الباب الثاني

الخصائص الأساسية للحياة النفسية

الفصل الثالث : مقـــدمة تاريخية

الفصل الرابع : مبـادىء أوليـــة

الفصل الخامس : تحليل الحياة الشعورية

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثالث

مقدمة تاريخية

مقدمة عامة :

هناك ثلاثة مبادىء نقدم بها دراستنا كى تكون المرشد لنا فى هذه الدراسة . وهذه المبادىء مسلم بها فى الوقت الحاضر من جميع الأئمة فى علم النفس ، وفى ضوئها يمكننا أن نقبل من النظريات ما يتفق معها ، ويمكننا أن نرفض ما عداها . أما اذا جاء العلم بحقائق جديدة تضطر المشتغلين فى علم النفس الى تعديل هذه المبادىء فهذا موضوع آخر نتركه للمستقبل .

والسر فى تقديم هذه المبادىء ما نلاحظه من أن هناك شيئا من التخبط أمام ما يظهر فى علم النفس من نظريات ، فبعض الناس يتمسك بنظرية ضد أخرى ، أو بتفسير ضد آخر ويهمنا فى دراستنا ألا نتحيز لنظرية ضد أخرى ، وان نتجه الى استقصاء الحقائق استقصاء دقيقا واسعا ، وأن نترجم هذه الحقائق فى ضوء تلك المبادىء المسلم بصحتها الآن .

ظهرت فى علم النفس نظريات كثيرة ، بعضها قديم ، وبعضها حديث ، ولكن ليس كل حديث صحيحا،وليس كل قديم باطلا . فكثير من النظريات القديمة صحيح لأنه صمد للزمن ، وكثير من النظريات الحديثة نقف منه موقف المحايد ؛ لأن الحركة العلمية والزمن سيثبتان مدى قدرته على الصمود أمام ما يكشف من حقائق علمية . ومن بين هذه النظريات نعرف النظرية التلخيصية ، ونظرية الغرائز ، ونظريات « سبيرمان » ، ونظريات السلوكيين ونظريات الارتباطيين وغيرها . وموقفنا من هذه النظريات جميعا

أن نفيد منها بمقدار ما يتفق والمبادىء الأساسية الأولية المسلم بصحتها حتى الآن .

وقد أثبت التاريخ أن أفكارنا ونظرياتنا فى علم النفس كانت مرتبطة غالبا بأفكارنا المستوحاة من الميادين العلمية الأخرى . وقد أفاد علم النفس منها جميعا سواء أكان ذلك فى طريق البحث،أو فى الفروض التى افترضت لفهم الحياة النفسية . وقبل أن نتعرض لهذه المبادىء الثلاثة يمكننا أن نوضح مقدماتها التاريخية .

العناصر :

سبق أن بينا أن أول من فكر فى كنه الموجودات — سواء أكانت نفسية أو جسمية — بطريقةعلمية منظمةهم فلاسفة الاغريق ؛ اذ حاولوا الوصول الى فكرة العناصر ، فقال بعضهم : ان العناصر الأولية التى تتكون منها الموجودات أربعة ؛ وهى : التراب ، والنار ، والهواء ، والماء . وقد انعكس تفكيرهم فى هذه العناصر بصورة ما على تقسيماتهم للأمزجة التى صارت آخر الأمر مقسمة الى : المزاج الصفراوى ، والسوداوى ، واللمفاوى ، والدموى .

الحس والفكر :

ولكن أول فكرة ظهرت لايضاح الحياة النفسية كانت فكرة «أفلاطون» الذى لاحظ أن بعض الأجسام تظهر بغير صورتها الحقيقية ، فالعصا اذا غمست فى الماء حتى نصفها تبدو مكسورة ؛ ولكن الواقع أنها صحيحة . ويوضح « أفلاطون » هذه الظاهرة بقوله : ان الحس ينبئنا بأن العصا مكسورة ، ولكن الفكر ينبئنا بأن العصا صحيحة . ومعنى هذا أن لدينا ملكتين احداهما ملكة الحس ، والأخرى ملكة الفكر ، وقد وصل «أفلاطون» من هذا الطريق الى نظريته فى التفرقة بين عالم الواقع الحسى ، وعالم المثل أو عالم الأفكار المجردة . ووضع نظاما للدولة يقوم فيه الفلاسفة — أصحاب الفكر المجرد — بالحكم ، ويقوم فيه العمال

Plato : The Republic.

Bosanquet : The Education of The Young in Plato's Republic.

والعبيد — أصحاب الحس والحركة — بالتنفيذ . وقد أدت هذه النظرية الى فلسفة مثالية فى التربية بقى أثرها قويا حتى عهد قريب .بهذا يكون أفلاطون قد وضع مبادىء فى علم النفس ، طبقها فى جمهوريته على المدينة الفاضلة أو على ما يراه واجبا من نظام الدولة ، وما يراه واجبا من سياسة التعليم ، وما يراه كذلك من أن سياسة التعليم تخدم سياسة الدولة . واذا تأملنا نجد أننا ما زلنا نحترم من يشتغلون بالأمور العقلية أكثر ممن يشتغلون بالأمور الحسية العملية ، ونوجه أولادنا الى المدارس النظرية ، وتقاوم توجيههم الى المدارس الفنية الحسية والعملية . ولكن الاتجاهات الفلسفية والتربوية والاجتماعية الحالية بدأت تلغى الثنائية بين الحس والفكر ، وبدأت تقدر التربية الحسية والعملية حق قدرها ، وبدأت تمجد العمل والعمال .

الملكات :

لم يقف التحليل عند هذا الحد الذى وصل اليه « أفلاطون » بل ان المشتغلين بالمسائل النفسية توسعوا فى ملاحظاتهم وتحليلاتهم ، فلاحظوا أن هناك « ذاكرة » وأن هناك « خيالا » و «ارادة» .. وغير ذلك . ولاحظوا أن « العقل » يمكن النظر اليه كما لو كان مقسما الى ملكات ، فهذه ملكة للانتباه،وهذه ملكة للتذكر،وهذه ملكة للتخيل ، وهذه ملكة للارادة ، وهذه ملكة للحركة ، وغير ذلك . فاذا كانت ذاكرة المرء قوية كانت قوية فى كل شىء ، واذا كانت ملكة الملاحظة عند شخص ما ضعيفة كانت ضعيفة فى كل شىء .

بقيت فكرة الملكات قرونا عدة ، وانتشرت الدراسات الاغريقية واللاتينية فى بقية دول أوروبا . وكان أغلبها يرتبط بالدراسات الدينية واللغوية والفلسفية . وكانت هذه الدراسات أشبه شىء بالطلاسم ، وكانت — لما يكتنفها من غموض — مصدر السيطرة والسلطان لرجال العلم ، وكان أغلبهم من رجال الدين ، وكانت بالطبع قاصرة على عدد قليل من الناس .

وفى أخريات القرون الوسطى حدث نوع من الثورة ضد هذه الدراسات لأنها بدت قليلة الفائدة فى الحياة العملية ولكن القائمين عليها لجأوا — لتبرير بقائها — الى نظرية الملكات ؛ فدراسة اللغة اللاتينية — بحسب رأيهم —

تقوى الفكر ، وبهذا يصير الفكر قويا فى كل ناحية أخرى . وحفظ الشعر يقوى الذاكرة فتصير الذاكرة قوية فى كل ميدان . ويقصد بهذه الدراسات تقوية الملكات العالية المفيدة . معنى هذا أن العقل مقسم الى ما يقرب من سبع ملكات[1] ، وأن كل ملكة يمكن تقويتها ؛ فالحساب واللغة يقويان الفكر ، والتاريخ يقوى الخيال ، والشعر يقوى الذاكرة . الى غير ذلك

وقد قامت حركة قوية لدراسة هذه الفكرة للتحقق من صحتها . ويتلخص اتجاه هذه الدراسات فيما يأتى :—

١ — هل ما يسمى ملكة — كالذاكرة مثلا — يمكن تقسيمه ؛ بحيث نجد مثلا ذاكرة للصور ، وذاكرة للأرقام ، وذاكرة للملكات ، الى غير ذلك ؟ .

٢ — هل هناك علاقة بين ما يسمى ملكة الذاكرة وما يسمى ملكة الفكر وما يسمى ملكة الخيال مثلا ؟ .

٣ — هل اذا دربت « الذاكرة » على الصور فهل ينتقل أثر هذا التدريب الى نواح أخرى كالأرقام والشعر مثلا ؟ .

٤ — اذا حدث هذا الانتقال فتحت أى الظروف يحدث؟وماتفسيرهذا ؟

ولسنا الآن بصدد الدخول فى تفاصيل هذه الدراسات ولكن يمكننا أن نعرض لأهم النتائج ، فقد ثبت أن العلاقة — وان كانت ايجابية — ليست تامة بين تذكر الأشكال وتذكر الأرقام ، مما يدل على أنه ليس هناك ملكة واحدة يمكن أن نسميها « الذاكرة » . وثبت كذلك أن هناك علاقة بين التذكر والتفكير والتخيل ، مما يدل على أن هذه ليست ملكات موحدة مستقلة يقوم كل منها بذاته . ودلت الدراسات كذلك على أن انتقال أثر « التدريب على تذكر الصور » الى « تذكر الأرقام » لا يكاد يوجد الا

---

(١) هذه النظرية اسمها نظرية الملكات ، والنظرية التربوية المبنية عليها اسميها نظرية التدريب الشكلى ، ويقصدبها تدريب العقل بأى مادة يتوافر فيها شكل معين . فليس مهما أن ندرب الذاكرة بمادة معينة ، ولكن المهم هو أن تكون المادة مما يتطلب الذاكرة ؛ وعلى هذا يمكننا ان نقول : ان حفظ جداول مواعيد السكة الحديدية من هذه الناحية له نفس قيمة حفظ الشعر اذا كان الغرض هو تقوية الذاكرة .

بمقدار يمكن تعليله بتفسيرات[1] بعيدة كل البعد عن نظرية الملكات .

ونجد فى تطور العلم عادة نوعا من التداخل فبينما كانت نظرية الملكات فى عنفوانها بدأت تظهر بضع نظريات أخرى . ونجد كذلك أن الناحية التطبيقية متأخرة نوعا ما عن الناحية العلمية البحتة ؛ فبينما تقوم مدارس التعليم بمحاولة تطبيق فكرة الملكات يكون علم النفس قد قطع مراحل بعيدة فى اتجاه جديد . ففى أواخر القرون الوسطى ظهر نوع من النهضة العلمية كان قائما على دراسات الطبيعة والكيمياء والرياضة . وبدأ يظهر أثر هذه الدراسات فى تفكير الفلاسفةوالمشتغلين بالمشكلات النفسية ازاء فكرتهم عن تكوين « العقل » ، فكما أن المادة تتكون من جزيئات صغيرة متماسك بعضها مع بعض يتكون العقل من جزيئات صغيرة مرتبط بعضها ببعض ، وظهر التفكير فيما سمى اذ ذاك « كيمياء العقل » . وفكر المشتغلون بعلم النفس فى الخلايا المخية أو الخلايا العقلية وما تحتويه من آثار وأفكار ، وكيفية ارتباطها بعضها ببعض .

أدت فكرة الترابط الى ظهور نظرية « هربارت » وفكرته عن العقل أن هناك مجموعة من الأفكار مرتبطا بعضها مع بعض ، ثم تأتى أفكار جديدة تلتحم مع القديمة ، وبذلك تتكون الكتل العقلية أو المجموعات العقلية . وطبق هذافى التدريس بضرورة وجود مقدمة،أى استدعاء أفكار التلاميذ القديمة ، ثم تقديم المعلومات الجديدة وربطها بالقديمة ، ثم الالتجاء الى التطبيق حتى يتم التماسك والتثبيت . ولقد عاش هذا الاتجاه حتى أواخر القرن الماضى.وكان له أثر قوى فى التربية ، وما زال أثره — رغم ثبوت أخطائه — باقيا حتى اليوم .

ولكن علينا أن نشير الى أن اتجاه « هربارت » كان مضادا لفكرة الملكات التى كانت سائدة حتى ذلك الوقت .

أثر نظرية التطور :

وظهرت حوالى منتصف القرن الماضى نظرية التطور ، وقد كان لهذه

(١) هذا يدخلنا فى التفسيرات المختلفة لـ « ثورنديك Thorndike » و « سلايت Sleight » و « مردث Meredith » عن العناصر المشتركة بمختلف أنواعها ، مما لا يسمح به هذا المجال .

النظرية آثار بعيدة المدى ، فقد أدت الى عناية المشتغلين فى علم النفس بدراسة الحيوان الى جانب دراسة الانسان،ذلك لأن نظرية التطور أدت الى فكرة الاستمرار والاتصال، فتطور الكائنات الحية مع تطور الأجيال نرى فيه نوعا من الاتصال بين الأجيال المتعاقبة ، ونرى فيه نوعا من التغير التدريجى. أدت نظرية التطور كذلك الى توكيد العلاقة بين الكائن الحى وبيئته على أنها علاقة وظيفية . فمن أسس نظرية التطور أن الوظيفة تكيف العضو ، أى أن أعضاء الكائن الحى تتشكل تبعا للوظيفة التى عليها أن تؤديها للتكيف مع البيئة .

كان من نتائج نظرية التطور أن تنازل المشتغلون بعلم النفس عن فكرة « لوك » القائلة بأن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء ، وتنازلوا كذلك عن فكرة «ديكارت» التى تؤكد أن الانسان يختلف اختلافا جوهريا عن الحيوان. وتنازلوا كذلك عن فكرة الاهتمام بمكونات « العقل » دون الاهتمام بالنشاط العقلى أو الوظائف العقلية .

وظهرت فى أواخر القرن الماضى وأوائل القرن الحالى نظريات «واطسون» و « ستانلى هول » و « جون ديوى » بأمريكا و « وليم جيمس » و « مكدوجل » بانجلترا و « كلاباريد » بسويسرا .

أما « واطسون » فانه أراد أن يبنى نظرية السلوك الانسانى على وحدة بسيطة هى الفعل المنعكس ، ودرس الفعل المنعكس فى الحيوانات الدنيئة البسيطة والراقية ، واعتبر سلوك الانسان مجموعة من الأفعال المنعكسة الشرطية المعقدة ، ولكن نظرية « واطسون » لم تصمد للزمن لأسباب سنعرفها فى خلال الدراسة .

وقد نادى « ستانلى هول» بالنظرية التلخيصية وهى تقوم على دراسة علم الحياة للأجنة ، فاذا درسنا أشكال الجنين عند الحيوان نجده يلخص على وجه التقريب أشكال الكائنات الحية السابقة ، ويقال : ان جنين الانسان يلخص على وجه التقريب — منذ تلقيح البويضة حتى الولادة — مراحل التطور السابقة . واذا أخذنا جنين الحمامة داخل البيضة ، وجنين الأرنب ،

وجنين الضفدعة ، وجنين الانسان ، ورسمنا صورا لها فى عدة مراحل نجد أنها فى بعض المراحل متشابهة تماما[1] .

وقد أوحت هذه الدراسات الى « ستانلى هول » أن الانسان بعدولادته يمر فى تطور يشبه تطور الانسان فى مختلف مراحل الحضارة ، فقد مر الانسان الأول بمراحل حياة الغابة ، من صيد وقنص واختفاء ، ثم تجمع مع غيره ، وزرع ، وجمع ، وخزن ، ثم تطور الى أن وصل الى ما هو عليه من المدنية والحضارة . يقول « ستانلى » : اننا لو درسنا حياة الأطفال ولعبهم من الولادة الى المراهقة نجده كأنما يمر فى أدوار تشبه أدوار تطور الحضارة الانسانية ، فالطفل الصغير يميل الى الخبرة الحسية المباشرة ، كلمس الأشياء ، وأخذها ، وعضها ، وبعد ذلك نجده يميل الى القفز والحركة والانتقال ، ثم نجده يميل الى التجمع مع زملائه ، ثم تأخذ هذه التجمعات تنظيما أكثر ، ويبدو فيها ولاء الفرد للجماعة .

وكان لنظرية « ستانلى هول » — لفترة محدودة — أثر فى تفكير المربين ، اذ أرادوا أن يسترشدوا بها فى وضع مناهج الدراسة فى مختلف المراحل ، فاذا أردنا أن نضع منهج حساب لسن الثامنة مثلا فعلينا أن نعرف مرحلة الحضارة المقابلة ، وعلينا أن نعرف مدركات الانسان فى الماضى فى تلك المرحلة ونسترشد بها فى وضع المناهج .

ولكن النظرية التلخيصية تقوم على الموازاة بين مراحل نمو الفرد ومراحل نمو الجنس البشرى . ومعلوماتنا عن مراحل نمو الحضارة البشرية منذ نشأتها قائمة على فروض وتخمينات ومليئة بالكثير من الفجوات . كذلك معلوماتنا عن نمو الطفل تعتبر فى مبدئها بالرغم من السرعة الكبيرة التى تتقدم بها . ولا يجوز اقامة نظرية على مجموعتين من الحقائق التى يتطرق اليها شىء غير قليل من الشك .

أما « جون ديوى » و « كلاباريد » فقد أكد كل منهما منفردا فكرة أن

(١) راجع الصور المرسومة فى كتاب قصة الحياة فى جميع الأحياء للدكتور « القوصى » والدكتور « طنطاوى » .

الانسان يولد ولديه استعدادات تشبه استعدادات الحيوان ودوافعه ، وتقوم هذه الفكرة على الاتصال بين الانسان والمراتب العليا للحيوان ، وتقوم كذلك على رفض آلية السلوك . فالسلوك ليس آليا وانما هو غرضى وهذا أساس المبدأ الثانى ، وهو مبدأ الغرضية . .

أثر العلوم الطبيعية :

وفى أوائل القرن الحالى ظهرت فى العلوم الطبيعية نظريات «مكسويل» و « رثر فورد » و « واينشتين » فى المجالات المغناطيسية الكهربائية ، وفى النسبية . وظهرت كذلك أبحاث الذرة ، مما حول فكرتنا عن المادة الى أنواع من الطاقة ، ومجالات من القوى . وأدت هذه الاتجاهات الى النظر الى الظواهر نظرة كلية لا نظرات جزئية تقوم على فهم عناصرها أو مكوناتها واتجهت العلوم البيولوجية فى نفس الوقت الى النظرة الكلية .

فالكائن الحى يعمل كوحدة ، فاذا أراد الانسان أن يهرب من الخطر فانه لا يسلم رجليه فقط الى الجرى ، وانما تجده — اذا تأملته — فى حالة نشاط كلى ، بل ان سرعة التنفس ، وسرعة دقات القلب ، والتغيرات الفسيولوجية والحشوية المختلفة تشترك فى هذا . واذا تأملت الحدأة وهى تأكل فانك لا تجدها تأكل فقط بمنقارها المحدب ، واتما تجد أن كل عضلة فى جسمها تسهم فى هذه العملية . كذلك الثعبان اذا ابتلع شيئا فان حركة تنتشر فى كل جسمه .

والذى يلاحظ أن الانسان كوحدة يتعامل مع البيئة كوحدة ، ويؤثر فيها ، ويتأثر بها ، والنشاط الوظيفى القائم بينهما يؤدى الى تحقيق نوع من الاتزان .

خلاصة :

هناك اذن ثلاثة مبادىء ، وهى : الوظيفة : والغرضية ، والكلية . وهذه المبادىء ستكون أساس تفكيرنا فيما يعرض لنا من حقائق ونظريات .

المراجع

1 — J. Dewey : Human Nature.

2 — E. Claparede : A History of Psychology in Autobiography : by Marchison p.99.

3 — A. Carr : Functionalism — Psychologies of 1930.

4 —Wm.McDougall : The Hormic Psychology.—Psychologies of 1930

5 — Wm. Mc. Dougall I & II : MenorRobots—Psychologies of 1925

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الرابع

مبادىء أولية

مقدمة عامة :

قلنا فى الباب الأول : ان علم النفس يبحث فى السلوك من حيث علاقته بالحياة العقلية ، فاذا فهمنا لأول وهلة ان السلوك نشاط ، فاننا لا نقصد كل أنواع النشاط . فنشاط القلب فى أثناء أدائه وظيفته الاعتيادية لا يدخل فى حسابنا ، وكذلك حركة المعدة فى أثناء قيامها بعملية الهضم لا تدخل تحت اسم « السلوك » . أما المشى ، والجرى ، وقذف الأشياء ، والكتابة ، والكلام ، والتفكير ، والتذكر ، والتخيل فهى أنواع من النشاط لها صلة صغيرة أو كبيرة بالحياة العقلية .

ولصعوبة تحديد الميدان الذى يعتبر سلوكا ، والميدان الذى لا يعتبر كذلك ظهرت فى علم النفس الحديث — كما بينا — مدارس متعارضة ، تحاول كل منها أن تضع نظاما شاملا متماسكا لتفسير الظواهر التى يدرسها علم النفس .

الوظيفة والتكوين :

ومن هذه المدارس مدرسة التكوينين « Structuralists » ويقوم أصحاب هذه المدرسة بتحليل المحتويات العقلية الى مكوناتها ، فيصلون الى المعرفة ، والوجدان ، والنزوع . ثم يبحثون عن تفسير لكيفية تكون هذه الأجزاء وترابطها بعضها ببعض . ولذا كان جل اهتمامهم منصبا على تكوين «العقل» وبنائه على أنه يشبه أن يكون « شيئا » ، ولهذا كان علينا فى التدريس أن نعرف المعلومات القديمة « المخزونة » ، وأن نستدعيها لتستقبل

المعلومات الجديدة . وعلينا أن نربط هذه بتلك ، وبهذا يزيد المخزون من ألوان المعرفة .

وقد بينا فى الفصل السابق أن ظهور نظرية التطور ، واهتمامها بمبدأ النشاط الوظيفى بين الكائن الحى وبيئته قد أدى الى ظهور مبدأ جديد فى علم النفس يعطى أولوية للوظيفة . والحياة العقلية عند الوظيفيين عبارة عن نشاط يحدث فى أثناء التكيف بين الكائن الحى وبيئته ، سواء أكان التكيف يرمى الى ملاءمة الكائن الحى لبيئته ، أو ملاءمة البيئة لحاجات الكائن الحى .

تهتم النظرية الوظيفية فى علم الحياة بعملية التكيف ، وبالنشاط الوظيفى . وترى أن الوظيفة هى التى تكيف العضو ، ولا ترى أن العضو هو الذى يحدد الوظيفة . فالكائنات الحية بحكم علاقتها بالبيئة يحدث بينها وبين البيئة نوع من التكيف . وهذا التكيف يترتب عليه تشكيل التكوينات الجسمية بما يتفق وهذه الوظائف ، فالحيوان الذى يعيش فى الجحور يكون ضيق العينين والحيوان الذى يعيش فوق المرتفعات تكون عيناه متباعدتين بحيث تذرعان آفاقا واسعة . كذلك الحيوان الذى يتسلق الشجر ، ويتعلق بالأغصان تتكيف يداه ورجلاه بحيث تساعدانه على هذا . أما الكائن الحى الذى يسبح فى الماء فان ما يقابل الأذرع (الزعانف) عنده يتشكل بحيث يعاونه على السباحة ، ومعنى هذا أن العضو يتشكل بما يلائم الوظيفة .

كذلك اذا أردت أن أحفظ ملابسى فاننى أعد لها وعاء مجوفا ، فالتجويف فى شكل الوعاء يساعد على الحفظ ، وتكون فكرة الحفظ هى التى أوحت بتشكيل الشىء على صورة تلائم هذه الوظيفة . ويراعى فى هندسة المبانى فى الوقت الحاضر أن تكون بحيث يساعد المبنى على أداء وظيفة معينة ، فمبنى المدرسة يختلف عن مبنى المتجر ، وكلاهما يختلفان عن مبنى المستشفى أو المصرف ، ومعنى هذا كله أن للوظيفة أسبقية وأهمية على الشكل .

ونجد أحيانا أن الشىء الواحد يؤدى وظائف مختلفة ، فغصن الشجرة

قد يكون أداة للوصول الى الطعام ، وقد يكون ممرا ينتقل عليه الحيوان من مكان الى مكان آخر على الشجرة ، وقد يقطعه الوالد ويستعمله لتأديب ابنه،ومعنى هذاأن الوظيفةتستخدم ماحولها لتحقيق غايتها ؛ فالشكل هنا يخدم الوظيفة .

والفكرة الوظيفية فكرة أولية ترتبط بالحياة — فسيولوجية كانت أو عقلية — فمن الوجهة النفسية لدينا كائن حى نشط ، وهذا النشاط عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما الكائن الحى ، وثانيهما البيئة . لنأخذ مثالا بسيطا هو عملية الهضم ؛ فهذه عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما المعدة أو الحيوان بعبارة أدق ، وثانيهما الطعام ؛ فاذا لم يكن هناك معدة أو كائن حى لم يكن هناك هضم ، واذا لم يكن هناك طعام لم يكن هناك هضم،فلكى يكون هضم لا بد من معدة وطعام بينهما علاقة وظيفية بسيطة هى الهضم . كذلك التنفس عملية وظيفية لها طرفان : أحدهما الهواء ، وثانيهما الكائن الحى أو الرئتان ، فاذا انعدم أحد الطرفين انعدم التنفس .

فالعلاقة الوظيفية أساسها أن الكائن الحى يؤثر فى البيئة ، والبيئة تؤثر فى الكائن الحى ؛ فهناك تأثير متبادل بينهما ، وهذا التأثير المتبادل مستمر ، ويترتب على هذا التأثير المتبادل المستمر تغيير فى كل من البيئة والكائن الحى ، ويترتب على هذا التغيير تغيير فى النشاط نفسه .

لنأخذ على سبيل المثال مشكلة عادية بسيطة : اذا فرضنا أن شخصا يحاول دخول بيته ، ثم وجد الباب مغلقا ، وأن مفتاح البيت قد ضاع منه ففى هذه الحالة يحاول فتح الباب أو كسره ، أو يسألعن نجار قريب ليستعين به ، وقد تطول الفترة التى تمضى بين ظهور المشكلة وحلها ، فاذا تكررت المشكلة مرة أخرى فان النشاط يكون أسرع أداء للنتيجة ، أى أن النشاط الوظيفى يتأثر فيه الطرفان تبعا للخبرة السابقة . وندرك فى أثناء حل المشكلة فى المثال السابق حدوث نشاط له طرفان : أحدهما الشخص ، وثانيهماالباب. وهذا النشاط تتمثل فيه الحركة ، والتفكير ، والتذكر ، والتردد وما الى ذلك من أنواع النشاط النفسى والبدنى .

واذا أخذنا التذكر نجد أن هناك شخصا يتذكر ، وموضوعا للتذكر . فاذا وجدت عملية التذكر كان هناك طرفان : شخص ، وموضوع . فالتذكر عملية وظيفية . كذلك اذا كان الشخص منتبها ، فانه لا بد أن يكون منتبها لأمر معين ، فالانتباه عملية وظيفية . وكذلك التفكير عملية وظيفية .

واذا تأملنا نجد أن النشاط الوظيفى نشاط كلى يقوم به الكائن الحى ككل فى بيئة كلية . والغرض منه حصول الكائن الحى على نوع من الاتزان ، وسد النقص . والنظرية الوظيفية فى علم النفس قامت على جهود « ديوى » الذى تتلمذ على « ستانلى هول » ، وعلى جهود « كلاباريد » الذى استوحى الفكرة من شقيقه الذى تتلمذ على « داروين » ، وكذلك على جهود « وليم جيمس » الذى كان من أئمة علم الحياة والتشريح .

والوظيفية فى علم النفس تقابلها الفلسفة « البراجماسية » ولها تطبيقات واسعة النطاق فى ميادين التربية ، والسياسة ، والاقتصاد ، والحياة ، ومن زعمائها « ديوى » بأمريكا و « كلاباريد » بسويسرا ، و « وليم جيمس » بانجلترا .

الكلية والجزئية :

كانت الفكرة القديمة ترمى الى معرفة الأجزاء ، ثم معرفة كيف تتألف الكليات من هذه الاجزاء. ولكن اذا أخذنا التطور فى مختلف مراحله نجد أن الكائن الدنيء يقوم ككل بوظائفه الحيوية مجتمعة. ونجد ان عملية التطور ليست عملية اضافة أجزاء جديدة الى كليات قديمة ، وانما هى عملية تميز فى خلال الكليات القائمة ، وبهذا نجد أن عملية التطور هى عملية تميز ، وعملية ظهور تفاصيل أكثر ، وعملية زيادة تكيف بين الكائن الحى وبيئته فاذا أخذنا الطيور نجد أن فتحة التبول والتبرز واحدة ، ولكن فى الثدييات نجد تميزا ، فهناك فتحتان ، وهناك جهازان ، هذا مثال بسيط يوضح ما نقصده من زيادة التميز مع التطور . فلم تحدث هناك اضافة جهاز جديد ، وانما حدث تميز .

وفى نمو الأطفال نجد أن الطفل يقوم بحركات عشوائية فى الشهر الأول ، ثم تتميز من خلال هذه الحركات حركات أخرى أكثر تناسقا ، وأكثر مهارة ؛ كالقبض ، والمشى ، والجرى ، ثم الرقص . وفى النمو اللغوى نجد أننا نبدأ بمرحلة المناغاة والأصوات العامة غير المتميزة ، وفى خلال هذه تبدأ تتميز الأصوات المحددة التى تمثل بعد ذلك الجمل والكلمات والحروف وما الى ذلك .

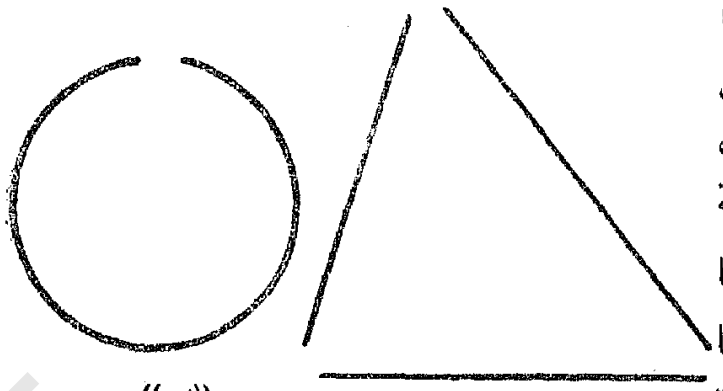
كذلك فى كل نواحى النمو ، ونواحى التطور ، ونواحى النشاط ، نجد أن الصفة الأولى هى صفة الكلية . وأن النمو والتطور هو عملية تميز فى خلال هذا النشاط الكلى المتكامل .

واذا نظرت الى صورة فانك ترى صورة عامة ، وكلما تأملتها اتضحت تفاصيلها فى خلالها جملة ، وعملية ظهور التفاصيل تساعد على اعطاء الكل شكلا أكثر تحديدا وهذه العملية تسمى عملية التشكيل « Structuralisation » . نلاحظ كذلك أننا اذا قرأنا قطعة من الأدب وتعذر فهم بعض مفرداتها ، فان معنى هذه المفردات يفهم فى ضوء القطعة كلها أو البيت كله . وزيادة فهم هذه المفردات يؤدى الى زيادة فهم القطعة كلها ، وحتى اذا كشفنا عن معانى بعض هذه المفردات فى القاموس فان القاموس يعطينا معانى مختلفة ، نختار أحدها فى ضوء المعنى الاجمالى للقطعة الأصلية ، ونترك ما عداه .

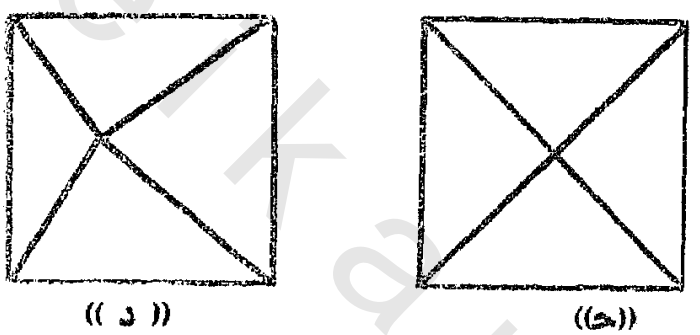
كذلك اذا نظرنا الى شكل مربع فاننا نراه جملة ، ولا نراه على أنه مجموعة أضلاع وزوايا ، ورءوس ؛ وانما نراه مربعا ونرى الضلع على أنه ضلع مربع ، والزاوية على أنها زاوية مربع ، والرأس على أنه رأس مربع ؛ أى ان صفات الجزء تكون مشتقة من صفة الكل الذى ينتمى اليه هذا الجزء .

معنى هذا كله ان فكرة الكلية سابقة لفكرة الجزئية وغالبة عليها ، ويتجه الانسان عادة الى الكلية وذلك بتكميل الناقص ، فاذا نظرنا الى

الشكل المجاور (ا) فاننا نميل الى تكميل الفجوات ونسميه مثلثـا . كذلك اذا رأينا دائرة ناقصـة كما فى الشكل (ب) فاننا نميل الى تكميلها ورؤيتها على أنهـا دائرة ناقصة لا على أنها قوس كبير .



كذلك اذا نظرنا الى المربعين المتجـاورين فى الشكلين (جـ،د) أدركنا الأيمـن (جـ) على أنه شـكل مسطح ، وأما الشكل الأيسر المجاور له (د) فاننا نراه على أنه هرم له قاعـدة مربعة ،



وأربعة أسطح متساوية تماما ، بحيث اذا أسقطنا عمودا من رأسه فانه يقابل المربع فى مركزه . وقاعدة الهرم تكون أحيانا بعيدة عنا ورأسه هو القريب ، وأحيانا يكون الوضع بالعكس .

معنى هذا أن تجسيم الشكل المسطح المرسوم «د» تم بحيث يحدث نوع من الاتزان أو التكامل . أما الشكل الأيمن «جـ» فانه يبدو مسطحا ، اذ لا داعى لتجسيمه واحداث الاتزان فيه ، فهو متزن متكامل من أول الأمر

والاتجاه نحو « الاتزان » أو « التكميل » يكاد يكون عاما فى الحياة . فاذا ركبنا القطار ، وسمعنا الأصوات الناتجة عن حركته ملنـا الى تحويل هذه الأصـوات الى توقيع موسيقى . واذا كتبت خطابا فانى لا أستريح الا اذا وضعته فى صندوق البريد . وعندما أسير فى الطريق أرى أول صندوق بريد يصادفنى ، ثم أضع الخطاب ، وقد أمر بعد ذلك على صناديق كثيرة فلا أرى منها واحدا. وبعض الكائنات الحية اذا قطعنا ذيلها فان ذيلا جديدا ينمو لها ، والجسم اذا جرح فان الجرح يضمد . واذا اتسخ الجرح فان الجسم

يبعث بالكرات البيضاء للهجوم على الميكروبات ، حتى يعود الجسم الى حالة الاتزان ، وقد ترتفع درجة الحرارة ؛ وهذا الارتفاع من علامات مقاومة الجسم مقاومة تتجه به الى اعادة الاتزان اليه . وهذه الظواهر هى التى تعرف باعادة الاتزان «Homeostatis»

معنى ما تقدم أن لدينا الكائن الحى ككل ، وهذا الكائن الحى له تفاصيله التشريحية البدنية ، وله تفاصيله العقلية المختلفة ، من حاجات ، ودوافع ، ومقدرات . هذا الكائن الكلى يتعامل مع بيئة كلية لها تفاصيلها . وبين الكائن الحى وبيئته مجموعات من القوى ، أو العلاقات الديناميكية ، وهذه العلاقات وظيفية . وهذا النشاط الوظيفى يرمى الى احداث الاتزان بسد حاجات الكائن الحى ، وبالتوفيق بينه وبين البيئة .

وعلينا أن نذكر القارىء بأن بعض العلماء قد بالغ فى نظرته الكلية حتى انه يغفل التفاصيل اغفالا كليا . فهم يرون أن يهملوا العمليات التشريحية التى توقفنا على نواحى الحياة العقلية المختلفة ؛ من دوافع ، أو حاجات ، أو غرائز ، أو قدرات . ولكن اذا أخذنا الناحية البدنية نجد أن الجسم حقيقة يعمل ككل ؛ ومع ذلك له تفاصيله ، وهذه التفاصيل من جهاز تنفسى ، وجهاز هضمى ، وجهاز عصبى .. الخ تقوم بخدمة الكل . كذلك الحياة العقلية قد يكون لها تفاصيلها ، ولا يمنع الدخول فى هذه التفاصيل من توكيد أسبقية الكلية على الجزئية . ومن زعماء فكرة الكلية أصحاب مدرسة « الجشتالت » على اختلاف مذاهبهم .

الغرضية والآلية :

وقد ظهر فريق من علماء النفس سبق أن أشرنا اليهم ؛ وهم السلوكيون ، وتقوم دراستهم على ما يمكن ملاحظته أو تسجيله من حركات الكائن الحى ، وهم يؤكدون أن الحركة فى الكائن الحى نتيجة لمؤثر معين ، ووحدة السلوك فى نظرهم هى الفعل المنعكس «Reflex action» ، فهناك مؤثر كوخزة الدبوس لليد مثلا ، وهناك حركة جذب اليد بعيدا عن الدبوس ، وهذه الحركة تتطلب عصبا يستقبل المؤثر ، وعصبا يجذب الذراع ، فهذا نوع بسيط من السلوك يفسر على أساس عصبى مادى صرف ، وكل أنواع السلوك فى نظرهم تركيبات من أنواع بسيطة كالذى ذكرناه .

وقد قامت لمناهضة هذه المدرسة وغيرها — من المدارس التى لا تؤمن الا بالمذاهب المادية ؛ كمذهب الاتجاه « Tropism » — مدرسة المذهب الغرض ، وهى التى يتزعمها « مكدوجل . Mc. Dougall» ، وقد جعلت هذه المدرسة غايتها وضع الخصائص الأولية للسلوك العقلى ، وليست كل هذه الخصائص من ابتداع « مكدوجل » . ولكن بعضا منها كان قد سبقه اليها غيره ، ويرجع هذا الى عهد « أرسطو » والرئيس « ابن سينا » وغيرهما وحيث أن النظرية الغرضية بنقدها للنظريات السابقة لها قد عالجت فى نفس الوقت فكرة الوظيفية وفكرة الكلية فى حدود اطارها فاننا سنقدمها بشىء من التفصيل .

خصائص السلوك فى رأى النظرية الغرضية :

تقوم هذه النظرية — كما قلنا — على التفريق بين النظرة المادية الصرفة والنظرة غير المادية لسلوك الانسان ، وهناك حاجة ماسة الى هذا التفريق ، والسبب فى هذا أن التقدم العظيم الذى حدث فى علم « الفسيولوجيا » فى النبات والحيوان جعل الناس يميلون الى تفسير سلوك الحيوان والانسان على أساس نتائج هذه البحوث ، لهذا رأى « مكدوجل » ومن ينتمون الى مدرسته أن الخطوة الأولى هى توضيح الخصائص المميزة للسلوك العقلى أو الحيوى[1] ؛ وبعبارة أخرى : توضيح الخصائص المميزة بين الكائنات الحية وغير الحية .

وتتبين الخاصية الأولى فيما نفعله عادة اذا رأينا حيوانا ملقى على الأرض وأردنا أن نعرف أهو حى أم ميت ؛ فنحن عادة ندفعه برجلنا مثلا دفعة خفيفة ، فاذا كانت الحركة الناتجة عنه أقل مما نتوقعه من هذه الدفعة أو أكثر فاننا نظنه حيا ، وأما اذا كانت الحركة مساوية تماما لما نتوقعه فاننا نظنه ميتا[2]

(١) ليست كلمة عقلى هنا مرادفة لكلمة حيوى ، ولكن يقصد بالاثنين السلوك الصادر عن أى كائن حى يشعر .

(٢) قال « ابن سينا » فى الفصل الأول من هدية الرئيس للأمير :

« ان الأجسام لا توصف بالحركة لأنها أجسام ؛ بل لعلل زائدة على جسميتها منها تصدر حركاتها صدور الأثر عن المؤثر » ، وقال : « ان الأجسام المتحركة بحركات زائدة على الحركات الطبيعية — كالهابطة الثقيلة والصاعدة الخفيفة — لها علل محركة نفسية نسميها نفوسا ، أو قوى نفسانية » .

فالانسان والحيوان كل منهما قادر على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية ، وأما غيرهما من الكائنات فلا يتحرك الا بعوامل خارجة عنه ، فلأجل أن يتحرك هذا الكتاب لا بد أن أؤثر فيه بمؤثرات خارجية ؛ كأن أدفعه بيدى ، أو أقذفه مثلا . ولكن الحيوان قد يقوم من تلقاء نفسه للمشى ، أو الجرى أو تناول الطعام . ويقول السلوكيون : ان الحيوان كذلك لا يتحرك الا بمؤثر خارجى ؛ فالكلب لا يحرك ذنبه لرؤية سيده — فى نظرهم — من تلقاء نفسه ؛ وانما يحركه بفعل « مؤثر خارجى » هو رؤية السيد . كذلك الكلب الذى يصرخ من الجوع والألم لا يفعل ذلك من تلقاء نفسه ؛ وانما بفعل « مؤثر خارجى » ، وهو تأثره باحساسات الجوع والألم ، هذه هى آراء السلوكيين فى هذه الخاصية .

ومع هذا يسهل الرد عليهم بذكر الخاصية الثانية ، وهى أن السلوك الظاهرى للكائن الحى لا يتوقف استمراره على المؤثر ؛ فاذا وقع جسم مادى تحت مؤثر ما ، فانه يظل يتحرك ما دام المؤثر يعمل . فاذا دفعت الكرسى بيدى فانه يتحرك ما دامت عملية الدفع أو أثرها مستمرا ؛ ولكن الكلب قد يهز ذيله لرؤية سيده وقد لا يهزه ، وقد يهز ذنبه لحدث آخر غير رؤية سيده ، وقد يستمر هزه لذيله بعد اختفاء سيده عنه ؛ فليست لدى الحيوان حركة مؤكدة يمكن التنبؤ بها بالنسبة لمؤثر معين . وأما فى المادة فيمكن أن نحسب بالدقة الحركة الحادثة اذا عرفنا الطبيعة المادية للمتأثر ، وعرفنا مجموع القوى المؤثرة فيه .

أما الخاصية الثالثة فهى أن الكائنات الحية تغير من سلوكها . فاذا كان أمامى طفل ورأى فى يدى لعبة وأراد أن يأخذها ، فانه قد يمد يده لأخذها ، فاذا فشل فانه يطلبها بلسانه ، فاذا فشل مرة ثانية فقد يبكى ، فاذا لم ينلها بعد ذلك كله فقد يرتمى على الأرض ويصرخ وهكذا نجد أن الطفل يغير من سلوكه . وكذلك اذا وضعت عائقا فى سبيل نملة تسير فى اتجاه معين فانها تغير طريقها ، ثم تلحق ببقية السرب الذى كانت تسير معه . أما المادة فانها لا تغير اتجاهاتها من تلقاء نفسها ؛ فاذا ألقيت قطعة حجر الى أعلى فى اتجاه مائل ، فانها ترسم قوسا معينا يمكن حسابه بمنتهى الدقة —

ويسمى فى العلوم الرياضية بالقطع المكافىء — ولا ينتظر بحال من الأحوال أن تغير قطعة الحجر اتجاهها فى منتصف الطريق الا اذا أثر فيها مؤثر خارجى آخر .

كذلك الأفعال المنعكسة البحتة لا تتغير ؛ فاذا ازداد الضوء الواقع على حدقة العين فانها تنكمش بمقدار معين لا يتغير . واذا ضربت ما تحت الركبة بمطرقة فان الرجل تتحرك الى أعلى ، واذا أمررت جسما على أسفل القدم فان أصابع الرجل تتحرك .

والخاصية الرابعة أن سلوك الكائن الحى يتناوله التحسن ، وبعبارة أخرى : نجد الكائنات الحية قادرة على التعلم والاستفادة من المحاولات والتجارب السابقة ، أما التحسن فى المادة فانه معدوم ، وقد يقال : انه اذا كان لدى قفل جديد فقد يتعذر فتحه بمفتاحه الجديد ، فاذا تكرر استعمال المفتاح مع قفله فقد تصبح عملية الفتح أسهل وأسرع من ذى قبل ، ولكن اذا فحصنا أسنان المفتاح ، وفحصنا داخل القفل وجدنا أن أجزاء منهما قد تآكلت ، وبذلك نتجت السهولة والسرعة فى الاستعمال عن طريق واحد ؛ هو تكرار هذا الاستعمال . وليس لدينا مثل هذه الأدلة عن التعلم عند الانسان والحيوان ؛ فالانسان الذى يكتب يكسب سرعة وسهولة ودقة فى الكتابة عن طريق المران ؛ وهكذا نجد التحسن فى القراءة ، والكتابة ، والتفكير ، والمشى والجرى . وليس عنصر التكرار الآلى الذى أشرنا اليه فى مثال القفل ومفتاحه هو العامل الوحيد المسبب لهذا التحسن ، فهناك عوامل أخرى ؛ كالحوافز ، والغايات ، وغير ذلك ؛ مما يجعل التكرار وحده عاملا غير بارز الأهمية اذا قيس بالعوامل الأخرى .

الخاصية الخامسة هى أن سلوك الكائن الحى له غرض يرمى اليه ؛ فالحيوان يخرج من مكمنه ، ويمشى المسافات الطويلة حتى يصل الى هدفه وهو الحصول على فريسته . ويمكننا عادة عن طريق الملاحظة أن نتحقق مما اذا كانت الحركة تتجه أو لا تتجه نحو هدف معين ؛ فاذا لاحظنا قاربين فى البحر أحدهما يسيره شخص ، والآخر لا يسيره أحد ففى امكاننا أن نستنتج — بالرغم من عدم رؤيتنا للقاربين بوضوح — أيهما به شخص يسيره وأيهما ليس به أحد ، ونحن نبنى هذا الاستنتاج على ظاهرة واحدة ،

وهى أن أحد القاربين تتخبطه الأمواج والرياح ، وليس له خطة معينة فى سيره ، وأما الآخر فانه يسير غالبا وفق خطة معينة يرمى بها الى تحقيق غرض معين . والفارق الأساسى هنا هو فارق الغرض .

ولدل وجود الغرض فى سلوك الكائنات الحية هو المميز الأساسى وعلى ضوئه يمكن تفسير كل المميزات الأخرى . فوجود الغرض عند الحيوان هو الذى يعطى سلوكه صفة التلقائية ؛ فالكلب يقوم من مكانه ، ويمشى ليصل الى المطبخ حتى يصيب طعاما يأكله ، فاذا اعترضت سبيله فانه يغير خط سيره حتى يحقق نفس الغرض . كذلك القدرة على التعلم تنتج عنها سهولة فى تحقيق الأغراض على ضوء الخبرة السابقة . وكذلك استمرار السلوك بالرغم من اختفاء المؤثرات الحسية هو فى أساسه استمرار لتحقيق الغرض ، فكأن التلقائية ، والاستمرار ، والتغير ، والتحسن كلها صفات تابعة للصفة الأساسية وهى صفة الغرضية .

والخاصية السادسة كذلك نتيجة للغرضية، ومضمونها أن تحقيق الغرض الذى يرمى اليه الكائن كاف لتوقف السلوك ؛ فاذا كان أمامى كلب جائع ، ورأى فى يدى قطعة لحم ، فانه يقوم من مكانه ، ويتقدم نحوى ، وينظر الى ، وقد يخرج أصواتا مختلفة . فاذا ضايقته بأن حجزت عنه قطعة اللحم ، فانه يستمر فى محاولة الحصول عليها ، ويستعمل لذلك طرقا أخرى ، كالنباح ، أو الهجوم . فاذا أعطيته قطعة اللحم أوقف كل هذه المحاولات ، وبدأ مجموعة أخرى من الحركات ؛ كالتقطيع ، والمضغ ، والبلع ، وما الى ذلك .

والخاصية السابعة هى خاصية التكيف الكلى — التى سبق أن تحدثنا عنها — ، وبمقتضاها نلاحظ أن تحقيق الغرض لا يتطلب من الكائن الحى تحريك جزء صغير محدود من جسمه فحسب ، وانما يتطلب تكيفا كليا عاما ، فالكلب الذى يأكل قطعة اللحم لا يظل نائما ويمد فمه لأخذها ، وانما يقدم على عمله هذا بكل جسمه . كذلك النسر لا يفترس بمنقاره فقط ، وانما يستعمل منقاره ومخالبه وعضلاته ، وكل ما يمكن استعماله من كل جسمه لتحقيق غرضه . ويلاحظ بطبيعة الحال أن مقدار التكيف الكلى يختلف باختلاف أهمية الغرض وحيويته ، فقد أقرأ صحيفة يومية وأنا مستلق

فى سريرى ، ولكن اذا أردت أن أدرس كتابا لأؤدى فى مادته امتحانا يتوقف على النجاح فيه كسبى لعيشى ؛ فانى أجلس جلسة يقظة ، وقد أستعين على تنشيط نفسى بكل الوسائل المعروفة .

وكلما ازدادت حيوية الغرض ، وازدادت الصعوبة فى الحصول عليه دون الشعور باستحالة التحقيق ازدادت الحاجة الى التكيف الكلى اللازم لتحقيق الغرض . والتهيؤ الكلى — كما نعلم — ليس ضروريا فى الأفعال المنعكسة التى يمكن أحيانا أن تحدث والمرء فى نوم عميق .

الأغراض وأنواعها :

يقال : ان كل ما يحدث فى هذا العالم يحقق غاية معينة ؛ فطلوع الشمس وغروبها قد يحققان غايات مرسومة . ولكن أمثال هذه الغايات لا يوجد ما يقابلها عند هذه الكائنات ، فلا يمكن أن أقول : ان الشمس « تريد » أن تفعل كذا ، مع أنه يمكننى أن أقول : ان الحمامة « تريد » أن تبنى عشها أو « تريد » أن تطعم صغارها ، وعلى هذا سنقصر كلمة « غرض » على ما يقابل (شيئا) فى داخل الكائن الحى نسميه (نزعة) أو (دافعا) أو (رغبة).

من كل هذا نرى أن لدينا دافعا يدفع الكائن الحى للقيام بسلوك يرمى للوصول الى هدف ، وهذا السلوك — الذى هو وساطة بين الدافع والهدف — يتصف بما أشرنا اليه من غرضية وتلقائية وتغير وتحسن . وما الى ذلك . ونقصد بالسلوك كل أنواع النشاط العقلى سواء أكانت فيه حركة ظاهرة ، كالرسم ، والكتابة ، والحل والتركيب ، أم لم تكن فيه حركة ظاهرة واضحة ؛ كالتدبير ، والتفكير ، والتخيل .

والأغراض التى يندفع الكائن الحى الى تحقيقها يختلف بعضها عن بعض من ثلاثة أوجه وهى : الحيوية ، والوضوح ، والقرب .

ونقصد بالحيوية أن يكون الغرض ماسا بناحية حيوية هامة بالنسبة لحياة الكائن الحى ؛ فالوصول الى الطعام فى حالة الجوع غرض حيوى على جانب كبير من الأهمية يستثير فى الكائن الحى أنواعا من النشاط تتغير وتتعدل الى أن يتحقق الغرض . فاذا خرج شخص من مكان ما ليأكل لأنه جائع تجده يتحرك بحزم ونشاط — الا اذا كان الجوع قد أعياه — وفى

اتجاه معين يعلم أنه سيصيب فيه طعاما ، فاذا وجد أن جيبه خال من النقود أعمل فكره ليتذكر قريبا أو صديقا يذهب اليه ليعيره النقود ، أو فكر فى حيلة أخرى . وهكذا تجد أن التذكر ، والتفكير ، والحركة ، والنشاط كلها أنواع من السلوك يدفع اليها دافع الجوع بقصد الحصول على الطعام .

وقد يكون لدى الانسان أغراض على درجة أقل فى حيويتها وأهميتها من هذه . واذا لم يكن لدى الانسان غرض حيوى هام تجده على شىء من الخمول ، فالواحد منا ان كان لا يريد أن يقرأ ، أو يتكلم ، أو يأكل ، أو يقابل الناس ، أو يفكر ، فانه فى العادة ينام . وبعبارة أخرى : اذا لم يكن للفرد غرض يعمل له فانه لا يعمل شيئا ، وكلما زادت أهمية الغرض وحيويته زاد نشاطه ، فالصلة بين حيوية الغرض ومبلغ النشاط من حيث الكم تبدو كما لو كانت صلة مطردة .

ولا يتطلب وجود الغرض أو عظم أهميته أن يكون دائما واضحا فى ذهن الكائن الحى ، والغرض لا يكون واضحا الا فى حالات قليلة ؛ فالطالب الذى يعمل لينجح فى امتحان يترتب عليه مستقبله يعمل غالبا متطلعا الى تحقيق غرض واضح فى ذهنه . ولكن هب أنى وجدت نفسى فجأة أمام سيارة مسرعة نحوى ، فقفزت من طريقها ، وتحققت نجاتى ؛ فالغرض هنا هو النجاة ، أو المحافظة على الحياة . ولكن الفرد منا يقفز عادة قبل أن يفكر فى النجاة ، ثم فى القفز لتحقيق هذه النجاة ؛ أى أن القفز (السلوك) يحدث قبل ادراك الخطر الناشىء من الموقف ادراكا واضحا ؛ فالسلوك هنا يحقق غرضا ليس واضحا فى اللحظة التى يحدث فيها . كذلك الحمامة التى تجمع العشب لتبنى عشها ؛ انما تفعل ذلك لتضع بيضها فى مأمن من الأعداء . ثم ترقد على البيض حتى يستمر دافئا الى أن يفرخ وهكذا . فالسلوك هنا يرمى الى تحقيق غرض حيوى ، معين ، بعيد ؛ وهو استمرار النوع . ولكن الحمامة — بغير شك — لا تدرك منه شيئا ، ولكننا نعتقد أن الحمامة تشعر فى لحظة معينة بأنها مدفوعة من الداخل لجمع القش ، ثم تصير مدفوعة لوضع البيض ، وهكذا ؛ أى أن هناك أغراضا جزئية حيوية على درجة كبيرة من الغموض ، وبتحقق هذه الأغراض الجزئية تتحقق الغاية الكبرى وهى استمرار النوع ، ولا وجود لفكرة الغاية الكبرى فى « ذهن » الحمامة .

كذلك تختلف الأغراض من حيث قربها وبعدها ؛ ففرق بين أن أعمل لغرض بعيد يستلزم سلسلة من الخطوات اذا تحققت فان الغرض نفسه يتحقق ، وأن أعمل لغرض قريب . فاذا أهانك شخص فقد تضربه فى الحال وبذلك تحقق غرضا قريبا ، وقد تشكوه لأولى الأمر ليفصلوا بينك وبينه . والسلوك فى الحالة الأولى سريع قصير يحقق غرضا قريبا ، وأما فى الحالة الثانية فانه بطىء يحتاج الى عدد من الخطوات لتحقيق غرض بعيد ؛ ولهذا يحتاج الى وضع خطة . وفى مثال آخر نجد أن استذكار التلاميذ لحل مشكلة راهنة يحقق غرضا قريبا ، وأما الاستذكار للنجاح فى الامتحان فانه يحقق غرضا بعيدا ، بينما الاستذكار للحصول على وظيفة بعد سنوات يحقق غرضا أكثر بعدا من السابقين ، والشخص الذى يمكنه أن يضع لنفسه أغراضا بعيدة ، ثم يدبر الخطوات اللازمة لتحقيقها ، ويقوم بتنفيذها يعتبر على جانب من الرقى العقلى ، ويمكن أن يقاس الرقى العقلى بمبلغ مقدرة الشخص على النجاح فى وضع سلاسل الخطوات لتنفيذ أغراض بعيدة يضعها بنفسه .

ومن السهل أن نلاحظ بعض الفروق بين الصغار والكبار فى هذا الصدد ، ولعل أهم الفروق هى وضوح الغرض فى ذهن الانسان البالغ ، ويجب أن نذكر أن وضوح الغرض أمر ، وحيويته أمر آخر يختلف عنه . ويمكننا عادة أن نلاحظ انتقال الطفل بالتدرج من السلوك الغامض الأغراض الى السلوك الواضح الأغراض ؛ فالطفل يصرخ اذا جاع ، ويسكت اذا قدمت له الأم ثديها ؛ بعد ذلك يمكن الطفل أن يتحدث ، ويعبر بما يريد ، ويمكنه أن يلجأ الى الحديث مكان الصراخ لتحقيق رغباته . وعندما يتقدم الطفل فى العمر نجده يلعب ، ويتحرك ، ويجرى هنا وهناك ، وقد يرمى فى ذلك عمدا الى تقليد سيارة أو فارس ، أو قد يرمى الى مجرد تحريك يديه ورجليه ، ويجد لذته فى ذلك . وعلى العموم فان الطفل فى كل هذا يحقق أغراضا لا يكون قادرا على التعبير عنها . والقدرة على التعبير — ولو أنها نتيجة من نتائج النمو الطبيعى — يكون قصورها دليلا على عدم

وضوح الغرض فى الذهن ، ولكن عندما يكبر الفرد نجده مدركا فى أكثر الأوقات ما يرمى اليه قادرا على وصفه ، والتعبير عنه ، واذا علمنا أن اللغة وسيلة يستغلها الانسان للاستعانة بالغير فى تحقيق أغراضه أمكننا أن نتصور أن نمو اللغة عند الأطفال يتمشى الى حد كبير مع وجود الأغراض ووضوحها فاللغة والغرض الواضح يغذى كل منهما الآخر .

ونلاحظ كذلك فى الفرق بين الصغار والكبار أن الفرد الكبير المكتمل النمو قادر على محاولة تحقيق أغراض بعيدة ، فطالب الجامعة مثلا يمكنه أن يعمل لدرجة سينالها بعد أربع سنوات ، بخلاف الطفل الصغير فلا يمكنه أن يعمل الا لأغراض تختلف فى قربها وبعدها اختلافا يناسب مستوى نموه . وسبق أن أشرنا الى أن درجة بعد الأغراض التى نرمى اليها دليل فى العادة على مبلغ نمونا ومستوى شخصيتنا . وكلما كان الغرض بعيدا كان السلوك حاويا لخطوات مختلفة متعددة ، فالطفل الذى يرمى الى أخذ لعبة منك يحاول أن يفعل ذلك بطريقة بسيطة لا تختلف كثيرا من طفل الى آخر ، وأما الذى يرمى الى تحقيق غرض بعيد — كنيل درجة علمية ليحقق بها أغراضا أخرى — فانه يتبع لذلك عددا من الخطوات يختلف بعضها عن بعض ، وتختلف من شخص لآخر . وتتحسن حتى تضمن تحقيق الغرض على أحسن وجه ممكن .

النظريتان الغرضية والوظيفية :

سبق أن قلنا : ان السلوك هو الوساطة بين الدوافع والأغراض ، فالسلوك نشاط يقوم به الكائن الحى بفعل الدوافع الداخلية ليحقق أغراضا تشبع هذه الدوافع ، وبعبارة أخرى : السلوك هو الوساطة بين الكائن الحى وبيئته ، وبلغة المدرسة الوظيفية : السلوك هو التكيف الحادث بين الكائن الحى وبيئته . من هذا نرى أنه لا توجد فوارق جوهرية بين النظرية الغرضية والنظرية الوظيفية ، فالنظرية الغرضية فى جوهرها وظيفية ، اذ أن السلوك يحقق وظائف هامة بالنسبة للكائن الحى ، والنظرية الوظيفية غرضية فى جوهرها ، فتحقيق التكيف بين الكائن والبيئة هو تحقيق الأغراض الحيوية بالنسبة للكائن الحى .

غير أننا نلاحظ أن المدرسة الوظيفية الخالصة تؤكد فكرة التكيف ، وأما المدرسة الغرضية الخالصة فانها تؤكد فكرة الدوافع . ولا تنكر المدرسة الوظيفية فكرة الدوافع ، كما أن المدرسة الغرضية لا تنكر فكرة التكيف .

واذا تذكرنا أن « مكدوجل » عميد المدرسة الغرضية ، و « انجل » و « ديوى » و « كلاباريد » زعماء المدرسة الوظيفية قد تأثروا جميعا بـ « وليم جيمس » الذى تأثر بدوره برأى « داروين » فى التكيف بين الحيوان والبيئة أمكننا أن نفهم السر فى التشابه العظيم بين المدرستين .

الغرضية والوظيفية والكلية فى التربية :

اذا اقتنعنا بما قدمناه كأساس لعلم النفس الحديث كان أساسا صالحا لما يسمى بالتربية الحديثة ؛ والا بحثنا عن أساس آخر يكون أصلح منه فى ناحيتى : التفسير ، والتطبيق . ونبدأ بعرض ما يجرى فى المدارس المألوفة ؛ لنعرف موقف علم النفس منها .

تقوم المدرسة على ايصال أنواع المعرفة ، وأنواع المهارة الى أذهان التلاميذ . وحيث ان هذه المعلومات والمهارات من اصطناع الكبار ، فاننا نجدها غريبة عن عقول التلاميذ لا تمت لدوافعهم ، ونزعاتهم ، وميولهم بصلة . وحيث ان هذه المعلومات قد فرضت فى شكل مناهج فالمدرسة مضطرة لبذل كل جهد ممكن حتى تصل بهذه المعلومات الى الأذهان . فنجد المدرس يشرح ، ويبسط ، ويستعين بأساليب التشويق الى المادة الجافة ، ويلجأ الى وسائل لايضاح المادة الغامضة المغلقة ، ويترتب على كل هذا حفظ المادة التعليمية حفظا يكفل حسن استرجاعها يوم الامتحان ، وأحيانا يتم استرجاعها دون أن تهضم ، واذا لم يتمكن التلميذ من استيعاب هذه المادة ظهرت له فى السوق شتى المختصرات والمؤلفات ، فهذا اسمه « المختصر الوافى » وذاك اسمه « المنجد » الى غير ذلك من الأسماء التى توحى بأن عملية التعليم عملية شاقة مؤلمة تحتاج الى « منجد » و « مغيث » و « مختصر واف » .

ويرى بعض الناس أن عملية التعليم يجب أن تكون شاقة مؤلمة ؛ لأن

الحياة نفسها شاقة ومؤلمة ، فالتعليم القائم على المشقة والتألم وبذل الجهد هو الاعداد الحقيقى للحيـاة . ونجد فى هذا النوع من التعليم أساليب خاصة تتبع لحفظ النظام ؛ ك « الطوابير » ، والأجـراس ، والأدراج ، والسكون ، والتربع ، والخضوع ، والاكتفاء بارهاف الأذن أو الشخوص بالعين ، وأساليب العقاب والثواب ، وما الى ذلك .

هذه صورة من المدرسة المألوفة ، ولكنا — بحسب الأساس الذى وضعناه — نجد أن الطفل كائن حى فعال دائم الحركة دائب النشاط ، ويلاحظ أن الفاعلية أو النشاط نتيجة طبيعية للحياة . وقد أشار الى ذلك « بوفيه » [1] بقوله : « ان الحياة لا يمكن تعريفها اذا أهملنا قدرة الكائن الحى على تلبية دواعى البيئة ، والحياة تنطوى على التلبية أو رد الفعل — أى على النشاط والفاعلية — واذا كان الطفل كائنا حيـا فهو بالضرورة فاعل نشط » .

ولقد سبق أن برهنا على أن سلوك الكائنات الحية خلفه دافع وأمامه غرض ، وأنه لتحقيق الغرض يلزم التفاعل مع البيئة تفاعلا نشطا ، وهذا التفاعل تنتج عنه خبرة تفيد فى المواقف التالية .

ولا يتيسر فى بعض الأحيان تحقيق الأغراض بالأساليب المألوفة ، فيتحتم علينا أن تدبر ، ونفكر ، وتتذكر ، ونوازن ، ونحكم . واذا أراد الفرد أن يحصل على طعام لجأ الى ما اعتاده من أساليب ، فاذا خابت هذه الأساليب فان عليه أن يعمل فكره فى غيرها حتى يحصل على ما يسد رمقه . على أن الأساليب التى يتبعها الفرد تفيده عادة فيما يجد من المواقف . وقد قام أحد علماء النفس بتجربة ؛ اذ وضع « شمبانزى » جائعا فى قفص ، ووضع له فى خارج القفص موزة لا يمكنه أخذها بيده لبعدها عنه ، ووضع بين الموزة والقفص عصا صغيرة ، فدفع الجوع « الشمبانزى » الى أن يقوم بعدد من الحركات ليحصل على المـوزة ، وفى أثناء قيامه بحركاته أخـذ العصا ، واستعملها كأداة لجذب الموزة اليه . الصلة بين الدافع والسلوك

(١) بوفيه : التربية الحديثة ص ٣ : من مطبوعات معهد التربية .

والغرض هنا واضحة ، كما أن عملية التكيف بين الكائن الحى وبيئته — بما فيها من عصا وموز — واضحة أيضا .

وفى تجربة أخرى وضعت بين القفص والموزة عصوان : أولاهما صغيرة ، والثانية أطول منها قليلا ، فقام «الشمبانزى» بأخذ العصا الصغيرة ، وجذب بها العصا الكبيرة ، ثم استعمل العصا الكبرى لجذب الموزة .

وفى التجربة الثالثة وضعت ثلاث عصى : الصغيرة أولا ، ثم الوسطى ، ثم الكبرى ، فأخذ الشمبانزى العصا الأولى وجذب بها الثانية ، ثم استعمل الثانية لجذب الثالثة ، واستعمل الثالثة لجذب الموزة ، وهكذا استمر القائم بالتجربة الى أن وصل عدد العصى الى ما يقرب من خمس عشرة .

هذه تجربة فى التعلم تبرهن على أن الشمبانزى يكسب فى كل مرة فى أثناء سلوكه خبرة تفيده فى المواقف التالية . ويمكننى تلخيص هذا فى أنه « خبرة جاءت عن طريق الخبرة ، وأدت الى زيادة كسب الخبرة » . والتعلم بهذه الصورة يصير نموا فى المقدرات والمهارات . ويلاحظ أنه لولا وجود مشكلة — هى الشعور بالجوع مع وجود الموز ، وصعوبة الحصول عليه — لما حدث النشاط بالصورة الوظيفية التى بيناها . وقد تم التعلم بالصورة المنتجة الفعالة ؛ لأنه قام على أساس الغرض أو النشاط الوظيفى .

واذا انتقلنا الى تعلم الأطفال نجد أنهم يتعلمون المشى ، والكلام فى أول الحياة بهذه الطريقة ؛ وهى طريقة الخبرة الذاتية أو النشاط الذاتى . ولكننا اذا انتقلنا الى المدرسة المألوفة نجد أن الغرض من التربية هو ايصال أنواع من المعرفة والمهارات وصلنا اليها ونحن بالغون مكتملو النمو . هذا مع العلم بأننا سعينا فى الوصول أول الأمر الى كل صنوف المعرفة الأساسية سدا لحاجة عملية ملحة ؛ فما قام قدماء المصريين مثلا باختراع الطريقة الهندسية لرسم الزاوية القائمة الا ليبنوا الهرم . فنحن نقدم لأطفالنا صنوف المعرفة كغاية فى ذاتها ، مع أننا وصلنا اليها كوسيلة لغاية أخرى ، ونحن نهمل فى مدارسنا فكرة الصلة بين ما يدرس واشباع الحاجات النفسية ، ونهمل فكرة صلاحيتها لعقول الناشئين ، ونكتشف فى أثناء التدريس أنها

مادة غير ملائمة ، فنلجأ الى وسائل الايضاح ، والتبسيط ، وأساليب التشويق والتزويق ، ونلجأ كذلك الى تطبيق خطوات « هربارت » التى لا تخرج فى جوهرها عن كونها وسيلة من وسائل حفظ المعلومات .

وحيث ان المادة التى يأتى بها المعلم من الماضى قليلة الصلة بالتلميذ ، فان الطريقة الناجحة هى أن نجعل التلميذ سلبيا يكتفى بالرؤية والاستماع — فكانت الطريقة الغالبة فى التدريس هى طريقة الكلام و « الطباشير » — ولكن جعل التلميذ يتخذ موقفا سلبيا أمر فى غاية الصعوبة ؛ لأنه يتنافى مع طبيعته الحية الفاعلة النشطة ؛ فالطفل له حاجاته ونزعاته ومحركاته ، وله فى الخارج مثيراته ومغرياته . وعلى ذلك كانت مهمة المعلم فى المدرسة المألوفة مقتصرة على ايجاد جو من الخضوع والسكون ، والنظام ، والطاعة ، والقابلية . وكانت الحركة والتجريب ، والكلام ، والتفكير ، والفاعلية ، والمعارضة والمقاومة أمورا غير مرغوب فيها وهذا نظام استبدادى كفيل بأن يخرج لنا طغاة ، أو عبيدا .

يضاف الى ما تقدم أن ما يعلم فى المدرسة المألوفة منهج ثابت مقدس . مأخوذ من الماضى . ويظهر أنه نظر اليه على أنه ثابت الى الأبد ، رغم أن العالم متغير . ولم يكن المجتمع فى أى وقت مضى أسرع تغيرا منه فى الوقت الحاضر . وبدهى أنه لا يجوز استعمال مواد دراسية ثابتة وأساليب تدريس ثابتة مع أطفال يعيشون فى مجتمع متغير .

ويمكننا أن نلخص موازنة بين المدرسة المألوفة والمدرسة التى تقوم على أساس النظريات الغرضية والوظيفية والكلية كما يلى :

١ — تقوم المدرسة المألوفة على — والمدرسة الحديثة على الفاعلية القابلية .

٢ — تقوم المدرسة المألوفة على — والمدرسة الحديثة على الخبرة المناهج . الشخصية .

٣ — تهتم بالمدرس والكتب . — تهتم بالتلميذ .

٤ — النمو من الخارج . — النمو من الداخل .

٥ — مقاومة الميول . — مراعاة الميول .
٦ الاستماع والنظر . — العمل والتجريب والبحث .
٧ — التذكر والتمرن لذاته . — التفكير وكسب المهارات .
٨ — النظام والادارة . — الحرية والضبط الذاتى .
٩ الاعداد لمستقبل بعيد . — مراعاة الحاجات الحاضرة
١٠ — أغراض ثابتة . — الاعداد لعالم متغير .
١١ — الغرض غرض المعلم . — الغرض غرض التلميذ .

وقد أقمنا هذه الموازنة دون أن نتناول المدرسة الحديثة بالشرح المفصل، ولا يجوز أن يتطرق الى ذهن القارىء أننا نرمى الى اثبات أن جميع الخبرات تعلمية ؛ فهناك كثير من الخبرات ؛ كمص الأصابع ، والحفظ بغير فهم ، وغيرهما مما لا فائدة منه ؛ لأنها تؤدى الى الركود وعدم النمو . فيشترط فى الخبرة أن تؤدى الى النمو ، وبعبارة أخرى : أن تؤدى الى زيادة كسب الخبرة . ولكى يتم هذا لوحظ أنها لابد أن تأتى عن طريق الخبرة والممارسة الشخصية . ولا يجوز أن يتطرق الى الذهن أننا نريد أن نشبع ميول الأطفال بصورة مطلقة لا حدود لها ؛ فوظيفة المعلم والمدرسة هى تنظيم نشاط التلاميذ ، وتوجيهه توجيها تعليميا يكون من هذه الخبرة وحدة ، ويحولها الى قوة فعالة .

وهذا يتطلب فهم الأطفال ، وفهم نزعاتهم وميولهم ، ويتطلب فهم البيئة فهما جيدا ؛ بحيث نعرف ما يستثير هذه الميول وما لا يستثيرها ، ونعرف كذلك ما يمكن أن يثيرها بصورة يمكن استغلالها استغلالا تعليميا مفيدا . وعلى المدرس بعد ذلك أن يضع عناصر البيئة فى طريق التلاميذ ، أو يهيىء لهم البيئة المناسبة ، ويعودهم الاتصال بها لفحصها ، وملاحظتها ، وتحليلها ، وفهمها ، واخضاعها لحاجاتهم . وفى هذا نستفيد من اتباع الطرق العلمية الصحيحة القائمة على الفحص ، والملاحظة ، والتجريب ، والجمع والتصنيف والاستنتاج . وفى هذا كله نستفيد من الماضى فى الحاضر ، فنتمكن من مواجهة المستقبل . ومن هذا نرى أن التراث العلمى لا قيمة له فى ذاته ؛

وانما قيمته بمقدار ما يمكننا الاستفادة منه فى عملية النمو اللازمة لهذا العالم المتغير ، وبذلك تتحول قيمة التراث العلمى الى القيمة الوظيفية .

ولعل ما قيل عن التربية العقلية يمكن أن يقال عن التربية الخلقية والاجتماعية التى يجب أن يأتى أغلبها عن طريق الايمان والاقتناع ، ولا ايمان بغير ممارسة أو خبرة ، والخبرة فى هذه الحالات يمكن أن تأتى عن طريق التفاعل الاجتماعى فى المدرسة وما فيه من أخذ وعطاء ، وقوة ومقاومة ، وعدل وظلم ، وعن طريق هذه الخبرة يمكننا أن نساعد التلميذ على فهم فكرتى الخطأ والصواب ، والخير والشر ، وبذلك تقضى الى حد كبير على وسائل الوعظ والارشاد والتلقين ، وفرض المبادىء الخلقية من الخارج ، ونحل محلها وسائل التفاعل الاجتماعى ، واستنباط أغلب أساليب التعامل الانسانى الصحيح من التعامل الانسانى الفعلى ، على أن المبادىء الخلقية التقليدية الموجودة لا تفقد قيمتها ؛ وانما نلجأ اليها بالمقدار الذى نحتاجه للاستنارة ، والموازنة فى أثناء تأمل نتائج الخبرة الواقعية .

تطبيقات تعليمية :

واضح أن الطفل يعمل بشغف واهتمام اذا كان أمامه غرض يهمه ويرمى الى تحقيقه ، وكثير من الأطفال لا ينتبهون الى ما يلقى عليهم ؛ لأنهم لا يدركون الغرض منه ، ولأنه لا يمت لدوافعهم ونزعاتهم بأى صلة . ويرى كثير من المربين فى الوقت الحاضر عدم البدء بتعليم الطفل القراءة والكتابة ؛ الا متى شعرنا أنه شعر حقيقة بالحاجة اليها ، وذلك لا يكون فى نظر جمهرة المربين قبل سن السابعة عند الطفل المتوسط الذكاء ، ويمكن أن يهيأ الجو الذى يشعر فيه الطفل بالحاجة الى القراءة والكتابة ، ودلت التجربة على أن تعليم الأطفال القراءة والكتابة بادئين بالجمل والكلمات ، خير من تعليمهما لهم بادئين بالحروف والأصوات [1] ، ومن أسباب هذا

(١) وهناك أسباب أخرى لتفضيل هذه الطريقة المسماة ب « الطريقة الجميلة أو الكلية » على الطريقة الأخرى المسماة بالطريقة الصوتية أو الأبجدية. وقد ثبت نجاح الطريقة الأولى فى تجارب أجراها فى العراق الدكتور « متى عقراوى » ، وفى تجارب قام باجرائها فى مصر الأستاذ « محمد سعيد قدرى » والآنسة « زينب حسين » و «المؤلف» بروضة مدرسة الأورمان الابتدائية للبنات بالجيزة . راجع كتاب اللغة والفكر للمؤلف وآخرين .

التفضيل ، أن الجمل والكلمات يمكن — اذا حسن اختيارها — أن تحقق أغراضا قريبة تهم الطفل ، وأما الحروف والأصوات فلا يتوافر فيها هذا الشرط ؛ اذ ليس من المشوق اطلاقا أن يتعلم الطفل الأصوات أو الحروف الأبجدية — خالية من كل معنى عنده — حتى يمكنه بعد شهر أو شهرين أن يكون منها مقاطع تكون غالبا عديمة المعنى بالنسبة اليه ، ثم بعد مدة أخرى يكون منها كلمات لا علاقة لها بحاجاته اليومية ، ويمكن أن يقال : ان الفرق الأساسى بين نزعتى التربية القديمة والتربية الحديثة — فى تعليم القراءة والكتابة — هو أنه فى التربية القديمة يكون الغرض قائما فى نفس المربى لا فى نفس الطفل ، وأما فى التربية الحديثة فالغرض كائن فى نفس التلميذ ، واضح بالنسبة اليه ، ويهمه تحقيقه .

ومن أهم طرق التربية الحديثة التى تهتم بوجود غرض أساسى فى نفس الطفل يوجهه فى أثناء عملية التعليم طريقة المشروعات ؛ وهى ترمى الى أن يقوم التلاميذ بحل مشكلة حيوية معينة يهمهم حلها ، وفى أثناء قيامهم بذلك يمكن أن يتعلموا علوما مختلفة ، فكأن العلوم المختلفة — أو المعرفة على العموم — صارت وسيلة لا غاية ، فاذا احتاج التلاميذ أن ينشئوا بالمدرسة شركة تعاونية « كانتين » كى يتمكنوا من ابتياع ما يحتاجون اليه فى أثناء اليوم الدراسى ، مع ضمان جودته ونظافته واعتدال ثمنه ، ودون تضييع للوقت ، كان انشاء هذه الشركة هو الغرض الذى يرمون اليه ، ويحقق انشاؤه غرض الأكل مع المحافظة على الصحة ، وهى أغراض حيوية هامة ، وكان تشييدها وتنظيمها وتنسيقها ، من الخطوات العملية التى تنفذ لتحقيق هذا الغرض ، ويتطلب كل هذا خبرة فى الأشغال اليدوية والرسم ، فاذا أرادوا طلاء جدرانها ، أو تغطيتها بالورق اضطروا الى دراسة الأطوال والمساحات ، واذا أرادوا نشر بعض الاعلانات فى المدرسة اضطروا الى تحسين خطوطهم ولغتهم ، ثم انهم — عند تنفيذ البيع — يجدون أنفسهم فى حاجة ملحة لأن يعرفوا مبادىء الحساب ؛ ومنها الموازين والمكاييل الى غير ذلك .

ويمكننا أن نسترسل فى هذا مبينين العلوم المختلفة التى يمكن أن يتعلمها

الطفل فى أثناء قيامه بمثل هذا المشروع ، وقد أثبتت التجربة أن شغف الأطفال حينئذ يكون بالغا أقصاه ، وأنهم يتعلمون بسرعة غريبة ما لا يتعلمه الطفل فى المدرسة العادية حيث يجلس ويستمع لدروس لا يفهم الغرض الذى تحققه ، على أن طريقة المشروعات لا يقصد بتنفيذها أن يتعلم التلميذ العلوم المألوفة ، ولكننا أردنا بهذا الشرح أن نبين أن ما يظن أن التلميذ يخسره بترك الطريقة المألوفة الى طريقة المشروعات ، لا يخسره فى الواقع ، وانما يكسبه ، ويكسب أكثر منه بطريقة أكثر فائدة وانتاجا .

ولا يؤخذ على طريقة المشروعات الا أنها تغرى بالانتقال من نقطة الى أخرى انتقالا سريعا لا يتأتى معه مران التلاميذ على كسب المهارات المختلفة ؛ كالمهارات الحسابية فى عمليات الضرب والقسمة وغيرهما ؛ ولهذا يجب أن يكون الى جانبها دروس أخرى يتمرن فيها التلاميذ على كسب المهارات الحسابية واللغة ، وما الى ذلك .

ولا تقل خاصية التلقائية عن خاصية الغرضية فى أهميتها من ناحية التربية ؛ فالأفضل أن يقوم الطفل بالعمل من تلقاء نفسه ؛ والى هذا ترمى طريقة « دالتون » ، وهى تستعمل عادة فى المدارس الثانوية ، فبدلا من أن يجلس التلميذ لسماع درس — قد لا يكون عنده اليه ميل فى هذه الساعة — يقوم بالعمل الذى يختاره هو لنفسه ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحا عظيما فى التعليم الثانوى فى بعض مدارس انجلترا وأمريكا ؛ والتلقائية ظاهرة أيضا فى طريقة المشروع .

ولا داعى لأن ييئس المدرسون لعدم انتشار طريقتى « المشروع » و « دالتون » مثلا فى مدارسنا المصرية ، فان فى استطاعتهم أن يستفيدوا من روحهما ؛ اذ يمكن لمدرس الرسم مثلا أن يوجه التلميذ لما يميل اليه . وحيث ان ميول التلاميذ مختلفة ، فليس من الضرورى أن يرسم التلاميذ شيئا واحدا فى نفس الوقت . وينطبق هذا بالذات على دروس الانشاء ؛ فليس من الضرورى أن يأخذ التلاميذ موضوعا واحدا ؛ بل ينبغى أن يأخذوا أكثر من موضوع ، ليكتب كل فيما يميل اليه ، وما يتصل بخبرته . واذا أدرك المدرس روح طريقتى « المشروع » و « دالتون » ، يمكنه أن يطبقهما

الى درجة كبيرة فى دروسه ، فيمكنه أن يجعل كل درس مشكلة مرتبطة بحياة التلاميذ يرمون الى حلها ، ويمكنه فى بعض الدروس أن يشغل التلاميذ فيما يميلون اليه فقط ، وذلك باستعمال البطاقات والقراءة الخاصة وما الى ذلك ، ويمكنه كذلك أن يجعل من موضوعات المناهج مشكلات يكسب التلاميذ من حلها ألوان المعرفة والمهارة .

واذا تذكرنا أن الطفل لا يمكنه عادة أن يرمى الى أغراض بعيدة كان جديرا بنا دائما أن نساعده فى أن يضع لنفسه غرضا قريبا يرمى الى تحقيقه ؛ فالغرض القريب يتطلب أعمالا بسيطة ، وأما الغرض البعيد فانه يتطلب أعمالا معقدة . ويجب أن يتدرج الطفل فى نموه من البسيط الى المعقد ؛ فمن الأغراض البعيدة أن يكلف طفل صغير بالاستعداد لامتحان آخر العام ؛ وهذا يتطلب منه المذاكرة ، وترتيب مكان لهذا ، وغير ذلك . فالغرض هنا يتطلب سلسلة من الأعمال الكثيرة ، التى لابد من القيام بها ، والتى يعجز الطفل عن القيام بها . ولهذا وجب وضع أهداف قريبة للطفل تحفزه للعمل والاستفادة ، بحيث يكون نجاحه فى أداء هذه الأعمال مقياسا صادقا لنموه وتقدمه ، ومن العبث كذلك أن نعطى الطفل واجبا منزليا ليتمه بعد أسبوع ، ثم نعاقبه اذا هو نسى القيام به ، ويلاحظ أن بعد الغرض فى هذا المثال الأخير بعد زمنى فقط .

وفى الألعاب كذلك يجب أن نراعى الفروق بين الصغار والكبار ، فيكفى لصغار التلاميذ أن يقوموا بألعاب داخلية بين فرق المدرسة أو أسرها المختلفة وأما الكبار فيمكنهم أن ينظموا مباريات مع مدارس أخرى ؛ ويقوموا بالتمرين والتنظيم اللازمين لهذه المباريات قبل حلول موعدها بزمن .

ولأجل أن تكون التلقائية والغرضية ناجحتين فى وسائل التربية يحسن أن يشعر التلميذ بنتيجة عمله ، فالروايات التى تمثل بالمدرسة يجب أن تكون — قدر الامكان — من اخراج التلاميذ وانشائهم أو اختيارهم . وكذلك الجمعيات المدرسية المختلفة يجب أن يكون البارز فيها التلميذ لا المدرس .

وفى الجملة اذا أراد المدرس أن ينمو تلاميذه من النواحى العلمية والاجتماعية نموا منتجا فعليه أن يقف من تلاميذه موقف المرشد الموجه الذى يساعدهم فى تنظيم خبراتهم ، ويساعدهم فى الوصول اليها بنشاطهم الذاتى وجهدهم الشخصى .

وحتى فى دراستنا لمشكلات الأطفال والبالغين علينا أن نسأل أنفسنا عن الأغراض أو الوظائف التى تحققها ما ندرسه من الأعراض . ثم علينا أن ندرس شخصية الطفل ، وندرس مجال بيئته ، وندرس ما يدخل على هذه البيئة من تغيرات . وفى ضوء هذه الصورة يمكننا فهم الحالة ؛ فقد يتبول الطفل على سريرك ليلا ، لأن والدته تغيبت عن المنزل ، وبذلك يتغير الجو المحيط به تغيرا يثير فى نفسه القلق الذى يفقده القدرة على ضبط نفسه . طفل آخر يلعب فى مجال ، ولا يلعب فى مجال آخر ؛ لأنه فى أحد المجالين يستثير الاعجاب ؛وفى المجال الآخر يخشى النقد . وهكذا نجد دراسة الحياة النفسية فى كل نواحيها العادية والشاذة يمكن أن تقوم على النواحى الثلاث التى ذكرناها ؛ وهى : الوظيفية ، والغرضية ، والكلية .

المراجـــع

« أولا » بوفيه : التربية الحديثة .

« ثانياً »

1. Aveling : Psychology : A Changing Outlook.
2. Dewey : Experience and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. Dewey : Schools of Tomorrow.
5. Dewey : The school and the Child.
6. Kilpatrick : Fundamentals of Method.
7. McDougall : Social Psychology.
8. McDougall : An Outline of Psychology. Ch. 2.
9. P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
10. Woodworth : Contemporary Schools of Psychology.

obeikandl.com

الفصل الخامس

تحليل الحياة الشعورية

مقدمة :

تكلمنا فى الفصل السابق عن المبادىء الأولية الثلاثة التى نسترشد بها فى دراسة السلوك ، وظهر من عرضنا للموضوع أننا نقصد من ذلك معنى واضحا لا يقتصر على السلوك الذى يمكن ملاحظته فى الخارج ؛ كالجرى ، والكتابة ، والاعتداء ، والتوسل ، والكلام ، وغير ذلك ، وانما يتعداه الى النشاط العقلى الذى لا تسهل ملاحظته الا عن طريق التأمل الباطنى . ومن أمثلة هذا : التفكير ، والتذكر ، والتألم ، وغيرها . وتدخل هذه الأنواع الأخيرة من النشاط العقلى عادة تحت اسم الحياة الشعورية أو الشعور [1] .

وسبق كذلك أن أشرنا فى الفصل الأول عند دراستنا لتعريف علم النفس الى أن الشعور أهم وظيفة للعقل ، وأن العقل تمكن دراسته عن طريق دراسة الشعور . ومثلنا فى هذا مثل الذى يدرس الكهرباء عن طريق ما تنتجه لنا من ضوء وحرارة وحركة . فنحن الآن لا نعرف عن الكهرباء وكنهها شيئا ؛ ولكن نعلم الشىء الكثير عن مظاهرها الخارجية ، فعلينا اذن أن نفرق بين أمرين : الأمر الأول كنه العقل وتركيبه وهـذا لا نعلم عنه شيئا — اللهم الا بعض الفروض التخمينية كما هى الحال فى الكهرباء — والأمر الثانى وظائفه ونتائجه كالشعور والسلوك ونحن نعلم عن هذا الشىء الكثير .

ففى دراستنا لعلم النفس نتعرض للعمليات العقلية أكثر مما نتعرض للعقل

---

(١) يتصور البعض أن استعمال هذه المصطلحات واجراء هذه التحليلات فيه جمود على الاتجاهات القديمة فى علم النفس . ويتصورون اننا نقصد شيئا اسمه « الشعور » . ولكن « الشعور » أو « الحياة الشعورية » نشاط أو وظيفة ، وتتفق معالجته فى هذه الحالة مع المبادىء الثلاثة السابق عرضها .

نفسه ؛ أى أننا نتعرض للحياة الشعورية عامة — ومنها التذكر والتفكير والألم والتردد — أكثر مما نتعرض لكنه ذلك العضو (ان كان هنـاك عضو) الذى يشعر ويفكر ويتذكر ويتألم ويتردد .

تحليل مبدئى :

سبق أن بينا أن العملية الوظيفية لها طرفان ؛ فالهضم له طرفان : أحدهما الكائن الحى الذى يَهضِم ، والثانى الطعام الذى يُهضَم . والهضم هو النشاط الوظيفى القائم بينهما ؛ أى أن عملية الهضم لا بد لوجودها من فاعل ومفعول به ؛ فالكائن الحى فاعل ، والطعام مفعول به ، والهضم هو الفعل . كذلك الشعور عملية وظيفة لها طرفان : أحدهما الكائن الحى الذى يشعر ، وثانيهما موضوع الشعور . فليس الشعور شيئا ثابتا غير « ديناميكى » وانما هو نشاط وظيفى « ديناميكى » فلا يمكن للشعور بالألم الا أن يتضمن وجوده كائنا حيا يشعر به . وهذا الكائن الحى هو « الفاعل » والألم هو «المفعول به» أو هو موضوع الشعور . ولا بد لنا من أن نفرق بين موضوع الشعور والأشياء الموجودة فى الخارج التى قد تساعد على وجوده ، فاذا شككتنى بدبوس مثلا فانى أشعر بألم ، فموضوع الشعور هنا هو الألم ؛ لا الدبوس الذى لا يخرج عن كونه شيئا خارجيا مسببا لهذا الألم .

فالذى ندركه ادراكا مباشرا فى هذه الحالة هو النتائج أو الآثار الحسية المختلفة ، وأما الأشياء الخارجية المسببة لهـذه الادراكات فمعرفتنا بها ليست معرفة مباشرة ، وقد قيل : ان معلوماتنا عن العالم الخارجى تتلخص فى أنهـا مجموعة الادراكات أو مجموعة التـأثيرات التى نشعر بهـا . والاسترسال فى هذا النوع من التفكير أدى الى ظهور نظرية فى الفلسفة تدعى « نظرية الشك » ؛ وهى ترجع الى القس الايرلندى « باركلى » . وأدى هذا التفكير نفسه الى ظهور نظريات أخرى كنظرية الترابطيين .

وأساس نظرية الشك أن المعـرفة اليقينية هى معرفة الشعور ، أما معرفتنا بالعالم الخارجى فانها استنتاجية بل تخمينية . ووصل « باركلى » من هذا الى أنه لا سبيل الى اثبات وجود العالم الخارجى ، وقال : ان هذا

الذى يسمى العالم الخارجى لا وجود له الا فى أذهاننا . ولا حاجة بنا الى الخوض فى هذه النظرية فهى خارجة عن موضوع دراستنا . ولكن يهمنا أن نعرف أن معلوماتنا تأتى عن طريق تجاربنا الشخصية واحساساتنا . فاذا قلت : بين يدى برتقالة ، فانى قد أشعر بعدة أمور هى : لونها ، وشكلها ، وملمسها ، وثقلها ، وتتبع هذه الأمور فى خلال وحدة متكاملة هى البرتقالة وقد اعتقد — بحق أو بغير حق — أن وجود هذه الاحساسات مجتمعة أو متفرقة يدل على وجود برتقالة . فاذا كانت البرتقالة موجودة فعلا فواضح أن الطريق الوحيد لمعرفة أى شىء عنها هو طريق المدركات الحسية والتجارب الشخصية ، أو بعبارة أخرى : هو طريق الشعور . وواضح أن صاحب الشعور هو الوحيد الذى يمكنه أن يكون له هذا الشعور ، فلا يمكن لشخص من الأشخاص أن يمر فى الحالات الشعورية التى أمر فيها . ولا يمكننى بأى حال أن أشعر بنفس الشعور الذى يشعر به غيرى . فالشعور مملكة خاصة بالفرد لا يمكن أن يطلع عليها أو يصفها الا ذلك الفرد نفسه . ولهذا فان الطريقة الوحيدة لوصف الشعور هى طريقة التأمل الباطنى الذى سبق أن أسهبنا فى التحدث عنه ، وفى ذكر أهميته وصعوباته وأساليب التغلب على هذه الصعوبات . ونحن نقدم هذا المبحث على اعتبار أنه التمرين الأول الذى يقوم به القارىء فى عملية التأمل الباطنى .

وحدة الشعور :

ولكن ما الذى نلاحظه عندما نتأمل أنفسنا تأملا باطنيا ؟ للاجابة عن هذا نقول : اننا نلاحظ تفكيرنا ، وادراكاتنا ، وحالات السرور أو الألم ، وما عندنا من رغبات وآمال ... وكل هذه تكون متداخلة مختلطة بعضها مع بعض . وهى — كما قلنا — عمليات عقلية نسميها فى مجموعها فى لحظة ما بالشعور . وأول ما نلاحظ أن هذا الشعور دائم التغير فى مدة قصيرة ، فقد جلست أنا مثلا أستمع للقرآن من المذياع ، ثم تغير شعورى فقمت للكتابة . وكنت أفكر فيما أكتب ، وأحس بالورق الذى أكتب عليه ، والقلم الذى

أكتب به ، ثم دخل أخى الغرفة التى أعمل فيها ، وشعرت بهذا شعورا تاما ، ثم انصرف ذهنى عن الكتابة فسمعت القرآن من المذياع مرة أخرى وهكذا ، هذا هو ما أمكننى ملاحظته وتدوينه من شعورى فى فترة لا تتجاوز الدقيقتين وقد تغير فيهما تغيرات عدة ، ولكن برغم التغير السريع من لحظة الى أخرى فانى ألاحظ أنه تغير تدريجى يبدو كأنه متصل بعضه ببعض اتصالا تاما ، فشعورى فى أى لحظة متصل بشعورى فى اللحظة السابقة لها ، وهذا الشعور المتصل الدائم التغير يستمر معى من الولادة الى الوفاة ، وشعورى بالأمس يستمر يؤثر فى شعورى اليوم ؛ فاذا قابلت شخصا فى الطريق اليوم ، فانى أعرف أنه صديقى فلان ، لأنى قابلته قبل ذلك ؛ أى أن شعورى السابق به يؤثر فى شعورى به اليوم . وزيادة على ما تقدم فان الشعور فى لحظة معينة مركب وليس بسيطا ، فشعورى فى هذه اللحظة يتركب [1] من ادراكى للقلم الذى فى يدى وشعورى بالأفكار التى تتوالى فى ذهنى ، وبحالة السرور من سهولة توالى هذه الأفكار ، ومن شعور غامض بدقات الساعة الكبيرة الموجودة فى الغرفة ، ومع أن الشعور « مركب » الا أنه « وحدة » متماسكة الأجزاء .

نرى مما تقدم أن الشعور وحدة مركبة متصلة مستمرة دائمة التغير .

ويمكن — عن طريق دراسة أوسع — بيان أن هذا الوصف يتفق والمبادىء الثلاثة التى سبق أن تحدثنا عنها وهى : الوظيفية ، والغرضية ، والكلية .

وقد شبه « وليم جيمز » الشعور بتيار الماء وذلك لاشتراكه معه فى الصفات الآتية :

١ — اذا كان لدينا تياران من الماء فانهما يكونان فى الغالب مستقلين ؛ أى أن الماء الذى يجرى فى أحدهما لا يجرى عادة فى الآخر ، وكذلك شعور شخص ما لا يمكن أن يشعربه ولا بمثله تماما شخص آخر وقد سبق الكلام فى هذا .

---

(١) ليس معنى هذا اننا نصل الى مركبات بمعنى أشياء ثابتة ؛ وانما معناه: ان النشاط نفسه ليس بسيطا .

٢ — يبدأ تيار الماء من المنبع ويستمر حتى المصب ؛ وكذلك تيار الشعور فانه يبدأ عند الولادة — أو قبيل ذلك — ويستمر حتى الوفاة . والفترة التى تنحصر بين الولادة والوفاة هى التى يهمنا دراستها فى علم النفس ؛ وأما ما قبل ذلك وما بعده فليس من شأن علم النفس البحث فيه .

٣ — يكون تيار الماء فى العادة ضيقا فى أوله ؛ ثم يتسع تدريجيا نحو المصب ؛ وكذلك تيار الشعور يكون ضيقا فى أيام الطفولة الأولى ؛ فيتكون من عدد قليل من الادراكات الحسية البسيطة المهوشة ، ثم بعد ذلك ينمو الشخص ؛ ويتسع مجال شعوره لعدد غير قليل من الأعمال المعقدة.

٤ — من المستحيل أن نتمكن من ايقاف تيار الماء الدافق ، واذا حاولنا ذلك فان الذى يحدث هو تحويل التيار الى مجرى آخر ؛ كذلك اذا حاولت أن أمنع شعورى من السير فى طريق ما فانه لا يقف ؛ وانما يسير عادة فى طريق آخر . فاذا كنت أفكر فى أمر محزن فلا يمكننى أن أوقف شعورى مرة واحدة ؛ وانما يمكننى تحويله لموضوع آخر لا يكون محزنا ، فالنشاط الشعورى فى حركة تلقائية مستمرة ؛ مما يجعل له الخصائص نفسها التى أشرنا اليها فى الباب السابق .

٥ — ويمكننا أيضا — بدلا من تحويل التيار — أن نقلل من سرعته ؛ كما يحصل عند النوم ، وهذا يدلنا على وجه شبه آخر ؛ وهو أن التيارات المائية تختلف فى سرعتها من مكان الى آخر ؛ وتختلف أيضا فى سرعتها بعضها عن البعض الآخر ؛ فتيار ماء النيل مثلا يختلف فى سرعته فى مجموعه عن تيار نهر آخر ؛ وكذلك الشعور ؛ فاننا نجد أشخاصا سريعى التقليد ؛ أو سريعى الخاطر ؛ أو سريعى الغضب ؛ بخلاف أشخاص آخرين نجدهم بطيئين فى كل ذلك أو بعضه .

أى أن العمليات العقلية تمر بسرعة تختلف من شخص الى آخر . وكذلك تختلف سرعة مرور هذه العمليات عند الشخص الواحد من وقت الى آخر ، فهى بمجرد الاستيقاظ من نوم عميق أقل منها فى وسط النهار عند الانهماك فى العمل . وكذلك تقل سرعة هذه العمليات فى آخر اليوم

عندما ينال التعب منـاله من الشخص ، وتستمر فى قلتها الى أن ينام الشخص . وهناك رأى يذهب الى أن شعور الشخص يستمر وهو نائم ولكنه يصل فى بطئه الى درجة كبيرة للغاية .

٦ — اذا وقفنا فى نقطة ما أمام تيار الماء فلا يمكننا أن نرى الا جزءا صغيرا منه وكذلك الشعور لا يمـكننا — اذا تأملناه فى لحظة ما — أن نرى الا جزءا صغيرا منه ؛ فلا يمكننا أن نتأمل شعورنا بالأمس وشعورنا اليوم فى نفس الوقت .

٧ — تيار الماء دائم التغير وكذلك تيار الشعور — كما قلنا — دائم التغير . فكما أن قطرات الماء التى تمر فى مكان معين لا يمكنها أن تمر هى بعينها على نفس المكان مرة أخرى . كذلك تيار الشعور لا يمكن أن يتكرر بذاته فى لحظتين مختلفتين ؛ وقد يعتقد البعض أنه يمكنه أن يفكر فى موضـوع واحد فى وقتين مختلفين . هـذا صحيح ؛ ولكن طريقـة التفكير ، والعمليات العقلية ، والحالة النفسية كلها تختلف فى هذين الوقتين ولو أن موضوع التفكير واحد . وليس الذى يهمنا هو موضوع التفكير ؛ بل عملية التفكير والحالة الشعورية عامة ، فالشـعور فى المرة الثـانية يختلف قطعا عنه فى المرة الأولى ؛ وذلك لمجرد تأثره به على الأقل .

٨ — تيار الماء مركب وكذلك تيار الشعور . فتيار الماء فى مكان معين يتكون من قطرات ماء ؛ وهواء مذاب ؛ ومن مواد عالقة ؛ ومواد ذائبة ؛ وأحياء مائية وغير ذلك . كذلك يتكون تيار الشعور فى لحظة ما من مكونات متعددة . فاذا أخذت حالتى الآن ؛ وحللتها ، وتأملت مكوناتها أجد أن لدى ادراكات حسية صوتية . فأحس بصوت الساعة وصوت العربة التى تمر فى الشارع وصرير القلم على الصفحة التى أكتب عليها الآن ، ولدى كذلك مشاعر لمسية مختلفة ؛ كملمس القلم فى يدى الأخرى التى يستند عليهـا رأسى ، وملمس الملابس التى على جسمى ، كما أن لدى شعورا بالغبطة للعمل الذى أقوم به ؛ ولامكان القيام به فى هذا السكون (وهو بطبيعة الحالى نسبى) ، ولدى ذكريات تطرأ على ذهنى وهى التى أسجل بعضها .

وهكذا يمكن الاسترسال فى سرد عـدد كبير من المكونات التى يمـكن تحليل الشعور اليها فى لحظة معينة .

٩ — تيـار الماء وحدة متصلة الأجزاء وكذلك تيار الشعور وحدة متصلة الأجزاء .

١٠ — سطح الماء فى التيار متموج وليس منتظما ، وكذلك الشعور نجد له ما يشبه الموجات . ونجد أكثر الماء يتجمع فى قمة الموجة المائية ، وينحسر عما عداها ، وكذلك الشعور ؛ فالاحظ فى اللحظة التى أكتب فيها هذه العبارات أن أكثر شعورى منصب على الموضوع الذى أكتبه ، وأما ما عدا ذلك — كادراكى للقلم ولحركات اليد وللاسلوب وللساعة التى تدق بجانبى — فانه يشغل من شعورى جزءا صغيرا . فكأن الموضوع الذى أكتبه يشغل من شعورى قمة الموجة ، وأما ما عداه فيشغل جانبيها ؛ وهناك حالة واحدة تكاد تتلاشى فيها تموجات الشعور ، كحالة المرء فى اللحظات التى بين النوم واليقظة ، فعندما يضطجع على كرسى مريح عقب تناول أكلة ثقيلة بعد ظهر يوم شديد الحرارة يمكنه أن يحصل على حالة تكون فيها قمة الشعور أكثر هبوطا واتساعا .

ونعرف بالطبع أن التشبيهات فى العلم لها خطورتها ، فقد يشتق منها القارىء ما يظنه حقائق العلم ، فعلينا أن نحتاط لنحتفظ بفكرتنا ، وهى أن الشعور نشاط وظيفى أحد طرفيه الكائن الحى .

مراتب الشعور الثلاث :

قلنا : ان شعور المرء فى أى لحظة يكون كالموجة ، بعض موضوعاته تشغل القمة والبعض الآخر يشغل الجانبين . فاذا كنت أقرأ كتابا شائقا فان موضوع الكتاب وأفكاره يشغل قمة الموجة . وأما الخط أو الأسلوب فانه يشغل جزءا ثانويا من النشاط الشعورى ، ولهذا نقول : ان للشعور مرتبتين وهما : « البؤرة » و « الهامش » ، ونقول : ان موضوع الكتاب يشغل بؤرة الشعور ؛ وأما الاسلوب والخط فهما يشغلان هامش الشعور . والجزء المركزى من الشعور الذى فى البؤرة يسمى الشـعور البؤرى ،

أو الشعور الانتباهى . ولكن هناك مرتبة ثالثة غير هاتين المرتبتين ، وتوجد فيها عادة العوامل التى تؤثر فى الشعور ، ولا تدخله بشكل بارز مستقل ، فاذا كنت أقرأ كتابا جذابا وأنا مسافر فى القطار فان موضوع الكتاب يوجد فى بؤرة الشعور . وأما الخط والأسلوب فانهما يوجدان فى الشعور بشكل بارز مستقل ؛ ولكن ليس لهما فيه من الأهمية ما لموضوع الكتاب ، وأما صوت القطار وحركته فقد لا يدخلان فى الشعور بشكل ظاهر ، ولكنهما مع ذلك يؤثران فيه ، وهذه المرتبة الأخيرة تسمى — كما قلنا — شبه الشعور ، فكأن المراتب الثلاث هى : —

١ — بؤرة الشعور ؛ وتحوى موضوع الانتباه والاهتمام .

٢ — هامش الشعور ؛ ويحوى عناصر شعورية أقل أهمية من سابقتها .

٣ — شبه الشعور ؛ ويحوى من العناصر ما لا يشعر بها الانسان ولكنها تؤثر فيه .

وقد يتضح الفرق بين المراتب الثلاث بمثال آخر ، فاذا كنت أسمع قطعة غنائية فى الهواء الطلق فان النغمات والمعانى تشغل مركز الانتباه أو بؤرة الشعور ، وشكل المغنى وحركاته وما يرتسم على وجهه من علامات تكون موجودة فى هامش الشعور،وكونى أستمع فى الهواء الطلق يؤثر فى شعورى بشكل عام ، ولكن عناصر التأثير لا تدخل الشعور بشكل ظاهر بارز مستقل ، فهى تشغل شبه الشعور . ولزيادة فهم شبه الشعور نذكر أن الفرد قد يقرأ موضوعين متشابهين تماما ، ولكن مجموع شعوره اذا قرأ فى الهواء الطلق غيره اذا قرأ فى مكان مقفل ، ومجموع شعوره اذا طالع فى جو بارد غيره اذا طالع فى جو دافىء ، مع العلم بأنه قد لا يشعر شعورا واضحا ببرودة الجو ولا بدفئه .

الآثار والاستعدادات العقلية حالات لاشعورية :

يجمع كثير ممن كتبوا فى علم النفس بين الحالات اللاشعورية وشبه الشعور . ولادراك معنى الحالات اللاشعورية نذكر القارىء بأنه اذا قابل صديقا فى يوم من الأيام فانه يعرفه ، ويتذكره ، ويسر لمقابلته ، الى غير ذلك .

ولا يحدث عادة شيء من هذه المعرفة أو التذكر أو السرور لو كان القارىء يقابل هذا الشخص لأول مرة فى حياته . فالحالة الشعورية الموجودة عنده ازاء هذا الشخص الصديق متأثرة بالحالات الشعورية السابقة . فكأن ما حدث هو أن مقابلة هذا الشخص عدة مرات تركت فى نفس القارىء آثارا أو استعدادات خاصة هيأت حدوث الحالة الشعورية عند هذه المقابلة الأخيرة ؛ أى أن رؤية القارىء لهذا الصديق أثارت استعدادات عقلية [1] تكونت من الخبرة السابقة .

وليس من الضرورى أن تتعرض لكل هذه الآثار أو الاستعدادات العقلية ، ولكنه يكفى أن نفرض أن « العقل » مرن ، وأن هذه المرونة تجعله قابلا للتأثر بما يمر عليه من تجارب ، وأن الآثار الناتجة من هذه التجارب تؤثر فى التجارب أو الحالات العقلية أو الشعورية التالية لها . وأن نعلم أننا لا نشعر بهذه الآثار « العقلية » فهى اذن لا تدخل تحت مرتبة من مراتب الشعور المختلفة وانماهى عوامل « لاشعورية » تؤثر فى مراتب الشعور المختلفة ؛ ومن أمثلة ذلك أن الشخص الذى يدرس العلوم الرياضية ويتقنها ، تتكون عنده استعدادات « عقلية » رياضية تؤثر بعد ذلك فى محاولته حل المسائل الرياضية المختلفة ، كذلك الشخص الذى يشعر بخوف شديد من معلم قاس ، يكون خوفه هذا حالة شعورية ناتجة مما تكون لديه من الاستعدادات للخوف المسبب من معاملة المدرس له فى الماضى ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لاشعورية ، وأما الخوف الناتج فانه يكون موجودا فى حالة من احدى حالات المراتب الثلاث للشعور .

ومن أمثلة ذلك أيضا الشخص الذى يحب أباه حبا شديدا ؛ فهذا الحب استعداد «لاشعورى»[2] لأنه لا يشعر بهذا الحب شعورا صريحا فى كل لحظة ، ولو أنه يكون لديه استعداد دائم ثابت يؤثر فى كثير من حالاته الشعورية . وعواطف المرء — كعاطفة حب الوالد ، أو حب معلم

---

(١) هذه ما يسميها « ستوت Stout » بالاستعدادات النفسية العصبية (Psychological Dispositions)

(٢) لا نقصد « لاشعوريا » بالمعنى الذى يقصده « فرويد » .

خاص ، أو حب اللغة ، أو كراهية شخص معين ، أو غير ذلك — كلها استعدادات يكتسبها المرء بخبرته .

وخلاصة هذا أن تجارب المرء تترك آثارا عقلية تكون عادة فى حالة لاشعورية . وهذه الآثار تسمى الاستعدادات المكتسبة ، وهى تؤثر فى الحالات الشعورية . وعملية تأثر الحالات الشعورية وتعدلها بالآثار المتكونة هى التى سماها « هربارت » بالالتحام "Apperception" ، ولكن « هربارت » قصر بحوثه على النواحى الادراكية مع أن تأثر الحالات الشعورية بالحالات اللاشعورية يتناول جميع نواحى الحياة النفسية بقوة أكبر بكثير مما تتصوره ، أو يمكن أن تتصوره فى العادة .

والاستعدادات العقلية اما موروثة أو مكتسبة[1] . فمن الاستعدادات المكتسبة عادات المرء ، ومعلوماته ، وعواطفه ، وما يسمى بالعقد النفسية ، وما شابه ذلك . والموروثة كالقدرة العقلية المعروفة بالذكاء ، وكالدوافع الفطرية (أو الغريزية) المختلفة . فالمرء عنده مثلا استعداد موروث للخوف فى بعض المواقف ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لاشعورية تؤثر فيه وتحدث عنده فى بعض المواقف أو المجالات شعور الخوف .

ويمكننا أن نختم موضوع الاستعدادات العقلية بملخص الرأى الذى أدلى به الأستاذ « جيمز دريفر » فى كتابه علم النفس التعليمى حيث يقول : «لابد لنا من التمييز بين العمليات العقليةالشعورية والعوامل والاستعدادات اللاشعورية التى تحدثها »[2] ونحن لا نوافق « دريفر » على أن الاستعدادات تحدث العمليات ، وانما تشترك مع البيئة الخارجية ، ومع التكوينات البدنية والعصبية فى احداثها

---

(1) راجع ما كتبه « السير برسى نن » عن الاستعدادات تحت عنوان :

Meneme and Engram Complexes

Education, Its Data, etc. p.p 42-43

(2) Drever: An Introduction to Psychology of Education p. 32.

مكونات الشعور :

الآن وقد عرفنا مراتب محتويات الشعور المختلفة من حيث وضوحها ، أى من حيث تمركزها فى البؤرة أو وجودها فى الهامش ، فاننا ننتقل الى تحليل محتويات الشعور من حيث تنوعها الى عواملها الأولية ، ولنضرب لذلك مثلا غاية فى الوضوح — وان كان بعيدا عن الواقع — وهو ماقد يحدث من الشعور عند رؤية وحش كاسر طليق ، وواضح أن ما يحدث هو الخوف الشديد ثم الهروب ، ونعلم أن الهروب فى هذه الحالة متوقف على الخوف ، فلولا الخوف لما حلت الرغبة فى الهروب ، وأما الخوف نفسه فانه متوقف هنا على عامل آخر ، وهو المعرفة أو الادراك . فالخوف من الوحش متوقف على ادراك الموقف الذى أجد نفسى أمامه فيه ، فلدينا اذن ادراك ، ثم خوف ثم هرب ؛ أو على الأقل رغبة شديدة فى الهرب ، قد تتحقق وقد لا تتحقق ، فكأن لدينا ثلاثة أنواع من المحتويات الشعورية ، وهى « المعرفة » : وتظهر فى المدركات البصرية المختلفة ، والتذكر ، والتفكير ، وغير ذلك ، و « الوجدان » ويظهر فيما نسميه بلغتنا العادية بالشعور ؛ كالشعور بالخوف أو الفرح أو الحزن أو التألم أو التلذذ أو الاستياء ، ومن الواضح أن الشعور بالخوف أمر يختلف كل الاختلاف عن ادراك ما يشعر بهذا الخوف ، أما « النزوع » أو الرغبة ، أو الارادة فانها تختلف فى طبيعتها عن كل من الادراك والوجدان ، وتتبين عادة فى محاولة القيام بعمل ما ؛ فالنزوع للهرب فى حالة رؤية الوحش الكاسر يختلف عن كل من ادراك الموقف والشعور الوجدانى المصاب له .

ويمكن تحليل كل حالة شعورية الى هذه المكونات الثلاثة ؛ فاذا رأيت صديقا لى فى الشارع فانى أشعر بالسرور لرؤيته ، ثم أشعر برغبة فى الذهاب اليه لمصافحته أو التحدث معه . فرؤيتى لصديقى هى « المعرفة » أو الادراك ، والسرور بذلك هو « الوجدان » والرغبة فى الذهاب اليه هى « النزوع » ، وأما الذهاب فعلا فهو تنفيذ للرغبة[1] أو النزوع ، أو بعبارة أخرى هو السلوك الظاهرى الذى يعبر عن هذا النزوع .

(١) هذا التنفيذ هو مايسمى: (Ouvert Action or Behaviour)

ونجد فى المثالين السابقين أن الوجدان يأتى بعد المعرفة ، وأن النزوع يأتى تابعا للوجدان . ولكنا نجد عادة أن النواحى الثلاث متداخلة بصورة يصعب معها تحديد تبعية أحداها للأخرى . ومع ذلك فمن الثابت أن الوجدان والنزوع لا يوجدان الا اذا وجدت المعرفة ، فالشعور بالسرور أو بالحزن أو بغيرهما لا يمكن أن يكون ضمنيا غامضا ، وأما التبعية الموجودة بين النزوع والوجدان فهى التى يصعب تحديد اتجاهها ، فالحالة الوجدانية قد تؤدى الى حالة نزوعية ، أو قد تكون ناشئة من حالة نزوعية أخرى ، فاذا أعجبت بكتاب ما فان هذا الاعجاب يدفعنى الى الحصول عليه ، ثم ان الحصول عليه يؤدى الى حالة ارتياح ؛ أى أن الوجدان يؤدى الى نزوع ، وتحقيق هذا النزوع ، أو هذه الرغبة يؤدى الى حالة وجدانية أخرى وهى الارتياح ، وعدم تحقيقها يؤدى الى شىء من التألم ، من هذا نرى أن كلا من الوجدان والنزوع يسبقه معرفة ، ولكن النزوع يؤدى أحيانا الى الوجدان أو قد ينشأ عنه ، ومع هذا أيضا فان بعض المدققين من المتأملين يؤكد أن ادراكا يقع بين نجاح النزوع أو فشله والسرور أو التألم ، ويقصدون بهذا أن هناك نزوعا ، فنجاحا ، فادراكا للنجاح ، فسرورا .

هذا تحليل بسيط نعقبه بتحليل آخر يبين زيادة التعقيد فى العلاقات بين هذه العناصر الثلاثة . هب انك تمشى فى حديقة من الحدائق ، ثم رأيت زهرة جميلة (معرفة) ، فانك تسر لرؤيتها (وجدان)، وتندفع لزيادة التأمل فيها أو لقطفها أو غير ذلك (نزوع) . وقد يؤدى هذا النزوع الى (معرفة) خصوصا عندما يكون النزوع اندفاعا لزيادة التأمل والفحص ، ونجاح هذا الاتجاه النزوعى يؤدى بطريق مباشر أو غير مباشر الى حالة السرور (وجدان) . وزيادة على هذا كله فان أى عنصر من العناصر السابقة ينشأ عنه نوع من المعرفة ، فالذى يدرك شيئا يدرك معه فوق ذلك أنه يدرك ، وأنه صاحب الادراك ؛ أى أن الانسان يدرك فوق ذلك أمرين آخرين هما : —

١ — أنه يدرك ؛ أى يدرك ادراكه .

٢ — أنه هو الذى يدرك ؛ أى يدرك أنه صاحب الادراك .

وكذلك فى الحالة الوجدانية فهو « يشعر » ، ويدرك فوق ذلك أنه « يشعر » ، وأنه هو الذى « يشعر » . أى أن الانسان اذا كان مسرورا ، فانه بالاضافة الى مجرد كونه مسرورا يدرك أنه مسرور ويدرك كذلك أنه صاحب السرور والمتمتع به .

وكذلك فى الحالة النزوعية ، فالفرد يرغب ويعلم أنه يرغب ، وأنه هو الذى يرغب .

وهـذا أول قانون نشير اليه فى علم النفس واسمه قانون « ادراك التجارب الشخصية » وصاحبه هو العلامة «سبيرمان» أحد قادة علم النفس الحديث فهو يقول : « ان التجارب الشخصية تؤدى الى أمرين ؛ وهما : ادراكها وادراك صاحبها » [1] ويسهل علينا ربط هذا بما سبق أن أشرنا اليه وهو أن وجود الشعور يتضمن فاعلا ومفعولا به أو موضوعا، فصاحب الشعور أو التجربة الشخصية هو الفاعل ، وموضوع الشعور أو التجربة الشخصية هو الادراك نفسـه ، أو الوجدان بعينه ، أو النزوع ذاته . فقانون « سبيرمان » يقول : ان وجود الشعور يتضمن فوق ذلك ادراك الشعور وادراك الشاعر .

وواضح أن قانون « سبيرمان » هذا يفسر امكان التأمل الباطنى بمراتبه المختلفة التى سبق ذكرها .

ويعتبر «سبيرمان » أن هذا القانون بدهى لا يحتاج الى برهان . وبنفس الطريقة سبق لـ «ديكارت » أن أشار لهذه الناحية بعبارة أخرى ؛ اذ قال : « أنا أشعر ؛ اذن أنا موجود » معنى هذا كله أن الشعور لا يمكن أن يكون له وجود مستقل قائم بذاته ، ولا بد له من صاحب وموضوع .

ووجود هذه العلاقة المعقدة القائمة بين المعرفة والوجدان والنزوع يؤدى بنا الى استنتاج آخر سبق أن تقدمنا به ، وهو أن الشعور وحده،

(1) Law of Apprehension of Experience
Spearman: Nature of Intelligence p. 48

بمعنى أن النواحى الثلاث لا يمكن بحال من الأحوال أن توجد احداها مستقلة قائمة بذاتها ، ولكن التحليل والدراسة لكل عنصر على انفراد ضرورة من ضرورات العلم ، ولهذا لا يجوز اعتبار هـذا التحليل خاطئا بحجة أن هذه العناصر الثلاثة لا يمكن أن يوجد كل منها بشكل منفصل مستقل . وقد يحتج البعض على هذه المناقشة بأن من الممكن الحصول على حالة فيها معرفة خالصة ، أو وجدان بحت ، أو نزوع قائم بذاته .

لنأخذ الحالة التى يبدو لأول وهلة أنها معرفة مجردة مـن النواحى الأخرى ؛ وهى الحالة التى نقرأ فيها كتابا علميا . واضح أن الشعور يتميز هنا بناحية المعرفة ؛ ولكن من الواضح أيضا أنه يوجد فى الغالب مع هذه القراءة ميل للموضوع ، وتوجـد أيضا محاولة ، فالادراك هنا تصحبه حالة شعورية ووجدانية ، وتصحبه أيضا حالة نزوعية .

وفى بعض الأحيان تظهر لنا الحالة كأنها وجدانية خالصة ؛ كحالة الحزن الشديد . ولكن يكون هذا الحزن مصحوبا بمعرفة ، كادراك موقف خاص مثل وفاة عزيز أو فقد غال ، ويوجد مع هذا الحزن موقف نزوعى كمحاولة النسيان ، أو محاولة اظهار الحزن ، أو غير ذلك ، وبحسب قانون «سبيرمان» الأول يوجد مع الحزن ادراك له ؛ بدليل أنه يمكنك أن تؤكد للناس انك حزين ، ومعروف أنه لا يمكنك أن تؤكد للناس شيئا لا تدرك وجوده ، فأنت تدرك ما عندك من حزن ، أى انك تدرك وجدانك . فالحالة التى تظهر لأول وهلة كأنها وجدانية صرف ، توجد فيها أيضا نواحى المعرفة والنزوع بأشكال مركبة .

وكذلك الحالات التى تبدو كأنها نزوعية خالصة ، تظهر فيها بالتحليل نواحى المعرفة والوجدان ، ومن أمثلة ذلك الشخص المشترك فى مبـاراة سباق ، اذ كل غايته هو الرغبة فى الفوز على الغير ، فكأن المظهر الغالب فى شعوره هو النزوع ، ولكن توجد مع هذه الرغبة أو النزوع نواحى المعرفة ، فهو يدرك الجهة التى يبدأ منها ، ويسمع اشارة الابتداء ، ويرى أنه فى نفس الصف عند الابتداء مع بقية المتسابقين ، ويعلم النقطة التى

خاص ، أو حب اللغة ، أو كراهية شخص معين ، أو غير ذلك — كلها استعدادات يكتسبها المرء بخبرته .

وخلاصة هذا أن تجارب المرء تترك آثارا عقلية تكون عادة فى حالة لاشعورية . وهذه الآثار تسمى الاستعدادات المكتسبة ، وهى تؤثر فى الحالات الشعورية . وعملية تأثر الحالات الشعورية وتعدلها بالآثار المتكونة هى التى سماها « هربارت » بالالتحام "Apperception" ، ولكن « هربارت » قصر بحوثه على النواحى الادراكية مع أن تأثر الحالات الشعورية بالحالات اللاشعورية يتناول جميع نواحى الحياة النفسية بقوة أكبر بكثير مما تتصوره ، أو يمكن أن تتصوره فى العادة .

والاستعدادات العقلية اما موروثة أو مكتسبة[1] . فمن الاستعدادات المكتسبة عادات المرء ، ومعلوماته ، وعواطفه ، وما يسمى بالعقد النفسية ، وما شابه ذلك . والموروثة كالقدرة العقلية المعروفة بالذكاء ، وكالدوافع الفطرية (أو الغريزية) المختلفة . فالمرء عنده مثلا استعداد موروث للخوف فى بعض المواقف ، وهذا الاستعداد يكون فى حالة لاشعورية تؤثر فيه وتحدث عنده فى بعض المواقف أو المجالات شعور الخوف .

ويمكننا أن نختم موضوع الاستعدادات العقلية بملخص الرأى الذى أدلى به الأستاذ « جيمز دريفر » فى كتابه علم النفس التعليمى حيث يقول : «لابد لنا من التمييز بين العمليات العقليةالشعورية والعوامل والاستعدادات اللاشعورية التى تحدثها »[2] ونحن لا نوافق « دريفر » على أن الاستعدادات تحدث العمليات ، وانما تشترك مع البيئة الخارجية ، ومع التكوينات البدنية والعصبية فى احداثها

---

(1) راجع ما كتبه « السير برسى نن » عن الاستعدادات تحت عنوان :

Meneme and Engram Complexes

Education, Its Data, etc. p.p 42-43

(2) Drever: An Introduction to Psychology of Education p. 52.

ما قلناه هنا يتمشى الى حد ما مع ما يقوله « ثورنديك » ، وهو أن أنواع الذكاء ثلاثة :

١ — ذكاء منطقى أو لفظى أو علمى تغلب عليه الناحية العلمية .

٢ — ذكاء اجتماعى يمكن الشخص من فهم عواطف الناس ومشاعرهم .

٣ — ذكاء عملى .

بعض الملاحظات على مظاهر الشعور :

كان تقسيم الشعور قديما الى قسمين ؛ هما : المعرفة والارادة ، ثم جاء « كانت » وأوجد هذا التقسيم الثلاثى . ويقترح أحد العلماء — وهو « ستوت » — تقسيم الشعور الى معرفة ، وميل ، ويرى أن المعرفة تتكون من ادراك بسيط وحكم ، أما الميل فهو يشمل الوجدان والنزوع[1] .

ولنأت بمثال يبين جزئى المعرفة على حسب رأى « ستوت » ، فهو يرى أنك اذا سمعت جملة مثل « زواج العاطفة أفضل من زواج العقل » ، فان هناك مرحلتين ، أولاهما : مجرد فهم هذه الجملة . وهذا ما يسميه بالادراك البسيط ، والمرحلة الثانية : التفكير فيما اذا كان مدلول هذه الكلمة صحيحا أو خطأ ، وهذه هى مرحلة الحكم .

وكان علماء النفس فى انجلترا حتى عهد قريب ينقسمون الى قسمين ؛ قسم منهما يهتم ببحث المعرفة ويسمونها (Noesis) . والقسم الآخر يهتم ببحث الوجدان والنزوع ويسمونهما معا (Orexis) وفى مقدمة علماء المعرفة « سبيرمان » وأما علماء الميل (النزوع والوجدان) ففى مقدمتهم «افلنج» ، و « فلوجل » .

ولنا ملاحظة أخرى على النزوع ، فهو يرمى دائما الى تحقيق غرض معين ، فاذا تحقق الغرض تبين النزوع كأنما هو غير موجود ، فاذا أغرم شخص ما بحب سيدة ، فان الاتجاه النزوعى هو الرغبة فى الزواج منها ، فاذا تزوجها خيل اليه عادة أن حبه لها قد فتر ، والواقع أن حالة النزوع هنا موجودة وتسمى « بالنزوع الكامن » (Potential Conation) ويتبين

---

(1) Stout: Manual of Psychology.

: Ground work of Psychology.

النزوع الكامن بما يحدث عند محاولة تغيير الحالة ، فاذا رغبت الزوجة فى البعد عن زوجها بدأ يظهر محاولة القرب منها ، أى يبـدأ النزوع فى الظهور بعد أن كان كامنا .

وكذلك ان كان هناك شخص يشعر بشيء من البرودة ، ثم استلقى فى الشمس ، فانه يظهر وكأنه لا نزوع له . فاذا غيرت من الحالة التى هو فيها ، بأن حجبت عنه الشمس مثلا ، فان النزوع يبدو بشكل ظاهر ، اذن فالحالة التى تتحقق فى خـلالها أغراض المرء تظهر كأنما لا نزوع فيها ، وتوصف هذه الحالة بأنها كامنة النزوع .

تطبيقات تعليمية :

اذا نظرنا الى التربية المدرسية فى الوقت الحاضر ، نجد أنها ما زالت تهتم بناحية واحدة فقط وهى المعرفة ، ونجدها تقتصر فى هذه الناحية على حفظ المعلومات بصورة تكفل سهولة استرجاعها فى الامتحان ؛ فالتربية المدرسية لا تتناول بهذا الا جزءا يسيرا جدا من الحياة العقلية للتلميذ ، وقد اتضح لنا من كل ما تقدم أن الحياة العقلية الشعورية تتميز بمظاهرها الثلاثة التى يؤثر كل منها فى الآخر تأثيرا كبيرا . ولكن المدرسة أهملت الناحيتين الوجدانية والنزوعية اهمالا واضحا ، برغم أن بعض المربين الحديثين يقولون بوجوب تربية الفرد ككل ، ولا يجيزون الاقتصار على ناحية منه ولعل هـذا ما يقصدونه من وجوب تربية المرء تربية جسمية وعقلية وخلقية وجمالية . غير أن هذا النوع من التفكير أدى بهم الى النظر للعقل على أنه مكون من نواح ادراكية ، ونواح وجدانية ، ونواح نزوعية ؛ ووضعوا بذلك مناهج لكل ناحية من أول مراحل التعليم .

وهذا الاتجاه — وان كان خيرا من الاقتصار على ناحية المعرفة — يتجاهل وحدة العقل ، ويتجاهل أن ما فصلناه فيما تقدم انما هو مظاهر للحياة العقلية ، فمن خصائص العقل أن ينزع ويدرك وينفعل .

والخاصية الأساسية للعقل هى الخاصية النزوعية التى أوضحناها فى الفصل الرابع ؛ فيجب أن تقوم التربية على استثارة النزعات والميول استثارة

يصحبها انماء القدرة على الملاحظة والتفكير والتنظيم ، ويصحبها التذوق والاستمتاع بما يجرى أو يمكن أن يجرى فى البيئة ، ويترتب على مراعاة هذه القاعدة تربية الانسان تربية متزنة ، تدخل فى حسابها وحدة العقل مع تعدد نواحيه ومظاهره . وتدخل فى حسابها كذلك وظيفة الحياة العقلية وغرضيتها .

خلاصة هذا أن اتجاهات التربية يجب أن تقوم على الأسس الآتية : —

١ — غرضية النشاط العقلى .

٢ — الوظيفية فى العلاقة بين الانسان وبيئته .

٣ — تعدد النواحى العقلية وتنوعها فى صور ادراكية ووجدانية ونزوعية ، مع عدم امكان التقليل من أهمية احداها ، وعدم امكان النظر اليها مستقلة عن غيرها ؛ أى أن تتصف بالكلية .

وهذه هى عين المبادىء الثلاثة التى بيناها فى الفصل السابق .

خاتمة :

لم نقصد اطلاقا بدراسة الشعور أن هناك شيئا اسمه « الشعور » ، وانما قصدنا الى دراسة تحليلية تأملية للحياة العقلية الشعورية . وأهم ما يفيده القارىء منه أن يتدرب فى أثناء قراءته على عملية الاستبطان أو التأمل الباطنى .

ومن أهم ما نثبته هنا من تحفظات هو أننا نؤمن أولا وقبل كل شىء بالنظرة الكلية الواقعية ، ونؤمن ثانيا باشتراك العوامل البيئية والعصبية والنفسية فى احداث المظاهر العقلية الشعورية .

المراجـــع

1. Betts	: The Mind and Its Education	ch. 8
2. James	: A Text Book of Psychology	ch. 23
3. McDougall	: Psychology	ch. 2
4. Nunn	: Education : Its Data, etc.	ch. 2
5. Ross	: Groundwork of Educational Psychoogy	p.p. 32-36
6. Spearman	: Nature of Intelligence	ch. 1
7. Stout	: Groundwork of Psychology.	ch. 3

obeikandl.com