلة خاصة يثيرها العالم لنفسه . وليست وجهات النظر هذه متناقضة فيما بينها ؛ بل إنها تتجه على العكس من ذلك نحو هدف واحد ، وهو معرفة السلوك وقوانينه . ويبدو لي أن عدد وجهات النظر هذه ثلاث :

١ — وجهة النظر الخاصة بالتركيب ^(٢) ، وهي وجهة نظر تحليلية تشريحية إذا جرؤت على هذا القول . ما عناصر الحياة العقلية ؟ وما طبيعة كل التفاصيل الدقيقة التي تتألف منها السلوك ؟ وتشبه دراسة هذه الناحية التركيبية في علم النفس دراسة التشرح في علم الحياة العضوية . فمثلا إذا فكرنا استطعنا أن نتساءل : ما العناصر التي تتألف منها مادة التفكير (الصور اللفظية والشعور بالعلاقات الخ .)

(1) Déterminisme.

(2) Le point de vue structural.

ما العواطف الأولية ؟ ممّ تتركب الانفعالات ؟ وهلم جرا .

٢ — وجهة النظر الميكانيكية أو العملية : وهى وجهة نظر تحليلية أيضا ، ولكن من جهة تطبيقها على العمليات العقلية وعلى السلوك فى أثناء حدوثه بالفعل . كيف تتداخل التفاصيل الدقيقة التى أوقفنا عليها دراسة الناحية التركيبية فيما بينها ؟ وتحتل هذه الدراسة فى علم النفس المكان الذى يحتله علم وظائف الأعضاء (بالمعنى الضيق لهذا اللفظ) فى علم الحياة العضوية . مثال ذلك : ما الذى يحدث حينما أحل إحدى المسائل الرياضية ؟ كيف تتتابع أجزاء هذه العملية ، وكيف يحدد بعضها بعضاً ؟ أو مثال آخر كيف تؤثر العاطفة فى عمليات الذكاء ؟

٣ — وجهة النظر الوظيفية : وهى التى تدرس الوظيفة التى تؤديها عملية ما فى حياة الفرد . وهنا ننظر بالأحرى إلى الظواهر من جهة التركيب ، أى من جهة صلة هذه الظواهر بالكائن العضوى فى جماته ، ومن جهة قيمتها بالنسبة إليه ومن جهة قيمتها بالنسبة إلى تكيفه بالبيئة الطبيعية أو الاجتماعية . مثال ذلك : ما معنى اللعب أو الانفعال أو العناد أو جنون العظمة ؟ ومعنى ذلك : ما الحاجات التى تشبعها هذه الظواهر ؟ وعلى أى أساس تعتبر وسائل للتكيف ؟ وهذا معناه هنا البحث عن القوى الدافعة إلى السلوك . وإذا اتبعنا طريقنا فى المقارنة بين علم النفس وبين علم الحياة فربما أمكننا القول بأن تلك هى وجهة نظر علم الحياة (الذى يختلف عن علم التشريح وعلم وظائف الأعضاء) ؛ وذلك لأن المشكلة الكبرى فى علم الحياة هى مشكلة التكيف . مثال ذلك : ما وظيفة كل من التفكير والعاطفة والإرادة ؟ وتتصل وجهات النظر الثلاث فيما بينها اتصالاً وثيقاً . فإذا نظرنا إلى وظيفة ما وجدنا أن دراسة العمليات التى تقتضيها توقفنا على النحو الذى يمكن أن تتبعه هذه الوظيفة حتى تتم . ويكشف لنا تحليل هذه العمليات النقاب عن التركيب . فكل وجهة من هذه الوجهات جواب عن سؤال مختلف . فوجهة النظر التركيبية

جواب عن السؤال : من أى شيء ؟ ووجهة النظر الميكانيكية جواب عن السؤال : كيف ؟ ووجهة النظر الوظيفية جواب عن السؤال : لماذا ؟
فوجهة النظر الوظيفية أو الديناميكية مخالفة لوجهتي النظر الآخرين اللتين تدلان على الثبات [ستاتيكية] ^(١)

٧ — مشروعية وجهة النظر الوظيفية

ولكننا نعلم جميعاً أن بعضهم ينكر أحياناً على عالم الحياة أو الطبيب أو عالم النفس الحق في معالجة موضوع دراسته طبقاً لوجهة النظر الوظيفية . فيقول : لما كانت هذه الوجهة غائية فمن الواجب أن نتركها لدى باب العلم ! — وحينئذ يجب علينا أن نبرر مشروعية هذه الوجهة من النظر . ولكن ينبغي لنا قبل ذلك أن نقول بضع كلمات عن فائدتها .

تبدو لي هذه الفائدة كبيرة جداً . فإني أرى أن هناك كثيراً من الجدوى في اتخاذ الناحية الوظيفية نقطة البدء إذا أردنا دراسة إحدى الظواهر النفسية . وهذا شبيه بما يفعله الباحث حينما يريد دراسة شريحة نموذجية بواسطة الميكروسكوب . فمن المستحسن ، قبل أن يفحصها فحصاً مكبراً ، أن ينظر إليها على نحو أقل تكبيراً يتيح له رؤيتها في مجلتها والحكم على المكان الذي يشغله كل جزء منها بالنسبة إلى مجموع أجزائها . وحينئذ تكون الدراسة التفصيلية لتركيبها مفيدة حقاً .

(١) لقد جمعت في كتاب علم نفس الطفل . Psychologie de l'enfant, 5 éd p. 119, et suiv . بين الناحيتين التركيبية والميكانيكية وذلك رغبة التبسيط ؛ فإنهما تشتركان في موضوع واحد . ولأن التفرقة بينهما بوضوح أمر عسير . وقد فعلت ذلك لبيان الخلاف بينهما وبين الناحية الوظيفية .

ولنضرب لذلك مثالا... ولنفرض أنه الذكاء . أليس معنى أننا نتساءل عن وظيفة الذكاء أننا نوجه البحث منذ أول الأمر بطريقة مجدية نحو دراسة تركيبه وعملياته ؟ أو نقول بعبارة أخرى في أى الظروف يتدخل الذكاء ؟ وما طبيعة الحاجة إلى التكيف التى يتسببها ؟ ومتى حددنا هذه القيمة الوظيفية سرنا بخطوات أشد ثباتاً نحو الكشف عن العمليات التى تسمح بتحقيقها . فوجهة النظر الوظيفية تشبه إطاراً يحدد لنا البحوث التى تتصل بالناحيتين الميكانيكية والتركيبية ، وذلك لأنها تركز هذه البحوث حول النقاط الهامة من الجهة العملية مثال آخر : النوم . إذا نظرنا إلى هذه الظاهرة من الوجهة الوظيفية وبحثنا عن فائدتها للحياة كشفنا عن هذا الأمر ، وهو أنها تؤدي وظيفة الدفاع وتزيد بها مقاومة التعب الشديد . فنحن لاننام لأننا نتسمم ؛ بل ننام خشية التسمم . وهل يستطيع أحد إنكار النتائج العظيمة التى تترتب على هذا الكشف ؟ ذلك لأنه يتجه بالدراسات الخاصة بالنوم فى طريق جديد بالكلية ، ولأنه يثير بعض المشكلات التى ما كان للانسان أن يفكر فى وضعها لولا ذلك : ما البواعث التى تدعو إلى النوم ؟ ما الأصل البيولوجى لهذه العملية ؟ وهلم جرا^(١) .

ولست فائدة « المشكلة الوظيفية » فى توجيه البحوث التى تعالج موضوع تركيب الظواهر فائدة غير مباشرة فحسب ؛ بل هى ضرورية أيضا . وذلك لأنها تثير المشكلة الوظيفية نفسها . ومن البديهي أنها المشكلة الكبرى فى علم الحياة وفى علم النفس ، ونعنى بها — كما قلنا منذ قليل — مشكلة التكيف أو مشكلة

(١) أنظر بحوثى : A) Esquisse d'une Théorie biologique du sommeil, arch. de Psychologie, IV, 1905

B) La fonction du sommeil. Scientia, 1907

C) La question du sommeil. Année Psychologique XVIII, 1912

D) Opinions et travaux relatifs à La théorie biologique du sommeil. Arch de Psychologie, XXI, 1928

السلوك — وكلا التعبيرين سواء — . فهما هي ذى عملية مفيدة للحيوان فنسأل كيف اتخذت لنفسها وضعاً معيناً ؟ وكيف تثير إحدى الحاجات على وجه الدقة الحركات الكفيلة بإشباعها ؟ وكيف انتهت التملة إلى تحصيل هذه الغرائز التي تهيم على حياتها الاجتماعية ؟ وبفضل أى مجموعة من الحوادث تثير رؤية البيضة سلوك الحضانة عند الدجاجة فى فصول معينة ؟ وكيف يتفق أن تخطر فى ذهنى فجأة وسائل الحصول على الماء عندما أشعر بالعطش ؟

ووجهة النظر الوظيفية مفيدة أيضاً لسبب ثالث ؛ أى باعتبار ما تؤدي إليه من تطبيقات عملية . فليس من العبث أن ينظر الطبيب إلى الكرات الدموية البيضاء على أنها عوامل للحماية والدفاع ، وعلى أنها توجد فى الدم للقضاء على الجراثيم التى تسرى فيه . وتوحى هذه النظرية الوظيفية إلى من يعالج الأمراض فكرة محاكاة الطبيعة ، أى الطبيعة التى تقوم بالعلاج^(١) عندما يقصد تحقيق نفس الهدف الذى ترمى إليه ، وحينما يخلق بعض البثور بطريقة صناعية « لتجميع القيح » . وليست هذه النظرية أقل نفعا من ذلك للمربي الذى يعد اللعب ظاهرة تستخدم فى تنمية الفرد ؛ لأنه إذا أراد العمل على تحقيق هذا النمو لجأ إلى الوسائل التى تستعين بها الطبيعة نفسها . وليس من العبث أيضاً أن يحيط المربي علماً بالظروف التى يحتاج فيها الفرد إلى استخدام ذكائه ؛ وذلك لأنه إذا أراد أن يستحث تلميذه على استخدام ذكائه علم ما الظروف التى يجب أن يضعه فيها حتى يحرك تفكيره .

ومن البديهي أن كل عمل ، وبخاصة العمل التربوى ، ينصب هدفاً يريد الوصول إليه . ويدعو هذا الهدف إلى البحث عن الوسائل الكفيلة بتحقيقه . والحق أن علم النفس الوظيفي يؤلف بين الظواهر باعتبار « الوسيلة والهدف » . ولما كان هذا العلم يحدد القيمة الوظيفية لكل عملية نفسية فإنه يزود المربي حقيقة بما هو فى حاجة إليه . فهو يجيب عما يسأل عنه .

(1) Natura medicatrix

مثال : يهدف المرء إلى تنمية الذكاء وتدريبه لدى تلميذه . وحينئذ يضع لنفسه هذا السؤال وهو : إلى أى مدى يؤدي تحصيل المعلومات إلى تحقيق هذا الهدف ؟ ولا يستطيع علم النفس « التركيبي » الإجابة عن هذا الموضوع . فإنه يوقفنا مثلاً على وجود صلة وثيقة إلى حد كاف بين الذكاء وبين درجة التعليم أو كثرة المعلومات . ولكنه لن يذكر لنا شيئاً ، وبخاصة في حالته الراهنة من التقدم ، عن العلاقة الداخلية التي توجد على وجه الدقة بين كثرة المعلومات والمقدرة العقلية .

ولكن سيتضح كل شيء على العكس من ذلك متى وضع السؤال في صيغة وظيفية : فلنتساءل : فيم يستخدم الذكاء ؟ وفيم تستخدم المعلومات ؟ وحينئذ لما كانت وظيفة الذكاء تنحصر في المطابقة بين السلوك وبين البيئة (وذلك في ظروف خاصة لا يهملنا كثيراً تحديدها في هذا المقام)^(١) فالعرفة تبدو وسيلة ضرورية يستعين بها الذكاء على تنفيذ برنامجه .^(٢) ومن المعلوم جيداً أن هذه النتيجة [التي اهتدينا إليها] ليست مجرد وجهة نظر منطقية . فهي تقوم على أساس الملاحظة . ومن المستحيل أن يحل الإنسان رموز أحد نصوص اللغة اللاتينية إذا كان يجهل كلا من معاني الألفاظ وقواعد النحو أو تركيب الجمل في هذه اللغة . ومن المستحيل أن يحدد المهندس ، بالغاما بلغ ذكاؤه ، مقدار مقاومة جسر ما إذا نسي الصيغة الرياضية التي تعبر عن نسبة مقاومة المواد الأولية التي يجب عليه استخدامها ، أو إذا فقد الكتاب الذي يحتوى على هذه المعلومات ، وهلم جرا .

ونجد الدليل على فائدة هذه الطريقة الوظيفية فيما ينتهي إليه الباحث من نتائج عند ما لا يستخدمها . فمثلاً ليست العرفة في نظر هربرت مساعداً للذكاء بحال ما ؛

(١) أنظر فيما بعد الفصل الخامس بسيكولوجية الذكاء .

(٢) أنظر : Réflexions d'un psychologue : La Pensée et le Savoir ... :
Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926.

بل هي العامل الحقيقي في نموه . ويبدو له أنه كلما أصبحت « كتلة التصورات » عظيمة جدا زادت مقدرة الإنسان على الإدراك ، وتما ذكاؤه تبعاً لذلك . وتقضى هذه المقدمة إلى النتيجة العملية الآتية ، وهي أن لتحصيل المعلومات قيمة في ذاته ، وأنه يجب أن يحتل التحصيل المقام الأول في المدرسة ، ولكننا نضل السبيل لو نهجنا هذا النهج ، إذ ترينا البحوث الوظيفية ، على عكس ذلك ، أن المعرفة ليست إلا وسيلة فقط . وبناء على ذلك ، فهي ترشدنا إلى أننا نخالف الطبيعة حينما نجعل التحصيل العامل الوحيد دون أن نربطه بهدف يجب تحقيقه . وحينئذ فالتربية التي تقوم على أساس علم النفس الوظيفي أعظم أثراً ؛ ذلك لأنها تبين لنا دائماً أن المعرفة على صلة بالتفكير — وأن المعرفة تتوقف على التفكير — وإنما كانت كذلك لأنها تتفق مع الطبيعة الحقيقية للظواهر ، ولأنها لا تقلب العلاقات الوظيفية الطبيعية رأساً على عقب ، ولأنها لا تعمل في اتجاه مضاد للطبيعة .

فاللوم الكبير الذي يوجه إلى المدرسة ، في كل مكان تقريباً ، هو عنايتها بتحصيل المعلومات ، بدلاً من الاهتمام بتدريب الذكاء ، وإيقاظ الخيال ، وكسب بعض الطرق الخاصة في التفكير والعمل . فإذا نهجت المدرسة حينئذ هذه السبيل فسبب ذلك يرجع إلى اعتمادها على علم نفس فج يفسر العلاقات بين المعرفة والذكاء تفسيراً خاطئاً . فقد استنبط بعضهم من القضية القائلة بأن المعرفة مفيدة للتفكير لأنها تحقق غاياته ، أنها غاية في ذاتها . (وربما كانت هناك أسباب كثيرة أخرى سوى الاعتماد على علم نفس ناقص ، وهي الأسباب التي تفسر لنا هذا الأسلوب التربوي الذي لا يستقيم مع العقل . مثال ذلك الاقتصاد في المجهود ؛ فإنه أكثر يسراً على المعلم أن يعلى ، وأن يأخذ الأطفال بالاستظهار من أن يهوى لهم فرص التفكير . كذلك يجد التلميذ نفسه — إذا كان خامد الذهن — نصيبه من الربح في هذه الطريقة ، وبصفة خاصة إذا كان قليل المواهب . ويرى الآباء عن طيب آخر

أن المعرفة دليل على تفوق ذريتهم . وكثيراً ما تخدع كثرة المعلومات . (و نرى ، جملة للقول ، أن الطريقة الوظيفية مفيدة لأنها الطريقة الوحيدة التي تتيح لنا ملاحظة العمليات النفسية من حيث صلتها بالسلوك الذي يجب عليها تحديده . وهي ، من الناحية العملية ، الطريقة الوحيدة التي تبين لنا قيمة إحدى العمليات تجاه الهدف المراد الوصول إليه ؛ في حين أن علم النفس التركيبي^(١) — الذي يفيدنا من وجود شتى — لا يذكر لنا شيئاً عما يمس وظيفة التنسيق بين الظواهر النفسية العضوية .

وسوف نستعين بهذه النظرة الخاطفة التي ألقيناها على فائدة الطريقة الوظيفية للحكم على مشروعيتها .

وفي الواقع ينكر بعضهم مشروعية هذه الطريقة بحجة أن وجهة النظر الوظيفية تتضمن وجهة نظر غائية ، وأن المذهب الغائي مضاد للروح العلمية التي تقرر مبدأ الحتمية .

ولا أريد أن أتطرق هنا إلى المناقشات التي لا نهاية لها ، تلك المناقشات التي أثارها هذه المشكلة من نصف قرن من الزمان أو أكثر ! وسأقف عند حد التنبيه على هذا الأمر ، وهو أنه مهما يكن من شأن الصعوبات النظرية التي تثيرها إحدى النظريات أو الطرق فإنه يحق للعلم أن يعترف بهذه الأخيرة إذا كانت مفيدة . فإنتاج النظرية أو الطريقة هو المعيار الوحيد في نظر العالم الذي لا يريد أن يتطرق إلى الفاسفة . إن هدف العلم هو تنظيم الظواهر والكشف عن العلاقات التي تربط بينها وتنسيق هذه العلاقات على هيئة القوانين . وإذا أتاحت لنا وجهة النظر الوظيفية الخاصة بالسلوك الوصول إلى هذا المثال الأعلى على نحو أكثر يسراً فلا أرى بحق أي مذهب

(1) Psychologie structurale.

فلسفي يرفض المراءى الالتجاء إليها . فمن الواجب أن يكون عقل العالم حراً كل الحرية و بريثا من كل فكرة غير محصنة ومن كل فكرة فلسفية لا تقوم على أساس تجريبي . وفي رأي أنه لا يستطيع رفض أداة تفيد في بحثه ، بحجة أن المنطق أو نظرية العلم أو التقاليد العلمية تنهيه عن ذلك . (١)

وفيما عدا ذلك فإذا أراد العالم أن يهده ما يشعر به من حرج فسوف يستطيع ، فيما بعد ، أن يحدد العلاقات التي تكشف له عنها الطريقة الوظيفية في صيغ ذات طابع سببي . فبدلاً من أن يقول بأن وظيفة اللعب هي تنمية الطفل ، يستطيع القول بأن اللعب سبب في تنمية الطفل ، وبدلاً من أن يقول بأن وظيفة الرئتين هي تزويد الدم بالأوكسوجين ، يقول بأنها سبب في تزويد الدم بالأوكسوجين ، وسوف يقول بأن الإبصار نتيجة لتركيب العين بدلاً من القول بأن وظيفة العين هي الإبصار .. وسوف يقول بأن إعداد السلوك والإشراف عليه ليسا سوى نتيجتين للتفكير بدلاً من القول بأن وظيفة التفكير هي إعداد السلوك والإشراف عليه .

فما دمنا ننظر إلى الحياة النفسية من الناحيتين التركيبية والميكانيكية فهذه اللغة هي بالتأكيـد اللغة الوحيدة المضبوطة : كيف يسمي اللعبُ الطفل ، وكيف يفضي إلى هذه النتيجة ؟ كيف تحصل الرئتان على الأوكسوجين لكي توصله إلى الدم ، وكيف تؤديان إلى هذه النتيجة ؟ .. كيف تحدث العين الإبصار ، وكيف تؤدي

(١) وقد قامت في هذه السنوات الأخيرة ، وبخاصة في ألمانيا ، مناقشات عديدة بين أنصار علم نفس « الفهم » ، وبين أنصار علم نفس « التفسير » ، وهي المناقشات التي غدت إلى جانب بعض المناقشات الأخرى عدة جلسات للمؤتمر الدولي لعلم النفس في جرونينج (Groningue) سنة ١٩٢٦ . وفي رأي أنه هذه المناقشات النظرية عقيمة مهما يكن من جدارتها بإثارة الاهتمام . فالوسيلة الوحيدة لتبرير إحدى النظريات هي أن يبين أنصارها أنها أدت بحسب الواقع إلى بعض النتائج المفيدة ، وأنها أوحى ببعض مبعوث منتجة . إن المشي أفضل طريقة للذهاب على الحركة .

إلى هذه النتيجة ؟ كيف يتمكن التفكير من الإشراف على السنوك وكيف يصل إلى هذه النتيجة ؟ . فنحن هناك بصدد البحث عن الكيفية ، ولن نستطيع بالتأكد الحديث إلا عن الأسباب والنتائج .

ومع ذلك فإن الحديث عن « النتائج » فقط ليس حديثاً منتجاً حتى في هذه الناحية الخاصة بالتركيب . وذلك لأن هذا المصطلح يخفى وراءه مشكلة رئيسية ، وإن كانت هذه المشكلة خاصة بالتركيب أيضاً ، وهي الآتية : كيف أمكن كسب هذا التركيب الذى يرجع إليه الفضل في وجود عدد كبير من النتائج المفيدة للكائن العضوى الذى يحتوى على هذا التركيب ؟ إن الكائن العضوى آلة متحركة ، أى مجموعة من القطع التى تشترك في تحقيق هدف واحد ، وهو حفظ توازنها الخاص . حسناً ! ولكن كيف تجمعت هذه القطع ؟ وكيف تم صنع هذه الآلة ؟ وما مجموعة الحوادث والأفعال المحددة التى كانت سبباً في اتساق هذه الآلة على نحو يؤدي إلى نتائج تفيد الكائن العضوى في الاحتفاظ بنفسه ؟

فليفسر المرء ذلك ببعض الظروف السعيدة التى انتقاها « الاختيار الطبيعى » وأبقى عليها ، أو ليستمن ببعض القوى التى بلغت أوجها من السكال ، فلا أهمية لذلك لدينا . ولكن المشكلة تظل قائمة . ومما يدعو إلى العجب أنه على الرغم من أن هذه المشكلة خاصة بالتركيب فإن لغة علم النفس التركيبى لا تتيح لنا الوقوف عليها . إن مسلك علم النفس التركيبى من هذه المشكلة مسلك الأعمى . فإذا أراد إدراكها فلا بد له من أن يستعير عيني علم النفس الوظيفى — أى وجهة نظره .

وإن فيها هي ذى فائدة جديدة للطريقة الوظيفية وهي : وضع المشاكل الخاصة بالنشأة : ولا وجود لهذه المشاكل عند من لا ينظر إلى الكائن العضوى

على أنه وحدة وظيفية . وإذا لم ننظر إلى الكائن العضوى هذه النظرة فسوف تكون الظواهر التى تطرأ على هذا الكائن مجرد ظواهر يتلو بعضها بعضاً، ويتحول بعضها إلى بعض ، ولكن لن يكون هناك مجال للحديث عن نشأتها . فمثلاً لا نتحدث عن نشأة البخار عندما تنصهر قطعة من الجليد فى الشمس ثم يتبخر الماء الذى نجم عن هذا الانصهار . وليست هناك مشاكل خاصة بالتكوين فيما يتعلق بالأجسام غير العضوية ، وذلك على الرغم من أن هذه الأجسام تمر بتغيرات مستمرة . ولكن هذه التغيرات لا تبدو خاضعة لنظام يحدد طبيعتها وتتابعها وانسجامها .

هذا إلى أن هذا المسلك الوظيفى يفرض نفسه فرضاً على جميع هؤلاء الذين يشغلهم سلوك الكائن العضوى ، وذلك إلى حد أنه يكاد يتم عن نفسه فى لغتهم ، ولو كان هؤلاء يدينون من الوجهة النظرية بمذهب حركى [ميكانيكى] صريح . ويكفى فى الدلالة على ذلك أن نورد نصين أو ثلاثة :

فمن الممكن أن نجد أمثلة عديدة لهذا المسلك الوظيفى فى إنتاج ريبو الذى يقول بمذهب فلسفى وضعى إلى أبعد حد يمكن أن يتخيله المرء . فلنذكر واحداً فقط من هذه الأمثلة حسبما تجيء به الصدفة : « من الواضح أن التفكير الذى يستخدم فى تبرير أمر ما تفكير غائى . . . ويهدف تفكير التعزية إلى نفس الغرض ؛ فهو ينحصر فى إظهار قيمة الحالات الماضية أو المستقبلية الكفيلة بالتعويض عن الحاضر . » ^(١)

ألم يتحدث شيرنجتون ^(٢) عالم وظائف الأعضاء الإنجليزى الكبير عن

(1) Ribot, Logique des sentiments r

(2) Sherrington

« هدف الفعل المنعكس » ^(١) ؟ ، أو لم يكتب : لا يسعنا سوى تقرير هذا الأمر ، وهو أننا لا ننجي قائدة ما من دراسة نموذج خاص من الأفعال المنعكسة إلا إذا استطعنا مناقشة الهدف المباشر الذي يرمى إليه ، أى على اعتبار أنه فعل خاص بالتكيف (Its immediate propose as adapted act) ^(٢)

ولا ينظر « هنرى هيد » عالم الأعصاب اللندنى الكبير إلى التكيف الذى يرمى إلى تحقيق هدف ما (purposive adaptation) على أنه صفة مميزة للنشاط العقلى فحسب ؛ بل على أنه « يوجد بصفة جوهرية ، وبدرجات متفاوتة ، فى جميع ردود الأفعال التى تقوم بها جميع أجزاء الجهاز العصبى المركزى ، سواء أكانت شعورية أم غير شعورية . » ^(٣)

أضف إلى ذلك أن بعض المؤلفين من المؤمنين كل الإيمان بالمذهب الحركى يستخدمون فى كثير من الأحيان مصطلحات خاصة لامعنى لها إلا من وجهة النظر الوظيفية . ولنضرب لذلك مثالا واحداً ، وهو استخدام كلمة « الإشراف » فكثيراً ما نقرأ مثل هذه الجمل « يشرف المثير على رد الفعل » أو « يشرف المخ على نشاط النخاع الشوكى » ^(٤) ومعنى الإشراف هو المراقبة وإصلاح الأخطاء . ولكن أى شئ ، يُصاح خطأه ؟ إصلاح خطأ الحركة التى تنحرف عن الهدف المراد تحقيقه ، أى عن التكيف المرغوب فيه .

(1) Purpose of a reflex

(2) Ch. Sherrington, The integrative action of the nervous system, Londres. 1906, p. 238.

(3) Henry Head, The conception of nervous and mental energy, Proceedings of the VII. Internat. Congress of Psychology (Oxford, 1923), p. 175.

(٤) راجع مثلاً ما كتبه « لاپيك » فى Lapique, Nouveau traité de Psychologie (١) Paris, 1903 I, p. 201 :

إن المراكز العليا المخاضية المحور الرأسى تشرف على الجزء الأسفل للجهاز العصبى .

وتكفي هذه النصوص القليلة التي أوردناها في بيان أن وجهة النظر الوظيفية مفيدة عمليا للعالم بحسب الواقع ، أو هي كذلك في الأقل بالنسبة إلى بعض العلماء الذين لا يستطيعون العمل بيسر إلا إذا استعانوا بها من حين إلى حين . ويكفي هذا للتصريح بشروعية هذه الوجهة من النظر . ونعود فنقول : إنه من الواجب ألا يحتوي العلم على بعض المبادئ التي يجب على الباحث ألا يقربها بسبب قداستها ؛ إن الإنتاج واليسر هما المعياران الوحيدان اللذان يدلان على صحة أحد المبادئ أو أحد المناهج .

ولسنا في حاجة إلى القول بأن الأخذ بوجهة النظر الوظيفية لا يتضمن أي إيمان بالمذهب الغائي على أنه المبدأ الذي يفسر لنا الأشياء تفسيراً نهائياً . وذلك لأن التفسيرات الغائية ليست تفسيرات بمعنى الكلمة (وذلك إذا فهمنا التفسير على أنه إرجاع العملية إلى نموذج حركي) ؛ بل لا تعدو أن تكون تقريراً لجهلنا — ومهما يكن من أمر فإن وجهة النظر الوظيفية تتيح لنا تقرير بعض القوانين التي تعبر عن العلاقات المطردة بين بعض ألوان السلوك وبين بعض الظروف الخاصة . وتمطينا هذه القوانين حق الاستنباط والتطبيق . فهي مفيدة إذن من الناحية العملية .

٨- قوانين السلوك الكبرى

فلنعد بعد هذه المناقشات النهجية إلى علم النفس ، ولنحاول تحديد صيغ هذه القوانين الكبرى التي تسيطر على السلوك عندما ننظر إليه من وجهة النظر الوظيفية . إن علم النفس التقليدي الذي أخذ على عاتقه دراسة التفكير بطريقة التأمل الباطني ، وألح في بيان السبيل التي تسلكها ظواهر الشعور حينما يتبع بعضها بعضا ، ولم يهتم قط بدراسة البواعث التي تحرك هذا التفكير ، وهي تلك البواعث التي يرجع

إليها الفضل في أن هذه الظواهر الشعورية « يتبع بعضها بعضا » . وعلى العموم كان هذا العلم يجهل بواعث السلوك . وحينئذ فقد ظلت الحياة العقلية في نظر هذا العلم كشيء يسبح إلى حد ما بين السحب ؛ فلا يرى المرء جيداً العلاقات التي تربطها بهذه الحياة الدنيوية ، أى بحياة الجسم الذي يعد مع ذلك مسرحاً لها .

وقد تلا في علم النفس الوظيفي هذا النقص عندما جعل الحياة العقلية أداة لخدمة الحياة العضوية .

فإذا أردنا فهم معنى الحياة العقلية ومختلف عملياتها فلا بد لنا إذن من البدء بوضع هذا السؤال وهو : ما الحياة ؟ أو بالأحرى ما الكائن العضوي الحى ؟

كل كائن حى مجموعة من الأعضاء التي تشترك في عمل واحد ، وتميل إلى الاحتفاظ بنفسها كاملة . فتمت اختل توازنها الداخلي (العضوى الكيمياءى) ، ومتى بدأت أجزاؤها في التفرق قامت بالأفعال الضرورية لإعادة هذا التوازن إلى حاله الأولى . وهذا هو ما يطلق عليه علماء الحياة اسم التنظيم الذاتى . فإذا لم يكن تحقيق ذلك الأمر ممكناً مات الكائن العضوى — وحينئذ يمكن تعريف الحياة بأنها العمل الدائم على إعادة التوازن الذى يختل دائماً . فوظيفة كل رد فعل وكل سلوك هى المحافظة على الكائن العضوى ووقايته من الأخطار وإعادةه إلى حاله الأولى من التمام .^(١)

(١) ومع أن « كلود برنارد » وضع فكرة التنظيم الذاتى إلى حد البدهة (سنة ١٨٧٨) فإنها ما برحت لغزاً من جهة فهم عملياتها الحركية . وقد أراد بعضهم أن يجعلها حالة خاصة من قانون « لوشارتيه » (La loi de Le Chatelier 1885) الذى تخضع له بعض الظواهر الطبيعية أو الكيمائية البسيطة : « إن من طبيعة التحول ، الذى يطرأ على الحالة العامة للجسم فى حالة التوازن بسبب تغير أحد عوامل التوازن ، أن يعجل إلى مقاومة التغير الذى يطرأ عليه . » ولكن الأمور تبدو على نحو أكثر تعقيداً من ذلك فى « المجموعات البيولوجية » كما بينه عالم — م — (التربية الوظيفية)

واختلال توازن الكائن العضوى هو ما نطلق عليه اسم الحاجة . فإذا لم يحتو الكائن العضوى على ما يكفيه من الماء قلنا إنه فى حاجة إليه . ولكن لهذه الحاجة خاصية، وهى أنها تثير ردود الأفعال الكفيلة بإشباعها . ومن ثم فالكائن العضوى الذى يفتقر إلى الماء يبدأ فى التحرك وفى البحث حتى يجد الماء الضرورى لإعادته حالة توازنه الحيوى .

١ — قانون الحاجة :

يمكننا تحديد هذه الصلة الأساسية بين الحاجة وبين ردود الأفعال التى أعدت لإشباعها على هيئة القانون الآتى: تميل كل حاجة إلى إثارة ردود الأفعال الكفيلة بإشباعها . ولهذا القانون قانون آخر متم له وهو : ينبعث النشاط دائماً بسبب إحدى الحاجات .

وأقول : « تميل إلى إثارة » ولا أقول : « تثير » ولذلك لأنه يتفق فى بعض الحالات أن توجد ظروف شتى تحول دون وجود ردود الأفعال التى تشبع الحاجة (كما يحدث مثلاً عندما توجد حاجة أخرى تعترض سبيلها)

ومن لغو الحديث أن نقول بأن علماء مختلفين قد سبقونا إلى تحديد هذا القانون . فمثلاً كتب عالم وظائف الأعضاء « فلوجر » ^(١) سنة ١٨٧٧ :

== وظائف الأعضاء كانون إلى جانب ما بين من أمور أخرى (W. B. Cannon, Organisation of physiological homeostasis Physiol. Rev. w, july 1929)

وهو العالم الذى يطلق اسم "Homeostasis" على مجموعة ردود الأفعال العضوية المنسقة التى تحفظ الحالة الداخلية للكائن العضوى على نحو ثابت . راجع أيضاً :

O. Humphrey. Psychol. Forschung, XII, 1930 p. 123 et 364.

(1) Pflüger

« إن السبب في كل حاجة لدى الكائن الحي هو في الوقت نفسه السبب في إشباع هذه الحاجة . » وقد قال عالم الحياة « ناجلي » ^(١) : « نفعل الحاجة فعل الثير . » وقد أهمل علم النفس مشكلة الحاجة إهمالا شديدا . ويبدو أن الذي حجب أهمية هذه الظاهرة عن أعين علماء النفس هو الأهمية التي كانوا ينسبوننها للثير . وقد كانت العقيدة ، التي سيطرت ، وما تزال تسيطر حتى الآن في علم السلوك ، هي تلك التي تقول إن الإثارة هي التي تنتج الحاجة . ولكن لا بد من رفع اللبس بوضع النقط على الحروف . فإن هذه العقيدة لا تعبر عن حقيقة إلا إذا حددنا طبيعة الأشياء . وهذا هو ما سنفعله هنا في بضع كلمات .

فلنجعل الملاحظة نقطة بدء لدراستنا . فما الذي توقفنا عليه الملاحظة ؟ إنها ترىنا ثلاث طوائف من الطوائف الآتية .

١ — أفعال تلقائية تنشأ في غيبة كل المثيرات ؛ أو تنشأ على الأقل في غيبة كل مؤثر خارجي ، وكل شيء خارجي . مثال ذلك الحيوان الذي ظل قابعا حتى الآن ، ثم نهض فجأة يبحث عن الطعام ، أو العامل الذي يدع عمله ليذهب إلى الخارج « لكي يستنشق الهواء » . وفي هذه الحال نقول إن هناك حاجة أثارت الفعل . ولا يكاد يلاحظ وجود المثير الخارجي في اللحظة التي تظهر فيها الحاجة ، وذلك إلى درجة أن الفرد يضطر إلى الذهاب للبحث عنه . فيبحث الكلب عن نافورة يستطيع الشرب منها ، ويبحث العامل المتعب عن الهواء والحركة .

٢ — أفعال تظهر على العكس من ذلك عقب وجود مثير خارجي ، وفي غيبة كل حاجة ظاهرة . مثال ذلك الشخص الذي لا يشعر بمطش ماء ، ومع هذا فإنه يستطيع شرب الماء أو نبيذ البرتقال الذي يقدم إليه ، أو الشخص الذي يستمتع لمحادثة ،

ولا يفكر بحال ما في الضحك ، ثم يشعر برغبة جنونية في القهقهة بصوت مرتفع إذا رأى فجأة أن كلباً يدخل إلى القاعة ، ويجلس أمام مقعد الخطيب . وتشعر السيدة ، التي كانت لا تفكر في شراء قبعة ، فجأة برغبة جامحة جداً عندما تمر أمام واجهة أحد مخازن الأزياء فتدخل ... فهل يجب القول حينئذ بأن المثير الخارجي هو الذي أثار رد الفعل ؟ نعم ولا . فإذا أردنا الوقوف بوضوح على نصيب المثير الخارجي في تحديد الأفعال من هذا القبيل فلا بد لنا من فحص ظواهر الطائفة الثالثة .

٣ — بعض المثيرات الخارجية التي لا تثير رد فعل ما . فإنك ترفض « الشاي » الذي يقدم إليك إذا كنت قد شربت منه قبل ذلك عدة فناجين . وسلوف لا تتحرك ثمثيتك عند رؤية أجود صنوف الطعام إذا كنت قد أكلت إلى حد الشبع . ولن تجذب واجهة القبعات انتباه السيدة الأنيقة إذا كانت قد اشترت بالأمس قبعة أجمل من تلك التي تراها اليوم . فلنقارن بين حالات الطائفتين الثانية والثالثة : لما كان نفس السبب لا يؤدي دائماً إلى نفس النتيجة ، ولما كان نفس المثير يثير رد الفعل أولاً يثيره تبعاً لاختلاف الظروف ، فمعنى ذلك أن المثير لا يكفي وحده في إثارة رد الفعل ، فيجب أيضاً أن يتآمر الكائن ، العضوى نفسه معه (إذا صح هذا التعبير) ؛ ومن الواجب أن يشعر هذا الكائن ، على نحو ما ، بالحاجة إلى الرد على هذا المثير .

حتما يبدو أن ظواهر الطائفة الثانية تدل على أن المثير وحده هو الذي يحدد رد الفعل . ولكن ظواهر الطائفة الثالثة تبين لنا أن الأمر ليس كذلك ، وأن الحاجة ضرورية على العكس من ذلك حتى تجعل الكائن العضوى حساساً تجاه المثير . فلكي توجد الإثارة ، ولكي يوجد قبول المثير لا بد من أن يكون هذا الكائن مستعداً حتمية للانعغال بهذا المثير في هذه اللحظة . وحينئذ فليس كل موضوع خارجي مثيراً . ولا ينتقل الموضوع الخارجي إلى مرتبة المثير إلا إذا كان على صلة بالحاجات العامة أو المؤقتة للفرد . وإذا وجد موضوع غريب كل الغرابة عن مجموعة هذه الحاجات

فإنه لا يشير؛ لأنه ليس « مثيراً » في هذه الحالة .

وهذا هو شأن السيدة الأنيقة التي لن تثيرها واجهات المكتبات العلمية ؛ فإنها لن ترى هذه الواجهات . وسوف يرى عالم النبات في أثناء زهرته أشجاراً لن يراها عالم طبقات الأرض وهلم جواً (ويجب على المرء أن يفكر في هذا الأمر ، وهو أن وضع أحد الأشياء تحت بصر التلميذ ليس معناه بالضرورة أنه يراه ؛ وأنه لا بد من تحقيق بعض الشروط الخاصة حتى يصير هذا الشيء « مثيراً » للطفل)

ويمكننا أن نطلق اسم « الحاجة الكامنة » على ذلك العامل المجهول « س » الذي لا وجود له في حالات الطائفة الثالثة ، والذي يجعل الكائن العضوى حساساً تجاه بعض الأشياء الخاصة ، كما هي الحال في ظواهر الطائفة الثانية . فإذا كان الفأر مثيراً بالنسبة إلى القط ، لا إلى الحبل ، فذلك لأن هناك حاجة كامنة لدى القط إلى الفأر . وإذا حرّكت الدمية نشاط الطفلة ، ولم تحرك نشاط أمها ، فذلك لأن هناك حاجة كامنة لدى الطفلة بصدد هذا الشيء ، وهي الحاجة لم يعد لها وجود عند أمها .

ونعم أنه يبدو أن الحاجة هي التي تسيطر على الموقف بأسره في ظواهر الطائفة الأولى ، وأن الثير هو الذي يسيطر على العكس من ذلك في ظواهر الطائفة الثانية ، فإننا نرى أن اشتراك هذين العاملين ضرورى في الحقيقة حتى يقوم الكائن برد الفعل المناسب لإشباع رغبته . فلا بد من توسط إحدى الحاجات حتى يبعث الثير على رد الفعل .

وتفقدنا هذه الملاحظة الأخيرة في تفسير ظاهرة أخرى ، ونعنى بها انعدام التوازن انعداماً تاماً بين حدّة الثير وبين حدّة رد الفعل . فإننا نعلم جميعاً أنه من الممكن أن تثير لدينا قراءة عدة كلمات مكتوبة في برقية ردود أفعال عديدة ، وسلوكاً كاملاً معقداً ، كرحلة وهلم جرّاً . ولسنا في حاجة إلى القول بأن حدّة إثارة العلامات المدوّنة على البرقية لشبكة العين ليست هي التي تفسر حدّة رد فعلنا . ولكن من

أين يأتي النشاط الضروري لتنفيذ الفعل إذا لم تكن حدة الإثارة مصدرا لهذا النشاط؟ إنه يأتي منا أنفسنا بداهةً ، أى أنه يأتي من حاجتنا إلى القيام برد فعل مطابق لهذه الإثارة . فالحاجة هي التي تحرك سلوكنا .

وفي الواقع تشير لدينا كل حاجة لم تشبع بعد نوعاً من التوتر ، أى توتر افسولوجيا . وفي كثير من الأحيان نشعر أيضا بهذا التوتر شعورا داخليا على أنه توتر وجداني . مثال ذلك أننا نضع لأنفسنا مشكلة نعجز عن حلها فتشغلنا هذه المشكلة حتى في غير تلك اللحظات التي نوجه تفكيرنا فيها إلى حلها . فيدعو ذلك إلى قلقنا ، ونعجز عن ذلك حالة عدم ارتياح عندنا .^(١)

ومع ذلك فإذا نظرنا إلى مختلف حالات ردود الأفعال أو السلوك التي ذكرناها آنفا بصدد الاحتفاظ بالتوازن الداخلي للكائن العضوي انتهينا إلى تقرير تفرقة هامة بينها .

ففي الواقع تنحصر وظيفة السلوك أحيانا في إعادة التوازن المختل إلى حاله الأولى (وهذه هي الحال فيما يتعلق بالأكل والشرب ومختلف ردود الأفعال في حالة الاختناق وهلم جرا .) وعلى العكس من ذلك يهدف السلوك أحيانا إلى حماية التوازن العضوي قبل أن يختل ، مثال ذلك إذا هربت أمام الخطر ، أو إذا أبعدت الزنبار قبل أن يلمسني الخ .

(١) ومنذ عدة سنوات وضع « كورت لوين » (Kurt Lewin) وتلاميذه حالات التوتر النفسي موضع دراسة تجريبية جديرة كل الجدارة بالاهتمام . أنظر بصفة خاصة لهذا المؤلف كتاب : (Untersuchungen Z. Handlung affekt- Psychol. forschung) المجلد السابع والمجلدات التالية . وقد نشر « برون » (J. F. Brown) ملخصا لبحوث لوين الأولى في : The methods of Lewin in The psychology of action and affection . Psychol Review, 1929, P. 200)

فكيف يمكن تفسير هذه الحالة الأخيرة إذا كان اختلال التوازن هو المحرك

لكل نشاط ، كما قلنا ذلك فيما سبق ؟

إن العمليات التي تنظم السلوك ، وبخاصة عند الإنسان والحيوانات الراقية ، عمليات معقدة تعقيدا لا مزيد عليه . ومع هذا فإننا نستطيع إدراك ما تنطوى عليه من اقتصاد عام في المجهود .

ومن الممكن القول بأن لمجموعة الحاجات درجتين ..

ومن المسلم به أن اختلال التوازن يظل المحرك الأصلي . ولكن هذا الاختلال في التوازن يكون بمثابة خطر جسيم على الكائن العضوى إلى درجة أن هذا الأخير يحيط نفسه بوسائل للدفاع أعدت لإنذاره بالخطر قبل وقوعه . وتؤدي هذه الوسائل وظيفة أجهزت الإنذار ، وهى على صلة وثيقة بالبيئة المحيطة به . وعلى هذا النحو يقوم الكائن العضوى برد الفعل قبل أن يحتل توازنه الأساسى حقيقة . وليس الذى يحتل في هذه الحال سوى توازن جهاز الإنذار أو الحماية . وبشبه ذلك بالضبط سلوك الحرس عندما ينتهبون للخطر ويتدخلون فيقومون برد فعل قبل أن ينفذ العدو إلى الحصن . وهذا شبيه بالضبط بالحرس أو الصفارة التي تتحرك (توازن مختل) قبل أن يتفجر الرجل الذى يحميه هذان الجهازان ، وقبل أن يحتل توازن الرجل نفسه .

وقد نشأت هذه الأجهزة الخاصة بحماية الكائن العضوى على مر العصور أو في أثناء حياة الفرد . ويرجع الفضل في ذلك إلى ضروب الترابط التي انعقدت أو اصرها بين بعض المثيرات الخاصة التي تهدد كيان الكائن العضوى وبين ردود الأفعال الخاصة بالدفاع والكفيلة بإبعاد هذه المثيرات ، قبل أن يمتد أذاها حقيقة إلى الكائن العضوى . وهكذا يفر الغزال أمام الأسد . فروية الأسد هى علامة الخطر التي تثير رد فعل الهرب ، وذلك على الرغم من أن تأثير شبكية عين الغزال لا ينطوى في

ذاته على خطر ما . كذلك نظرد الزنبار قبل أن يلسعنا . وهذا هو ما يطلق عليه الناس منذ عهد بافلوف ^(١) اسم الأفعال المنعكسة الشرطية .

ولندكر أن النشاط العقلي بأمره ليس إلا أحد أجهزة الحماية . ومن الممكن القول بأنه جهاز الحماية بمعنى الكلمة ؛ وذلك لأن النشاط العقلي هو، قبل كل شيء، نشاط لتوقع الخطر، ولأن الحماية تتضمن التوقع . وحدث ردود الأفعال قبل وقوع الخطر أمر شديد الأهمية جداً في حياة الحيوان إلى درجة أننا سنصوغها فيما بعد على هيئة قانون أساسي للسلوك ^(٢) .

ومن ثم فلهذه الأجهزة الخاصة بالحماية ، وللحياة النفسية بصفة خاصة ، توازنها الخاص بها الذي يمكن أن يصيبه الاختلال ، دون أن يختل توازن الحياة العضوية نفسها . وحينئذ فلهذه الأجهزة ولحاجاتها الخاصة بها حياة مستقلة إلى حد ما . وفي أكثر الأحيان لا تتصل الحياة العقلية — بما فيها من أمور جذيرة بإثارة الدهشة وكشوف علمية — بالحاجات الراهنة للحياة النباتية ^(٣) اتصالاً مباشراً . وكذا الأمر تماماً فيما يخص الحياة الاجتماعية بما تنطوي عليه من ضروب التنافس والزهو . ولكن ليس هذا الاستقلال كاملاً أبداً . فتي أصبحت الحياة النباتية عرضة للخطر توقفت جميع الحاجات العقلية والاجتماعية فجأة . فعند ما تسب

Pawloff (١)

(٢) ولا تثار ردود الأفعال الشرطية بالموضوعات التي يمكن أن تهدد التوازن حسب ، بل أيضاً بالموضوعات الكفيلة بحفظ هذا التوازن . وهذا هو توقع الخطر في المرتبة الثانية أفن هذا القبيل أن بعض الحيوانات (بما فيها الإنسان) تكسب سلفاً الطعام الذي ستحتاج إليه فيما بعد . ومن هذا القبيل أيضاً أن العالم يقيم دعائم العلم سلفاً له (أنظر قانون التعويض فيما بعد) . وتنتمي إلى هذه الطائفة جميع ضروب السلوك الخاصة بالإبقاء على النوع .

(٣) يريد بها الحياة الخاصة بالتغذي والنمو والتوالد . وإنما سميت كذلك عند الحيوان أيضاً لأنه يشترك فيها مع النبات و المترجم .

النار فجأة في إحدى دور السينما يفقد المرم اهتمامه بمتابعة « القصة السينمائية » التي ينقطع عرضها على حين غرة . ويتفق أن السادة المهذبين في الظروف العادية ينسون أن يفسحوا الطريق أمام السيدات ليخرجن أولاً . . . أو يتفق أن يستخدم المرم ذكاه في إشباع حاجته إلى النجاة ^(١)

وحينئذ يمكن استنباط هذه النتيجة ، وهي أن الإثارة تخضع في نهاية الأمر لإشراف الحاجة .

وتبدو بدهة هذه الظاهرة عندما نلاحظ الفرد في أثناء نموه . فهو « حساس » في كل مرحلة من مراحل عمره بالنسبة إلى موضوعات أخرى غير تلك التي كان حساساً بالنسبة إليها في المرحلة التي تسبقها . ومعنى ذلك أن حاجاته النفسية تتغير كلما تقدم به العمر . وهذا هو الأساس الذي يبنى عليه . تطور ضروب الاهتمام في أثناء الطفولة والمراهقة

أفلا يجب علينا ، لهذه المناسبة ، أن نعتبر النمو كسب يدعو دائماً إلى اختلال التوازن العضوى والعصبى ، وكسب للحاجات الخاصة ؟ فالطفل الذى ينمو يحتاج إلى « نصيب خاص بالنمو » إلى جانب المواد الغذائية التى يراد بها تعويض ما يفقده الجهاز الإنسانى بسبب حركته ، أى أنه يحتاج إلى غذاء إضافى ضرورى لنمو جسمه . كذلك يحتاج الطفل إلى « نصيب نفسى خاص بالنمو » . فنحن نرى فى الواقع أن الطفل

(١) ومع ذلك فهناك حالات تتحرر فيها الحياة النفسية تماماً من الحاجات النباتية للكائن العضوى ، مثال ذلك البطولة . فإن البطل يضحي بحياته من أجل مثل أعلى ، أى أنه يبذلها فى هذه الحالة من أجل حاجة لم تنشأ إلا بسبب هذه الأجهزة من « الدرجة الثانية » . فهى حاجة مضادة لحاجة الإنسان العضوى إلى الاحتفاظ بكيانه تاماً . وهذه الحاجة الأخيرة هى عادة الغاية النهائية التى يسعى الفرد وراء تحقيقها . ويلاحظ أن هذا الأمر نفسه فى بعض حالات الانتحار . وتشير هذه الحالات الاستثنائية — التى يبدو فيها أن الفرد يأتى ما لا طاقة له به عندما يسعى وراء غاية أسنى من المحافظة على وجوده الحاس — مشكلة عويصة فى علم النفس البيولوجى .

أبعد ما يكون عن الاقتصار على معرفة ما يكفي في إشباع حاجاته الزاهنة ؛ بل يرغب دائماً ، على العكس من ذلك ، أن يزداد علماً فيسأل ويجرب ويقلب يده في الأشياء ، ويمس كل شيء ويتجاوز دائماً الحد الذي ترسمه له ضرورته المباشرة ، ويسمون نفسه في كل لحظة عن المستوى الذي يوجد فيه .^(١) فهو يشعر بشمو شخصيته وامتدادها لحاجة ملحة (أليست هذه الحاجة إلى النمو التي تتم الرغبة في المعرفة والتجربة عن وجودها السيكلوجي عوناً ثميناً للعربي الذي لا يتجاهلها ؟)

ومتى أشبعت الحاجة اختفت فلا تظل سبباً للنشاط . ولكن سرعان ما محل حينئذ حاجة أخرى مكانها . ويصدق ذلك بصفة خاصة على الناحية النفسية . على أن تعاقب الحاجات مسألة معقدة جداً . فإنا نلاحظ أنه لا يمكن إشباع بعض الحاجات إلا بواسطة حاجات أخرى . فمثلاً يخلق العطش أو الحاجة إلى الشراب الحاجة إلى « البريمة » إذا كانت الزجاجة التي تحتوي على السائل المرغوب فيه مغلقة . ويمكن تسمية الحاجة إلى « البريمة » حاجة ثانوية بالنسبة إلى العطش الذي يمكن أن يسمى حاجة أولية . هذا إلى أنه من الممكن أن تخلق الحاجة الثانوية نفسها حاجة ثانوية جديدة . فمن الممكن أن تثير الحاجة إلى « البريمة » الحاجة إلى العثور على مفتاح الصوان الذي توجد فيه ، وأن تثير الحاجة إلى المفتاح الحاجة إلى معرفة أين يوجد الآن الشخص الذي يحتفظ به في جيبه — وهلم جرا .

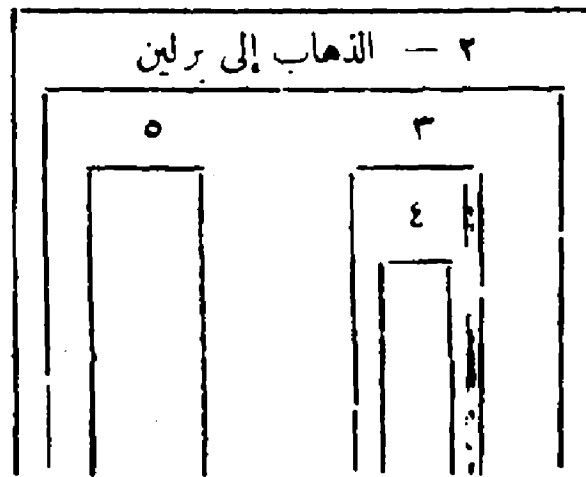
ومما يجب النص عليه أن جميع الحاجات الثانوية تنشأ بسبب الحاجة الأولية ، وأنها بمثابة « الوسائل » التي تؤدي إليها .

وتؤلف الحاجة الأولية مع الحاجات الثانوية التي تنجم عنها مجموعة كبيرة متداخلة الأجزاء . فليس السبب في وجود كل حاجة ثانوية شيء آخر سوى إشباع

(١) ارجع إلى : Ed. Claparède, Le sentiment d'infériorité chez l'enfant, :
Revue de Genève, juin 1930.

الحاجة التي تسبقها . فأنا أرغب في رؤية صديق (حاجة أولية ١) ؛ ولكن هذا الصديق موجود في برلين . فأنا في حاجة إذن إلى الذهاب إلى هذه المدينة (٢) . ولكي أذهب إلى برلين . أحتاج إلى مراجعة دليل السكة الحديدية (٣) . ولكي أطلع على هذا الدليل أحتاج إلى وضع منظاري (٤) ثم إلى في حاجة إلى حقيبة - (٥) وهلم جرا . ومن الممكن أن نصور هذا التداخل الذي يمكن أن يمتد إلى مالا نهاية له بالرسم الآتي :

١ - رؤية صديق



فنجن زى أن الحاجات الثانوية تتابع كموجات بحيرة ، تختفي كل موجة منها لتفسح مكانها لموجة أخرى . ومن الممكن أن نعرف الشخص الذي يقوم بنشاط ما بأنه يشبه « جهازاً ميكانيكياً يطرأ عليه التغير كلما تغيرت حاجته وضروراته في الوقت الراهن . » ^(١) وفي الواقع لو رسمنا عدة قطاعات في فعل متصل ينحصر في ركوب الترام لوقع بصرنا أولاً على « آلة ميكانيكية للانتظار والمراقبة » ، وفي اللحظة التالية على « آلة ميكانيكية للصعود إلى العربة » ، ثم بعد ذلك على « آلة

(١) ارجع إلى : Ed. Claparède, Point de vue physio-chimique et point de vue psychologique. Scientia 1912, P. 256.

ميكانيكية للجلوس » ، ثم على آلة ميكانيكية لدفع ثمن المكان ، وهلم جرا .
فالمحرك لكل سلوك من هذه حاجة ثانوية تنشأ هي نفسها بسبب حاجة أولية أشد
عموما منها .

وفي كل ما سبق لم استخدم لفظ « الميل » ، مع أن الميل مطابق للحاجة
من الوجهة العملية . فالميل هو الحركة التي « تتجه » إلى إثارة إحدى الحاجات .
وهو على وجه الخصوص المظهر الديناميكي للحاجة (وقد كان الميلُ — في نظر
« ريبو » — كلُّ من الحركة أو توقفها في حالة الابتداء .) وفي أكثر الأحيان
يستخدم أحدهذين اللفظين مكان الآخر: فالميل إلى اللعب والحاجة إليه شيء واحد .
وهل تثير موسيقى « الفوكس تروت » ^(١) الحاجة أو الميل إلى الرقص ؟ وهل يبدى
الطائر الذى يبني عشه ميلا أو حاجة إلى جمع أطراف العشب ..؟

وينطبق مصطلح الميل بصفة خاصة على حالة ردود الأفعال الشرطية . فنقول
بالأحرى إن الطي يميل إلى الفرار من الأسد ، بدلا من القول بأنه يشعر بالحاجة إلى هذا
الفرار . لكن يجب ألا ننسى أن الميل يتوقف على الحاجات . وهذا ما يلاحظ جيدا
في الناحية الجنسية : فتبعاً لاختلاف الأوقات ينشط الميل الجنسي عند الحيوان
أو يظل ، على عكس ذلك ، راكداً لا يمكن إثارة . وحينئذ يبدو أن الميل
يخضع للحاجة .

ب — قانون امتداد الحياة العقلية :

إن قانون الحاجة قانون بيولوجي ، وليس قانونا نفسيا بمعنى الكلمة . فمن
الممكن في الواقع إشباع إحدى الحاجات ، دون أن يتدخل النشاط العقلي : مثال

(١) رقصة أوروبية .

ذلك الحاجة إلى التنفس وجميع الحاجات الحيوية الداخلية التي تثير — بطريقة آلية — لا نشعر بها — حركة عدد كبير من الأجهزة التي تنظم درجة حرارة الجسم والهضم والإفرازات الداخلية والخارجية ؛ وهي أجهزة نساعده جميعها في حفظ التوازن الضروري من أجل الحياة .

ولكن لنا أن نتساءل في هذه الحال فنقول : ما أهمية فنون الحاجة لعالم النفس ؟ وإذا كانت هناك حاجات عديدة يشبعها الإنسان بطريقة آلية وغير شعورية فما السبب في وجود حاجات أخرى تحرك النشاط العقلي ؟

والجواب على ذلك — كما تعلم جميعا — أنه يوجد من بين هذه الوسائل العديدة التي تنظم التوازن الحيوي بعض الوسائل التي تتضمن وجود عوامل لا يمكن الحصول عليها إلا بعمليات خاصة يقوم بها الكائن العضوى بأسره ، أى إلا بمسلك خاص ، كما هي الحال فيما يتعلق بالبحث عن الطعام .

وتتيح لنا هذه الملاحظة الوقوف على مظهر جديد لمعنى الحياة العقلية . فوظيفة الحياة العقلية والسلوك هي سد النقص في التكيف الطبى للكائن العضوى . فمتى كان الكائن العضوى مركبا على نحو يستطيع الحصول معه ، وهو في مكانه ، على كل ما هو ضرورى لبقائه ، دون أن يضطر إلى الحركة — مثل الأخطبوط والمرجان والاسفنج — فليس ثمة حاجة إلى السلوك ، ولا إلى الحياة العقلية . فلسنا في حاجة مثلا إلى نشاط عقلى حتى تنفس ؛ وذلك لأن الهواء يحيط بنا من كل جانب ؛ ولأننا نجد دائما يلزمنا منه . وعلى خلاف ذلك يثير التنفس نشاطا عقليا عندما لا يمكن إشباع الحاجة إلى الهواء بطريقة آلية . فمثلا يشرع النشاط العقلى في أداء وظيفته ، وفي اختراع ناقوس للغطاس عندما يقتضى الأمر أن يعمل هذا الرجل تحت سطح الماء ، حيث لا يوجد الهواء الذى يمكن التنفس فيه ؛ أو في تخيّل أقمعة الوقاية من الغازات السامة وهلم جرا .

وتتوعدنا هذه الملاحظات الأخيرة إلى قانون جديد سوف نطلق عليه اسم «قانون امتداد الحياة العقلية» : « يتناسب نمو الحياة العقلية مع مقدار الفارق بين الحاجات وبين الوسائل التي تشبعها . »

فإذا كان الفارق غير موجودا لبنة (كالتنفس والأفعال المنعكسة للجدقة والسعال والعطس والإفرازات وهلم جرا) فلا وجود لأي نشاط عقلي . أما إذا كان هذا الفارق كبيرا جدا (الجوع الذي يبعث على اختراع جميع أدوات الصيد في البر والبحر والأدوات الضرورية للزراعة الخ) فإن النشاط العقلي يمتد امتدادا كبيرا .

ج - قانون الإدراك الشعوري :

القانون السابق قانون آخر يكمله ، وهو الذي أطلقت عليه اسم قانون الإدراك الشعوري : يتأخر شعور الفرد بإحدى العمليات أو العلاقات أو بأحد الموضوعات كلما كان سلوكه يتضمن استخدام هذه العملية أو العلاقة أو هذا الموضوع على نحو آلي وغير شعوري منذ وقت مبكر وأمد بعيد .^(١)

وها هي ذى بعض أمثلة : إذا سألت طفلا عن أوجه الخلاف أو الشبه بين الأشياء (ما الشبه بين الأرنب والذبابة ؟) شاهدت أنه سوف يجد مشقة كبيرة في بيان أوجه الشبه ، إذا كان دون السادسة أو السابعة من عمره . على أنه سوف يعدد أوجه الخلاف بينهما بسهولة . وأكثر من ذلك فقد يبدو أحيانا أنه لا يدرك معنى التشابه ؛ في حين أنه يألف معنى الاختلاف منذ زمن طويل . وتبدو هذه الظاهرة شديدة الغرابة ؛ وذلك لأننا نرى أن الطفل الصغير يميل ، على خلاف ذلك ، إلى أن يسلك تجاه الأشياء مسلكا واحداً (كما لو كانت متشابهة في هذه الحال .)

(١) أنظر مقال : "La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant" Arch. de Psychologie, X VII, 1918.

واقعة عرفت طفلاً صغيراً سنة ثمانية عشرة شهراً . وكان له كتاب للصور تبدو على غلافه صورة ديك ، فكان يسمى جميع الصور الأخرى وجميع الكتب الأخرى « كوكا — Coca » . إذن كان يبدو أنه كان يلحج بين هذه الأشياء ، المختلفة فيما بينها أشد اختلاف ، وجه شبه لا تقف عليه نحن البالغين ؛ وذلك لأنه كان يجمعها تحت لفظ واحد .

وبيان ذلك أن الطفل يسلك بغير رتبة مسلكاً واحداً تجاه جميع الأشياء التي تشبع لديه حاجة بعينها ؛ وذلك بفضل قانون آخر سندكره فيما بعد ، وهو « قانون إنتاج المثل » . لكن سرعان ما يؤدي هذا السلوك الآلي إلى صدمات . فإن الحقيقة لا تخفض جناحها لهذا النحو الفج من السلوك حيالها ، فيشعر الشخص بصدمة ولا يدرك هدفه ، فيحس حينئذ بأوجه الخلاف بين الأشياء . ولن يشعر بأوجه الشبه بينها إلا بعد وقت طويل ، أي إلا بعد أن يسلك مسلكاً مختلفاً تجاه الأشياء التي كان ينبغي له أن يسلك تجاهها مسلكاً واحداً — مثال آخر : من الأكيد أن الطفل الصغير يسلك مسلكاً من له شخصية صغيرة وذات شديدة الظهور ، أي مسلكاً من له ذات تريد ، وتدافع عن نفسها ، وتحاول إثبات وجودها بكل الوسائل . ومع ذلك فلا يبدو هذا « الشعور بالذات » إلا فيما بعد ؛ أي حين لا يكفي مجرد النشاط العكسي في تأكيد الشخصية (ويفرض « برنفيلد » أن « الشعور بالذات » لا يظهر إلا وقت الفطام ، وهو الأزمة التي تحدد اللحظة التي لا يظل الطفل بعدها رهناً بغيره . »^(١)

وقد ضرب « جان پياجيه »^(٢) أمثلة شتى لقانون الإدراك الشعوري استعارها

(١) سيكولوجية الرضعا : Bernfeld, Psychologie des Säuglings, Vienne,

(٢) J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel et Paris, P. 78 et suiv.

من سيكولوجية النطق عند الطفل . فمثلا يعجز الطفل عن تعريف كلمة يعرفها معرفة جيدة . فهو يستخدم هذا التعريف ويستعمله قبل أن يدركه شعوريا بوقت طويل . « ووظيفة الإدراك الشعوري واضحة ، وهى : السماح بتكيف يكاد يكون مستحيلا فى غيبة الشعور . فنحن نسير فى الطريق ، دون أن نفكر فى خطانا ولا فى الطريق نفسه . ولكن هاهو ذا الطريق ينسد إلى منتصفه بسبب الأعمال الخاصة بوضع أنابيب المياه . فى هذه الملاحظة ندرك الطريق إدراكا شعوريا ، كما ندرك المكان الذى يجب أن نضع فيه أقدامنا ، حتى لا تتردى فى إحدى الحفر . ومعنى ذلك أننا انتبهنا ورددنا إلى بؤرة الشعور ظواهر لم تكن شعورية .

ولكن لئن كانت وظيفة هذا الإدراك الشعوري أو «التعقل» واضحة فإن النحو الذى يتبعه الشعور فى عمله والحركات التى يقتضيها فعله أمران غامضان كل الغموض . أيعمل الشعور من حيث هو شعور على أنه أحد العوامل الشعورية أم ليس التعقل إلا ظاهرة نفسية تصبح عملية عضوية خاصة ، أى أنها تشبه مثلا إخضاع أفعال التكيف الحركية لإشراف القشرة العصبية المخية ؟ وليس لنا أن نعرض لهذه المسألة فى هذا المقام .^(١) ولقانون الإدراك الشعوري قانون مضاد يقابله ، وهو قانون فقدان الشعور : كلما أصبح أحد الأفعال آليا انقلب فعلا غير شعوري . وتعد غلبة الطابع غير الشعوري بالتدريج على الأفعال العادية تصويرا مبتذلاً لهذا القانون الأخير . ونعلم أن «لوبون»^(٢) صرح « بأنه من الواجب أن تصير كل تربية فنًا ينقل

(١) راجع مقال : La mentalisation. Polskie Archiwum Psychologii, mars, 1930.

يبدو لنا أن الشعور يمتاز بخاصية لا وجود لها فى العمليات الطبيعية ، ونعني بها قدرته على ضم الأشياء العديدة وإدراكها كوحدة ، ومقدرته على إدراك العلاقات بين الوسائل والغاية ، وتقدير جميع الظروف الحاضرة ، ولم تشملها جميعاً فى نظرة واحدة المطابقة بينها وبين رد الفعل الذى ياسبها .

Le Bon (٢)

الظواهر من الشعور إلى اللاشعور . » وذلك حق تماماً . وحقيقة سيكون التشنج الأعلى أن نستطيع « استعمال » معلوماتنا جميعها ، وأن يتأثر بها سلوكنا بطريقة مباشرة وآلية ، دون أن نكون في حاجة أبداً إلى « تذكرها » . ولكن يجب ألا ننسى أنه من الواجب أن تسبق مرحلة الانتقال من « الشعورى » إلى « اللاشعورى » بمرحلة الإدراك الشعورى ، أى بالانتقال من « اللاشعورى » إلى « الشعورى » . فمثلاً عندما يدرك الطفل بعض الأخطاء التى يقع فيها أثناء الكلام إدراكاً شعورياً فإنه يتحاشاها ، أولاً على نحو شعورى بفضل فعل انتباهى إرادى ، ثم يعتاد ، فيما بعد ، ألا يقع فى هذا الخطأ أبداً .

• هذا إلى أن النصيب الذى يرجع إلى كل من « الشعورى » و « اللاشعورى » فى تعلم إحدى المهن ما يزال مسألة غامضة بما فيه الكفاية ، وهى فى حاجة إلى الدراسة . ونحن نعلم مدى الصعوبة التى يجدها الإنسان فى التفرقة بين نصيب كل من العمل الشعورى والعمل اللاشعورى فى تجاربه الأولى للعثور على مخرج من مكان تشعب لديه الطرق وتلتوى ، أولتركيب لعبة ميكانيكية مائتألف من قطع متناثرة مختلفة .

د — قانون السبق :

يجب علينا أن نتساءل : فى أى لحظة تظهر الحاجة ؟ وإذا أردنا الإجابة عن هذا السؤال فلا بد لنا من الرجوع إلى تفرقتنا السابقة بين الحاجات التى تجد غذاء يشبعها فى البيئة التى تحيط بها مباشرة (كالتنفس) ، وبين الحاجات التى لا توجد ، على عكس ذلك ، فى هذه الحال ، والتى يتطلب إشباعها بحثاً قد يقتضى وقتاً طويلاً فى بعض الأحيان . ولذا فمن البديهي أن الحاجة تظهر فى هذه الحال الأخيرة قبل أوانها على نحو ما ، أى قبل أن تصبح الحياة عرضة للخطر حقيقة . ولا تعبر الحاجة هنا بعد عن اختلال صريح فى التوازن ؛ وإنما تعبر عن بدء هذا الاختلال فحسب .

(م — • التربية الوظيفية)

كذلك رأيت من جهة أخرى أن وظيفة جميع الأجهزة الخاصة بحماية التوازن العضوى تنحصر فى الإبقاء على التوازن ، وحينئذ يجب أن تؤدى هذه الوظيفة سافماً . ولهذا السبق الذى يقوم به ردّ الفعل من أجل الحماية أو التكيف أهمية كبرى فى السلوك ، وهو شديد العموم إلى حد نستطيع معه أن نجعله قانوناً : إن كل حاجة تحدث بطبيعتها ألا تشبع مباشرة تبدو قبل أوانها (أى قبل أن تصبح الحياة عرضة للخطر .)

وهكذا يسبق الجوع بوقت طويل اللحظة التى تقترب فيها من الموت بسبب فرط الإعياء . ويستطيع بعض الصائدين أن يظل ثلاثة أو أربعة أسابيع دون أن يتناول طعاماً ما . وقد نستطيع القول بأننا نأكل عادة قبل الأوان بخمسة عشر أو عشرين يوماً ! ويفهم المرء جيداً السبب فى وجود هذه الفترة الفاصلة التى توجد بين ظهور إحدى الحاجات وبين اللحظة التى يصبح فيها الاضطراب العضوى الذى تدل هذه الحاجة على وجوده خطراً حقيقياً على الحياة . فلو ظهرت الحاجات التى يتطلب إشباعها نوعاً من البحث فى آخر لحظة لهلك الفرد هلاكاً لا محيص عنه عندما يعجز عن الحصول فى نفس اللحظة على الأشياء الضرورية لإعادة توازنه العضوى . فنحن نرى حينئذ أن لسبق الحاجة على الضرورة الحقيقية قيمة وظيفية كبرى .

ولكن يجدر بنا أن نلاحظ أن الحاجات التى لا يمكن إشباعها بطريقة مباشرة هى فى نفس الوقت تلك الحاجات التى تدعو عادة إلى تدخل الحياة العقلية . وحينئذ فمن الممكن أن نضيف إلى قانون السبق القانون المكمل الآتى : إن كل حاجة تتطلب إشباعها تدخل النشاط العقلى (أو التى تحرك السلوك فى جملته) تظهر قبل أوانها . هذا ، ولولا وجود هذه الفترة الفاصلة بين ظهور الحاجة وبين الضرورة الحقيقية للكائن العضوى لاستحال وجود الحياة العقلية (وذلك لأنها لن تجد لنفسها مجالاً) ، ولما كانت سبب يدعو إلى وجودها .

ويدعو وجود هذه الفترة الفاصلة إلى ظهور حب الاطلاع والنشاط العقليين عند العالم كظواهرتين غير مفرضتين تماماً، وكما لو كانت لا تربطهما صلة بالضرورات التي يمتثلها السلوك . ونحن نعلم أن الناس كانوا ينظرون إلى العلم منذ « أفلاطون » حتى « هنري پوانكاريه » ^(١) على أنه لا يسمى وراء غاية عمدية ما . وقد ذهب هذا المفكر الأخير إلى حد القول ، إن المعرفة هي الهدف والعمل هو الوسيلة . ^(٢) وتعبّر هذه التصريحات خير تعبير عما يشعر به العالم في أعماق نفسه ، وهو الذي تبدو له الحقيقة الموضوعية كمثل أعلى يجب الوصول إليه . ولكن عالم الحياة يرى أن هذا الشعور يعتمد على مظهر خدع يفسره لنا قانون السبق . ففي الواقع ، لا تنجم الحاجة العلمية دائماً عن نفس حاجتنا إلى التكيف في الوقت الحاضر ، بل هي حاجة لما أطلقت عليه اسم جهازنا الواقى . ولكننا لا نستطيع فهم السبب في وجود هذا الجهاز الواقى ، ومعنى به الجهاز الذى يسعى وراء الحقيقة ، إلا إذا حددنا له الوظيفة الآتية ، وهى إعداد التكيف دائماً على خير وجه من أصل البيئة ^(٣) ؛ اللهم إلا إذا

(١) Henri Poincaré

(٢) راجع : F. Meyerson, De l'explication dans les Sciences, Paris, 1921
Vol, 1. P. 33-36

(٣) حقاً ليس العالم نفسه هو الذى يستفيد فى أكثر الأحيان من مجهوده . فهو يعمل من أجل الجنس البشرى على نحو فيه خسارته ؛ فهو يتفق طاقته العصبية دون كسب يعود على كائنه العضوى الخاص . وقد عَضِدَ « أندريه لالاند » فى مؤلف حديث ظهرت الطبعة الأولى منه سنة ١٨٩٩ (André Lalande, Les illusions évolutionnistes, Paris 1930) وجهة نظر تقول بأن التطور يصحبه نوع من الانحلال والاضطراب ، وبأن نمو الذكاء بصفة خاصة يضعف الجسم ، وبأن هناك « علاقة عكسية بين التفكير والحياة » . ولأريب فى أنه من الممكن أن تستند هذه النظرية إلى ظاهرة السبق . فإن هذه الظاهرة لما كانت شرطاً فى نمو الذكاء فإنها توسع الهوة بين المجهود العقلى الذى يتفقه الفكر وبين حاجات الكائن العضوى . ففى تحرير الجهاز العقلى من تلك الحاجات دفع صاحبه إلى بذل نشاطه على نحو غير مفروض يعود عليه نفسه تبعاً لذلك بالخسارة الفادحة (كما هو شأن أحد رجال الصناعة الذى يصنع منتجات لا يستهلكها هو ، ولا يريد أحد استهلاكها قط .)

اعتبرناه نوعاً من الترف جدت علينا به منيراً في إلهة الحكمة والعلوم^(١).

وتنطبق الملاحظة التي قمنا بها آنفاً على حب الاطلاع والنشاط عند الطفل — وذلك لأن هناك تشابهاً كبيراً بين الطفل والعالم . فإنه يبدو أن حب الاطلاع عند الطفل يرمى أيضاً إلى هدف غير مغرض لاصلة له بالضرورات العملية المباشرة . وذلك لأنه يشبع حاجته إلى النمو ، ولأن ضروريات الاهتمام التي تملها هذه الحاجة تظهر قبل اللحظة التي ستكون مفيدة فيها للسلوك مباشرة .

فقانون السبق يدخل ضمناً — كما نرى — في قانون امتداد الحياة العقلية . وتلك هي حاله أيضاً بالنسبة إلى قانون الاهتمام المؤقت .

ومع ذلك أفلا يهيمن قانون السبق أيضاً على ردود الأفعال التي يمكن أن تتم دون تدخل الحياة العقلية ، والتي يمكن أن تحدث في كل لحظة والتي لا تتوقف على أى بحث كما هي الحال بالنسبة إلى حاجات الإفراز (التبرز والتبول) والنوم ؟ وحقائق من الممكن إلى حد ما أن تدعى مباشرة لأوامر أمعائنا أو مثاننا . ولكن لا محل للاعتراض ؛ وذلك لأن الحياة قد أخضعت الحاجات الإفرازية لسيطرة العقل ، وليس من الممكن دائماً إشباعها مباشرة في الظروف التي نعيش فيها في الوقت الحاضر . أما النوم فتختلف حاله عن ذلك اختلافاً قليلاً . فمن الممكن أن يكون نوم الحيوان فجأة شديد الخطر على حياته . وهنا أيضاً تكون الفترة الفاصلة بين الوقت الذي تظهر فيه الحاجة إلى النوم وبين اللحظة التي يكون فيها الكائن العضوى مجهداً عظيمة الفائدة للفرد حقيقة ، حتى يستطيع أن يأخذ أهبطه ، وحتى يتمكن من النوم في ظروف ملائمة (اختيار مكان مكنون ، وهلم جرّاً .)

(١) مينيرفا : Minerve . هي إلهة الحكمة والعلوم في أساطير الإغريق — « المترجم »

هـ - قانون الاهتمام :

قد تكلمنا حتى الآن عن الحاجة . ولكن في الواقع يسمى الفرد دائما وراء موضوع ، ويهدف إلى غاية موضوعية ، لا إلى التمسك على إحدى الحاجات ، وذلك على الرغم من أن الحاجة هي الباعث الذي يحرك الفرد حقيقة . ولئن لم يكن الأمر كذلك دائما فيما يخص الحاجات العضوية فتلك هي الحالة العامة إذا كان الأمر بصدد الحاجات النفسية التي تبعث نشاطنا العقلي على الحركة في جميع المحطات . فتنعكس هذه الحاجات في الخارج ، على نحو ما ، وتتشكل فيه بصور مختلفة . فتبدو لنا كأشياء يجب الوصول إليها . فلرجل الجائع يريد الخبز ، لا اختفاء جوعه ، والرجل الشره يريد وجبة شهية ، لا اختفاء شهيته (فحتى فرغ من تناول هذه الوجبة ندم على اختفاء شهيته) . فدحن نرى أن إبعاد الألم (على الرغم من أن الألم علامة على الاختلال العضوي) شيء واجب ، وأنه ليس حاجة إلى التوازن يجب إشباعها . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن لسلوكنا قيمة إيجابية لاسلبية . وإذا تكلمنا بلغة سيكولوجية [نفسية] قلنا إن سلوكنا لا يتحرك بسبب إحدى الحاجات ؛ بل بسبب غما يشبه اهتمامنا .

فلاهتمام هو ما يشغلنا في لحظة معينة ، وهو ما كان ذا قيمة عملية لأنه يشبع إحدى الحاجات . ويبدو لنا الشيء الذي نستطيع إشباع الحاجة جديرا بالحصول عليه وبالمطابقة بينه وبين سلوكنا . وحينئذ نستطيع تحديد صيغة قانون الاهتمام - الذي ليس على نحو ما إلامظهرا أشد عموما من قانون الحاجة وأكثر اتصالا منه أيضا بالحياة النفسية - بقولنا : إن كل سلوك يملئ علينا اهتمام ما ، ومعنى ذلك أن كل عمل من الأعمال ينحصر في إدراك غاية تهتمنا في وقت معين .

ويعبر لفظ « الاهتمام » عن علاقة متبادلة بين الشخص وبين الموضوع الذى يهتم به فى لحظة محددة . فمن البديهي حينئذ أن الاهتمام ليس صفة موضوعية توصف بها الأشياء . فإن هذه الأخيرة لا تصبح جديرة بالاهتمام إلا بالقدر الذى تطابق فيه إحدى الحاجات ، وإلا بالقدر الذى تستطيع معه تحديد السلوك فى الاتجاه الذى يهتم الشخص . فالحيز لا يشير الاهتمام إلا إذا كان الإنسان راغباً فى الأكل . وحينئذ فإن رؤية الطعام تحدد السلوك على نحو مطابق للظروف .

وتجرى الأمور كما لو كانت ردود الأفعال التى تهتم الشخص فى لحظة معينة تنشأ بسبب حدة بعض المثيرات . وليس الاهتمام أحد العوامل الخفية . فمتى لاحظنا كلا من الإنسان والحيوان ، فى أثناء نشاطه ، شاهدنا دائماً أن هناك ردود أفعال خاصة تحدث وأخرى لا تتم . ونحن نطلق اسم « الاهتمام » على ما يودى إلى تنشيط بعض ردود الأفعال الخاصة . وليس هذا السبب هو الحاجة وحدها ، وليس هو الموضوع وحده ، ولكنه هو الموضوع من جهة اتصاله بالحاجة . فرد الفعل الحقيقى نتيجة للفعل المشترك الذى تقوم به الحاجة والبيئة المحيطة بالشخص (المثيرات الخارجية) . فهذا المركب السببى هو ما نطلق عليه اسم « الاهتمام » .

وقد كانت نظرتى إلى السلوك من هذه الناحية هى التى دعتنى إلى التصريح فى المؤتمر الدولى لعلم النفس بروما سنة ١٩٠٥ بأن « الاهتمام هو المبدأ الأساسى للنشاط العقلى » .^(١) وحقيقة لو حاولنا تبرير أو تفسير كل من سلوكنا واتجاه تفكيرنا فى لحظة معينة لانتهينا دائماً إلى حد آخر لا نستطيع تجاوزه إلى ما هو أبعد منه . فنحن نفعل هذا الشئ لأنه يهمنى .

فالعمل أو السلوك هو أن يختار الإنسان فى كل لحظة بين عدد كبير من ردود الأفعال الممكنة . والاهتمام هو الدافع إلى هذا الاختيار المستمر .

(١) راجع: Atti, del V. Congresso int, di Psicologia, Rome, 1905, p. 253.

ماذا تذهب إلى محطة السكة الحديدية لأأركب القطار حسناً ! ولكن ماذا تريد ركوب القطار ؟ لكي أسافر إلى لندن ؟ حسناً ! ولكن ماذا تذهب إلى لندن ؟ لكي أشارك في مؤتمر . ولكن ماذا ترغب في الاشتراك في هذا المؤتمر ؟ لأن هذا يهمني .

وبالجملة نقوم دائماً بأحد الأفعال لأن ذلك يهمننا . مثال ذلك : كسب المال ، والذهاب إلى المسرح وإسداء المعروف والمساهمة في عمل خيري ، وتسلق الجبال والمجازفة بنقودنا في اللعب ، والسفر إلى الصين والاستغفال بالسياسة ، وقراءة إحدى الصحف . . . ومن المستحيل إطلاقاً أن نجد عملاً لا يمثله علينا الاهتمام . وقد قلنا إن الاهتمام ليس سراً من الأسرار . ولا يدل الاهتمام في نظري بحال ما على عامل من نوع خاص ، أو على جوهر عقلي أو كائن بلغ مرتبة الكمال (النفس أو العقل الخ) جاء ليسيّط على ردود أفعالنا وليطابق بينها وبين حاجتنا ، ولكنه مجرد اسم نطلقه على السبب ، أو على مجموعة من الأسباب المترابطة التي تثير سلوكاً يسيطر علينا سيطرة مطلقة في لحظة معينة . لكن الملاحظة توقفت على أن سلوك الكائن العضوي يتجه دائماً نحو إشباع إحدى حاجاته ، أو نحو ما يهيمه ويعود عليه بالنفع . وحينئذ فأنا أطلق اسم الاهتمام على هذا السبب ، أو على هذه المجموعة المترابطة من الأسباب .

وإذن فإنني أستخدم كلمة الاهتمام بمعنى « ما يهيم » . وينبغي أن نجعل كلمة « Import » (التي توجد في اللغة الإنجليزية) اسماء يدل على الفعل « importer » [الذي يوجد في اللغة الفرنسية] . ومن الممكن القول أن « الاهتمام — L'import » ، أي حاجتنا على اعتبار صلتها بالشئ الذي يمكن أن يشبعها ، هو الذي يوجه سلوكنا . فلا تستطيع الحاجة وحدها من حيث هي حاجة توجيه سلوكنا . فهي تستطيع فقط أن تثير بعض حركات التحسس . ولا يتجه السلوك اتجاهها معيناً

عندما يتأثر الكائن العضوى بإحدى الحاجات فحسب ؛ بل عندما يتأثر أيضاً بالشيء الذى من شأنه أن يتسبب هذه الحاجة ، أو بخواصه وموضعه من حيث المكان وهم جرا . ونستطيع القول بأن السلوك يتضمن تكيفاً مزدوجاً ؛ تكيفاً بالبيئة الداخلية (بالحاجة) وتكيفاً بالبيئة الخارجية (بالشيء) .

وتعتبر كلمة « الاهتمام » تعبيراً جيداً حسب أصلها فى اللغة اللاتينية (inter-esse ، وجود بين شيئين) عن وظيفة الوساطة بين الكائن العضوى وبين بيئته . فالاهتمام هو العامل الذى يوفق ويطابق بين هذه البيئة وبين ذلك الكائن .

ومن المفهوم جد الفهم أنه يبقى على علم الحياة أن يكشف لنا عن العملية الكفيلة بتحقيق هذا التوفيق وهذه المطابقة . (١)

و — قانون الاهتمام الموقت :

ومع ذلك فمن الممكن أن تظهر عدة حاجات ، وبالتالي عدة ضروب من الاهتمام فى وقت واحد . فما الذى يحدث فى هذه الحال ؟ وأى هذه الحاجات هى التى سوف تبعث على العمل ؟ فمن البديهي أن الفرد لا يستطيع تحقيق عدة ضروب من السلوك فى وقت واحد . فلا يستطيع الأكل والنوم فى نفس الوقت أو المقاتلة والجماع فى آن واحد . حسناً سوف يكتب النصر للأقوى كما هو الشأن فى كل قتال : إذ سوف تسيطر أكثر الحاجات إلحاحاً على باقى الحاجات الأخرى ، وتفوز دونها بإثارة ردّ الفعل . وكذا الأمر تماماً فيما يمس أشد ضروب الاهتمام حدة .

(١) راجع فى كتابي : (Psychologie de l'enfant, le developpement mental)

الفصل الثماني : « فكرة سيكولوجية — بيولوجية عن الاهتمام »

وقد رأيت من المجدى أن أضع هذه الظاهرة السلوكية الأساسية على هيئة قانون، وهو
قانون الاهتمام المؤقت : يقوم الكائن العضوى فى كل لحظة بعمل مطابق لأشد
ضروب الاهتمام قوة لديه .^(١)

وقد ملح « لوك » جيداً سيطرة أحد ضروب الاهتمام على باقى ضروبه
الأخرى :

« لكن لما كنا محاصرين فى هذا العالم بشتى الحاجات « Uneasiness » ،
ولما كانت هناك رغبات مختلفة تثير انتباهنا فمن الطبيعى أن يكون موضوع بحثنا
بعد ذلك هو معرفة هذا الأمر وهو : أى هذه الحاجات هى التى ستحدد الإرادة
أولاً للقيام بالعمل التالى ؟ ويمكن الجواب على ذلك بأن هذه الحاجة هى عادة
أشد جميع الحاجات إلحاحاً ، ونعنى بهذه الأخيرة تلك الحاجات التى يعتقد المرء
حينئذ أنه فى حالة تمكنه من الخلاص منها ... »

« إن أشد الحاجات إلحاحاً فى الوقت الحاضر هى تلك التى تدفعنا إلى العمل
ففى الباعث الذى يشعر المرء به دائماً والذى يحدد الإرادة عادة ، فيدفعها إلى اختيار
الفعل الذى يتلو مباشرة . »^(٢)

وربما قل بعضهم : أليس قانون الاهتمام المؤقت هذا إلا مجرد لغو ؟ ألا نحكم
حقيقة على شدة الاهتمام عند الكائن الحي فى لحظة معينة ببرد الفعل الذى يقوم

(١) راجع مقال : (Esquisse d'une Théorie biologique du sommeil Arch. de Psychol. IV. 1905, P. 380).

وقد أعليت فى هذا البحث أيضاً صيغة أخرى لهذا القانون وهى : « إن أشد الفرائز
إثارة للاهتمام فى كل لحظة هى التى تسيطر على باقى الفرائز الأخرى . »

(2) Locke, Essai sur l'entendement humain (Traduction Coste)
Liv. 2, chap. XXI, 40. Voir aussi 31, 47 etc.

وقد استعصت هنا بكلمة الحاجة عن كلمة الفلق (وهى التى استخدمها « كوست فى ترجمة
كلمة Uneasiness)

به ؟ إن الأمر كذلك في أعاب الأحيان . ومع ذلك فإننا نستطيع التحقق من صدق هذا القانون على نحو غير مباشر ، وعلى ثلاثة أوجه :

١ — بالتأمل الباطني ، أو إذا شئنا بشهادة الأشخاص . فإن هؤلاء الأشخاص يصرحون بأن السلوك الذي يختارونه من بين ضروب السلوك الممكنة الأخرى هو حقا ذلك السلوك الذي يهتمهم في لحظة معينة إلى أكبر حد . مثال ذلك أنني أفجأ بمطر غزير وليس معي مظلة ، فأذهب لأحتمي تحت سقف على الرغم من أنني على عجل . وذلك لأن عدم الابتلال بالماء يهتمني في هذه اللحظة أكثر من الاهتمام بمتابعة النزهة . ولكن المطر لا ينقطع . فينتهي بي الأمر إلى ترك غيائى ؛ وذلك لأن اهتمامى بإدراك القطار الذى سوف استقله للعودة إلى بلدى يفوق اهتمامى بعدم الابتلال . ويرى المرء جيدا في مثل هذه الحال أن الاهتمام بعدم الابتلال يوجه السلوك أو لا يوجهه ، وذلك تبعاً لطبيعة الاهتمام الآخر الذى يقابله في كفة الميزان .

٢ — بتجربة موضوعية . إذا زدنا حدة حاجة عند حيوان ما ، كأن نمنع كلباً من الشرب والأكل أو النوم زمناً معيناً ، رأينا جيداً أن سلوكه سوف يتحدد بتلك الحاجة التى تفوق فى حدتها باقى الحاجات الأخرى بسبب الحرمان . وليس ثمة جدوى فى الإلحاح فى بيان هذا الأمر البديهي .

٣ — تبين لنا الملاحظة أيضاً أن السلوك يتغير حينما تشبع إحدى الحاجات . فمن الممكن أن يتوقف ضرب خاص من السلوك بصفة مؤقتة ، لكي يفسح المجال أمام سلوك آخر ، ثم يستأنف السلوك الأول (يترك امرؤ عمله ليذهب للعشاء أو ليتكلم فى التليفون الخ) . وتوقفنا مجرد الملاحظة الخارجية بوضوح على أن هذه الذبذبات فى السلوك صدى لما يحدث من ذبذبة فى ضروب الاهتمام ، أو الحاجات التى تظهر فى وقت واحد .

وحينئذ فقانون الاهتمام المؤقت يبين لنا أن الاهتمام الذى يظهر فجأة قد يستطيع

كبت اهتمام سابق لم يشبع بعد هو نفسه ؛ كما بين لنا أيضا أن الاهتمام الذي يشبع
فجأة قد يحرر اهتماما آخر كان يحجبه بصفة مؤقتة . وهذا هو ذلك مثال لسكن من
هاتين الحالتين :

إذا أتى زنبار ليستمتع بفتات الطعام التي تركت على مائدة العشاء ضع كوبا
مقلوبة على هذه الخشرة المهمكة في إشباع شرهها . فسوف نرى حينئذ أنها ، متى
شعرت بأنها سجيئة ، تركت طعامها لكي تشرع في الطيران داخل السكوب ،
أو في البحث عن منفذ للخروج منها . فلن توجه اهتمامها فقط إلى الفاكهة أو المرابي
مادامت سجيئة ، وذلك كما لو كان الاهتمام بالحرب أو الاهتمام بالحرية قد نحي الاهتمام
بالغذاء فجأة . (ولندكر بصفة عابرة إلى أي مدى تجاهل علماء النفس هذه الغريزة ،
ونعني بها غريزة الاستقلال والحرية التي تبلغ درجة كبيرة من الحدة عند الحيوان ،
والتي قلما أفسح لها هؤلاء العلماء مكانا في قائمة الغرائز)

وهاهي ذي ملاحظة ثانية مضادة للملاحظة السابقة : كان لي فيما مضى كلب
ضخم من فصيلة « سان برنارد . » (١) وكان هذا الكلب لا يحب مطلقا أن يظل
موتقا . وكان إذا ربط أمام وجاره ظل ساعات يشد سلسلته . وكان يبدو أن رغبته
في الحرية شغلته إلى أقصى حد وماكنت عليه فيه ، وذلك إلى درجة أنه كان لا يقرب
طعامه حينما كان يقدم إليه . فهل يمكن القول بأن الاهتمام بالحرية (أو الحاجة إليها)
كان يكبت لديه الاهتمام بالطعام ؟ بكل تأكيد . وهذا هو ذا الدليل على ذلك :
فإني عندما كنت أحل وئاق الحيوان الذي ظل ساعات على مقربة من طعامه دون
أن يأكله كان يأخذ في القفز عدة قفزات ليتأكد بها أنه أصبح حرّا حقيقة ، ثم
يعود إلى طعامه ليزدرده بنهم ، على الرغم من أنه أصبح باردا تماما .

(1) Saint Bernard

وفي رأي أن هاتين الملاحظتين مثالان نموذجيان لقانون الاهتمام المؤقت .
وإذن يذكرنا هذا القانون بأمرين :

- ١ - عندما يشبع اهتمام ما فإنه يختفي ، لكي يحل مكانه مباشرة اهتمام آخر .
- ٢ - عندما يوجد اهتمامان في وقت واحد ، دون أن يشبعوا فإن أكثرهما أهمية يطرد الآخر .

ويقول المثل السائر بحق : إن كل هم يطردها آخر ، ولقد سبق أن أشار « شوبنهاور » إلى ذلك :

« وعندما يتجرد صدرنا في نهاية الأمر من هم كان يرهقه فسرعان ما يحتل هم آخر مكانه ، وهو الهم الذي كانت جميع عناصره موجودة فينا قبل ذلك ، وما كان لشعورنا أن نحس به على أنه هم ، وذلك لأنه لم يكن قادراً على الإحساس به حينئذ . ولكن الآن ، وقد أصبح المكان خلواً ، فإن هذه العناصر المتحفزة تظهر فجأة لتصعد على العرش ، وتصبح هم اليوم الذي يسيطر على ما عداه من الهموم . » (١)

(١) Schopenhauer, Die als Wille: 4 Buch . وقد استعرت هذا النص من مقال للدكتور (kolarits) ، وهو أحد هؤلاء المؤلفين القلائل الذين اعترفوا بأهمية قانون الاهتمام المؤقت : (Das momentane Interesse bei nervösen und nicht nervösen Menschen, Journ. of Psychol. U. Neurol, und Bd, 21, 1915.)

أنظر أيضاً مقالا للدكتور شارل لادام

(Ch Ladame, La loi de l'intérêt éloigné. Annales médico Psychol, 1913.)

ويفرق « لادام » بين الاهتمام المؤقت وبين الاهتمام من أجل المستقبل . ولكن مهما يكن من شيء فإن الاهتمام بالمستقبل اهتمام بالحاضر ، وليس إلا مظهراً خاصاً لموضوع الاهتمام المؤقت . وقد وجدت أيضاً إعانة إلى هذا الموضوع في مقال لعالم وظائف الأعضاء « بولمانتي »

O. Polimanti: Über die Ursache und die biol. Bedeutung Hungers (Naturwiss Woch 1911) : 1 Der Hunger folgt dem psychologischen Gesetz des Überwiegens des augenblicklichen Interesse .

ولقد تكلمنا عن الاهتمام على اعتبار أنه أحرزت الذي تتولد منه ردود الأفعال .
وتجري الأمور في الواقع كما لو كانت الأشياء التي تهتمنا تؤدى إلى تحرير نشاطنا ؛
في حين أن تلك التي لا تثير اهتمامنا تنضب ، على عكس ذلك . معين فوات النشاطية .
ويبدو أن كائننا العضوى يحتوى على مستودع للطاقة العصبية التي يستطيع أن
يبدى بفضلها قوة كبيرة على العمل في لحظة معينة . وتبين لنا الملاحظة أن نفس
الشخص الذى يتلقى أخباراً متتابعة ، أحياناً طيبة وأحياناً سيئة (كما يحدث مثلاً
في مساء الانتخابات السياسية التي تعلن نتائجها الجزئية بعضها تلو بعض) ، يتقلب
بين لحظة وأخرى من أشد الانفعالات عنفاً إلى الانهيار النفسى التام ، والعكس
بالعكس .

وقد استعنت منذ زمن طويل بهذه الفكرة القائلة بوجود مستودع للطاقة
العصبية على تفسير توليد القوة الحركية لردود الأفعال .^(١) ونحن هنا باننا كيد حيال
فرض من الفروض ؛ وذلك لأننا مازلنا نجعل حتى الآن كيفية توزيع الطاقة بين
المراكز العصبية جهلاً تاماً . ومن المحتمل أيضاً ألا تكون المراكز العصبية هي
التي تقوم بوظيفة المستودع هذه . وربما يجب إرجاع هذه الوظيفة إلى غدد الإفراز
الداخلي ، كالكلبد ؛ فإنه يفرز السكر عندما يكون الشخص فريسة لأحد الانفعالات ،
تبعاً لما تقرره بحوث « كانون » .^(٢) ومهما يكن من شأن الطبيعة الدقيقة لهذه

(١) راجع Arch de Psychol. Vol. V, 1905, p. 50 . وقد علمت بعد أن هذا

الفرض القائل بوجود مستودع للطاقة العصبية كان فكرة أثارها قبل ذلك بصفة خاصة كل من
« شرنجتون » Sherrington و « ماكدوجال » اللذين ذكر سبيرمان اسميهما في كتابه :
(Spearman, The abilities of man, 1927 p. 124 — 125) . انظر أيضاً المقال القيم الذى

كتبه وليام جيمس (The energies of man, 1906 (Trad dans Rev de Philo)

(2) W. B. Canon, Bodily changes in pain, hunger fear and rage,
2e éd. New - york, 1929.

العمالية فإن الأمور تجري على نحو كما لو كانت الطاقة العصبية تستطيع التحرر فجأة في لحظة معينة . هذا إلى أن قانون الاهتمام المؤقت يتضمن هذا النحج من النظر .
مثلاً إذا هوجم حيوان على حين غرة فمن الضروري أن يكون قادراً في نفس هذه اللحظة على التصرف في مقدار كاف من النشاط لكي يهرب أو لكي يقاتل ، أى لكي يبذل مجهوداً استثنائياً .^(١) وتشهد أبسط الأفعال الانتباهية بإمكان تحرر النشاط فجأة .

ز — قانون إنتاج المثل :

تتصل القوانين التي سبق عرضها « ببواعث » النشاط العقلي . ويجب علينا أن نذكر بضع كلمات عن القوانين التي يبدو لي أنها تهيم على اتجاه ردّ الفعل (إذا فحص هذا الأخير من وجهة النظر الوظيفية .)

لقد رأينا أن الحاجة تثير أحد ردود الأفعال الذي يطابق ضرورة اللحظة الراهنة ، أى ردّ الفعل الذي مهم . ولكن كيف يتفق أن يكون ردّ الفعل الذي يلي نداء هذه الضرورة المؤقتة هو بحق ردّ الفعل الذي يظهر إلى حيز الوجود فعلاً من بين جميع ردود الأفعال الممكنة الأخرى ؟

وهنا نلمس إحدى المشكلات الرئيسية في علم السلوك . ففي بعض الحالات الخاصة يكون ردّ الفعل الذي يجب القيام به على صلة فطرية بالحاجة التي يجب إشباعها ، وذلك بفضل بعض العمليات الحركية الوراثية (وفي هذه الحال يكون

(١) ولانصور هنا تحرر الطاقة العصبية على نحو مفاجئ . بنادرة مشهورة جاءت في التاريخ السنوي لمدينة جنيف : لما نجح بعض جنود « ساقوا » في تسلق أسوار المدينة في ليلة ١٢ ديسمبر سنة ١٦٠٢ تسللوا إلى دار « مدام بياجيه » ولما تملكها الذعر استطاعت أن تنقل صوانا ضخماً ووضعت أمام بابها . ولكنها عجزت بعد ذلك عن رفعه من مكانه .

الحديث خاصاً بالأفعال المنعكسة والغرائز (وفي الحالات الأخرى تقوم التجربة
المكسبية بعقد الصلة الوثيقة بين الحاجة ورد الفعل الذى يهبه .

وهذه الحالة الأخيرة هى تلك التى نودّ فحوصها هنا . ما الذى يحدث عندما يكون
الكانن العضوى الذى يشعر بإحدى الحاجات غير مزود بالأفعال المنعكسة
أو الغرائز الكفيلة بإشباع هذه الحاجة ؟ حسناً ! سوف يشرع هذا الكائن
فى استخدام ردود الأفعال التى عادت عليه بالنفع من قبل فى ظروف مماثلة لتلك
التي يوجد فيها الآن . وهذا هو ما يعبر عنه قانوننا القائل بإنتاج المثل : تميل كل
حاجة إلى إنتاج ردود الأفعال (أو الظروف) التى عادت عليها من قبل بالفائدة ، وإلى
تكرار السلوك الذى كان موفقاً فى ظرف مماثل فيما مضى .

ويكاد يكون من العبث أن نضرب أمثلة على هذا القانون . فإن أول شيء
نقوم به حينما نؤخذ على غرة هو أن نكرر ما سبق أن قمنا به فى ظروف مماثلة .
فإذا وجدنا باب الحقيقة التى نقصدها لأول مرة مغلقاً بحثنا فيه عن « الأسرار » التى
نستعين بها على فتح الأبواب التى نعرفها ، أو بحثنا عما إذا كان هناك جرس .

ومن الأكيد أننا نوجد هنا حيال قانون ذى أهمية بالغة ، فهو يوضح القيمة
الوظيفية للذاكرة وللعادة إلى حد البدهية . فإن معناه هو الاستفادة فى الظرف
الجديد بالتجربة التى سبق اكتسابها .

وحينئذ يعتمد السلوك على أساس الإيمان الضمنى بمبدأ الحتمية^(١) : إن ما نجح
بالأمس سوف ينجح اليوم متى كانت الظروف واحدة على وجه التقريب .
ولكن الظروف لا تتكرر مطلقاً على نمط واحد . وذلك أولاً لأن اللحظة

(١) أنظر تحديد هذا المبدأ فى كتابنا « المنطق الحديث ومناهج البحث » الطبعة الثانية

الزمنية التي تنصرف لا تعود بنفسها ، ولأنه من الممكن أن يتغير المكان . وحاشد
فليس من الممكن إلا أن تكون الظروف الجديدة ممثلة للظروف القديمة (لا هي
بعينها) . غير أننا نسلك مسلكا يشعر بأن هذه الفروق الزمنية والمكانية لا تؤثر
في العلاقات التي توجد بين الأشياء ، وبأننا نلمح بغورتنا الاتفاق التام خالف
التشابه . فمثلا نطبق على جرح في الذراع الأيمن نفس الدواء الذي شفى فيما مضى
جرحا في الساق اليسرى . ولولا اعتقادنا أن هناك علاقات دائمة ثابتة لأحسنا
بشعور عدم الارتياح وشدة البؤس ؛ ولما أدت الأرض تحت أقدامنا . وفي الواقع
تفضل بنا السبيل وتملكنا الحيرة عندما يكون الجديد شديد الاختلاف عن القديم ،
وذلك إلى حد لا نستطيع الربط معه بين سلوكنا وبين إحدى العلامات التي سبقت
لنا معرفتها . (١)

وهذا الميل إلى إنتاج المثل قوى جداً إلى درجة أنه إذا تجاوز هدفه أدى إلى
بعض الأخطاء المتكررة . فسوف يعتقد الطفل الذي عضه كلب أن كل كلب آخر
سوف يعضه . ولقد سمع أن ماضى الفعل « Courir » هو « Couru » فيستنبط

(١) ولا نكاد نجد حاجة ما إلى التنبيه مرة أخرى على أن هذا الميل إلى إنتاج المثل وإلى إدراك الاتفاق الدائى وراء الفروق الظاهرية لا يعد سبباً في نشأة العادة فحسب ؛ بل في نشأة جميع ظواهر الذكاء كالإدراك الحسى والتعرف على الأشياء والاستدلال وتكوين المعنى الكلى الخ . وهو أيضاً أساس مبدأ الذاتية ولبدأ الجوهر كما أوضح « ريسين » ذلك جيداً في كتابه القيم : (Th. Ruysen, L'évolution du jugement Paris 1904) وهو أحد الأوائل الذين خصوا الحكم من وجهتى النظر البيولوجية والوظيفية . راجع أيضاً الترجمة الفرنسية لكتاب بلدوين : J.M. Balduin Le développement mentale chez l'enfant, Trad. franç. Paris 1897 , p. 299

من ذلك أن ماضى الفعل « Mourir » هو Mouru مات^(١) . وسوف ترفض ربة الدار التي دب الخلاف بينها وبين طاهية صبياء قبول طاهية صبياء أخرى في خدمتها ؛ لاعتقادها أن نفس الهموم تتكرر ، وهم جراً^(٢) .
وتتيح لنا وجهة النظر الوظيفية أن نفحص المسألة الشهيرة الخاصة « بقوانين تداعى المعانى » تحت ضوء جديد .

فتحن نعم أن النظرية التقليدية القائلة بتداعى المعانى كانت تحدد صيغتين لقانونى^٣ التداعى ، وهما قانون الاقتران وقانون التشابه . وقد احتدم النقاش مدة طويلة لمعرفة أى هذين القانونين جدير باحتلال مكان الصدارة^(٣) . وفى رأى أن كلا من هذين

(١) وها هو ذا مثال ، من بين ألف ، لهذا الميل إلى إنتاج المثل : تحدث أحدهم إلى سيدة عن طبيب سويسرى تجهله ، وهو الدكتور « ب » الأستاذ غير المتفرغ بمدينة « بال » . فسرعان ما كونت لنفسها ، بعد تردد قليل ، صورة بصرية عرفت فيها الطبيب غير المتفرغ في مدينة زيورخ وهو الدكتور « ر » الذى عرفته منذ عدة سنوات . وحينئذ فقد زودها خيالها برجل معين نشأت صورته بسبب الترابط بين الجنسية والوظيفة المشتركة بين هذين الزميلين (Dr. Kollarits , Observations de psychol. quotidienne, Arch. de Psychol. XII, 1911 p, 231.) وسوف يجد القارئ فى هذا المقال ملاحظات عديدة من هذا النوع نفسه : صور بصرية لأشخاص أو أماكن مجهولة . ويقول كاتبه : « إذا فسكرت فى مكان لم أراه مطلقاً فلم أستطع الوصول إلى تصويره شعرت دائماً بخاطر من الضجر . ومن البديهي أن هذا الضجر يدل على أن الميل إلى إنتاج المثل يعجز عن الخروج إلى حيز الوجود . »

(٢) وحينئذ فليس الإيمان بمذهب الحتمية — كما يقال فى كثير من الأحيان — فتحاً وصل إليه العلم فى وقت متأخر نسبياً فى أثناء التطور الإنسانى ، ولكنه يوجد ضمناً على العكس من ذلك فى ردود الأفعال الأولى لدى الطفل ولدى البدائى . ولما كان هذا الاعتماد شديد التفاعل فى النفس فإنه متى لم تقع الحادثة التالية المتوقعة فإن البدائى يفرض وجود قوة سحرية ، لى يفسر بها كيف حدث هذا الاستثناء من القاعدة القائلة بإنتاج المثل . وهذا هو بالضبط ما يفعله العلم حين يفرض وجود طاقة كامنة ؛ لى يفسر بها الظواهر التى تصبح — دون هذا الفرض — مضادة لبداً بقاء الطاقة . فقد كان العلم يرمى بتقديمه إلى وضع حدود لبداً الحتمية وإلى تحليل الحالات التى يصدق فيها والوقوف عليه بطريقة شعورية ، لا إلى اختراعه .

(٣) راجع : Ed. Claparède, L'association des idées, Paris, 1903, p. 231.
Arch. de Psychol. XVII, 1918, p. 78
أنظر أيضاً :

القانونيين حقيقى ، ولكن بشرط أن ننظر إلى كل منهما على اعتبار خاص . فعلى الاعتبار الميكانيكى [الحركى] يرجع كل واحد منهما إلى نوع من الاقتران . فليس من الممكن أن تداعى المعانى أو الصور أو الحركات التى ظهرت معاً إلا بالاقتزان ، وليس من الممكن أن يدعوى شىء منها شيئاً آخر إلا إذا كانت هناك ، على نحو ما ، رابطة تسمح بانتقال الإثارة من أحدهما إلى الآخر . (١)

أما على الاعتبار الوظيفى فكل تداع هو ، على خلاف ذلك ، تداع بالتشابه . وتذكر ذلك مباشرة عندما تتساءل : « فيم يُستخدم التداعى ؟ » وسواء فى ذلك التداعى الذى هو فى دور التكوين ، أو التداعى الذى يتكرر مرة أخرى بعد أن حدث بالفعل . ومن البديهى أن ظهور جميع العناصر التى اقتضتها المواقف السابقة حينما يجد موقف يماثلها يودى إلى زيادة ثروة الكائن العضوى إلى حد كبير . فوظيفة التداعى هى إرجاع الجديد إلى القديم الذى سبقت معرفته ، وذلك بواسطة عنصر مشترك أو مماثل . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن وظيفة التداعى هى جعل الكائن العضوى قادراً على الاستفادة من التجارب المكتسبة .

(١) وإنا لندع هنا جانباً البحث فى هذه المسألة وهى : هل حقاً ما يقول المذهب التقليدى من أنه إذا نشأ ترابط بين ا ، ب فإن وجود « ا » يكفى فى استحضار « ب » متى كانت « ا » تحتوى على قوة الإنتاج الضرورية لذلك ؟ ولقد كانت هذه الفكرة موضع إنكار ، وبخاصة من جانب « ك . ليڤين » الذى يصرح ، بناء على تجارب وثيدة : (Das Grungestz der Association Z. F. Psychol. Bd. 77, 1917 et Ps Forschung, 1, II, 1921—1922.) بأن قوة الاستحضار لا تفيض من أول فكرة فى سلسلة تداعى المعانى ؛ بل من منبع للطاقة أشد عمقا من ذلك ، وهو « استعداد الفرد للعمل » . ولاشك فى أن الأمر كذلك فيما يمس ضروب التداعى بين الأفكار التى تتخذ كوسيلة للتكيف ، وهى الضروب التى تسيطر عليها الحاجة والاهتمام . راجع كتابى : (Association des idées, 1903, p. 136, 172 233, etc.) وأكثر من ذلك فإن جذور العادة تمتد إلى إحدى الحاجات أنظر :

(Larguier Des Bancels, Rev. Philos 1930, II, p. 183 et suiv., et Baldwin, op. cit., p. 194.)

ومع ذلك فما زال الغموض على أشده فيما يمس التفاصيل الدقيقة لهذه الوظيفة. وذلك لأن التداعى لا يكفى وحده فى إثارة رد الفعل المناسب . فإن ردود الأفعال والأفكار المفيدة هى وحدها التى تعود حقيقة إلى الظهور مرة أخرى . أما ردود الأفعال غير المفيدة فإنها تميل إلى الاختفاء . فما العامل الذى يدعو إلى هذه التفرقة بين هذين النوعين ؟ لقد قلنا إنه هو الحاجة والاهتمام . ولكن كيف يقوم هذا الاهتمام بالتفرقة بين المفيد وغير المفيد ؟ وكيف يتفق فى أكثر الأحيان أن تثبت ردود الأفعال المفيدة وحدها فى الذاكرة ؟ إن هذا هو ما زلنا نجهله حتى الآن .^(١)

ح - قانون التحسس :

لكن قد يكون إنتاج المثل أمراً مستحيلاً ، وذلك لأن الموقف جديد بالسكينة ، أو قد يكون غير مجد . فما الذى يحدث ؟ نشاهد فى هذه الحال أن نموذجاً جديداً من السلوك يأخذ فى الظهور ، وهو التحسس الذى ليس ثمة ريب فى دلالة الوظيفة . ونستطيع تحديد صيغة القانون الآتى :

حينما يكون الموقف جديداً إلى حد أنه لا يشير أى تداعى يقوم على التشابه ، أو حينما يكون إنتاج المثل غير مجد فإن الحاجة تثير مجموعة من ردود الأفعال التى ترمى إلى البحث ، أى ردود أفعال يقصد بها المحاولة والتحسس .

ولن أُلح فى بيان هذه الظاهرة التى كان « جيننجز » البيولوجى أول من ألقى

(١) راجع مناقشة هذه المسألة فيما يمس تثبيت الحركات غير الجدية والتخلص منها فى تجارب الأمكنة ذات الطرق المتوية [لايرانت Labyrinthe] والعلب المزيفة وهلم جرا ، ومى التجارب التى أجريت على الحيوان والإنسان فى كتاب :

(Koffka Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung, Otserwieck, 1925, p. 115 et suiv.)

عليها ضوءاً كافياً^(١) وسيرى القارئ فيما بعد (في الفصل الخاص بـ سيكولوجية الذكاء) أى نصيب يقوم به التحسس فى خطوات الذكاء .

ط — قانون التعويض :

عند ما لا يمكن إشباع إحدى الحاجات لسبب ما تخرج إلى حيز الوجود عملية جديدة ، وهى التعويض . ولما كانت هذه العملية شديدة العموم فيما يتعلق باقتصاد مجهود الكائن العضوى فإننا نستطيع أن نجعلها قانوناً :
إذا لم يكن من الممكن إعادة التوازن المضطرب بواسطة رد فعل مناسب حدث رد فعل مضاد يعوض الانحراف الذى يثيره هذا الاضطراب .

وليس معنى التعويض هو محو النقص الذى نشأ بسبب الحاجة ؛ بل معناه الإتيان بشيء مضاد يوازنه — فالتعويض إذن خطة ماهرة يستخدمها الكائن العضوى ليدراً بها اختلال توازنه . ويعلم كل امرئ أن العمود الفقرى يبدو منحنيًا عند الشخص الذى تقصر إحدى ساقيه عن الأخرى إلى حد كبير . وفائدة هذا الانحناء هو التعويض . كذلك يتضخم القلب المصاب لكي يعوض الكيف بالكم على نحو ما .

ويقوم التعويض بدور كبير جداً فى الناحية النفسية . وقد سبق أن رأى فلورنوا جيداً وظيفة التعويض التى تؤدىها القصص الخاصة بنوم اليقظة .

وقد نص فرويد على وظيفة التعويض فى الأحلام وفى كثير من الأمراض العقلية التى تتميز بالدوران حول فكرة ثابتة .

(1) H. S. Jennings. Behaviour of the lower organisms, Washington, 1904.

وقد نص ريبو على وظيفة التعويض التي تؤديها الفكرة الوجدانية ، ^(١) وهلم جرا . وقد نظر « نومبروزو » منذ حوالي ستين عاماً إلى العبقرية على أنها تعويض مبالغ فيه عن التدهور العضوي لدى صاحبها .

وقد شغلت فكرة التعويض اهتمام علماء نفس الطفولة والمربين ابتداء من سنة ١٩٠٧ ، وبعد بحوث « أدلر » بصفة خاصة . وليست عيوب الأطفال تبعاً « لأدلر » إلا نتيجة للتعويض عن الضعف الوراثي . هذا إلى أن فكرة التعويض هذه من أكثر الأفكار إنتاجاً .

ومن العسير أحياناً التفرقة بين التعويض — الذي ليس إلا خطة ماهرة لإخفاء اختلال التوازن — وبين الإشباع الحقيقي للحاجة الذي يعيد هذا التوازن إلى حالته الأولى . وهكذا نجد هاتين العمليتين في ألعاب الأطفال . وقد وصف بعضهم ألعاب الأطفال بأنها جميعها ظواهر تهدف إلى التعويض . ^(٢) وبناء على هذا الوصف يقوم نشاط الأطفال في اللعب بتعويض النقص في أوجه نشاطهم المفيدة . ولكن هؤلاء [العلماء والمربين] يذهبون مذهباً بعيداً جداً . فلئن كان حقاً أن نمو الطفل يدفعه إلى الشعور بالحاجة إلى الغلبة على الأشياء الحقيقية التي تقاومه ، ولئن كان حقاً أنه يستطيع إشباع هذه الحاجة بسهولة وبصورة وهمية في اللعب فإن اللعب يشبع ، قبل كل شيء ، حاجة الطفل إلى النمو ، وليس اللعب مجرد خطة ماهرة تخفي عنه ضعفه .

حقاً يؤدي اللعب في بعض الحالات وظيفة التعويض فقط ، وذلك بصفة

(١) أنظر أيضاً تقريراً ممتعاً قدم إلى المؤتمر الدولي لعلم النفس بحنيف سنة ١٩٠٩

Dr. S. Szecsi Psychische Kompensation als Uebergang vom Normalen ins Pathologische, Rapports p. 792.

(2) E.S. Robinson, The compensatory function of make - believe play. Ps. Rev. 1920—, cf Ma Psychologie de l'enfant, Le developpement mental.

خاصة في ألعاب الرجل البالغ . وكذا الأمر أيضا لدى الطفل وبخاصة إذا كان يعاني نوعاً من النقص ؛ فإنه من الممكن أن يتيح له اللعب القيام بدور المسيطر ، ذلك الدور الذي تحرمه عليه الحياة الحقيقية . وإنا لنجد هنا نوعاً من التعويض الوجداني .^(١) ولكن قيمة التعويض هذه تنسب بالأحرى إلى موضوع اللعب لا إلى اللعب في ذاته . فاللعب نفسه من حيث هو لعب يشبع ميلا عميقاً لدى الطفل .

ي — قانون الاستقلال الوظيفي :

وأخيراً يجب علينا أن نحدد أيضا قانونا وظيفيا جديرا هو الآخر بأن يسترعى انتباه الربى : يكون الكائن الحيواني في كل لحظة من لحظات نموه وحدة وظيفية ، ومعنى ذلك أن قدرته على ردود الأفعال تتناسب تماماً مع حاجاته .

ومعنى ذلك بعبارة أخرى أننا إذا اعتبرنا الطفل في حد ذاته لم نجده ناقصاً أو بالغاً لم يكمل بعد ؛ بل نجده شخصاً قائماً بذاته . إن ولد الضفدع كائن يكتفي بنفسه ويؤدي وظائفه على نحو كامل كالضفدع تماما . فهو ليس بضفدع ناقص أو ضفدع يؤدي وظائفه بطريقة ناقصة . وسوف يجد القارئ فيما بعد عرضاً مستفيضاً لهذه الفكرة التي ، وإن لم تكن جديدة ، فإنها مازالت موضع الإنكار أحياناً^(٢) .

(١) لقد لاحظ كل من «ليهمان» ، و «وتى» أن التلاميذ السود يلعبون «لعبة المدرسة» أكثر من زملائهم البيض . ويمكن تفسير هذه الظاهرة بحاجتهم إلى التعويض عن مستواهم الاجتماعي المنخفض :

(Lehman et Witty Playing school a Compensatory mechanism. Ps. Rev.)

(٢) أنظر الفصل الثاني — الفقرة الرابعة بعنوان قانون الاستقلال الوظيفي .

هل لهذا القانون أهمية كبرى في الأساليب التربوية ؟ بالتأكيـد ، فإنه يساهم تماماً — كالقوانين الأخرى — في إدخال تغييرات جوهرية على الصورة التي كونها الإنسان لنفسه حتى يومنا هذا عن الفن التربوي . فإذا كان الطفل كائناً بذاته وتاماً ، وانه حياته الذاتية وحاجاته الخاصة أمكننا أن نستنبط من ذلك أن التربية ليست (من وجهة نظر الطفل) إعداداً للحياة ولكنها حياة في حد ذاتها .

وسأحاول أن أبين في الفصل الأخير من هذا الكتاب كل ما تحتوى عليه هذه الصيغة الجريئة من ثروة بالنسبة إلى المربي .

* * *

وأعتقد أنه من الممكن أن تكون القوانين الوظيفية الكبرى التي حاولتُ حشدها هنا مفيدة للمربي الحريص على أن يجعل طبيعة الطفل حليفاً له . وربما كان من الواجب أن نتوسع في عرض هذه القوانين أكثر مما فعلنا . فكم من مسائل مازالت غامضة فيما يتعلق بتحديد التكيف العضوي والعقلي ! ولكننا لم نكن نرمى في الصفحات التي سبقت إلا إلى مجرد تقديم للصفحات التي ستلي .

الفصل الثاني

جان جاك روسو

والفكرة الوظيفية عن الطفولة^(١)

ما الطفل ؟ وما فائدة الطفولة ؟ ها نحن أولاء أمام سؤالين غريبين كل الغرابة بحسب الظاهر . ويدرك المرء أن هذين السؤالين لم يطرأ قط على الذهن بصورة واضحة في أثناء العصور التي اعتاد الناس النظر فيها إلى الكائنات الحية كما لو كانت أمثلة ثابتة لبعض النماذج الطبيعية التي لا يمكن إلا أن تكون هذه الكائنات نسخاً عديدة منها . ومن الأكيد أن الإنسان في ذلك الحين كان يفكر في أنه يتحتم على الأفراد الذين يريدون الوصول إلى مرتبة الكمال أن يقطعوا مسافة خاصة من نقطة البدء إلى نقطة الوصول ، كالمسافة التي يقطعها السهم لكي ينتقل من القوس إلى الهدف ، وهذه المسافة هي الطفولة ذاتها . ومن ثم فالسؤال عن معنى الطفولة ليس إلا مجرد سخف في التفكير ! ، فأى فائدة هناك للمسافة التي يقطعها السهم ؟ إن الثورة التي حققها نظرية التطور — لا في العلوم الطبيعية فحسب ؛ بل في جميع عاداتنا المتبعة في التفكير — تحملنا اليوم على ألا نقابل السؤال السابق بالرفض . وأكثر من ذلك فإننا نشعر بأن هذا السؤال يفرض نفسه علينا فرضاً ؛

(١) ظهر هذا الفصل على هيئة مقال في عدد من :

La Revue Métaphysique et de Morale, Paris mai 1912.

وهو العدد الذي خصص لجان جاك روسو على وجه الخصوص .

فقد ألفنا أن نرى أن كل ما يمكن أن يكون ضاراً بالجنس في أثناء كفاحه من أجل الحياة قد اختفى دون شفقة ما . وإنا لتساءل بنوع من الدهشة كيف يتفق أن مرحلة لا تتسجم مع ضرورات الحياة المحيطة بنا كمرحلة الطفولة لم يتمكن القضاء عليها ؛ بل نمت باطراد إلى درجة أن أرق الفصائل في السلم الحيواني هي تلك التي تمتد لديها مرحلة الطفولة أكثر من سواها . وإذا اعتبرنا الطفولة في ذاتها فهل نجد في العالم من هو أكثر ضعفاً ، وأحقق شأناً ، وأشد خضوعاً لكل ما يحيط به ، وأمس حاجة إلى الشفقة والحب والحماية من الطفل ؟ ^(١) إذن فلماذا تحمي الطبيعة هذه المرحلة المؤقتة ، ولماذا كانت الطبيعة سبباً في نشأة بعض الغرائز التي في وسعها أن تكفل امتداد هذه المرحلة كغرائز الأمومة ؟ ولا نستطيع الجواب على ذلك إلا بقولنا : إنه من الأكد أن السبب في ذلك هو أن هذه المرحلة في ذاتها مفيدة للفرء والنوع .

ولم يلمح أحد هذه المشكلة بوضوح ولم يعرض لها حلاً إلا حوالى نهاية القرن التاسع عشر ، وقد كان ذلك بتأثير آراء « داروين » ولم يفعل « سبنسر » سوى أن عرض لهذه المشكلة على نحو عابر ^(٢) وأقول ، إن لم أكن مخطئاً ، إن « جون فيسك » الأمريكي ^(٣) كان أول من عنى بفحص هذه المشكلة ، وهو الذي ناقش معنى الطفولة في كتابه : « على هامش الفلسفة الكونية » الذي ظهر سنة ١٨٧٤ . ثم عاد فيما بعد إلى بيان الوظيفة التي تؤديها الطفولة في التطور الإنساني ، وقد كان ذلك في خطبة ألقاها بنيويورك سنة ١٨٩٦ . ^(٤) وقد بين « فيسك » أن الطفولة مفيدة

(١) La nouvelle Héloïse, V.

(٢) يرجع تاريخ هذا الفصل إلى سنة ١٨٥٤ : (Spencer, De l'éducation Ch. 11)

(٣) John Fiske. Outlines of Cosmic philosophy.

(٤) قد أعيد طبع هاتين القطعتين سنة ١٩٠٩ تحت عنوان معنى الطفولة
Meaning of infancy, Boston et New - york.

وقد كنت أجهلها حينما عرضت بدوري إلى هذه المسألة الخاصة بمعنى الطفولة في كتابي : —
Psychologie de l'enfant.

للفرد من جهة أنها مرحلة مرونة صالحة كل الصلاحية لتنمية الوظائف الجسمية والعقلية . وفي سنة ١٨٩٦ أكمل « كارل جروس » هذه النظرية — التي كان يجهل صاحبها — حين أبرز أهمية اللعب في نمو الحيوان . وقد اقترح أن ينظر المرء إلى الطفولة على أنها المرحلة التي تستخدم مسرحاً لظهور الاستعدادات التي سوف يحتاج إليها الرجل البالغ فيما بعد .

لكن جان جاك روسو لمح كل هذا على نحو واضح جداً . ومن الأكيد أنه كان أول من شغلته المشكلة التي تمس السبب في وجود الطفولة . وأكثر من ذلك فقد أجاب عن هذا السؤال إجابة مرضية جداً إلى درجة أن الإجابات التي يعرضها المربون في وقتنا الحاضر لا ترمى إلا إلى تنمية وتوضيح الخطوط الرئيسية التي خطها روسو بيد بارعة في لحظة من لحظات الحدس العبقري العجيب . وما كان للمربين في الوقت الحاضر أن يصلوا إلى ما وصلوا إليه من تنمية فكرة روسو وتوضيحها لولا تلك الأضواء الجديدة التي يلقمها العلم المعاصر على هذه المشكلة .

« يشكو الناس من حالة الطفولة ؛ ولا يرون أنه لو لم يبدأ الإنسان حياته طفلاً لهلك الجنس البشري . » هذا هو ما يصرح به روسو منذ بادىء ذي بدء . ويجب علينا أن نشير إلى أن هذا التصريح ليس مجرد ملاحظة ألقاها روسو على عواهنها فإنها توجد في الصفحة الأولى من كتاب « إميل » . وسوف يعتمد مذهبه التربوي بأسره على هذه الملاحظة وعلى ملاحظات أخرى شبيهة بها . ولقد أدرك روسو على نحو واضح جداً أن أول واجب على المربي الحريص هو أن يحدد منسلكه حيال الطفولة ، وأن يهتم بالبحث عن قيمتها . ألا يتوقف كل الاتجاه الذي سوف يحدده المرء للتربية على الدلالة الإيجابية أو السلبية التي ينسبها إلى الطفولة ؟ وقد حدد روسو موقفه مباشرة ؛ فهو يصرح بأنه من أنصار الحل الإيجابي : لولا الطفولة لهلك الجنس . وهذه الملاحظة اليسيرة التي تبدو قليلة الخطر بحسب الظاهر مليئة ،

على الرغم من ذلك ، بكل تلك الثورة التي سوف يحمل كتاب « إميل » ثوائها في عالم التربية . وذلك لأنها تثير مباشرة إحدى المشاكل التي لا يسمع الرأى بعد ذلك إلا أن يضعها لنفسه ، وهذه المشكلة هي التي سوف تقود خطاه إلى حد بعيد جداً . قلن كان حقاً أنه لو لا الطفولة لهلك الجنس فمعنى ذلك أنها مفيدة . وحينئذ فما فائدتها ؟ فليست الطفولة إذن حالة نقص يجب بذل كل الجهود لإصلاحها في أقرب وقت ممكن . وسوف تكون الطفولة إذن خيراً لا شراً محتوماً .

وقد أجاب روسو عن هذه الأسئلة إجابات ممتازة : « لو ولد الإنسان كبيراً وقوياً لما أفاد شيئاً من طول قامته وقوته ، حتى يعلم كيف يستخدمها ، ولعادا عليه بالضرر حين يحولان دون تفكير الآخرين في مساعدته . فلو ترك وشأنه لما ت بوساً قبل أن يعرف حاجاته . »

ولا يبدو هذا التعبير في الوهلة الأولى إلا كراى غريب جرى ؛ كيف يمكن أن يموت الرجل الذى ولد قوياً لأنه لم يدع للآخرين سييلاً إلى مساعدته ؟ إنه لتفكير شديد الغرابة ، وذلك لأنه لو ولد الإنسان قوياً لما كان فى حاجة إلى هذه المساعدة . ويدرك المرء أنه ما كان لمثل هذه الشروح أن تنفذ بحال من الأحوال إلى رؤوس كثير من قراء روسو فى الزمن الماضى وفى وقتنا الحاضر أيضاً .

ومع ذلك فإن هذا الاستدلال سليم : « لنفرض أن طفلاً ولد وله قامته وقوة رجل تام التكوين فسوف يكون هذا الرجل الطفل مغفلاً كاملاً ومخلوقاً آلياً وتمثالاً جامداً لآحاساسية له على وجه التقريب ، وسوف لا يرى ولا يسمع شيئاً ولن يدرك هذا الرجل الذى نشأ دفعة واحدة كيف يقف على قدميه ولا بدله من وقت طويل حتى يعلم كيف يحتفظ بتوازنه عليهما وسوف يشعر بالضيق الذى يصحب الحاجات دون أن يعرفها . » وهنا يفرق روسو جيداً بين مظهرين فى الكائن

العضوى . وهما المظهران اللذان أطلقنا عليهما اسم التركيب والوظيفة . فليس وجود الأعضاء لدى الكائن الحى هو كل شئ ؛ بل لابد له من معرفة السبيل إلى استخدامها . وكلما تمت هذه الأعضاء أصبح العمل الذى يطلب إليها دقيقاً مرهفاً ، ووجب أن تطول الفترة الضرورية حتى تتصير هذه الأعضاء قادرة على هذا العمل . وفيما عدا ذلك فالوظيفة أحد الشروط الخاصة بتكوين التركيب ، فليس من الممكن أن ينفك أحد هذين المظهرين عن الآخر ، والملاحظة نفسها هى التى توقفنا على ذلك . وتبين لنا ملاحظات روسو ، على نحو أخاذ ، أنه من المستحيل الفصل بين هذين المظهرين .

وحينئذ فالنمو يتضمن — لدى روسو كما يتضمن لدى علماء الحياة فى الوقت الحاضر — إثارة وتدريباً متصلًا للأعضاء التى يراد تنميتها . إن الطبيعة هى التى تريد أن يكون الأمر كذلك : وحينئذ فالطفولة هى المرحلة التى خصصتها الطبيعة لهذا التدريب « فمن الواجب أن تحترم الطفولة » وأن يترك السبيل حراً أمام حركاتها العنيفة . ومن الخطأ أن تعدّ هذه الحركات شيئاً يجب قمعها : « دع الطبيعة تعمل وقتاً طويلاً قبل أن تتدخل لتعمل بدلاً منها ، وذلك خشية أن تعارض أعمالها . » فإن الوقت الذى يبدو للمترمت أنه وقت ضائع هو فى الحقيقة وقت مكتسب . « أليس ثمة قيمة لأن يكون الطفل سعيداً ؟ أليس ثمة قيمة للقفز واللعب والعدو طيلة النهار ؟ . » فإذا كانت الطفولة مفيدة فلا بد إذن من أن نكرس للطفل عناية خاصة . فالطفل ، من حيث هو طفل ، يصبح موضعاً للاهتمام . ولم يعد الطفل ، كما كان يظن الناس فيما مضى ، كائنًا ناقصاً غير تام يراد إكماله وإتمامه ، بناء على نموذج نجده لدى الرجل البالغ . وهكذا تتبدل وجهة النظر جملة : فالطفل أيضاً حياة خاصة ، أى أن له حياته ، وله الحق أن يحيا هذه الحياة ، وأن يحياها سعيداً . فما أبعدنا عن الفكرة التى يقول بها الناس عادة !

ولما كان هدى هو أن آيين إلى أى مدى تطابق وجهة نظر روسو فكرة الطفولة التى تفرض نفسها اليوم على علماء الحياة وعلماء النفس مطابقة أمينة ، فمن الواجب أن أذكر القارئ على وجه الإجمال بالمصادر الثلاثة التى نبعت منها هذه الفكرة الأخيرة :

أولاً : نظرية التطور ، وقد أشرت من قبل إلى كل من تقرير « فيسك »^(١) ذلك التقرير الذى كان مجهولاً إلى حد كبير ، وتقرير « كارل جروس » الذى كان له من التأثير البعيد المدى ما هو جدير به . وربما كان من الواجب أيضاً أن نذكر البحوث العديدة التى ازدهرت بتأثير القانون المشهور الخاص بالوراثة البيولوجية ، وهى البحوث التى قادت سبنسر وستانلى هول ، وتلاميذ هذا الأخير بصفة خاصة ، إلى النظر إلى الطفولة نظرهم إلى مرحلة تتلخص فيها المراحل التى مرت بها الإنسانية . هذا إلى أن مرحلة التلخيص هذه ضرورية ولا غنى عنها فى تكوين البالغ .

وقد كانت نقطة البدء لدى المدرسة العملية ، وعلى رأسها وليام جيمس وجون ديوى وكينج ، وجهة نظر مختلفة كل الاختلاف عن وجهة النظر السابقة . فإن هذه المدرسة لما كانت ترى أن الإنسان كائن عملي قبل كل شيء ، فقد درست النشاط الإنسانى على ضوء علم نفس وظيفى أو « ديناميكى » تعارض به علم النفس التركيبى أو « الاستاتيكي » . ولا تنحصر وجهة النظر الوظيفية فى البحث عن كنه العمليات التى يسلك الرجل (أو الطفل) بفضلها سلوكاً معيناً به فحسب ؛ بل تبحث أيضاً عن السبب الذى يدعو به إلى هذا السلوك فى تلك اللحظة . وحقيقة يجب علينا ألا نفصل مطلقاً بين النشاط النفسى وبين شروط البيئة التى تدعو إلى نموه . فإذا

(١) Fiske

طبقنا هذه الطريقة الوظيفية على الطفل دعنا إلى تفسير أفعاله بإرجاعها إلى نفس الحاجات التي تهدف هذه الأفعال إلى إشباعها ، لا إلى مقياس أجنبي عن عقليته الخاصة . وإذا أردنا الوقوف على حقيقة هذه الحاجات وعلى ما يقوم به الطفل من التجارب التي تتمثل فيها شخصيته بأسرها فلا بد من النزول إلى مستواه ، ومن النظر إلى حياته في ذاتها على أنها وحدة قائمة بذاتها . وحينئذ فقد انتهى أنصار المذهب العملي بطبيعة الأمر إلى توجيه عناية خاصة إلى الطفولة من حيث هي ، وإلى رفض رأى هؤلاء الذين يصرون على المقارنة بين العمليات العقلية عند كل من الطفل والرجل البالغ ؛ فيتخذون العمليات العقلية لدى هذا الأخير معياراً ، ويرجعون الطفولة إلى حالة نقص ليست أهلاً لأن تكون موضوعاً لعلم .

وجدير بالاهتمام أن نشير إلى أن مذهب التطور ينتهي كالمذهب العملي إلى نفس النتائج فيما يتعلق باستقلال مرحلة الطفولة وأهميتها الوظيفية ، وذلك على الرغم من تعارض الطرق التي يتبعها كل من هذين المذهبين إلى حد ما . فإن أحدهما ينظر إلى الطفل على اعتبار الجنس ؛ في حين أن الآخر لا ينظر إليه إلا في حد ذاته .

وقد انتهى المربون من جانبهم (أو على الأقل هؤلاء الذين يلاحظون ويفكرون من بينهم) بطرق مختلفة إلى نفس النتيجة التي انتهى إليها علماء الوراثة الحيوية [البيولوجية] وأنصار المذهب العملي . وهناك بعض العوامل التي دفعت هؤلاء المربين إلى التفكير في أن المرء يخطئ السبيل القويمة عندما يستخدم طرقاً لا تنال الطفل إلا من الخارج ، وفي أنه من الأفضل أن يعمل المربي على إثارة نشاط الطفل نفسه حتى يكون نموه أكثر حرية وأكثر تلقائية . فمن هذه العوامل عقم الطرق المدرسية المألوفة ، ذلك العقم المحزن الذي لا يستطيع المربي أن يفيد منه شيئاً إلا إذا قهر التلاميذ ، والذي لا يؤدي في الواقع إلا إلى إيقال ذاكرتهم دون نفع يعود على نموهم العقلي والخلق . ومنها أن انتشار التعليم لم يؤدي إلى نقص الإجرام .

بضاف إلى ذلك نوع من الخدس بالضرورات السيكولوجية . حتماً إن كثيراً من هؤلاء المربين كانوا على صلة بالحركة السيكولوجية والبيولوجية ، ولكن مع ذلك لم تكن الغالبية الكبرى منهم إلا من أصحاب الخبرة العملية . وهذا مما يزيد الاهتمام أيضاً بالتقاء وجهة نظرهم مع وجهة نظر علماء النفس . ومن ثم فإن هؤلاء المربين يوصون بلون من التربية يتجه إلى البواعث الداخلية لدى الطفل ، وذلك على عكس الطريقة العقيمة التي تعمل على حشو عقول التلاميذ بمواد الدراماة . ولما كان من الواجب معرفة هذه البواعث ، حتى يمكن دفعها إلى تأدية وظيفتها ، فقد انتهى هؤلاء المربون بسبب ذلك إلى الاهتمام بالمو التلقائي للطفل ، وإلى تكريس عناية جديدة بالكلية لأوجه نشاطه الطبيعية . وقد التقت جهودهم في هذه السبيل لحسن الحظ بجهود العلماء والفلاسفة .

ولو وجب ذكر بعض الأسماء للتعريف بهذه الحركة التربوية الجديدة لاستطعنا أن نذكر أسماء عديدة . فقد عبر مختلف المؤلفين في جميع الأقطار عن وجهة نظر وظيفية في التربية تتضمن وجهة نظر وظيفية عن الطفولة ، وكان ذلك على نحو شعورى إلى حد قليل أو كثير ، وعلى نحو أقل أو أكثر وضوحاً وعمقا . ففي فرنسا كان لا كومب ، ولوبون ، وليزان ، ودي فلورى ، وفاجنر ، والآنسة ديجار^(١) خير ممثلين « للمذهب الوظيفي » — وربما كانوا كذلك على غير علم منهم — وهذا هو شأن برينو^(٢) حينما يطالب بتربية لغوية بريئة عن الطابع المدرسى الآلى ، وأكثر حيوية ، بحيث تقوم أكثر ما تقوم على التجارب اللغوية ، وشأن كينيوكس^(٣) عندما ينادى بتدريس الرسم مع مراعاة الخطوات الطبيعية التي

(1) Lacombe, le Bon, Laisant, de Fleury, C. Wagner, Mademoiselle Dugard

(2) Brunot (3) Quemieux

يعربها الرسم لدى الأطفال . أما ممثلو هذا المذهب في إيطاليا فهم مدام منتسوري^(١) والآنسه فرانشيا^(٢) وفي ميونخ كرشنشتينر، وهو أول من حض على إنشاء مدارس العمل (Arbeitsschulen) التي يقابل بينها وبين مدارس الكتب (Buchschulen) . ومن هؤلاء أيضا برتولد أوتو^(٣) مدير إحدى المدارس في إحدى مدن بروسيا ، وهو الذي بدأت كتاباته المبكرة وروح التجديد لديه تسترعيان الانتباه . ومن الممكن ، على اعتبارات شتى ، أن نضع ليرت^(٤) وجميع مؤسسي المدارس الجديدة في صفوف تلك الكتبية التي كانت تحض على وجهة نظر وظيفية عن الطفولة والتربية .

وإن الهدف الذي ترمى إليه هذه الصفحات المتواضعة هو بيان أن جان جاك روسو كان طليعة لكل من أنصار الوراثة البيولوجية والعمليين والمربين المحدثين . ولأريب في أن هذه الحقيقة كانت معروفة لدى غيرنا ، ولازعم الكشف عنها . ومع ذلك فربما كانت هناك بعض الجدوى في أن نلاحظ أن التأكيدات الرئيسية التي أدى إليها علم الطفل في أحدث صوره توجد جميعها موضحة كل التوضيح في كتاب « إميل » . وللاختصار سوف استخلص هذه التأكيدات على هيئة بعض الصيغ التي نستطيع أن نخضع عليها اسم القوانين ؛ وذلك لأنها تبدو معبرة عن بعض العلاقات المطردة .

وعدد هذه القوانين خمس وهي : قانون التطور التكويني ، قانون التدريب التكويني الوظيفي ، قانون التكيف الوظيفي (أو الفائدة) ، قانون الاستقلال الوظيفي ، قانون الشخصية .

(١) Mme Montessori

(٢) Melle Francia

(٣) Kerchensteiner

(٤) M. Bertold Otto

(٥) Leitz

ونجد أن روسو قد أعترف بهذه القوانين جميعها صراحة أو ضمناً وأنه جعل مدلولاتها حقائق بديهية اعتمد عليها كمحام في خطابه وشكواه . ومن الممكن تقريباً أن نقسم كتاب إميل بأسره تحت هذه العناوين الخمسة . وليس للقارئ أن يجزع . فليس هذا هو ما اتبعت القيام به على الرغم من قوة الإغراء التي تدعو إلى الإفاضة في إيراد النصوص ! وتكفي بعض الأمثلة في بيان ما أبداه مواطن جنيف في هذا المقام من ثاقب فكر عجيب .

١ — قانونه التطور التكويني .

ينمو الطفل نمواً طبيعياً حين يمر تبعاً لنظام مطرد بعدد خاص من المراحل المتتابعة وتلك هي صيغة القانون العام . وهناك قانون آخر متمم له : هذه المراحل هي نفس المراحل التي مر بها عقل الإنسانية . وقد استنبطت من هذا القانون إحدى التطبيقات العملية : يجب أن تكون التربية مطابقة لسير التطور العقلي .

وقد أبرز روسو على نحو واضح جداً تلك الفكرة القائلة بأن النمو يخضع لنظام ثابت حدده الطبيعة . وهو يعود إلى هذه الفكرة في كل مناسبة . وهي مصدر إلهام لكل صفحات كتابه . فهو يقابل في أول كتابه « إميل » بين تربية الرجال و « تربية الأشياء » وبين « تربية الطبيعة » تلك التربية التي تنحصر في « التنمية الداخلية لقوانا ولأعضائنا » . وهذه التربية الداخلية هي أكثر أنواع التربية أهمية وذلك لأنها على وجه التحقيق تلك التي « لا نستطيع التأثير فيها على نحو ما . »

(١) قد أخذت جميع الأمثلة من كتاب « إميل » دون تعيين مصدرها . وكثيراً ما جمعت في نص واحد بين عدة فترات تنتمي إلى أجزاء مختلفة من هذا الكتاب ، وقد فصلت دائماً هذه الفقرات بعضها عن بعض بنقط تدل على الفراغ .

(م — ٧ التربية الوظيفية)

وحينئذ فهي الأساس الذي « يجب أن نبني عليه التربيّتين الآخرين. » « فتلاحظ الطبيعة ولتتبع السبيل التي تخطه لك إن الطبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالاً ، قبل أن يكونوا رجالاً : فلو أردنا الإخلال بهذا النظام لأنتجنا ثماراً فجّة لانضج لهما ولا نكهة . »

ويشير « نظام الطبيعة » اهتمام روسو بصفة خاصة من جهة التطبيقات العملية التي يأمر بها . فمن الواجب أن يحترم الإنسان هذا النظام : « دع الطبيعة تعمل رديحاً طويلاً قبل أن تتدخل لتحتل مكانها في العمل ، وذلك خشية أن تعارض أعمالها » « إن للطبيعة وسائلها لتنمية الجسم وتقويته ! فيجب ألا يعارضها المرء مطلقاً .. وليس هناك ما هو أكثر ضرراً من التدخل في الوقت غير المناسب . ومن الأفضل أيضاً ألا نعمل عملاً ما ، بدلاً من أن نسيء العمل . ولذا فإذا تطرق إليك الشك فلتكف عن العمل . ومن هنا نشأت فكرة التربية السلبية التي تعبر عن حقيقة بعيدة الغور إلى حد كبير ، والتي بدت على الرغم من ذلك بمظهر الغرابة الشديدة إلى درجة أن روسو نفسه يرجو القارئ أن يغفر له آراءه الغريبة حينما يقول : « إن أعظم قواعد التربية بأسرها وأكثرها أهمية ونفعاً هي تلك التي التي لا تحض على كسب الزمن ؛ بل على خسارته . »

وفيما عدا ذلك فإن المرء يستطيع التدخل حتى يكون « عوناً للطبيعة » ولكن يجب عليه أن « يعامل تلميذه حسب عمره . » فإن « لكل عمر بواعثه التي يجب تحريكها. » وهاهو ذا زمن الدراسة قد آن أوانه : فمن ذا الذي سوف يختار الدراسات التي تناسب هذه اللحظة المعينة ؟ « لست أنا الذي سوف أختار تلك المواد حسبما يحلو لي ، وإنما هي الطبيعة نفسها التي ترشدني إلى هذا الاختيار . » وحتى في الناحية الخلقية « يجب أن نطرح الأمثلة التي تقع تحت أعيننا جانباً ، وأن نبحث عن تلك الأمثلة التي تتم فيها مراحل النمو المتتابعة وفقاً لنظام الطبيعة . » ويشكو

روسو بصفة خاصة - كما يجب أن يشكو الناس أيضاً في يومنا هذا - من أن « المربين يقصرون الشبان في أكثر مراحل العمر نشاطاً على الدراسات النظرية المحضة . » وهكذا « لا يخرج المرء على أسس العقل أقل مما يخرج على الطبيعة »

فإن من أكبر ما يمكن توجيهه إلى جميع طرقنا وإلى جميع مناهجنا التعليمية من ضروب النقد هو أنها ضربة لازب لبعض المشاغل المنطقية لا النفسية . فالعلم يعرض - تبعاً لنظام منطقي وعلى نحو يتفق مع عقل البالغ - علوماً لا يمكن هضمها ، على العكس من ذلك ، إلا إذا كانت مطابقة لضروب الاهتمام الخاصة بكل مرحلة من مراحل العمر . وكما أجاد روسو فهم هذه الحقيقة ! وقد حاول جهده أن يقيم آراءه في الإصلاح على أساس من الملاحظة ، لا على أساس من التفكير النظري المحض ، كما فعل ذلك ، من قبل ، جميع المربين تقريباً وكثير من المربين من بعد . وفي الواقع يقول روسو : « إن السبب الذي يجعلني أشد جزماً هو أنني ، بدلاً من أن أسلك مسلكاً مذهبياً ، أعطيت للتفكير المحض أقل نصيب ولم أثق إلا بالملاحظة . »

وحينئذ فليس لنا أن ندع مجالاً لتدخل العقل متى لم يكن الطفل قادراً بعد على فهم أحكامه :

« إن للطفل ضروباً من النظر والتفكير والشعور الخاصة به ، وليس ثمة ما هو أشد مخالفة للعقل من الرغبة في الاستعاضة عنها بضروبنا نحن . وإني لأفضل جداً أن أطلب إلى الطفل أن يبلغ طوله خمسة أقدام في سن العاشرة على أن يكون صحيح الحكم إن العقل الذي ليس إلا مزيجاً من جميع قوى الإنسان ، إن صح هذا التعبير ، وهو تلك القوة الوحيدة التي تنمو في آخر المراحل ، وعلى نحو أشد ما يكون عسراً . ومع ذلك فإن الإنسان يريد استخدامه لتنمية القوى الأخرى . إن غاية الكمال التي تصبو إليها التربية الجيدة هي تكوين الرجل العاقل . ويزعم

بعضهم أنه يتخذ العقل سبيلاً إلى تربية الطفل ، إن هذا لمهو البدء بالنهاية ، والرغبة في اتخاذ نتيجة العمل كأداة للوصول إليه . ولو كان الأطفال يعرفون معنى العقل لما كانوا في حاجة إلى التربية . »

فإذا كانت الطبيعة تتبع في النمو نظاماً ثابتاً فما هذا النظام ؟ نحن نعلم أن المربين المحدثين قد شغلوا كثيراً بتحديد المراحل التي تمر بها ضروب الاهتمام في تطورها . وقد حاول روسو جهده أن يطابق بين هذه المراحل وبين نمو « إميل » . وقد رسم صورة للطريق التي ينبغي اجتيازها . فهو يقسمها إلى أربع مراحل كبرى : (منذ الولادة حتى السنة الخامسة ، ومن الخامسة إلى الثانية عشرة ، ومن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، ومن الخامسة عشرة إلى العشرين .) وهي تسكاد تطابق تماماً المراحل التي تحددها الغالبية الكبرى من المربين في أيامنا هذه لمراحل التطور التي تسبق سن الرشد ، وهي المراحل التي يسمونها الطفولة الأولى والطفولة الثانية والمراهقة والبلوغ . وقد وقف روسو جيداً على أهمية هذه المرحلة الأخيرة من الناحيتين الحيوية والتربوية . وقد حدد خواصها تحديداً صادقا حينما أطلق عليها اسم « الطفولة الثانية » ، وهو المصطلح الذي ردده المربون المعاصرون على أنه يعبر تعبيراً دقيقاً جداً عن هذه اللحظة الحرجة التي ، وإن كانت قصيرة المدى ، فإن لها تأثيراً عميقاً . ولقد وصفها روسو على نحو يملك علينا مشاعرنا :

« إنا لنولد مرتين ، إذا صح هذا التعبير : مرة لكي نوجد وأخرى لكي نعيش . وكما أن زلزلة البحر تسبق العاصفة من بعيد ؛ كذلك تنبئ هذه الثورة العنيفة عن نفسها ببهمة الأهواء الناشئة . وإن ثوراناً أصم يحذرنا من اقتراب الخطر ، إن تغيراً في المزاج ، وثورات الغضب المتكررة واضطراب الذهن المستمر لأمورك تكد تجعل ترويض الطفل أمراً غير مستطاع . وهذا هو الميلاد الثاني الذي سبق أن تحدثت عنه . وهاهنا يولد الإنسان في الحياة حقاً ، فلا يعزب عنه أي أمر إنساني . »

ويبقى علينا أن نتساءل ، قبل أن نترك هذه الفقرة عما إذا كان روسو قد وقف بحذسه على تشابه أو توائم بين نمو الفرد ونمو النوع الإنساني .

واعتقد أنه لم يعبر عن هذه الفكرة بوضوح في أى موضع من كتاباته . ومع ذلك فإن روسو يعود دائماً إلى الحديث عن النمو العقلي لدى الهمجى وعن التشابه بين العقلية البدائية عند هذا الأخير وبين عقلية الحيوان . وقد قرر مراراً عديدة نوعاً من المقارنة بين حالة الهمجية وبين الشباب « إن هذه الحالة (حالة الهمجية) هى الشباب الحقيقي للعالم » هذا هو ماقله روسو في مقاله عن الأصل في عدم المساواة . وتدل قرائن الأحوال إلى حد كاف على أن الأمر هنا ليس بصدد مجرد إحدى الاستعارات . فإذا اهتم روسو « بالهمجى » اهتماماً كبيراً فذلك لأنه يفكر أن هذا الأخير سوف يفسر له ما استغنى عن المشا كل الكثرة التى يثيرها سلوك الرجل المتحضر للفياسوف . « إذا لم يدرس المرء الإنسان وقواه الطبيعية ومراحل نموها التدريجى دراسة جديدة فمن يستطيع ، فى الوضع الراهن للأمر ، أن ينجح نجاحاً تاماً فى التفرقة بين ما تفعله الإرادة الإلهية وبين ما يزعم الفن الإنسانى أنه من صنعه . » ^(١) وقد تنبأ فياسوفنا بقوة نظر خارقة للعادة فى هذه الجملة — وفى جمل أخرى شبيهة بها — بالمزايا التى يجب أن تعود بها الطريقة التكوينية على علم النفس .

فإذا عدنا مرة أخرى إلى الطفولة وجدنا أن روسو يبين بقوة ، وعلى عكس الآراء المتوارثة ، أنه لا بد من أن تكون هذه الطفولة قريبة من الهمجية حتى تسير على النحو الذى تحدده الطبيعة لها . فهو يريد أن يكون « إميل » همجياً . ففى حين أن الأطفال الذين يربون حسب العادة المألوفة لا يشبهون إلا « الفلاحين » الذين

(١) Préface du Discours sur l'origine de l'inégalité (1754)

يخضعون لغيرهم في كل صغيرة وكبيرة ، والذين لا يفعلون شيئاً إلا إذا قيل لهم أن يفعلوه ، نرى أن الهمجي يجرب في كل مناسبة ، ويدرك وحده كيف يتخلص من المآزق . فما هو ذا ما يناسب « إميل » ؛ ولذلك فسوف يكون كتاب روبنسن كروزو هو الكتاب الوحيد الذي سوف يقدمه إليه روسو

وسوف ندرك على ضوء مايلي مزايا هذه « العودة إلى الطبيعة »

٢ — قانونه التدريب التكويني الوظيفي :

يتضمن هذا القانون في حقيقة الأمر قانونين يمكن تحديد صيغتهما على النحو الآتي : —

١ — إن تدريب إحدى الوظائف شرط في نموها (وهذا هو قانون التدريب الوظيفي .)

ب — إن تدريب إحدى الوظائف شرط في نشأة بعض الوظائف الأخرى فيما بعد (وهذا هو قانون التدريب التكويني)

١ — وبعبارة القانون الأول من هذين القانونين عن ظاهرة يعلمها الجميع جيداً: إن التمرين يدعو إلى النمو ، وهذا هو ما يعمله كل صبي يحاول تنمية عضلات عضديه . غير أن هذا لا يمنع من أن الناس لم يدركوا جيداً الأهمية الوظيفية للطفولة إلا منذ عهد روسو . فبناءً على نظريته الشهيرة يبدو اللعب عند الحيوان والإنسان كتدريب سابق لا بد منه لنموها ، وذلك على نحو يمكن القول معه بأن الحيوانات لا تلعب لأنها صغيرة ، ولكنها صغيرة لكي تستطيع اللعب .

ولكن روسو يبدو ، على هذا الاعتبار أيضاً ، طليعة يعبر بأمانة عن آرائنا الحديثة في التربية . فالفكرة الوظيفية بمعنى الكلمة هي التي أوحى إليه برسالته في التربية

من أولها إلى آخرها . فيجب أن تنحصر وظيفة المربي في جعل الطفل ودرا على القيم بوظائفه في اللحظة التي تدق فيها ساعة الطبيعة مدسة بظهورها . وفي أكثر الأحيان يشعر الطفل بميل إلى مباشرة هذه الوظائف من نفسه . وبكفي ألا يجعل المربي هذه المباشرة أمراً مستحيلاً ، وذلك بأن يوجب عليه أن يباشر وظائف أخرى غيرها . أو بأن يقضى عليه بعدم الحركة ؛ وهذا هو المعنى العميق « للتربية السلبية » . غير أنه من المحقق أن الناس فيما مضى كانوا أكثر ميلاً منهم الآن إلى إخضاع الطفل منذ ولادته حالة من القهر . وقد نعتك روسو ستار هذه العادة بقصاحته :

« إن الطفل حديث العهد بالولادة في حاجة إلى بسط أعضائه وتحريكها . حقا إن أهله يبسطونها ، ولكنهم يحولون دونها ودون الحركة ، وحتى رأسه نفسها فإنهم يثبتونها بالمصائب . وهكذا نجد القوة الدافعة للأعضاء الداخلية في جسمه تميل إلى النمو عقبة لا يمكن اجتيازها في سبيل الحركات التي تتطلبها من هذا الجسم . وليس من الممكن أن يؤدي السكون واقهر المذاق لفرضيهما على أعضاء الطفل إلا إلى عرقلة الدورة الدموية ومنع الطفل من التقوى والنمو فلاحظ الطبيعة واتبع الطريق التي ترسمها لك . إنها تدرب الأطفال تدريجاً مستمراً . . . فإذا بدأ الطفل يتقوى فدعه يزحف خلال الغرفة ودعه ينمي أعضائه الصغيرة ويبسطها . وسرى أنه يزداد قوة يوماً بعد يوم . »

ويطلب جان جاك روسو أيضاً من أجل العقل ما يطالبه من أجل الجسم : فهو يزيد أن ينحصر التمايم في ترك الطفل يدرب نفسه بنفسه ، بدلاً من أن يحمله نخبة سلبية لحشو الذهن بالمعلومات التي توجد في الكتب :

« لما كان [الطفل] مضطراً إلى أن يتعلم بنفسه فسوف يستخدم عقله بدلاً من عقل الآخرين . . . ويجب أن تنجم عن هذا التدريب المستمر قوة عقلية شبيهة

بتلك التي يكتسبها الجسم عن طريق العمل . . . ومتى استحوذ الطفل على الأشياء قبل أن تعيها ذاكرته أصبح ما يستخلصه منها ملكاً خاصاً له . والأمر على العكس من ذلك إذا أثقلت ذاكرته ، على غير علم منه ، بما لا طاقة لها به ؛ إذ يوشك المرء ألا يستخلص منه أبداً شيئاً خاصاً به . »

ولكن ليس لنا أن نغلو في الاستشهاد بالنصوص . فمن الممكن — كما سبق

أن قلت — أن يستوعب هذا الاستشهاد كل كتاب إميل تقريباً

ويمجدربنا أن نلاحظ هنا أن روسو قد أدرك جيداً ما لحركة الطفل ووثباته وألعابه من فائدة وظيفية . ولقد كان أنفذ بصيرة في هذه الناحية من سبسر الذي لم ير في هذه الأمور ، على الرغم من نظريته في التطور ، إلا تعبيراً غير مجد عن مقدار من النشاط الذي يزيد عن حاجة الطفل . وقد لاحظ جان جاك روسو ملاحظة بعيدة الغور حين قال : « ليس للأطفال من القوى ما يسكفهم في إشباع كل ما تتطلبه الطبيعة منهم ، وذلك فضلاً عن أن يكون لديهم من هذه القوى ما يزيد على حاجتهم . وحينئذ فمن الواجب أن ندع لهم [حرية] استخدام جميع تلك القوى التي زودتهم الطبيعة بها . »

ب — قانون التدريب التكويني : وتتضمن أيضاً جميع ملاحظات روسو

هذا القانون القائل بأنه ليس من الممكن أن تنمو الوظائف المتأخرة في الظهور إلا بشرط أن تنمو تلك الوظائف التي حددت لها الطبيعة مرتبة سابقة لها . فترية الحواس شرط في استيقاظ الحكم . « فإذا أردنا أن نعلم كيف نفكر فلا بد من تدريب حواسنا وأعضائنا التي يستخدمها ذكاؤنا كأدوات له . » ومن الواجب أن يقوى الجسم نفسه حتى يمكن أن تصل الوظائف النفسية إلى مرتبة كمالها .

ومن المعلوم أن ستانلي هول قد فسر القانون التكويني على نحو خاص على حد ما . فلما فهم هذا العالم النفسى الكبير الفكرة القائلة بأن الفرد ينحصر جميع المراحل التى مر بها النوع الإنسانى فهما حرفيا سلم بأن الوظيفة الرئيسية للطفولة هى أن تطهر الفرد ، على نحو ما ، من الرواسب التى انحدرت إليه مع الأجيال ، وهى تلك الرواسب التى تتنافى مع الحضارة الراهنة . وهذا هو السبب فى أنه يرى أنه من المستحسن أن تترك للطفل كل الحرية فى القتال وقذف الأحجار والقيام بدور الممجى الصغير حتى يبلغ الثانية عشرة أو الخامسة عشرة من عمره . ولئن تحول ذلك دون أن يصبح رجلا فاضلا فيما بعد . ولئن لم يناقش هذه النظرية هنا — وهى نظرية تكوينية أيضا لأنها تقول بأن الشخص من هذه الغرائز الوراثية شرط لا محيص عنه حتى يتحقق نمو الطفل فيما بعد — فمن الممكن أن أن تتساءل فنقول : ألم يشعر روسو بهذه النظرية شعورا غامضا ؟ ويبدو أن هذا هو رأى هول الذى كتب فى مقدمة كتابه عن المراهقة أن روسو يرى أيضا أن يترك المرء الأطفال للطبيعة البكر خلال السنوات التى تسبق مرحلة البلوغ ، وأن يدعهم لدوافعهم الوراثية البدائية ، وأن يتيح للمصفات الممجية الفطرية لديهم أن تندفق حتى سن الثانية عشرة . ويجد علم الحياة أسبابا عديدة ماحة تؤكد صحة وجهة النظر هذه .

ومع ذلك فليس هناك ما يشعرنى أن روسو قد اهتدى إلى هذه الفكرة القائلة بأن ألعاب الطفولة وشواغلها تعمل على تطهير الطفل من رواسب الأجيال السابقة . فإئن كان من الواجب أن ينشأ الطفل نشأة الممجى وأن يترك وشأنه للطبيعة ، — ولو لم يبد « فى نظر السذج » إلا كمرسيد — فذلك لأن مؤلف « إميل » يرى أن شروط الحرية هذه كفيلة إلى أكبر حد بأن تبعث على تدريب الوظائف التى

تناسب مع سنه . وبالاختصار يبدو لى أن روسو أكثر قربا إلى جروس منه إلى هول .

٣ — قانون التكيف الوظيفى :

لقد رأينا منذ قليل أن الوظائف المختلفة تنمو بالتدريب . بيد أن هذا التدريب لا يتم إلا إذا تحققت بعض الشروط الخارجية ، وذلك مع استثناء بعض الحالات القليلة التى يكون فيها نتيجة لإثارة داخلية لاغير . فما تلك الشروط التى تبعث على النشاط ؟ يخرج العمل إلى حيز الوجود متى كان من شأنه أن يشبع الحاجة أو الاهتمام فى اللحظة الحاضرة .

فعلى هذا النحو نستطيع تحديد صيغة هذا القانون الذى لا يعدو أن يكون تكملة لقانون الاهتمام المؤقت .^(١)

وهاهى ذى القاعدة التطبيقية التى تترتب على هذا القانون بطبيعة الأمر :

إذا أردنا أن ندفع شخصا إلى عمل ما فمن الواجب أن نضعه فى الظروف

الكفيلة بخلاق الحاجة التى تنحصر وظيفة العمل الذى نريد إثارته فى إشباعها .

ويحدد هذا القانون الشروط التى يتحقق بها القانون السابق ، وهو أكثر القوانين أهمية من وجهة النظر التربوية ؛ وذلك لأنه يبين السبيل التى يجب اتباعها فى بعث الوظائف العقلية على العمل . ولقد أدرك جان جاك روسو ، على نحو جدير بالإعجاب ، أن فن التربية ينحصر فى وضع الطفل فى ظروف من شأنها أن يخرج

(١) راجع مقال : (Esquisse d'une Théorie Biologique du sommeil, Arch. de Psychol., IV, 1905, p. 281).

العمل إلى حين الوجود من تلقاء نفسه . وقد صرح بقوة « إن مثير الاهتمام في الوقت الحاضر هو الباعث الأكبر والدافع الوحيد لدى بسد الخطأ ويقودنا بعيدا . » ولهذا أدرك روسو « جميع ما نستطيع القيام به للتأثير في توبيخنا ، وذلك باختيار الظروف التي نضعه فيها . »

فيجب أن نخلق لديه حاجة عقلية قبل البدء في تربيته ، وسوف يتجه الطفل من تلقاء نفسه إلى إشباع هذه الحاجة : والأمثلة على هذه الطريقة كثيرة العدد . « فهل تريد أن يبحث عن الطول المتوسط خطين مستقيمين ؟ فتبدأ على نحو تخلق معه حاجة لدى الطفل إلى العثور على مربع مساوٍ مستطيل معين في مساحته . . . فإذا وجهت هذه الرغبة في الاطلاع توجيهها صحيحا كانت الباعث المناسب لهذه المرحلة من العمر التي انتهينا إليها . . . وإذا أردنا أن يتعود الطفل الانقياد ، وأن نتطبع إحدى الحقائق الحسية في ذهنه انطباعا قويا فلا بد من أن تسبب هذه الحقيقة لديه نوعاً من القلق عدة أيام قبل أن يهتدى إليها . » وهلم جرا .

وقد احتج جان جاك روسو بقوة ضد تلك الدروس السخيفة الخاصة بالبلادة التي بقيت على الزمن حتى أيامنا هذه ، وهي تلك الدروس التي يجبر التلاميذ فيها على الكلام عن بعض الموضوعات التي لا يجدون مطلقاً مجالاً للحديث فيها ، والتي يكرهون فيها على وصف بعض العواطف التي لا يشعرون بها . ولكن الكلام ينحصر على وجه التحقيق ، في أن يقول المرء شيئاً ، وأن يوقف غيره على عاطفة يشعر بها هو نفسه ، أو على تجربة قام بها . وإن التفرقة بين الكلام وبين وظيفته الطبيعية معناه القضاء على نفس الباعث الذي يدعو إليه . « وما أشد غرابة هذا القصد حين ندرّبهم [الأطفال] على لغو الحديث وأن نعتقد أننا نشعرهم ، وهم جلوس على مقاعد الدراسة ، بعنفوان اللغة والعواطف وبكل ما يتضمنه فن الإقناع من قوة ، دون الاهتمام بإقناع شخص ما بشيء ما ! . . . ويزعم بعضهم أنه يعدنا

للمجتمع ، وأنه يعلمنا كما لو كان يجب على كل امرئ منا أن ينفق حياته في التفكير وحيدا في ذرائعه ، أو في معالجة موضوعات تموج في الفضاء مع أشخاص لا يكثرئون بها . إنكم تعتقدون أنكم تعلمون أطفالكم الحياة حين تعلمونهم بعض التفاصيل الجسمية وبعض صيغ الكلام التي لا تدل على شيء ألبتة . »

ونبدولى هذه الفقرات هامة : فإن روسو يفرق فيها بوضوح بين التدريب الفج وبين التدريب الوظيفي حقيقة . وينحصر هذا التدريب الأخير في بعث الوظيفة على العمل في مجالها الحيوي ، أى في الشروط التي تكون فيها وظيفة بمعنى الكلمة وأداة نافعة . فإذا أغفل المرء هذه الشروط فلن يجد أمامه سوى مجرد آلة « ميكانيكية » يحركها على فراغ إذا صح هذا التعبير . وحينئذ فليست هذه الطريقة تربوية بحال ما . وهذا شبيه بما إذا أراد المرء أن يرشد النجار إلى سجع الخشب دون أن يزوده بلوح يسججه ؛ بل يجعله يقوم ببعض الحركات في الهواء . ولن يكون ما يفعله هذا النجار المبتدىء سججا ؛ وذلك لأنه لا وجود للسجع ما لم يوجد لوح تراد تسويته . فإذا رفعت اللوح فلن تجد أمامك إلا حركات مضطربة لا معنى لها .

ولست عملياتنا العقلية المختلفة ببعض القوى التي تحتوى في ذاتها على السبب الذي يدعوها إلى النشاط ؛ بل هي أدوات ننحصر وظيفتها في أن تستخدم ، وفي أن تعود على الفرد بالنفع . ويكفى أن نشعر الفرد بهذا النفع حتى تبدأ تلك الأدوات في الحركة من تلقاء نفسها . وتشتد حركاتها بسبب فائدتها نفسها . ويلح روسو بحق في بيان هذا المبدأ الصحيح الذي ألفت عليه المدرسة العملية ^(١) ضوءا كافيا . فقد قال : « يجب أن يشغل الطفل على نحو لا يشعر معه فحسب بأنه نافع فيما يفعل ؛ بل على نحو يجد لذته في ذلك كنتيجة لهذا الأمر : وهو أنه يدرك جيدا

فائدة ما يعمل . ما فائدة ذلك ؟ تلك هي الحكمة المقدسة من الآن فصاعداً ؛ إنها هي
الحكمة الخاصة^(١) بيني وبينه . »

إن أفضل الطرق في خلق هذه البواعث الداخلية السكيفية ، طريقة العمل هي
تلك التي تضع التلميذ في ظروف تقتضي نشاطه . ويحضر روسو ، كما يحضر المربون
المحدثون ، على نوع من التعاليم يدع مجالا واسعا للنشاط الثقافي لدى الطفل .

ولهذه الطريقة الإيجابية الوظيفية طريقة مضادة ، وهي الطريقة التقييدية
الاعتقادية^(٢) التي تأمر الطفل من الخارج بما يجب عليه تحصيله ، دون أن تعني بمعرفة ما إذا
كان ذلك في طاقته ، أو ما إذا كان البرنامج المقرر مناسباً لاستعداداته ولدرجة نموه .
وحينئذ يتفق ، عند ما لا تتخذ هذه الخطة ، أن يصبح التعاليم منفصلاً وأن يرغب
التلميذ عنه . وفي هذه الحالة يجب استخدام القهر ؛ لأن المعلم لم يستطع الاستحواذ
على الطفل بالرغبة . ولقد أدرك روسو جيداً الفرق بين هذين الأسلوبين المتضادين
تمام التضاد . فهو يقول « إن أكثر المربين حكمة يوجهون كل عنايتهم إلى ماتهم
البالغين معرفته ، دون أن ينظروا بعين الاعتبار إلى ما يستطيع الأطفال إداركه . »
وقد فطن إلى ما يجب القيام به لمعالجة هذه الحالة : « إن ما يجب القيام به هو أن
ندرس الأطفال : فابتداءً حينئذ بدراسة تلاميذك ، وذلك لأنه من الأكيد جدا
أنك لا تعرفهم أبته . »

وفي العادة يخضع الطفل منذ ولادته لطريقة القهر هذه . ولقد سبق أن رأينا
أن روسو يحتاج ضد استخدام المفاتيح الضيقة التي تعوق حركات الرضيع . وهو
يحتاج أيضا ضد العادة الممجية التي كادت تختفي لحسن الحظ في كل مكان ، وهي
تلك العادة التي كانت تنحصر في ربط الرأس بالمصائب ربطاً محكماً . « ويقال إن

(١) Dogmatique

عدداً كبيراً من القابلات يزعمن أنهن يشكن رؤوس الأطفال حديثي العهد بالولادة عندما يعركنها عركاً شديداً ، ولا يجد الآباء حرجاً في قبول ذلك ! فكأن خالقنا لم يحسن تصوير رؤوسنا فيجب أن تشكّلها القابلات من الخارج ، وأن يشكّلها الفلاسفة من الداخل ! »

وحقيقة تنطوي التربية بأسرها على هذه الرغبة الشاذة في القهر . « فقد جرب الناس جميع الوسائل ماعدا واحدة فقط : وهي الوسيلة التي يمكن أن تنجح على وجه التحقيق ، ونعني بها الحرية التي يحسن المرء استخدامها .

ويذكرنا روسو أيضاً بأننا إذا أردنا إثارة انتباه التلميذ والإبقاء عليه فلا بد من الالتجاء إلى عنصر الجاذبية وإلى الرغبة الطبيعية في الإطلاع لدى الإنسان ، وإلى جمل « هذه الرغبة في الإطلاع التي يوجه توجيهها سديداً » باعثاً على الانتباه . « فليس القهر بحال ما هو الذي يؤدي إلى هذا الانتباه ؛ بل يجب أن تكون اللذة أو الرغبة هي الدافع إليه . » هذا وقد سبق أن قال هذا كل من منتني وفينلون ولوك . ولكن ربما فاقهم روسو في الوقوف على الأسباب العميقة لهذه النصائح الأساسية التي أهملت على الرغم من ذلك دائماً .

وقد درس روسو طريقة كبت الانفعالات وتحويل مجراها على نحو يتفق أتم الاتفاق مع روح التربية الوظيفية : « إن الرغبة في القضاء على هذه الانفعالات لمحاولة غير مجدية وجدير بالسخرية أيضاً . » فمن الواجب أن تقدم للدوافع الطبيعية التي تنجم عنها هذه الانفعالات غذاء آخر . وقد ألح روسو مراراً عديدة في بيان هذا الفن الذي يجب أن يكون المرء مزوداً به « ليخدع الطبيعة . »^(١) وليست

(١) يريد بذلك استخدام بعض الوسائل لإعلاء الغرائز والانفعالات ، أي لتوجيهها توجيهها سديداً يعود بالنفع على الفرد . « المترجم »

أحدث الطرق التربوية في القرن العشرين « كتوجيه الشخص نفسه وكعلاج الأحداث المجرمين بالعمل في المستعمرات الحرة ^(١) وغير حرا . » إلا تطبيقاً لهذا المبدأ القائل بالإعلاء .

٤ — قانون الاستقلال الوظيفي :

ليس الطفل ، إذا اعتبر في ذاته ، كائناً ناقصاً ولكنه كائن يتكيف بالظروف الخاصة به : ويتطابق نشاطه العقلي حاجاته وتكون حياته العقلية وحدة قائمة بذاتها .
فد اعتقد معظم علماء النفس أن تحديد صفات الحياة النفسية لدى الطفل يقتضي ضرورة ، أن نقارن بينها وبين الحياة النفسية عند البالغ : ومن الأكيد أن هذه المقارنة لم تكن في صالح الطفل الذي كانوا يميلون إلى اعتباره كائناً ناقصاً تعوزه بعض القوى التي ينبغي تزوده بها الأساليب المدرسية . وحقيقة عني المؤلفون الذين كانوا أول من خصص « سجلات يومية » للأطفال مثل « بريير » ^(٢) بتحديد اللحظة التي تبدو فيها مختلف هذه القوى ، كما لو كانت تخرج فجأة من العدم إلى الوجود ، لكي تسد فراغاً مازال شاغراً حتى وقت ظهورها . ولكن ليس هذا النحو من النظر صحيحاً ؛ بل هو على أكثر تقدير غير منتج ، وذلك لأنه يؤدي بنا إلى دراسة الطفل كما لو كان كائناً غير « بيولوجي » ، إذا صح هذا التعبير ، وكما لو لم تكن له حياة خاصة به ، وكما لو كانت عقليته المليئة بالفجوات تبدو مجردة من كل تدرج أو تساق وظيفي .

وتتبع المدرسة العملية البيولوجية ^(٣) على العكس من ذلك تماماً ، في بيان الجانب العملي لنشاط الطفل . وعلى هذا الاعتبار ، ليس من المهم ، في قليل أو في كثير ،

(١) أنظر هذه المسألة في البحث الممتاز الذي كتبه الأناسة فرانشيا : Relazione sul primo di colonizzazione libera giovani Criminali, Riv. Psicol., 1912

(2) Preyer

(3) Pécote pragmatique-biologique

أن تشبه عميائه العقلية العمليات العقلية لدى البالغ أو لا تشبهها ؛ إذ لم نعد ننظر إلى هذه العمليات إلا على أنها أدوات للتكيف بالبيئة . فيجب ألا نقيسها بمثلاتها عند البالغ ؛ بل يجب إرجاعها إلى حياة الطفل ذاتها ، وإلى تجربته التي ينظر إليها على أنها كل لا يتجزأ ووحدة قائمة بذاتها . ويجب — بالاختصار — أن نحكم على الطفل حسب وجهة نظره الخاصة ، ويجب أن نعب عن هذا الحكم بعبارات نستعيرها من تجاربه .^(١) هذا إلى أن الشعور الداخلي للطفل يشهد بصدق هذا النحو من النظر . فالطفل لا يشعر مطلقاً بأنه كائن ناقص ، وهو لا يحس بأوجه نقص أو بفجوات كتلك التي أفرض وجودها لدى المصاب بمرض عصبي لا يستطيع معه الكلام أو لدى المصاب بالعمى النفسى ، أو لدى من نسي الجغرافيا أو قاعدة اسم الفاعل واسم المفعول .

وسوف يوقفنا مثال واحد على هذه الحقيقة العملية والوظيفية خيراً من الإطغاب في البرهنة على صدق وجهة نظرنا

فإذا تحدثنا بأناة وظيفية قلنا : ليس ولد الضفدع الذى لم يصر ضفدعاً بعد كائناً ناقصاً بسبب ذلك . ومن الأكيد أننا لو قارنا بينه وبين ما يجب أن يصير إليه يوماً ما لوجدنا أن هناك أشياء كثيرة تنقصه كالرئتين والأرجل وماذا أدرى أيضاً ! غير أننا لو نظرنا إليه على اعتبار أنه ولد ضفدع لوجدنا أنه كائن كامل تماماً : فإن خياشيمه تكيف على أكمل وجه بحالته الراهنة ، وهى أن يعيش فى الماء . ولن تكون أرجله فى هذه الحال إلا مصدراً للارتباك ؛ بل سوف يكون وجودها طامة كبرى عليه حينما تدعوه إلى الخروج من بيئته ، قبل أن تتيح له الرئتان القدرة على مجابهة الحياة فى الهواء .

(١) راجع الكتاب القيم الذى ألفه « كنج » نوحى من أراء « ديوى » :
The Psychology of child development, 1903.

وأعتقد أنني لا أغوي في بيان أهمية هذه الظاهرة عندما أرفعها إلى مرتبة أحد القوانين ، وهو قانون الاستقلال الوظيفي ، وأعني بهذه الظاهرة أن كل كائن يكون وحدة وظيفية في كل لحظة من لحظات نموه .

وربما كان هذا القانون إحدى الحقائق المبثثة على غرار حقائق « لا باليس »^(١) حبا وكرامة ! إذ لن يكون هذا القانون حيثذا إلا أشد بداهة . ومع ذلك فقد تجاهل الناس هذه الحقيقة المبثثة تجاهلا تاما فيما يتعلق بالنمو النفسى لدى الطفل . وقد ترتبت عى هذا التجاهل نتائج مثقلة بالأخطاء فى التطبيقات العممية التى كان التلاميذ — وما زالوا — نحايها حتى أيامنا هذه .

ومع ذلك فقد وجه روسو أنظار المربين بأشد العبارات تحريكا لأوتار القلوب إلى استقلال حياة الطفل ، وإلى مايجب علينا القيام به ، نحن البالغين ، من النظر إلى هذه الحياة فى حد ذاتها . وذلك أولا لأسباب إنسانية :

« إن عصر المرح ينقضى وسط الدموع وصنوف العقاب والتهديد والرق ... أيها الناس كونوا إنسانيين ، إن هذا هو واجبكم الأول : كونوا كذلك بالنسبة إلى جميع مراحل العمر ... أحبوا الطفولة ، وانظروا بعين الرعاية إلى أعبائها وحرزتها الحبيبة إلى النفس ... لماذا تريدون حرمان هؤلاء الصغار الأبرياء من التمتع بوقت قصير المدى يفر من بين أيديهم ؟ .. هل تعلمون أيها الآباء اللحظة التى يترقب الموت فيها أولادكم ؟ لاتعدوا لأنفسكم ضروبا من الأسى بحرمانهم من الملاحظات القليلة التى تجود بها الطبيعة عليهم . فمتى استطاعوا الإحساس بلذة الوجود فاعملوا على أن ينعموا بها ، واعملوا على ألا يموتوا ، دون أن يتذوقوا هذه

(١) Une vérité de la Palisse . يضرب هذا المثل لكل حقيقة مبثثة ، كأن نقول

« مثلا كان فلان على قيد الحياة قبل أن يموت بعشر دقائق . » المترجم »

(م ٨ — التربية الوظيفية)

الحياة إذا دعاهم الإله في ساعة ما إلى جواره . »

وقد أدرك روسو بوضوح أيضاً الوحدة النفسية في حياة الطفل فقال في رسالته :
مقال في أصل عدم المساواة : « يتناسب التقدم لدى جميع الأمم مع حاجتها . » وإن
ما يصدق على تطور الشعوب ، يصدق أيضاً على تطور الطفل . وكم أجاد روسو في
إدراك هذا الانسجام الوظيفي الذي تخضع له نشأة الحياة النفسية لدى الطفل : إن كل
وظيفة جديدة لا تظهر إلا حينما تصبح ضرورية لإشباع بعض الحاجات . « وتلك
هي الفطرة التي سنّها الطبيعة منذ البدء ، وهي التي لا تفعل شيئاً إلا وأحسن
صنعه . فهي لا تعطي (للإنسان) مباشرة سوى الرغبات الضرورية لبقائه ، وسوى
القوى التي تكفي في إشباعها . وتحفظ بجميع الرغبات والقوى الأخرى كوديعة
في أعماق نفسه لكي تنمو فيها وقت الحاجة . » ومن ثم فقد « سوت الطبيعة
تسوية تامة بين القدرة والإرادة . » ومن الممكن القول برطانتنا الحديثة أنها حققت
مبدأ الانسجام الوظيفي .

ولما كانت شخصية الفرد تتمثل بأسرها في كل فعل من أفعاله فمن العبث
أن نستعين ، منذ عهد مبكر جداً ، ببعض القوى أو العواطف التي يقتضي وجودها
تجارب لم يستطع الطفل القيام بها بعد . وهكذا فسوف نتجنب سياسة الطفل
بواسطة بعض القواعد الأخلاقية التي نستعيرها من مجتمع البالغين ، والتي سوف
لا يشعر بها الطفل شعوراً داخلياً بطبيعة الأمر ، لأنها أجنبية عن مجموعة القيم
الأخلاقية الخاصة به ، « ولما لم يكن إدراك الواجب أمراً مستطاعاً في سنهم فليس
هناك في العالم رجل يستطيع النجاح في جعل هذا الإدراك أمراً محسوساً لديهم
حقيقة . . . فطالما بقيت حساسية (الطفل) محدودة بشخصه فليس ثمة شيء في
أفعاله يوصف بأنه أخلاقي ، ولن يشعر في أول الأمر بالعواطف ، وبمعنى الخير
والشر فيما بعد ، إلا إذا بدأت هذه الحساسية تمتد إلى ماسواه من الأشياء . »

فإذا كان الطفل الصغير كائناً لا يفكر فذلك راجع إلى هذا السبب البسيط ، وهو أنه ليس بمجد في حلقه الراهنة أن يعلم كيف يفكر . « وفي الواقع مافائدة العقل في هذه السن ؟ » إن العقل « فرملة » للقوة ، وليس الطفل في حاجة إلى هذه « الفرملة » . ومن الممكن أن نضيف إلى ذلك أن المشا كل التي تعترض سبيل الطفل في هذه المرحلة ليست بالمشا كل التي يقتضي حلها استخدام العقل ؛ بل تكن التجربة في هذا الصدد . وليس الطفل الصغير في حاجة إلى التفكير ، حتى يعلم أن قدمه التي تثير دهشته في أول الأمر جزء خاص من جسمه ؛ بل يكفي أن يتحرك ، وأن يتحسس جسمه ، وحينئذ يسجل شعور الملكية في مخه ماله من حقوق وواجبات باعتباره مالكا ، وذلك دون حاجة إلى تدخل أى تفكير قياسى ! . ومع ذلك فقد اهتدى روسو إلى الأمر الجوهري وهو الفائدة النسبية ، أى الفائدة الوظيفية ، للقوى في كل مرحلة من مراحل العمر . وقد قاده هذا الحدس إلى فكرة منتجة صحيحة عن عقلية الطفل . فأتاح له أن يبنى في آن واحد مذهبه التربوي ونقده للمذهب التقليدى على صخرة صماء متينة .

فالطفل حينئذ كائن كامل في كل مرحلة من مراحل طفولته . ومن المفهوم جيدا أننا نتكلم هنا بلغة بيولوجية « فكل مرحلة من مراحل العمر ، ولكل حال من أحوال الحياة كالأها الذى يناسبها ونضوجها الخاص بها . وطالما سمعنا الحديث عن الإنسان الكامل ، فلنلاحظ طفلا كاملا . ربما كان ذلك أكثر جدّة بالنسبة إلينا ، وربما لم يكن هذا أقل إمتاعا . » وقد وصف لنا روسو ، الذى استطاع جيدا أن يرى « الطفل في الطفل » وحاول في الأقل أن يصف لنا طفلا « عاش حياة الأطفال » . وقد كان الوصف جديداً أو عبقرياً بصفة خاصة .

فالنتيحة التي تؤدي إليها هذه الفكرة الوظيفية عن الطفولة هي أن الطفل

ليس مجرد رجل لم يتم تكوينه أو رجل ناقص أو صورة مصغرة منه ؛ بل هو كائن من جنس قائم بذاته . ومع ذلك فيلغى ألا يستنبط من هذا أن مبدأ النشاط نفسه مختلف لـديهما ؛ إذ يرجع وجه الخلاف بينهما إلى تركيبهما وإلى طبيعة ضروب الاهتمام لـديهما — . ولكن الطفل يشبه الرجل بهذا المعنى ، وهو أن الحاجة والاهتمام هما اللذان يسيطران على نشاط كل منهما . وهذا شبيه بحال كل من ولد الضفدع والضفدع نفسه . فلئن استخدم الأول خياشيمه واستخدم الثاني رقتيه فإنهما لا يؤديان ، على الرغم من ذلك ، سوى وظيفة بعينها وهى التنفس .

وحينئذ فلكل من الرجل والطفل استقلاله الوظيفي . ولم يخف عن روسو هذا الاتحاد الوظيفي الذي يقرر وجود علاقة شبه قوى بين الرجل والطفل ، على الرغم من أوجه الخلاف بينهما : « فلكل مرحلة من مراحل العمر بواعثها التي تحركها : ولكن يظل الإنسان دائماً هو بعينه . »

٥ — قانونه الفردي :

يختلف كل فرد عن غيره كثيراً أو قليلاً باعتبار صفاته الطبيعية والنفسية :

وعلى الرغم من أن روسو لم يتبع في خياله سوى نمو طفل واحد فإنه لا يخدع نفسه عن هذا الأمر ، وهو أن لأمثله طابعاً خاصاً جداً ؛ فقد قال : « إن أمثلي التي ربما كانت جيدة بالنسبة إلى شخص واحد سوف تكون رديئة بالنسبة إلى ألف شخص آخر . فإذا فهم المرء روحها استطاع تنويعها حسب الحاجة . فإن الاختيار رهن بدراسة العبقرية الخاصة بكل فرد ... ولكل عقل صورته الخاصة التي يحتاج أن يقاد تبعاً لها . ومن المهم أن يحكم العقل تبعاً لهذه الصورة

لاتبعاً لصورة أخرى غيرها . حتى تثمر العناية التي تتخذ من أجل ذلك . وإن أحد الأسباب التي تجعل الموعظة أقل ما يكون نفعا هو أن المرء يزجها على نمط واحد لجميع الناس ، دون تفرقة ودون اختيار . وكيف يستطيع الإنسان أن يفرض أن نفس العظة تناسب عدداً كبيراً من السامعين الذين يختلفون اختلافاً كبيراً جداً في استعداداتهم وعقولهم وأمزجتهم وأعمارهم وجنسهم وآرائهم ؟ وربما لم يكن من الممكن أن نجد من بينهم شخصين يناسبهما ما يقال للجميع . « وقد كان روسو سديد الفكر حينما نادى بقوة في هذه المسألة - وفي غيرها من المسائل - ببعض الحقائق التي يحاول علماء النفس في وقتنا الحاضر إدخالها في نطاق الدوائر التربوية ، والتي مازالت تبدو في كثير من الأحيان حقائق ثورية

ومع ذلك فلم يكن روسو مجدداً في هذه الناحية ؛ إذ لم يفعل سوى أن ردد ما أجاد «لوك الحكيم» التعبير عنه [عندما قال] : «وحيثُذ فلتبدأ منذ وقت مبكر بملاحظة مزاج طفلك وذلك لأنه سوف يجب عليك أن تنشئه على نحو مخالف تبعاً لاختلاف تلك الصفات التي سيكتب لها الغلبة على غيرها فيما بعد .»^(١)

وحيثُذ فإن نلج في هذه المسألة أكثر مما فعلنا . وكان يكفي أن نذكر القارئ بأن جان جاك لم يفعل هذه المسألة الهامة إلى حد كبير جداً ، وهي المسألة التي تحتل مكان الصدارة بين المسائل التي تشغل علم النفس في الوقت الحاضر . ولنلاحظ أيضاً أنه قد تنبأ بأن طريقتنا السالفة في التفتيش لاتكفي في تحليل سحجة الطفل : « يجب القيام بملاحظات أكثر دقة مما يظن المرء حتى نتأكد من المبقرية والذوق الحقيقيين لدى الطفل الذي يُبدى رغبته خيراً مما يسدى استعداداته . إني لأتمنى أن يقوم رجل صائب التفكير بتأليف رسالة في فن

(1) Locke. De Pédication des enfants XI .

ملاحظة الأطفال . وسوف تكون معرفة هذا الفن هامة ؛ فإن الآباء والأمهات لم يقفوا بعد على عناصره . »

وللأسف لم نلاحظ بهذا الفن بعد .^(١) لكن « علم النفس الفردي » يحاول وضع أسسه . وهل يدور بخلد الباحثين في المعامل الذين يتخيلون مقاييس الذكاء ويجمعون المقاييس النفسية ويقررون بعض العلاقات أنهم يحققون بعملهم هذا أمنية أبداها جان جاك روسو ؟ .

* * *

توجب علينا النصوص السابقة ، التي حاولت عدم الغلو في سردها ، تقرير هذه النتيجة ، وهي أن جان جاك روسو قد انتهى ، حقيقة — كما سبق أن أكدت ذلك منذ البدء — إلى هذه الفكرة الخاصة بالطفولة التي أفضت إليها أحدث المعلومات العلمية والتربوية في العصر الحاضر .

وهذه النتيجة بعيدة المرمى ، فهي توقفنا بالضبط على هذا الأمر ، وهو كيف كان روسو مجدداً ، وكيف خرج على الآراء التقليدية في هذه المسألة وفي غيرها من المسائل . هذا من جانب ، ومن جانب آخر نتيج لنا تفسير قصته عن « إميل » والوقوف ، على ما تنطوى عليه هذه القصة من حقائق عملية يحجبها خيال الفنان وغلو الحوارى ؛ فنفهم في نفس الوقت لماذا ظلت هذه الحقائق مجهولة إلى حد كبير .

روسو مجدد : كثيراً ما ينكر بعض الناس أنه كان مجدداً في ميدان التربية . ففي رأيهم أنه لم يفعل سوى أن ردد حقائق كان يعلمها الناس جميعاً ، أو سوى أن

(1) Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers. Paris, Flammarion, 1924.

سطا على آثار سابقيه . فمثلا يتساءل « ج . ف . نوريسون » ^(١) ماذا فعل روسو سوى أن عرض آراء قديمة جداً في التربية ، وسوى أن شوّهها في أغلب الأحيان . ويرى هذا المؤلف — الذي يبدو شديد التحامل على روسو لبعض الدوافع السياسية أو الدينية — أن تأليف كتاب « إميل » لم يكن إلا تدريباً أدبياً . وحينئذ فلماذا يكرس نوريسون فصلاً بأكمله لبيان فساد ما يعتقد أنه ليس إلا نسيجاً من الآراء التافهة . ^(٢)

وقد كان مسيو جيل لومتر — الذي لم يكن أسعد حظاً من نوريسون في الوقوف على معنى « إميل » — أكثر اتباعاً للمنطق في نقده على الأقل . فهو يقول : « حقاً إن روسو خضع طابعه الفصيح على بعض قواعد التربية المعروفة ، ولكن يبقى هنا أيضاً أن الآراء الجيدة ليست له ؛ في حين تبدو آراؤه الخاصة بمظهر السخف السفيف . » ^(٣)

ولكنني أعتقد على العكس من ذلك أنه ، وإن كان حقاً أن بعض الأشياء الجيدة ليست من عنده ، وأن آراءه الخاصة رديئة في بعض الأحيان ، فإن العناصر الجوهرية والممتازة في آن واحد هي على وجه التحقيق من عنده ومن صنعه وحده . ومما لا شك فيه أن « مونتني » و« فيلون » ولوك صرحوا بكثير من الحقائق التي حواها كتاب « إميل » ، وذلك فيما يتعلق بحشو الذاكرة وبالتربية الجذابة

(1) Nourisson, J. J. Rousseau et le roussaunisme Paris, 1903 p 234.

(٢) إن نوريسون الذي ينسب إشفاقاً عندما يفكر في أن « روسو » استطاع أن ينسب لنفسه آراء سبقه الآخرون إلى تحديد صيغها لا يفعل هو نفسه سوى أن يردد التهم التي وجهت إلى « جان جاك » من معاصريه الذين كانوا ينفسون عليه نجاحه . وقد كتب أحد هؤلاء من قبل : ترجع مهارة مسيو روسو إلى أنه ينش في الكتب القديمة ليخرج منها صنوفاً من الخيال كانت مضمورة فيها :

(Plagiats de M. y. y. Rde Genève sur l'éducation La Haye, 1766)

(3) J. Lemaitre , Jean - Jacques Rousseau Paris , p ,241

وضرورة « إثارة الشبهة » ، حتى يقبل التاميز بنهم على المعلومات التي تقدم إليه . وقد قال فينلون أيضاً : « يجب أن يقنع المرء باتباع الطبيعة ومساعدتها . » وقد ألح لوك في بيان ما تتطلبه التربية الجسمية من عناية ، وفي بيان عدد كبير من المسائل التي كان روسو محققاً في ترديدها .

إذن فما آراء روسو الخاصة ؟ وأين توجد علامة عبقريته في ذلك كله ؟
ها هي ذى علامة عبقريته : ففي حين نرى أن روسو كان أول من أسس فن التربية على فكرة علمية خاصة بالطفولة ، نجد أن سابقيه لم يقدموا تلك القواعد التربوية المرصينة إلا حسبما جاءت به محض الصدفة ، أى كحقائق متفرقة لا رابطة بينها . ولا شك في أنها كانت ثمرة لنفاذ فكر سديد ، ولكنها لم تبرر تبريراً كافياً . ولذلك فقد صيغت في عبارة اعتقادية تبدأ بكلمة « يجب » . ويرجع السبب في هذا إلى أنهم لم يستنبطوها من مبدأ أشد منها عموماً .

فتلك هي خطوة العملاق التي خطاها مواطن جنيف : فقد أدرك أنه من الواجب أن تقوم التربية ، كباقي العلوم التطبيقية الأخرى ، على أساس من المعرفة ، وأنه يجب على المرء أن يتمكن من استنباط قواعدها من القوانين التي تفضي إليها ملاحظة الطفل . فلنلاحظ الطفل قبل البدء في تربيته .

وها هو ذا المبدأ النهجي الكبير الذي جعل لروسو في التربية [مكانة تشبه مكانة] كوبرنيك [في علم الفلك] .

إن الطفل مركز الجاذبية الذي يدور حوله النظام التربوي . ولم يعد الطفل هو الذي يرقد طوعاً أو كرهاً على سرير « پروكست » من وجهة النظر الفلسفية المحضة .^(١)

(١) Le lit de Procuste « پروكست » قاطع طريق إغريق ، وهو الذي قتل « نيزيه » وهو ملك أسطوري من ملوك الإغريق . وكان من عادة پروكست أن يضع المسافرين على سرير قصير جداً ، وأن يقطع أعضائهم التي تتجاوز السرير . ويستخدم هذا التعبير للدلالة على كل قاعدة جنونية استبدادية .

فلتفتح كتاب « تربية البنات » لفينلون : إن هذا المطران الصالح يبين لنا أولاً أن البنات متعطلات . « نظراً لمساوى الأساليب التربوية المألوفة . » ولما حاول في الفصل الثالث من كتابه أن يبين « أسس التربية » شرع في تعداد القواعد التربوية ، التي اعترف بأنها صحيحة جداً ، وإن كانت وليدة الصدفة والاتفاق . حقاً يقول فينلون في هذا الفصل : « إن حب الاطلاع لدى الأطفال أحد ميول الطبيعة التي يمكن القول بأنها تسبق التعليم » ، وإن أسئلة الأطفال التي لا تنقطع «فتحات تجود بها الطبيعة عليك لتيسر التعليم .» غير أن فينلون ذكر هذه الأمور ذات الأهمية العظمى بصفة عارضة . فليست إلا أجزاء مبعثرة في مذهبه ؛ في حين كان ينبغي أن تكون عماداً له .

ولتفتح أيضاً كتاب « تربية الأطفال » حيث يبدأ لوك بتذكيرنا بقابلية المخ للتأثر . وهي القابلية التي تتيح للمرء « أن يوجه عقل الأطفال أينما أراد . » ثم ينتقل مباشرة إلى صحة « الجسم » فيفضل وسط عدد كبير من التفاصيل التي يعرض لها كيفما اتفق . وفي الصفحة الثانية يعالج مسألة اللبس : « إن أول شيء يجب الانتباه إليه هو ألا نلبس الأطفال أو ندثرهم بثياب كثيفة في الشتاء أو في الصيف . » وفي الفصل الثاني (ما يجب اتخاذه من العناية بنفوس الأطفال) يلاحظ لوك في بيان ضرورة تكوين 'خلق' الطفل منذ وقت مبكر . ثم ينتقل بعد ذلك إلى ضروب العقاب والثواب ، وإلى ضرورة وجود مشرف على الطفل وهم جراً .

ويجب أن تنتهي إلى الفصل الرابع عشر حتى تجد بعض الملاحظات « عن الوسيلة التي أعدتها الطبيعة لتبديد غياهب الجهل التي تحيط بهم [بالأطفال] حين يأتون إلى هذا العالم . » وليس من الضروري — كما يرى المرء — أن نلح أكثر من ذلك في بيان هذا الأمر ، وهو أن لوك يحدد القواعد التربوية قبل أن يسبر غور طبيعة الطفل الخاصة به ؛ في حين أنه كان من الواجب أن تعتمد

تلك القواعد على أساس من هذه الطبيعة . فهو يضع المحراث أمام الثيران .^(١)

ولتفتح الآن كتاب « إميل » . إن الأمر لمختلف جداً . فقد احتلت هذه المسألة للوهلة الأولى ذروة سامية لم يرفعها قط إليها أحد من قبل . فمنذ المقدمة يضع روسو إصبعه على موضع الداء : « لقد أجمع الناس منذ أزمان سحيقة في القدم على الشكوى من الأسلوب التربوي المألوف . » وحينئذ فلماذا لم تتقدم المسألة التربوية مادام الناس يلحون في المطالبة بتقدمها ؟ ذلك لأن المرء اقتصر حتى الآن « على التقرير بلهجة السيد الأمر ، وكان يجب اتخاذ لهجة أخرى . » وهذه اللهجة الأخرى هي لهجة العلم ؛ ولم يصرح روسو بهذه الكلمة غير أنه عبر عن معناها : « إن المرء لا يعلم ما الطفولة » ، وهذا هو منبع الداء كله . « فابدأ حينئذ بدراسة تلاميذك دراسة جيدة » وهذا هو الدواء . وعلى هذا النحو تتخذ المسألة وضعها الحقيقي منذ الآن فصاعداً ؛ ويرجع الفضل دائماً إلى روسو في أنه هو الذي وضعها هذا الوضع .

ولكن ليس هذا هو الفضل الوحيد : فإنه بعد أن بيّن كيف توضع هذه المشكلة أشار بيد ما هرة إلى طريقة حلها منذ بدء كتاب « إميل »

وقد بينت لنا الصفحات السابقة كيف أن روسو لما اعترف بأن للطفولة دلالة عميقة ومن نوع خاص انتهى إلى الفكرة الوظيفية التي بعثت في مذهبه التربوي بأسره قوة هائلة كان لها تأثير كبير في عقول المفكرين من بعده . وفيما عدا ذلك فكثيراً ما شعر هؤلاء بهذه القوة ، دون أن يهتدوا إلى الدوافع الحقيقية التي دعت إليها .

بيد أنه ما كان يكفي في إنشاء مذهب تربوي أن يهتدى الباحث إلى هذه

(١) مثل يضرب لمن يبدأ شيئاً من نهايته (المترجم) .

الفكرة الوظيفية أو يحس بها إحساساً غامضاً ؛ بل كان يجب أيضاً أن يرى كيف تسلك الطبيعة في الواقع مسلكاً خاصاً لتنمية الطفل . وقد كان روسو مجدداً في هذه الناحية أيضاً . فإنه يلج مراراً عديدة في بيان ضرورة الملاحظة . فعلى حين يفكر الباحث عادة تفكيراً فلسفياً في عزلة مكتبه يقول روسو : « أما أنا فأني أستعين بالتجربة وأعطي للتفكير المحض أقل نصيب ممكن ولا أثق إلا بالملاحظة ، وذلك بدلاً من أن أدع نفسي نهياً لفكرة مذهبية ... وتقوم طريقي على أساس من قياس قوى الإنسان في مختلف مراحل عمره » وليس من المهم هنا في قليل أو كثير أن يكون روسو قد لاحظ وقاس على نحو صحيح أم لا . ولكن أخطأ في الملاحظة أو في القياس فمن ذا الذي يستطيع أن يأخذ عليه ذلك ؟ فإننا لانكاد نجد في وقتنا الحاضر بعض الطرق التي أعدت إعداداً كافياً لتنفيذ البرنامج الذي خطه لنا على نحو لا غبار عليه . هذا إلى أن القيمة التربوية لكتاب « إميل » لا ترجع إلى تنفيذ التفاصيل بقدر ما ترجع بحق إلى إبحائه العميق ، وإلى الطريقة التي ابتكرها .

وإننا لندرك الآن جيداً لماذا لم يفهم الناس روسو إلا قليلاً . وقد أحدث كتاب « إميل » تأثيراً عظيماً منذ اليوم الذي نشر فيه . ولا ريب في أن الفضل في ذلك يرجع إلى هذا الحدس الغامض الذي يتيح للجمهور ، أحياناً ، أن يحس إحساساً غامضاً بالمبقرية المعاصرة له ، وأن يعجب بها على الرغم من أنها تعبر عن عواطف مابرح يجهلها شعوره ولا يستطيع السمو إلى إدراكها . ومع ذلك فقد كان عدد ملاقاه روسو من الأعداء مساوياً تقريباً لعدد ملاقاه من الأنصار . وما زال هناك عدد كبير من الناس حتى الآن لا يستطيعون أن يجدوا لديه شيئاً جيداً . وقد أخطأوا حينما نظروا إلى إنتاج جان جاك نظرة قصار البصر ؛ فأهملوا أن ينظروا إليه عن بعد على النحو الذي يتطلبه تأمل إحدى اللوحات الكبيرة .

ولذا فقد حلت الأشجار دون رؤيتهم للغابة ، وعلقوا على توافه الأمور أهمية مبالغاً فيها . وقد اعترضت سبيلهم بعض الأمثلة والصيغ التي ليست إلا بعض التفاصيل أو هفوات في التتميق وحيال الأسلوب ، دون أن يدروا الحقيقة العميقة التي تهدف هذه الأمثلة والصيغ إلى التعبير عنها . وقد حرفوا أيضاً وجهة نظر روسو وجعلوا إحدى المشاكل التربوية العملية موضعاً لمحاكمة دينية أو فلسفية . وهل يجب أن نورد هنا المسألة الشهيرة القائلة بالفطرة الطيبة ؟ لكن ليس ثمة جدوى في مناقشة المسألة التي تبحث عما إذا كان الطفل 'خلقياً' أم غير خلقى منذ ولادته ، أم ينطوى على مزيج من الخير والشر ؟ وتلك مناقشة لا طائل تحتها ، أو هي كذلك في الأقل بالنسبة إلى المربي . ولعمري إن لهذا الأخير مهمة أجدر بالاهتمام وأكثر فائدة على وجه الخصوص : فإن الشيء الذي يجب أن يشغل باله هو أن يبحث عن الوسائل التي يجب عليه تطبيقها لكي ينمو الطفل في الاتجاه الخلقى السليم . وقد أراد روسو من جانب أن يبين أن هذه الوسائل سوف تكون أشد تأثيراً كلما حاكى المربي تلك الوسائل التي تستخدمها الطبيعة لتنمية الأفراد . كما أراد أن يبين من جانب آخر أن العمل على معارضة التطور الطبيعى ليس عملاً عقياً فحسب ؛ بل ضار أيضاً ، وذلك إما لأن المرء يعوق النمو الطبيعى ، وإما لأنه ينفّر الطفل من الفضيلة عندما يعرضها عليه عرضاً غير مناسب . ولا أرى أن في هذا كله موضعاً لفضيحة !

وقد بذل بعضهم جهده أيضاً ليعين ، على نحو ما يفعله المترجمون إلى حد ما ، أن هناك تناقضاً بين كتابة رسالة في التربية وبين البدء فيها بهذا القول : « كل شيء يتلف بين يدي الإنسان » . وحينئذ فهل سوف يصيب التلف « إميل » بين يدي جان جاك ؟ ولكن ألا نرى أن روسو يبدأ ، أو يفكر في البدء ، بظاهرة واقعية حينما يجعل هذا التلف لدى الأطفال نتيجة للأسلوب التربوى المألوف ؟ »

ومن المحقق أنه اقترح علينا أن نكون أكثر اتباعاً لأساليب الضيعة حتى نستطيع علاج هذا الداء .

وفي الحقيقة ليس مبدأ التربية السلبية — ذلك المبدأ الذي ظل في نظر كثير من الناس المبدأ الأساسي في كتاب إميل — إلا جانباً صغيراً منه إذا فهمناه فهماً حقيقياً . وفيما عدا ذلك فلم يزعم جان جاك مطلقاً أنه يجب ألا نوجه الطفل ؛ ألم يعط إميل معلماً يصحبه في كل مكان ؟ ولا شك في أنه كان يرى أنه من الأفضل ألا يفعل الإنسان شيئاً بدلاً من أن يعمل فيسيء العمل . ولكن الروح الحقيقية لهذا المبدأ هي أنه يجب ، بصفة خاصة ، أن نجعل الطفل قادراً على الخروج بنفسه من المأزق في كل مرة يمكن أن يكون الأمر كذلك . وهكذا نرى أن هذه التربية التي تبدو سلبية بحسب الظاهر هي إيجابية في الواقع على أتم وجه يمكن أن يتصوره المرء ؛ وذلك لأنها تثير دائماً حرية التصرف لدى الطفل كما تثير « بواعثه » ودوافعه التلقائية وإرادته .

حسناً ! فمن المستطاع مرة أخرى أن نتصور على خير نحو السبب في هذا هذا الجهل التام الذي أبداه الناس تجاه جان جاك . فإن هذا الأخير كان يكتب « إميل » لعصر لم يأت بعد ، أو كان يكتبه ، على أكثر تقدير ، لعصر أو شكت أن تلوح طلائعه . وقد توقع ذلك . فقال : « لقد كان موضوعي جديداً بالكلية بعد كتاب لوك . وإني أخشى كل الخشية أن يظل جديداً حتى بعد كتابي . » وللأسف مازال هذا الموضوع جديداً حتى الآن ، أو يكاد يكون كذلك .

مثال ذلك أنه وجب على لامارك أن ينتظر أكثر من مائة عام حتى يعطيه الناس حقه من الاعتراف بعبقريته ، وهو الذي يمكن أن يقال عن إنتاجه إنه يزداد جدّة كلما تقادم به العهد ، كذلك سوف نكون الأجيال الحديثة أكثر نقاذاً إلى فهم

روسو من الأجيال الماضية . وقد كتب تولستوى فى خطاب انضمامه إلى جمعية جان جاك روسو ، « إن روسو لا يهرم . »^(١) ونقول حينئذ نفكر فى وجهة نظرنا عن الطفولة « إنه يستعيد شبابه . » إن علم النفس الحديث لا ينقض نظرية روسو فى التربية ؛ بل يرفعها إلى مقام سام لم تستطع قط الوصول إليه من قبل ؛ وذلك لأن الناس لم يكونوا أقدر منهم اليوم على إدراك معناها الحيوى العميق .

(1) Annales de La Société, Jean - Jacques Rousseau, Genève, Vol. 1, 1905 p. 7

الفصل الثالث

سيكولوجية الذكاء^(١)

ما زالت «سيكولوجية» الذكاء تبدو بمظهر يدعو إلى الرثاء في كتب علم النفس . ولا ريب في أنه قد خصصت في هذه الكتب بعض الفقرات المخصصة كل التمحيص لعدد خاص من الظواهر التي تتدخل في عملية الذكاء وتلعب فيها دوراً هاماً إلى حد كبير أو قليل كالتجريد ، والتخيل والاستدلال وهلم جرا . « ولكن الأشجار تحول هنا دون رؤية الغابة » كما هي الحال في أكثر الأحيان ، فلا يدرك المرء بوضوح عملية الذكاء نفسها ، ولا يقف على ما يمكن القول بأنه المحور الذي تدور حوله ، ولا على دلالة الخطوات التي تتألف منها . هذا إلى أن وجهة النظر المنطقية ما زالت تغلب في كثير من الأحيان على هذه البحوث السيكولوجية . فيعتقد بعضهم أنه قد أوقفنا على حقيقة عملية الذكاء عند ما يزودنا بتصنيفات ماهرة للأحكام ، وبملاحظات عميقة عن المبادئ العقلية والقوانين الخاصة بالتفكير . وليس لهذا كله صلة ما بعلم النفس . وسوف يكون الوصف المتواضع لما يمر بالعقل الذي يفكر ويبحث أكثر من ذلك قيمة إلى ما لا حد له .

ومع ذلك فإن هؤلاء الذين كان يبدو لهم أن من واجب علم النفس أن يقدم لهم المساعدة الضرورية لبحوثهم التي يقومون بها يومياً — وهم المربون والأطباء

المنسيون بصفة خاصة — هم هؤلاء الذين ينظرون إلى هذا العلم نظرة أشد ما تكون حذراً . وإنا لندرك بوضوح تام أن لهذا الحذر ما يبرره : فهم أكثر قدرة من غيرهم (أى من هؤلاء الذين لا يرون فى دراسة علم النفس إلا وسيلة لقتل الوقت) على قياس الفجوة التى تفصل بين علم النفس المدون فى الكتب ، وبين علم النفس الذى يمكن أن يعود عليهم بالنفع حقيقة . فهم يرون ، خيراً من غيرهم ، تفاهة ما يجيب به كتاب علم النفس عن الأسئلة التى تثيرها لديهم ملاحظة الأشخاص الذين وكل إليهم أمرهم .

وحينئذ تبدو لى ضرورة الشروع فى دراسة عمليات الذكاء دراسة تجريبية ، وذلك بأن ننظر إلى هذه العمليات من وجهة نظر تركيبية ، أى من جهة العلاقات الحيوية التى تربط بينها . وليس الهدف الذى ترمى إليه السطور التالية سوى محاولة لبيان ما الذى يجب أن تكون عليه هذه الدراسة ، وسوى رسم للخطوط الرئيسية لفكرتنا عن الذكاء ، بناء على ماتوحى به إلينا الحقائق التجريبية . ويحول ضيق المكان الذى خصص لى هنا دون التوسع فى هذه الدراسة أكثر من ذلك .

١ - المنهج

إن أول ما يجب القيام به لدراسة الذكاء على خير وجه هو أن يتحرر الباحث تماماً من مذهبين فلسفيين طالما أخضعا علم النفس لسيطرتهم ، وهما : المذهب القائل بقوى النفس ، والذى ينظر إلى الذكاء نظرتة إلى قوة رئيسية قاعة بذاتها ، ولا يمكن تحليلها ، ومذهب ترابط المعانى الذى يرى أن الذكاء يرجع إلى مجرد حركة المعانى المترابطة المكتسبة . ومن العبث أن نتقد هاتين النظريتين فى هذا المقام : ويكفى أن نلاحظ أن كلاهما تمجز عن تفسير الظواهر المراد تفسيرها . ومع ذلك فسنلاحظ أن كلا من هاتين النظريتين تحوى على فكرة صادقة تجهلها الأخرى . فعلم النفس

القاتل بوجود القوى يلح في بيان ما ينطوى عليه الذكاء من عنصر الاختيار ، غير أنه يجعل هذا الاختيار متوقفاً على قوة مطلقة وغيبية . أما مذهب الترابط فيطرح القوى المطلقة والغيبية جانباً ؛ ولكنه يغفل تماماً عن عنصر الاختيار الذي يتم بين المعاني المترابطة . وفيما عدا ذلك يشترك المذهبان في هذا النقص ، وهو أنهما مذهبان ، أى أنهما آراء نظرية ، وأنهما لا يقومان على أساس من الظواهر ، وأنهما مجهلان الحياة . وليس علم النفس الذي يعرضه هذان المذهبان علماً حياً .

ومن الواجب ألا تلجأ سيكولوجية الذكاء إلى منهج آخر غير المنهج التجريبي ، أى إلى غير الملاحظة والتجربة . فمن الممكن استخدام هاتين الوسيلتين باعتبارات مختلفة تتيح لنا تحليل عملية الذكاء على أكل وجه ، متى طبقت هذه الاعتبارات واحداً بعد آخر ، ومن ثم تتيح لنا معرفة هذه العملية على خير نحو . وسوف توقفنا الطريقة التكوينية ^(١) على كيفية سلوك الذكاء لدى كل من البدائي والطفل والحيوان ، وسوف ترشدنا الطريقة الباثولوجية ^(٢) [المرضية] إلى كيفية سلوك الذكاء لدى المعتوه أو المجنون . وأخيراً يمكن تطبيق التجربة الموضوعية تارة ، والتأمل الباطني تارة أخرى لدى الرجل البالغ السليم .

وسوف تتيح لنا أيضاً دراسة الشخصية والاستعدادات ، كما ستتيح لنا طريقة الفعيرات النسبية أو الطرق الإحصائية أن نسرغور طبيعة الذكاء ببعض الوسائل غير المطروقة إلى حد كبير أو قليل .

وفي أثناء العشرين سنة الأخيرة قام كل من بينيه (في دراسته التجريبية للذكاء سنة ١٩٠٣) وكولب ، وأتباع المدرسة المسماة بمدرسة « فوزبرج »

(1) Méthode génétique .

(2) Méthode pathologique .

بدراسات هامة تعتمد على التأمل الباطنى فيما يحس عدداً خاصاً من ظواهر التفكير . وهذه الدراسات عميقة جداً . ولكن يعيها بالنسبة إلى المشكلة التى نضعها لأنفسنا هنا أنها تنظر إلى الذكاء بمنظار مبكر جداً ، إذا صح هذا التعبير . فهم يصفون لنا بدقة متناهية تفاصيل التركيب ؛ فى حين أننا مازلنا فى حاجة إلى رسم يبين لنا العمليات العقلية على نحو متوسط من جهة التكبير .

ومنذ عهد قريب استخدمنا طريقة جديدة فى أثناء قيامنا بعدد خاص من التجارب على عملية الذكاء فى معمل علم النفس بجنيف . ويراد بهذه الطريقة سد النقص فى طريقة التأمل الباطنى المألوفة ، وهى تلك الطريقة التى أطلقنا عليها اسم « طريقة التفكير بصوت مرتفع » . فإننا نطلب إلى الشخص الذى نعطيه مشكلة عسيرة إلى حد كبير أو قليل لنكى يحلها أن يفكر بصوت مرتفع ، وأن يقص علينا بالتدريج ما يمر بشعوره ، وأن يخبرنا عن تردده وشكوكه والمعانى التى تخطر بذهنه وهم جرا . وقد بدت هذه الطريقة مثمرة ^(١) ؛ فإنها تتلافى مساوئ طريقة « استعادة الحالات الشعورية » وعيوب طريقة « ازدواج الشعور » ^(٢)

٢ — تعريفات

يستخدم لفظ الذكاء للدلالة على ثلاثة معانى مختلفة : —

١ — الذكاء هو الإسم الذى نطلقه على طائفة من الظواهر النفسية التى تهدف

(١) وقد أجريت مع مسيو « لولي » M.Y. Le Lay بعض التجارب على نشأة الفرض فى أثناء جل مختلف المشاكل (الأحاجى والألفاظ اللغوية وهم جرا) . وقد أدت هذه التجارب إلى دراسة نشرت فى :

Arch . de psychol . XXIV, I — 55 . 1933. Claparède , la genèse de l' hypothèse . Etude expérimentale

(٢) الطريقة التى يكون فيها الشعور ملاحظاً وملاحظاً فى نفس الوقت (المترجم)

إلى المعرفة . وعندئذ يكون الذكاء مضاداً للوجدان ولرد الفعل . والصفة من الذكاء على هذا المعنى هي (عقلى) .^(١)

٢ — الذكاء إحدى حالات العمليات النفسية التي تتكيف مع الموقف الجديد

بنجاح . والصفة منه حينئذ هي (ذكى) .

وإذا لم ننظر إلى هذه الحالة على أنها مجرد صفة ؛ بل على أنها قدرة استطعنا القول بأن الذكاء هو قدرة التفكير على حل المشاكل الجديدة .

وبهذا المعنى يكون الذكاء مضاداً للعمليات الآلية وللغريزة وللبله .

٣ — ويدل الذكاء أحياناً حسب اللغة المتداولة على قدرة عقلية فوق المتوسط .

ولن نرتضى لأنفسنا في هذه الدراسة سوى المعنى الثانى . ويختلف التفكير

عن الذكاء من هذه الجهة وهى : أنه ليس سوى أحد أدواته . فليس من الضروري أن يكون التفكير فى ذاته دالاً على الذكاء (كتفكير المجنون أو الحالم ... الخ)

٣ — وظيفة الذكاء ودلالته

ما دور الذكاء ، وما وظيفته فى حياة الفرد ؟ . ليس ثمة سوى جواب واحد

يمكن على هذا السؤال : إن الذكاء أداة للتكيف تؤدي وظيفتها حينما يتبين عجز

وسائل التكيف الأخرى ، ونعنى بها الغريزة والعادة . وفى الواقع يتدخل الذكاء

متى وجد الإنسان نفسه وجهاً لوجه مع أحد المواقف التي لا تثير غريزته أو العمليات

الآلية المكتسبة . فليس ثمة حاجة إلى الذكاء لكي يستطيع الإنسان إغلاق

جفنيه عندما يكون الضوء شديداً جداً ، أو لكي يهتدى إلى مسكنه المعتاد .

فالذكاء يشبع — كما نرى — إحدى الحاجات . فهو حينئذ على قدم المساواة

من وجهة النظر البيولوجية مع جميع ضروب النشاط الأخرى التي تثيرها الحاجة .

(١) تستخدم كلمة Intelligence بمعنى ذكاء أو عقل .

والحاجة الخاصة التي تثير الذكاء هي الحاجة إلى التكيف التي تظهر فجأة عندما لا يجد المرء نفسه على وفاق مع الظروف التي تحيط به .

فالفرد مدفوع في كل لحظة إلى اتباع السبيل التي يرسمها له أشد الأمور إثارة لاهتمامه (قانون الاهتمام الموقت) . ولكن إذا اعترضت هذه السبيل عقبة غير متوقعة وجدت عثرة وصدمة : فلا يمكن إشباع الحاجة التي كانت تدفع المرء إلى العمل حينذاك ؛ ومن ثم تظهر حاجة أخرى تعمل على تحريك الذكاء . مثال ذلك أن الجوع يدفع الطفل إلى الرغبة في الحصول على الخبز ؛ غير أنه لا يمتلك نقوداً : فها هي ذى عقبة تعترض سبيل اهتمامه في هذه اللحظة . وعندئذ تظهر فجأة حاجة جديدة (الحاجة إلى حل مشكلة عدم وجود النقود) تستحث ذكاءه للبحث عن الوسيلة إلى كسب بضعة مليات .

فالذكاء بالاختصار وظيفة مساعدة . ومعنى ذلك أنه وظيفة تخضع لحاجة مساعدة ، أى الحاجة تحمل محل حاجة أخرى ، أو تخضع لها بالأحرى خضوعاً مؤقتاً ، وتهدف إلى تحقيق الشروط التي تسمح بإشباع هذه الحاجة الأخرى . (١)

٤ . - نشأة الذكاء .

ليس ثمة ما يصور لنا الذكاء ويبرهن لنا خير برهان على وظيفته ودلالته العميقة أكثر من البحث عن أصوله . فقد كننا نقول منذ قليل بأن الذكاء يظهر فجأة .

(١) لا نكاد نذكر بالحاجة إلى تذكير القارىء بأن من وظيفة الذكاء أن يكون للفرد كأحد عوامل الاقتصاد في الزمن والوسائل ؛ وذلك حين يستعاض ببعض التجارب القائمة على التفكير عن التجارب الفعلية . مثال ذلك إذا أردنا حل الأحجية الشهيرة الخاصة بعبور النهر مع ذئب وعنز وكرنب . فن البدوي أتاه فصل إلى حلها بسرعة إذا جربنا بفكرنا جميع الحلول الممكنة ، بدلاً من تجربة هذه الحلول تجربة فعلية . وهكذا سوف يكون المرء أشد تأكداً — فيما عده ذلك — بأنه سوف يقتصد عدة عنزات وعدداً من الكرنب !

عندما لا تكفى الغريزة والتجارب المترابطة (المكتسبة) في تزويد المرء بوسائل التكيف المرغوب فيه ، أو بعبارة أخرى حينما يجد الإنسان أنه يجب عليه أن يعثر على حل لأحد المواقف الجديدة . ماذا عسى أن يحدث لو وضعنا حيوانا في موضع لا شك في أنه جديد بالنسبة إليه ، بحيث لا يستطيع القيام تجاهه بأي عملية آلية سواء أ كانت هذه العملية وراثية أم مكتسبة ؟ هل سيقضى عليه عجزه بأن يظل جامداً لا حراك به ؟ لن يكون الأمر كذلك بحال ما . ومن اليسير أن نلاحظ أن الحيوان لا يؤخذ على غرة متى وضع في ظروف تتطلب ذكاءً لا يتوفر لديه . فسوف يبحث دائماً عن وسيلة للخروج من الموقف الحرج الذي وضع فيه : فهو يبحث ويحاول ويتحسس . وقد شوهدت ردود أفعال من هذا القبيل لدى أكثر الحيوانات انحطاطا في مرتبة الحيوانية .^(١) وقد استخدمت وسائل شتى في توضيح ردود الأفعال هذه لدى الحيوانات الراقية (كوسيلة المكان ذى الخارج المتتوية وكلمبة ثورنديك المزيفة وهلم جرا .)^(٢)

ولنلاحظ أن التحسس يتيح للحيوان ، في كثير من الأحيان ، أن يتخلص من الموقف الحرج الذي يوجد فيه . فإنه ينتهى بفضل المحاولات العديدة إلى العثور ، بمحض الاتفاق ، على وسيلة لحل مشكلة السلوك التى اعترضت سبيله . وإذن فنحن هنا أمام نموذج ثالث من السلوك إلى جانب الغريزة والتجربة المكتسبة عن طريق العادة . وهذا النموذج الجديد هو التحسس أو « طريقة المحاولات والأخطاء » ، كما سماها « جنينجز » وهو ما يمكن أن نعتبره جرثومة للذكاء . وذلك لأنه لا وجود للذكاء دون بحث . فعملية البحث هذه هى العملية التى يتميز بها الذكاء

(1) Jennings, Behaviour lower organisms, New-York, 1906 .

(٢) أنظر مجلتى فى طرق علم نفس الحيوان فى :

Edinger, u. Claparède, Uher Tierpsychologie Leipzig 1908,

حقيقة . وليس من العيب أن نلاحظ أننا نجد هذه العملية في أحط درجات السلم الحيوانى، أى لدى الأميبيا والكائنات الحية المكونة من خلية واحدة .
وحيث أننا لا نستطيع قبول رأى هؤلاء الذين يرون أن الذكاء ظاهرة لم تخرج إلى حيز الوجود إلا في مرحلة متأخرة جداً من مراحل تطور الكائنات، وأن ظهورها كان مفاجئاً، دون أن تمتد جذورها في الماضي، ودون أن تربطها صلة تكوينية ببعض ضروب السلوك السابقة لها . غير أننا لا نستطيع أيضاً إرجاع الذكاء، أو التحسس الذى يسبقه في الظهور، إلى الغريزة أو العادة : ففي الواقع مهما صعدنا في السلم الحيوانى وجدنا أن هذه الضروب الثلاثة للنشاط تمتد في خطوط متوازية فلا نرى أن بعضها ينبثق عن بعض^(١).

حقاً ليس التحسس بالذكاء ؛ بل ليس إلا معادلاً له من الناحية الوظيفية . فإذا لم يكن هناك ذكاء لا يتضمن بحثاً فعلى العكس من ذلك ليس كل بحث يتضمن ذكاء ؛ فإن البحث في عملية التحسس يخضع لما تجري به الصدفة العمياء . والبحث الذى يعتمد على الذكاء إنما هو مسوق وموجه بالفكر، وبعض خطوات التفكير . وفي التحسس تقوم الظروف الخارجية باختيار « المحاولات » . أما في الذكاء فإن التفكير هو الذى يقوم باختيارها .

ومع ذلك فمن المستطاع أن يطلق المرء اسم الذكاء على هذين النوعين من البحث، مع تسمية أحدهما « بالذكاء التجريبي » والآخر « بالذكاء العقلي »، وذلك حتى

(١) وقد نظر بوهن [Bohn] إلى الذكاء كما لو كان ناجماً عن ترابط الإحساسات . وقد قال ذلك في كتابه « نشأة الذكاء » ١٩٠٩، ذلك الكتاب الذى لا يعنى على الرغم من ذلك إلا قليلاً بالمسألة التى يعبر عنها عنوانه . وقد نظر بوهن فى نفس الوقت إلى الذكاء نظراً إلى ظاهرة جديدة وجدت عقب « ثورة نفسية » . وهو يصرح فى مواطن أخرى بأن هناك عدداً كبيراً من الحالات المتوسطة بين الذكاء والغريزة ؛ غير أنه لم يحاول فى أى موطن ما أن يحدد نوعاً من التدرج بين الذكاء وبين عملية التحسس .

يحدد القرابة الوظيفية التي تربطهما ، وحتى يبين أن كلا منهما يحاول حل بعض المشكلات الجديدة . وهكذا نستطيع التفرقة بينهما وبين الغريزة من جهة ، وبينهما وبين التجربة القائمة على الترابط من جهة أخرى .

على أن هذه المسألة ليست إلا مسألة لفظية وليست بكبيرة الأهمية . وربما كان أكثر إمتاعاً أن يتساءل المرء : كيف يتحول الذكاء التجريبي شيئاً فشيئاً حتى يصير ذكاء عقلياً ؟ . ونجد أنفسنا هنا أمام مشكلة ما زالت شديدة الغموض . ففي التحسس المحض تقوم الظروف الخارجية بتحديد ردّ الفعل المفيد على نحو آلي . فالبيئة الخارجية هي التي تقوم بفرز ردود الأفعال ، بحيث لا تبقى إلا على تلك التي تكفل حل المشكلة . أما في عملية الذكاء الحقيقية فإن اختيار ردّ الفعل المفيد (أو الفكرة) يتم في الداخل ، وذلك بفضل شعور الكائن بأن ردّ الفعل الذي يقع عليه الاختيار يفضي بطبيعته إلى حل المشكلة ، أي بفضل الشعور بوجود بعض العلاقات . ومن المحتمل أن يوجد هناك عدد كبير من الحالات المتوسطة بين هذين الطرفين المتباعيين . ومع ذلك فإن الملاحظة توقفنا على أن هذين النوعين من البحث — ونعني بهما البحث عن طريق التحسس والبحث عن طريق التفكير — يضاد كل منهما الآخر إلى حد ما . فقد كان « بان » يقول : « إن التفكير هو الكف عن العمل . » وقد وضح عالم الحيوان « بوتان » الخلاف الجوهرى بين هاتين الطريقتين بتجاربه المختلفة .^(١) فإنه لما أعطى لبعض الأطفال من مختلف الأعمار علباً مغلفة بطريقة خفية لكي يفتحوها لاحظ أمراً غير متوقع إلى أكبر حد . فقد رأى أنه متى وضع الأطفال أمام المشكلة التي يراد حلها فإن الصغار منهم الذين لا يتكلمون بعد يهتدون إلى حلها قبل أقرانهم الأكبر منهم سناً . لماذا ؟

(1) Bontan, Les deux méthodes de l' enfant, Bordeaux, 1914 .

ذلك لأن هؤلاء الكبار يفكرون فيؤدي تفكيرهم إلى كبت حركاتهم التي يحاولون بها فتح العلب . أما الآخرون فيسرعون ، على خلاف في ذلك ، إلى تحسبها مباشرة فيهدون إلى لغز اللعبة قبل زملائهم الأكبر منهم سناً . وعندما ينتقل الطفل من سن الثانية إلى سن الثالثة من عمره يبدو أنه ينتقل فجأة من إحدى الطريقتين إلى الأخرى دون تدرج ، كما لو كان ظهور التفكير يكبت التحسس .

وربما أمكن الوقوف جيداً على هذه المراحل المتوسطة بين هاتين « الطريقتين لدى الطفل » لو وجهت عناية كبرى إلى هذه الدراسة ، واستخدمت بعض مقاييس الذكاء التي تناسبها .

ونقل أيضاً كلمة عن التضاد بين الغريزة والذكاء . إن الفرق بينهما كبير : فالغريزة هي ردّ الفعل الآلي الذي يتم دائماً على نمط واحد . وأما الذكاء فهو رد الفعل الجديد الذي يتم لأول مرة حسبما يدل عليه تعريفه . وتتبع الغريزة مسالك قديمة ، أما الذكاء فإنه يشق طرقاً جديدة . ومهما يكن من اختلاف هاتين الظاهرتين من جهة عمليتهما الداخلية وأهمية كل منهما فلا مجال للشك في أنه من الممكن أن يعد الذكاء نوعاً خاصاً من الغريزة ، ونعني به غريزة التحسس والبحث ، وهي تلك الغريزة التي توجد لدى الفرد عن طريق الوراثة . ومن البديهي في الواقع أن الأفراد الذين يبحثون أو يفكرون إنما يفعلون ذلك على نحو تلقائي وطبيعي ، وأن الطريقة التي يتبعونها في التفكير هي عادة طريقة غريزية بمعنى الكلمة . (والدليل على ذلك هو ما يلقاه علماء النفس من عناء في الكشف عن كنه التفكير العقلي ، وهو تلك الطريقة التي يستخدمها كل امرئ استخداماً طبيعياً !) وإذن فمن الممكن أن نطلق على الذكاء اسم « الغريزة العقلية » . غير أن هذه الملاحظة لا تمحو الفارق العميق بين طبيعة كل من هذه الغريزة العقلية والغرائز الأخرى : فإن هذه الغرائز الأخيرة تؤدي إلى ردود أفعال تحدث دائماً

على نمط واحد . أما الذكاء فيؤدى إلى ردود أفعال جديدة . وليس من الممكن أيضاً أن ينظر المرء إلى الذكاء على أنه ناجم عن الغرائز بسبب اكتمال هذه الأخيرة على نحو ما ؛ بل الأمر على العكس من ذلك ، فإن الذكاء يظهر حينما تفشل هذه الغرائز . فالعبادة الأصيلة في الغريزة ، لا كمالها ، هي التي تثير الذكاء .

فالذكاء طريقة للتكيف مختلفة تمام الاختلاف عن تلك الطريقة التي بدت عاجزة ، والتي يأتى الذكاء لتجديتها .

والذكاء (أو الغريزة العقلية لو شئنا) يحل محل وسائل التكيف الخاصة بمختلف الغرائز ، وليس تطوراً للغريزة إلى ما هو أحسن .
ويمكننا تلخيص مختلف ضروب النشاط في الجدول الآتى : —

نموذج الفعل	أصل الفعل وآليته	سبب الفعل (ميول أساسية)
غريزة	عمليات ميكانيكية وراثية	تغذى
تجربة تقوم على الترابط	ضروب ترابط مكتسبة	حماية
ذكاء تجريبي	غير منظم (اختيار ظاهري تحدده الظروف الخارجية)	انتاج — بحث [تحسس]
ذكاء بمعنى الكلمة	منظم (اختيار يحدده الشعور بالعلاقات)	

هـ - العمليات الثلاث الرئيسية في الذكاء.

إن الذكاء هو حركة العقل التي يجب أن تنقله من حالة عدم التكيف إلى حالة التكيف ، ومن حالة العجز إلى حالة القدرة . ويمكن التمييز في هذه الحركة الخاصة بإعادة التكيف بين ثلاث مراحل أو عمليات مختلفة ، لا تتخلف مطلقا ، على الرغم من أن متابعتها قد يكون سريعا جدا في بعض الأحيان إلى حد يعسر معه الوقوف عليها بوضوح .

فالمرحلة الأولى هي المسألة ، وهي نقطة البدء في العملية العقلية . أما الثانية فهي البحث أو الكشف عن الفرض . أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهي الإشراف أو التحقق من صدق الفرض الذي سبق تخيله .

وقد قلنا إن هذه الحركة نفسها إنما تثار بسبب عثرة أو صدمة ، وإن هذه الصدمة ذاتها تنحصر في إيقاف العمل . ولكن الاهتمام الذي كان هذا العمل يهدف إلى إشباعه يتطلب استمرار العمل . فهمة الذكاء هي الاهتداء إلى الوسيلة التي تكفل استمرار العمل :

أ - المسألة :

إن هذه المرحلة التي يكاد يهملها علماء النفس إهمالا تاما مرحلة في غاية الأهمية . فهي الشعور بالمشكلة أو الصعوبة التي يراد حلها ، أي الشعور بالاتجاه الذي يوجه فيه البحث . فإذا أراد المرء البحث ، بطريقة مثمرة ، فلا بد له من معرفة الشيء الذي يبحث عنه ، أي يجب عليه أن يضع لنفسه سؤالا . وستحدد طبيعة هذا السؤال نفسها اتجاه عمليات البحث . وحينئذ فوظيفة السؤال واضحة : فهو نداء للنشاط العقلي في اتجاه خاص من أجل التكيف بالبيئة من جديد . وحينئذ فليست المسألة سوى حالة خاصة من قانون الاهتمام المؤقت . فهي تقود النشاط

العقل في الاتجاه الذي تتطلبه الحاجة في اللحظة الحاضرة . (١)

هذا إلى أنه من الممكن أن تكون هذه الحاجة من نوع آخر . وتعرضنا أنواع مختلفة من المشاكل التي تمس كل واحدة منها نوعاً خاصاً من حالات عدم التكيف بالبيئة . ويتميز كل نوع من هذه المشاكل بطائفة خاصة من الأسئلة . فمتى وجدنا أنفسنا أمام موقف يشير دهشتنا إلى حد كبير استطعنا أن نتساءل : ما هذا ؟ ما السبب في ذلك ؟ ما فائدة ذلك ؟ كيف يسير هذا الشيء ؟ أين ؟ متى ؟ كم ؟ وهل جراً .

وقد حاول علماء المنطق تصنيف هذه الأنواع من الأسئلة، أو حاولوا بالأحرى تصنيف القضايا التي تعد أجوبة مناسبة عليها . وقد أطلقوا اسم « المقولات » على مختلف الطوائف التي وقعت تحت ملاحظتهم . وليس في تعداد هذه الأنواع من الأسئلة نفع كبير لعلماء النفس ؛ وذلك لأنه لا حصر للأسئلة التي يستطيع المرء توجيهها لنفسه . فهي كثيرة كشتى الظروف التي لا يحدث فيها التكيف . وليس للبحث عما إذا كان من الممكن تصنيف هذه الأسئلة تحت عناوين خاصة إلا أهمية ثانوية . وإن التساؤل عن الأصل البيولوجي لهذه الطوائف المختلفة من الأسئلة لأكثر أهمية : كيف انتهى الإنسان إلى السؤال عن السبب والغاية والمكان وهل جراً ؟ وترجع هذه المشكلة الخاصة بأصل الأسئلة إلى تلك المشكلة التي تبحت في هذا الأمر ، وهو كيف انتهى المرء إلى الاهتمام شيئاً فشيئاً بالسبب والغاية والمكان وهل جراً . ويحق للمرء أن يعتقد أن الاهتمام لم يتجه إلى هذه « المقولات » إلا حينما وجهد أن هناك عدم مطابقة بين السلوك وبين إحدى هذه المقولات . فالحاجة هي التي تخلق الشعور ؛ ولم ينبثق الشعور بالسبب (أو الغاية أو المكان .. الخ) في ذهن

(١) إن تفاصيل هذه المسألة أكثر غموضاً من ذلك : فإزال المرء أبعد ما يكون عن فهم هذا الأمر ، وهو بأي عملية تحدد هذه الحالة الشعورية الخاصة بالبحث وتوجهه .

الإنسان إلا عندما أحس بالحاجة إلى التكيف بالبيئة من جهة السبب (أو الغاية... الخ) وعندما يكون التكيف غريزياً بحتاً لا يشعر العقل بهذه «المقولات» ، ولو كانت هذه الغريزة تعمل عملها على نحو يتفق معها . فمثلاً عند ما تضيق حدقتنا في أشعة الشمس فإنها تسلك مسلكاً خاصاً كما لو كانت تدرك معنى الغاية التي يراد تحقيقها . ولكن هذا الشعور بالغاية لا يصل إلى عقلنا ؛ وذلك لأن هذا السلوك لما كان آلياً فإن وقوعه لا يثير مشكلة ما لعقلنا : فلمّا لم يوجد عدم تكيف في هذه الحال لم توجد حاجة ، ولم يوجد تبعاً لذلك الشعور بهذه الحاجة ، أو بالاتجاه الذي يتّبع في إشباعها .^(١)

وحيثُذ فالشعور بالمشكلة شعور بنقص من نوع خاص ، أى بما ينقص الإنسان حتى يطابق بين سلوكه وبين الغاية التي يرغب فيها . ولنلاحظ هنا بصفة عابرة إلى أى مدى تختلف هذه الفكرة الخاصة « بالمقولات » عن فكرة الفلاسفة . فبقبما لعلم النفس القائل بوجود القوى تبدو هذه المقولات نتيجة لنوع من الحدس الأولي الذي يقوم به العقل . غير أن الملاحظة توقفنا على أن هذه المقولات لا تظهر إلى الوجود إلا بسبب نقص في التكيف . أما علم النفس القائم على ترابط المعاني فيرى أنها نتيجة لضروب من الترابط المتكررة التي أصبحت لا يمكن فصلها . ولكن الملاحظة تبين لنا حقيقة أنه عند ما يبلغ الترابط أقصى مرتبة من الناحية الآلية (غريزة — عادة) فإن الفرد لا يشعر « بالمقولات » ؛ وذلك لأنه لما كان على وفاق مع البيئة لم يشعر بحاجة إلى توجيه الأسئلة لنفسه .

(١) مثال ذلك الطفل الذي يكون سبباً ، قبل أن يدرك معنى السبب بوقت طويل ، وهو يستخدم المكان قبل أن يكون لنفسه فكرة عنه ، ويفرق بين الأشياء ، ويمالجها على أنها متشابهة أو مختلفة ، قبل أن يشعر بأوجه الخلاف أو الشبه بينها بوقت طويل وهلم جرا .

ب — نكوبين الفرصة :

يوجه الإنسان لنفسه سؤالاً ، ثم يبحث عن جواب . فما الخطوات التي يتبعها عقله في أثناء هذا البحث ؟

توقفنا الملاحظة على حالتين مختلفتين أشد الاختلاف . فإما أن يكون الجواب على السؤال مباشراً ، وإما أن يكون هناك بحث حقيقة — ألمح بقعة سوداء على المنضدة ، فسرعان ما ألاحظ أن الحبرة قد انقلبت إلى جانب هذه البقعة : فمجرد أن نظقت بالسؤال (ماهذا إذن ؟) فرض الجواب (هذا حبر) نفسه على عقلي مع نوع من البداهة اليقينية . فهاهي ذى حالة الجواب المباشر : وليس هناك تحسس ؛ بل ليس هناك سبب يدعو إلى التسليم بأن الحكم (بأن هذا حبر) قد مرّ بمرحلة الفرض ، قبل أن يفرض نفسه كنتيجة . فهل يجب إذن أن نعيد النظر في تلك القضية التي أكدناها منذ قليل ، وأن نسلم بأن الفرض لا يوجد دائماً في العمل العقلي ؟ ليس الأمر كذلك ألبتة ؛ بل سنقول ، على خلاف ذلك ، بأن هذه العملية التي لم يتدخل فيها بحث أو فرض ليست عملية عقلية بمعنى الكلمة ؛ وذلك لأن الجواب لما خطر في الذهن بطريقة آلية كُنّا في هذه الحال بصدد حل مشكلة لا تحتوى على شيء جديد ألبتة بالنسبة إلينا في هذه اللحظة . وحينئذ فنحن بعيدين عن حالة الذكاء الذي لا يتدخل إلا في المواقف الجديدة ، حسبما يدل عليه تعريفه . حقاً ربما اهتدى الإنسان من قبل إلى حل مشكلة من هذا النوع بعملية عقلية ؛ ولكن الآن ، وقد أصبح الجواب آلية ، فليست العملية عقلية . وربما كان هذا من قبيل الذكاء الآلي ، كالذكاء الذي نجده في آلة ميكانيكية ، ولكنه ليس بالذكاء الفعلي الحقيقي . وإذن فليس لنا أن نعتبر هنا سوى تلك الحالة التي يثير فيها السؤال بحثاً . ولهذا البحث هدف وهو الكشف عن الوسائل التي تؤدي إلى حل المشكلة .

وتبدو هذه الوسائل في نظر العقل كفروض أول الأمر ، فكيف تظهر هذه الفروض فجأة ؟ ليس اختراع الفرض ، كما يعلم المرء ، وليد الإرادة أو التفكير ، ولكنه وليد الخيال . فتمى وضع سؤال تبادر إلى الذهن عدد كبير أو قليل من الفروض التي ترد من تلقاء نفسها ، فيطرحها العقل ويفرزها ، حتى يهتدى إلى فرض يفي بضرورات الموقف .

وهناك جانب كبير من الصدفة في إثارة الفروض . ومع ذلك فالصدفة أقل سيطرة هنا منها في الحالة الخاصة بتحسس الحيوانات ؛ ولنلاحظ أن ضروب التحسس تعادل الفروض من الناحية الوظيفية (ومن الممكن اعتبار كل « محاولة » في طريقه « المحاولات والأخطاء » فرضاً ضمناً .) وتهيمن طبيعة المسألة إلى حد ما على إثارة الفروض : فإذا تساءل المرء عن السبب في سقوط هذه الشجرة في عرض الطريق فكر في عاصفة أو في حطاب وهلم جراً ، أى فكر في أشياء هي أسباب بالنسبة إلى سقوط هذه الشجرة . فطبيعة المسألة هي التي وجهت إثارة الفروض . لكن ليس الأمر هنا إلا بصدد توجيه عام . فليس الكشف عن الفرض الصحيح أمراً مؤكداً . ومن الممكن أن يبحث الإنسان ما شاء أن يبحث عن فرض مقنع ، دون أن يهتدى إليه .

وليس الكشف عن الفرض مرتبطاً بطبيعة المسألة فحسب ؛ وإنما يرتبط أيضاً بعدد من ضروب الترابط الموجودة لدى الفرد ، وبما اكتسبه من معارف . ومهما يكن من شأن الصورة العامة لمشا كل الذكاء (مشا كل الفهم أو مشا كل الاختراع ، أو مشا كل إعادة التركيب أو النقد) فإن حل هذه المشا كل يتطلب دائماً وضع الفروض . غير أنه يستحيل علينا أن ندخل هنا في تفاصيل أكثر من هذه لبيان العناصر النفسية في هذه العملية .

م - التحقق من صدق الفرض :

كما أن ردود الأفعال غير المفيدة تحذف شيئاً فشيئاً في طريقة التحسس لدى الحيوان ؛ كذلك تطرح الفروض الفاسدة في التفكير العقلي واحداً بعد الآخر بمجرد خطورها على الذهن . وعلى العكس من ذلك يحتفظ المرء بالفروض التي تحتمل الصدق . فكيف تتم عملية الحذف والقبول ؟

لئن راجعت كتب علم النفس فلن تجد فيها غناء بصدد هذه المسألة . فسوف تعرض عليك بعض هذه الكتب منطق القياس والتفكير ، وسوف يصرح لك بعضها بأن « كل نتيجة لاستدلال ما ترجع إلى مجرد ترابط بين المعاني . » ولكنك لن تجد فيها قط وصفاً يقوم على أساس الملاحظة والتجربة . وهذا موضوع جديد بالكلية ، وهو في حاجة إلى دراسين مجدين .

حقاً إنه من الممكن أن يعبر المرء عن كل قبول للفرض أو رفض له على هيئة قياس ؛ ولكنه من النادر ، بحسب الواقع ، أن تتم الخطوات في هذا القياس على نحو شعوري ؛ بل يحس الشعور بالأحرى أن فرضاً معيناً لو كان صحيحاً لأدى حينئذ إلى بعض النتائج الخاصة التي يمكن التحقق منها بالملاحظة . ومن الممكن أن نعبر مؤقتاً عن هذا الإحساس بهذه الصيغة : لو إذن . لو كانت هذه الشجرة قد انقلبت بسبب العاصفة ، إذن لوجب أن يلاحظ المرء آثاراً أخرى لهذه العاصفة في المكان المجاور .

وفي الواقع تبين لنا الملاحظة أن اختيار الفروض يتشكل بصورتين مختلفتين : فأحياناً يكون اختيار الفرض مباشراً ؛ فيشعر المرء شعوراً مباشراً بالتناسب (أو عدم التناسب) مع نوع من اليقين الداخلي بأن هذا الفرض صحيح

(أو كاذب) . فإذا عرضت عليك مثلاً أن تفك رموز المثل الآتى الذى استعيض فيه عن حروف اللين ببعض النقط :

م . ك ل م . ل م ع ذ ه ب .

فمن المحتمل أن الجملة متى تمثلت بتمامها فى خاطرك فسوف تكون مصحوبة بعامل التأكد المباشر ، أى بتناسب بديهى ليس فى حاجة إلى أن يصاغ على هيئة قياسية منطقية .

وإما أن يبدو الفرض للعقل محتملاً للصدق والكذب . وحينئذ يجب الالتجاء إلى التحقق من صدقه . وسوف يستعير هذا التحقق صورة التفكير الاستدلالى إلى حد كبير أو قليل ، أى هذه الصورة : لو إذن . ويسلم المرء نهائياً بالفرض الذى وضعه متى شعر أنه جواب عن السؤال الموضوع ، وأنه يتسق فى الوقت نفسه مع الموقف الكلى الذى يوجد فيه واضع السؤال ، ومع المدركات الكلية أو القرانين التى اكتسبها هذا الأخير فى أثناء تجاربه الماضية ، ويشعر - تبعاً لذلك - أن هذا الفرض قادر على تعديل السلوك حتى يطابق الموقف الجديد .

كيف يتم هذا كله بالتفصيل ؟ مازلنا بعيدين عن معرفة الحقيقة بصدده .

ويحذر بنا أن نذكر هنا نظرية الاستدلال التى دافع عنها رينيانو^(١) دفاعاً مجيداً سنة ١٩١٣ . فليس الاستدلال فى نظر هذا المؤلف « شيئاً آخر سوى نتيجة لعمليات أو تجارب ماضية . » فإذا كان رينيانو يطلق اسم الاستدلال على عملية الذكاء بأسرها ، بما فيها البحث عن الفرض فلن نستطيع إلا الموافقة على وجهة نظره . فكل عملية

(١) Eug. Rignano, Qu' est - ce que le raisonnement? « Scientia » XIII, 1913 ; L'évolution du raisonnement; XIV XVII et XX (1913-1916).

وتوجد هاتان العراستان فى كتابهسمى :

Psychologie du raisonnement. Paris, 1920 .

يقوم بها الذكاء تعادل إحدى التجارب بالتأكيد ، أى أنها تعادل تحسناً فعلياً ، ولكن يتميز التحسس القائم على التفكير بهذه الخاصية ، وهى أنه تحسس منظم ، وأنه يخضع لإشراف التفكير ، حسبما يدل عليه المعنى الضيق الذى يفهم من الصيغة (لو إذن) . ومع ذلك يبدو لى أنه على الرغم من أن رينيانو قد وصف لنا ما يمر بخاطره حينما يحاول حل إحدى المشاكل وصفاً نفسياً ممتازاً فقد أغفل الظاهرة الرئيسية ، ونعنى بها أن هذه التجارب التى يتخيلها تمر بالشعور تبعاً لنظام خاص ، وأن هذا النظام هو على وجه التحقيق السبب فيما لهذه التجارب من قيمة . ومن جهة أخرى فإذا شعرنا بأن فرضاً معيناً يبنى بالفرض المقصود فلا يتوقف ذلك فقط — كما يبدو حسبما يعتقد رينيانو — على ذكرياتنا الشخصية التى تهب من رقادها ، لكى تقود التجارب التى نفكر فيها ، وإنما يتوقف أيضاً على المبادئ التى سبق لنا التسليم بها . ولن يزيد عنائى فى حل أحجية الذئب والعز والكرب لو سلمت أن العز هى التى يحتمل أن تأكل الذئب ، وأن الكرب هو الذى يحتمل أن يأكل العز عما لو سلمت بأن الأمور تجري على وفق ما علمتنى تجاربى الشخصية . وحينئذ فلا تكفى آثار الذاكرة — التى يبدو أن رينيانو يعطيها الدور الرئيسى فى عملية التفكير — فى تفسير « المحاولات » التى يقوم بها خيالنا أو « الأخطاء » التى تقف عليها بصيرتنا الداخلية . وبالجملة يهمل رينيانو ، على وجه التحديد ، تفسير العملية النوعية التى تجعل هذه المجموعات من الصور الخيالية المتتابعة فى الشعور ضرورياً من « الاستدلال » ، لا مجرد أحلام أياً كان نوعها .

وحينئذ فليس من الممكن القول بأن ملاحظات رينيانو ، تلك الملاحظات البعيدة النور ، قد حلت لنا تلك المشكلة النفسية الخاصة ببيان كيف يمكن التحقق من صدق الفروض (١)

(١) لما علم رينيانو باعتراضاتى تكرم فكتب لى ما يأتى : —
(م — ١٠) الزينة الوظيفية

« إنك تجد صعوبة خاصة في فهم هذا الأمر ، وهو كيف يمكن أن يحدث التفكير تبعاً لنظام خاص (لو . . . إذن) ، مع أنه ليس في الوقت نفسه إلا نتيجة للتجارب الماضية : لو كانت الشجرة التي أراها ملقاة على الأرض قد انقلبت بسبب عاصفة لوجب إذن التحقق من وجود بعض النتائج الأخرى التي ترتبت على هذه العاصفة . ولكني لا أرى في هذا التفكير القياسي « المنظم » إلا مجرد نتيجة مباشرة للتجربة التي يقوم بها خيالي عندما يتصور عاصفة تنفجر . في الواقع قد توقفت تجربتي الماضية على أنه حينما تنفجر العاصفة فإن النتائج التي رآها المرء هي انقلاب الأشجار وغير ذلك من النتائج . وحينئذ تحملني هذه التجربة — التي فكرت فيها مجرد تفكير عابر عن العاصفة التي تنفجر — على التكهن وعلى استخدام « عيني » العقل للملاحظة بعض النتائج الأخرى إلى جانب انقلاب الشجرة . وإذا تحققت بملاحظتي الراهنة المباشرة ، أي إذا نظرت بعيني الحقيقتين إلى هذه النتائج ، فإن هذه الملاحظة البصرية تؤكد آخر مرحلة من مراحل التفكير التي تطابقها ، وحينئذ تؤكد أيضاً كل سلسلة التفكير وتؤكد تبعاً لذلك الفرض الذي يمد أول حلقة في هذه السلسلة . أما إذا أدت هذه الملاحظة المباشرة ، على عكس ذلك ، إلى إيجاد بعض الإحساسات المضادة للنتائج المرتقبة فإن هذه الإحساسات « المضادة » تكبت تلك النتائج المرتقبة التي أثارها التفكير ، كما تكبت معها جميع حلقات سلسلة التفكير بما فيها الفرض الذي يمد نقطة البدء فيها . »

« وحينئذ فمن الممكن أن يتشكل كل تفكير على هذا النحو : لو . . . إذن : ويرجع ذلك على وجه التحقيق إلى أن التجارب الماضية التي أجدها الآن فقط عن طريق الخيال هي التي تبين لي أنه متى وجدت ظواهر معينة (لو) فسوف ترتب عليها ظواهر أخرى كنتائج لها (إذن) . »
« واسكنك تقول كيف يتفق أن التفكير لا يتقلب ضرباً ما من ضروب أحلام اليقظة ؟ ذلك لأن الانتباه يكون يقظاً في أثناء التفكير ، وليس الوجدان الثانوي الذي يشرف على مثل هذه الحالة الانتباهية شيئاً آخر على وجه الدقة سوى الخوف من أن تنسب إلى تجربة — فكرنا فيها مجرد تفكير — نتيجة مخالفة لتلك التي تحققتنا من صدقها تجاربنا الماضية . فإني أستطيع أن أفكر في أحلام اليقظة أو في أثناء الحلم الحقيقي أن العز هي التي تأكل الذئب ، واسكن ذلك أصراً مستحيل في تفكير يصحبه الانتباه ؟ وذلك لأن خوفي من الوقوع في الخطأ لن ينجح في إنارة حالة ماضية أكلت فيها العز الذئب ؟ بل سوف يثير ، على خلاف ذلك ، عدداً لا نهاية له من الحالات التي أكل فيها الذئب العز . وسوف تكبت هذه الإنارة « المضادة » ، مباشرة بمجرد خروجها إلى حيز الوجود ، تلك الفكرة الوهمية القائلة بأن العز تأكل الذئب . »

وإني لأشكر مسيو رينياتو شكراً حاراً على هذه الملاحظات التي تدل على أنه يسلم هو أيضاً بأن بعض العوامل (انتباه ، وجدان ، خوف . . .) تتدخل لتنظيم الصور الخيالية التي نفكر فيها على نحو يجعلها تجربة حقيقية لنا كدمن صدق الفروض . وفي الواقع تتركب تجربة التحقق =

٦ - مشاكل أخرى

لا نستطيع أن نستعرض هنا جميع المسائل التي أثارها مشكلة الذكاء . وقد أردت فقط أن أحاول عرض هذه المشكلة على نحو يبدو لي أنه كفيل بأن يوحى ببعض بحوث جديدة ، وبأن يخرج على تلك التقاليد المزدوجة التي كانت تدرس الذكاء

من صدق الفروض من تلك الملاحظات التي تثيرها تبعاً لنظام معين ، بحيث تصبح كفيلاً بالبت في المسألة المعلقة . أو تقول بعبارة أخرى إن التجربة ملاحظة يقودها التفكير . ولا ينحصر التفكير في رؤية نتيجة تجربة معينة ، ولكن في التأليف بين المحاولات التي تتركب منها هذه التجربة تجاه الفرض المراد التحقق من صدقه (ولا أهمية هنا لهذا الأمر وهو أن تكون هذه المحاولات وجدانية أم مناورات خيالية .)

فإذا كان الأمر بصدد بعض المحاولات المعقدة لتجربة يراد التحقق بها من صدق الفروض في علم الطبيعة أو في علم الحياة فذلك شيء بديهي . وكذلك الأمر إذا كنا بصدد تجربة لا تتضمن مناورة ما سوى أن نلقى نظراً على الأماكن المجاورة لشجرة منقلبة لنرى هل نجد آثاراً للعاصفة . فالتفكير هو التناسب العميق بين الفرض وبين المحاولات التي نستخدم من أجل التحقق من صدقه . فطريقة الملاحظة ، والشئ الذي يبحث عنه ، والنتيجة التي يهتدى إليها تتوقف جميعها على السؤال الموضوع ، لاعلى الذكريات أو التجارب السابقة لحب . (ألا يعلم كل امرئ أن المنطق يتيح له أن يفكر تفكيراً صحيحاً في معلومات فاسدة ؟ فمهما يكن من قول رينيانو من المستطاع أن يحمل الإنسان مشكلة العنتر حلاً صحيحاً من الوجهة المنطقية إذا فرض أنها هي التي يحتمل أن تبطل الذئب)

وحيث أن فليس من الممكن أن ينحصر التفكير في مجرد نظرة عقلية نلقها على التجربة الخاصة بالتحقق من صدق الفرض ؛ وذلك لأن هذه التجربة تتضمن التفكير . اللهم إلا إذا سلمنا أن التفكير ينحصر في إلقاء نظرة عقلية على مجموعة من المحاولات التي يقودها التفكير . وهذا هو ما يوقننا في حلقة لا ندرى أين طارهاها !

ولكن إذا أردنا مناقشة نظرية رينيانو ، على نحو مثير ، فإنه ينبغي لنا أن نعرض بالتفصيل بعض أمثله الجيدة التي صور بها بحوثه .

ولا يمكن أن يدور بخلدنا أن نشرع في هذه المناقشة هنا ، مع كل ما هي جديرة به من الاستفاضة .

إمامن وجهة النظر المنطقية أو عن طريق البحث عن الأسس العلمية للمعرفة .
وإمامن وجهة نظر تقوم على الترابط واستعادة الذكريات الماضية . وسيتبقى على
الباحثين أن يدرسوا جميع العوامل التي تساهم في الانتهاء بعملية الذكاء على أكمل
وجه : وهي العوامل الداخلية (تكوين المعاني الكلية واستخدامها ، وظيفة الصور
التخيلية واللغة وهلم جرا) ، والعوامل الخارجية (اتجاه التفكير ^(١)) ، الاتساق ،

(١) كذلك يجدر بنا أن نذكر استعدادا هاما لا يمكن أن ترى أكثر أفعال
الذكاء كالأضياء الصباح دونه ، وهذا هو ما أطلقت عليه اسم « توقع الاحتمالات » (أنظر مقال :

Des diverses catégories de testes mentaux, Sch: Archiv 8. Neurologie und
Psychiatrie, Bd. III, 1918 p. 117.

ولكن ربما كان من الأفضل أن نقول « توقع النتائج » (أكيدة أو محتملة أو ممكنة فقط)

أمثلة : —

١ — إن الرجل الذي ينشر الفصن الذي يجلس عليه لم يتوقع النتيجة الأكيدة التي
تترتب على عمله الذي يقوم به كما ينبغي .

٢ — إن الشخص الذي يغادر منزله في آخر لحظة لأنه يجب عليه ركوب القطار للقيام
برحلة هامة يتعرض لعدم اللحاق بالقطار كنتيجة لحلل يطرأ على السيارة أو عطل سيارة الأجرة
أو الزحام ؟ فهو لم يتوقع هذه الاحتمالات .

٣ — إذا كانت السياسة الدولية قد أفضت بنا إلى هذه الأيام المسيرة التي نعيشها الآن
فذلك لأن رجال السياسة بنفهم هذا الاستعداد الخاص بتوقع النتائج بصفة عامة ، اللهم إلا إذا
فرضنا أنهم . وإن كانوا يتوقعون ذلك جيدا . فإنهم يقولون لأنفسهم « ليسكن الطوفان بعدي ! »
(Note de 1930) (١٩٣٠) : واقدر سبق أن عرضت الفكرة القائلة بأن الذكاء وليد
التحسس وأنه يتدخل حينما يراد الانتصار على الظروف الجديدة عرضا مستقيضا في مقال عنوانه :
(Tierpsychologie)

وهو مقال كتبته من أجل : Handwörterbuch de Naturwissenschaften, Bd IX

وقد ظهر في يناير سنة ١٩٣٠ . وفي العشر سنين الماضية وصل بعض المؤلفين من جانبهم

إلى وجهة نظر مماثلة وأعنى بهم : —

(1) Paton. S. Biological problems of adaptation, Journal of nervous
and mental diseases, vol, 51, 1920,

(2) Pillsbury, W.B. Péprieuve et Perreur, la loi des opérations mentales,
Rev. Philos vol, 48, 1923.

(3) Wheller, R.H. - Psychological description of intelligence P. Rev 1924,

(4) Lovell, H. Tasman - The function of intellect. The australasian.
Journal of Psychol. and Philosophy. Mars, 1930,

القوة والسرعة ، وإدراك الواقع الخ . .)

ثم ينبغي أن تفحص شتى الاستعدادات العقلية ، وأن يُبحث عن حقيقة التغيرات التي يتأثر بها الذكاء على وجه التحديد حينها يعكف على حل مشاكل من مختلف الأنواع (مشا كل حسية ومشاكل عقلية مجردة وهم جرا) ، وتبعاً لمختلف النماذج الفردية .

ومن الواجب أن يعاد النظر في مقاييس الذكاء على ضوء هذه الدراسات الجديدة . وفي نهاية الأمر يستنبط الباحث من هذه الدراسات الأخيرة حقائق سوف تكون مصدر وحي لتربية الذكاء .

واليوم سوف تحقق هذه السطور هدفها إذا ما انتهت بالقارئ إلى النظر إلى عملية الذكاء على أنها من نوع خاص ، وأنها مستقلة تمام الاستقلال بحسب أصلها وعواملها عن الذاكرة ، وأنها عملية تنحصر وظيفتها في إعادة توازن السلوك الذي الذي أصبح لا يتفق مؤقتاً مع البيئة ، وأنه لا يمكن الوقوف على عواملها إلا بالملاحظة والتجربة . ويبدو لنا منذ الآن فصاعداً أن الظواهر ترشدنا إلى أن الذكاء ليس بحسب أصله قوة فطرية لإدراك الحقيقة ، وأنه ليس مجرد عملية آلية تنجم عن تكديس ضروب الترابط المكتسبة ؛ بل ترشدنا إلى أنه عملية تنحصر في المجازفة ببعض ردود الأفعال التي تحتمل النجاح إلى حد كبير أو قليل ، والتي تثبت التجربة وحدها نجاحها ، أو تظهر على العكس من ذلك بطلانها .

الفصل الرابع

١ - وظيفة الإرادة^(١)

إن الفصل الذي تخصصه كتب علم النفس الحديثة للإرادة هزيل إلى حد يدعو إلى الغرابة . وليس للظاهرة التي تُدرس تحت هذا العنوان أدنى علاقة بما يطلق عليه الناس اسم « الإرادة » في الحياة الحسية الواقعية الحقيقية - أو أى علاقة مثلاً بالظاهرة التي تعالج في التربية أو في الطب أو في طرق التوجيه المهني والتي يستخدم اسم الإرادة للدلالة عليها . وقد جاء ذلك من أن علم النفس ظل مدة طويلة يزهو بنفسه - كما يقول بينيه - في عزلة غرفة البحث . واليوم يضطر علم النفس النظري بسبب الضرورات التي يوجبها علم النفس التطبيقي إلى إعادة النظر في معانيه العامة ، وذلك بالمقارنة بينها وبين ما يقتضيه التطبيق العملي .

وأريد أن أبين لكم أولاً في بضع كلمات أن المعايير التي يستخدمها علم النفس المتداول في تحديد الإرادة ليست بحال ما صفات تتميز بها هذه الظاهرة ؛ بل لا تنطبق إلا على ظاهرة أخرى لم يفرق المرء حتى الآن بينها وبين الإرادة تفرقة واضحة ، وذلك على الرغم من أنها تختلف عنها كل الاختلاف ، وأعني بها الفعل القصدى . وحقيقة ما الخواص التي تتميز بها الإرادة في نظر علم النفس المتداول ؟

(١) تقرير قدمته تحت عنوان « تعريف الإرادة » إلى المؤتمر الدولي للفلسفة بنابلي في

مايو سنة ١٩٢٤ (Atti del Congresso. Naples (1925, p° 661)

وأنظر أيضاً: Does The will express The entire personality, dans: Problems of personality. Studies in honor of Dr. Morton Prince, Londres, 1925.

يرى بعضهم أن الفعل يكون إرادياً إذا تصوره الذهن قبل وقوعه . ولكن لن
كان حتماً أن هذا الإدراك السابق للهدف المراد تحقيقه يوجد في الأفعال الإرادية
فيه لا يكفي بحال ما في تعريفها . وذلك لأنه يوجد أيضاً في الفعل القصدى ،
مع أنه ليس فعلاً إرادياً . فحينما أنظر من بعيد لأرى إذا ما كان الترام الذى سار كبه
قد أوشك أن يصل ، نظراً لرغبتى فى العودة إلى منزلى ، فإن الهدف الذى يرمى إليه
عقلى فى هذه اللحظة الحاضرة يتمثل فى خاطرى ، وربما شعرت برغبتى . غير أننى
لأقوم بعمل إرادى عندما أحاول رؤية الترام ، أو حينما أصعد إلى العربة التى توجد
أمامى . فهذا هنا فعل قصدى لا مجال لتفسيره إلا بمعنى واحد ؛ وهو تحقيق مجرد
إحدى الرغبات التى تستعين بالشعور ، حتى يمكن التأكد من أنها تنفذ بدقة . (١)
وليس من الممكن أيضاً أن يكون الاختيار صفة مميزة للفعل الإرادى .
فإذا عرض على أحد الناس أن يختار بين كوب من الجعة وكوب من النبيذ فإنى
لأقوم بأى فعل إرادى إذا اخترت الجعة وفضلتها على النبيذ .
ومن الممكن أيضاً أن يوجد المجهود - وهو صفة أخرى يزعم بعضهم أنها
معيار يدل على الإرادة - فى بعض الأفعال التى لا تربطها صلة ما بالإرادة ؛
فإذا بذلت مجهوداً فى تسلق شجرة حتى أقطف إحدى الثمار التى أرغب فيها فهذا
عمل قصدى يصحبه مجهود . ولكنه ليس بالضرورة عملاً إرادياً بمعنى الكلمة .
ومن الممكن كذلك ، على حد سواء ، أن يلاحظ المرء أن « رد الفعل المؤجل »
« أو الترقب » - اللذين فكربعض المؤلفين فى أنهما دليل على الإرادة - يوجدان
أيضاً فى الفعل القصدى البسيط : إذا عجزت عن الوصول إلى الثمار التى أرغب

(١) لقد قام ليبمان [Lipmann] بهذه التفرقة من قبل :

(Z. f. angewandte Psychol. Bd. 5, 1911)

وهو الذى يفرق بين الإحساسات وبين المسلك الإرادى المأمور .

فيها ذهبت أبحث عن سلم لأصعد به على الشجرة ، وسوف أقوم ، في هذه الحال ، بفعل قصدى مؤجل لا بفعل إرادى .

وأخيراً زعم آخرون أن جميع الأفعال التى يشعر « الأنا » [الشخصية] بأنه سبب فى وجودها أفعال إرادية . ولكن « الأنا » يشعر بأنه سبب فى جميع الأفعال القصدية ؛ بل يشعر بذلك أحيانا فى الأفعال الغريزية والآلية .

وهناك تعريف آخر يبدو أنه قد حاز القبول بالإجماع ، وهو الذى ينحصر فى القول بأن الإرادة قوة دافعة تسيطر عليها الشخصية بأسرها . وها هى ذى بعض الأمثلة التى أخذناها حسبما جاءت به الصدفة :

كتب فوييه ^(١) فى كتابه « معانى - قوى » سنة ١٨٩٣ : « إن شخصيتى بأسرها هى التى تحدد عملى ... إن كل سبب يدعو إلى العمل فى الظروف الخطيرة يهم الشخصية بأسرها ، وهى التى تقوم بكليتها بتحديد العمل . »

ويقول برجسون ^(٢) فى كتابه (الإمدادات المباشرة للشعور سنة ١٨٨٩) « إننا أحرار حينما تفيض أفعالنا من شخصيتنا بأسرها . »

ويقول هوفدنج ^(٣) فى كتابه (علم النفس . الترجمة الفرنسية سنة ١٩٠٠) « ليس من الممكن أن يقول الإنسان: إن المرء أراد فعله إلا إذا قام « الأنا » الحقيقى لديه بتحديد قراره . (وهذا الشيء الذى يطلق عليه هوفدنج اسم « الأنا الحقيقى » هو الشخصية .) وحينئذ يمكن القول بأن الفرد أراد فعله . »

ويذكر « پارميلي » ^(٤) فى كتابه (علم السلوك الإنسانى سنة ١٩١٣) « يُنظر

(1) Fouillé, Idées - forces

(2) Bergson, Données immédiates de la conscience.

(3) Höffding

(4) Parmelee , Science of human behavior .

عادة إلى الرغبة والإرادة على أنها تعبيران عن الشخصية .
وقد قال « واران »^(١) في كتابه « علم النفس الإنسانى سنة ١٩١٩ » (إن
أفعالنا الإرادية تعبر عن أنفسنا .

وقد عد ليند فورسكى^(٢) في كتابه (الإرادة سنة ١٩١٩) : « الإرادة
نشاطاً يشعر « الأنا » بأنه نقطة بدء له .

وقال بيير جانيه : أيضاً^(٣) (فى الصحيفة البريطانية لعلم النفس شعبة الطب
سنة ١٩٢١) « إن الإرادة تخضع لمجموعة الميول .

وقال مولر — فرينفلس^(٤) « فى الإرادة يشعر « الأنا » كوحدة قائمة بذاتها
بأنه السبب فى الفعل .

وحتى پولهان^(٥) الذى وقف جيداً على انقسام الميول فى الإرادة يصرح
(الإرادة سنة ١٩٠٣) بأننا « نحتفظ بالأحرى باسم الإرادة لهذا الفعل الذى يتطلب
تدخل الشخصية بأسرها »

وسوف نرى بعد قليل أن الإرادة تدل بالأحرى على انقسام فى هذه الشخصية ،
بدلاً من أن تعبر عن الشخصية بأكملها .
وحينئذ فما معيار الفعل الإرادى ؟

نرى فى جميع حالات الفعل القصدى التى فرغت من تعدادها وشيكا أن الإنسان
يسعى وراء الغاية المرغوب فيها على نحو مباشر إلى حد كبير أو قليل ، ولكن دون
أن تظهر قط غاية أخرى تعترض السبيل بين الرغبة وبين نفاذها على نحو يودى

(1) Warren (human Psychology)

(2) Lindworsky

(3) Pierre Janet (Brit . Journ)

(4) Muller-Freienfels .

(5) Paulhan (La volonté , 1903) .

إلى نشوب نزاع بينها وبين الغاية الأولى ، فتحول دون تحقيقها . فوجود هذا النزاع بين الغايات هو الذى يحدد الإرادة فى رأى . فكل فعل إرادى ما - صغيرة أو كبيرة تنحصر فى توضحية إحدى الرغبات على هيكل رغبة أخرى . ويمكننا أن نقول بصدد الإرادة ما أكده وليام جيمس بصدد الفعل الخلقى : إنه فعل يتجه فى الطريق الأكثر مقاومة .

وايس من العسير أن يلمح الانسان هذه الصفة النوعية التى تتميز بها الإرادة إذا نظر إلى هذه الأخيرة من وجهة نظر وظيفية ، أى من وجهة الوظيفة التى تؤديها فى السلوك الإنسانى . وإذن فإننا نتساءل مافائدة الإرادة ، أو بعبارة أدق فى أى مناسبة يضطر الإنسان إلى القيام بفعل إدارى ؟

يقوم المرء بالفعل الإرادى حينما يكون على غير وفاق مع البيئة ، أى حينما لا يتيح له الفرصة ولا العادة أن يجابه موقفا حرجا يوجد فيه . فرد فعلنا يصبح معلقا . وعندئذ يجب أن نطابق بينه وبين البيئة من جديد . غير أنه من الممكن أن يكون سلوكنا معلقا فى حالتين مختلفتين إلى حد كبير . فهو معلق أحيانا لأننا نحار فى اختيار الوسائل التى تؤدي إلى الهدف الذى حددناه لأنفسنا . وفى هذه الحالة نستجد بدكائنا . فوظيفة الذكاء خاصة بحل مشكلة الوسائل .

وهو معلق أحيانا لأننا نحار فى اختيار الغاية التى يجب تحقيقها . فيشب النزاع بين ميلين يحاول كل منهما أن يتم . وفى هذه الحال تتدخل الإرادة . فوظيفة هذه الأخيرة خاصة بحل مشكلة الغايات .

فالذكاء يخضع لاشراف الحقيقة . فهو يتساءل : هل هذه الوسيلة جيدة ؟ وهو يهدف إلى الحق . أما الإرادة فمقيدة بالمثال الأعلى . فهى تتساءل : هل هذه الغاية حسنة ؟ وهى تهدف إلى تحقيق الخير (أو ما يحكم الفرد الذى يرغب بأنه خير) . ولكن تعترضنا هنا صعوبة . فلدينا ميلان يتنازعان . غير أنه لا يكفى أن يكتب

النصر لأحدهما على الآخر حتى يمكن الحديث عن « إرادة ». فمثلاً يمر السكير أمام إحدى الحانات : ولما كان يعلم أنه من الأفضل أن يحمل إلى زوجه النقود التي اكتسبها منذ قليل ، بدلاً أن ينفقها في الشراب ، فإنه يحاول مقاومة شهوته المألوفة . فيقاوم لحظة ، ولكن يكتب النصر مرة أخرى للميل إلى الشراب ؛ فيدخل الحانة . فنحن لا نقول إن هذا الرجل قام بفعل إرادى ، وذلك على الرغم من قيام نزاع بين ميلين ومن وجود مطابقة بين السلوك وبين البيئة من جديد بسبب غلبة أحد هذين الميلين .

إذن يقتضى تعريف الإرادة شيئاً آخر أكثر من هذا . فنحن لا نستخدم لفظ الإرادة إلا إذا كان الميل الأسمى مرتبة هو الذى يتغلب على الميل الآخر . ونقول فى الحالة المضادة إن المرء قد أعوزته الإرادة . وسوف يقص هو نفسه ما حدث ، مصرحاً بأنه انقاد إلى عمله ضد إرادته .

والآن نرى إلى أى مدى كان التعريف الذى ينظر إلى الإرادة على أنها تعبير عن الشخصية بأسرها معيماً . ونلاحظ جيداً ، بناء على وجهة النظر الوظيفية ، أن الشخصية هى التى تنقسم على وجه التحقيق إلى مجموعتين من الميول فى قوة واحدة ، وأن الإرادة تتدخل فى هذه الحال . ووظيفة هذه الأخيرة هى أن تجعل السلوك ممكناً بالقضاء على هذا الانقسام فى الشخصية . وليس معنى هذا أن مجموعة الميول السابقة التى أحرزت النصر هى التى تعبر عن الشخصية بأسرها .

حقاً تتحد الشخصية فى كثير من الأحيان مع هذه الميول السامية . ولكن يتفق أيضاً أن تتحد مع الميول الأخرى ، فننظر إلى الإرادة التى تغلبت على تلك الأهواء المنحطة المفجة على أنها تدخل إلهى أجنبى فى أنفسنا . فلنستمع مثلاً إلى اسكندر فينيه ^(١) المفكر البروتستانتى الذائع الصيت من مدينة لوزان الذى قال

(1) Alexandre Vinet .

في كتابه (رسالة في الفلسفة الأخلاقية سنة ١٨٣٧) : « لقد شعر الإنسان بوضوح أن إرادته هي نفسها في حاجة إلى ما يحددها ويسدّد خطاها ، بدلا من أن يستطيع استخدامها لتحديد سلوكه . فليس في وسعنا مطلقاً أن نكون ذوي إرادة . وليست إرادتنا موجودة إلا لتنفيذ إرادة أخرى . . فيجب علينا أن نريد من أجل هذه الإرادة الأخيرة ، ونقول بعبارة أخرى إنه من الواجب أن يكون الله هو الذي يريد في نفوسنا . »

وهناك مسألة أخرى دقيقة إلى حد كاف ، وهي الخاصة بمعرفة كيف يمكن تعريف هذه الميول السامية المثالية مع البقاء في ميدان العلم الموضوعي ، ودون الاستعانة ببعض الأحكام ذات القيمة الأخلاقية أو الدينية .

ولا أستطيع أن أدخل هنا في تفاصيل هذا البحث ، غير أنني أرى أنه من الممكن تحديد هذه الميول السامية بالنسبة إلى الميول المنحطة إذا قلنا إنها هي التي تنجم عن التربية والحياة الاجتماعية ، وإنها هي الميول الأقرب عهداً — أما الميول المنحطة فإنها خاصة ، على خلاف ذلك ، بإشباع الحاجات الطبيعية أو بردود الأفعال المباشرة التي تهدف إلى الدفاع .

ويبدو لي ، على وجه الاجمال ، أن علماء النفس لا يهرتهم التفرقة التي يمكن القيام بها بين النشاط الغريزي أو الآلي وبين ما ليس نشاطاً غريزياً أو آلياً أطلقوا على هذا النشاط الأخير اسم «النشاط الإرادي» ، بصفة عامة دون أن يلاحظوا أنه يتضمن هو الآخر تفرقة هامة جداً ، وهي التفرقة بين الفعل القصدى الذي لا يصحبه نزاع خاص بالغايات وبين الفعل الإرادي بمعنى الكلمة المصحوب بتعارض الغايات .

وإذن فإننا ننتهي إلى هذه النتيجة : الإرادة هي التي تقوم بوظيفة المطابقة بين

البيئة وبين السلوك الذى يصبح معتقاً بصفة مؤقتة بسبب نزاع مجموعتين من الميول، وذلك بأن تعطى الغلبة للميول الأسنى مرتبة .
أو نقول أيضاً بعبارة أكثر إيجازاً : الإرادة هى العملية التى تستخدم فى حل مشكلة خاصة بالغايات ، وذلك بانتصار الميول الأسنى مرتبة .

٢ — الذكاء والإرادة^(١)

تتيح لنا وجهة النظر الوظيفية التى ارتضيناها لأنفسنا أن نفرق — كما رأى القارىء — تفرقة واضحة بين الذكاء والإرادة . ويجدر بنا أن نعود فنذكر بضع كلمات عن هذه التفرقة التى طالما تجاهلها الباحثون . تخلط كتب علم النفس فى كثير من الأحيان بين هاتين الظاهرتين حين تقابل بينهما وبين الغريزة . ولكن لئن كان حقاً أنهما مضادتان للغريزة فإنهما لاتضادناها على نفس النحو .
وإذا اتبع المرء طريقة التحليل فمن العسير جداً أن يفرق بين الذكاء والإرادة . فإن طريقة التحليل ترجع هاتين الظاهرتين إلى ما يشبه الهباء من الإحساسات والتصورات والعواطف ويدرك المرء أن علماء النفس الذين يستخدمون هذه الطريقة وحدها قد انتهوا إلى إنكار الذكاء والإرادة على حد سواء . لكن ليس معنى أن ظاهرة ما يمكن تحليلها إلى عناصرها الأولية أنها غير موجودة . فإذا حللت مثلاً ساقاً أو يداً فسوف لا تجد سوى أنسجة جلدية وعضلية ودهنية وعظمية ، وهى الأنسجة التى لا تحتوى فى ذاتها على أى صفة نوعية فى « الساق » أو « اليد » .
وليس معنى هذا أنه لا جدوى من التفرقة فى علم التشريح بين العضو الذى يسمى ساقاً وبين العضو الذى يسمى يداً .

(١) أنظر تقريرى المؤتمر الدولى لعلم النفس بجروننج بشهر سبتمبر سنة ١٩٢٦ :
[Groningue, sept. 1926]

وانظر مقالى : الذكاء والإرادة فى :

Recueil Jubilaire offert à W. Bechterew, Leningrad 1912.

إذن توجد إلى جانب وجهة النظر التحليلية وجهة نظر تركيبة لا بد منها في علم الحياة على أقل تقدير . وهناك إلى جانب الفحص القائم على تكبير الظاهرة تكبيراً شديداً فحص آخر يقوم على تكبير الظاهرة على نحو أقل من السابق ، وهو الفحص الذي يمتاز بأنه يتيح لنا رؤية الظاهرة في مجموعها .

وفي علم النفس تنحصر وجهة النظر التركيبية في فحص النشاط العقلي تبعاً لتطوره الزمني ، أي في مقطع طولي ، لا تبعاً لمقطع عرضي في لحظة عابرة من لحظات الزمن ، إذا صح هذا التعبير . ومن الواجب أن يتخذ المرء لنفسه وجهة النظر الأخيرة إذا أراد الوقوف على كل من الذكاء والإرادة .

إن الذكاء والإرادة — اللذين يشتركان في هذه الصفة ، وهى أن كلا منهما يعمل على إعادة التوازن بين البيئة وبين السلوك المعلق مؤقتاً — يختلفان كما سبق أن رأينا من وجهة النظر الوظيفية : أولاً من جهة موضوع مشكلة السلوك التي يجب على كل منهما حلها ؛ ثانياً من جهة طبيعة العملية التي تتدخل للإشراف على خطوات كل منهما وضمان صحتها .

١ - طبيعة المشكلة :

أنت ترغب في قطف فاكهة من شجرة في حديقتك ، غير أن الفاكهة توجد في أعلى الشجرة . فتتساءل : كيف أستطيع الوصول إليها ؟ إن هذه مشكلة خاصة بالوسائل . فتبحث بخيالك أو ببعض المحاولات الفعالة عن الوسيلة الكفيلة بالوصول إلى الفاكهة (خشبة طويلة ، جبل ، سلم ... الخ .)

وترى فاكهة على شجرة جارك . فتثير هذه الفاكهة رغبتك . ولكن يجب عليك أن تأخذها أم على خلاف ذلك ، يجب عليك أن تقلع عن هذه الرغبة ؟ وليست المشكلة التي تعترضك هنا مشكلة خاصة بالوسائل ؛ وذلك لأن الفاكهة توجد

في متناول يدك من الجانب الآخر للحاجز الذي يفصل بين حديقتك وحديقة جارك . فهي مشكلة غاية : أفعل هذا أم لا ؟ فإذا أقامت مع ذلك عن الرغبة في أكل هذه الفاكهة فستقول إن إرادتك قد تدخلت .

ففي الحالة الأولى لم يكن الأمر بصدد مشكلة تتصل بإحدى الغايات . وفي الحالة الثانية نرى أنه لا وجود لمشكلة الوسيلة . وهكذا نرى أن الذكاء يتساءل : كيف السبيل إلى كذا ؟ أو كيف يمكن الوصول إلى كذا ؟

أما الإرادة فتتساءل : ما الذي يجب علي ؟

ويختلف هذان النوعان من الأسئلة اختلافاً كبيراً جداً . فإن أحدهما يتعلق بالمعرفة والقدرة . وأما الآخر فهو سؤال عن الواجب . ولذا فإننا لانفهم لماذا لم يفرق الناس بينهما على نحو أفضل من ذلك ؟

ب - طبيعة الإشراف :

يخضع الذكاء كما سبق أن ذكرنا لإشراف الحقيقة الخارجية والتجربة والحق . أما الإرادة فتخضع لإشراف الخير ، ولتلك الميول التي أطلقت عليها اسم « الميول السامية » . ولكن ما حقيقة الميل السامي ؟ من العسير أن نعرفه تعريفاً موضوعياً عاماً . وأكتفي بأن ألاحظ أن هذا المصطلح « سامي » نسبي إلى أكبر حد . وإني لأطلق لفظ « سام » على الميل الذي يكتب له النصر في الفعل الإرادي .

ويبدو أن هذا التعريف يوقعنا في التسلسل المنطقي . فإن الإرادة تعرف بأنها انتصار الميول السامية ، وتعرف الميول السامية بأنها هي التي يكتب لها النصر في الفعل الإرادي . ولكن لا وجود لهذا التسلسل حقيقة ؛ وذلك لأن الإرادة تعرف بالتجربة نفسها . فالفرد يعلم دائماً ، على خيروه ، إذا ما كان يقوم بعمل إرادي

أو إذا كان متقاداً للعمل ضد إرادته . وحينئذ فمن الممكن أن نعد الميول التي تتدخل في كل فعل إرادى لفض النزاع ميولا سامية .

ويبدو الميل السامى فى كل حالة كما لو كان الميل الذى يضاد الرغبة المباشرة التى يستهجنها خلقنا أو مثالنا الأعلى أو عقلنا . فإذا أقلمت عن التدخين بسبب صحى فقد يتفق لى أن أقوم حتماً فى الأيام الأولى لهذا الإقلاع بأفعال إرادية حقيقية . فرغبتى فى أن أكون صحيح الجسم تعد ميلا سامياً بالنسبة إلى الرغبة فى التدخين . وعلى العكس من ذلك سوف تعد رغبتى فى صحة الجسم ميلا منحطاً إذا حالت دونى ودون نجدة مريض مصاب بمرض معد .

والعمل العقلى أحد أنواع العمل القصدى . فهو العمل القصدى الذى يتردد الإنسان فيه بين اختيار الوسائل التى توصل إلى الهدف . ولقد ضربنا لذلك مثلاً بمناسبة الفاكهة التى يراد اقتطافها من الشجرة . وفى مثال الترام الذى يستقله المرء ليعود إلى بيته لا يتردد الإنسان فيما يتعلق بالغاية أو الوسيلة . وهذا هو الفعل القصدى البسيط . ويختلف هذا الفعل الأخير عن العادة بهذا المقدار ، وهو أنه يتطلب شعوراً خاصاً ومقداراً معيناً من الانتباه ، حتى يتم على وجه صحيح .

وهناك نوع آخر من الأفعال القصدية يصحبه التردد فيما يتعلق بالوسائل ، ولا يختلط بالنشاط العقلى ، ونعنى به النشاط الفنى .

فما الفارق بين النشاط الفنى والنشاط العقلى ؟ لقد قلنا إن العمل العقلى يخضع لإشراف الحق ، الحق الموضوعى أى لقوانين الطبيعة ؛ ولا إشراف الحق العقلى ونعنى به قوانين العقل . أما نشاط الفنان فيخضع لمعايير أخرى . فهو يخضع لإشراف الجمال . ونحن هنا تجاه معيار شخصى إلى حد كبير يقوم بتحديد خطوات النشاط . فهناك مشكلة توضع موضع البحث وهى ابتكار نموذج جميل . ويختلف الابتكار الفنى عن عملية الذكاء بالقدر الذى يختلف به الجمال عن الحق .

وهل لنا أن نقول إن النشاط الفني لما كان وليد فكرة مثالية فإنه يخضع لأحكام الإرادة ؟ ألم نعرف الإرادة بأنها تخضع لإشراف مثال أعلى ؟ أفلا يترتب على ذلك أن النشاط الفني حالة خاصة من حالات النشاط الإرادى ؟

ليس من الممكن أن يكون هذا النحو من النظر صحيحا بحال ما ؛ وذلك لأن الهدف الذى يراد تحقيقه فى العمل الفني — وهو الجمال — ليس موضع بحث . فإن الفنان لا يتردد فيما يمس الهدف ؛ بل لا يتردد إلا فيما يتعلق بالوسائل التى تحققه . وها هو ذا السؤال الذى سوف يوجهه الفنان لنفسه : ما الوسيلة التى يجب اتباعها حتى أستطيع تحقيق هذا النموذج الجميل الذى أشعر أنه يحتاج بين جوانحي ؟ غير أن شعوره بالجمال هو الذى يعلو عليه اختيار هذه الوسائل ، وهو هذا الشعور الذى يسلك مسلكا مخالفا كل المخالفة للسير الطبيعى للعمل العقلى .

ولكى نحدد هذه المعانى يجب علينا أن نعرض مختلف أنواع الأفعال على هيئة الجدولين الآتيين : —

١ — (رغبة لا تتحمل أكثر من هدف واحد)

لا تردد فيما يمس الهدف

هدف شعورى

فعل قصدى

هدف غير شعورى

غريزة — عادة

تردد فيما يتعلق بالوسائل

١ — يخضع لإشراف الحق : فعل يعتمد على الذكاء

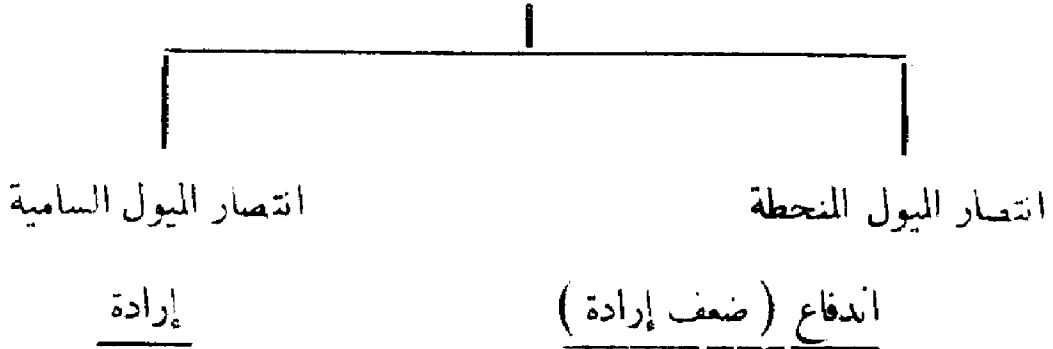
٢ — يخضع لإشراف الجمال عمل فنى

لا تردد فيما يتعلق بالوسائل

فعل قصدى بسيط

(رغبة تحمل أكثر من هدف واحد)

تردد فيما يمس الهدف



وإني لفي غنى عن القول بأنه من الممكن أن تتدخل الإرادة في أثناء عملية الذكاء أو في خلال عمل الفنان ، كأن تتدخل مثلاً لتضمن استمرار العمل وللغلبة على الأفعال المنعكسة التي تدل على التعب وعدم الانتباه . وبالمثل يتدخل الذكاء في أثناء العملية الإرادية . وأكثر ما يكون ذلك للتخفيف من حدة الإرادة ، وهذا بأن يبين للشخص مثلاً أن العمل ، الذي يعده مضمناً وداعياً إلى السأم ولا يعود عليه بنفع ما ، له جوانب أخرى ممتعة أو مفيدة لم يقف عليها من قبل .

ومع ذلك فالعمل العقلي يختلف اختلافاً واضحاً عن العمل الإرادي ، وذلك على حد سواء باعتبار وظيفة كل منهما ، أو باعتبار العمليات النفسية التي تتدخل في كل منهما والخطوات التي يقطعها كل منهما .

وليس الإحساس بهذه التفرقة في صالح علم النفس النظري فحسب ؛ بل ربما كان ذلك أيضاً في صالح علم النفس التطبيقي على وجه الخصوص .

وفي الغالبية الكبرى من التجارب التي أجريت على الإرادة (كتجربة

آش^(١) أو ميشوت^(٢) (مثلاً) لم يفرّق الباحثون بين الفعل القصدى وبين الفعل الإرادى الحقيقى . ولذا فإن النتائج التى أدت إليها هذه التجارب تبين « سيكولوجية » الفعل القصدى بصفة خاصة . فمثلاً كان الشخص يميز فى هذه التجارب بين عميتين للجمع أو الطرح يقوم بإحداها . وعندئذ كان الشخص يختار عادة العملية التى تبدو له أكثر سهولة من الأخرى .^(٣) ولكن ليس هذا هنا بعمل الإرادة . ففى الإرادة يشعر المرء ، على خلاف ذلك ، أنه سوف يتجه فى السبيل لأشد مقاومة .

وقد قمت بعدة تجارب كان يراد بها أيضاً الاختيار بين عمليتين (إما للقيام بعمل ما حقيقة ، وإما لعدم القيام به) : مثال ذلك : إغماض العينين أو التلفظ بكلمة بذئبة ، وضع الإصبع على الجهة أو الرقاد على الأرض — القول : « أنا غبي » أو « أنا ذكي » ، رفع اليد أو التجرد من الثياب — وهلم جرا .

وكانت التعليمات على أربعة أنواع : —

١ — أن يختار المرء اختياراً حراً ، وأن يقول بعد ذلك مباشرة إذا كان العمل الذى اختاره يقتضى إرادة أقل أو أكثر من العمل الذى لم يختره .

٢ — أن يختار أحب العمليتين إلى نفسه ، وأن يقول بعد ذلك إذا كان القيام به قد يتطلب إرادة .

٣ — أن يختار المرء أبغض العمليتين إلى نفسه ، وأن يقول إذا كان العمل .. الخ

٤ — أن يفعل الفعل الذى يتطلب الإرادة أكثر من غيره .

(1) Ach

(2) Michotte

(٣) أنظر مثلاً الدراسة التجريبية للاختيار الإرادى :

Michotte et Prim, Etude expérimentale sur le choix volontaire, Arch de Psychol. X, 1911. P.160,- 164, etc

وقد صرح جميع الأشخاص الذين أجريت عليهم هذه التجارب ، دون أى استثناء تقريبا ، بأن أبغض الأعمال إلى النفس هو أشدها اقتضاء للإرادة حتى يمكن القيام به ، وأن العمل المحبب إلى النفس أو السهل عمل « طبيعى » . ولا يتطلب الإرادة .

وإذن فمن الممكن أن نعيد تحليل الفعل الإرادى مع جعل هذه الفكرة الضيقة عن الإرادة نقطة بدء لهذا التحليل ، وأن نبحت بصفة خاصة عن طبيعة هذه الميول السامية التى إذا انتصرت خلعت على الفعل طابعه الإرادى ، وأن ندرس كيف تنتهى هذه الميول إلى الغلبة على غيرها .

وفما عدا ذلك فكثيراً ما يؤدى تطبيق التجارب على الإرادة إلى خطأ جسيم . فلكى توجد إرادة بمعنى الكلمة فمن الضرورى أن توجد هناك تلقائية . فإذا كان الأمر يقضى باختيار أشد الأعمال عسراً ، أو أكثرها مشقة فليس من الممكن أن يقول الإنسان إن هذا الاختيار إرادى . وحينئذ يجدر بنا أن نترك للشخص الحرية ، بعد اختيار الفعل ، فى تنفيذه أو عدم تنفيذه . ويتيح استخدام مقياس التعب المضلى^(١) الوقوف مباشرة على أول خطوة تخطوها الإرادة عندما تتدخل فى العمل ، وذلك بمجرد أن يصير المجهود شاقاً مؤلماً .

٣ — تربية الإرادة^(٢)

هل تعد الفكرة الوظيفية عن الإرادة عوناً مفيداً فى هذه المسألة العسيرة

(1) Ergographe

(٢) لم تنشر هذه التطورات قبل سنة ١٩٣٠ . ولكن كانت المعانى التى تعبر عنها موضوعاً لدروس ومحاضرات شتى ألفت فى أثناء الخمس عشرة سنة الأخيرة . أنظر على وجه الخصوص :
Le psychothérapie et la volonté, Comm. à la Reunion des Neurologistes suisses à Genève Avril, 1925. Arch Suisses de Neurol et de Psychiatrie, vol XVI, 1925 p. 363,

تخاصة بتربية الإرادة ؟ إنى لا أستطيع أن أعرض هنا لهذه المشكلة الكبرى من جميع نواحيها . فهازلنا نجعل حتى الآن إلى حد كبير النحو الذى تسلكه الإرادة لدى الطفل . كما نجعل متى تظهر الإرادة إلى حيز الوجود ، وما مختلف المظاهر التى تتشكل بها . كذلك ما زال فقدان الإرادة ، تلك الظاهرة التى كثيرا ما توجد لدى المصابين بفقدان الشعور بالحقيقة^(١) ولدى ذوى العاهات النفسية من أشد الظواهر غموضاً . ولئن بدت لنا وظيفة الإرادة أمراً بديهياً فما زال كنهها لغزاً حقيقياً يعجز العقل عن حله .^(٢)

ولللأسف لا تعطى دراسات الأطباء لفقدان الإرادة التوضيح الذى يرغب فيه عالم النفس . ويبدو أن الأطباء أنفسهم لم يذكروا بوضوح الظاهرة التى يجب أن

(I) Psychasthéniques.

(٢) حقيقة إنه لغز يعجز العقل عن حله ؟ ذلك لأنه يبدو أن ما يحدد الصفات النوعية للفعل الإرادى هو أن هذا الفعل يكفل النصر لداود على جالوت (يضرب مثلاً لغلبة الذكاء والدهاء على القوة العمياء) ، ولو لم يكن الأمر كذلك لما تحدثنا عن الفعل الإرادى ؟ بل عن الفعل الاندفاعى فقط . فالإرادة هى القدرة على الامتناع عن القيام بعمل يعيل المرء إلى القيام به ، أو القيام بعمل يعيل إلى عدم القيام به . فهى أن يسلك الإنسان سبيلاً مضاداً لرغبته . وهى بالاختصار أن تفعل ما يضجرك . وإذن فكيف يمكن أن نتصور كنه مثل هذا السلوك الذى ينطوى على التناقض الذى اعتدت أن أطلق عليه فى محاضراتى اسم « شدوذ الإرادة » ؟ وتجربى الأمور كما لو كانت أشد الميول ضعفاً ، وأجودها معدناً فى نفس الوقت ، تتغلب على ميل أشد قوة ولكن أردأ معدناً . وهل من الممكن أن تصور ، بطريقة ميكانيكية وطبيعية وكيمائية ، هذه الظاهرة الغريبة التى ينتصر فيها الكيف على الكم ؟ . فبلا أوقفنا علم وظائف الأعضاء الخاص بالإفرازات الداخلية على أن بعض المواد الخاصة (شالون Chalone) تعمل على منع نمو بعض الميول أو تعمل على تنشيط بعضها . وقد نستطيع أن نتخيل أن نقطة أحد الميول السامية منها بلغ من ضعف حدته يمكن أن تؤدى ، على الرغم من ذلك ، إلى ظهور « الشالون » على نحو مفاجئ ، يدعو إلى كبت ميل منجذب أكثر حدة .

يطلق عليها اسم « الإرادة » ونجد لديهم أشد الآراء تباينا فيما بينها . ولنضرب لذلك مثالين اثنين فقط :

يصرح الدكتور ديشامب الذى قاسى بنفسه مرض فقدان الشعور بالحقيقة .
والذى يتحدث عن فقدان الإرادة حديث الخبير بها « بأن الإرادة ليست بالمقدرة ...
وأن الرغبة فى ذاتها مجردة من كل تأثير يدفع إلى العمل . »

فإذا كان المصابون بمرض « النورستانيا »^(١) لا يفعلون فليس السبب فى ذلك أنهم غير قادرين على الرغبة ؛ بل لأنهم عاجزون عن القدرة .^(٢) إن الذى ينقصهم هو القدرة على الرغبة . « إن لديهم جميعا إرادة مضطربة تدعوهم إلى الرغبة . ويجب ألا نقول بأن هؤلاء المرضى لا إرادة لديهم . فإن لديهم إرادة ، ولهم منها نصيب كبير ؛ بل لهم منها بالأحرى نصيب كبير جدا ، إنهم هم أبطال الإرادة . »^(٣)

ولكن انرى رأيا مختلفا كل الاختلاف لدى الدكتور فيتوس^(٤) ، فهو يقول :
« إن الإرادة هى تلك القوة الكامنة التى سوف تتيح للمصاب . باضطراب الجهاز العصبى « أو العظيم السميتاوى »^(٥) أن يستخدم من جديد القوى التى فقدوها . فليست الإرادة ، كقوة ، هى التى تنقص المصابين باضطراب الجهاز العصبى ، بقدر ماتنقصهم القدرة على استخدامها . ويعرف فيتوس الإرادة بأنها « قوة وطاقة خاصة مستقلة عن كل معنى ذهنى . »

(١) مرض عصبي يتميز بنقص الحدة العصبية ، وينجم عن شدة الإجهاد أو عن بعض الاضطرابات الهضمية المعوية ، ويعمل المصاب به إلى العزلة .

(2) A. Deschamps, Les maladies de l'énergie, Paris, 1909 P. 23.

(3) A. Deschamps, Les maladies de l'esprit et les asthénies. Paris, 1919 P. 619.

(4) R. Vittos, Traitement de psychonévroses par la rééducation du contrôle cerebral, Paris 1911.

(5) Névropathes .

فنحن نرى أن ما يطلق عليه فيتوس اسم الإرادة هي ما يسميه ديشامب طاقة ، وأن ما يطلق عليه ديشامب اسم الإرادة هو ما يطلق عليه فيتوس اسم المعنى . وفي حين أن فيتوس يفكر أن فقدان الإرادة ينشأ بسبب أن المرء لا يعلم كيف يستخدم هذه القوة العقلية ، يرى ديشامب أن هذه الظاهرة ترجع إلى عدم القدرة . ويؤدي هذا الاختلاف النظري بطبيعة الأمر إلى اختلاف عملي . فالعلاج لدى ديشامب علاج جسمي ، قبل كل شيء . أما علاج فيتوس فهو علاج نفسي قبل كل شيء . ومع ذلك فإنني أعتقد أن وجهة النظر الوظيفية تنتهي بنا إلى نتيجة غير متوقعة إلى حد كبير : وهي أن المثال الأعلى لتربية الإرادة سوف ينحصر في جعل الإرادة غير ضرورية ، وذلك بالقضاء على أسباب الصراع التي تحتم تدخلها .

ومها يكن من شدة غرابة هذه النتيجة فإنها تتفق مع مسلكنا الذي نتخذه . كل يوم للحكم على الأشياء .

فنحن نحكم بتفوق التلميذ الذي يؤدي امتحانا أو يحل مسألة في الجبر كما لو كان يلهو — لأن ذلك يشير اهتمامه ويستهوئ به — على ذلك التلميذ الذي لا يقوم بهذه الأعمال التي تضجّره إلا لأنه يجب عليه أن يفعل ذلك ، وأن يشحذ إرادته إلى أقصى حد ممكن . فإذا فسكرنا في هذا الأمر ، وهو أن أحد هذين الطفلين لم ينته إلى العمل المرح التلقائي ، وأن الآخر لم ينته إلى العمل الإرادي المحض ، إلا لهذا السبب اليسير وهما أنهما قد اتبعنا نظامين تربويين مختلفين ، وقد كانا نحسب الأصل متحدين في الناحية النفسية — نقول إذا فسكرنا في ذلك لم نتردد في إعطاء الجائزة للنظام التربوي الذي استطاع أن يجعل الإرادة غير ضرورية عندما استعاض عنها باللذة .

ولكن ما يصدق على الامتحان أو على مسألة الجبر يصدق أيضاً على جميع الأمور الأخرى ، بما في ذلك النشاط الاجتماعي والأخلاقي . ألن ينظر الناس

إلى الرجل الذى يفعل الخير . وهو منشرح الصدر ، والذى يظهر استعداداه دائماً لبذل المعونة ، وينسى نفسه فى وثبة غير شعورية ملؤها الإيثار والتضامن على أنه خير مثال لنجاح التربية ، وعلى أنه يفضل ذلك الرجل الذى يفعل الخير هو الآخر ، غير أنه لا يفعله إلا وقد تملكه همٌّ دائم يمليه عليه الواجب ، بحيث يجب عليه أن يقهر نفسه فى كل لحظة ؟ — لاشك فى أن هذا الأخير يفوق صاحبه فى قيمته الخاقية من وجهة النظر الأخلاقية البحتة ، وذلك لأنه يضحي بنفسه فى كل لحظة ، ويذهب فى راحة البال العزيزة عليه .^(١) أما من وجهة النظر الإنسانية فليس ثمة ريب فى أن الرجل الذى يفعل الخير مبتسماً يبدو نموذجاً ممتازاً ، كما أنه يبدو من الناحية البيولوجية^(٢) نموذجاً أكثر تطوراً ؛ وذلك لأنه أكثر تحرراً من الميول الأنانية المنحطة .

فمن الضروري إذن أن تفضى تربية الإرادة — متى نجحت نجاحاً تاماً — إلى جعل السلوك غير إرادى لدى الشخص الذى توجت لديه هذه التربية بالنجاح . وتنحصر هذه التربية بداهة فى تزويد الطفل أو المراهق بمثال أعلى من القوة بمكان ، بحيث يستطيع الغلبة على الميول المنحطة . فإذا لم يتم السلوك الاجتماعى أو الخلقى أو العقلى إلا تحت ضغط بعض الأفعال الإرادية ، فذلك يرجع إلى وجود شيء حال دون هذه التربية ودون الوصول إلى أسنى درجاتها . إن السلوك الإرادى

(١) نضيف مدام « نيكردوسوسير » [Necker De Saussure] بعد حديثها عن النزاع بين رغباتنا وبين واجباتنا : « لو كانت العاطفة الخلقية تتحدث بصوت مرتفع لما وجد نزاع أبداً » : (Education progressive Paris , 1841, T. 11 p. 247)

ولكن يبدو لي أن هذه السيدة لما كانت من أتباع مذهب « كانت » فقد تملكها الفزع لهذه الفكرة القائلة بأنه من الممكن أن تجعل الفضيلة حتمية الواجب أمراً غير ضرورى . ثم نضيف بعد ذلك بمدة سطور : « سوف تكون فضائلنا أيضاً أكثر يسراً لو حملنا الانفعالات على جناحيه دائماً » :

(٢) الأنثروبولوجيا : علم التاريخ الضيعى للإنسان .

أفضل بكثير من فقدان الإرادة - ولكن أليس ذلك في الواقع مريباً صعباً (١) ؟
وإني لأتساءل فأقول : أليس من الواجب أن يستعوض المربي في برنامجه عن فصل
تربية الإرادة بفصل آخر لتربية الشخصية ؟ ومن الممكن في هذه الحال أن نجد
في مؤلفات علماء علم النفس التحليلي ملاحظات قيمة بصددها هذا الموضوع . فينبغي
أن نقوم بتعديل الميول الرديئة وإعلائها ، وأن نوفق بين الطفل وبين البيئة الاجتماعية ،
حتى تتجنب ضروب النزاع بين الشخصية وبين الوسط المحيط بها ، وذلك بدلا من
أن نرشد الفرد إلى كيفية التغلب على هذه الميول .

وإني لأقتصر على هذه الملاحظات القليلة التي أرجو أن يتكرم القارىء
بأن يعدها إحياءات بسيطة تتوق إلى أن تصبح بصيصا من الضوء في مجال بحث
مازال غارقا في الظلمات .

(١) لقد كتبت هذه السطور حينما وقعت اتفاقا على النص التالي لفيلسوف فرنسي كان أساتذاً

بجامعة « برن » ، وهو زميلي وصديقي الأسوف عليه ألبرت لوكليير [Albert Leclèr] :
« لا توجد الإرادة حقيقة لدى شخص ما إلا إذا انتهى إلى الرغبة في الخير على نحو غير إرادي . »

(L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté, Educ. moderne 1912 p.448).

ولكن أليس معنى ذلك أن الفرد متى وصل إلى هذا المستوى فليس ثمة فائدة لإرادته ؟ .

الفصل الخامس

يتعلم الأستاذ من الطفل^(١)

سيداتي وسادتي :

لما كنت قد دعيت إلى حفلكم هذا بلطف بالغ فأني أريد أن أذكر لكم لماذا أرى أن علم النفس — وبصفة خاصة ، علم النفس للطفل — هام إلى حد كبير بالنسبة إلى الفن التربوي . ولكن هذا الموضوع واسع جداً ، ولا أستطيع أن أعالج هنا إلا جزءاً ضئيلاً منه .

من المتفق عليه أنه يجب على المربي والمدرس أن يبدأ بإثارة انتباه التلميذ واهتمامه . ولكن ما السبيل إلى ذلك ؟ إذا تصفح الإنسان كتب التربية رأى ، دون ريب في ذلك ، أنها تعطى نصائح جيدة بشأن الطريقة التي تجعل المواد التي تقدم للطفل جديرة باهتمامه . ولكن يبدو لي أن هذه الكتب لا تتعمق تعمقاً كافياً ، وأنها لا تبحث عن كنه المنبع الحقيقي لكل نشاط عقلي ، وهو المنبع الذي يجب عليها أن تبدأ بتفجير عيونه إذا أردنا استغلال قوته الفعالة . وفي الواقع مازال يغلب على التربية المألوفة طابع علم النفس القديم الذي يطلق عليه الناس في كثير من الأحيان اسم علم نفس الملوكات ، وذلك لأنه ينظر إلى النشاط العقلي

(1) Discat a puero magister .

مأخوذ من حديث ألفتته في بورج ١٢ يولييه سنة ١٩١٣ في مؤتمر لمدرسي مقاطعة « ابن » ، ونشر في :

(Bull, trimestriel de L' Amical primaire de "l'Ain" oct. 1913)

على أنه نتيجة لتفاعل مجموعة من الملكات المستقلة التي تعمل كل ملكة منها حسبها الخاص ، كالذاكرة والتخيل والعقل والإرادة وهلم جرا . وكان يُظن أن كل ملكة من هذه الملكات تهيمن على ميدان صغير خاص بها . بحيث تكون حاكمة مطلقا في حدوده . وقد كان لهذا النحو من النظر الذي جعل لهذه الملكات كيانا مطلقا عيب جسيم أدى إلى صرف علم النفس عن البحث عن الشروط التي تكفل قيام هذه القوى بأعمالها .

وقد كان يُظن أنه يكفي حتى يتذكر الشخص أو يتخيل أو يفكر على نحو سليم أن يوجه النداء إلى قوته الذاكرة أو قوته التخيلية أو قوته المفكرة . وهكذا يُظن أنه قد قيل كل ما يمكن أن يقال ! وقد كان علم نفس الملكات علما سهلا . وما كان من الممكن إلا أن يحوز إعجاب المربين . فليس للانسان ، متى أراد القيام بشيء ما ، إلا أن يأمر الملكة المناسبة . وإذا أساء في تنفيذ ما عهد إليه القيام به فالخطأ راجع إليه ؛ وذلك لأنه من المحتمل أن نداء الذي وجهه إلى ملكاته لم يكن نداء قويا إلى حد كاف .

وأعود فأقول : لقد كان ذلك جميلا ويسيرا كل اليسر . ولقد كان هذا حسنا لو شئنا ، من الوجهة النفسية والأخلاقية ؛ فإذا لم يستطع المرء أن يفعل شيئا لم يفرض أنه عاجز عن ذلك لأنه لا يستطيع ؛ وذلك لأن الناس ينسبون إليه ملكات أي بعض القوى التي لاحد لقدرتها ؛ فكان يستنبط من ذلك أن العجز راجع إلى عدم رغبته في القيام بالعمل .

ولكن لسوء الحظ ليست القيمة الأخلاقية الكبرى لإحدى النظريات العلمية ضمانا كافيا لصحتها . فنحن نعجز في الواقع عن القيام بكل ما نرغب فيه . ونحن نخضع لبعض الظروف الطبيعية أو الجسمية أو النفسية التي تعترض سبيل أعمالنا الإدارية الأكثر نبلا ، أو تعوق إرادتنا عن أداء وظيفتها . وهكذا فإذا

لم نعتبر سوى مثال واحد رأينا أن الطفل في سن السادسة سوف يعجز عن فهم البرهنة على نظرية فيثاغورس ، مهما أفقن في توجيه تفكيره لإدراكها ؛ المهم إلا إذا كان طفلا من طبقة باسكال . وذلك لأن الفهم يخضع لمجموعة من الظروف النفسية والعصبية التي لا تتحقق لديه في هذه السن .

هذا إلى أن التربية نفسها هي خير وسيلة تبين لنا عدم كفاية هذه النظرية القائلة بوجود الملكات النفسية . ذلك بأن المربين هم أول من يضج بالشكوى مما يجده تلاميذهم من عسر في الفهم وفي الانتباه مهما يكن من شأن العقوبات التي يهددون بها . وإنا نرى المدرسين من كل جانب يطالبون بإعداد أكثر مطابقة للحقائق السيكولوجية [النفسية] ، بحيث يتيح لهم أن يكونوا على خير استعداد لمواجهة الصعاب التي تعترض سبيلهم كل يوم . فبالأمس فقط جاءني خطاب من أحد زملائكم في مقاطعة « سافوا » وهو مسيو قوارون الذي يخبرني فيه بإنشاء شعبة للتربية داخل « الاتحاد الحي لمدرسي المقاطعة » . وهو يقول لي فيه : فاعتقد جيدا أن جانبنا كبيرا من المدرسين في الوقت الحاضر ، وبخاصة أعضاء المدرسة النقابية الحديثة ، قد ضاقوا ذرعا بالأساليب المعقدة التقليدية ، وهم يريدون بناء طرقهم في التدريس على دراسة عميقة من علم النفس الفردي لكل طفل . »

وقد استعاض علم النفس عن الملكات بوجهة نظر أكثر إنتاجا . ويمكن أن نطلق على هذه الأخيرة اسم وجهة النظر الوظيفية . فلم يعد للذاكرة أو العقل أو التخيل أو غير ذلك من الملكات ، حسب الفكرة الجديدة ، وجود على أنها قوى ذات كيان خاص ؛ بل هي أدوات للعمل تنحصر مهمتها في الإجابة عن ضرورات اللحظة الحاضرة . وبكفي في إثارتها أن تثير الحاجة التي تدعو إلى وجودها والتي هي سبب في هذا الوجود . وحينئذ فإذا أردنا إيقاظ الانتباه لدى الطفل ، فمن الخطأ

أن نعتقد أننا قنا بكل ما يجب القيام به متى قننا له « انتبه » . فكل ينسبه الطفل فلا بد من أن تخلق لديه الحاجة التي تدعو إلى الانتباه . ويجب أن تثير في ذهنه مشكلة يشعر بالرغبة في حلها . فيستيقظ انتباهه إذن من تلقاء نفسه ويظل مستمرا طالما بقيت الحاجة . وفي هذه الحال لن تكون هناك ضرورة لصنوف التهديد أو الوعود أو العقاب أو الثواب ؛ فسوف يستعيز الطفل عن هذه البواعث الخارجية ببواعث داخلية تفوق الأولى في قوتها إلى مالا نهاية له . وهي أكثر سلامة منها من وجهة النظر التربوية وأشد اتفاقا مع نمو الشخصية من الناحيتين العقلية والأخلاقية .

هل فكرتم أبدا في القوة الفعالة للحاجة المؤقتة ؟ إن نفس العمل الذي قد يبدو لنا كسخرة مريعة — متى لم توجد هذه الحاجة — هو نفس العمل الذي تقوم به دون تفكير متى وجدت تلك الحاجة . ولناخذ مثلا مبتدلا . فأنت تجلس في هدوء لتقرأ في غرفتك في إحدى أمسيات الشتاء ، بينما تزعج ريح العاصفة في الخارج ، فيدخل أحدهم الغرفة ويرجوك أن تذهب لتشتري علبة كبريت لدى البديل الذي يواجه المنزل ، فيجب عليك أن تقطع قراءتك وأن تلبس معطفك وأن تنزل عدة طبقات ... حقا إن هذا الأمر شاق جدا ، فتبحث عن كل ذريعة للتهرب من هذه الدعوى التي يضيق لها صدرك . ولكن لنفرض أنك أنت الذي في حاجة إلى هذه العلبة لتوقد غليونك ؛ سوف تقطع المسافة بين غرفتك وبين البديل ذهابا وإيابا دون أن تشعر بذلك تقريبا . فلتلاحظ أفعالك وحركاتك وخطواتك في أثناء يوم واحد ؛ فسترى بتجربتك المباشرة ، التي تفضل جميع الخطب ، إلى أي مدى تصبح الأفعال ، ولو كانت شاقة في ذاتها ، يسيرة سهلة ؛ بل ممتعة في كثير من الأحيان متى كانت سبيلا إلى إشباع إحدى الحاجات .

وإذن فن الواجب ألا يكون نشاط التلميذ شيئا آخر سوى إحدى الوسائل

التي يستخدمها بنفسه لإشباع إحدى الحاجات التي استطاع المدرس أن يخفها لديه .
ولا شك في أن هذه الحاجة الماثرة لن تزوده من تلقاء نفسها بالوسائل التي تلزم
في تنفيذ العمل الذي يراد القيام به ، أو بالوسائل الفنية التي يجب استخدامها .
إن مسألة تنفيذ العمل على أكمل وجه مشكلة أخرى . ولكن الحاجة الماثرة
نفسها سوف تشير ميله إلى تنفيذ هذا العمل : وسوف تزوده بالرغبة . وهذا كسب
كبير جدا . فمتى أشعلت الرغبة الحقيقية في حل إحدى المشاكل فسوف يهتم
الطفل بطبيعة الأمر بالوسائل الفنية التي يجب استخدامها للوصول إلى هذا الحل .
ولنشر بصفة عابرة إلى هذا الأمر ، وهو أنك إذا أردت أحدا على القيام بعمل
لا يشعر بحاجة إليه فسوف يكون هذا العمل سبباً في تقززه . التقزز ! لماذا أهمل
المربون هذه الظاهرة الجوهرية هذا الإهمال كله ؟ إن لونا من ألوان الطعام يدعو
إلى تقززك حينما يقدم إليك في لحظة لا تشعر فيها بالجوع . وأكثر من ذلك فمن
الغريب أن ترى إلى أي حد يمكن أن يؤدي وجود الشهية أو عدم وجودها
إلى تغيير حالتنا النفسية الراهنة بأسرها : لقد جيت طيلة الصباح ، في أرجاء مدينة
أجنبية ، فتشعر — كما يقال — بأن معدتك قد هبطت إلى عقبك . وأخيراً تخين
ساعة البحث عن أحد المطاعم . فتدخل وتجتاز الردهات التي امتلأت بالأكالين ،
فترى من بين هؤلاء أفرادا قد انتهوا من تناول الغذاء ، فطلبوا قائمة حسابهم ،
ثم نهضوا وانصرفوا . ياللقوم المساكين ! هكذا تفكر حينما تستنشق رائحة المطبخ
الذيذة بشغف وتهنىء نفسك بكل هذه اللذة التي مازالت تنتظرك . والآن قد جاء
دورك لتنتهي من الغذاء ولتقوم وتنصرف . فتقابل في أثناء اجتيازك الردهة
أكالين آخرين لم يفعلوا سوى أن بدأوا في تناول الطعام . فهم يأكلون الآن أول
صنوف الطعام ، أي السمك ، فتفكر قائلاً ، وقد وصلت إلى ما وصلت إليه من البشم :
أف كيف يستطيع المرء أن يأكل سحماً في هذه الساعة ؟ ياللقوم المساكين !

ففي خلال خمس وأربعين دقيقة أحدث وجود الشهية أو عدم وجودها ثورة
كبيرة في عالم حاجاتك ورغباتك . فرائحة المطبخ ، تلك الرائحة التي كنت تستنشقها
بهم منذ قليل ، تدعو الآن إلى تقززك تقززاً بالغاً . والشئ الذي كنت توجه إليه
ذراعيك منذ لحظة يحفزك في الوقت الحاضر إلى الهرب منه .

حسناً ! إن التلميذ الذي يراد به أن يتلعب درسا ، دون أن يزود بالحاجة إليه ،
لشبيه بذلك الذي لاشهية له . فهذا الدرس يدعو إلى تقززه . وهو لا يستطيع لهذا
الأمر شيئا . إن هذا أحد قوانين طبيعته . ولاشك في أنه يستطيع الانتباه لحظة
لو بذل كل ما في وسعه . غير أنه يجب عليه أن يجاهد نفسه على نحو ما . وهو شبيه
في ذلك بالضبط بذلك الرجل الذي تناول الغذاء منذ قليل حين يجبر على أكل بعض
السردين بعد الجبن . وليس من الممكن أن يستمر هذا القهر وقتا طويلا . وليس
القهر أكثر نفعا للعقل منه للمعدة . فإذا أردنا أن يكون التعليم نافعا فلا بد من أن
يثير هذا التعليم اهتمام التلميذ ، حتى يستغرق فيه بكليته ؛ فلا يمسه بطرف نحوه
فحسب (إذا أجزتم لي هذا التعبير) كما يمس المرء الأشياء المنفرة بأطراف أصابعه .

ولكن الآن كيف يمكن أن نخلق لدى التلميذ حاجات إلى آلاف الأشياء
التي تتطلبها منه ؟ تلك مسألة عسيرة الحل بالتأكيـد . قد يستطيع المرء أولا ، ودون
أن يوقع ضرراً بأحد ما ، أن يختصر آلاف الأشياء هذه ، وأن يحذف جميع تلك
التي لا يمكن أن تعبر عن الحاجات الطبيعية لدى الطفل . ويعوزني الوقت للدخول
في أمر التفاصيل . ولكن هاهو ذا المبدأ : يجب أن نحاول عقد صلات بين ما نريد
تعليمه للطفل — أو ما نريده على القيام به — وبين بواعثه الطبيعية على الانتباه
أو العمل . إن الطفل كأئن ملء بحب الاطلاع ولديه عدد كبير من الدوافع التي
توجهه إلى كسب المعلومات الجديدة . ولكن ما أسوأ معرفتنا بكيفية الانتفاع
بجميع هذه النابع الطبيعية للنشاط التي يخفيها الطفل في أعماق وجوده ، وهي

المنابع التي يجب التحايل لاستنباطها ! فلتقلد الطبيعة التي نعلم جيداً كيف تستدر من هذه المنابع مياهاها . ولنعدل أساليبنا، حتى تتوغل ضروب النشاط التي تتطلبها من الطفل في نطاق شواغله الطبيعية . إن اللعب هو تلك الحيلة التي وجدت بها الطبيعة لكي تدفع الطفل إلى بذل نشاط هائل يعود بالنفع على نموه الجسمي والعقلي . فلنستخدم هذه الحيلة في نطاق أكثر اتساعاً ، ولنجعل تعليمنا أشد قرباً من مستوى الطفل ، وذلك بأن نتخذ من غزائره حلفاء بدل أن نتخذ منها أعداء .

ولنعرض الأشياء التي نريد تعليمه إياها أو تدريبه عليها على نحو خاص ، بحيث تمهد أو تيسر أحد هذه الأفعال التي تدفعه نحوها غريزته الطبيعية . ولذلك يجب علينا ألا نفصل بين التعليم والعمل . وعلينا ألا ننسى أن الذكاء والانتباه ليسا سوى أداتين أعدتا لتمهيد الطريق أمام العمل . وتلك هي وظيفتهما الخاصة . فالرغبة في تدريب هاتين العمليتين على نحو غير عملي معناه تدريبها في الفراغ ، إذا صح هذا التعبير . ومعنى ذلك أننا ندرّبهما خارج نطاق الظروف الطبيعية لمتوهمهما . ومعنى هذا أيضاً أننا نقسم هذا الاتصال الذي يخلق وحدة الشخص . فالرجل الجدير بأن يسمى رجلاً كائن تنشأ أفعاله وتخضع جهوده لما تأمر به بعض العوامل الداخلية التي يرى لها معنى وقيمة . فلو عودنا الطفل على عدم القيام بعمل ما إلا إذا أمر به ، ودون أن نوقفه على معنى عمله ، ودون أن نحصل على رضاه الداخلي عن المجهود الذي نطلبه إليه ، ودون أن نقرر في ذهنه علاقة عقلية أو وجدانية بين هذا المجهود وبين هدف خاص يرغب في إصابته — نقول لو فعلنا ذلك لفرّقنا بين تلك القطع الدقيقة التي لا بد من اتحادها ، حتى يقوم الجهاز الإنساني بوظيفته على خير وجه ولجعلنا الطفل كائناً آلياً : ربما علم كيف يطيع ، ولكنه لا يعلم كيف يرغب . آه ! لقد فهم جان جاك روسو ذلك جيداً عندما كان يقول : « يجب أن نشغل الطفل بحيث لا يشعر بحسب بأنه نافع للشيء ؛ بل يشمر بلذة فيما يفعل . وذلك بفضل إدراكه لفائدة ما يفعل .

ما فائدة ذلك ؟ تلك هي الكلمة المقدسة من الآن فصاعدا ، وهي الكلمة الفاصلة بيني وبينه . »

ولابد من ملاحظة الطفل كثيراً حتى نعلم حاجاته الطبيعية التي يستطيع المربي استغلالها ، وكيف تختلف هذه الحاجات باختلاف مراحل العمر . وجدير بالمدرسين أن ينهضوا بعلم نفس الأطفال . فهم على وجه التحقيق أحسن الناس وضعا ، للمساهمة مع عالم النفس في إنشاء هذا العلم الخاص بالطفل والذي قد اعترف بضرورته .
ولتسمحوالي — سيداتي وسادتي — أن أختتم هذه الكلمة بأن أذكر لكم شعارنا الخاص بمؤسسة « جان جاك روسو » : يتعلم الأستاذ من الطفل .
ما زالت هناك أمور كثيرة على المدرس أن يتعلمها من الطفل .

الفصل السادس

سيكولوجية مدرسة النشاط^(١)

- ١ -

(إن السبب الذي يدعوني إلى إعادة نشر هذا المقال الخاص بخلاف بين وبين صديقي الفاضل « فريير »^(١) هو أن بعضهم حاول أحياناً استغلال اختلاف الرأي الذي لمح إليه هذا الصديق ضد علم النفس وضد استخدامه في التربية، وحديثاً بدا أن هذه الخلافات النظرية أدت إلى زعزعة عقيدة ميسو بورييل^(٢) في علم النفس - وقد كان بورييل الرئيس السابق للتعليم العام لإقليم نيوشاتل - وهو صاحب تلك الإصلاحات الرصينة لبرامج المدارس التي تحت إشرافه ، وهو الذي يبدو تماماً بظهور المعضد لعلم النفس - وقد قال ميسو بورييل : « إنني من أشياع المربين الممتازين الذين استطاعوا - في جميع المصور - أن يؤسسوا التربية على علم النفس وعلى علم وظائف الأعضاء للطفل . » وقد غلا في أهمية هذه الخلافات سالفة الذكر . وإلى أستطيع نفسي العذر في أن أرجعه إلى ما سبق ذكره في ص ٣٩ . ومن الممكن أن تختلف وجهات نظرنا إلى أهمية أحد العوامل في علم هو في طريقة تكوينه (وذلك هي حال جميع العلوم) . ولذلك فليس ثمة ما يدعو إلى العجب إذا أمكن أن يوجد اختلاف في وجهات النظر حينما يكون الأمر بصدد تطبيق هذا العلم . وتلك هي على وجه التحقيق فائدة المناقشات في المؤتمرات والندوات الدورية التي نحاول رفع هذه الخلافات .

فهل يجب التصريح بأن الطب يعجز عن خدمة فن العلاج لأن الأطباء يقترحون في علاج مريض واحد بعينه طرقاً أشد مانسكون اختلافاً فيما بينها : فبعضهم يشير بالجرا ، والآخر بالجبل ، والثالث بالحمامات المعدنية ، والرابع بالعلاج الكهربائي ، والخامس بالحركة ، والسادس بالراحة . وهم جرا . فهل لهذا الاختلاف معنى آخر سوى ضرورة مضاعفة الملاحظات والتجارب ؟

(١) منقول من : L'Intermédiaire des Educateurs, No. 97 I. 15 décembre 1923

(2) A. Borel. Adaptation d'un programme d'enseignement public aux principes nouveaux de pédagogie, Ann. Instr. Jul. en Suisse, 1930

ولا أفهم مطلقاً ماذا يعنى مسيو بورييل عندما يكتب : « إن المربي الحق هو الذى يحذر النظريات المتغيرة ، فمن الممكن أن تأسر ليه يوماً ، ولكن سرعان ما تبدو غير كافية . » وهل يجب على الطبيب « الحق » (أولالمهندس « الحق » أو الررسى « الحق ») أن يحذروا ، هم الآخرون ، النظريات التى تتغير دائماً ؟ وإذن يوشك هؤلاء القليون بمعنى الكلمة أن يتبعوا أساليب القرون الوسطى ! فلما كان العلم قد تغير إلى حد ما فى أثناء هذه القرون الماضية — وحتى فى عشرات السنين الأخيرة — فمن الواجب أن يبدو لهم مظنة للريب إلى أكبر حد . فلتفكر فى هذا الأمر وهو أن هذا العلم اللعين يتغير دائماً !

ولكن الصفة المميزة للعلم هى أنه يتغير دائماً ... وليس هناك شىء آخر يظل جامداً جود الغباء سوى الجهل « والروتين » .

ولئن كنت قد نقدت بعض آراء أودلف فريير فى السطور التالية ، دون أن أخفف من حدة هذا النقد بما كان ينبغى من الرفق فذلك لأنى كنت أعلم جيداً أن صداقتنا كانت متينة إلى درجة لا أحتاج معها إلى اتخاذ كل هذه الحيلة : فقد كانت هذه الصداقة بمثابة عناء عن كل ما يوهنها ! ومع ذلك فلما كانت الفرصة قد سحبت فما على إلا أن أعبر هنا عن شديد إعجابي بصاحب كتابي : « استقلال التلاميذ » ، « ومدرسة النشاط » . فقد كان أحد الأوائل الذين أدركوا منذ ثلاثين عاماً ما تتضمنه هذه التربية الجديدة من الآمال المفقودة عليها . وقد ساهم أكثر من أى شخص آخر فى نشرها — وهامى ذى قد بدأت تؤتى بعض ثمارها الباهرة فى كل مكان . لقد كان فريير صاحب عقيدة ، تلك العقيدة التى سوف تنتهى إلى نقل الجبال ، بل المربين أيضاً .)

تتلخص العناصر الجوهرية فى علم النفس الخاص بمدرسة النشاط فى بعض الحقائق الأولية . ولذا فإن مما يدعو إلى العجب إلى حد كبير أن هذا العلم لم يكن مجهولاً لدى المربين فى كثير من الأحيان فحسب ؛ بل لدى أصحاب النظريات فى التربية الحديثة . ألم يذهب أودلف فريير نفسه إلى حد التصريح « بأنه ليس من اليسير أن نوقف المرء بلمحة خاطفة على الأسس النفسية بمدرسة النشاط . »^(١)

وإذن فإنى أزعم ، على عكس ذلك ، أنه ليس هناك ما هو أكثر يسراً من ذلك . ولكن ليسكن من المفهوم جيداً أن ذلك أمر يسير بشرط أن نظل فى مجال علم النفس ، فى مجال العلم والظواهر ، وبشرط ألا نخلق فى سحب الفلاسفة للبحث عن هذه « الأسس »

(1) Ad . Ferrière , P' Ecole active , Neuchâtel et Genève , 1922 , p. 247 .

فإن نقل مشكلة ذات طبيعة نفسية بحتة إلى ميدان الفلسفة يؤدي إلى نتائج يؤسف لها إلى أقصى حد . وذلك أولاً لأن حلها يبدو رهناً بصحة بعض الآراء الخاصة بـجواهر الأشياء . وثانياً لأن المرء يعتقد مسألة بسيطة جداً ويشوشها على نحو لا جدوى فيه . ولأن في ذلك على وجه الخصوص إشعاراً للمربين بأن آراء أصحاب نظرية «مدرسة النشاط» ليست واضحة ، وأنه إذا كان من الواجب عليهم أن ياجأوا إلى أشباح الأشياء التي تستحيل معرفتها — تلك الأشباح التي تخيلها شوبنهاور أو برجسون لتبرير إحدى الطرق التربوية — فسبب ذلك يرجع دون ريب إلى عجز العلم عن تبريرها . ونتيجة ذلك كله هي أن المربين والمدرسين لا يثقون بنظرية لا تبدو لهم إلا كسحاب متراكم بعضه فوق بعض ، وكتأكيدات غامضة تسبح في الفضاء .

لا ! إنى أرجوكم أن نظل في ميدان ما يمكن معرفته . فإن في هذا الميدان ما يكفي من الحصاد . وليس لنا أن نفعل كالمتر التي ترغب دائماً أن ترعى في مكان أبعد مما يتيح لها حبلها ، على الرغم من أنها مربوطة في وسط مرعى دسم .

٢ — سوء تفاهم

إن الافتقار إلى علم نفس واضح في « مدرسة النشاط » يبدو لنا أمراً مشاهداً دائماً . وقد صرح مسيو ألبرت شيسكس^(١) منذ عهد قريب جداً فقال : « لم يؤد موضوع من الموضوعات التربوية إلى ما أدى إليه هذا الموضوع من صنوف سوء التفاهم العديدة ، وما أجدرنا أن نبذل جهدنا لتبديد بعض ما يشيره هذا الموضوع من سوء تفاهم . » وقد ضرب سلسلة من الأمثلة وبين فيها بوضوح مالا يمكن

(1) Alb . Chessex , A propos d' école active . L' Educateur , 11 août 1923 , p . 241 .

نسبته إلى مدرسة النشاط . فهل بين حقاً ما كنهه مدرسة النشاط ؟ وأخشى هذا الأمر ، وهو أن هذا المربي الممتاز الذى أحس إحساساً قوياً بما تتطلبه التربية السليمة لم يضع إصبعه على العنصر الجوهرى وعلى نقطة الارتكاز التى تدور حولها « مدرسة النشاط » . فهو يقول لنا جيداً إنه من الواجب أن يكون التلميذ « نشطاً بأكمله » معنى يدل عليه هذا اللفظ . « غير أنه لا يفسر لنا الصفة الجوهرية » لهذا المعنى الذى يقال عنه إنه « أكمل معنى » .

ومع ذلك فكل الأمر يتوقف على تحديد هذا المعنى . فإن نشاط التلاميذ لا يكفي في خلع النشاط على مدرسة ما ، ما لم نحدد معنى كلمة « النشاط » تحديداً تاماً . إن لفظ « نشط » لفظ غامض . فكثير من الناس يرون أن كلمة « نشط » تدل على الشخص الذى يغير مكانه ويتحرك أو يقوم بعمل أو يكتب أو يرسم أو يفعل شيئاً ما بدلاً من أن يستمع . وليس من الممكن أن نتحدث عن مدرسة النشاط إذا قام تلاميذ أحد الفصول بتلخيص درس ما بطريقة شفوية . أما إذا كان التلخيص تحريراً « فتحسن أكثر قرباً من هذه المدرسة . »

ومع ذلك فمن الممكن ، في بعض الأحيان ، أن يكون التلخيص الشفوي عملاً نشاطياً (بأكمله معنى يدل عليه هذا اللفظ) وألا يكون التلخيص التحريري نشاطياً بحال ما . وهكذا قلت في بعض المواطن إنه من الواجب أن يكون الدرس جواباً على سؤال . فإذا أدى الدرس هذه الوظيفة كان من دروس مدرسة النشاط ، ولو لم يفعل التلاميذ شيئاً سوى الاستماع .

وقد كان الناس على حق عندما تركوا جانباً هذا المصطلح المبهم « مدرسة العمل » ^(١) الذى كان يوحي دائماً بهذه الفكرة الخاطئة ، وهى أن المقصود هنا

(1) Arbeitsschule .

هو العمل اليدوى أو تعلم إحدى الحرف . ولكنى أنساءل : أليس مصطلح « مدرسة النشاط » مصطلحاً مبهماً هو الآخر وأرجو عفو صديق « بوقيه » الذى كان أول من وضع هذه الصيغة الاصطلاحية ؛؟ ويتخيل المرء أن معنى نشاط هو « الذى يفعل فعلاً خارجياً » وأن هناك تناسباً بين النشاط الذى يبذل وبين عدد الأفعال المرئية التى يقوم بها الإنسان . ولكنى أقول إن الفرد الذى يفكر، دون أن يتحرك فى مقعده ، أكثر نشاطاً من التلميذ الذى يترجم نصاً لاتينياً .

هذا هو السبب فى أننى تحدثت دائماً عن الفكرة الوظيفية فى التربية حتى أتلافى اللبس الذى يتضمنه لفظ « نشاط » .

إن التربية الوظيفية هى تلك التى تقوم على أساس الحاجة : الحاجة إلى المعرفة ، والحاجة إلى البحث ، والحاجة إلى النظر ، والحاجة إلى العمل . فالحاجة وما ينجم عنها من اهتمام هما العاملان اللذان يصبح رد الفعل بفضلها فعلاً حقيقياً .

وقبل أن نشير إلى أهمية هذا المبدأ الوظيفى وإلى نتائجها بالنسبة إلى مدرسة النشاط ، يجب علينا أن نذكر بضع كلمات أيضاً نبين بها إلى أى مدى تجاهل الداعون إلى الحركة التربوية هذا المبدأ .

ففى سنة ١٩١١ ، نشر لي دى كارلسريخ ^(١) كتاباً عنوانه (مدرسة النشاط) وقد بين « لي » جيداً عيوب المصطلح القديم « مدرسة العمل Arbeitsschule » . ولكنه من الغريب جداً أنه لم يبرر مبدأ النشاط تبريراً مرضياً . وقد توقعت أن أجد فى الفصل الذى كتبته بعنوان : « المبادئ الأساسية للنشاط من وجهة النظر البيولوجية » ^(٢) تحديداً لصيغة المبدأ الوظيفى ، وذلك لأن السبب فى العمل —

(1) W. A. Lay de Karlsruhe , Die tatschule .

(2) Das Grund prinzip der Tat vom biolgischen Standpunkt.

حسبما يوحى به الواقع — هو دائماً وجود إحدى الحاجات ، ولأن وظيفة العمل هي إشباع هذه الحاجة . ولكن لا ! فقد خلط المؤلف بين علم الحياة وبين علم وظائف الأعضاء . وها هو ذا يضل في ملاحظات خاصة بالحركة المنعكسة والخلية والمراكز الحركية ومراكز الترابط ثم بالتطور ! ويبدو أنه أساء التفرقة بين العمل والنشاط ؛ وذلك لأنه لما ذكر اسم روسو بين هؤلاء السابقين إلى فكرة مدرسة النشاط لم يورد سوى الفقرات التي تتعلق بالعمل اليدوي .

وقد وقع مسيو أودلف فريير في خطأ شبيه بذلك حينما ذكر ، هو الآخر ، اسم روسو ضمن قائمته التي احتوت على طلائع مدرسة النشاط . فبدلاً من أن يعنى باختيار الفقرات التي يعبر فيها جان جاك عن المبدأ الوظيفي في أحلى مظاهره ، تراه يقتبس فقرات طويلة خاصة بالعمل في المصنع وبالفنون الميكانيكية وهلم جرا ... في حين كان المراد بها النص على هذا الأمر ، وهو أن مدرسة النشاط لا تتضمن بالضرورة عملية تفرقة الأجزاء أو لصقها أو رسم نماذج للآلات أو صنعها ، وذلك نظراً لضروب اللبس العديدة التي كانت تسيطر على عالم التعليم بصدد هذا الموضوع . وأكثر من ذلك فلا موضع لكثير من هذه النصوص في هذا المقام . فمثلاً حينما يصرح روسو : « لا تلق على الطفل خطباً يعجز عن فهمها » لا شك في أننا متفقون على هذا الأمر جميعاً ، ولكني أسألك أي علاقة لهذا بمدرسة النشاط ؟

وفيما عدا ذلك فإننا نرى في الفصل الخاص بالأسس النفسية لمدرسة النشاط أن مسيو فريير يعرض لمسائل أجنبية تماماً عن المبدأ الوظيفي لهذه المدرسة كقانون التقدم وقانون الوراثة البيولوجية والنماذج النفسية ، وذلك بدلاً من أن يركز انتباه القارئ في قانون الاهتمام الذي لا يكاد يشعر به إلا قليلاً ، مع أنه المحور الوحيد الذي يجب أن يدور حوله المذهب التربوي بأسره . ولكن لا شك في أنه يجب فحص هذه المسائل المختلفة سائلة الذكر حينما نكون بصدد تطبيق مبدأ

النشاط وتحويله إلى طرق مدرسية تفصيلية تتناسب مع سن الأطفال وطباعهم . (فإذا أردنا إثارة الانتباه فلا بد لنا من أن نحسب لتطور ضروب الاهتمام حسابه ، كما يجب علينا أيضاً أن نحسب للنموذج العقلي حسابه . وذلك لأن اهتمام كل طفل لا يستيقظ بنفس الطريقة التي يتبعها اهتمام طفل آخر .) غير أن تلك المسائل ليست بحال ما « أساساً » لمبدأ النشاط .

وأرجو أن يقتنع القارئ بأننى لا أبحث هنا عما يبحث عنه المترجم من مما حركات ؛ فإن لهذا النقص فى التأليف نتائج عملية جسيمة جداً . وذلك لأنه إذا كان مبدأ مدرسة النشاط غارقاً وسط هذه الاعتبارات التى لا تمت له بصلة فسوف لا يهتدى إليه القارئ أو سوف يؤوله تأويلاً خاطئاً . وحينئذ فليتفضل القارئ بأن يغفر لى إن أنا أردت وضع الأمور فى نصابها .

٣ — قانون الحاجة أو المبدأ الوظيفى

من الطبيعى جداً أن ينبجى مبدأ مدرسة النشاط عن القانون الأساسى لنشاط الكائنات العضوية ، وهو قانون الحاجة أو الاهتمام :

شبر الحاجة النشاط وأما : فالعمل الذى لا يرتبط بإحدى الحاجات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة شىء مضاد للطبيعة . ومما يخالف الطبيعة أن تجهد المدرسة التقليدية نفسها فى مطالبة تلاميذها البؤساء بأن يدرسوا من الصباح إلى المساء ، ومن شهر يناير إلى آخر ديسمبر أشياء لا تشبع لديهم حاجة ما . ولما كانت هذه الأفعال والجهود التى يطالب بها هؤلاء لا تخضع لقانون الحاجة لم يكن ثمة مندوحة عن الالتجاء إلى مجموعة من الوسائل الأخرى ، كضروب العقاب والدرجات السيئة وصنوف الثواب والامتحانات والتهديد وغير ذلك من الأمور ، حتى يمكن إثارة هذه الأفعال والجهود ، ونحن نعلم مدى تأثير هذه الوسائل .

إن العمل الطبيعي يجب أن يكون عملاً وظيفياً دائماً ، أى يجب أن يتصف دائماً بأنه يحقق الغايات الكفيلة بإشباع الحاجة التى يثيرها . فإذا قضى الشراء على الحاجة قبل وجودها فقد قضى على السبب الذى يدعو إلى العمل .

إن المدرسة التقليدية تطالب بهذه الشناعة السيكولوجية ، فهى تتطلب أفعالا لا تشبع حاجة ما . فهى تريد إذن أفعالا لأسبابها . أما مدرسة النشاط فهى تقوم على العكس من ذلك على أساس مبدأ الحاجة . فإذا أردت أن يعمل تلميذك فصّعه فى ظروف من شأنها أن يشعر فيها بالحاجة إلى القيام بالعمل الذى تنتظره منه .

وليس هناك أساس نفسى لمدرسة النشاط غير ذلك الذى ذكرناه . ولنلاحظ جيداً أن هذا المبدأ الوظيفى ليس وجهة نظر عقلية أو فرضاً فلسفياً . ليس الأمر كذلك : لأنه يعبر عن ظاهرة تقع عليها الملاحظة فى كل يوم وفى كل لحظة . فالحاجة هى التى تحرك الأفراد ، حيوانات وأناسا ، وهى التى تشحذ الدوافع التى تثير نشاطهم . وهذا هو ما نلاحظه دائماً فى كل مكان اللهم إلا فى المدارس حقاً ؛ وذلك لأنها توجد خارج الحياة .

٤ — لكن كيف تثار الحاجة فى المدرسة ؟

سوف يعترض بعضهم فيقول : « كل هذا جميل جداً ، ولكن المدرسة توجد خارج الحياة كما عبرت عن ذلك خير تعبير . وهذا هو السبب فى أننا لن

(١) إذا أردت توسعاً فى هذه الآراء فارجع إلى كتابي :

Psychologie de l'enfant, Le développement mental .

وانظر لديوى كتابه : L'école de l'enfant .

وانظر أيضاً : P. Bovet, la tâche nouvelle de l'école. Interméd. dans Educ. , octobre 1919 .

وكذلك التقرير الممتاز الذى قدمه مسيو مارسل شانتونس فى : l'Étude prélim. en vue de la revision de la loi sur l'inst. public , Lusanne 1920.

وهو التقرير الذى يلج حقيقة فى بيان « الحاجة »

نستطيع أبدا تأسيس المدرسة على قانون الحاجة الذي لا يؤدي وظيفته إلا في الحياة .
فبين المدرسة وبين الحياة جدار لن يخرقه البصر أبداً . فكيف تريد العثور داخل
حجرة المدرسة على بواعث النشاط التي تنشأ بسبب إحدى حاجات الأطفال ؟ »

ويبدو أنه من المستحيل مطلقاً الرد على هذا الاعتراض . وهو — ولا شك —
الاعتراض الذي استخدمه أعداء مدرسة النشاط استخداماً ضمنيّاً ، والذي حدثت
صيفته منذ عدة أعوام في مجلة من مجلات سويسرا الألمانية ^(١) : كيف تزود التلاميذ
بالبواعث التي تدفعهم إلى العمل ؟ كيف يمكن إدراك هذه الغاية ، وهي أن يرغب
التلاميذ بكل قواهم في دراسة الحساب والتاريخ وقواعد الإملاء ؟ ويبدو أن حل
هذه المشكلة أمر ميثوس منه .

ومع ذلك فليس الأمر هكذا بالنسبة إلى من يحسب لتعاليم علم نفس الطفل
حسابها . فسوف يعلم هذا الرجل أن الطفل كائن يعد اللعب إحدى حاجاته الرئيسية .
وأكثر من ذلك فإن الطفل إنما كان طفلاً لأنه يشعر بهذه الحاجة . إذن يمكن
اعتبار الميل إلى اللعب حاجة جوهرية لطبيعته . إن الحاجة إلى اللعب هي على وجه
التحقيق تلك الحاجة التي سوف تتيح لنا التوفيق بين المدرسة وبين الحياة ، وتزويد
التلاميذ ببواعث على العمل ؛ وهي تلك البواعث التي كان يزعم بعضهم أنه يستحيل
العثور عليها في حجرة الدراسة . فمهما يكن من طبيعة العمل الذي تريد الطفل على
أدائه فسوف يكون هذا العمل قادراً على تحرير كنوز من نشاطه تعود عليه بالنفع ،
وذلك إذا وجدت الوسيلة التي يُعرض بها هذا العمل عليه على نحو يلح معه أنه شبيه

(1) Aug. Schmid, Schule und Arbeitsproblem . Zeitsch. f. Jugenderziehung,
Zurich, nov 1912.

“ L' école et la Psychologie expérimentale ”

راجع مقال :

Annuaire de l'instr. publ en Suisse , Lusane 1916

باللعب. وسوف تثير صفحة تاريخ بعينها ردود أفعال تختلف فيما بينها أشد الاختلاف، وذلك تبعاً لاختلاف الطرق التي تستخدم في تحصيلها. أوجب أن تحفظ عن ظهر قلب أم « باستظهار كتابي » أم يجب أن تتخذ مادة لتكوين قطعة تمثيلية حية ؟
وحينئذ فللعب أهمية بالغة جداً في تحقيق مدرسة النشاط تحقيقاً عملياً. فهو الذي سوف يمكننا من تحقيق المبدأ الوظيفي في الفصول. وهو القنطرة التي ستصل بين المدرسة والحياة ؛ أي أنه كقنطرة أحد قصور العهد الإقطاعي^(١) التي تستطيع الحياة أن تنفذ بفضلها إلى الحصن المدرسي الذي كان يبدو من الواجب أن تظل جدرانه وأبراجه عقبة في سبيلها.

وللأسف خفيت هذه الوظيفة الأساسية للعب كأساس نفسي لمدرسة النشاط على مسيو فريير. فإنه لم يتذكر أن الأطفال يلعبون ، ولم يشر إلى ظاهرة اللعب إشارة عابرة إلا في صفحة ثلثمائة وثلاث وثلاثين من كتابه. ففى حين أن ظاهرة اللعب هذه تعد إحدى الأسس الرئيسية لمدرسة النشاط أو عمادها لها ، إذا فضل المرء هذا التعبير ، نرى أن فريير يعالج هذه الظاهرة كما لو كانت وحيدة زخرفية صغيرة يضيفها المرء إلى البناء بعد الفراغ منه ، ولكن ليس هناك ما يصلها به حقيقة .

ومع ذلك فإنني أعود فأقول : إن اللعب أداة لا يحصى عنها للمربي الذي يرغب في تحقيق مدرسة النشاط. وهو الذي يجب أن يكون أساساً تبنى عليه هذه المدرسة .

وليس لي أن أبين هنا كيف يستطيع المربي - متى استعان باللعب - أن يخضع طابع الحياة على دروسه ، وأن يغير وجه تدريسه ، وأن يحقق المبدأ الوظيفي

(١) كان كل قصر إقطاعي حصناً من الحصون تحيط به الخنادق من كل جانب ولا تربطه بالخارج سوى قنطرة يمكن رفعها عند الحاجة (الترجم) .

في الوقت نفسه . وقد قات بضع كلمات في هذه المسألة في مواطن أخرى .^(١)
وأكثر من ذلك فقد ذهبت إلى حد التفكير في أنه من الممكن أن تتحل مشكلة
المقولات المدرسية ، وأن يحذف منها الجانب الذي يدعو إلى تثبيت همم بعض
التلاميذ وإلى تدهور حالتهم العقلية والأخلاقية ، مع إعلاء تأثيرها النفسي في آن
واحد ، وذلك بتحويلها إلى ضروب من اللعب .^(٢)

وقد بين مسيو بوفيه أنه من المستطاع أيضاً أن تحل مشكلة المنافسة على نفس
المنجو ، وذلك بأن يُخضع عليها طابع اللعب^(٣) . وقد ناقشت أيضاً ، في مكان آخر ،
ذلك الاعتراض الذي يدل على الغباء ، والذي ينحصر في القول بأن مدرسة النشاط
إنما وحدث من أجل العمل لا من أجل اللعب ؛ في حين أن إدخال اللعب في المدرسة
يهدف ، على وجه التحقيق ، إلى تمكين الطفل من بذل كل جهوده .^(٤)

وحيث نرى أن اللعب أبعد ما يكون عن قطع الصلة بين الحياة والمدرسة ،
وأنه على العكس من ذلك الوسيلة الرئيسية للتوفيق بين المدرسة وبين الحياة .
ولكن اللعب هو الخيال . ومن ثم فمن الواجب أن تستغل الفكرة الوظيفية
التربوية الخيال في نطاق واسع جداً للمساهمة في تحقيق هذا الهدف . ولذا فإننا
نعجب حين نسمع مسيو شيسكس يصرح بأننا نزداد قرباً من الحياة كلما رجونا
التلاميذ أن يكتبوا خطاباً إلى شخص حقيقي ، لا إلى شخص وهمي . ولكن ليس
الامر هكذا . فليس وجود الشخص الذي يكتب إليه وجوداً حقيقياً هو الذي

(1) Ed. Claparède. Bull. Soc. psychol. de L' enfant. nov. 1911.

P. 49 ; - L'école et la Psychologie expérimentale, Annuaire de l'Inst
publ. 1916 , p 75 — ; Jeu d' orthographe, Interméd. des Educ. avril 1918 .

(2) Interméd des Educ. avril 1918 p. 80-81.

(3) Bovet , Ibid . avril 1920 p. 65.

(4) Psychologie de l'enfant , Le développement mental, Les nouvelles
conceptions éducatives . Scientia févr 1919.

سوف يخلع على تحرير الخطاب طابعه «النشاطى» ؛ بل يرجع ذلك إلى هذا الأمر، وهو أن هذا الخطاب يشبع رغبة في الكتابة وحاجة إلى التعبير الآخرين عن أفكاره على هيئة خطاب . وهل يعتقد أحد أن منتسكيو لم يكن نشطا جدا حينما كان يكتب خطاباته الفارسية ، على الرغم من أن ريك و إيبين ^(١) كانا شخصيتين خياليتين ؟ كذلك سوف يستطيع التلميذ أن يحور خطاباً يضع فيه شخصيته بأسرها ، مع أن هذا الخطاب معد لأن يرسل من « جينيول » إلى « پوليشنل » ^(٢) لكي يخبره فيه بأن احدوداب ظهره المزدوج لا يخيفه ألبتة ، وأنه يسخر منه كل السخرية .

٥ -- العلم في خدمة العمل

إن المبدأ الوظيفي الذى يذكرنا بأن وظيفة العمل هي أن يشبع دائماً إحدى الحاجات (العضوية أو العقلية) يكشف لنا فى الوقت نفسه عن الدلالة البيولوجية للمعلومات التى نكتسبها . فليس لهذه المعرفة قيمة إلا بالقدر الذى تستخدم فيه لتعديل سلوككنا ، والسماح له بإصابة هدفه على خير وجه ممكن ، وإشباع الحاجة التى دعت إلى نشأته .

كذلك يجب ألا يغيب عن نظر « مدرسة النشاط » أنه لا قيمة للمعرفة إلا من الناحية الوظيفية ، وأنها ليست غاية فى ذاتها . وسوف تقرر هذه المدرسة براجمها على ضوء تلك الحقيقة ، وهى أن المعرفة فى خدمة العمل . وإذا أردنا تحديد فكرتنا وجب علينا أن نرسم صورة إجمالية للمراحل المتتابعة فى الطريقة التربوية لمدرسة النشاط ، وذلك على النحو الآتى : —

(1) Rica , Ibben

(2) Guignol et Polichinelle

شخصيتان شهيرتان فى لعبة الدى لدى الأوروبيين (الأراجوز) .

- ١ — إيقاظ إحدى الحاجات (أحد ضروب الاهتمام أو إحدى الرغبات) .
وذلك بوضع التلميذ في موقف كفيل بأن يثير لديه هذه الحاجة أو هذه الرغبة .
 - ٢ — اتخاذ هذه الحاجة سبيلا إلى إثارة رد الفعل الكفيل بإشباعها .
 - ٣ — تحصيل المعلومات الكفيلة بالإشراف على ردّ الفعل وبتوجيهه والانتباه به إلى الهدف الذي اتتوت تحقيقه .
- فما أبعدنا عن الطريقة التقليدية التي أفسدت العلاقة بين المعرفة والعمل ؛ لأنها تجعل العمل في خدمة المعرفة ، ولا تخصص للرغبة مكانا ما .

ويجب أن آسف هنا أيضاً لهذا الأمر ، وهو أن الداعين إلى « مدرسة النشاط » لم يلقوا على هذه الحقائق النفسية الأساسية ضوءاً أكثر مما فعلوا . وأراني مضطراً للأسف إلى لوم صديقي الفاضل فريير مرة أخرى (وسوف تكون هذه هي المرة الأخيرة) . فبدلاً من أن يشير إلى أهمية هذه الظاهرة وهي أن الطفل ، منذ أيامه الأولى ، كائن يميل إلى العمل وأن حقائق العالم الخارجي لا تدخل إلا بصفة ثانوية لتنظيم حركاته يضع فريير في صفحة مائتين وخمسين من كتابه « مدرسة النشاط » هذه القضية على سبيل التأكيد (ومن الغريب حقاً أن توجد هذه القضية بين الأسس النفسية لمدرسة النشاط) وهي : « يعلم الناس جميعاً أن النشاط الذي يغلب لدى الطفل منذ ميلاده حتى السادسة من عمره هو التربية التلقائية للحواس . إن الطفل الصغير كائن حساس . » ولا أدري لماذا يضع فريير هذا التصريح تحت رعايتي ، عندما يشير في هذا الموضع إلى كتابي « علم نفس الطفل » كمرجع . فإذا تكرم القارئ بالرجوع إلى هذا الكتاب فسوف يرى أنني لم أقل شيئاً شبيهاً بذلك مطلقاً ؛ بل أقول على العكس من ذلك أن الوليد الصغير لا يهتم بالموضوعات الخارجية إلا بالتقدير الذي تكون فيه هدفاً لتدريب ضروب الحركات الخاصة بالتكيف . فالحاجات إلى ردّ الفعل هي التي تقتطع من المثيرات التي تغير على حواسنا — كما يغير

الد على شاطئ البحر — ما نطلق عليه اسم « الإدراكات الحسية » . إن هذا المصطلح « تربية الحواس » مرن جداً . ومن المستطع أن ندخل تحته أشياء تختلف فيما بينها أشد الاختلاف . ولم أستخدمه في الصفحات التي يشير إليها مسيو فوريير . ومن الأفضل ألا نضع هذه الصيغة الكثيرة التداول في الكتب التي تؤلف لتفضيل مدرسة النشاط على غيرها . وذلك لأن هذه الفكرة القائلة بتربية الحواس تعود بنا ، بطبيعة الأمر ، إلى علم النفس القائم على الترابط ، وهو ذلك العلم الفج الذي يرى أن الذكاء ليس إلا مجموعة من الإحساسات التي تجمعت بسبب ضغط العالم الخارجي ، والذي لا ينظر إلى تربية العقل إلا كنتيجة لتكديس التجارب المكتسبة . وتلك فكرة سلبية في جوهرها ؛ وذلك لأنه لن يكون للعقل — بناء على تلك الفكرة — عمل آخر سوى أن يتقبل من هذه الخواطر أكبر عدد ممكن .

٦ — المعنيان اللذان تدل عليهما كلمة « نشاط »

إن مصطلح « النشاط » مبهم كما قلت فيما مضى . وهو يدل في الأقل على معنيين رئيسين : لكل منهما ما يبرره .

ولكن فكرة « مدرسة النشاط » تتضمن أحد هذين المعنيين فقط . ومع ذلك فهذان المعنيان متقاربان إلى حد كبير . ويدرك المرء أن الدعاة إلى « مدرسة النشاط » قد اتفقوا ، دون أن يشعروا بذلك ، من أحد هذين المعنيين إلى الآخر ، وبخاصة لأن علم النفس المتداول لم يفرق قط بينهما تفرقة واضحة . فمن المهم إذن أن نقوم هنا بهذه التفرقة بإيجاز .

فعلى الوجه الأول تدل كلمة « نشاط » على معنى وظيفي ، وهو المعنى الذي اعتبرناه من قبل . فردّ الفعل الذي يوصف بالنشاط هو الذي يشبع إحدى الحاجات ، وهو الذي تثيره إحدى الرغبات التي يكون الشخص الذي يقوم بالعمل نقطة بدء لها ،

أى أن رد الفعل يثار بأحد البواعث الداخلية لدى الكائن الذى يعمل . فتبعاً لهذا المعنى الأول يكون النشاط مضاداً للقهر والطاعة وللتقرز وعدم الاكتراث .

وعلى الوجه الثانى ، تدل كلمة « نشاط » على إنجاز عمل ، أو تعبير ، أو إنتاج ، أو عملية تتجه إلى الخارج ، أو تحريك للطاقة ، أو عمل . وهنا يكون النشاط مضاداً للقبول والتأمل والإحساس والانطباع والسكون . وهما هى ذى بعض الأمثلة التى تساعد على فهم ما أرمى إليه فهما جيداً : إنى أرغب فى حفظ قطعة من الشعر ، فأقرأها عدة مرات ثم أحول عيني عن الكتاب ، وأحاول تلاوتها عن ظهر قلب . لقد كانت قراءة هذه القطعة شيئاً سلبياً . ولم أنتقل من حالة السلب إلى حالة الإيجاب إلا فى اللحظة التى حاولت تلاوتها عن ظهر قلب .

مثال آخر : أقرأ لأحد الناس أزواجاً من الكلمات كحصان . وعربة ، وسما ، سحب وهلم جرا ، وأرجوه أن يتذكرها بعد ذلك . ثم أقصر على هذا الأمر ، وهو أن أعطيه مجموعة من الكلمات راجياً إياه أن يجد بنفسه رابطة لكل كلمة من هذه الكلمات . فى الحالة الأولى كان الشخص الذى أجرى عليه تجاربى يسلك مسلكاً سلبياً ، وفى الحالة الثانية يسلك مسلكاً إيجابياً .

فلنلخص هذين النوعين من النشاط على هيئة جدول مع ذكر الصفات الخاصة بكل نوع منهما وما يقابلهما :

١ - المعنى الوظيفي في

فعل	انفعال
حاجة - اهتمام	تقرز
رغبة	عدم اكتراث
تهذيب داخلي	تهذيب خارجي
دوافع داخلية	دوافع خارجية
رضاء الشخص	مقاومة
تلقائية - حرية	فهر - طاعة
انتباه تلقائي	عدم انتباه - انتباه إرادي مع مجهود

٢ - معنى الإنجاز

فعل	انفعال
تعبير	خاطر
إنتاج	قبول
التعبير بعمل خارجي	تأمل
رد فعل	إحساس
عملية تتجه إلى المحيط	عملية تتجه إلى المركز
اختراع	إدراك
حركة	سكون
عمل (مدرسة العمل)	قراءة (مدرسة الكتب)

وقد أدرجت تحت كل من هذين المعنيين الرئيسيين لكلمة « نشاط » مختلف الظواهر التي تنحصر القرابة بينها ، على وجه الدقة ، في التشكل بأحد هذين النموذجين من النشاط . ولما كنت لا أستطيع الدخول هنا في كثير من التفصيلات ، فإنني آمل أن أكون قد أوقفت القارئ على هذه المعاني التي أفرق بينها .

ولنلاحظ أنه من الممكن أن نعقد صلة بين المعنى الثاني للنشاط ومعناه الأول من الناحية الإيجابية أو السلبية على حد سواء . ولنلاحظ كذلك أنه من الممكن أن توجد رابطة بين النشاط بمعناه الأول وبين معناه الثاني سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية . ومن هنا تنشأ أربع حالات مختلفة : —

إذا كتبت خطاباً لأنني أرغب في كتابته فأنا نشط بالمعنى الأول وبالمعنى الثاني في آن واحد . وإذا كتبت خطاباً لأنني أجبرت على كتابته فأنا نشط بالمعنى الثاني ولست نشطاً بالمعنى الأول .

إذا سمعت جواباً على سؤال وجهته فأنا نشط بالمعنى الأول ، ولكنني سلبى بالمعنى الثاني .

وأخيراً إذا قادني أحدهم لأسمع محاضرة لا تثير اهتمامي فإنني سلبى بالمعنيين الأول والثاني .

وسوف يكون المجهود المضجر الذي يتطلب توضيحية مجهوداً إيجابياً بالمعنى الثاني، ولكنه سلبى بالمعنى الأول .

وهكذا نرى أن نشاط الإنجاز ليس صفة ضرورية أو صفة كافية في تحديد ما ينبغى أن يطلق عليه اسم « مدرسة النشاط » إذا كانت روح هذه المدرسة تنحصر في أن تقوم على أساس من الحياة . ولكن يجب الاعتراف بأن نشاط الإنجاز ينطوي على بعض المزايا الخاصة التي يجب على المدرسة استغلالها :

أولاً : إن المعلومات التي تكتسب بوسائل النشاط حسب المعنى الثاني أقل بقاء في الذهن بكثير من تلك التي تكتسب بوسائل النشاط حسب المعنى الأول.^(١)

ثانياً : يؤدي النشاط حسب معناه الثاني إلى نتائج ملموسة مرئية من السهل أن تصير نقطة بدء لإحدى العمليات الوظيفية . وإذن فالنشاط حسب معناه الثاني مساعد ثمين جداً لمدرسة النشاط .

ومن ثم يدرك القارئ منبع ضروب اللبس التي سبق أن أشرت إليها . إن مصطلح « مدرسة — العمل » *Arbeitsschule* كان يحتوي على مزيج من المعنيين اللذين يدل عليهما لفظ النشاط . كذلك يحتوي مصطلح « مدرسة النشاط » على هذا المزيج . وأعتقد أن مسيو شيسكس كان يفكر — في مقالات بعيدة المرمى — في المعنى الثاني أكثر مما كان يفكر في المعنى الأول .

وسنقول نكاتمة لهذه التأملات السريعة إلى حد ما ، والتي تهدف بصفة خاصة إلى تأملات أخرى أكثر عمقا : إن النشاط حسب أسمى معنى يدل عليه هذا اللفظ هو النشاط الوظيفي ، أي النشاط بمعناه الأول . ولكن إذا ألّف المرء بين الحاجة وبين التعبير بعمل خارجي فسيحصل على عناصر جديدة تساعد في البحث ، وسوف يستطيع القول في هذه الحال بأنه حقق النشاط بأكمله معنى يدل عليه هذا اللفظ .

(١) أنظر : D. Katzaroff. Expérience sur le rôle de mémorisation. Arch. de Psychol., VII, 1908; Ed. Claparède Exp. sur la mémoire des associations spontanées, Arch. de Psychol. XV, 1915.

قد بينت هذه التجارب أن ضروب الترابط التلقائية التي يقوم بها الشخص من نفسه تبقى في الذاكرة مدة تعادل ضعف المدة التي تبقى فيها ضروب الترابط التي يتلقاها الشخص تامة التكوين عن غيره . أنظر أيضا التجارب التي أجراها :

N. Maso, La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées Arch. de Psychol. XXI, 1929 ,

وهي التجارب التي تمد مساهمة جديدة في نظرية مدرسة النشاط (ملاحظة ١٩٣٠)

الفصل السابع

طريقة وظيفية لتدريس اللغة ^(١)

ليس موضوع هذه السطور هو أن تلخص الدروس الجميلة المرحّة في تعليم اللغة ، تلك الدروس التي افتتح بها مسيو فرديناند برنيو نشاط مؤسسة « جان جاك روسو » في الخريف الماضي (١٩١٢) فسوف يجد القارئ مادة هذه الدروس في شتى مؤلفات أستاذ السربون . ^(٢)

ولا أريد هنا سوى أن أستخلص الصيغة الجوهرية لهذه الطريقة ، وأن أبين إلى أي مدى تعد خير صدى لرغبات التربية التي تقوم على أساس علم النفس . إن الصيغة الجوهرية لطريقة برنيو هي أنها طريقة وظيفية :

وأسمى هذه الطريقة « وظيفية » : لأنها تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة ، أي أداة تعود على السلوك الإنساني والاجتماعي بالنفع . فهي لا تريد أن تدرس اللغة بصرف النظر عن الوظيفة التي تدعى إلى القيام بها في الحياة ، وطبقا لحقائق الأشياء . ولكن الطرق المألوفة التي تقوم على أساس دراسة القواعد تتخذ لنفسها

(١) مأخوذ من : L' Intermédiaire des Educateurs , No. 10 , Juil 1913

(٢) أنظر إلى جانب هذا :

F. Brunot. L' enseignement de la langue française. Paris. Colin , 1911
et huit conférences sur L' enseignement de français , publiées par la soc.
pédag. de la Chaux de Fonds , 1911.

— على وجه التحقيق — هذا النحو من النظر العملي . فهي تفحص اللغة في ذاتها ؛
وحينئذ فقد فصلت بين اللغة ووظائفها النافعة على نحو مصطنع ، وذلك بسبب
وجهة نظر بلغت من الخطأ مبلغ الشذاعة (ويرجع ضلالها إلى هذا الأمر ، وهو
أن تقديس قواعد الإملاء حل محل الثقافة اللغوية ، فاستوعب وقت المدرسين
والتلاميذ وانتباههم على حساب هذه الثقافة كما يرجع ذلك من جهة أخرى إلى
أن التربية التقليدية لم تكثرث بالحقائق النفسية الحيوية إلا قليلاً) . وهكذا انفرط
عقدها في ملاحظات وتصنيفات وتعريفات لغوية بحتة وشكلية مدرسية محضة .
« إن معرفة أن النفي ظرف ليست معرفة مفيدة في شيء » ، كما يقوله مسيو برينوبسقي .
وليس من الأهمية في شيء أن يعلم التلميذ إذا كانت الجملة رئيسية أم لا (وذلك لأن
كثيراً من الجمل « الرئيسية » بالنسبة إلى النحويين ليست كذلك بالنسبة إلى
العقل) فليس الواجب الأول أن نعلم طبيعة الكلمات والأشكال اللفظية ؛ بل هو أن
نعلم طبيعة الكلمات والأشكال التي يمكن أن تستخدم هذه الأشياء في التعبير عنها .
في أي الحاجات تستخدم اللغة ؟ إن عرض اللغة من هذه الناحية الشخصية
التي تعبر عن الحاجة هو بالتأكيد خير وسيلة إلى جعلها جديرة بالاهتمام إلى أكبر
حد ممكن ؛ وذلك لأن الحاجة هي التي تثير الاهتمام على وجه الدقة . فالإنسان
يتكلم حينما يشعر بالحاجة إلى أن يقول شيئاً ما ، وفي هذه الحال يوجه اهتمامه إلى
اختيار ألفاظه وأسلوب ترتيبها ، ويحدد معانيها ، ويصوغ صورتها تبعاً للحاجات
الخاصة التي يملها الموقف . وعندئذ تجري الأمور من الناحية السيكولوجية لدى
الشخص الذي يتكلم أو (يكتب) على هذا النحو : فهناك أولاً حاجة إلى التعبير
أو إلى إشرارك غيره معه في فكرة أو معنى ، ثم يأتي بعد ذلك بحث (سريع إلى
حد كبير أو قليل) عن الوسائل التي تشبع هذه الحاجة إلى التعبير .
وإذن فهناك كل الفائدة في أن تكون وسائل التعبير مرتبة في العقل حسب

حاجات التعبير ، لا في طوائف شكلية محضة ، ودون قيمة عملية ما .

فوظيفة مدرس اللغة هي أن يقول للتلميذ : « أنت في حاجة إلى التعبير عن أمر ماض أو مستقبل ؟ حسناً ! ها هي ذى جميع الوسائل التى تتيح لك تحديد صيغ هذه المعانى . هل تريد التعبير عن الشك أو العدد أو الحال ؟ . . ها هي ذى أيضاً الوسائل العديدة للتعبير عن مختلف هذه المعانى دون لبس . »

ويسلك المرء في القواعد مسلكاً مخالفاً فإنه يصنف الألفاظ في طوائف لا تعبر عما يمكن أن تؤدبه من وظائف أو لا تعبر عنها إلا تعبيراً ناقصاً . مثال ذلك حينما يطلق الناس اسم المضارع والماضى على الفعلين الآتين — حضر — انتهى ، فإنهم لا يراعون هذه الحقيقة ، وهى أنه من الممكن أن تستخدم هاتان الصورتان في التعبير عن المستقبل (كقولنا إذا جاء ابنك فسيرانى) وكقولنا إذا ما انتهيت من العمل فاخرج للتنزه ^(١)

وقد استخدم هذا المبدأ الوظيفي الذى فرغت من عرضه عرضاً مختصراً بالألفاظ ليست هى بالضبط نفس الألفاظ التى استخدمها مسيو برينو نفسه ؛ ولكنها تلخص

(١) اضطررنا إلى تغيير أمثلة كلاپاريد حتى تتفق مع طبيعة اللغة العربية . وقد اضطررنا إلى حذف مثال لأننا لم نجد ما يقابله في هذه اللغة . وهو المثال الذى يذكره المؤلف لبيان أن ضمائر الملكية قد تستخدم أحياناً للدلالة على تحديد الأشياء . وقد رأينا بواجب الأمانة العلمية أن نورد هذا المثال في الهامش فقد يجد فيه القارى الذى يعرف اللغة الفرنسية شيئاً من الجدوى : (وحينما يضع النحوى الصفات الآتية : mon, ton, son تحت عنوان « ضمائر الملكية » وحينما يفرق بينها وبين الصفات التى يراد بها تحديد الأشياء (يعاقب التلاميذ الذى يضعون الصفات الأولى في هذه الطائفة الأخيرة عقاباً صارماً) نقول حينما يفعل النحوى ذلك فإنه يجهل أن الصفة mon قد تستخدم أيضاً في التجديد (مثال ذلك من كسر اللوح من الزجاج من بين هؤلاء الأطفال ؟ قلت إنه إبني) وتلك طريقة خاطئة ومضجرة عقيمة . وبما يدل على ذلك دلالة كبرى أنه على الرغم من أنها استخدمت مدة قرنين أو ثلاثة قرون فإزال المدرسون يثنون من مسلك تلاميذهم في تشويه لغتهم الأولى التى أخذوها عن أمهاتهم — المترجم .

فكرته فيما أعتقد — أقول لقد استخدم هذا المبدأ الوظيفي كأساس لوضع كتاب^(١) لفصول المدارس الابتدائية والثانوية . ولقد كان من المستطاع ، إذا قلنا الحق ، أن يتعمق صاحبه في تطبيق هذا المبدأ الوظيفي ؛ وفي رأي أن مسيو برينو قد ضحى بكثير من فكرته من أجل « الروتين » . ففي أثناء دروسه الممتازة كل الامتياز نرى مساوئ القواعد التقليدية تظهر من مكان إلى آخر كما تطل الجشائش الخبيثة برؤوسها وسط الروض . غير أنني لن آخذ ذلك سبيلاً إلى لوم مسيو برينو ؛ فقد كان من الواجب أن يقوم بهذه التوضيحات الطفيفة مراعاة للعادات المدرسية حتى تجد كتبه من يشتريها . وإني متأكد جداً أنه سيخرج لنا ، في أول فرصة تسنح له ، كتاباً يقلب عليه طابع الثورة أكثر من كتابه الأول .

ويجب أن نلاحظ في نهاية القول أن المشاغل النفسية [السيكولوجية] أوحى المشاغل التربوية لم تكن هي التي انتهت بمسيو برينو إلى إدراك عجز الطريقة النحوية المألوفة ؛ بل كانت هي المشاغل التاريخية التي قادته إلى هذه النتيجة . فإنه لما تتبع تطور الصور التي تتشكل بها اللغة لاحظ أن كثيراً من الصور والقواعد التي حاول النحويون تبريرها بكل مشقة تبريراً منطقياً قد أصبحت واضحة بطبيعة الأمر عندما ألقى عليها تاريخ اللغة ضوءه . كما لاحظ أنه يجب الاستعاضة ، في هذه الحال ، عن هذه الشروح الاعتقادية التقليدية بشروح علمية . فإذا أردنا فهم اللغة فلا بد لنا من النظر إليها باعتبار الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية التي يجب عليها إشباعها دائماً ، لا باعتبار أنها وحدة قائمة بذاتها . وإن الأخذ بمثل وجهة النظر هذه معناه إدخال معنى الحياة على النحو . وهذا هو ما فعله مسيو برينو .

(1) Brunot et Bony, Méthode de langue française Paris , 1910.

وللغولف مبدأ آخر يمتاز نجم عن المبدأ العام ، لطريقته ، وهو أنه يجب عرض الكلمات أو الصور اللفظية في أثناء وظيفتها أي في نص ، وقد ألقى عليها سياق الكلام ضوءه .

وإذن فليس ثمة ما يدعو إلى عجبنا إذا وجدنا هذا المؤلف على آتم وفاق مع علماء النفس .

ملاحظة — ويجدر بنا أن نضيف هنا أن الآراء التي دافع عنها برنيو في باريس ، قد دافع عنها في جنيف منذ ثلاثين سنة تقريباً الأستاذ بالي [Ch. Bally] وهو الذي أبرز في مختلف كتبه الأهمية التي تترتب على دراسة اللغة على أنها « أداة العمل » .

Précis de Stylistique, Genève , 1909 ; Traité de Stylistique, Heidelberg et Paris , 1905 ; Le langage et la vie, Genève 1913 , nouv. éd. augmentée , Paris, 1926 ; La Crise du français. Neuchâtel, 1930.

ومنذ خمس عشرة سنة أقيمت في سويسرا الإيطالية مسابقة لمشروع « دروس اللغة التي يأخذها الأطفال عن أمهاتهم » وقد اشتركت في هذه المسابقة ، وساهم مي مسيو ديفيار [E. Duvillard] الذي كان في ذلك الحين مدرساً في المدارس الابتدائية في مذكرة تتضمن عرضاً مستفيضاً لمبادئ التدريس الوطني مطبقة على دراسة اللغة الفرنسية . ولم يحظ مشروعنا بأدنى نجاح . وسوف يجد القارئ ملخصاً لهذا المشروع في كتاب مسيو « ديفيار » .

Les Tendances actuelles d'enseignement primaire , Neuchâtel , 1920
P. 87 à 95.

الفصل الثامن

التربية والديمقراطية^(١)

سيداتي وسادتي : إنني لا أريد التوسع هنا في عرض موضوع الديمقراطية ذلك الموضوع الخطير كل الخطر . ولكنكم سوف توافقونني ، دون ريب ، لتروا معي أن مجتمعاتنا التي يقال عنها إنها مجتمعات ديمقراطية مازالت تحتوى في كثير من الأحيان على آثار عديدة لروح ليس بينها وبين الديمقراطية صلة ما . فقد علت المصلحة العامة غشاوة من الظلام ، إن لم تكن هذه المصلحة قد كبست في بعض الأحيان كسوفاً تاماً بسبب بعض المصالح الخاصة . ولقد جاءت أيضاً مصالح بعض الجماعات الخاصة المغلقة أو أحد الأحزاب لتجلب مصلحة الوطن نفسه . ويحاول بعضهم أن يحمل الناس على اعتقاد أن معنى المساواة هو انحطاط المستوى ، متناسياً أن الديمقراطية أحوج من أي نظام سياسي آخر ، إلى طبقة متميزة ، كما قال بذلك زميلنا مسو ميو^(٢) في موضع ما . وهكذا يوشك المرء أن ينحط بمستوى شعب على حساب سعادته .

ولكن ليس من الممكن أن تتحقق الديمقراطية الجديدة بهذا الاسم حقاً بأن نجنب عامة الشعب بعض الأخطاء والآراء الوهمية ، وبأن نحذر مما يوحى إليها به

(١) مأخوذ من خطبة أقيمت بمناسبة العيد الحسيني لجمعية التربية بجنيف ، في ٢٠ أكتوبر

سنة ١٩١٧ :

Bull. Soc. pédagogique . genevoise , le 20 oct. 1917 . réimprimé dans L'Éducateur 1917.

(2) Mihloud.

هؤلاء الذين يمتلئونها دون أن يهتموا في الواقع بمصالحها ؛ بل تتطلب نشأتها بالضرورة بعض الفضائل الإيجابية لدى المواطنين الذين تتألف منهم . فهي عمل اجتماعي يتضمن نجاحه وجود إرادات طيبة ، وتضحيات فردية يقدمها أصحابها دون قهر ، ومجهوداً مستمراً يقوم على التفاهم المتبادل والتسامح . فليست الديمقراطية حالة دأمة أو نظاماً سياسياً جامداً لا حياة فيه يظل على حاله أبداً متى اكتسبه الناس مرة واحدة ، أو شيئاً يوصف بالثبات والاستقرار^(١) ؛ وإنما هي في جوهرها نتيجة لضروب حيوية من النشاط الفعال : فهي من جانب المواطن بذل غير منقطع لضروب من الطاقة التي ترمى إلى هدف سام ، وغلبة مستمرة للفرد على نفسه من أجل مصلحة الجماعة ؛ وهي من جانب الجماعة همٌّ دائم لضمان حرية الأفراد في بذل طاقتهم ، ولضمان هذه القيم الفردية التي سوف تنجم عنها سعادة الجماعة في نهاية الأمر .

فهل نظامنا التربوي كفيل بتحقيق تلك الحالة التي نتمنى أن تكون عليها الأشياء ؟ إنني أعتقد أن المبادئ التي يقوم هذا النظام التربوي على أساسها ما زالت متخلفة إلى حد كبير عن المبادئ الديمقراطية ؛ بل إنها مضادة لها إلى حد كبير أو قليل - حسبما أرى في الأقل - وقد بلغ من صدق هذا الرأي أن الناس من مختلف الطبقات قد أحسوا الحاجة إلى تلافى هذا العيب بإدخال « تعليم مدني » خاص يضاف إلى ضروب التعليم الأخرى . ولكن مهما يكن من شأن الفائدة التي يمكن أن يعود بها تعليم من هذا القبيل فإننا نستطيع أن نتساءل : هل يكفي هذا التعليم وحده في إصلاح ومحو آثار العيوب التي نشأت عن تلك الفكرة المعادية للديمقراطية ، تلك الفكرة التي تغلب على النظام التربوي السائد في أيامنا هذه في كل مكان : في التربية العائلية وفي التربية العامة على حد سواء ؟

(1) Statique .

ويبدو هذا الحكم غاية في القسوة ، وإني آسف لعجزى عن تبريره كما ينبغي في هذا المقام . ولذا فسوف تكفى بعض الملاحظات :

ما زالت فكرتنا عن التربية مشبعة بأسرها بمبدأ السلطة ، وهو ذلك المبدأ الذى لا يفسد التربية الأخلاقية فحسب ؛ بل يفسد التربية العقلية أيضاً فليست حجرة الدراسة شبيهة فى شيء بجمهورية مصغرة ؛ بل هى على خلاف ذلك ، نظام ملكى فى صورة مصغرة . فالدرس من جانب حاكم ذو سلطات مطلقة والتلاميذ من جانب آخر رعية قد ضيق الخناق على رغباتها الشخصية ، وعلى حريتها فى التصرف إلى أكبر حد ممكن (إني أعلم جيداً أن المحبة التى يكنها المدرسون لتلاميذهم ، وأن ذكاءهم ومهارتهم فى استخدام هذه المحبة ، أمور تلتطف وتخفف من حدة هذا النظام لحسن الحظ بحسب الواقع . ومهما يكن من شيء فهذا النظام نظام استبدادى فى جوهره ورثناه عن النظم الاجتماعية أو السياسية الغابرة . إن البالغين هم الذين استحدثوا النظام الديمقراطى ، ولقد أجادوا فى جعل مجتمع البالغين مجتمعاً ديمقراطياً ، ولكن فاتهم أن يجعلوا مجتمع الأطفال مجتمعاً ديمقراطياً هو الآخر) . وإذن فكيف نريد تكوين الصفات التى لاحظنا ضرورتها منذ قليل لنشأة ديمقراطية سليمة مادامنا نربى الجيل الصغير فى حدود تملئها علينا الفكرة الاستبدادية بصورة واضحة ؛ إننا لن نستطيع تحقيق هذه المعجزة التى تنحصر فى إعداد الأطفال لكى يكونوا مواطنين أحراراً يصدعون لما تأمرهم به بواعثهم الداخلية إذا علمناهم ، طيلة عشرين سنة ، ألا يكونوا سوى رعايا يخضعون لسلطة خارجية .

إن الديمقراطية تتطلب قبل كل شيء العمل على تنمية صفتين لدى الفرد على نحو متسق ، وهما الصفتان اللتان ظن الناس أنهما متضادتان ، وأعنى بها شخصية الفرد والزعة الاجتماعية . وهاتان الصفتان ضروريتان معاً للحياة ولتقدم المجتمع . فهل أعد نظامنا المدرسى التقليدى على نحو يسمح بنموها . ليس الأمر كذلك البتة . إن حجرة

الدراسة طائفة اجتماعية يجب أن تقع فيها الميول التي تبدو عليها غلبة الطابع الفردي إلى حد كبير ، وأن يكبت فيها بطريقة آلية كل ما ينحرف عن السلوك العادي . ويهدف هذا النظام ، بطبيعة الأمر ، إلى تكوين الأطفال على نمط واحد مضاد للتقدم . غير أن المجتمعات تتقدم كالأفراد بسبب الفروق الفردية ، وبسبب عمية تقسيم العمل ، لا بإرجاع العناصر الحيوية إلى نموذج واحد .

فهل يمتاز هذا النظام على الأقل بتنمية النزعة الجماعية أو — لنقل بالأحرى — النزعة الاجتماعية التي تتطلبها الدولة الديمقراطية من أفرادها ؟ ولا هذا أيضاً . وذلك لأن نمو النزعة الاجتماعية ليس نتيجة لمجرد تجاوز عدد خاص من الأفراد في حجرة واحدة ؛ وإنما هو ثمرة لمجموعة من الأفعال وردود الأفعال التي يتبادلها هؤلاء الأفراد . فهو يتضمن تبادل الآراء وتعاوناً ، ومساهمة ومساعدة ومصلحة متبادلة . ولكن لأن جلس تلاميذنا على نفس المقاعد في فصولنا فما أشد عزلتهم ، بعضهم عن بعض ، من الناحيتين العقلية والاجتماعية !

لا شك في أن النزعة الاجتماعية تتطلب القضاء على ضروب الأثرة لدى الأفراد أمام المصلحة العامة . ولكن من المحقق أن فصولنا لم تنظم على نحو يخلق هذه المصلحة العامة . ولذلك لا يشعر أطفالنا قط بأنهم على غير وفاق مع الجماعة التي يمثلها أقرانهم ، وإنما يشعرون فقط بأنهم في نزاع مع سلطة توجد خارج هذه الجماعة ، وهي سلطة الأستاذ ، وهي تلك السلطة التي لا حد لقموتها ، والتي ليس لها في نظرهم أدنى دلالة اجتماعية .

فالدرسة بالاختصار بعيدة جداً عن الحياة ، وهي بيئة لا تهيب الظروف الاجتماعية التي يدعى المواطن للحياة فيها تهيئة كافية .

وتلك هي الحال أيضاً فيما يتعلق بالتدريس . فإن المدرسة توسع الهوة إلى حد

كبير جدا بين المعرفة والقدرة . ويبدو أنها تجهل أن التجربة الإنسانية ذات طبيعة عملية قبل أن تكون نظرية محضة . ولهذا أيضاً أهميته من وجهة نظر مجتمعاتنا الديمقراطية التي تختلف شتى عناصرها اختلافاً كبيراً جداً ، تبعاً لانتمائها إلى المهن المسماة بالمهن الحرة أو إلى المهن اليدوية . ويجب علينا أن نقضى على تلك الفكرة الوهمية الخطيرة التي تقرر نوعاً من الاختلاف الطبقي التدريجي بين هاتين الطائفتين من العمال . فليس العمل الفكرى والعمل العضلى سوى مظهرين مختلفين للنشاط الإنسانى ، وكلاهما ضرورى لحياة المجتمع . ومن الممكن أن تقوم المدرسة بنصيب كبير للقضاء على هذا التضاد ، وذلك بأن تريد توثيق الصلة بين الدراسة وبين النشاط العملى .

وربما يرجع السبب فى بقاء فكرة الطبقات الاجتماعية المتباينة — تلك الفكرة التى مازالت كالقيم المظلمة فى سماء ديمقراطياتنا — إلى هذه التفرقة الشائعة فى جميع بلادنا الأوروبية بين مراحل التعليم الأربع : وهى المراحل الخاصة برياض الأطفال ، والتعليم الابتدائى ، والتعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى . فهناك دائماً فروق فاصلة بين الطرق المستخدمة فى كل مرحلة من هذه المراحل . ولاشك فى أن ذلك يرجع من جانب إلى هذا الأمر ، وهو أن كل هيئة من هيئات التدريس فى هذه المراحل المختلفة تتبع فى حياتها نظاماً مستقلاً تمام الاستقلال عن النظام الذى تتبعه الهيئات الأخرى . غير أنه كان ينبغى ألا تكون جميع هيئات التدريس هذه « هيئات مختلفة » ؛ بل أعضاء فى جسم واحد أو فى كائن حى كلى . وذلك لأن المشكلة التى تعترضنا فى جميع درجات التعليم من أسلفها إلى أعلاها ، هى مشكلة واحدة بعينها ، وهى كيف يمكن تنمية العقل والتوفيق بينه وبين الحياة الاجتماعية التى تمثلها لأنفسنا ، طبقاً للنموذج الديمقراطى ، وكيف يمكن استغلال الاستعدادات لدى الأفراد وتوجيهها إلى السعادة التامة .

أو تعلمون ما الدرجتان اللتان تتشابهان إلى أكبر حد في هذا السلم المدرسي ؟
إنهما أسفل الدرجات وأعلاها . فالتعليم في أول مرحلة من مراحل مدارس الأطفال
يشبه التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة من جهة أنه تعليم فردي حر . وهذا هو
ما لاحظته بنفاذ فكر منذ عدة سنوات زميلي العالم مسيو « جى » ^(١) . وهاتان
المرحلتان هما أيضاً المرحلتان التعليميتان اللتان يكون تقدم الفرد وتكوين الشخصية
فيهما أسرع نسبياً منهما في غيرهما من المراحل . ويسعد جمعية التربية أن تضم بين
جوانبها ممثلين لهذه المراحل الأربع في التعليم .

ولئن كنت قد أبحث لنفسي ، سيداتي وسادتي ، أن أعرض عليكم جميع
هذه الأشياء التي تعرفونها ، والتي كان ينبغي أن أضيف إليها أشياء أخرى تعلمونها
أيضاً ، فذلك لكي أذكركم أن أمام جمعية التربية مهمة جلية يجب إنجازها ،
كما كانت هي الحال أيضاً في سنة ١٨٦٧ . غير أن الظروف التي توجد فيها الآن
تختلف اختلافاً كبيراً عن ظروف ذلك الحين . فقد جعل نصف القرن المنصرم
الهدف الذي يجب علينا إصابته أكثر وضوحاً . وقد علمتنا الخمسون سنة الماضية ،
فيما علمتنا ، أنه لا يكفي أن نضع أمام أعين الرين هدفاً حتى يمكن إصابته ، مهما كان
من نبيل هذا الهدف . فإن الألفاظ والصيغ العلمية عاجزة عن تحقيق الأمانى التي
تعبر عنها ، مالم تمضدها معرفة الوسائل الكفيلة بتحقيقها .

وعلى خلاف ذلك زودت هذه الخمسون سنة الماضية تفكيرنا بفكرة موجهة
وبطريقة ، لم تكن كلاهما مألوفة لدى السابقين إلا إلفاً قليلاً . أما هذه الفكرة
الموجهة فهي فكرة التطور ، وبصفة أشد خصوصاً فكرة التطور القائم على اختيار
الأصلح ، وهي الفكرة التي لم تكند تبدأ في الانتشار في العالم إلا حوالى سنة ١٨٧٦

(1) Ph. A. Guye , "Énergétique et éducation. Inter méd. des Educateurs ,
mai 1913.

(يرجع تاريخ ظهور كتاب « أصل الفصائل » إلى سنة ١٨٥٩) . واليوم ندرك خيرا من الأمس أن المجتمعات تتطور باستمرار ، وأنه لا يمكن أن نحدد سلفاً ، وبناء على فكرة اعتقادية سابقة ، أفضل صورة تتشكل بها نظمنا السياسية والاجتماعية . وهكذا تدعونا فكرة التطور إلى الحذر من الجمود والتمرد على حد سواء . كذلك نعلم اليوم أن التقدم يكون باختيار الأصلح . وحينئذ ينبغى في الديمقراطية السليمة أن تترك أكبر حرية ممكنة للأفراد في تصرفاتهم الخاصة ، ويجب ألا يكتب البقاء إلا لتلك التصرفات التي تبدو حسب التجربة مفيدة للجماعة . فكل شيء يعوق حرية النشاط لدى الفرد يقلل من فرص الكشف الثمر . وهنا أيضاً تبين لنا الآراء التي خرج بها داروين إلى العالم العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع ، بمعنى أن قيمة الفرد تعود بالنفع مباشرة على المجتمع .

ومن لغو الحديث أن نذكر إلى أى مدى ألفت نظرية التطور أضواء جديدة على فهمنا للطفل وللأساليب التربوية . ولما أضافت هذه النظرية إلى وجهة نظرنا عن الحياة فكرة التدرج المتصل أهابت بنا أن نزيل جميع الحواجز التي أقمتها بين الأشياء ، أو بين ميادين البحث التي كان يجب أن نربط بينها ربطاً وثيقاً ، كما هي الحال فيما يتعلق بالمعرفة والقدرة ، والذاكرة والسلوك ، والماضي والحاضر ، واللعب والعمل ، والمشاكل العقلية والمشاكل البدوية ، والمدرسة والحياة . ولسنا في حاجة إلى ذكر الحواجز الصماء التي تقيمها جداولنا الدراسية بين مختلف فروع الدراسة التي كان ينبغى أن يشد بعضها أزر بعض ؛ ودعتنا إلى أن نتعاون في إنتاج أفضل الثمرات . ولا شك في أن هذا الولع الشاذ بوضع الحواجز وضروب التفرقة الفاصلة التي يغلب عليها طابع التزمّت بقية من بقايا العصور « المدرسية » في القرون الوسطى ، وهو ذلك الزمن الذي كان الناس لا ينظرون فيه إلى العالم إلا من خلال هذا المنظار الفج القائم على أساس منطق المعاني الكلية . وهكذا استعاضوا عما

فى العالم الحسى الحقيقى من تدرج طبيعى يعمض الوحدات المنفصلة مختلفة الألوان (كما يقول الرياضيون) .

إن الطريقة التى أومأت إليها منذ قليل ، تلك الطريقة التى لم يكن يألّفها أقراننا السابقون فى سنة ١٨٦٧ إلا إلفاً قليلاً ، هى الطريقة التجريبية التى تطبق على الظواهر البيولوجية [الحيوية] . ولتفكروا أن مقدمة « كلود برنار » الشهيرة^(١) ، لا ترجع إلى أكثر من سنة ١٨٦٥ . ومنذ ذلك الحين نشأ علم النفس التجريبى ، ففتح آفاقاً جديدة وحمل معه أساليب ما كانت تخاطر لأحد على بال ، وهى الأساليب التى بدأت تغير معالم التربية التى كانت تنحصر فى ذلك الحين فى جمع الآراء . حقاً لقد كانت هذه الآراء فذة فى كثير من الأحيان . ولكنها ظلت دائماً آراء فردية ، وذلك لأنه ما كان يمكن التحقق من صدقها بالتجربة التى تستطيع وحدها أن تحول هذه الآراء إلى قوانين ، أى إلى مجموعة من الحقائق .

ومن الواجب أن يزداد اهتمامنا يوماً بعد آخر بالاستعاضة فى نشاطنا بالدراسة المتواصلة وبالبحث عن مجرد مناقشة الآراء . ولكن من المؤكد أن هذه سبيل أكثر طولاً ودقة وعسراً .

وفى عدا ذلك فعلينا ألا ننسى أن نجاح العمل التربوى يتطلب بالضرورة عاملاً آخر هو أهم العوامل جميعها ، وهو العامل الشخصى ، ونعنى به قيمة المدرس أو الأستاذ ، والمحبة التى يحيط بها كل منهما تلاميذه . وتتوقف هذه القيمة إلى حد كبير على الاستعدادات الخاصة لكل فرد . غير أنها تتوقف أيضاً على شروط الحرية التى يمكن أن تنشأ فيها هذه الاستعدادات والتى يمكن أن تزدهر فيها عندما يدرك

(١) تسمى هذه المقدمة : مقدمة لدراسة الطب التجريبى — المترجم :

سواء الشعب جيّدا الوظيفة التي يؤديها المربي ، أو التي يمكن أن يؤديها لتحقيق المثال الأعلى المشترك بين جميع الأفراد فسوف يكون أول من يطالب برفع مستوى هيئة التدريس ، حتى لا تكون همومها المادية سبباً في ذبول جميع هذه الصفات العاطفية والعقلية الضرورية لأداء رسالتها ، كما تضمّر أوراق النبات على سوقه . وإذا استطاعت جميعتنا التربوية أن تعمل على مد نطاق أسس تربيتنا الديمقراطية فسوف تكون جديرة بتقدير الوطن . وإذا استطاعت نظمنا أن تتخذ مثالا تحتذيه الأمم الأخرى فسوف تساهم أيضاً ، مهما كانت مساهمتها متواضعة ، في تحقيق سعادة الإنسانية .

الفصل التاسع

لماذا يتشاءب الإنسان ؟ (1)

من المدرس أو المحاضر الذى بلغ من حسن الحظ مبلغاً كافياً فلم ير أحداً يتشاءب من بين سامعيه ؟

إن الشخص المسترسل فى الحديث يضم الحقد بصفة عامة للمتأئين ، وهو يميل إلى تأنيبهم (وهكذا كثيراً ما تكون العقوبات التى توقع فى التربية على الآخرين ردود أفعال تتجه إلى الشخص الذى يوقعها . ولكننا لا نحب الاعتراف بأخطائنا . وإنه لأشد يسراً علينا أن نوجه حدة المزاج التى تثيرها لدينا هذه الأخطاء نحو الشخص الذى يكابد هذه العقوبات) . وحينئذ فإنه ينظر بصفة عامة إلى التلميذ الذى يتشاءب على أنه كائن زرق لا يدري كيف يجب أن يبدو بمظهر الجاد فيما يفعل . وربما كان من الواجب أن نعيد النظر فى هذا الحكم . وسوف يستطيع المدرس الذى يبدأ تلاميذه فى التأثوب أن يفخر من الآن فصاعداً بتأثوبهم ، أو من الممكن فى الأقل ألا يكون ذلك سبباً فى حزنه . .

ولننظر عما يعبر التأثوب فى الواقع ، وما دلالاته من الناحية البيولوجية ؟ إن كتب علم وظائف الأعضاء مقالة جداً فى الحديث عن هذه الظاهرة ، هذا إن لم تهملها

إهمالا تاما . فهي تعرف التثاؤب بأنه عملية تنفس تثار على نمط الأفعال المنعكسة وتصح بتقلص مختلف عضلات الوجه . ويُظن أن وظيفتها هي العمل على زيادة كمية الأكسوجين في الدم . ولكن هذا التفسير لا يزيد علمنا شيئا ذا قيمة . فلماذا كان التثاؤب فعلا ارتجاليا غير إرادي ، ولم يكن مجرد تنفس عميق ؟ ولماذا يحدث في أثناء التعب والضجر ، وحينما يشعر الإنسان بالجوع أيضا ؟ ولماذا يثير ذرف الدموع في كثير من الأحيان ؟ ولماذا ينتقل بالعدوى إلى أكبر حد ؟ وما السبب في وجود علاقات بينه وبين مختلف الحالات المرضية (لقد لاحظ هيو قراط أن التثاؤب يسبق هجوم الحمى المتقطعة ، وأنه يحدث أحيانا في بدء أزمة التشنج العصبي . وقد لوحظ أن ظهور التثاؤب في أثناء بعض الأمراض الخطيرة ، وبخاصة لدى الأطفال ، علامة طيبة على التماثل للشفاء) ، وأخيرا لماذا يتشاءب الإنسان والقرد والحيوانات آكلة اللحوم فقط من بين جميع أنواع الحيوان ؟

وفي انتظار الاهتمام إلى نظرية نهائية عن التثاؤب أريد الإشارة هنا إلى فرض أوما إليه منذ عهد قريب أحد علماء وظائف الأعضاء الألمان ، وهو « ثالنتان دمبرت »^(١) ؛ وذلك لأن هذا الفرض يمتاز بأنه يربط عددا خاصا من الظواهر ، ولأنه يؤدي إلى بعض النتائج التي لها جانب من الأهمية في نظر المرء .

ففي رأي دمبرت ليس التثاؤب ظاهرة يستحيل فهمها إلا إذا نظرنا إليها على حدة . ولكن يتضح كل شيء ، على العكس من ذلك ، إذا نظرنا إليها على أنها

(1) Geigel, Das Gähnen , Münchner med. Woch. , 1908 p. 223 .

وعلى عكس ذلك يرى روديرر في رسالته عام سنة ١٧٥٩ :

(Roederer , De oscitatione in enixu) .

أن التثاؤب الذي يحدث في أثناء الولادة علامة سيئة العاقبة ولكن هذه الملاحظة

لم تأكد صحتها .

(2) Valentin Dumperc, Zur Kenntnis des Wesens und der physiologischen Bedeutung des Gähnens Journal f. Psychologie und Neurologie Bd.27.1921.p.82.

جزء من فعل منعكس أشد عموماً منها ، وهو الفعل المنعكس الخاص بالتمطى .^(١)

وإننا لنعلم جميعاً في الواقع أن التثاؤب لا يحدث دون تمطٍ يشمل الجسم بصفاء عامة . وتبدو هذه الظاهرة على نحو يفجأ النظر لدى بعض الحيوانات كالكلب والقط ، وهي شديدة الظهور لدى الأطفال الصغار ، وفي كثير من الأحيان لدى الرجل البالغ أيضاً ، وقد لاحظ دمرت على نفسه أن ظاهرة التمطى الإرادية تثير تثاؤبه على نحو غير إرادي (ومن السهل تكرار هذه الملاحظة) . وقد لاحظ أيضاً أن التثاؤب يثير لدى ذوى الشلل النصفي حركات مترابطة . فإن بعض الأعضاء المشلولة لديهم تتحرك حركة امتدادية تستمر طيلة وقت التثاؤب . ويرى أنه لا شك في أن هذه الحركات المترابطة لا تنتمى إلى التمطى كفعل منعكس كلي (وسوف نرى بعد لحظة لماذا لا يبدو التمطى إلا في الأعضاء المشلولة وما النتيجة التي يمكن استنباطها من ذلك) .

إن الشكل الخاص الذي يتخذه الفم والحلقوم حينما يتقلصان على نحو غير إرادي هو الظاهرة المركزية للتثاؤب وأشد عناصرها غموضاً . ويمكن فهم هذا الشكل إذا نظرنا إليه على أنه أحد الأفعال البدئية في التمطى . أما ففر الفاه نفسه فتفسر الحاجة إلى الاستنشاق العميق . ومع ذلك فكثيراً ما نلاحظ ضرباً من التثاؤب لا يصحبها التمطى ، كما يلاحظ أيضاً تمطياً لا يصحبه تثاؤب . ولكن ذلك ينتج كما يقول دمرت ، بسبب أن المرء يعتاد الفصل بين هاتين الظاهرتين . فلسبب من الأسباب يتعلم الفرد شيئاً فشيئاً كيف يكبت تمطيه ، وكيف يتثاؤب دون أن يتمطى

(١) لقد سبق هويتان إلى تعضيد هذه الفكرة القائلة بأن التمطى هو الأساس الذي يعتمد عليه التثاؤب : (*Wei, wenn und wann gähnen wir*) Neurol. Blatt, 1920, p. 781. وكذلك عضدها ماير أيضاً :

(*Zeitsch , f. Biologie , Bd 73 , 1921*)

أنظر أيضاً : *de Saussure, Arch. Suisse de Neurol . X11, 1923 , p. 180*

ومن النادر في الواقع ألا نلاحظ لدى الرضيع حتى الشهر السادس حدوث هذين الفعلين معا ، على صورة فعل منعكس تام . وتزداد الفرص التي ينفصل فيها أحد هذين الفعلين عن الآخر كلما كان الطفل أكبر سناً . وحينئذ يمكن التسليم بأن الفعل المنعكس الذي كان يخضع في أول الأمر للمراكز العصبية السفلى (أى كان آلياً محضاً) انتقل شيئاً فشيئاً فصار تحت إشراف القشرة العصبية في المخ ، أى أصبح تحت إشراف الإرادة إلى حد ما . وتدل على صحة ذلك حالة ذوى الشلل النصفي ، تلك الحالة التي كنا نتحدث عنها منذ قليل : فإن السبب الحقيقي في ظهور الحركة في أعضائهم المشلولة هو أن هذه الأعضاء أصبحت غير خاضعة لإشراف القشرة العصبية بسبب تلف هذه الأخيرة . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن القشرة العصبية تقوم بعملية الكبت (كما يتبين ذلك من عدد كبير من الظواهر العضوية والإكلينيكية) . وأهم وظيفة من وظائف هذه القشرة هي كبت الحركات المنعكسة وإيقافها . وحينما تتلف نرى أن هذه الحركات تظهر من جديد وقد كانت القشرة العصبية تكبتها في الظروف العادية .

ويبدو لي أن هذه الاعتبارات تعضد بقوة صحة الرأي الأول الذي ذهب إليه جيمبرت ، ونعني به الرأي القائل بأن الثاؤب ليس إلا جزءاً من فعل منعكس أشد عموماً منه ، وهو التمطى . وبقي علينا أن ننظر فيما عسى أن تكون وظيفة هذا الفعل المنعكس الكلى .

يسلم علماء وظائف الأعضاء - عندما يوجهون اهتمامهم إلى هذه الظاهرة - بأن الثاؤب يخضع لحاجة الكائن إلى الأكسوجين . ولكن هذا لا يفسر ذلك النموذج الخاص من الأفعال المنعكسة . ذلك بأن مجرد الحاجة إلى الأكسوجين تثير عادة سرعة متزايدة في حركات التنفس وتعمل على اتساع مداها ، أو تثير شيئاً عميقاً . وتلك أمور مختلفة جداً عن الثاؤب .

ويرى دمپرت أن وظيفة التمثلي كفعل منعكس (ولن أدخل في التفاصيل التي سوف يستطيع المرء قراءتها في كتابه) هي تيسير الدورة الدموية في الجسم وبخاصة في المخ ، وذلك إما بإثارة تقلصات تضغط على العروق التي توجد في أطراف الجسم ، وتدفع الدم نحو القلب ، وإما بإثارة شهييق طويل يؤدي إلى التأثير في دورة الدم في العروق . وربما نجم عن تقلص الفم والحلقوم على نحو خاص تيسير دخول الهواء إلى الرئتين ، وربما أدى ، تبعاً لذلك ، إلى إشباع الحاجة الخاصة بتنقية كمية الدم الوريدي التي تدخل الرئتين بسبب الاستنشاق العميق . ولا يوجد التثاؤب إلا لدى الحيوانات التي لم ينم عندها التنفس عن طريق الأنف نمواً كافياً ، بحيث تصبح مساهمة التنفس عن طريق الفم أمراً ضرورياً . هذا إلى أن الحاجة إلى تنقية الدم ليست في نظر دمپرت ، كما هي أيضاً في نظر هوبتمان ، إلا أمراً ثانوياً في التثاؤب .

ويفسر لنا فرض دمپرت (تنشيط الدورة الدموية في المخ) لماذا نتثاءب قبل النوم وبعده بصفة خاصة : فنحن نسلك هذا النحو من السلوك لكي نعيد الدورة الدموية في الأعصاب إلى حالتها الأولى ، لأن النوم يصحبه احتقان سلبي في المخ . وكثيراً ما نشعر في الواقع — بعد أن نتثاءب ونتمطى — بأننا قد استيقظنا تماماً . وفي هذه الحال نرود مغنا بدم جديد ، وذلك بفضل الفعل المنعكس الذي نحن بصدد الحديث عنه . (وقد سجل بعضهم أن الوليد الجديد كثيراً ما يتثاءب بعد مولده مباشرة . أليس معنى هذا أيضاً أنه يتثاءب لكي يستيقظ في هذه الحياة ، ولكي يبعث دورته العصبية الهاندة على الحركة ؟)

لماذا نتثاءب قبل النوم أي حينما « نشعر بالرغبة في النوم ؟ » والجواب على ذلك ، كما لاحظته دمپرت جيداً ، هو أننا لا نتثاءب في هذه الحالة إلا إذا كان هناك ما يمحوقنا مباشرة عن إشباع حاجتنا إلى النوم . ونحن لا نتثاءب بمجرد أن تأتي اللحظة التي نستطيع أن نسلم فيها للكرى أجفاننا . وعلى العكس من ذلك نتثاءب عندما نقاوم

النوم . فالتثاؤب هو هنا بمثابة رد فعل يراد به مقاومة عدم الانتباه الذى يترتب بالعقل المكدود .

ونلص هنا النقطة الهامة فى النظرية من الناحيتين العملية والتربوية . فإذا كانت الاعتبارات السابقة صحيحة — وهناك عدد كبير من الحجج التى تؤيدها — فلن يكون التثاؤب علامة على عدم الانتباه ؛ بل هو على العكس من ذلك علامة على الانتباه . فالتثاؤب يعبر عن مقاومة ضد عدم كفاية الدم الذى يروى المخ فهو مقاومة لعدم الانتباه .

ويرى المرء إلى أى مدى يجدر بهذه المسألة أن تثير اهتمام الربى . فيجب على الربى أولاً : ألا ينسى أن التثاؤب فعل منعكس وأنه غير إرادى تقريباً ، وبخاصة لدى الأطفال ، وأنه لا يمكن قعه ، تبعاً لذلك ، بمجرد التهديد بالمقوبة (ليفكر المرء فى تثاؤب المولود الجديد !)

وفى عدا ذلك فمن المهم أن يخضع الإنسان هذه الظاهرة ما استطاع لإشراف المخ ، و ذلك على نحو يصبح معه الطفل قادراً على السيطرة عليها . ومع ذلك فسوف نتحاشى الإلحاح فى بيان هذه الظاهرة نظراً لما تنطوى عليه من هذه الخاصة وهو أنها قد تحدث من تلقاء نفسها بمجرد التفكير فيها .^(١)

(١) ونحن نعلم إلى أى مدى ينتقل التثاؤب بالمدوى ، ولكن هذه الظاهرة لم تجد تفسيراً . ويظن دمبرت أن رؤية المتثائب تثير لدى الآخرين الشعور بالتعب الشديد ، وأن هذا الشعور الذى ينتقل بالإيحاء يثير التثاؤب بدوره . ولكن هذا لا يفسر لنا لماذا تتداعى هاتان الظاهرتان بمثل هذه الحدة الكبرى . حقاً إن بعض الأفعال المنعكسة الأخرى ، أو الحاجات ، تنتقل من شخص إلى آخر بطريق المدوى ، كالسعال والأكل والشرب والتبول والنوم . ولكن لماذا كان الإيحاء فى هذه الأحوال أقل سيطرة بكثير منه فى حالة التثاؤب ؟ هذا هو ما لا تذكر النظرية عنه شيئاً . ولماذا لم يكن العطس — وهو أحد الأفعال الاندفاعية غير الإرادية — قابلاً للانتقال بالمدوى بحال ما ؟

ثانياً : ليس من الضروري أن يكون الطفل الذي يتشاءب عديم الانتباه . فربما كان الأمر على خلاف ذلك تماماً ، بأن يكون طفلاً يقاوم عدم الانتباه الذي يكتنفه من كل جانب .

ويصرح دميرت أن بعض المدرسين أكدوا له أن أكثر التلاميذ ذكاءهم أكثرهم تشاؤباً في أثناء الدروس .

فما القول في هذه النتائج الأخيرة ؟ هل نستطيع حقاً عندما يتشاءب أحد سامعينا أن نعتقد أنه لا يرغب في عدم الاستماع إلينا أكثر مما سمع أم أنه يبذل ، على عكس ذلك ، جهده لسماعنا ؟ أما فيما يخص الرأي الذي يؤكد أن التشاؤب يدل على الذكاء فإن له وقفاً غريباً على مسامعنا . وقد كان من عادة أحد علماء النفس القدامى أن يقول على خلاف ذلك : عندما يكون التشاؤب عادة لدى شخص ما فمن الممكن التكهن بأن ذكاءه محدود ، وأنه لاقدرة له ألبتة على إصدار حكم شخصي ، وأنه بطيء العقل ، كسلان ، خامل ، رخو الطبع ، ضعيف ، متراخ ، نزق ، غير مكترث ، حزين ، مضجر ، عاجز عن البت في الأمور بعزيمة نافذة ، وعن القيام بمهمة طويلة عسيرة أو مخوفة بالمخاطر .^(١)

وبالجملة فالمسائل التي تعترضنا من وجهة النظر النفسية التربوية هي ، قبل كل شيء ،
الأسئلة الآتية : —

١ — هل التشاؤب علامة على التعب الحقيقي أو على الأعباء ؟

٢ — أيعد التشاؤب في المدرسة عن الكسل أم ، على العكس من ذلك ، يعبر

عن الإرادة الطيبة ؟

(1) Le Pelletier, Traité de Physiognomonie (cité dans le Dictionnaire encycl des se. méd. de Dechambre 1871. art. Bâillement) .

- ٣ — أيدل التثاؤب في أثناء العمل أو في أثناء الدرس على الغباوة أم على عكس ذلك ، يدل على الذكاء ؟
- ٤ — أيتناسب التثاؤب مع طبيعة الفرد أم مع نوع العمل الذي يطلب إليه القيام به ؟ (ومعنى ذلك أنهم نفس التلاميذ الذين يتثأبون دائماً مهما كانت طبيعة الدرس أم هي نفس الدروس التي تدعو إلى تثاؤب جميع التلاميذ ؟)
- فإذا ما أردنا حل هذه المسائل فمن المهم أن يتكلم المدرسون ، وجميع هؤلاء الذين تتيح لهم الظروف أن تتبعوا الأطفال بالملاحظة ، بأن يحددوا جميع حالات التثاؤب التي تقع تحت ملاحظتهم ، مع بيان النقط الآتية فيما يبينون من أمور أخرى :
- ١ — تثاؤب مع تمطى أو دونه .
 - ٢ — تمطى دون تثاؤب .
 - ٣ — عمر المتثائب (تحديد وقت التثاؤب وأول صورة له لدى المولود الجديد)
 - ٤ — ساعة النهار التي يحدث فيها التثاؤب .
 - ٥ — في أى أيام الأسبوع والشهر ، الجو الحار أو البارد وهل جرا .
 - ٦ — طبيعة الدرس — تحديد ما إذا كان الأمر بصدد درس شفوى أم بصدد عمل يستدعى النشاط — (هل يتثأب الأطفال في مدرسة النشاط أيضاً ؟)
 - ٧ — طفل ذكى أم لا (التثاؤب لدى الأطفال التأخرين في نموهم العقلى)
 - ٨ — طفل كسلان أم نشط .
 - ٩ — الظروف الاجتماعية للمتثائب (ضئيل الجسم — سوء التغذية — مضطرب النوم .)

- ١ — هل انتهت أزمة التثاؤب من تلقاء نفسها ؟ وكيف ؟ (مثلا على أثر تجديد في الدروس ؟ — أو على أثر توبيخ ؟)
- ١١ — تثاؤب في أثناء الأمراض .
- ١٢ — تثاؤب الحيوانات — هل ينتقل التثاؤب بالعدوى لدى الكلاب مثلا ؟ هل تتثاءب الأرانب والطيور والخيول ؟ أو الأبقار . . . الخ ؟
- ١٣ — (لأطباء المستشفيات العقلية) تثاؤب لدى المجانين .
- وآمل ألا تكون الصفحات السابقة قد دعت إلى كثرة تثاؤب قرائى .
ولكنى أتمنى لهم عدداً كبيراً من التلاميذ الذين يتثاءبون ، حتى يؤدي هذا البحث إلى نتائج مشمرة .
-

الفصل العاشر

وجهة النظر الوظيفية في التربية^(١)

١ — نجد في البلاد المتحضرة أن المدارس ، سواء أكانت حكومية أو أهلية ، تتعلق بأهداب عدد كبير من البدع العضوية والنفسية والبيولوجية — وذلك إذا تركنا جانباً بعض الاستثناءات الموقفة — تلك البدع التي يجب على اتحادات الصحة العقلية مقاومتها دون هدنة ولا هوادة . وهي بدع أخلاقية أيضاً . فكم قضت المدرسة ، في كثير من الأحيان ، على محبة الطفل للعمل ! وكم ألفت ظلالاً قاتماً على سنوات الطفولة تعجز الذاكرة عن نسيانه !

٢ — إذا أرادت المدرسة أن تؤدي رسالتها على أكمل وجه فإنه يجب عليها أن تتخذ الفكرة الوظيفية في التربية والتعليم مصدر وحى لها . وتنحصر هذه الفكرة في جعل الطفل مركزاً للبرامج وطرق التدريس ، وفي النظر إلى التربية في ذاتها على أنها سبيل إلى تكييف العمليات العقلية بأفعال خاصة تحددها رغبات خاصة .

٣ — ومن الواجب أن يكون الاهتمام ، ونعني به الاهتمام الشديد بالشئ الذي يراد تمثيله أو تنفيذه الباعث الجوهرى في التربية ، لا الخشية من العقاب أو حتى الرغبة في المكافأة . ويجب ألا يعمل الطفل أو يسلك سلوكاً حميداً لكي يطيع غيره ؛

(١) ملخص لتقرير قدم المؤتمر الصحة العقلية بباريس في يونيو سنة ١٩٢٢ ونشر في :

L'Informateur des Aliénistes et Neurologistes (déc 1922)

كما نشر في :

L' Educateur. (Juin 1922) et dans L'Éducation (févr. 1925)

بل لأنه يشعر بأن هذا الضرب من السلوك أمر مرغوب فيه لذاته . وبالجمله يجب أن يحل التهذيب الداخلى محل التهذيب الخارجى .

٤ — من واجب المدرسة أن ترعى عهد الطفولة . فكثيراً ماتختصر المدرسة هذه الفترة عندما تطوى مراحلها ، التى كان يجب عليها احترامها ، طياً سريعاً .
٥ — يجب أن تهدف التربية إلى تنمية الوظائف العقلية والأخلاقية أكثر من عنايتها بحشو الأذهان بقدر كبير من المعلومات التى تظل فى أكثر الأحيان معلومات ميتة عالقة بالذاكرة كأجسام غريبة لاصلة لها بالحياة (وذلك فى حالة ما إذا لم ينسها الطفل عقب تحصيلها مباشرة) .

٦ — يجب أن تكون المدرسة مدرسة نشاط ، أى يجب عليها أن تبعث نشاط الطفل على الحركة . ويجب أن تكون أقرب شياً بالمعمل منها بقاعة للسمع . وإذا أرادت المدرسة إصابة هذا الهدف فسوف تستطيع استغلال فائدة اللعب ، وهو الذى يستحث نشاط الطفل إلى أقصى حد ممكن .

٧ — ويجب على المدرسة أن تحبب الأطفال فى العمل . فكثيراً ما تفرس فى النفس كراهية العمل عندما تحيط الواجبات التى تفرضها بمجموعة من الوجدانات البغيضة . وحينئذ فمن الضرورى أن تكون المدرسة بيئة مريحة للطفل يعمل فيها بحمية وحماس .

٨ — ولما كانت الحياة التى تنتظر الطفل بعد خروجه من المدرسة هى الحياة فى بيئة اجتماعية فإن عرض العمل وفروع الدراسة على نحو يتصل بالحياة معناه أيضاً عرضها عرضاً اجتماعياً ، أى كأدوات للعمل الاجتماعى (وتلك هى طبيعتها فى الحقيقة) . وقد أهملت المدرسة هذا المظهر الاجتماعى إهمالاً شديداً . ذلك بأنها لما انحرفت بالعمل عن مجراه الطبيعى جعلته شيئاً أجوف مصطنعاً .

٩ - وقد تغيرت وظيفة المدرس تبعاً لهذه الفكرة الجديدة في التربية تغيراً تاماً . فمن الواجب ألا يظل المدرس رجلاً قد أحاط بكل شئ ، علماً ، وعهد إليه بتشكيل الذكاء وملء الذهن بالمعلومات ؛ بل يجب أن يكون مثيراً لضروب الاهتمام وموقظاً للحاجات العقلية والأخلاقية ، ويجب أن يكون مساعداً لتلاميذه أكثر من أن يلقي عليهم حقائق لا تقبل جدلاً . فبدلاً من أن يقتصر على نقل المعلومات التي يفهمها إليهم يجب عليه أن يساعدهم على تحصيلها بأنفسهم عن طريق العمل والبحوث الشخصية . وسوف تكون الرغبة في تحصيل المعلومات لاسمعتها هي الفضيلة الرئيسية في نظره .

١٠ - تتضمن هذه الفكرة الجديدة عن المدرسة والمربي تغييراً شاملاً في إعداد المدرسين في مختلف مراحل التعليم . ومن الواجب أن يكون هذا الإعداد نفسياً قبل كل شئ .

١١ - تبين لنا الملاحظة أن الفرد لا ينتج إلا بالقدر الذي يستعان فيه بقواه الطبيعية ، وأنه من ضياع الوقت أن نغلو في تنمية بعض القوى التي لا وجود لها لديه . فمن الضروري إذن أن تحسن المدرسة في تقديرها للاستعدادات الفردية ، أكثر مما تفعل ، وأن تقترب من المدرسة المثالية التي تراعى الاستعدادات الخاصة لدى كل فرد على حدة . ومن الممكن تحقيق هذه الغاية إذا تركنا — إلى جانب أقل برنامج مشترك يفرض على جميع التلاميذ ويتعلق بالمواد الدراسية الضرورية — عدداً خاصاً من الفروع الاختيارية التي يستطيع أن يتعمق فيها من يريد ، حسبما يحلوه ، مدفوعاً إلى ذلك باهتمامه ، لا بالواجب الذي يلزمه بأداء امتحان فيها .

١٢ - تحتاج الديمقراطية ، أكثر من أى نظام سياسى آخر ، إلى طبقة ممتازة في الناحية العقلية وممتازة في الناحية الأخلاقية . وحينئذ فمن صالح المجتمع ، ومن صالح الأفراد أيضاً ، أن يُنتقى التلاميذ ذوو المواهب الممتازة ، وأن يوضعوا

في أكثر الظروف ملائمة لنمو استعداداتهم الخاصة .

١٣ - ولن تكون الإصلاحات السابقة التي نادى بها أمراً ممكنًا إلا إذا غير نظام الامتحانات تغييراً عميقاً . فإن ضرورة الامتحان تدفع المدرسين رغماً عنهم إلى حشو الذاكرة أكثر من العناية بتنمية الذكاء . وينبغي أن تلغى الامتحانات وأن يستعاض عنها بتقدير للبحوث الفردية التي يقوم بها التلاميذ أثناء السنة أو باختبارات ذكاء مناسبة . وربما أمكن أن نستثنى من ذلك أدنى حد من المعلومات الضرورية

١٤ - في استطاعة علم النفس التجريبي الآن أن يزود التربية العملية بطرق كفيلة بالتحقق من قيمة الأساليب التعليمية والإنتاج المدرسي . كذلك يزودنا هذا العلم بطرق للتشخيص العقلي (مقاييس عقلية) .

١٥ - ولما كان عدم اكتراث السواد الأعظم من الشعب وعدم فهمه للإصلاح المراد القيام به يعضد جهود النظم الإدارية وشدة تعقيدها تعضداً ضمنيّاً فمن الواجب أن تقوم اتحادات الصحة العقلية في جميع الأقطار بدعاية واسعة في صالح الآراء الجديدة .

خاتمة

التربية حياة أم إعداد الحياة ؟

« إن التربية حياة وليست إعداداً للحياة » إن تلك العبارة اللادعة التي تبدو بمظهر الغرابة الشديدة والتي وجدتها من عهد قريب لدى بعض المؤلفين الأمريكيين⁽¹⁾ سوف تستخدم كنص — كما يقول الوعاظ — لخاتمة هذا الكتاب . وذلك لأنها تعبر في نفس الوقت تعبيراً جريئاً وعميقاً وكفيلاً بإثارة التفكير في نفس المبدأ الذي تقوم عليه التربية الوظيفية . وفي نفس الوقت التي تهز فيه الآراء المتوارثة تضطربنا إلى رؤية بعض الحقائق التي كانت تحجبها هذه الآراء . ومع ذلك فمن الواجب أن نضع هذه العبارة في وضعها الحقيقي ، وألا نريدها على التعبير عن شيء لا تعبر عنه بحسب الحقيقة .

وفيما عدا هذا فليست الحقيقة التي تؤكدها هذه العبارة شيئاً جديداً . فنذ زمن طويل كتب جون ديوى : « تعليم ! بالتأكيـد ولكن يجب أن نحيا أولاً ، وأن نتعلم عن طريق الحياة . » أو لم يطلق دكرولى⁽²⁾ على مدرسته التي أسسها

(1) M. Smith Education and the integration of behavior Teachers' Collège, Contr. of Educ., New-York, 1927 p.75. « التربية حياة وليست إعداداً للحياة »
F. Boblitt . Twenty Sixth : Yearbook of the Nat. Soc . for the Study of Educ. 1926. , p. 43 .

ليست التربية قبل كل شيء إعداداً للحياة في الزمن المستقبل ؛ بل الأمر على العكس من ذلك تماماً ؛ فهي تهدف إلى السمو بالحياة الراهنة إلى أقصى درجاتها . وقد سبق أن صرح ديوى فيما مضى بأنه يجب النظر إلى التربية على أنها من أجل الحياة ، وليست فقط على أنها إعداد لحياة الرجل البالغ — نص مذكور في كتاب (Yearbook) الذي سبقت الإشارة إليه من قبل .

سنة ١٩٠٧ ، مدرسة للحياة وعن طريق الحياة ؟ وقبل ذلك بزمان طويل قال جان جاك روسو : « إن الحياة هي المهنة التي أريد تعليمها له (لإميل) . »

ولكن الصيغة الأمريكية الجديدة تنطوي على ما هو أشد وقعا في النفس . وهي تقول في جملة تحتوي على كلمات قليلة — كلمات روسو — بأن التربية ليست إعدادا للحياة . فما الذي ينبغي أن نفكر فيه بصدد هذه العبارة ؟ فلننظر أولا كيف نشأت هذه المشكلة الشائكة ، وكيف وضعت موضع المناقشة من جديد ؟

يولي المربون الأمريكيون عناية كبيرة جدا لما يطلقون عليه اسم Curriculum making ويعنون بذلك إعداد برامج الدراسة . وهم يمتقدون — وهم في ذلك محقون — أن المربي لا يستطيع الوصول إلى وضع برنامج يقوم على أساس من العقل إلا إذا قام بتوضيح عدد خاص من المبادئ الأساسية التي تتعلق بأهداف التربية نفسها .

ولذا فقد رأت الجمعية الأهلية لدراسة التربية في سنة ١٩٢٦ أنه من المفيد أن توضع هذه الخلافات موضع المناقشة ، لكي تحاول وضع حد لهذه الخلافات التي اكتنفت ذلك الموضوع ، وكانت تأمل في أن هذه المناقشة ربما زودتنا « بوجهة نظر جديدة عن الاتجاه الجديد الذي يجب أن يوجه فيه النظام التربوي » على ضوء التجارب العديدة التي أجريت في ميدان التربية في خلال عشرات السنوات الأخيرة ، ومع النظر بعين الاعتبار إلى الظروف الراهنة للحياة الأمريكية .

ولكي تيسر الجمعية الأهلية تبادل وجهات النظر الخاصة بهذا الموضوع أعدت قائمة^(١) « بالأسئلة الأساسية » الخاصة بإعداد أحد البرامج .

(1) Twenty - Sixth yearbook p. 3.

وهو المرجع الذي سبقت الإشارة إليه .

وها هي ذى الأسئلة الأولى من بين أسئلة القائمة ، وهى الأسئلة التى تتعلق
بالشكلة التى تشغلت :

١ — ما مرحلة العمر التى يجب على المدرسة ، قبل كل شيء ، أن تعتبرها هدفها
الخاص ؟ (١)

٢ — كيف يمكن أن يكون النهاج إعداداً للمساهمة الفعلية فى حياة
الرجل البالغ ؟

٣ — هل يجب النظر إلى المدرسة على أن من واجبها أن تعمل جاهدة على
تحقيق التقدم الاجتماعى (٢) ؟ أيجب أن ننظر إلى المدرسة نظرة خاصة بحيث يصبح
الأطفال قادرين على الحياة فى النظام الاجتماعى السائد أو على رفع هذا المستوى
الاجتماعى ؟ أيجب إعداد الأطفال للتكيف بالنظم فى المجتمع الراهن فحسب ؛ أم
يجب تربيتهم على نحو يدفعهم إلى تغيير أوضاع هذا المجتمع ؟ أيجب على المرء أن
يعلمهم كيف يقبلون الحالة الاجتماعية الراهنة أم يجب ، على عكس ذلك ، أن توضع
هذه الحالة موضع المناقشة ؟ (٣)

وقد اختلفت آراء كبار المربين الأمريكيين العشرة الذين أجابوا عن هذه
الأسئلة اختلافاً كبيراً جداً ، وذلك ابتداء من باجلي (٤) الذى يدافع بالأحرى عن
وجهة النظر التقليدية حتى كيلباتريك (٥) الذى يود من جانبه حذف جميع البرامج .
ولكن علينا أن نلاحظ أن الأسئلة المذكورة آنفاً كانت تحتل اللبس . ويبدو
لى أن هذا اللبس أفضى إلى شيء من بلبلة الفكر فى المناقشة . وفيما عدا ذلك
فهى مناقشة جديرة بكثير من الاهتمام . ومن البديهي أن يختلف المختصين الذين

(1) What period of life does schooling primarily contemplate as its end ?

(2) As a conscious agency for social improvement ?

(3) To accept it or to question it ?

(4) M. Bagley

(5) M. Kilpatrick ?

(م — ١٤ التربية الوظيفية)

أدلوأ بدلولهم فى هذه المناقشة لم ينظروا إليها جميعاً من زاوية واحدة . فما المراد فى الواقع ؟ أهو تحديد الغايات النهائية للتربية أم هو تحديد هدف للأساليب التربوية الفنية ؟ وقد عالج هؤلاء المختصون المشكلتين معاً ، دون التفرقة بينهما تفرقة واضحة .

فإذا كان المراد هنا هو غايات التربية فليس من الممكن أن ننكر هذا الأمر ، وهو أن التربية تتضمن السعى وراء حالة أخرى غير تلك التى يوجد فيها الشخص الذى يراد تربيته ، وهى الحالة التى يهيم الربى أن يقود خطاه نحوها . ومن المستطاع أن يشك الإنسان فى تأثير التربية تأثيراً فعالاً إلى حد كبير أو قليل . ولكن الذى يقول « تربية » ، يقول ، على الأقل ، بالأمل فى التقدم ؛ فليست التربية عوناً يقدم للطفل لىكى يتيح له تحقيق ما يتطلبه وجوده فى اللحظة الحاضرة فحسب ؛ بل هى عون يهدف إلى « السمو » به إلى مستوى أرق من مستواه الراهن .

فما الذى يجب أن يكون هدفاً أخيراً للتربية ؟ تلك مسألة تخرج هنا عن نطاق بحثنا ، وتتجاوز حدود علم النفس . ومع ذلك فعلىنا أن نلاحظ أن التصريح بأن التربية تنحصر فى إعداد الطفل لحياة البلوغ يدع مجالاً لعدد كبير من الاحتمالات التى يرمى إليها التحقيق الأمريكى : أيجب أن تكون التربية إعداداً لحياة البلوغ على النحو الذى توجد عليه فى الوقت الحاضر ، أم يجب أن تكون المدرسة « عاملاً على التقدم الاجتماعى » ؟ فإذا كان مجتمع الوقت الحاضر يقوم على أساس « الأثرة المقدسة » للقوميات أفمن الواجب أن نعد الأطفال لىكى يكونوا وطنيين شديدي الحساسية محبين للحرب ؛ أم يجب على العكس من ذلك أن يكونوا محبين للسلام ودوليين ؟ وإذا كان مجتمع الوقت الحاضر مجتمعاً رأسمالياً أفمن الواجب إعداد الأطفال لتغيير هذا المجتمع فى اتجاه شيوعى أم يجب إعدادهم ، على العكس من ذلك ، للدفاع عن النظام السياسى الراهن ؟

وقد اختلف المربون الأمريكيون ، الذين ساهموا في القيام بهذا التحقيق ، في آرائهم إلى حد كبير أو قليل بصدد هذا الموضوع . ولكن كثيرا منهم — وبخاصة بونسر^(١) — يدافعون عن فكرة المدرسة « كعامل على التقدم الاجتماعى » . ونقول مرة أخرى إن هذه المناقشة تخرج عن نطاق بحثنا . ولكن من المهم أن نلاحظ أن صيغة « الإعداد لحياة البلوغ » ليست من الوضوح الحاسم كما قد تبدو بحسب الظاهر . لنجعل الطفل رجلاً بالغاً ، ولكن أى رجل بالغ ؟ أنجعله رجلاً بالغاً يحنى هامته ليطيع طاعة سلبية ، أم رجلاً قد درب على المقاومة وروح النقد (وذلك على فرض أن المربي يستطيع هكذا أن يكون دائماً النموذج الذى يريده من الرجال : ومن المحتمل ألا يكون ذلك إلا أمراً نادراً ؛ وذلك لأن الاستعدادات الفطرية لدى التلميذ المتبدىء قد تتعارض مع الهدف الذى تقصد التربية تحقيقه) ؟

ولكن لنرجع إلى مجال البحث الخاص بنا ، وهو مجال الفن التربوى . ففي الجملة يرجع السؤال الآتى : — هل التربية حياة أم إعداد للحياة ؟ إلى هذا السؤال الآخر الذى يبحث عما إذا كان الطفل كائناً ناقصاً أم كائناً مستقلاً من الناحية الوظيفية ؟ وتلك مشكلة دقيقة . وكأن بعض الناس قد وجدوا نوعاً من اللذة في زيادتها تعقيداً . وقد كان ذلك ، على وجه التحقيق ، حينما خلطوا بين وجهتى النظر الخاصتين بنهايات التربية والأساليب التربوية . وعندى أنهم لم يفرقوا أيضاً بين وجهة النظر التركيبية ووجهة النظر الوظيفية في أثناء حديثهم عن الحياة العقلية للطفل .

ولقد رأينا أن روسو كان أول من كشف عن حقيقة هذا الأمر ، وهو أن الطفل لا يختلف عن البالغ من جهة الكم بقدر ما يختلف عنه من جهة السكيف « وأن له نوعاً من النضج الخاص به » .

(1) Bonser.

وهذه هي الظاهرة الهامة جداً التي أبرزتها إبرازاً كافياً تحت عنوان « قانون الاستقلال الوظيفي » (أنظر ص ١١٥). وقد سلم جميع هؤلاء الذين وجهوا عنايتهم في حوالى القرن الماضى لجعل دراسة الطفل علماً خاصاً يسمى « علم الطفل » [*pédologie*] ^(١) تسليماً ضمنياً بنظرية روسو . وإن أوجيست بلوم ^(٢) الأستاذ بالمدرسة الثانوية بليون — الذى أذاع اسم هذا العلم الجديد فى فرنسا — يعود صراحة إلى نظرية روسو عندما يجعل علم الطفل هو علم « الطفل الذى هو كائن خاص وليس رجلاً صغيراً . » ^(٣) وقد نص بلوم بوضوح فى تقريره المقدم إلى مؤتمر الفلسفة بجنيف سنة ١٩٠٤ على أن « الطفل كائن نسج وحده » ثم يضيف ، وهو مصيب فى ذلك كل الإصابة ^(٤) :

« وإذن فليس الطفل بحال ما رجلاً مصغراً . وسوف يؤثر تصحيح هذا الخطأ التقليدى تأثيراً كبيراً فى التربية المستقبلية إلى حد أن المربين سيفهمون فى نهاية الأمر أنه إذا كان من المجدى أن يربى الطفل من أجل ما سيصير إليه فى المستقبل فمن الضرورى أولاً ومن المشروع أن ينشأ لنفسه من حيث هو طفل ، مع اعتبار طبيعته وحقوقه كطفل . وسوف يدرك الناس أن للطفولة أيضاً غايتها فى ذاتها ، وسوف يخصص فى التربية مجال أكثر اتساعاً للمزاج المعتدل ، ولحرية التعبير عن الشخصية ، وللعمل الذى يطابق البيئة ، وللأساليب قريبة التناول إلى الأطفال ؛ وسوف تكون هذه أيضاً أفضل وسيلة إلى إعداد الإنسان للمستقبل ؛ إذ سوف يتبع المربي طبيعة الطفل وسوف يحترمها حقاً . »

(١) مصطلح ابتكره تشرسمان الأمريكى (O. Chirsman)

Paidologie, Entwurfeiner Wissensschart de Kindes, Jena 1896.

(2) *Année Psychol* , X. 1904. p. 314.

(3) *Auguste Blum.*

(4) *Rapports du Congrès de Genève* , 1904 , p. 316.

وليس من الممكن أن نقول قولاً خيراً من هذا . ومن المستحسن أن نذكر هذه النصوص القديمة ، لا لتكريم هؤلاء الذين كانوا من السابقين إلى فهم أهمية استقلال الطفل بحسب ؛ بل لكي نبين أيضاً أن تأكيد هذا الاستقلال ليس بدعاً في الرأي ، أو إحدى الابتكارات « التي جاءت على آخر باخرة .. »

فقد كتب الدكتور جان فيليب بدوره بعد ذلك بقليل : « إن التلميذ أو الطفل لم يصبح بعد رجلاً ، لا بجسمه ولا بعقله . أضف إلى ذلك أن الطفل ليس رجلاً مختصراً أو صورة مصغرة منه أو رجلاً صغيراً . لقد دعت النظرية القائلة بوجود الرجل المصغر (التي ليس ثمة ما يبررها حسب الواقع) إلى انتشار عدد كبير من الأخطاء في الطب وفي علم وظائف الأعضاء وفي التربية . ولئن لم نفعل شيئاً سوى أن نصح هذه الأخطاء فذلك عمل عظيم يبذل من أجل تربية الطفل على نحو سليم . وطالما رغب الناس في تغذية الطفل وعلاجه كالرجل ، وإن كان ذلك بمقادير أقل ، وطالما رغب الناس في أن يباشر الطفل التمرينات الرياضية التي يمارسها الرجل ، وإن كان ذلك بمقدار أقل . وقد نجم عن ذلك بطريقة طبيعية جداً أنهم طالما رغبوا أيضاً في أن يستخدم الطفل عقله كالرجل ، وإن كان ذلك على نحو أقل .

ومن الواجب أن يتحرر المربي في الوقت الحاضر من تلك الأخطاء الشئومة التي وقع فيها المربون ، بالأمس . »^(١)

(1) Jean Philippe , La Psychologie des écoliers, Paris 1906 , p. 5 — 7.
(Extrait de l' Educateur moderne , juin - juillet , 1906).

وقد ذهب بعض المؤلفين الآخرين إلى تعضيد هذا الرأي نفسه . ولندكر منهم بصفة خاصة . ج. پرسيجو المدرس بمقاطعة الجيروندي وأحد الأبطال البواسل الذين مهدوا أمام علم الطفل (G. Persigaut , Essais de Pédologie générale, Paris 1909. p. 44 , 55)

ومنذ عهد قريب قضى الدكتور نوبيكورت :
(Dr. Nobécourt , Réflexions , d'un médecin sur le surmenage scolaire , L' Hygiène mentale , nov. 1930 p. 212.)

بأنه من الواجب التنبيه على أن الطفل مختلف جداً عن البالغ من النواحي الجسمية والعنصرية :

وبين فيليب الأهمية التربوية لهذه الملاحظة :

« ذلك أنه من الواجب أن نحذر من تفسير عقلية الطفل على ضوء عقليتنا ، وأن ندخل إلى شعوره مانراه في شعورنا ... فالطفل يعيش في نفس المجتمع الذي يعيش فيه والده ، ويتنفس في نفس الفصل الذي يتنفس فيه أستاذه ، ولكنه يفكر في عالم مختلف كل الاختلاف عن عالم هؤلاء ، فلا يرى المعانى أو الأشياء من نفس الزاوية ، ولا تبدوا له بينها نفس العلاقات . »

ولكن كان لهذه الفكرة القائلة بأن الطفل كائن مستقل وله حياته الخاصة جرس غريب كرهه على مسامع المدرسة التقليدية . ولما عاد مسيو بلوم فقال في « المربي الحديث » سنة ١٩٠٩ « إن الطفل ليس صورة مصغرة للرجل البالغ » وإنه « عالم صغير فريد في نوعه ، وإنه نموذج نسج وحده . يجب دراسته في ذاته ولذاته » رأى القائمون بتحرير هذه المجلة الدورية^(١) أن هذا الرأى هدام ، وعقبوا

== والعقلية والحقلية . فليس الطفل صورة مختصرة من الرجل أو المرأة ، وليس الطفل رجلاً أو امرأة في صورة مصغرة ؛ بل هو كائن مختلف عنهما .

وقد شكاً أيضاً مؤلف روماني وهو « ميرسانو » [Muresanu] الذي قام بالتدريس مدة خمس عشرة سنة بإحدى المدارس الثانوية ، في كتاب ظهر منذ عهد قريب ، من أن الناس يحاولون تفسير حياة المراهق على ضوء حياة البالغ . فلقد عد الناس الطفل رجلاً مصغراً . فوالذي يدعو إلى العجب إذا خاطبوا بين المراهق والبالغ ؟ فإذا قارن المرء بين قامة الشاب في سن السادسة عشرة وبين قامة أبيه الذي بلغ من العمر الثامنة والثلاثين فقد تدفعه أوجه الشبه الظاهرية إلى النسوية بين عقليهما ، ومع ذلك فأى هوة تفصل بين شخصيتيهما !

(L'Education de l'adolescent par la composition libre , Neuchâtel, 1930 , P. 93.)

(1) Educateur moderne.

ولاشك في أن هذا هو تعليق كبايريه (G. Compayré) . ومع ذلك فقد كتب هذا الأخير L'évolution intell. et morale de l'enfant p. 314. سنة ١٨٩٣ في : « لا يجد الإنسان مثل هذا العدد الكبير من العيوب لدى الأطفال إلا لهذا السبب وهو أنه =

عليه بالملاحظة الآتية : — « إن المربي الحديث يبدى كل تحفظ بصدد هذه النظرية التي تميل إلى اعتبار الطفل كائنًا قائمًا بنفسه وكنموذج نسج وحده » . وإني لأدع لكم التفكير فيما عسى أن يقول المربون غير المحدثين في هذا الرأي ! .
ومنذ عهد قريب جداً بدأ مسيو شيفالاز اندير الفاضل لمدرسة المعلمين بلوزان حملة ضد هذه الفكرة نفسها [فقال] :

« كلما ارتفع الكائن في سلم الحياة وكلما ازدادت الحضارة تعقيداً أصبح إعداد الطفل لحياة البلوغ أكثر طويلاً ودقة أيضاً . إن الطفولة لا توجد لذاتها ولكن من أجل مرحلة النضوج . وإن تأكيد هذا الأمر لحقيقة بديهية مبتدلة : فالطفولة هي مرحلة الحياة التي تظهر فيها لدى الكائن الإنسانى الناقص باعتبار المرحلة التالية فروق خاصة تميزه عما سيصير إليه فيما بعد . وحينئذ فمن الواجب النظر بعين الاعتبار إلى ماهو عليه الآن ولذلك يجب معرفته .

« إن البالغ الذى يعلم ما الذى يجب عليه القيام به حيال مقتضيات الحياة لا يستطيع أن يجهل أنه يجب عليه أن ينمى لدى الطفل الصفات الضرورية لمرحلة النضج ، ودون أن يعامله مطلقاً معاملة الرجل البالغ . وإذن فمن الواجب ألا يظهر المربي بمظهر الضعف أمام التلميذ وألا يدع نفسه تلين لنضارته ، وسداجته أو حتى تلقائيته . » ^(١)

== يريد أن يقيسهم بنفس المقياس الذى يقيس به الكبار ، ولأنه إذا أراد أن يصدر حكمه عليهم طبق عليهم ، دون أن يفعل إلى ذلك ، نفس القواعد التى يستخدمها في تقدير مزايا البالغين ... ولأنه لا يفكر تفكيراً كافياً في كل ما تفرضه عيوب التفكير وطيش السنين الأولى (ذلك الطيش الذى لا يحبس عنه) على الصفات الخاصة لدى كائن صغير ليس رجلاً مصغراً . كما يقول بذلك بعض الناس خطأ .

(١) J. Chevallaz La préparation des instituteurs. extrait Annuaire de L' Instruction publique en Suisse , Lausanne , 1929 , p. 78.

(لا توجد العبارات التى تحتها خط فى الأصل .)

ومن الأكيد أننا في غنى عن القول بأن الطفل أقل معرفة وقوة من البالغ وأن تفكيره أقل جودة أو أكثر رداءة من تفكيره ، وذلك إذا نظرنا إلى الأمور من ناحية خارجة عن نطاق علمي النفس والحياة ، أي إذا نظرنا إليها من جهة المعرفة كما تبدو للرجل البالغ .

ولكن هل معنى ذلك «أن الطفولة لا توجد لذاتها» ؟ وأعترف أنني لأفهم جيداً ما معنى هذا الكلام . فلننظر : فمن الممكن القول ، لو شئنا ، بأن المرء يعطى الرضيع اللبن « من أجل النضوج » ، أي من أجل إعدادة لنوع التغذية التي تلائم سن البلوغ . فهل معنى ذلك حقيقة أن معدته « لا توجد لذاتها » ، وأن هذه المعدة ناقصة لأنها لا تهضم الكرب ولا شريحة اللحم ؟ لكن هذه التغذية باللبن هي بالبداية التغذية الوحيدة التي تلائم حاجات الوليد الصغير وقواه . وهذا هو السبب الحقيقي في أن بعض البالغين الطائشين — وإن كانوا «حسنى النية» — الذين يريدون «ألا يظهروا بظهر الضعف أمام الطفل» يقارنون بين هذا الأخير وبين من هم أكبر سنّاً منه من البالغين ، ويقدمون له قبل الأوان بوقت طويل الحساء واللحم والنبذر . وتكون النتيجة هي الكساح . بيد أن ما يصدق على المعدة يصدق أيضاً على عضو آخر يقوم بعملية التمثيل وهو المخ . فليحذر المرء من أن يخلق لدى الطفل كساح النفس والتفكير بسبب مقارنته التي لاموضع لها بين الطفل في حالته الراهنة وبين ما سيصير إليه فيما بعد !

وهل يجب أن نضرب بعض الأمثال الأخرى ؟ هل يمكننا القول بأن ولد الضفدع الذي ذكرنا مثاله فيما مضى لا يوجد لذاته ؛ لأنه مرشح لأن يكون ضفدعاً ؟ وهل لنا أن نخرجه من الماء بحجة أننا سنعلمه كيف يتنفس في الهواء كما يجب عليه القيام بهذا العمل يوماً ما ؟ وإذن يجب علينا أن نحذر من إخراج الأطفال من حياتهم الخاصة ، لكي نعلمهم كيف يحيون !

ألا يوجد الشخص الذى لا يتكلم سوى لغة واحدة فى ذاته ، على الرغم من أنه يعد ناقصاً بالقياس إلى مواطنيه الذين يتكلمون لغتين أو أكثر ؟ وهل من الممكن أن نقول عنه إنه رجل ناقص ؟ نعم سوف يكون ناقصاً لو كان لا يتكلم سوى لغته التى أخذها عن أمه مع حاجته إلى معرفة أكثر من لغة واحدة . وسوف يكون ناقصاً لو كان يوابا بأحد الفنادق أو رجلاً سياسياً . ولكنه لن يكون ناقصاً إذا عاش فى بيئة لا تتطلب منه أكثر من لغة واحدة . وفى الحقيقة تكفى وسائله فى التعبير فى هذه الحال تماماً لتحقيق حاجاته .

فليس معنى النقص فى الناحيتين النفسية والبيولوجية هو أن يكون الإنسان أقل من غيره فى الصفات والاستعدادات ، وذلك لأن الإنسانية لن تتكون على هذا الأساس إلا من رجال ناقصين ، ولن يكون للفظ الإنسانية دلالة ما . فسوف نكون ناقصين بالنسبة إلى العصافير إذا كان الأمر بصدد الطيران فى الهواء ، وسوف نكون ناقصين بالنسبة إلى الأسماك إذا كان الأمر بصدد السباحة فى الماء ...

إن معنى النقص هو عدم تكيف الكائن بالبيئة الطبيعية . فليس الطفل كائناً ناقصاً إذا كان يعيش فى بيئته الطبيعية ، وهى عائلته التى لا تكفل له حاجاته الباصرة فحسب ؛ بل تتيج له الفرصة أيضاً لإشباع ما يحتاج إليه فى نموه . فحينما تصفه المدرسة التقليدية بأنه ناقص فإنها تعترف اعترافاً ساذجاً بأن البيئة التى خلقها حول الطفل ليست البيئة البيولوجية التى تتناسب مع نموه الطبيعى .

وليس لنا أن نبين هنا أن الطفل يختلف فى صفاته عن البالغ ، وأنه ليس كائناً عضوياً فى طريق النمو فحسب ؛ (بينما نجد أن البالغ كائن عضوى ثابت إلى حد كبير أو قليل) بل يحتوى أيضاً على ضروب من التركيب العقلى التى تختلف

اختلافاً كبيراً عنها لدى البالغ . وقد بينت لنا البحوث الرائعة التي قام بها بياجي^(١) هذا الأمر على نحو ليس عليه من مزيد . ولكن لأن اختلف الطفل عن البالغ من جهة السكيف فهو لا يختلف عنه من الوجهة الوظيفية . فالطفل لا يبدو نموذجاً « نسج وحده » إلا من جهة التركيب ، أما من الناحية الوظيفية فهناك مساواة تامة بينه وبين البالغ . ومعنى ذلك أن الطفل — وهو في ذلك كالبالغ تماماً — كأن قائم بنفسه يخضع لقانون الحاجة ولقانون الاهتمام . وليست حاجاته هي عين حاجات البالغ ؛ وذلك لأنه يختلف عنه من جهة تركيبه . ولكن الحاجة هي الباعث على العمل لديه ، كما هي الحال لدى البالغ تماماً .

ومن ثم يبدو أن التربية التقليدية كثيراً ما عكست طرفي هذه العلاقة المزدوجة : فقد كانت تنظر، عن طيب خاطر، إلى الطفل على أن له نفس التركيب النفسي والعقلي الذي يوجد لدى البالغ ، وعلى أنه يستطيع مثلاً أن يدرك كل ما هو بديهي بحسب المنطق ، أو يفهم عمق بعض القواعد الخلقية . ولكنها كانت تعدّه في نفس الوقت مختلفاً اختلافاً وظيفياً عن البالغ بهذا المعنى ، وهو أن الطفل نفسه يستطيع أن يعمل دون باعث على العمل ، وأن يحصل على معلومات عديدة ومتباينة حسبما نطلب إليه ، وأن يقوم بأي عمل لهذا السبب اليسير ، وهو أن المدرسة تطالبه به ، ولكن دون أن يشبع هذا العمل حاجة لديه بحيث يكون هو نفسه — باعتباره طفلاً — منبعاً لهذه الحاجة وتكون حياته ، كطفل ، مصدراً لها .

اختلاف في التركيب واتحاد في الوظيفة ، واختلاف في الوسائل ولكن اشتراك في الغايات . (فالتنفس يهدف إلى نفس الغاية لدى كل من الضفدع وولده ، ولكن وسائل التنفس مختلفة عندهما . فهناك خياشيم وهنا رثنان) — وتلك

(1) Piaget .

هى الصيغة التى اعتدت أن أعبر بها عن نتيجة المقارنة بين البالغ والطفل. (١)

ولقد رأينا من قبل أن روسو قد لمح هذه الحقيقة جيدا .

ولنعد الآن إلى مسألتنا الشهيرة ، أحياء أم إعداد للحياة ؟ — وانفحصها على ضوء النتيجة السابقة . يخوّل لنا اختلاف التركيب التصريح بأنه ليس من الممكن أن يكون الهدف المباشر للتربية هو الإعداد لمهنة البالغ ، إذا جرّوت على مثل هذا التعبير ، ولكن مهنة البالغ تقتضى ضرورياً من التركيب التى لم توجد لدى الطفل بعد (أو التى لا توجد لديه على نفس النحو الذى توجد عليه لدى البالغ) كما تقتضى أيضاً حاجات وضرورياً من الاهتمام مابرحت غريبة بالنسبة إليه . (٢)

وعلى العكس من ذلك يوجب علينا الاتحاد الوظيفى أن ننظر إلى التربية على أنه من الواجب أن تكون حياة ، وأعنى بذلك أنها عملية تبدو فى نظر الطفل كقطعة من حياته . فمعنى أن التربية حياة هى أنها عملية تقوم على التأثير المتبادل

(١) أنظر كتابي :

La Psychologie de l'enfant ; le développement mental.

وانذكر هنا أيضاً هذه الملاحظة العميقة لـ « نيكردوسير » : « أن كان التلميذ رجلاً فى العابة فهو طفل فى دروسه . ولكن مامعنى أن يسلك الطفل مسلك الرجل حقيقة ؟ إن معنى ذلك أنه يحدد نفسه هدفاً ، وأن يختار الوسائل المؤدية إلى إصابته » :

[L'éducation Progressive , 1841 , II , P. 240]

(٢) ولقد أسف بعض الناس مائة مرة من أن المدرسة تفترض وجود هذا الاتحاد فى التركيب . وسأذكر ، كيفما اتفق ، مؤلفين تفصل بينهما ثلاثون سنة : « إن الخطأ الذى وقع فيه المربون بالإجماع فيما مضى ، والذى ما زال طاماً على وجه التقريب فى أيامنا هذه ، هو أنهم يتصورون نوعاً من التعليم للطفل شبيهاً بتعليمنا كرجال تامى التكوين » :

P. Lacombe, Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie, Paris 1929 p. 2.

« يحصل الطفل الكلمات بسهولة كبيرة كلما كانت لديه ذخيرة كبيرة من الألفاظ . وليس لنا هم آخر سوى الإسراع إلى تزويده بكلمات أخرى لا تتناسب مع سنه ، ولا تربطها صلة بتلك الكلمات التى سبقت له معرفتها . إن لغة الطفل الحقيقية هى اللغة التى يتكلمها هو ، لا افتنا نحن » :

Ch. Bally , La crise du français , Neuchâtel , 1930. p. 39 , 30.

بين الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية . وتنحصر وظيفتها في التوفيق إلى أكبر حد ممكن بين الفرد وبين هذه البيئة ؛ وذلك بفضل الزيادة المطردة في تجاربه . ونعني بالتجارب مجموعة من الخطوات التي سوف توقفه على هذه الحقيقة ، وهي أنه إذا أراد إصابة الهدف الذي يرغب فيه فإنه ينبغي له أن يخضع لبعض المطالب ، ويحصل بعض المعارف الخاصة ، ويحسب للظروف حسابها ويسلك مسلكاً دون آخر ، ويعمل بآناة وصبر ، ويوجه مجهوده في الاتجاه المرغوب فيه . وهذا هو ما يحدث بالضبط لدى البالغ . وذلك لأن الحياة هي التي تربي البالغ (وقد قيل بحق إن الموت وحده هو الذي يضع حداً للتربية .) فنحن نتعلم شيئاً جديداً كل يوم ، ولو لم يكن ذلك إلا عن طريق قراءة صحيفتنا . وفي كل يوم نقوم بتجربة طيبة أو سيئة . ونحن نعلم أنفسنا بأنفسنا في كل يوم على نحو ما . ولكن هل نشعر في كل لحظة بأن « درساً » يأتي لكي يفرض نفسه علينا فرضاً ؟ ليس الأمر كذلك أبته . فليست جميع هذه المعلومات الجديدة التي نكتسبها « معلومات » تتراكم علينا طبقة فوق طبقة كالثياب ، ولكنها تنحصر في نموٍّ داخلي لكياننا الشخصي ولسلوكننا ، ولقدرتنا على رد الفعل ، ولتكيفنا بالظروف ، ولقدرتنا على التأثير في العالم المحيط بنا . فعملية التحصيل ، تلك العملية الطبيعية الإيجابية ، هي التي أطلق عليها اسم « التجربة » ، وذلك على نقيض التحصيل السلبي الذي ينتقل من شخص إلى آخر انتقالاً خارجياً ، والذي ليس إلا تكديساً يظل سطحياً ، ولا تأثيره في كثير من الأحيان .

ولكن لماذا نسلك مسلكاً آخر حينما يكون الأمر بصدد الطفل ؟ فها تكن طبيعة الشيء الذي يراد تعليمه للطفل فمن الواجب قبل ذلك أن نجعله جزءاً لا يتجزأ من حياته . وهذا هو ما قاله بحق مستر بويت ، في إجابته عن الأسئلة التي وجهتها الجمعية الأهلية :

« يحى المرء حياته فى الوقت الحاضر أى فى اللحظة التى تمر الآن . فمن الواجب أن توجه هذه الحياة فى الوقت الحاضر . ويجب أن تزداد حدة فى الوقت الحاضر . إن الحياة التى يحياها الإنسان فى الظروف العادية هى التى ينبغى تشكيلها . لكن لما كانت هذه الحياة لا توجد إلا الآن فليس من الممكن أن تشكل إلا الآن . إن الهدف المباشر للتربية هو اللحظة الراهنة .

فمن الواجب ألا يضحى بالحاضر فى أى لحظة ولا بأى مقدار من أجل المستقبل . ويجب علينا ألا ننظر إلى المستقبل من أجل إعدادة ، ولكن فقط لهذا السبب ، وهو أن هذه النظرة تساعدنا على الاحتفاظ بالحياة الحاضرة فى أسمى مراتبها .^(١)

ليس الهدف المباشر للتربية هو إعداد الطفل للحياة فى مرحلة مستقبلية ؛ بل الأمر على العكس من ذلك تماماً . فإن هدفها هو أن تعمل على ازدهار الحياة الحاضرة وعلى جعلها أكثر امتلاء وحدة وثروة وإنتاجا ... »

ويضيف بوبيت قائلاً بأن تمجيد الحياة على هذا النحو والسمو بها يوماً بعد آخر ، وسنة بعد أخرى ، سوف ينتهى بطبيعة الأمر إلى إعداد المستقبل بطريقة آلية ، ودون أن يكون المرء فى حاجة إلى التفكير فى إعدادة . إن هذا التمجيد اليومي للحياة هو الإعداد لها .

ولا يستطيع الإنسان أن « يعد من أجل الحياة ولكنه يستطيع فحسب أن يحياها » « ليس الإعداد للحياة سوى نتيجة غير مباشرة^(٢) للحياة نفسها . »^(٣)

وإننا لنسمع نفس الجرس الذى ليس جديداً على وجه التأكيد ، حتى لدى

(1) In holding high.

(2) A. by - product.

(3) Fr. Bobitt, The orientations of the curriculum maker, 26th. yearbook. 1926 , p. 42 et Suirv.

هؤلاء المربين الأمريكيين الآخرين الذين لم يفرقوا تفرقة واضحة بين وجهة النظر الخاصة بالفرض من التربية وبين وجهة النظر الخاصة بوسائلها . وإن أسلوبهم في الحديث وحده يبدو مبتكرا ، وبعيد الرمي في كثير من الأحيان .

مثال ذلك أن كوتنس^(١) يرى أنه يجب على المربي أن « يجعل الطفل قادراً على السيطرة على عالمه » وذلك في الوقت الذي يصرح فيه بأن غاية التربية « ليست هي الحياة الحاضرة للتلميذ ولا حياة البالغ » وبأنه « إذا لم يكن هدف التربية هو إيجاد البالغ (وذلك أمر مستحيل مادياً ذلك لأن الزمن وحده هو الذي يستطيع القيام بهذه المهمة) فليس هذا الهدف — فيما عدا ذلك — هو الاحتفاظ بالطفل في حالة الطفولة . »

وحتى هورن^(٢) وحتى رَج^(٣) — اللذين يصرح أولهما بأنه « من الضار ومن الخطئ في الرأي أن تقول بأن التربية حياة وليست إعداداً للحياة وذلك لأنها الأمان جميعاً » ويقترح ثانيهما « بأن الإنسان لا يستطيع التفرقة بين هذين العاملين وهما حياة البالغ ونمو الطفل » — فإنهما يبدلان جهدهما في بيان أن التربية حياة . فقد كتب رَج : « إن الحياة الاجتماعية للبالغ سوف تكون أكثر ثراء كلما زاد الحرص على تنمية القوى التي تخلق لدى الفرد قدرة التعبير عن شخصيته . »

ويرى بونسر أن البرنامج « هو الخطة التي تبين سلسلة التجارب المتتابعة التي يستطيع المرء الاهتمام بفضلها إلى سبل الحياة : « The ways of life »

وبين لنا كورتيس أن موضوع التربية هو « إكمال الشخصية » . ومعنى ذلك أنها « العملية التي تعمد الفرد على نحو يستطيع التخلص منه من المآزق وحده » فإذا أرادت المدرسة تحقيق هذه الغاية وجب عليها أن تعرض واجباتها على نحو

يعبر عن أشياء لها قيمتها في الحياة . وذلك بأن تعطى للتلميذ أقصى حد ممكن من المسئولية وفرص الاختيار وتوجيه نفسه بنفسه^(١). ويجب أن يصاغ البرنامج « في عبارات تتناسب مع ردود الأفعال التي يراد إثارتها لدى الطفل ، لا في عبارات تتصل بالمواد التي يراد تحصيلها .. »

وإذن فهما يكن من طبيعة المسلك الذي نسلكه تجاه هذه القضية المهمة التي تؤكد أن التربية إعداد للحياة ، والتي لا تدل حسبما يفهم من معناها إلا على شناعة سيكولوجية ، أو على مشكلة دقيقة من مشا كل الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية ، أو على مجرد حقيقة بديهية مبتذلة ، فإننا نستطيع التسليم بأنه من الواجب أن تكون التربية حياة ، وأنه ليس من الممكن إلا أن تكون حياة ؛ وذلك حتى تؤثر في حقيقة الأمر تأثيراً فعالاً .

ولكن التربية التي هي حياة هي تربيته الوظيفية . فهي التربية التي تعقد الصلة بين الواجبات وبين ضروريات البيئة الحاضرة ، وهي التي تربط العمل بحاجات السلوك ، وتشجع المجهود بما يؤدي إليه من ثمرة حينما يوجه توجيهاً سديداً . وبالجملة فهي تتخذ ضروب الاهتمام لدى الطفل سنداً ترتكز عليه .

ونحن لانجمل الاعتراضات التي تثيرها هذه النظرية لدى هؤلاء الذين ، وإن غلوا في إطراء المجهود ، فإنهم لم يبذلوا قط بمجهود الفهمها . فهم يقولون : لئن جعلت الطفل وضروب اهتمامه مرشداً لك في عمك التربوي ، بدلاً من حياة البلوغ وواجباتها فلن تكون التربية سوى لفظ لا طائل تحته ، وسوف يفعل الطفل كل ما يريد ، أي أنه لن يفعل شيئاً ألبته .

(1) Self - direction.

بيد أن في الحديث على هذا النحو تصوريا مشوها لمدرسة النشاط والتربية عن طريق الحياة . فإن هذه التربية لاتعلو إلى هذا الحد في المطالبة بأن يفعل الأطفال كل ما يريدون (هذا إلى أنه من الممكن في بعض الأوقاف ألا يكون في هذا الأمر ضرر ما إذا كان ما يرغب فيه الأطفال شيئا حسنا ومساعدنا على نموهم) ؛ ولكنها تطالب على وجه الخصوص بأن يرغبوا في كل ما يقومون به من عمل ، وبأن يعملوا من تلقاء أنفسهم ، لا أن يفرض عليهم العمل .^(١)

فوجهة النظر الوظيفية لا تتضمن بحال ما أنه يجب أن يترك الطفل نهبا لضروب الاهتمام التلقائية (ومن الواجب أيضا أن يكون المرء شديد الحذر ، قبل الجزم بأن الطفل المتسكع أو الذي يقوم بأعمال تافهة لا ينمو ولا يلاحظ ولا يفكر ولا يسلك سبيل التقدم حينما يقوم بعمل شديد الاتصال بشخصيته وإن كان لا يخطر لنا ذلك ببال) وإنما الواجب هو أن نستغل ضروب الاهتمام لديه وأن نعقد الصلة بين ما يريد تعليمه إياه وبين ضروب اهتمامه أي حياته . ولقد سبق أن قلت ^(٢) إنه يجب أن يعمل فن التدريس على تحويل أهداف المستقبل التي تهدف إليها البرامج الدراسية إلى ضروب اهتمام لدى الطفل في الوقت الحاضر

(1) Eduard Claparède , Les nouvelles conception éducatives et leur vérification par l'expérience. Scientia , févr. 1919.

(٢) راجع مقال : المدرسة وعلم النفس التجريبي :

L' école et la psychologie expérimentale ; Annuaire de l'Instr . Publique Lausanne, 1916 P.127.

وقد صرح كونتس في جوابه على فائمة الأسئلة الأمريكية : « طالما لم نهتد إلى ضروب الاهتمام لدى الطفل فلن نهتدى إليه نفسه » . ولكنه يرى أن هناك مجالا للفرقة بين ضروب الاهتمام السطحية التي لاتربطها صلة بإحدى الحاجات بعيدة النور وبين الاهتمام الذي يتخذ كأداة ، أي الاهتمام الذي يتصل بأشياء التي تنبع لنا إصابة أحد الأهداف (ونسكاد تكون هذه هي نفس الفرقة التي قررتها في أول الكتاب ص ٧ بين الطريقة الجذابة وبين الطريقة الوظيفية) . ولما كان يخشى أن ينقاد المرء لما هو جذاب للطفل فحب ، فقد ختم جوابه على هذا النحو : « يجب =

هل يصبح الربى تحت رحمة الطفل إذا سلك هذه السبيل ؟ لا ؛ فقد سبق أن قال « لا كومب » مع كثير من نفاذ الفكر « إننى لا أخضع لأوامر الطفل حينما أفعل ذلك ؛ بل أخضع لأوامر الطفولة . وليس هذان التعبيران سواء . » (١) ويقال أيضا إن التربية الوظيفية تقضى على القهر ، وهذا أمر يدعو إلى الأسى ، وذلك لأن الإنسان مضطردأماً إلى القيام بأشياء لا يحبها — ولكن هلاحاولنا بالأحرى أن نحفره إلى محبة مايجبر على القيام به ؟ آه لو استطاعت المدرسة أن تعلم الأطفال محبة العمل ! إن هذا على وجه الدقة هو الهدف الذى ترمى إليه التربية الوظيفية .

== ألا ندخل شيئاً فى البرنامج نجرد أنه يثير اهتمام الأطفال ؛ ولكن يجب أن يكون أى شىء ندخله فى البرنامج على صلة بضروب اهتمامهم على أكل وجه ممكن . » وقد قالت مدام "نيكر" من قبل : « ومن المحتمل كل الاحتمال أن فكرة استغلال رغبة الأطفال فى العمل سوف تصير يوماً ما المحور الرئيسى للتربية ، وذلك بأن نجعلهم يبدأون الحياة الحقيقية التى تعج بمختلف ضروب اهتمام منذ عهد مبكر . » (Educ Progressive, 1, p. 255) أما فيما يتعلق بمعرفة ضروب الاهتمام التى يمكن استغلالها فى كل مرحلة من مراحل العمر على نحو أشد ما يكون تأثيراً فتلك مسألة تحتاج إلى الدراسة . وتتوقف ضروب الاهتمام هذه على البيئة إلى حد ما ، كما بينته السيدة "انتييوف" : (H. Antipoff) مع كثير من الدقة حينما قارنت بين ضروب الاهتمام الأشد بروزاً لدى التلاميذ البرازيليين وبين ضروب الاهتمام لدى الأطفال الأوروبيين . ومن العسير جداً أن نعرف ما ضروب الاهتمام التى تعد طبيعية حقيقة ، أى تلك التى تشبع إحسنى الحاجات إلى النمو النفسى فى مرحلة معينة من مراحل العمر . يوجد تأثير متبادل مستمر بين طبيعة الطفل والبيئة التى يعيش فيها . »

H. Antipoff . Les interêts et les idéals des enfants brisiliens , Archives de Psychologie XX 11 , P. 184.

(١) ويعبر مسيو "بوريل" عن نفس هذه الفكرة على نحو ليس أقل سحراً ، وذلك فى مقاله الذى سبق الإشارة إليه فى :

Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse (1930 , P. 57)

« إننا حينما نجعل التربية متوقفة على علم النفس فإننا لانخضع بسبب ذلك لأوامر الطفل بل نضع أنفسنا فى خدمته . »

فهي تهدف إلى تحبيب العمل إلى الطفل ، وذلك بجعله جزءاً من حياته وبإيجاد صلة بينه وبين لذة الغلبة الفطرية لديه . ولئن كان القهر ضرورياً في بعض الأحيان فمن الواجب أن يكون قهراً داخلياً لا خارجياً ، كما هي الحال في التهديد بالامتحان أو العقاب .

وتتمنى التربية الوظيفية أن يعمل المربي على أن تزدهر ضروب الشهية العقلية لدى التلاميذ . غير أنه لا يمكن أن تنشأ هذه الشهية تحت تأثير القهر ؛ وإنما تنشأ بحسب بسبب الحياة ، وبسبب شروط الحياة التي يخلقها المربي حول هؤلاء العاملين الصغار .

ومنذ عهد قريب كان مألوس يقول : « لقد أُنجم الأطفال بسبب إعطائهم غذاء يصلح للبالغين . » (١)

ومن المحقق أن تلك المشكلة الكبرى ، ونعني بها مشكلة « إرهاب التلاميذ بمواد الدراسة » التي تشغل بال الجمهور في أوقات معلومة — وهي التي ربما رجعت إلى سوء التدبير أكثر من تحميل التلاميذ مالا يطيقون — إنما نشأت لهذا السبب ، وهو أن الطريقة التقليدية لا تهدف إلى تنمية حياة الطفل بقدر ما تهدف إلى تحصيل مجموعة المعارف التي قد تعود بالنفع على الرجل البالغ . (٢) فليس هدف التربية الوظيفية هو أن نجعل الطفل قادراً على تحصيل جميع المعارف التي قد يحتاج إليها يوماً ما ؛

(1) Alb. Malche, Le Collège et la vie , Genève , 1918. P. 6.

(٢) وقد سبق أن أثار أحد المربين الألمان المشكلة التي وضعتها قائمة الأسئلة الأمريكية

(Th. Ziegler Allg Pädagogik, Sechs Vorträge Leipzig 1909.)

وقد أضاف ما يأتي : « ليست المسألة تافهة كما قد يبدو لأول وهلة . فلم تفكر التربية منذ عدة قرون إلا في المستقبل . وقد أرادت أن تجعل الطفل رجلاً أو امرأة كاملين . وهكذا ضحى الناس حاضر الطفل من أجل مستقبله . إن للطفل أيضاً حياة حاضرة وله الحق في أن يحياها . ويترتب على تجاهل هذه الحقيقة لإفحام بعض الحقائق الخاصة بالبالغين في تربية الصغار ، وإتقال كاهل الطفل الذي مازال ضعيفاً بعمل يفوق طاقته ، والقمع المستمر لما يبديه الطفل من ميول طبيعية . »

بل هو أن نشعره ونجعله يحس بقيمة العمل والمعرفة عن طريق إحدى تجاربه الشخصية . وليس هذا الهدف هو أن نحقر في نظره النشاط الإنساني بتطبيق هذا النشاط على ضروب من العمل التي لا صلة لها بحياته .

وفيما عدا ذلك فهل تؤدي طريقة القهر إلى نتائج سارة إلى هذا الحد ؟ إن الناس يضجون بالشكوى من « أزمة اللغة الفرنسية » . ومع ذلك أفلا تدرس هذه اللغة في مدارسنا منذ قرون بناء على هذه الطريقة التقليدية التي يزعم بعضهم أن الفضل راجع إليها في طبع عقول الأطفال بطابع النظام والطاعة ؟

فتدريس اللغة الفرنسية مثال جيد يبين لنا أن المرء يهمل الحياة متى استحوذت عليه الرغبة في « الإعداد لحياة البلوغ » استحوذاً تاماً ! فنحن نريد بحق أن نجيد أطفالنا لغتهم . ولكن ما أشنع هذا الخطأ الذي يدعوننا إلى اعتقاد أننا نستطيع الوصول إلى هذه الغاية بأن نفرض عليهم قواعد نحوية أو ألفاظاً لغوية لا تمت إلى حياتهم بصلة ما . فمن الواجب — كما كان يرى برتولد أوتو ^(١) جيداً منذ زمن وكما كرر ذلك شارل بالي ^(٢) — أن نبدأ باحترام لغة الأطفال التي تشبع حاجات الفرد في هذه المرحلة من العمر

(1) Berthold Otto, Kindesmundart, Berlin

(٢) Ch. Bally. أنظر كتابه الذي سبق ذكره : « على هذا النحو يتدرج المرء شيئاً فشيئاً حتى ينتهي إلى البحث عن طريق السلام الوحيد لدى الكتاب المتأخرين الذين يتحدثون إلى الأطفال بلغة تشبه اللغة العبرية التي لا يفقهون منها شيئاً ... ، فإذا توغل الأطفال في مادة اللغة الفرنسية قبل الألوان حلوا معهم لغة مستعارة سوف تصبح كطبقة تلتصق بلغتهم التلقائية ، دون أن تترج بها أبداً . وإن أشد النتائج وضوحاً لهذا التبكير هي أنه متى جاءت مرحلة العمر التي كان ينبغي أن تزيد فيها هذه الروائع الأدبية ثروة العقل وأن تسحره في الوقت نفسه وجدنا أن الإنسان قد عافها من قبل (ص ٣٩) . « فإذا أجدنا فهم الطفل استطعنا أيضاً أن نعلم جيداً كيف يهضم لغة الطفولة (ص ٣٤) . « إن تدريس لغة الطفولة يتبع طريقاً مضاداً للطبيعة ، ويستعيز عن الجوهرى بالثانوى (ص ٣٦) . »

فإذا فرضنا على الطفل لغة أخرى ضيقنا الخناق على إرادته المترددة التي تحفزها على إطلاق العنان لسجيته ، وقضينا على رغبته في الحديث وخلقنا لديه عوضاً عن الكلام نوعاً من الحرج الذي لا يمكن علاجه . وعلى عكس ذلك سوف تزداد اللغة دقة ، وسوف تصبح واضحة صحيحة ، إذا لم يكن الباعث على كمالها قهراً خارجياً ؛ بل كان حاجة داخلية ، ونعني بها الحاجة إلى التعبير ، والحاجة إلى إطلاع الآخرين على ما يجول بالنفس . إن الطريقة الوظيفية هي تلك التي تعمل على إظهار اللغة بمظهر أداة عجيبة يؤكد بها المرء شخصيته ، ويؤثر بها في غيره ، لا بمظهر مجموعة من القواعد المعقدة تعقيداً غريباً لا موجب له ، بحيث تكون مدعاة لإعطاء كثير من الدرجات السيئة . « فإذا أحس الطفل هذه الحاجة إلى الكلام على نحو سليم فسوف يقوم وحده بتهيئة الأسباب التي تتيح له الكلام بلغة صحيحة ، ولو لم يكن ذلك إلا لكي لا يחדش أذنيه . »^(١)

وفيما عدا ذلك فهذا ما يحدث في أثناء السنوات الأولى من الحياة . فإن الطفل يصحح أخطائه في الكلام بنفسه حتى يكون على وفاق مع بيئته قدر المستطاع . وماذا عسى أن يقول المرء عن موسيقى لا يعزف كما ينبغي إلا لأن الواجب يقضي عليه بذلك ، وحتى لا يعاقب ، لا لأن العزف الخاطئ يחדش أذنه الموسيقية ؛ إذن فلنخلق لدى التلاميذ « أذنا لفظية » « وأذنا أدبية » .^(٢) أليس ذلك خيراً من ألا يجيد التلاميذ الكلام إلا بسبب القهر ؟

وإذا كان الأمر بصدد تنمية للمواطن الاجتماعية والخلقية بدت ضرورة

(1) Ed. Claparède. Bull. Soc. Pédag. genevoise 1910 :

ألا ينسب الناس إلى دراسة النحو في المدارس الابتدائية من الأهمية أكثر مما ينبغي ؟

(٢) ينفي مسبو بالي (في الكتاب المشار إليه ص ٤٢ ، ٥٩) خلق « جاسة نحوية »

« وحاسة أدبية » لدى التلميذ .

جعل التربية حياة أشد وجوباً منها عندما يكون الأمر بصدد تنمية الوظائف العقلية . وذلك لأنه يجب هنا بصفة خاصة ألا تبدو القاعدة (الاجتماعية أو الخلقية) كما لو كانت غريبة عن حياة الطفل ، وكما لو كانت عدواً يأتى ليعترض سبيل رغباته الأنانية ، ويوشك أن يجعل منه ثائراً إلى الأبد . وإذا أردنا أن نتجنب هذا الخطر فمن الواجب أن نجعل الحياة المدرسية حياة اجتماعية ، وذلك على نحو يدعو إلى استيقاظ الحاجة إلى التعاون والتضامن . وسوف يقبل التلميذ حينئذ الأوامر والنظام على أنهما وسيلتان إلى تحقيق هذا الانسجام الاجتماعى الذى أوقفته التجربة على ملامته ونفعه . وسوف تكون كرامته الشخصية رهناً بنجاح هذه الحياة الاجتماعية ، وذلك لأن هذه الحياة الأخيرة سوف تكون فى هذه الحال جزءاً لا يتجزأ من حياته الشخصية .

غير أن فهم هذه الحقيقة لم يكن بالأمر اليسير . والدليل على ذلك تلك الملاحظة التى جاءت فى مقال شيفالاز الذى سبقت الإشارة إليه . فى هذه الملاحظة يكتب شيفالاز — محاولاً كما يبدو لى — أن يوقع هؤلاء الذين يقولون إن الطفل ليس صورة مصغرة من الرجل فى التناقض : « إنما يتحدث بعضهم عن استقلال التلاميذ وعن المجتمع الذى يتكون من تلاميذ أحد الفصول الذى يشبه المجتمع الإنسانى لهذا السبب ، وهو أنهم يعدون الطفل كالبالغ ... » ولكن ليس الأمر كذلك ألبتة ! فإن تقريظ توجيه الطفل نفسه بنفسه ، أو المناداة بجعل التدريس اجتماعياً ليس معناه بحال ما معاملة الطفل معاملة البالغ ، وذلك لأننا لسنا بصدد أن نعهد للطفل بالقيام بدور ما فى مجتمع البالغين الذى يختلف فى تركيبه عن مجتمع الأطفال . وهذا شبيه بما لو قلت إننا نعامل الرضيع معاملة البالغ ؛ لأننا نقدم له الطعام كما نقدمه للبالغ . إنما المهم هو ألا نرفض إعطاء الغذاء للرضيع ؛ بل أن نمطيه صنوف الطعام التى تتناسب مع حاجة الغذائية . وكذلك ليس معنى تغذية

الحاجة الاجتماعية للطفل هو أن ندعه تزدى بسبب عدم استعمالها . وليس معنى ذلك أيضاً لهذا السبب نفسه — أن نعامل الطفل معاملة البالغ . وليس معنى ذلك أن نضعه في مجتمع البالغ ؛ بل نضعه في مجتمع الأطفال حيث تنشأ ردود الأفعال الاجتماعية التي تتناسب مع سنه . وفي الواقع تبين لنا التجارب أن الأساليب التي يتخيلها الأطفال لضمان النظام الذي يعهد إليهم المحافظة عليه ، وإن كانت أحياناً أساليب ساذجة جداً ، فإنها فعالة في أكثر الأحيان .

وها هو ذا ما كتبه زاول بعض من « توجيه الطفل نفسه بنفسه » مدة طويلة بنجاح ^(١) : « سوف يعهد إلى الأطفال يوماً ما بتنظيم حياتهم الخاصة ، فليبدأوا ذلك منذ طفولتهم . فإذا اتبعت معهم طريقة خاصة لا يعرفون معها قط نظام العقوبات المدرسية العنيف فسوف لا يتفق لهم أن ينفجروا في اضطراب فوضى كرد فعل حينما ترد إليهم حريتهم . » ^(٢)

(١) الألسة أودمار ولوفندل :

M. Audemars et l' Lefendel, la Maison de Petits, Neuchâtel, 1923 p. 20.

وتقول هاتان المربتان الكبيران : « إذا كنا نستطيع أن نؤكد اليوم خيراً من أى وقت مضى أن المدرسة التي تتحقق فيها الحرية إلى أقصى حد ممكن هي المكان الذي يمكن الحصول فيه على أقصى حد ممكن من التربية فيجب علينا أن ننادي بأنه ليس من الممكن ألا يوجد أقصى حد من الحرية إلا حيث يوجد أقصى حد من التربية . » وتبين لنا جيداً الملاحظات التي نشرتها الألسان « لوفندل » و « أودمار » في مناسبات عديدة في (Intermédiaire des Educateurs) كيف يمكن أن تكون حرية الأطفال حليفة « لتوجيههم » .

(2) O' Neill, Une école éducative en Angleterre Bruxelles, 1924.

وقد قال لاكومب أيضاً : (في كتابه الذي سبقت الإشارة إليه ص ٢٣٩) : « يعتقد كثير من الأشخاص أن القهر الخارجى يخلق لدى الشخص الذي يقع عليه هذا القهر عادة تقضى بأن يقهر نفسه بنفسه . ولا نرى حسب بادىء الرأى كيف يمكن التحقق من ذلك . ويبدو جيداً أن التجربة ، التي يجب الاعتماد عليها دائماً ، تؤكد عكس ذلك . فإن الأرقاء الذين أصبحوا أحراراً لا يمتازون عن الرجال الذين ظلوا أحراراً دائماً بإرادة أكثر قوة ؛ بل ما أبعدهم عن ذلك ! » ومن الممكن أن نعثر على كثير من الأمثلة شديدة القرب من هذه الحقيقة ، دون الالتجاء =

أليس الواجب حقاً هو أن ننشئ مواطنين لا يسرقون ولا يقتلون لاخوفاً من رجال الشرطة ؟ بل بسبب حبهم للخير ؟ غير أن حب الخير وحب العمل أيضاً استعدادان عمليان. وإذن فهما نتيجة لبعض الحاجات الخاصة . ولكن كيف يمكن أن نعمل على انبثاق هذه الحاجات لدى الأطفال ؟ هل سبيل ذلك هو أن نوجب عليهم أن يحققوا نموذجاً لحياة البالغ تحت تأثير التهديد بالعقاب ؟ ليست تلك هي السبيل بداهة . ولكن سوف يكون ذلك ممكناً بأن نخلق حولهم بيئة تثيرهم ، وبأن نجعل هذه النماذج تنبثق من حياتهم نفسها ، وتلك هي الوسيلة الوحيدة حتى لا يظل العمل والواجب محاطين ، حتى مرحلة البلوغ في حياتهم ، بظل عابس كريه ، وبهالة مفجعة تحملهم في كثير من الأحيان على كراهيتهما .

ولئن لم يكن من المحزن إلى حد كبير ، فمن المضحك بما فيه الكفاية ، أن نلاحظ أن المرء إذا غلا في الرغبة في « إعداد الطفل من أجل الحياة » فإنه لا يفعل في الحقيقة سوى أن يعده من أجل المدرسة .

لا حياة بل مدرسة Non Vitae sed Scholae

وحينئذ فسوف نجعل هذه العبارة خاتمة لكتابنا :

يجب على وجه التحقيق أن تكون التربية حياة حتى يمكن أن تكون إعداداً للحياة . وإذا وضعت التربية نصب عينها أن تكون إعداداً للحياة ، دون أن تكون حياة في ذاتها ، فإنها لا تعد للحياة !

شامبل . جنيف ١٢ ديسمبر سنة ١٩٣٠

== إلى مثال العبيد ! راجع أيضاً هذه الملاحظة التي سجلتها مدام نيكردى سوسير : « يبلغ توقف النمو في أثناء القهر إلى حد كبير جداً ، بحيث أن هذا وحده يلحق الضرر بالهدف الذي نرى إليه التربية . » (L' Education Progressive, 11; p 242)

الفهرس

الفصل الأول

مقدمة

صفحة	
٩ — ٥	١ — علم النفس ، علم الحياة ، التربية
١٣ — ٩	٢ — التربية القائمة على أساس علم النفس — جون لوك ...
١٩ — ١٣	٣ — هربرت
٢٤ — ١٩	٤ — علم النفس الحديث
٣٧ — ٢٤	٥ — أصول علم النفس الوظيفي
٤٢ — ٣٧	٦ — وجهة النظر الوظيفية
٥٢ — ٤٢	٧ — مشروعية وجهة النظر الوظيفية
٥٤ — ٥٢	٨ — القوانين الكبرى للسلوك :
٦٤ — ٥٤	أ — قانون الحاجة
٦٦ — ٦٤	ب — قانون امتداد الحياة العقلية
٦٩ — ٦٦	ج — قانون الإدراك الشعوري
٧٢ — ٦٩	د — قانون السبق
٧٦ — ٧٣	هـ — قانون الاهتمام
٨٢ — ٧٦	و — قانون الاهتمام المؤقت
٨٧ — ٨٢	ز — قانون إنتاج المثل
٨٨ — ٨٧	ح — قانون التحسس
٩٠ — ٨٨	ط — قانون التعويض
٩١ — ٩٠	ي — قانون الاستقلال الوظيفي

الفصل الثاني

صفحة

جان جاك روسو والفكرة الوظيفية عن الطفولة ٩٢ — ١٣٠

الفصل الثالث

- سيكولوجية الذكاء ١٣١ — ١٣٢
- ١ — المنهج ١٣٢ — ١٣٤
- ٢ — تعريفات ١٣٤ — ١٣٥
- ٣ — وظيفة الذكاء ودلالته ١٣٥ — ١٣٦
- ٤ — نشأة الذكاء ١٣٦ — ١٤١
- ٥ — العمليات الثلاث الرئيسية في الذكاء ١٤٢ — ١٥٠
- ٦ — مشاكل أخرى ١٥١ — ١٥٣

الفصل الرابع

- ١ — وظيفة الإرادة ١٥٤ — ١٦١
- ٢ — الذكاء والإرادة ١٦١ — ١٦٨
- ٣ — تربية الإرادة ١٦٨ — ١٧٣

الفصل الخامس

- يتعلم الأستاذ من الطفل ١٧٥ — ١٨١

الفصل السادس

- ١ — سيكولوجية مدرسة النشاط ١٨٢ — ١٨٤

صفحة

- ٢ — سوء تفاهم ١٨٤ — ١٨٨
٣ — قانون الحاجة أو المبدأ الوظيفي ١٨٨ — ١٨٩
٤ — لكن كيف يمكن إثارة الحاجة في المدرسة ؟ ١٨٩ — ١٩٣
٥ — العلم في خدمة العمل ١٩٣ — ١٩٥
٦ — المعنيان اللذان تدل عليهما كلمة « نشاط » ١٩٥ — ١٩٩

الفصل السابع

- طريقة وظيفية لتدريس اللغة ٢٠٠ — ٢٠٤

الفصل الثامن

- التربية والديمقراطية ٢٠٥ — ٢١٣

الفصل التاسع

- لماذا يتشاءب الإنسان ؟ ٢١٤ — ٢٢٢

الفصل العاشر

- وجهة النظر الوظيفية في التربية ٢٢٣ — ٢٢٦

خاتمة

- التربية حياة أم إعداد للحياة ؟ ٢٢٧ — ٢٥١

- فهرس الأعلام ٢٥٥ — ٢٦١

فهرس الاعلام

(ا)

۱۵۶	برجسون		
۲۱۲، ۵۳	برنارد (کلود)	۲۳	ایبنجهاوس
۶۷	برنفیلد	۱۶۷	آش
۲۰	بیسل	۸۹، ۳۸	آدلر
۱۵۴، ۱۳۳، ۲۳	بینیه	۷۱	أفلاطون
۲۱	بیران [مین دی]	۲۶	أجاسیز
۲۳۴ — ۲۳۲	بلوم، [أوجیست]	۲۴۵	أنتیوف
۲۰۳	بونی	۲۵۰	أودمار
۲۴۱، ۲۲۷	بویب	۳۱، ۳۰	أقیناریوس
۱۳۸	بوهن	۲۵۰	أونیل
۲۰	بونیه (شارل)	۲۴۷، ۱۰۰	أوتو (برتولد)
۲۴۲، ۲۳۱	بونسر	۲۱	إتیارد

(ب)

۲۰	بوجیر		
۱۳۹	بوتان	۲۲۹	باجلی
۱۸۲ — ۱۸۳، ۱۸۹، ۱۹۰ — ۱۹۲	بوقیه	۱۳۹، ۲۱	بان
۲۹	برتانو	۸۶، ۸۴	بلدوین
۲۱	بروکا	۲۴۸ — ۲۴۷، ۲۳۹، ۲۰۴	بالی [شارل]
۵۸	برون	۲۰	بل

۳۱	تیسو [روبرت]	۲۰۴—۲۰۰، ۹۹	پرینو
۱۳۰	تولستوی	۱۵۶	پارمیلی
		۱۵۲	پاتون
	(ث)	۱۵۷	پولهان
		۶۰	باقلوف
۱۳۷	تورندیک	۱۵۴	مورتن پرنس
		۲۳۳	بریسجو
	(ج)	۲۳۸، ۶۷	پیاجیه
۱۵۷، ۳۶	جانیه [پیر]	۱۵۲	پلیسبری
۲۰	جول	۲۰	پلاتامور
۲۲	جالتون	۷۱	پوانکاریه [هنری]
، ۲۴، ۲۲، ۱۶	جیمس [وليام]	۸۰	پولیانی
۱۵۸، ۹۷، ۸۱، ۳۷، ۲۹، ۲۷، ۲۶		۲۰	پورتا
۲۱۵	جیجل	۱۱۵	پریر
۱۳۷، ۸۸، ۸۷	جیننجز	۱۶۷	پریم
۲۳	جولد شیدر	۲۸، ۶	پیدوکس
، ۹۴، ۳۵—۳۳	جروس (کارل)	۱۶۱	بتشیرو
۱۱۰، ۹۷			(ت)
۱۶	جیکس [فرانسوا]	۲۳۲	تشریسمان
۲۱۰	جی	۳۵، ۲۱	تین
۳۳	جیروزالیم	۲۱	تیدمان

روسو ۱۳، ۱۹، ۹ — ۱۳۰.

۱۸۷، ۲۲۸، ۲۳۱ — ۲۳۹، ۲۳۲

۲۴۲ رج

۸۴ ریس-پین

(ز)

۲۴۶ زبجلر

(س)

سوسیر [نیکر دی] ۱۷۲، ۲۱۶

۲۳۹، ۲۴۵، ۲۵۱

۲۱ سیجوان

۲۱ سیجسمند

۲۲۷ سمیث

۸۱ سپیرمان

سپنسر [هربرت] ۹، ۱۳ — ۱۹،

۲۱، ۲۴، ۲۵، ۲۹،

۳۶، ۹۳، ۹۷، ۱۰۸

۲۳ سترن

۲۳، ۲۹ ستامف

۸۹ سیکزی

(د)

۲۱۱، ۹۳، ۲۰ داروین

۲۲۷ دکرولی

۲۰ دی لاشامبر

۱۷۱ — ۱۷۰ دیشامب

۲۲۷، ۱۱۶، ۹۷، ۲۹ — ۲۷، ۶ دیوی

۳۰ — ۲۹ دلی

۹۹ دیجار

۲۲۰ — ۲۱۵ دمپرت

۲۰۴ دیفیار

۲۶ دومرج

(ر)

۶ رابلیه

۶ راتیخ

۲۰ ریومیر

۸۹، ۶۴، ۵۰، ۳۶ ریو

۱۵۱ — ۱۴۸ رینیاآتو

۸۹ روبنسن

۲۱۵ رودیرر

۶ رولان

۱۵۶ فویه

(ش)

۱۱۵، ۱۰۰ فرانسیا

۸۸، ۳۸، ۳۵، ۱۶ فروید

۲۳ فرای (ئون)

۲۱ قریش

۲۳۴ — ۲۳۳ فیلیب

۳۱ فایهنجر [هانس]

۱۵۹ فینه (اسکندر)

۱۷۶ قوارون

۹۹ قاجر

۲۰، ۱۵ قییر

۲۳، ۲۱، ۱۹ قونت

۱۷۱ — ۱۷۰ قیتوس

(ق)

۱۲۴ قوبرنیک

(ك)

۲۱ کابانیس

۲۰ کامپیر

۲۲ کاندول

۸۱، ۵۴ کانون

۱۸۹ شاترنس

۳۶ شارکو

۱۹۹، ۱۸۴ شیکس

۲۴۹، ۲۳۹ — ۳۸، ۱۷ شیغالاز

۱۹۰ شمید

۸۰ شوبنهار

۳۳ — ۳۲ شولتز

۲۳ شومان

۸۱، ۵۱ — ۵۰ شرنجتین

(ف)

۲۱، ۱۵ فیشتر

۱۲۵ — ۱۲۳، ۱۱۴ فینلون

، ۱۸۷، ۱۸۳ — ۱۸۲ فریر

۱۹۵، ۱۹۴

۵۴ فلوجر

۹۷، ۹۳ فیسک

۲۱ فلورانس

۹۹ غلوری (دی)

۸۸، ۳۷، ۲۶ فلورنوا

(ل)	کلاپارید ۶۲ — ۶۳ ، ۸۵
	، ۱۲۲ ، ۱۳۴ ، ۱۳۷
لاکومب ۹۹ ، ۲۳۹	۱۹۲ ، ۱۹۹ ، ۲۴۴ ، ۲۴۸
۲۵۰ ، ۲۴۵	کوجیل ۲۸
لادام (شارل) ۸۰	کومنیوس ۶ ، ۱۰
لاد ۲۶	کمبایریه ۱۷ ، ۲۳۴
لوفندل ۲۵۰	کوزینه ۷
لیزان ۹۹	کوست ۷۷
لالاند ۷۱	کوتس ۲۴۲
لامارک ۱۲۹	کانت ۱۰
لاپیک ۵۱	کاتزاروف ۱۹۹
لارجیه ۸۶	کرشنشتینر ۱۰۰
لافاتیر ۲۰	کیلپاتریک ۲۲۹
لی دی کارلسریخ ۱۸۶	کوپر ۲۹
لوبون ۹۹ ، ۶۸	کنج ۹۷ ، ۱۱۶
لوشارتیه ۵۳	کوفکا ۸۷
لوکلیر [آلبرت] ۱۷۳	کولارتیز ۸۵
لیهمان ۹۰	کرپلین ۲۳
لولی ۱۳۴	کروس ۳۶
لومتر [جیل] ۱۲۳	کولپ ۱۰ ، ۲۳ ، ۱۳۳
لوپلتیه ۲۲۰	کوسمول ۲۱
	کینیوکس ۹۹

۴۰	ماسون	۲۰	لوروا
۲۱۶	ماير	۸۶، ۵۸	لوين [كورت]
۲۰	مسمير	۱۰۰	ليتز
۷۱	ميرسون	۱۵۷	ليندفورسكي
۱۶۷	ميشوت	۱۵۵	ليپان
۲۱	مل (جيمس)	۲۱	لويش
۲۱	مل (ستيوارت)	، ۱۱۴، ۷۷، ۱۹، ۱۳، ۹	لوك
۲۰۵	ميو	۱۲۹، ۱۲۵، ۱۲۳	
۱۲۳، ۱۱۴، ۶	منتني	۸۹، ۲۱	لومبروزو
۱۹۳	منتسكيو	۲۱	لوتز
۱۰۰	منتسوري	۱۵۲	لوفل
۲۱	موريل	۳۰	لدفيچ
۲۳	مولر [جورج الياس]		
۲۰	مولر [جوهانس]	(م)	
۱۵۷	مولر [فرنفلس]	۳۰	ماك [ارنست]
۲۳	مونستربرج	۲۰	ماجندي
۲۳۴	ميرسانو	۲۴۶	مالش
	(ن)	۸۱	ماكدورجال
		۲۳	مارب
۵۵	ناجلي	۲۰	ماسيكلين
۲۳۳	نوبيكور	۱۹۹	مازو

۲۳	هیرنج	۱۲۳	نوریسون
۲۱۵	هیپقراط	(۵)	
۲۰	هیرش	هول (ستانل) ۲۶ — ۹۷، ۲۷	
۲۱	هیتزج	۱۱۰ — ۱۰۹	
۱۵۶	هوفدج	۲۱۸، ۲۱۶	هوپمان
۲۴۲	هورن	۲۰	هیبیر
	(و)	۵۴	همفری
		۱۵۲	هویلر
۱۵۷	وارن	۵۱	هید [هنری]
۹۰	وتی	۳۹، ۲۳، ۲۰	هامهولتز

استدراك

الصفحة	السطر	المعنى	الترجمة	الترجمة	الترجمة	الترجمة	الصواب
٢٠	١١	شخصية	الشخصية	١٠٢	٩	مطلقاً	مطلقاً . «
	١١	يأس	ليأس	١٠٧	١١	نجد	نجد
٢١	١٠	موزيل	موزيل	١١٣	٢٠	ويقال	يقال
٣٨	٢٣	سيفالاز	سيفالاز	١١٤	٧	استخدامها	استخدامها . «
٦٨	٢٠	لويين	لويين	١١٦	٢١	نوحى	جى نو
٥٩	١٠	أجهزة	أجهزة	١١٩	١٣	صماء متينة	صماء
٦١	٢٢	يمدوا	يمدو		١٩	وحاول	أو حاول
٦٨	٧	تتردى	تتردى	١٢٣	٢٣	Y.V. R dv	J. J. R. de
٧٠	٧	هكذا	هكذا			Ganève	Genève
٧١	١٢	أصل	أجل	١٦٧	٧	لأشدا	الأشد
٧٩	٥	يرى	ترى		٢٢	Prim	Prum
٨٤	٢٠	mentale	mental	١٧١	٣	فينوس	فيتوس
١٠٠	٢١	Bertold	Berthold				