

الباب الثاني

ارتقاء الاستجابات الاجتماعية منذ الطفولة

obeikandi.com

الفصل الأول

الوليد في الأسبوعين الأولين من عمره

مقدمة - الوليد البشرى والوليد الشمبانزى -

مشكلات منهجية - الوليد في الأسبوعين الأولين

مقدمة:

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

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

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

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

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

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

والثانية : ما هي ديناميات التكامل بين الجماعات الصغرى بحيث تؤدي إلى وحدة المجتمع الكبير .

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

وخلاصة هاتين المشكلتين الرئيسيتين ، أعنى المشكلتين اللتين تواجهنا عندما ننظر في المجتمع البشرى من مسقط أفقٍ ومسقط رأسى ؛ أننا هنا بصدد مستوى تطوري جديد يختلف اختلافاً كبيراً عن جميع المستويات التطورية السابقة عليه ، من حيث المطاوعة والثراء . فأما من حيث فيتجلى ذلك في أننا نجدنا بصدد تاريخ لتطور اجتماعي لا يوازيه تطور بيولوجي واضح ، وأما من حيث الثراء فيتجلى في هذه الوحدة الاجتماعية الكبرى التي تم على الرغم من تغاير الجماعات الصغرى – القائمة بداخلها – وبفضل هذا التغاير في آن واحد .

عندما نلخص المقارنة في هذين المفهومين ، « المطاوعة » و « الثراء » فنحن نمسك في الواقع بطرف الحيط الذي سوف نسجبه أثناء دخولنا في مسالك التيه

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

إن قولنا بأن « المطاوعة » و « الثراء » هما الميزتان الكيفيتان للجماعة البشرية في اختلافها عن أى تجمع حيوانى ، يحتم علينا أن نبدأ البحث في أسس التكامل الاجتماعى البشرى من زاوية الاستعدادات الفطرية النفسية الجسمية التي يولد الفرد البشرى مزوداً بها والتي من شأنها أن تقوم كأساس لهذه المطاوعة وهذا الثراء . وعلينا بعد ذلك أن نتتبع ارتقاء الاستجابات الاجتماعية لديه ، لأن الوقوف عند حد الاستعدادات لا يكفي ، إذ أنها قد تتحقق فتصبح قدرات على التآلف والتعاون ، أو ينتهى الأمر بصاحبها إلى أن يصبح مصدراً لتكامل مرضى ، أو لعدوان وتهديد لتكامل الجماعة تكاملاً سويًا . فلا بد إذاً من تبين آثار النضوج^(١) والاكْتساب^(٢) وإلقاء بعض الأضواء على ديناميات التفاعل القائم بينهما . وبتمام هذا الجزء من أجزاء البحث يتوفر لدينا الشرط الأول والرئيسى لإعطاء صورة شبكية لنمط التكامل الاجتماعى البشرى ، قوامها مفاهيم دينامية تكوينية^(٣) . وهو ما سنخصص له الباب الأخير من بحثنا هذا .

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

١ - البحوث التي أجراها بعض كبار الباحثين في هذا الميدان ، من أمثال

بياجيه J. Piaget وقالون H. Wallon وجيزيل A. Gesell ولويز باركلي مورفي L.B. Murphy وغيرهم .

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

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

أضف إلى ذلك حداً آخر من شأنه أن يمنعنا من المغالاة في قيمة هذه الملاحظات، ألا وهو الظروف الخاصة التي تحيط بالأطفال موضوع هذه الملاحظات ؛ فهم جميعاً من أبناء الطبقة المتوسطة ، وهذه الطبقة ظروف اجتماعية خاصة ينبغي لنا أن نحسب حسابها عند محاول التعميم؛ (A. Jousain 1949) (وم . ث . الفندي ١٩٤٩ A.B. Hollingshead 1950) إلا أن مثل هذه التحديدات لم تكن لتثني الكثيرين من علماء النفس عن إجراء الملاحظات على أبناءهم أو أبناء أصدقائهم ومن أشهر هؤلاء بياجيه وجيوم P. Guillaume وشارلوت بوهرلر C. Buhler وستمف C. Stumph وإذا كانت نتائج بحوثهم جميعاً قد جاءت نسبة الصدق ، فقد كان الرجاء وما زال منعقداً على استمرار الحركة العلمية الذي من شأنه أن يكشف عن شروط هذه النسبية، وبالتالي يزيد في قدرتنا على التعميم . وهنا نضرب مثلاً واحداً له من الوضوح ما يغني عن ذكر أمثلة أخرى . فقد وصل بياجيه من ملاحظاته على الكلام عند بعض الأطفال إلى القول بمرحلة « التمرکز في الذات » باعتبارها المرحلة الأولى

من مراحل الارتقاء النفسى لدى الطفل ، وعارضته في ذلك مكارثى McCarthy التى قررت - بناء على ملاحظات أخرى قامت بها على أطفال آخرين في ظروف مغايرة - بأنه لا وجود لحالة التمرکز في الذات^(١) كحالة قائمة مستقرة وكل ما هنالك بعض آثار ضئيلة تحملها بضع عبارات لا تكاد تتجاوز ٦ ٪ من مجموع عبارات حديث الطفل بأكمله (M.C. Collins 1939). ثم جاءت تجاربه فيجوتسكى L.S. Vygotsky لتكشف عن حقيقة هذا التناقض بين ملاحظات بياجيه وملاحظات مكارثى، وذلك على أساس أن حالة الطفل تتغير بتغير «الموقف» الذى يواجهه. فتغلب عليه صبغة « التمرکز في الذات » عندما يواجه موقفاً معقداً لا خبرة له بمثله من قبل ، وإذ ذلك يكون كلامه له دلالة « التفكير بصوت عال لحل هذا الموقف (G. Murphy & others 1937, p. 53)

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

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

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

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

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

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

وهناك زاوية أخرى لا بد من اعتبارها في هذا الموضوع ، فلا يكفي أن ننظر

من داخل الوليد بل لا بد أن ننظر إلى « الوليد في أول موقف اجتماعي يواجهه » فهذا من شأنه أن يلقى ضوءاً جديداً على هذا الارتقاء الإنساني الفريد . إن أول موقف اجتماعي يواجهه الوليد هو « موقفه مع أمه » سواء أكانت هذه الأم هي الأم البيولوجية أم هي أم بديل^(١) . و خلاصة هذا الموقف : أمومة في مستوى أعلى من أية أمومة في أي مستوى حيواني سابق . وذلك مما يتناسب وشدة عجز الوليد البشري . إذ يتطلب الوليد قدراً كبيراً من العون والرعاية يكاد يفرض على الأم التفرغ والاستغراق التام في ووليدها عندما تقدم له عونها ورعايتها . ولكن الأم بحكم طبيعتها البيولوجية التي تتمثل في استمرار حياتها الجنسية وعدم خضوعها لإيقاع موسمي (فترات نشاط وفترات خمول) كما هو الحال في معظم المستويات الحيوانية السابقة (E.A. Hooton 1947, p. 259) وبحكم حياتها الاجتماعية المستقرة التي لا تنقطع فيها مسؤولياتها نحو الآخرين ، نقول إن الأم بحكم طبيعتها البيولوجية وحياتها الاجتماعية - الفريدة - مضطرة إلى أن تتخلى بعض الوقت عن الطفل وتتفرغ لغيره أو لنفسها (S. Isaacs 1933, p. 287) .

فالطفل من ناحية يكاد يستولى على الأم استيلاء تاماً في بعض الأوقات . وفي أوقات أخرى يكاد يفقدها فقداً تاماً . فإذا أضفنا إلى ذلك أولاً أن الطفل في مراحل العمر المبكرة لا يستطيع أن يمارس وظيفتي التذكر والتوقع وبالتالي فهو يكاد يعيش في الحاضر فحسب . وإذا أضفنا ثانياً أن الأم هي - في العادة - منفذه الأوحد أو الرئيسي إلى الشبع والرضا ، وإذا أضفنا ثالثاً أن الطفل جهاز بيولوجي على درجة ضئيلة من التغاير ومن ثم فإنه إذا اتجه إلى تعبير أو طلب فإنما يكاد يتجه « بكل طاقاته » دفعة واحدة ، إذا حسبنا حساب هذه العوامل الثلاثة في « موقف الطفل مع الأم » ذلك الموقف الذي يتذبذب بين قطبي « البذل والحرمان » أدركنا إلى أي مدى يكون هذا الموقف محملاً بالتوترات^(٢) وإلى أي مدى يصل عمق تأثيره في سيكولوجية الطفل . أما عن

اتجاه هذا التأثير فهو يمتد نحو تغذية شعبتي الارتقاء الاجتماعي سالفتي الذكر ، وهما الاندماج والاستقلال أو الاجتماعية والفردية في آن واحد .

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

والمقدار ، وإن هذا الفقر ناتج أولاً وقبل كل شيء عن عدم تبلوره في قطبين متناقضين هذا التناقض العميق المتحقق في الموقف الأمومي الإنساني وأعنى بهما قطبي « البذل والحرمان » . وإن من أهم آثاره أن يتمخض عن كائنات ضحلة الوجدان ، ضامرة « الأنا » ، عاجزة عن الاتحاد العميق بالآخرين .

٢ - يولد الوليد البشري عند مفترق الطرق ، بين الاجتماعية والفردية . ويكون متجهها بحكم طبيعته البيولوجية وطبيعة الموقف الأول والرئيسي الذي يواجهه إلى النمو في الاتجاهين معاً . وهو فعلاً ينمو محققاً تأليفاً بينهما ، تتفاوت نسبة كل من العنصرين فيه تبعاً لعوامل مختلفة الأهمية والشمول ، من الخبرات الشخصية حتى المستويات الحضارية . كما تتفاوت الصلة بين كل من هذين العنصرين من حيث درجة الاتزان والتوافق أو الصراع .

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

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

١ - تعدد جوانب النمو ومساهماتها جميعاً في تحقيق اتجاه النمو الاجتماعي للشخصية ونمطه . فع التسلّم بأن الأضواء كلها يجب أن توجه إلى ارتقاء القدرات والاستجابات الاجتماعية لدى الفرد ، إلا أننا لا نستطيع أن نقصر على تتبع خطوات هذا الارتقاء كما نتحقق ، لأن ذلك من شأنه أن يقدم لنا وصفاً دون تفسير . وإذاً فسندنا مضطربين إلى أن نتتبع جوانب من النمو قد تبدو لأول

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

ب - تقسيم عملية الارتقاء التي تمتد منذ الميلاد حتى الرشد إلى بضع مراحل كبرى ، وتوضيح خصائص كل مرحلة وعواملها الرئيسية . ومن الجلي أن عملية الارتقاء متصلة ، إلا أن هذا لا يحول دون تبيين انقسامها إلى عدة أقسام كبرى، يمتاز كل منها بخصائص كبرى تجمع بين أجزائه وتكسبها دلالة مشتركة (L.B. Ames & others 1949) وهذا هو الشأن في عملية التطور البيولوجي للكائنات الحية عامة كما بينا من قبل ، وهو الشأن في التطور التاريخي للمجتمعات ، بل وهو الشأن في العمليات التطورية جميعاً .

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

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

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

١ - منذ الميلاد حتى نهاية الأسبوعين الأولين .

٢ - منذ نهاية الأسبوعين الأولين حتى نهاية السنة الأولى .

٣ - « » السنة الأولى حتى نهاية السنة الثالثة .

٤ - « » « » الثالثة حتى بدء المراهقة .

٥ - مرحلة المراهقة .

٦ - مرحلة الرشد .

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

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

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

قلنا إن الوليد يبدأ باعتباره «طاقة بيولوجية» عند مفترق الطرق. لكن هذا القول
يظل ناقصاً ومضللاً إذا لم نضيف إليه أن هذه الطاقة ذات اتجاه محدد من
حيث الخطوط الكبرى على الأقل . ولنا على ذلك دليلان ، أحدهما استنتاجي
والآخر تجريبي :

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

ب - وأما الثاني فيستند إلى بعض البحوث التجريبية الحديثة ، مثل
بحوث أورفيس لإيرفين (O.C. Irwin 1943) وبرات ونسلن و صن K.C. Pratt,
A.Nelson & K.H.Sun 1938 فهذه البحوث تقوم على أساس الملاحظة الدقيقة
لتطورات الوليد في الأيام الأولى من حياته . (البحث الأول في الأيام العشرة الأولى ، والثاني
طوال الأسبوعين الأولين من العمر) ، مع بعض التجريب أحياناً الملاحظة بعض الأراجاع
وأنماطها . ومن أهم النتائج التي تعيننا في هذا الموضوع ما تبينه أورفيس وإيرفين من
أن نشاط الجزء العلوي من الجسم يأخذ في الازدياد بشكل واضح ، وكذلك

يزداد نشاط الأعضاء الصوتية يوماً بعد يوم ، في حين أن نشاط الجزء السفلي يأخذ في النقصان . فإذا أضفنا إلى ذلك أنه قد روعي في هذه البحوث تثبيت المؤثرات البيئية لخفض ما قد يترتب عليها من تغيرات سلوكية إلى الحد الأدنى ، أمكن أن نستنتج أن هذا الاتجاه في النمو تلميذ استعدادات بيولوجية فطرية . وهذا القول في التحديدات الفطرية لاتجاهات الطاقة في النمو لا يعنى القضاء على دعوى المرونة ، مرونة الطبيعة البشرية واستعدادها للتشكل في قوالب متعددة ، لكنه يعنى فقط أن هذه المرونة محدودة مهما اتسع نطاقها وليست لانهاية .

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

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

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

(١) يلاحظ أنني عندما أعدت هذه التجربة في اليوم العاشر - في نفس الظروف البيئية التي أحاطت بالطفلة في اليوم التاسع - وجدت أن الارتباط بين الذراعين قد اختفى وأصبحت كل ذراع يمكن تحريكها بمفردها .

لشدتها . وعلى ذلك لوحظ أن تنبيه الوليد بمنبهات صوتية متفاوتة الشدة يستتبع ظهور أرجاع متناسب معها بدقة . وقد حاول الباحثون أن يسجلوا عدد الأرجاع المتخصصة التي يثيرها كل منبه صوتي فانتهوا إلى البيان التالي :

يثير الضوء الأبيض (إلى جانب الإثارة العامة) حركات متخصصة في ٢٧٪ من مرات المحاولة .
ويثير الضوء الأصفر حركات متخصصة في ٣٤٪ من مرات المحاولة
ويثير الضوء الأحمر حركات متخصصة في ٢٠٪ من مرات المحاولة
ويثير الضوء الأزرق حركات متخصصة في ٨٪ من مرات المحاولة .
وقلما تثير الأضواء الملونة أرجاعاً جسمية منتشرة .

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

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

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

(١) system (٢) boundaries

(٣) consciousness

هذا النظام فيجب أن نبادر ونقرر أن الخطوط العامة لنمط هذا الشعور مماثلة للخطوط العامة لنمط النظام البيولوجي ، وهو ما يقرره مبدأ التكافؤ الشكلي^(١) الجشطالتي . وقد أباح فرتهيمر M. Wertheimer لنفسه استناداً إلى هذا المبدأ أن يحدد الخصائص العامة لأنماط بعض العمليات الفيزيولوجية بالاستنتاج من ملاحظة الخصائص العامة لأنماط بعض العمليات السلوكية (K. Koffka 1935, p. 56) ونحن هنا نقوم بمثل هذا الاستنتاج ولكن في اتجاه مضاد .

إن الشعور المائل لدى الوليد في هذه المرحلة المبكرة لا يمكن أن يكون شعوراً واضحاً متميزاً مستقراً ، لكنه شعور غامض مبهم بلا حدود تفصل بينه وبين العالم الخارجي ، وإذا برزت فيه المناطق نتيجة لورود بعض التنبهات الخارجية أو الداخلية فإنها لا تلبث أن تزول بزوال المؤثر ويعود السديم إلى حالة اللاتغير التي كان عليها ، وحتى هذا السديم لا يكاد يستقر إلا قليلاً من الوقت ، إذ يقضى الطفل معظم ساعات اليوم غارقاً في النوم (أكثر من عشرين ساعة من الأربع والعشرين ساعة) . ومن الجلي أن الوليد في هذه المرحلة لا يمكن أن يمارس شعوراً بالأنا المتميز من بينته الفيزيقية أو الاجتماعية ، وكل ما هنالك أنه يشعر شعوراً تختلط فيه التنبهات الواردة من الخارج والداخل على السواء . ومثل هذا اللاتغير يتمثل كذلك في إدراكه للبيئة المحيطة به ، فهو لا يفرق فيها بين بيئة فيزيقية وبيئة اجتماعية ، بل ولا بين جمادات وأحياء . فهو يرى تجمعات ضوئية فحسب ، ولما كانت التنبهات الفيزيقية تصل إليه بشكل واضح ، فر بما جاز لنا أن نستنتج أنه يميز بين هذه التجمعات على أساس قانون «الاتصال الجيد» الجشطالتي (M. Wertheimer 'a' 1938)^(٢) على أن هذا التمييز لا يمكن أن يكون مماثلاً تمييزنا نحن الراشدين . والأرجح أن البيئة تبدوله كتلة من الضوء غير المتجانس . ثم لا تلبث مواضع عدم التجانس أن ترداد تغيراً على أساس خصائصها الشكلية أولاً ، وتبرز فوق أرضية متجانسة تتألف من

(١) isomorphism

(٢) أحد قوانين الإدراك كما يقررها فرتهيمر .

جدار ذى لون واحد أو ما شابه ذلك .

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

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

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

إن الخبرة الشعورية هنا قائمة ، لكنها ساجحة في سديم ، والمواضع اللامعة فيه حيث بوادر اللاتغاير لا تلبث أن تظهر حتى تختفي . وكل ما يحدث يحدث هكذا في الفضاء المتجانس دون أن يتأور في الأنا ، لأن هذا الأنا غير موجود . وفيما عدا العبارات الأخيرة في هذه الوثيقة حيث بوادر عودة الأنا واستقراره ، يكاد ينطبق كل ما فيها على حالة الوليد ويقدم لنا صورة دقيقة له . على أن بيئة الوليد في حقيقتها الاجتماعية – بغض النظر عن إدراك الوليد لها – ليست عاجزة ولا سلبية ولا متجانسة بهذه الدرجة التي يكون عليها الوليد . لكنها منذ اللحظات الأولى في حياته لا تفتأ تمارس ضروباً متنوعة من النشاط تثير بها بعض الاضطراب في أوضاعه وفي إحساساته وفي بيئته الإدراكية . وتبدو هذه الضروب من النشاط بالغة التعدد والتعدد لو أننا حاولنا حصرها . إلا أن أهم ما يميزها درجة واضحة من استقرار أنماطها وتميزها ، واستقرار القائمين

عليها وتميزهم - في الحالات السوية - ، واستقرار الإطار العام الذي يضم هؤلاء - الأسرة في أى شكل من أشكالها . وربما كان من أهم مميزات المستوى البشرى بين المستويات التطورية في السلسلة الحيوانية توقع أفراد الأسرة لمجيء الوليد قبل مجيئه بفترة طويلة. وهذا صحيح في المجتمعات البدائية؛ (M. Mead 1952 pp.33, 135) والمتمدية على السواء . وهذا التوقع مرجعه إلى النمو الفائق للقدرات التصورية لدى الإنسان من ناحية ، وإلى الحياة الاجتماعية المستقرة بشكلها الإنسانى الفريد من ناحية أخرى . والمهم أن الوليد يولد فيجد وظائف الآخرين نحوه - كالأومومة والأبوة - قد سبقته إلى الوجود وأصبحت على درجة من النضج لا ينبغي إغفالها . وهذا مما يزيد في متانة الروابط التي تربطه إلى المحيطين به وهنا أورد بضع عبارات من كتاب الباحثة الأنثروبولوجية مارجريت ميد M. Mead حيث تصف كيف تبدأ الأمومة في أحد المجتمعات البدائية (مجتمع الآرايش سكان الجبال) قبل مجيء الطفل بعدة شهور. قالت الكاتبة: « يميز الأرايش بين نوعين من النشاط الجنسي ، أحدهما اللعب وهو كل نشاط جنسى يرون أنه لم يساهم في بدء نمو الطفل ، والآخر العمل ، وهو نشاط جنسى مقصود وموجه نحو صنع طفل معين ، ونحو إطعامه وتشكيله أثناء الأسابيع الأولى في رحم الأم ... فإذا ما بدا على ثديي الأم التضخم والتلون الخاصان بالحمل قبل إن الطفل قد اكتمل - أصبح بيضة كاملة ، وستبقى هذه البيضة في رحم الأم . ومنذ هذه اللحظة تمنع العملية الجنسية منعاً باتاً ، لأن الطفل يجب أن ينام بلا إزعاج ، ويتلقى الطعام الذى من شأنه أن يفيدته . فهم يؤكدون ضرورة توفر البيئة الرفيعة له طوال حياته . ومن ثم فالمرأة التي تريد أن تحمل يلزمها أن تكون سلبية إلى أقصى درجة . ومن حيث إنها حارسة الطفل النامى يلزمها أن تتخذ بعض الاحتياطات: فلا تأكل الـ bandicoot^(١) وإلا هلكت عند الوضع ... ولا الضفدع وإلا جاء الوليد فجاءة ، ولا ثعبان البحر وإلا جاء

(١) حيوان شبيه بالفتنر .

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

وفي مجتمعاتنا الحديثة أيضاً تبدأ أمومة الأم قبل مجيء الوليد بفترة طويلة . ويكفي أن نلاحظ سيدة في بواجر الحمل عندما تبلغ الشهر الخامس - تقريباً - من شهور حملها ، وكيف تحس بحركة الجنين في رحمها ، وكيف تتلقى هذا الإحساس ، وكيف تتوقعه يوماً بعد يوم ، وكيف يشتد بها القلق عندما يتأخر عن مواعده المرتقب . وكثيراً ما تفكر في الوليد ومستقبله وقد تتحدث مع بعض أعضائها عما تتوقع منه وما تعده له . وعندما يقرب موعد الوضع تبدأ فعلاً في إعداد ثيابه وفرشه ... وهكذا تبدأ أمومتها قبل أن ترى الوليد .

من هاتين الملاحظتين عن توقع الطفل في المجتمع البدائي والمجتمع المتمدين الحديث ، نستطيع أن نتبين أثر هذه الحقيقة في إعداد سيكولوجية الأسرة إعداداً خاصاً لا مثيل له في أى مستوى تطورى حيوانى . ويبدو أثر ذلك واضحاً جلياً في استقبالم للوليد منذ اللحظات الأولى لحيته . فعندما يولد الوليد تنطلق منه بضع صيحات ، وتتلقى الأسرة هذه الصيحات الأولى باعتبارها مظهراً طبيعياً لحياة الوليد سواء أكانت تعلم سببها الفيزيولوجى على حقيقته - وهو اندفاع الهواء إلى الرئتين ماراً بالأعضاء الصوتية - أم لم تكن تعلم . إلا أن هذه الصيحات إذا استمرت فترة طويلة كان ذلك دليلاً - في نظر القائمين على أمره من أفراد الأسرة - على تألمه ، ومن ثم يبدأ هؤلاء الأفراد يتساءلون فيما بينهم ويؤولون تقلصاته وتشنجاته ، ويقومون نحوه بوضع أعمال يتوقعون منها أن تقضى على متاعبه . وهكذا منذ الساعات الأولى لقدم الوليد يبدأ تشكيل البيئة الاجتماعية له . فالحيطون به يرون فيه كائناً معبراً ، ويؤولون « تعبيره » على ضوء خبراتهم ، ويستجيبون لهذا « التعبير » استجابات معينة تتكرر غالباً كلما تكرر هذا « التعبير » .

إن تأويل حركات الوليد وصيحاته منذ هذا الوقت المبكر في حياته ، والاستجابة له على ضوء هذا التأويل ، ظاهرة إنسانية على جانب كبير من الأهمية . فمن خلالها تتحقق إمكانيات الوليد ويصبح عضواً في مجتمعه . على أن حركات الوليد وصيحاته في هذه الأيام الأولى لا يمكن القول بأنها تعبير مقصود — بالمعنى الذى نستخدم به هذا اللفظ لدى الراشدين — . فنواة التأليف والتوجيه ، وهى « الأنا » لا وجود لها ، والتعبير المقصود يقتضى اكتساباً لبعض الرموز ، ومعرفة بمواضع استخدامها وهذا غير متوفر . كما يقتضى اعترافاً — ولو ضمنيّاً — « بالآخر » ، لننقل إليه بعض خبراتنا أو نطلب إليه إشباع حاجة معينة . وهذا أيضاً غير متوفر في الحالة السديمية التى يكون عليها شعور الوليد . إنما هذه الحركات والصيحات مصاحبات تلقائية لآثار بعض التنبهات الواردة على الوليد أو الصادرة من داخله . ولما كانت تأويلات البيئة الاجتماعية لها منمّطة^(١) ، واستجاباتها لها منمّطة كذلك إلى حد كبير ، وفى مقابل ذلك نمو سريع جارف في الوليد وارتقاء لارتباطاته العصبية بوجه خاص (J.L. Moreno & F.B. Moreno 1944) فإن بعض الارتباطات لا تلبث أن تتكون بين هذه الحركات والصيحات وبين بعض الاستجابات ، ونستطيع أن ندرك بوادر هذه الارتباطات ابتداء من أواخر الأسبوع الثانى في عمر الوليد . ويلزمنا هنا أن نشير إلى سيكولوجية الأم بوجه خاص — وليس من الضروري أن تكون هى الأم البيولوجية — فإنها تساهم في هذا التأويل وفي الاستجابات المترتبة عليه بقسط وافر (يبدو ذلك في الأسرة الحديثة خاصة) أوفر مما يساهم به غيرها في هذه الفترة المبكرة . (L.B. Murphy 1947) فهى ترى وليدها بعينين غير العينين اللتين ينظر بهما أى شخص سواها ، حتى الأب . ومن ثم فإنها تتبين شنباً واضحاً بينه وبين بعض أعضاء الأسرة ، بينما يعجز الكثيرون عن أن يروا هذا الشبه في هذا الوقت المبكر . وقلما تؤدى الأم خدمة لوليدها دون أن تتحدث إليه أثناء تأديتها .

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

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

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

لا ينطوى مضمونها على تفرقة بين ما يرجع إلى الذات وما يرجع إلى محيطها . وفي مقابل ذلك توجد البيئة الاجتماعية التي تتلقاه ، غنية بالتغيرات المستقرة ، ملحة في احتضانه والتأثير فيه ، مما ينمى فيه بذور التغير ويطبعها بطابع هذه البيئة . ومن تفاعل الطرفين سوف يبرز الكائن الاجتماعي الذي يمثل تأليفاً دينامياً على درجة كبيرة من التآزر والتغير .

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

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

خصائصه وتأكيدها . وبفضل هذا الاتصال أيضاً يتوفر الشرط الأول لكل التقاء مع الآخرين فيما بعد ، من « محاكاة » و « تبادل » و « تقمص » و « تعاطف » . وبفضله كذلك يمكن للأنا أن يتكلم وأن يدرك وأن يفكر و... إلخ ، لأنه ، على الرغم من توجيهه الفريد للكلام والإدراك والتفكير ، يظل يستخدم لغة الآخرين وإيماءاتهم وقولهم التي صنعوها لتنظيم الإدراك والتفكير . على أننا نقتصر على هذا القدر من الكشف عن مضمون هذه المرحلة ، ودلالاتها في الارتقاء النفسى الاجتماعى للطفل . وننتقل الآن إلى الحديث عن المرحلة الثانية حتى نهاية السنة الأولى .

الفصل الثانى

الطفل منذ نهاية الأسبوعين حتى نهاية السنة الأولى

مظاهر الارتقاء - ديناميات الارتقاء

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

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

والتبسيط على حقائق النمو المعقدة المتشابكة ، وإدخال النظام والتبسيط على ظواهر الوجود أحد أهداف العلم ، لا شك في ذلك . إلا أن هذا النظام أو هذا التبسيط بهذه الطريقة من شأنه أن يجعلنا أقرب إلى إغفال حقيقة هامة ، ألا وهي الوحدة الأصلية العميقة التي تجمع بين هذه التيارات الأربع ، والتي تتجدد في كل لحظة بفضل ما يتم بين تلك التيارات من تأثيرات متبادلة . ولهذا السبب فإننا نؤثر اختيار الطريقة الثانية ؛ فإنها على الرغم مما بها من تعقد تذكرنا دائماً بجشطلية الكائن الذي ندرسه ، وبالتوازن الدينامي^(١) الذي يسعى دائماً إلى تحقيقه مع بيئته ، والذي تحاول البيئة أيضاً - البيئة الاجتماعية بوجه خاص - أن تحققه معه .

إن بوادر التآزر العضلي العصبي تبدأ منذ الأسبوع الثالث في حياة الوليد ، ففي النصف الأول من الأسبوع الثالث لاحظت أن ابنتي بدأت تتابع تحركات وجه أمها بعينها ، ولاحظت أن هذه القدرة تبدو مع وجه أمها أكثر مما تبدو مع أي وجه آخر . وفي الأسبوع الرابع بدأت تحرك رأسها مما أتاح لها متابعة الرئيات في أفق أوسع . كما جعلت تختفي تلك النظرات المائعة التي لا هدف لها . وفي هذا الأسبوع نفسه بدأت الطفلة بتبسم « ابتسامة مستقرة قليلاً » - لبضع ثوان - ردّاً على المداعبة بالحركات والأصوات ، كما بدأت تبكي بشدة عقب انتهاء أمها من إرضاعها وابتعادها عنها وخرجها من الحجرة ، فإذا ما عادت الأم إلى الحجرة واقتربت من فراش الطفلة توقف البكاء . كذلك بدأت تظهر في البكاء بوادر الطلب أو التوجيه بناء على التوقع ، فهي تبكي عندما تبتل ملابسها فتسرع الأم إليها ، وتستبدل بملابسها ملابس جافة وعندئذ ينقطع البكاء . وقد لاحظت أحياناً أن البكاء كان ينقطع بمجرد اقتراب الأم من الطفلة ، ولكن الانقطاع كان يتخذ شكل انتظار لا يلبث أن يزول إذا لم تفعل الأم شيئاً لها كأن ترضعها أو تنظف ملابسها أو تغير وضعها . وهذه الوقائع تؤيد ما يقرره جيزيل وإلج A. Gesell & F.L. Ilg من أن بوادر التنميط

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

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

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

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

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

أو بعبارة أدق إن بعض بوادر « تقطيع الصوت »^(١) جعلت تظهر . وفي هذه البوادر تتمثل إحدى المواد الأولية التي تصنع منها اللغة .

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

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

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

ولئن كان اتفاق المواعيد التي تظهر فيها جميع مظاهر الارتقاء التي ذكرناها حتى الآن ، رغم تعدد موضوعات الملاحظة وبيئاتها ، مغرباً باعتبار الأمر كله يرجع إلى النضج المطرد في الأنسجة ، فإن هذا التعليل يبدو ساذجاً إلى حد كبير إذا حاولنا أن نتأمل ظاهرة كظاهرة نكوص الطفلة عقب التغيرات الشديدة في البيئة. إذ من الواضح هنا أن البيئة المستقرة تقوم بمثابة الأرضية التي تشيع الاتزان والانتظام في عمليات الترقى ، ولذلك لا يمكن إغفالها . بل إنها لتدخل أكثر من ذلك ، فهي بمثابة الإطار الذي يكسب محتوياته دلالتها ، وقد بينا في بحث سابق كيف يكون ذلك . (م . سويف ١٩٥١ ص ١٤٧) .

على أن نمط الابتسامة التي ترسم على وجه الطفل ، والأصوات التي تصدر عنه ، إنما تمثل تأليفاً يتضمن قدرة الطفل المترتبة على مستوى معين في ارتقاء تآزره العضلي العصبي ، كما يتضمن التثيت - بفعل البيئة - على نموذج معين من نماذج التعبير تتخبه البيئة وتثبتته لديه ، من بين النماذج العديدة التي تطرأ على وجهه . أضف إلى ذلك أن بروز أهمية الصوت وقيامه بهذه المهمة الكبرى في ربط الفرد بالآخرين ، إنما يعتمد بشكل واضح على خبرات الطفولة وما تؤكدته البيئة للطفل حينئذ من أنه ما عليه إلا أن يعبر - تعبيراً صوتياً بوجه خاص - عن حالته الوجدانية ومطالبه ، وعندئذ تسرع البيئة إلى إرضائه .

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

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

وثة سبب آخر يمحملنا على متابعة القول في تفاصيل الارتقاء ، وهو أننا نريد أن نبين كيف أن التكامل الاجتماعي في المستوى البشري من طراز فريد ، بما يحققه من « فردية » الكائن « واجتماعيته » في آن واحد . وللزاوية الأتوجينية أهمية كبرى في توضيح هذه الحقيقة . ونحن إذ نتبع بعض التفاصيل إنما ننكسب قضاياها مضمونها وإلا ظلت جوفاء ، وهذا أحد أنواع التحقيق للقضايا العلمية

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

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

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

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

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

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

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

ويثبت جيزيل ملحوظة هامة في نمو الاستجابات الاجتماعية لدى الطفل في هذه الفترة؛ فالطفل يميز بين الأشخاص ، فيطلب الكثير ممن يطعمه ، ويبدى حيوية فائقة مع من يألفهم ، ويشعر بالحجل من الغرباء لا سيما إذا احتوته وإياهم أما كن لم يرها من قبل (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 115) ويتكلم شببتر R. Spitz عما يسميه بأزمة الشهر الثامن عند الطفل^(١) ومؤداها أنه يبدأ حوالي الشهر الثامن يميز بين الشخص المألوف وبين الغريب ، ويجفل من رؤية الغرباء (م . زيور ١٩٥٢) . وهذا ينطوى على درجة واضحة في نمو الذاكرة — ولو أنها لا تزال ضمنية — ، إذ يميز بين من له معه رصيد من الخبرات الماضية ومن لم يسبق له معه أية خبرة. كما ينطوى على شعور واضح «بالآخر» من حيث إنه متميز من «الأنا» ومن حيث إن «الأنا» مضطرب أن يتخذ «اتجاهاً» معيناً نحوه. وعندما تشرف السنة الأولى على نهايتها يكون الطفل قد بدأ محاولاته للوقوف على قدميه ، كما يبدى قدرة على المحاكاة لم تكن متوفرة لديه من قبل ، واستجابة واضحة لما يبدى الآخرون من اعتراضات على سلوكه ومحاولات لتعليمه (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 116) ويستهل عامه الثاني بيوادر القدرة على المشى والقدرة على الكلام . وهما تعبيران واضحيان عن تطور كيني في ارتقاء الأنا في طريق الاستقلال عن الآخرين والارتباط بهم . كما أنهما عاملان على جانب كبير من الأهمية في دفع الارتقاء في هذين الطريقتين معاً .

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

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

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

والآن نريد أن ننفذ إلى ما وراء هذه المظاهر ، فنلقى الضوء على الأسس الدينامية لهذا الارتقاء . إن نقطة البدء كما أوضحناها هى الموقف الاجتماعى الذى يتضمن من ناحية وليداً تصدر عنه عدة أفعال منعكسة مائة^(١) غير موجّهة ، ومن ناحية أخرى بيئة اجتماعية لا تفتأ تؤول ما يظهر لها من أرجاع الوليد ، وتستجيب له استجابات منمطة من شأنها أن تخفف من توتراته غالباً . ومن الجلى أن الوليد لا يقصد التعبير عن حالات معينة ، وما يصدر عنه من أرجاع إنما يعليه مستواه الارتقائى البدائى الذى يتلخص فى كونه كلا ضئيل التغير مما يترتب عليه انتشار الأرجاع العضوية التى تطرأ على بعض أنسجته الداخلية - كالجوع والمغص وما إليهما - بحيث تشمل أعضائه الخارجية أيضاً .

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

والذى يهمننا الآن فى هذا الموقف المثلث الأطراف هو الطرف الأوسط ، أعنى عملية التأويل والاستجابة التى تربط الطفل بمجتمعه . فكيف تم هذه العملية . إن من يلاحظه عن كتب موقف الأسرة حول الوليد يرى أن الطابع الرئيسى لهذه العملية هو أنها تم بشكل مباشر ومنمط . فلا يحدث أن يقف الأهل مكتوفى الأيدى ليتأملوا نمط الأرجاع الصادرة عن الوليد ويتبعوا أوجه الشبه بينها وبين ما سبق لهم أن رأوه من أنماط فى مواقف متماثلة ، ليقرروا على أساس نتيجة المقارنة ما يتخذونه من خطوات نحو هذا الوليد ، لكنهم يرون فيها مباشرة صورة الأم أو الجوع أو التوتر العابر الذى لا يلبث أن يزول . ولا جدال فى أن الشحنة الوجدانية المنتشرة فى الموقف تملى سرعة هذا التأويل . لكن إنجازها على صورة معينة دون سواها - بحيث يرى الراشدون فى أرجاع الوليد تعبيراً عن الجوع مثلاً لا عن الآم المغص أو العكس - لا يكتفى لتفسيره ضغط الشحنة الوجدانية ، فلا بد إذاً من الكشف عن عوامل أخرى . وأول ما يتبادر إلى الذهن أن يكون هناك ارتباط فطرى بين بعض الانفعالات وأنماط معينة من التعبير . وهذا مرجح - إلى حد ما - فيما يتعلق بالانفعالات الغليظة كالدهشة والفرح والاشمئزاز والأم والحوف^(١) . (ى . مراد ١٩٤٨ ص ١٢٧) . ولا تخرج انفعالات الطفل عن هذا الصنف من الانفعالات ، وهى فى الغالب متبأورة حول الجوع أو بعض الآام العضوية . ومن ثم يسهل على الراشدين تأويلها ، وغالباً ما يكون التأويل صحيحاً . إلا أن هذه الحقيقة وحدها لا تكفى لتفسير عملية التأويل بالصورة التى تحدث بها . وذلك لسببين ؛ أولهما أننا نعلم أن فطرية أنماط التعبير عن هذه الانفعالات لا تعنى أنها تبرز منذ اليوم الأول فى حياة الوليد متميزة المعالم مستقرة ، بل إنها

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

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

تكون في البداية مائعة ككل ما يصدر عن الوليد ، ثم تتميز وتستقر شيئاً فشيئاً بفضل عدة عوامل ، من بينها عامل النضج (G. Murphy & others 1937, p. 139) هذا مع أن الأسرة تبدأ التأويل منذ اليوم الأول في حياة الوليد . والسبب الثاني أن هذا القول لا يفسر لنا كيف يقصد الأهل مباشرة إلى التأويل دون أن تتوسط بين إدراكهم لتعبير الطفل وتأويلهم إياه عمليات تفكير ومقارنة . والواقع أن مفهوم « الإسقاط »^(١) هو الذي يستطيع أن يحل هذين الإشكاليين حلاً مرضياً . فالراشدون الذين يمارسون هذه الأنماط الانفعالية منذ طفولتهم يسقطون نماذجهم الانفعالية بقولها ومحتوياتها على الوليد ويدركون فيه نماذجهم المتألمة المعبرة . والحظ اليسير المتوفر من التشابه بين نموذج الانفعال لدى الوليد وبين نماذجهم الراشدة - على أساس أن كلا منهما فطري - من شأنه أن يمهّد لإنجاز عملية الإسقاط هذه . أما أوجه النقص في هذا التشابه فمن شأن الإسقاط أن يكملها ، وهذا طبيعي في هذه العملية . ويكفي أن نتأمل حالة من يرى في السحب المتجمعة في الفضاء ، أو في بقايا القهوة في الفنجال (أو في نقط الحبر التي يتألف منها اختبار رورشاخ) أشكال حيوانات أو ما إليها ، فإنه يكمل جوانب النقص في التشابه بين الأشكال على حقيقتها وبين أشكال الكائنات التي يراها ماثلة فيها (والتي تكون في الغالب إسقاطات لرموز مبعثها بعض كوامن اللاشعور) .

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

على أن استخدام المحللين النفسيين لمفهوم الإسقاط يغلب عليه تحديده بأنه آلية نفسية ، وظيفتها الدفاع عن الذات بجمل الصراعات اللاشعورية التي تهدد سلامتها ، ويكون هذا الحل بإسقاط القوى الشريرة خارج الذات ورؤيتها متمثلة في جوانب البيئة المحيطة بها . على هذا النحو استخدم فرويد S. Freud هذا المفهوم في كتاب « الطوطم والطابو » (1938) كما استخدمته سوزان أيزاكس S. Isaacs في كتاب « الارتقاء الاجتماعي لدى صغار الأطفال » (1933) . إلا أننا لانستخدم الإسقاط هنا بهذا المعنى . بل نستخدمه في حدود أضيق من ذلك ، نستخدمه في حدود الخطوط الرئيسية للعملية فحسب ، أى قيام أحد جوانب الشخصية في الخارج منفصلاً عنها، وإدراكه منفصلاً هكذا . ويستجيب الراشدون للطفل إذاً على ضوء ما يقرأونه في أرجاعه من معان ، وتكون استجاباتهم منمطة إلى حد كبير . فإذا بدا على الطفل ما يعنى الجوع قدّم له اللبن ، وإذا بدأ عليه ما يعنى آلام المغص قدم له مشروب معين أو حل بطريقة معينة وهكذا . وفي هذا الموقف تمّ عمليتان على جانب كبير من الأهمية ، وكلاهما تؤدي في النهاية إلى الربط بين أرجاع الوليد وجزء من استجابات الراشدين ؛ إحداهما عملية تقنية والأخرى عملية تشريط^(٢) . وعملية التقنية هي عملية تحديد المسالك العصبية^(٣) التي من شأنها أن تربط ربطاً مباشراً بين أرجاع معينة - كأرجاع الامتصاص - وبين حالة الشبع التي تترتب على نفوذ مواد معينة إلى بعض الأنسجة . أما عملية التشريط فهي عملية تحديد المسالك العصبية التي من شأنها أن تربط ربطاً غير مباشر بين أرجاع معينة وبين حالة الشبع عن طريق منبه وسيط لا يحقق الشبع بنفسه ولكنه يكون متبوعاً دائماً بظهور الشبع . فهو بديل من المشبع إلى حد ما . ومن الجلى أن ثبات نمط الاستجابة الصادرة عن الراشدين ييسر تحقيق هاتين العمليتين . وهذا من شأنه أن ييسر تحول أرجاع الوليد من مجرد أرجاع انعكاسية إلى

conditioning (٢)

canalization (١)

engrams (٣)

تعبيرات مقصودة يتوقع بعدها استجابات بعينها ، وهنا تبدأ الخطوة الأولى من جانب الوليد في سبيل التعامل مع مجتمعه (G.Murphy & others 1937) .

إن مفهوى التقنية والتشريط من أهم المفاهيم اللازمة لتفسير العملية الكبرى التي يشار إليها باسم التطبيع الاجتماعي . فهما يجعلان في إمكاننا تفسير جانب التشابه والتنميط في الحياة الاجتماعية، ومن أهم مميزاتها خضوعهما للامتحان التجريبي . إلا أنهما كجميع التوالب النظرية يمكن أن يكونا مصدرأ لتضليل البحث ، بما يدخلانه على موضوعه من تبسيط محل بالواقع . فإذا لم ننتبه دائماً إلى أنهما مجرد تجريدين بعيدين عن تعقيد الواقع وثرائه، وأن الضرورة والمستوى العلمى الذى بلغناه هما اللذان يقرضانهما علينا ، وأن من واجبتنا بناء على ذلك العمل الدائم على إثرائهما بجوانب الواقع المتشابكة، وامتحان قدراتهما - بين الحين والآخر - على تحمل المضمون الجديد امتحاناً تجريبياً ، إذا لم نفعل ذلك كان مقدراً على بحثنا أن تضلل وتضلل الباحثين وتعطل تقدم العلم بشكل ملحوظ .

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

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

configurational conditioning (٢)

dominance (١)

colligated conditioning (٣)

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

إلا أن هذا التنفيذ كله لا يعنى تبرير العدول عن استخدام مفهوم التشريط أو مفهوم التقنية . بل إنه ليعنى فقط التشكيك في قيمة كل محاولة لتجميدهما وقسر الواقع على ملاءمتهما بدلا من تعديلها بحيث يلائمان ما يتكشف لنا من جوانبه . ولا يزال هذان المفهومان من خير المفاهيم التي تمكنا من تفسير بعض جوانب عملية التطبيع . فالوليد إذ يرتقي ويتقدم شيئا فشيئا لاكتساب عضويته الاجتماعية التي تتمثل في نمط عاداته وقيمه وتعبيراته الإيمائية ولغته . . . الخ يمر بعدة تقنيات وتشريطات متفاوتة التعقد ، ولا نزعم أنها تكفى لتفسير النتيجة النهائية ، لكنها بعض العمليات الضرورية للوصول إلى هذه النتيجة . ولا جدال في أنها - بالصورة التي نفهمها على ضوء البحوث التجريبية الحديثة - ضرورية لجعل بعض المفاهيم الشائعة في البحوث السيكولوجية الحديثة - ولا سيما البحوث التحليلية - تصبح في متناول التحقيق التجريبي . نذكر من هذا القبيل مفاهيم التثبيت^(١) والتسامي^(٢) والنكوص^(٣) وما إليها . وإثراء هذه المفاهيم وشحذها ضروري لتعميق فهمنا لعملية التكامل الاجتماعي في جميع مظاهرها ومستوياتها .

نعود إلى الطفل الذي نتبع تحقق عملية التكامل الاجتماعي من خلال ارتقائه . فإن عمليتي التقنية والتشريط تعملان فيه جنباً إلى جنب مع عمليات النضج المتمثلة بوجه خاص في زيادة الارتباطات في جهازه العصبي ، وتغاير مراكز الحس والحركة في الدماغ شيئا فشيئا ، وتقدم عملية ملينة^(٤) محاور الخلايا العصبية ، فتكون النتيجة بزوغ الوظيفة الرمزية لديه بجانبها الاستقبالي - المتمثل في فهم الكل من خلال الجزء - والإصداري - المتمثل

sublimation (٢) fixation (١)

myelinization (٤) regression (٣)

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

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

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

وقد فرق ماركى J.F. Markey بين العلامة^(١) والرمز تفرقة دقيقة ، فقرر
 أن « العلامة » ترتبط بفعل ما أو بشيء ما ارتباطاً شرطياً ولا تكون موضوعاً
 للتأمل العقلى ، أما الرمز فيكون موضوعاً للتأمل العقلى . ومع أن الارتباطات
 الشرطية تكون إطاراً لا بد منه كشرط أساسى لارتقاء الرموز ، فإنها لا تكفى
 لتفسير هذا الارتقاء الذى يمثل فى الواقع مستوى أعلى فى الارتقاء « النفسى
 البيولوجى » بوجه عام ينفرد به الإنسان . ويقرر ماركى كذلك ضرورة توفر
 عنصرين أساسيين لإكساب الرمز خصائصه الجوهرية ، وهما : أولاً ، تمييز
 الكائن نفسه من الآخرين ، باعتباره مصدر الرمز (التعبير) . وثانياً ، تمييز
 فعل الاستجابة للتعبير باعتباره الفعل الذى يصدر عادة عن الآخرين J.F. Markey
 (1928, p. 116) فارتقاء الوظيفة الرمزية إذاً رهن بارتقاء الأنا. وهذا يتفق مع ما بيناه
 من قبل من أن ارتقاء الأنا ينطوى على نمو القدرات التخيلية ، واطراد التأزر
 العضلى العصبى ، وهما من مستلزمات فهم الرموز واستخدامها .

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

تناول هذه الوظيفة من خلال نظرتنا التأليفية إلى ارتقاء الأنا وسط الجماعة وتفاعله معها تفاعلاً متعدد المستويات. ولما كنا قد توقعنا في تتبع مظاهر هذا الارتقاء وما يتخللها من تفاعلات عند نهاية السنة الأولى ، وهي في الواقع مرحلة تمهيدية تمثل في مجموعها التطورات الكمية الآخذة في التجمع في اتجاه التأليف الجديد الذي نطلق عليه « الأنا » والذي يبرز فعلاً في نهاية السنة الأولى عندما تبدأ محاولات الطفل في ممارسة المشي والكلام ، فإننا نؤثر إرجاء الحديث في ديناميات ارتقاء الأنا وسط الجماعة حتى نفرغ من تتبع مظاهر الارتقاء في المرحلة الثالثة - الممتدة من نهاية السنة الأولى حتى نهاية السنة الثالثة - لنتيسر لنا الكشف عن الدلالة الحقيقية لكثير من جوانب السلوك الطفلي سواء في السنة الأولى والسنتين التاليتين ، ولنتيسر لنا رسم صورة واضحة المعالم للأنا المترقى .

obeikandi.com

الفصل لثالث

الطفل منذ بداية السنة الثانية حتى نهاية السنة الثالثة

اللاتغاير بين الأنا والآخر - التبادل - تضخم الأنا
المحاكاة - اللغة - التخيل - النمو الوجداني

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

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

شهر ستة

٦٠٪ من الأطفال فى سن ٤ ١

يضطربون ويخجلون ، ويتجهون إلى الراشد معبرين عن خوفهم .

شهر ستة

١٠٠٪ من الأطفال فى سن ٤ ١

يضطربون ويخجلون، ويتجهون إلى الراشد معبرين عن خوفهم .

وهذه الزيادة الإحصائية دليل واضح على زيادة تمكن الشعور بقيمة

«الإلزام الاجتماعى» (C. Buhler 1937, p. 66) ولخص فالون ما وراء هذه الأمثلة

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

وإذا نحن حاولنا أن نتبع الاتجاهات العامة لهذا الارتقاء الاجتماعي منذ نهاية السنة الأولى من حياة الطفل ألفيناها تضي نحو تحقيق ما يأتي :
 ا- زيادة عدد الاتصالات الاجتماعية ، واتساع نطاقها . وهذا ما يقرره جاردرنر مورفي (1937, p. 516) ، وشريف وكانتريل (1947, p. 179) ول.ب. مورفي (1947) ، وبياجيه (1923) ولويز بيتس لأمز (L.B. Ames '3' 1949)
 ب- اتساع دائرة الاهتمام الاجتماعي . فقد أمكن ملاحظة أن الأطفال في الثالثة من العمر يتنبهون إلى ملابس بعضهم البعض وعادات بعضهم البعض وهذا ما يندر حدوثه لدى الأطفال في الثانية من العمر (L.B. Burphy 1943)
 ج- المساهمة مع الجماعة في وضع الخطط لأعمالها . وهذا ما تؤيده دراسات بارتن (M.B. Parten 1947) وشريف وكانتريل (G. Murph 1937, p. 516) ومورفي (M. Sherif & H. Cantril 1947) .

ومعنى ذلك زيادة اندماج الطفل في الجماعة ، سواء أكانت جماعة راشدين (كالأُسرة) ، أم جماعة أطفال مماثلين (جماعات اللعب) .
 إلا أن هذا الاتجاه العام لا يتقدم في خط مستقيم . وهذا صحيح بالنسبة لعلاقة الطفل بالراشدين ، وبالأطفال المماثلين على السواء ؛ فأما بالنسبة للراشدين (المألوفين له) فإن علاقته تبدأ بالاعتماد الشديد في طلب الحماية والغذاء وجذب الانتباه حتى أواخر السنة الثانية ، ثم لا تلبث أن تتحول إلى مقاومة وعناد يبدأ منذ منتصف الثالثة ويبلغ قمته في نهايتها ، وفي خلال الرابعة وما بعدها (حتى بدء فترة المراهقة) يعود الطفل إلى التعاون مع الراشد . وقد لاحظت ذلك كل

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

مجموع الابتسامات التي يستجيب بها الطفل في مواقف معينة
ابتداء من ١٨ شهراً إلى ٤٨ شهراً

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

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

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

التآزر في النشاط الحركي والحسي ، والمظاهر الأولى للذاكرة باعتبارها من الأسس العميقة لوحدة الشخصية وشعورها بذاتها القادرة المستقلة . وكنا في تتبعنا هذا نكشف عن مدى وكيفية مساهمة الاستعدادات الفطرية وعامل النضوج من ناحية ، والعوامل البيئية من ناحية أخرى . وفي هذا الطريق نفسه نمضي في هذا الفصل ، لنواصل الكشف عن ديناميات الارتقاء الاجتماعي للطفل .

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

إليه أمراً بالألا يلعب بلعبة معينة قائمة أمامه ، فإنه في الغالب يترك المكان ثم يعود إلى اللعبة فيلعب بها (C. Buhler 1937, p. 66) وكأنما شخصيته التي صدر إليها الأمر غير شخصيته بعد مغادرته المكان . وقد لاحظت مثل هذه الملاحظات على طفلي . ففي منتصف الشهر الرابع من السنة الثالثة عرضت عليها صورتها الفوتوغرافية ، وجرى بيني وبينها الحديث الآتي :

قلت لها :

— صورة مين ده .

— هدهده .

— هدهده مين .

— هي ده . (مشيرة إلى الصورة) .

— وأنت مش اسمك هدهده .

— آه .

— يعني في اثنين هدهده . أنت هدهده وده هدهده .

— لأ . أنا أهداف . وده هدهده .

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

— انتواللي كنتورا كيبين الترامى ده ؟

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

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

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

فإذا نظرنا إلى الإدراك من حيث هو وظيفة للأنا ، وهو ما تقرره دراسات التحليل النفسي (م. سوفي ١٩٤٩) (S. Freud 1942, p. 29) استطعنا أن نستدل من هذه الظواهر على أن الأنا لا يزال في مستوى ارتقائي منخفض . وهذا ما تؤيده عدة ظواهر أخرى ، تشير كلها إلى أن الأنا الذي بدأ يشعر بذاته لم يبلغ بعد مرحلة التغيرات التام المستقرة ، ومن ثم فإنه كثيراً ما يعمم تجارب الذات على الآخر وتجارب الآخر على الذات . وعلى هذا النحو يفسر فالون ظهور الغيرة والتعاطف عند الطفل منذ نهاية السنة الأولى ؛ فكلتا الظاهرتين تقوم على أساس من التمييز والخلط في آن واحد بين الأنا والآخر (H. Wallon 1949, p. 198) وتشهد ملاحظات الباحث على طفله بصحة هذا الرأي ، وباستمرار الخلط لديها بين قطبي الموقف طوال السنتين الثانية والثالثة . ففي نهاية السنة الثانية حدث أن كانت الطفلة مريضة واضطربنا لحقنها بعقار معين مما دفعها إلى البكاء الشديد، وبعد بضع دقائق سمعت طفلاً يبكي ، فقالت من تلقاء نفسها :
- الليبي بيعيط ، الليبي وحش ... الليبي أخذ حقة .

وفي اليوم التالي شكوت بعض الآلام ، وقلت على مسمع منها ، يبدو أنني سأخذ حقنه ، فقالت الطفلة في الحال والجزع يبدو عليها :

- لا . لا . بلاش حقنه . إنت واوه ، وأنا واوه ، بلاش حقنه .

وفي بداية الشهر الثاني من عامها الثالث كانت تشهد والدتها وهي مريضة ،

وكانت الأم تسعل بعض الشيء . فحدثتها - على مسمع من الطفلة - بأن تتناول جرعة من دواء السعال ، (وقد سبق للطفلة أن تناولت من هذا الدواء نفسه منذ أسبوعين تقريباً) ، وإذا بالطفلة تصيح :
 - لا بلاش دوا الكحة . بلاش . مش عاوزه دوا الكحة .
 قلت لها : مش لك . ده لماما . ماما واوه .

فاستمرت تقول : لا بلاش دوا الكحة وحش ، (بشيء من الانزعاج) .
 وقد تكرر هذا المشهد عندما عرضت الأم أن تتناول بعض الأسبرو .
 ثم تكرر في المساء عندما كانت الأم تستعد للحقن بالأكتسليين ، فكانت الطفلة تصيح وتبكي قائلة ، « الحقنة وحشة » ، رغم أنها لا ترى الأم في حالة الحقن ، بل تشهد الاستعدادات لذلك فحسب .

وفي منتصف الشهر السابع من السنة الثالثة كشفت الطفلة عن غيرتها عندما رأنتي أكثر من التحدث إلى الأم ، وقالت :
 - بابا ، روح المستشفى . (وذلك حيث كنت منذ شهرين) .

- وعشان إيه يا بيبي ؟
 - عشان تخف . (وكنت قد قلت أثناء حديثي إنني متوعك قليلاً) .
 خرجت من الحجرة ، وقلت :
 - أنا رايح المستشفى .
 قالت - روح . باى باى .

وعندئذ قالت الأم : وليه يا بابا ، ما تيجي تقعد ويانا . (وتظاهرت بالانزعاج قليلاً) . وفي الحال قالت الطفلة : ما تيجي يا بابا . ما تيجي .
 تعالى يا بابا . (وانزعجت فعلاً حتى بكت) .
 وحدث ذات يوم ، في هذا الشهر نفسه . أن جاءتني الطفلة مسرعة فرحة جداً ، وهي تقول :
 - تعايا بابي ، شوف ، أنا رسمت عصفورة تعالي شوف العصفورة اللي أنا رسمتها .

وذهبت معها وهي تعدو أمامي إلى حجرتها، فرأيت صورة عصفورة متقنة على السبورة، وفهمت أن الخادمة هي التي رسمتها. ووقفت الطفلة تقول، بص العصفورة اللي أنا رسمتها. وعندما قالت لها الخادمة: - يا كدابه، بأه إنت رسمت ده، واللا أنا؟

نظرت إليها الطفلة بدهشة، وكأنها لا تفهم ما يقال.

ومن الجلي أن الراشد السوي لا يمارس المواقف الاجتماعية على هذا النحو، وإلا نتعرض «تكامله مع الآخرين» لأزمات من شأنها القضاء على الوحدة والتعاون. ولنا أن نتصور مجموعة من الأفراد يمارسون جميعاً الشعور بامتلاك شيء ما ويخيل لكل منهم أنه هو الذي يملكه، فسرعان ما يحل بينهم من التنازع ما يقضى على وحدتهم. ولنا أن نتصور مجموعة من الأفراد يقبلون على عمل معقد، ومن ثم فإنهم بحاجة إلى التعاون لإنجازه، ولكي يتم هذا التعاون على الوجه الأكمل لا بد لهم من تقسيم العمل حسب خطة معينة واختصاص كل منهم بأحد أقسامه، إلا أن هذا الشرط الأخير لا يمكن أن يتم إلا إذا كان للشخصيات القائمة عليه «حدود^(١)» على درجة من الصلابة وعدم الإنفاذ^(٢) بحيث تتفرغ كل من هذه الشخصيات للقيام «بدور متسق» دون أن تختلط عليها الأدوار نتيجة لامتزاجها بالآخرين وتعميم وجهات نظرهم على الذات. ومن هنا نستطيع أن نفهم لماذا يكثر العراك بين الأطفال في هذه المرحلة على لعبة واحدة، أو على التقرب إلى راشد واحد. ونستطيع أن نفهم أيضاً الأساس الدينامي لعدم قيام الألعاب التعاونية بينهم في هذه السن.

إلا أن هذا الخلط نفسه، الذي يحول دون قيام تكامل اجتماعي بمعناه الدقيق الذي يفترض التباين والتعاون، هو في الوقت ذاته شرط لا بد منه لارتقاء الطفل وبلوغه القدرة على تحقيق هذا التكامل. فبفضل التداخل^(٣) العميق بين الطفلة وأمها نفذت إلى الطفلة الرغبة في الإبقاء على الأب، رغم أنه كان

overlapping (٣)

impermeability (٢)

boundaires (١)

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

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

على أن حالة الفنان الأديب كقيلة بأن تبين لنا - بشكل تقريبي - كيف يساهم اتحادنا العميق « بالآخر » في تحقيق تكيفنا الاجتماعي على وجهه السوى . فالشخصيات التي يجيها الأديب في رواياته تمثل درجة من الاتفاق بين ذات الفنان وبعض جوانب « الآخر » كما يقوم في نفسه . وفي ذلك ما يمثل استمرار رقابة الأنا وسيطرته ، وهو ما نحرص على استمرار تحققه ما دمنا

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

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

وقد جمعنا نحن بعض الوقائع ، وتقع في أوائل السنة الثالثة ، وهي تقدم أمثلة واضحة لهذه الألعاب التي ينتقل الطفل أثناءها بين قطبي الموقف مما يمكنه شيئاً فشيئاً من التمييز بين مصدر الفعل ومثليته . حدث ذات يوم أن سألتني الطفلة :

— إذا قعدت ساكته حاتاخذنى يا بابا ؟

— أبوه ، إذا قعدت ساكته حاخذك .

— وإذا اتعفرت مش حاتاخذنى ؟

— لأ .

— طيب أنا مش باحبك يا بابا عشان مش حاتاخذنى . (ثم استطردت

قائلة) :

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

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

وذهبت الطفلة ذات يوم إلى المتحف الزراعى مع والدتها ، وهناك رأت

نموذج الذئب يأكل الحمل ، فقالت لوالدتها :

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

ولهذا المثال أهمية خاصة . ذلك أن الطفلة كانت قد شهدت هذا النموذج

نفسه قبل ذلك بخمسة شهور ، لكن استجابتها عندئذ كانت مختلفة تماماً

عن استجابتها هذه ، فقد بكت إذ ذاك وانزعجت انزعاجاً شديداً ؛ ومن

الجلي أن هذا الانزعاج كان يتطوى على ضرب من الاتحاد بين ذاتها وبين

الشاة . وقد رأت هذا النموذج أيضاً مرة أخرى بين المرتين فقالت إنها ستأكل

الحمل ، وفي ذلك ما يشير إلى تكيف أفضل (يقوم على أساس الإفادة

من تجربة مؤلفة ماضية) لكنه يقوم أيضاً على نفس الأساس الارتقائى

السابق الذى يتضمن الخلط بين الذات المشاهدة وموضوع المشاهدة . أما

الاستجابة الحادثة فى المرة الأخيرة فن الجلى أنها تتناسب والمستوى الارتقائى

الجديد .

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

— صباعى مجروح يا بابا . صباعى مجروح .

— طيب يا أختى . هاتى أبوسهولك عشان يخف .

— طيب يا بابا . (وفعلا قبَّلت أصبعها الذي لم يكن مجروحاً فعلا ، وأظهرت هي أنها استراحت لذلك) .

ثم إذا بها تقول لي :

صباغك واوه يا بابا . (وفضت لما تريد ، فقلت) :

— آه مجروح يا بيبى .

— طاب هات أبوسه يا بابا عشان يخف . (وفعلا تناولته وقبَّلته) .

وقالت في يوم آخر :

— حاعمك جزمك زى الراجل يا بابا (ومضت تحاول تنظيفها كما يفعل

ماسح الأحذية) ثم إذا بها تقول لي :

— اعمللى أنت يا بابا بأه . امسحلى جزمى أنا بأه . (وأصرت على أن

أن أؤدى لها هذا العمل) .

وذات مرة عانيت كثيراً لكى أقنعها بأننى لا أستطيع الانزلاق مثلها على

سور الحديدية وكانت تلح بشدة على أن تتزلق هى مرة ثم تشاهدنى أنزلق مرة .

واضطرتت فى النهاية أن أحول نظرها عن هذه اللعبة إلى غيرها لأنها لم تعد

مستعدة لممارستها بدون اشتراكى كطرف ثان فيها . وكثيراً ما حاولت أن أستغل

هذا الميل إلى « التبادل » لأحل به بعض المشكلات التى كانت تنشأ بينها وبين

بعض الأطفال على من له حق استغلال هذا الجزء من السور فى الانزلاق

أو من له حق اللعب بالدراجة ... أو ... الخ .

على أن هذا « التبادل » الذى يقف فيه الطرفان — الأنا والآخر — متماثلين

تماماً ، لا يلبث أن يتطور ، وكأنه لا يكفى للتمييز بينهما . فالتماثل لا يزال

يطمس الحدود ، هذا إلى أن مواقف الحياة لا يمكن مواجهتها وقوانا موزعة

بالتساوى بين قطبين ، ولا بد من تعديل يغدِّب أحدهما على الآخر . وبالفعل

لا يلبث الطفل أن ينتقل إلى مرحلة يضطرب فيها هذا التساوى إذ يتضخم

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

وترى شارلوت بوهلر أننا يلزمنا التفرقة بين نوعين من عصيان الطفل للأوامر ، النوع الأول ويمر به طوال السنة الثانية ، وينطوي على عجز عن فهم أوامر الغير والتكيف تبعاً لها ، والنوع الثاني ويبدأ في خلال السنة الثالثة ، وهو ينطوي على رفض التكيف تبعاً لأوامر الغير (C. Buhler 1937, p. 68) ويبدو الطفل وكأنه في حالة نكوص ، وكل الدلائل تشير إلى تجمع أزمة عنيفة توشك أن تحل بالشخصية . وتدل الوقائع التي تجمعت لدينا على أن هذه المرحلة تبدأ تتخذ شكلاً واضحاً مستقراً منذ منتصف الثالثة . فحوالي هذا الوقت كانت الطفلة تبتدى ميلاً شديداً إلى القيام بأعمالها «منفردة» ، وتحتج بشدة على كل تدخل وكل مساعدة . فهي تشرب « بنفسها » وتأكل « بنفسها » ، وتهبط السلم « بنفسها » وتمشي في الطريق « بنفسها » ، لا تقبل أن يمسك أحد بيدها . وكثيراً ما حاولت أن تكون هي صاحبة الرأي الأول والأخير في أن تجري الأمور مجراها أو لا تجري . حدث أن كنا في زيارة لأحد أصدقائنا ، وكانت الطفلة منفردة معنا — أنا والدةها — في حجرة الاستقبال . وفجأة دار هذا الحوار بيني وبينها ، قالت الطفلة :

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

— ده بتاع طنط ياخى . وطنط عايزاه كده .

— ياللا نخرج يا بابا . ياللا نخرج برة .

— ليه ؟

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

— ياللا نحكى حدودات . ياللا نحكى حدودات يا بابا .

— ليه يا أهداف ؟

— عشان أنا باحب الحدودات .

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

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

— أنا حاسيكم ، ورايحه بيتى . (وبعد قليل قالت) :

— انتم راحين بيتكم ؟ (وعندئذ قالت لها والدتها) :

— ما فيش بيتى وبيتكم . فيه بيتنا !

ف نظرت إليها الطفلة بدهشة . وقالت :

— بيتنا !

كانها نعمة عجيبة . مع أنها كثيراً ما كانت تنسب إلى ضمير المتكلم

جمع قبل ذلك . ومن الملاحظات التى كثيراً ما كانت تفجأنا فى هذه المرحلة

وقوف الطفل موقف الحكيم من أعمالنا . فكثيراً ما كانت الطفلة تقول لى :

— أنا مبسوطة منك دلوقت .

وذلك عند ما اشترى لها بعض الحلوى أو أودى خدمة بناء على طلبها .

ومن مظاهر هذه المرحلة أيضاً شعور حاد بالملكية (H. Wallon 1946) باعتبار

أن الممتلكات من مميزات الأنا . أو من الحدود المرسومة له فى الخارج

وأى مساس بهذه الحدود إن هو لإساس بالأنا من شأنه أن يطلق بعض

الشحنات الانفعالية . ويكفى أن نشهد هذا المثال لرى إلى أى مدى يصل

بالطفل التطرف و هذه المرحلة . وقتت الطفلة يوماً فى حديقة المنزل تنظر

إلى من نافذة الحجرة المطلة على الحديقة . وكانت تقف إلى جوارها طفلة أخرى

تلعب معها أحياناً . وبدأت هذه الطفلة تنظر إلى هى الأخرى . وعندئذ

التفتت إليها طفلتى قائلة

ويدرك الطفل ذاته في هذه المرحلة على أنها أضخم مما هي في الواقع . فكثيراً ما يؤكد أنه كبير وليس صغيراً . ويؤذى شعوره جداً أن تؤكد له أنه صغير . وقد بكت ابنتي بشدة عندما قالت عمها لسيدة التقت بها في إحدى الحدائق : « أنا هنا مع البيبي الصغيرة ، ده » . وكانت تصيح أثناء بكائها قائلة « أنا مش صغيرة » . ولم تهدأ إلا بعد أن أكدت عمها للسيدة أنها « مع البنت الكبيرة ، ده »^(١) .

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

وكثيراً ما كانت تحاول اقتحام غرفة مكنتي وهي تقول لي : « قول لي خشى يا بابا ، قول لي خشى » .

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

— دا التَّعبان اللي بيكتب . بس يا تعبان .

وأحياناً تقول .

— دا القرد اللي بيكتب . بس يا قرد . (وهي تستفيد هنا من خبراتها في

حدائق الحيوان) .

(١) وروى شارلوت بوهرلر قصة الطفلة آنَّا على أنها مثال واضح على مدى تقدير الطفل لذاته في هذه المرحلة . فقد أساءت هذه الطفلة البالغة من العمر ثلاث سنوات وشهرين إلى أختها الصغرى إيفا . وعند ما طلب إليها أن تعتذر أعلنت أنها تقبل الاعتذار لأبيها وأُمها وربيَّتها . لكنَّها رفضت تماماً الاعتذار لأختها . وبدا لها أن الاعتذار لهذه الأخت إهانة لا تستطيع احتمالها .

ويبدو عليها التعجب الشديد عندما أواجهها أحياناً بقولي : « لأ ده مش القرد ده إنت اللي بتكتبي ». وقد بدت عليها الحيرة وعدم الفهم عندما أمسكت بيدها ذات مرة وهي تكتب ، وقلت لها :

— ده مش إيدك أنت ، واللإ إيد القرد ؟

وهكذا يميز الأنا نفسه من الآخر بشدة وتطرف ، ومع ذلك يظل بحاجة إليه .- فنه يستمد التأييد والتشجيع ، وعن طريقه يتخفف من بعض آلام اللوم وما قد يتبعها من نكد وتحقير^(١) وسرى في فصول قادمة كيف أن رواسب هذا التنظيم الدينامي-جوهرية في تكامل الراشدمع مجتمعه (G. Taylor 1950) فرغم أن للراشد السوى درجة واضحة من تميز الذات واستقلالها ، فإنه يظل دائماً محتاجاً إلى تأييد الآخرين له وتجييدهم لأفعاله. وهذا ما تؤيده أبحاث لومبارد (G.F.F. Lombard ومايو E. Mayo ودانا كليزورينج D. Klisurich وكورت ليفين 1947 K. Lewin) وهذا ما يؤيده بحث سابق في سيكولوجية الإبداع يكشف عن أن أشد المواقف تميزاً واستقلالاً وهي مواقف الإبداع والابتكار إنما تنطوي على « حاجة إلى النحن » لا يمكن مغالبتها ، وما فعل الإبداع نفسه إلا محاولة لاستعادة تكامل المبدع مع جماعته ، لا تبلغ رضاهها إلا بتمام فعل التذوق لدى الآخرين .(م. سويف ١٩٥١) .

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

(١) يعتبر فالون ظاهرة اتخاذ الآخر كبش فداء معبرة عن مرحلة قائمة بذاتها يطلق عليها اسم

مرحلة التمدي "le transitivity" (H. Wallon 1949, p. 216)

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

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

وربما كان من أوضح مظاهر هذا النمو والتغير في شخصية الطفل جانب معين في نشاطه اللغوي ، وهو استخدامه للضمائر . ولاستخدام الضمائر هذا دلالة نفسية خاصة ، فهي بمثابة مقولات مجردة يمكن تصنيف الأفراد بداخلها وإحلال أفراد كل صنف بعضهم محل البعض الآخر ، دون أن يؤثر ذلك في حقيقة الموقف الاجتماعي الذي يتلخص في كونه نظاماً من العلاقات . ومن الجلي على هذا الأساس أن أي ارتقاء في هذا الجانب من جوانب النشاط اللغوي لا بد أن يعنى ازدياد مقدرة الطفل على أن يدرك وحدة الشخصية ويدرك

انفصالها - إلى حد ما - من المواقف التي تكتنفها بحيث يمكن إحلال بعضها محل البعض الآخر في نفس المواقف . وقد لاحظت مكارثي أن نسبة استخدام الضمائر لدى الأطفال في المواقف العادية تزداد بتقدم العمر ، فهي في سن الـ ١٨ شهراً لا تكاد تزيد على ١٠٪ من أجزاء أحاديث الطفل ، في حين أنها تبلغ ٢٠٪ عندما يبلغ الطفل ٥٤ شهراً وهذا ما تؤيده ملاحظات فيشر M.S. Fisher وجودنف M.Sherif&H. Cantil 1947, p. 196 كذلك أوردت سميث بياناً تفصيلياً بأجزاء الكلام مرتبة حسب كثرة استخدامها في أحاديث الأطفال ما بين سن السنتين والخمس سنوات ، وفي هذا البيان تتضح لنا مدى الزيادة التي تطرأ على استخدام الأطفال للضمائر . J.F.Markey 1928 p. 86

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

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

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

كذلك تكشف لنا البحوث التي تعنى بتفصيل القول في ارتقاء استخدام

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

١- الضمائر الشخصية : ضمير المتكلم قبل ضمير المخاطب وهذا قبل ضمير الغائب .

ب - استعمال الضمائر في صيغة المفرد قبل استعمالها في صيغة الجمع .

ج - الضمائر الشخصية قبل ضمائر الملكية .

د - الضمائر « أنا » و « نحن » و « هم » تظهر قبل مقابلاتها التي تستعمل

كفعل به . ويستدل من ذلك على بضع حقائق ارتقائية نجملها فيما يلي :

١ - يميز الطفل ذاته من حيث هو فاعل قبل أن يميز نفسه كفعل به

أو كما لك .

٢ - لكن تاريخ بدء هذا الاستعمال ليس هو تاريخ بدء تكامل « ذات »

الطفل في مقابل الآخرين ؛ إذ يبدأ هذا التكامل قبل ذلك بوقت غير يسير .

فهو يبدأ ببدء ظهور السلوك الرمزي ، بل وربما قبل ذلك بقليل ، منذ بدء

ترسب حالاته التكوينية في شكل مجموعة من العادات تمثل القاعدة التي يستند

إليها في تغييره بالنسبة للآخرين .

٣ - أما الدلالة النفسية لبدء استخدام الطفل للضمير « أنا » فتتمثل في

أنه يشير إلى نفسه في حالة فاعلية .

٤ - يدل الاستخدام المتأخر للضمير المتكلم في صيغة المفعول به على

أن « الأنا » المفعول بتغيير في الأنا الفاعل .

٥ - ويدل تأخر ظهور ضمير الملكية على أن « الأنا » المالك ينمو

متأخراً (J.F. Markey 1928, p. 68) .

ووراء هذا الارتقاء النفسى الذى يتبلور فى تميز الأنا و بروز حدوده

ارتقاء عضوى لا يمكن إغفاله . فبعد أن كان الطفل فى منتصف السنة الثانية

لا يستطيع أن يقف منتصب القامة تماماً ، بل يقف منبعج البطن منفرج

الذراعين والساقين ، وبعد أن كانت حركاته غليظة ويداه عند الرسغين

قليلتى المرونة ، وبعد أن كان يعجز عن قيادة دراجته الثلاثية كما يعجز عن أن

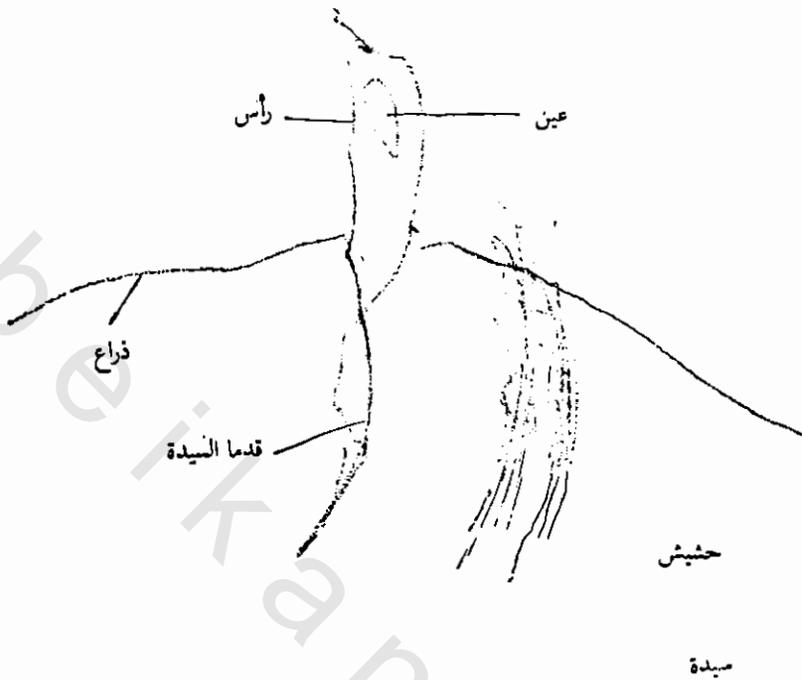
يركل الكرة بإحدى قدميه ، وهى جميعاً دلائل انخفاض فى درجة التأزر

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



بيغاء

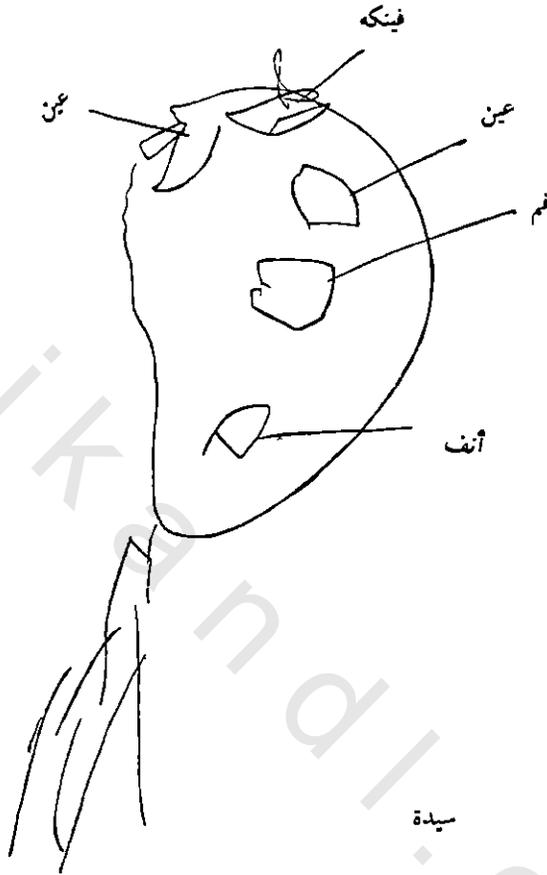
(شكل ١)



(شكل ٢)

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

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



(شكل ٣)

تستقبل مؤثرات البيئة هذه منذ فترة طويلة ، فكثيراً ما كنا نرسم لها شكل إنسان أو حيوان ، لكنها عندما كانت تحاكي هذا الرسم كانت لا تزيد على أن ترسم بضع خطوط ، أما في أواخر الشهر السابع فقد تغيرت استجابتها وأصبحت ترسم شكلاً . وكثيراً ما كانت ترسمه بدون النظر إلى نموذج مرسوم . على أننا نخطيء إذا حاولنا أن نصور أزمة الطفل في السنة الثالثة على أنها

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

prestance (٢)

negativism (١)

asynergie (٣)

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

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

— انتو بتحبوا الشقلبة ؟

— آه

— وتحبوا النطط ؟

— آه

— طيب أتشقلب ؟

— طيب ، ياللا يا سنى .
وفعلاً تبدأ بعد ذلك في ألعابها .

ولذلك مثلاً آخر من سلوك الطفلة يتم بكل وضوح عن قطبي الارتقاء في آن واحد . فقد كلفتها (في حوالى العمر المذكور) بالأمر الآتى :

— خذى الطقطوقة ده ، وروحي اطلعى على الكرسى وحطيتها على مكتب

ماما ، وانزلى تعاليل .

ولم أكرر الأمر .

وفى الحال أخذت الطفلة الطقطوقة وقصدت إلى مكتب والدتها ووضعها

عليه دون أن تصعد على الكرسى .

وهنا يبدو أنها أطاعت الأمر فى خطوته العامة ، لكنها تصرفت تصرفاً

شخصياً فى تنفيذ خطواته .

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

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

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

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

حداً - لمسار الارتقاء الاجتماعي في السنتين الثانية والثالثة ، متمثلاً بوجه خاص في تطور العلاقة بين الأنا والآخر ، من مرحلة «الخلط» بين هذين القطبين إلى مرحلة «التبادل» ثم إلى مرحلة «تأكيد الذات» . لكن هذا العرض وحده لا يكفي كتفسير ، اللهم إلا إذا اعتبرنا التالي ضرباً من العلية ، أى أن كل مرحلة تمثل مستوى ارتقائياً هو علة المستوى الذى يليه .

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

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

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

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

ويجرى على هذه الوظيفة ما يجرى على سائر الوظائف النفسية من آثار الارتقاء . إذ تصبح شيئاً فشيئاً وظيفة إرادية يمارسها الفرد وهو شاعر بذاته وموجهٌ لطاقاته نحو انتقاء بعض النماذج دون الأخرى . (ى . مراد ١٩٤٨ ص ٣٦) ، وهذا ما يمكنه من زيادة إتقانها بحيث يتمكن شيئاً فشيئاً من محاكاة جزئيات النماذج التي يدرکہا لا خطوطها العامة فحسب . ومعنى ذلك أنها لا تلبث أن تصبح — مع اطراد الارتقاء — إحدى وظائف الأنا ، الخاضعة لتوجيهه ، بعد أن كانت تجرى على الطفل بطريقة آلية تحددھا المؤثرات الخارجية إلى حد كبير . وقد ذكرنا من قبل أن بواذر المحاكاة الإرادية تبدأ في الظهور في أوائل السنة الثانية (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 123) وبيننا كيف أن هذا يحدث في نفس الوقت الذي تتجمع فيه عدة ظواهر تدل على بدء بزوغ الأنا (P. Guillaume 1925, p. 152) وقد أوضح كوفكا هذه الحقيقة بقوله : يجب أن نميز بين جانين لمشكلة المحاكاة ، أولاً : ضرورة المحاكاة . وثانياً : القدرة على المحاكاة . وقال لقد فُهمت هذه الظاهرة لدى كثير من الباحثين على أنها جبرية دائماً ، لكن هذه النظرة ضيقة . إذ يجب أن نعرف أن هذه الجبرية تستند أساساً إلى القدرة على المحاكاة ، والقدرة على المحاكاة تعنى أن « صيغة إدراكية » معينة استطاعت أن تنفذ إلى السيطرة على نمط معين من الفعل ، في حين أن الدافع إلى أى فعل معين — حتى فعل المحاكاة نفسه — يمكن أن يصدر عن عوامل أخرى متعددة . وطبيعى أنه كلما كان الكائن بدائياً كانت العوامل المؤثرة في أفعاله قليلة نسبياً ، وبالتالي كانت الغلبة في معظم الأحيان للتأثير الوارد عليه من « الصيغة المدركة » . وتوضح هذه الحقيقة نفسها

من زاوية أخرى ، فعندما أكون متعباً ، أثنأب بمجرد رؤيتي شخصاً آخر يتأب أمام ناظري . ولكنى عندما أكون متيقظاً نشيطاً وأرى شخصاً آخر يتأب فإننى لا أثنأب ، بل ولا أشعر بتزوع إلى التثأب . كذلك تتضح هذه الحقيقة من زاوية ثالثة ، فى مستويات السلوك العليا يبدو الفرد عاجزاً عن محاكاة الفعل الذى لا يفهمه ، وإلى جانب ذلك نلاحظ أن قدرة الطفل على محاكاة الأفعال تزداد بشكل واضح إذا ما استعنا باللغة على تقديم هذه الأفعال إليه ، وأفهمناه بالقدرة الممكنة - جوانبها الجوهرية

والسؤال الآن : كيف نفسر ظاهرة المحاكاة ؟ يبدو أننا مضطرون إلى الاختيار بين أحد فرضين ، إما القول « بغريزة المحاكاة » ، وإما القول بوجود ارتباط بنائى مباشر بين جهاز الإدراك وجهاز التعبير والحركة ، وهو الفرض الذى يقدمه كوفكا (K. Koffka 1931, p. 336-338) ولما كنا لانستطيع الأخذ بفرض الغريزة نظراً لكل ما أثير ضده من اعتراضات لاداعى لتكرارها هنا ، فإننا نأخذ بالفرض الآخر على أساس أنه لا يعرضنا للوقوع فى الأخطاء التى وقع فيها من قالوا بالغرض الأول ، ولأنه يصلح فى الوقت نفسه لتفسير عدة ظواهر سلوكية على نحو ما أوضحنا فى بحث سابق (م . سويف ١٩٥١ ص ٣٠٦) . وعلى أساس هذا الفرض فإنه إذا سيطرت على الإدراك صيغة إدراكية معينة فإنها تولد صيغة حركية ماثلة ، فتكون الحركة نسخة من الإدراك . وكلما ارتقى الكائن تعددت المسالك بين الجهازين ، وتعددت العوامل التى تحدد مجرى التأثيرات بينهما ، وازدادت الوظيفة تعبيراً عن وحدة الكائن وخضوعاً لمقتضياتها ، وبالتالي ازدادت مساهمتها فى تحقيق تكامل الفرد مع الجماعة . ومن الجلى أن كثيراً من المواقف الاجتماعية تتطلب منا أن نكون على درجة واضحة من القدرة على المحاكاة الموجهة .

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

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

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

بارزة ومفاجئة ، وتأخذ بعد ذلك في النمو المطرد السريع .

وقد أوردت سميث M. Smith بياناً بمتوسط النمو اللغوي عند ٢٧٣ طفلاً كل ستة أشهر (J.F. Markey 1928, p. 65) نكتفي منه بما يأتي :

عدد الكلمات

٣	إلى ١ سنة	من ٦ شهور
١٩	إلى ٦ شهور و ١ سنة	من ١ سنة
٢٥٠	إلى سنتين	من ٦ شهور و ١ سنة
١٧٤	إلى ٦ شهور وستين	من سنتين
٤٥٠	إلى ٣ سنوات	من ٦ شهور وستين

ويكشف هذا البيان عن ثلاث حقائق هامة ، أولاًها هذه الوثبة الملحوظة في المحصول اللغوي في النصف الثاني من السنة الثانية التي يستهل بها الطفل استخدامه للغة كأداة هامة في التعبير والتواصل . والثانية هي الوثبة الكبرى الثانية التي يحققها في النصف الأخير من السنة الثالثة وهي معاصرة لأزمة السنة الثالثة حيث يحدث التغير العميق بين الأنا والآخر ويشد شعور الأنا بضرورة اعتبار الآخر في كل موقفه ، وبالتالي بضرورة تحديد موقفه تحديداً صريحاً - ومعارضاً غالباً - من الآخر . أما الحقيقة الثالثة فهي الانخفاض الواضح في محصول النصف الأول من السنة الثالثة ، ويكون هذا معاصراً تقريباً لمرحلة التبادل بين الأنا والآخر حيث لا يستمر الطفل على أحد قطبي الموقف ، وبالتالي لا تثور به الحاجة إلى التعبير والتواصل . ولم تقصد سميث إلى تضمين بيانها هذه الحقائق ، إلا أن ما أوردته فيه من وقائع يتفق مع ما تكشف عنه دراسات أخرى في ارتقاء الطفل ، وبالتالي يزيد في توضيح دلالتها ، ويكتسب هو نفسه دلالة جديدة بفضلها .

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

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

عدد مرات الابتسام الناتجة عن نشاطه اللغوى (في الفترة الزمنية المحددة للملاحظة)	عمر الطفل
٥ مرات	٢١ شهراً
١١ مرة	ستتان
٥٥ مرة	٢½ سنة
١٣٥ مرة .	٣ سنوات

هذا في حين أنه في عمر الـ ١٨ شهراً لا تكاد تظهر هذه الظاهرة لدى الطفل نهائياً . ويبدى كاي W. Caille ملحوظة طريفة لها دلالتها الماثلة ، إذ يقرر أن المعارضة أو الخلفة التي يبديها الطفل في أواخر السنة الثانية يكون من أهم عناصرها في البداية المقاومة الجسمانية ، ثم لا تلبث هذه المقاومة أن تتضاءل وتحل محلها المقاومة اللفظية (E. Hurlock 1950, p. 299) ، وعندئذ يكتشف الطفل أنه يستطيع عن طريق اللغة أن يواصل المعارضة وتأكيد الذات رغم اضطرابه أحياناً إلى فعل ما يؤمر به ، ويزيد هذا النوع من الخبرات من نمو ذاته وتضخمها ، كما يزيد من تعلقه بهذه الأداة السحرية الجديدة فيندفع إلى زيادة تحصيلها وإتقانها ، مما يساهم في زيادة التقريب بين ذاته والآخرين . وهذا يتفق مع ما يذهب إليه برير W. Preyer في قوله : إن من أهم العوامل في نمو الأنا لدى الطفل اكتسابه اللغة (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 160) ومن الحقائق التي تكشف عن دلالة النشاط اللغوى لدى الطفل ازدياد بروزه من بين أوجه نشاط الطفل المختلفة في المواقف المحبوبة لديه والتي يتصل فيها بشخص محبوب كالأم مثلاً . وقد حاولتُ أن أسجل على سبيل المقارنة مقدار النشاط اللغوى الذي تبذله طفلي في عدة مواقف اجتماعية متباينة ،

ومن بينها المواقف التي تضمها مع الأم . وكانت الطريقة التي اتبعتها في ذلك هي أن أحصى عدد الألفاظ التي تصدر عن الطفلة في كل من هذه المواقف لفترة معينة تتراوح بين خمس وعشر دقائق ، لأستخلص عدد الكلمات في وحدة زمنية معينة هي الدقيقة .^(١) ومع أن هذه التجربة لا تزال في بدايتها ، كما أنها لا تزال بحاجة إلى الصقل والتعديل والتكرار حتى نصل إلى متوسطات على درجة واضحة من الثبات ، فإننا لا نرى بأساً من إيراد النتائج الأولية التي توصلنا إليها نظراً لما لها من دلالة واضحة . فقد تبين لنا أن الطفلة عندما تكون مع أمها تتحدث إليها بما يقرب من ٢٦ كلمة في الدقيقة بينما تتحدث إلى الأطفال (الأكبر منها قليلاً) عندما تكون معهم في مواقف اللعب بما لا يزيد عن خمس كلمات في الدقيقة . كذلك لاحظنا أنها تتحدث مع المريية بما يقرب من ١٦ كلمة في الدقيقة . ولا جدال في أن مثل هذه الحقائق تكشف بوضوح عن شدة حساسية اللغة كعيار لشدة الصلة التي تربطنا بالآخرين في موقف ما . كما أنها تكشف في الوقت نفسه عن مدى مساهمتها في توثيق هذه الصلة ، وفي تنميتها والعمل على تغييرها . وتحفظ اللغة بهذا الخصائص منذ هذا الوقت المبكر من العمر ، وتستمر طوال الحياة . ونحن إذ نقرر ذلك نخالف رأى يياجيه الذي يقرر أن المهمة الأولى للكلام هي مصاحبة النشاط الفردي وتدعيمه (J. Piaget 1923, p. 54) .

ولا يعني ذلك أننا نرفض رأى يياجيه كلية . لكنه يعني فقط أن يياجيه – فيما نرى – أدخل في اعتباره أحد جوانب الظاهرة دون الجوانب الأخرى ، وأتينا نحاول أن نبرز هذه الجوانب الأخرى دون أن نتقص من قيمة الآراء التي ساهم بها هذا الباحث ذلك أن الصلة واضحة بين النشاط اللغوي لدى الطفل وسائر ضروب نشاطه . فالطفل في بدء تعلمه اللغة ينطق بأسماء الأشخاص كلما حضر وأمامه ، وقد لا يعنى بهذا النطق نداء ولا طلباً ، وكل ما في الأمر

(١) ليست هذه الطريقة من ابتكار الباحث .

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

١ - أولهما كون الطفل فى هذه السن المبكرة «جشطلتا أو نظاماً ضعيفاً» وبالتالى فإن حدوده ليست على درجة كبيرة من الصلابة ، ومن ثم فإنها منفذة لكثير من مؤثرات البيئة ، كما أنه ضئيل التغير وبالتالى ضعيف الحدود ما بين مناطقه الداخلية ، ومن ثم فإن نشاطه يكون غالباً نشاطاً كتلياً ^(١) فينتطق صوته ضمن انطلاق نشاطه العام .

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

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

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

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

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

من هذه الحقائق وأمثالها نستطيع أن نفهم الدلالة السيكلوجية للغة . فهى أولاً وقبل كل شىء أداة للتواصل بين الأنا والآخر . ومن ثم فإنها تظهر مع بدء التغيرات بينهما ، وكلما ازداد التغيرات عمقاً ازدادت هذه الأداة قدرة ونمواً ، على نحو ما تبيننا فى البيان الذى أوردناه عن سميث M. Smith ذلك أن الأنا يظهر بطريق التغيرات من كل^١ أولى يضمه هو والآخر ولا يستغنى عنه . لكن الصلة التى بينهما تتحول شيئاً فشيئاً - عن طريق الارتقاء - من صلة غير مشعور بها وبالتالي لا تخضع لسلطان الأنا وتوجيهه إلى صلة مشعور بها يستطيع الأنا أن يتحكم فيها إلى حد ما . واللغة هى الأداة الرئيسية التى يستخدمها الأنا فى تنظيم هذه الصلة وإعادة تنظيمها ، وفى زيادة رفعها إلى المستوى الشعورى . ويكتسب الآخر مضمونه فى البداية من الراشدين المألوفين غالباً ، ثم يزداد هذا المضمون ثراءً بازدياد اتساع عالم الطفل واتصاله بسائر الأطفال فى جماعات اللعب ، وجماعات مختلفة من الراشدين وبالتالي تزداد لغته ثراءً ، ويزداد حرصاً على تنميتها . ويبدو لمن يلاحظ الطفل فى هذه الفترة من حياته أن معظم اهتماماته لغوية ، فهو حريص جداً على أن يسأل عن

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

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

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

٢ - ومن الاستجابة للأصوات النغمية للكلام إلى الاستجابة للأصوات

الصوتية . (R.T. Lapiere & P.R. Farnsworth 1942, p. 89; M.M. Lewis 1936, p. 48)

٣ - ومن الاستجابة للأصوات الانفعالية للكلام إلى الاستجابة لخصائص

الموقف المصاحب (M.M. Lewis 1936, p. 47)

وأما من حيث التكلم فيمضي الارتقاء :

١ - من الجمل القصيرة المقتضية إلى الجمل الطويلة (G. Murphy & others

1937, p. 584) ويبدو الطفل في البداية وكأنه يستخدم الألفاظ متفرقة ، لكنه

في الواقع يستخدمها بمثابة مكثفات لجمل تامة ، تعني أنه يطلب الشيء الذي ينطق باسمه أو أنه يرفضه . ويتجلى الارتقاء في تفتح الجملة المكشّفة عن عدد من الوحدات المتغايرة في بنائها ووظيفتها (الأسماء والأفعال والحروف) .

٢ - ومن التعبير الانفعالي إلى الإخبار ؛ ففي بداية اكتساب الطفل للغة

تبدو تعبيراته اللغوية بمثابة انفجارات انفعالية ، ولكن بتقدم العمر تزداد

الوظيفة الإخبارية أو الرمزية للغة ظهوراً (G. Murphy & others 1937, p. 584)

وهذا يتفق مع الارتقاء العام للجهاز العصبي من المستويات تحت اللحائية إلى

المستوى اللحائي . ولا تنفصل الوظيفتان في أي مرحلة من مراحل العمر ولا في

أي موقف من مواقف الحياة ، ولكن تزداد الدلالة الرمزية للكلام أحياناً ،

وتزداد دلالة الانفعالية أحياناً أخرى تبعاً لارتفاع مستواه الشعوري الإرادي ،

أو انخفاضه واقترابه من مستوى الآلية والاندفاع .

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

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

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

كذلك الحال فيما يتعلق بالقدرة على التجريد ، فبذورها موجودة لدى الشمبانزية ، والدليل على ذلك ما تبديه هذه الكائنات أحياناً من إدراك واستجابة للعلاقة القائمة بين شيئين وما تقوم به من عمليات نقل^(١) في التعلم تنطوي على الإفادة من خبرة سابقة في التغلب على مشكلة حاضرة تقوم على نفس المبدأ لكنها تتضمن قيماً إدراكية جديدة . وما تدل عليه تجارب كوتس

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

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

والخلاصة أن الارتقاء اللغوي للطفل يستند إلى عدة شروط واستعدادات بيئية ونفسية (وعصبية) لا بد من توفرها جميعاً لكي يستقر ويمضي قدماً، في طريقه الذي عينا الخطوط الكبرى لاتجاهه ، وذلك ليحقق درجة من التكامل الاجتماعي لا مثيل لها في أي مستوى تطوري آخر ، من حيث التعقد ومن حيث الكثافة .

نمو القدرات التخيلية : سبق أن بينا في أكثر من موضع أن ارتقاء الطفل يمضي بتحقيق قطبي « الاجتماعية » و « الفردية » في آن واحد ، وتكلمنا في الفقرتين السابقتين عن القدرة على المحاكاة والنشاط اللغوي باعتبارهما من العوامل الرئيسية في نمو الجانب الاجتماعي من الشخصية، وفي هذه الفقرة نتكلم عن القدرات التخيلية والانفعالات باعتبارهما من العوامل الرئيسية في تنمية الشعور بالذات .

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

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

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

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

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

ويمضى ارتقاء الذاكرة فى الاتجاه الآتى :

١- زيادة ثبات الذكرى واتضاح معاملها .

٢- زيادة استقلالها عن المثيرات الخارجية .

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

٤- إرادية عملية التذكر ، (K. Koffka 1931, p. 259) وتبدو بشكل

واضح فى النصف الثانى من السنة الثالثة ، إذ نستطيع أن نحمل الطفل على

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

ا - في لعبها إذ كثيراً ما تشخص الأشياء التي تلعب بها ، كأن تقول على الوسادة « دى بنتى » ، وعلى قطعة الشطرنج « الفيل ابو زلومة » و... الخ .

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

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

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

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

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

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

هذه هى أهم مظاهر الارتقاء الخيالى التى تبرز لدى الطفل حوالى منتصف الثالثة . ومن الجلى أنها جميعاً تلتقى فى دلالة سيكولوجية واحدة : هى تحرير الطفل من وطأة واقعه المباشر ، وذلك بتمكينه من تغيير معالمة (فى مستوى غير واقعى) (١) ، أو بتمكينه من إدراك الزمن على أنه أحد أبعاد هذا الواقع ، ومن ثم فإن « صور » الغائبين المألوفين تدخل كعنصر هام بين عناصر الموقف الذى يجها فيه الطفل ، فتشبع فيه الطمأنينة التى لم تكن لتتحقق قبل ذلك إلا بحضورهم . ولذاكرة هذه المهمة الأخيرة . وعلى الأساس نفسه نستطيع أن نفسر كيف أن الطفل يستطيع فى هذه الفترة أن يتوقع . ومن ثم فإننا نستطيع أن نتعامل معه « بالوعود » . وهو يفهمها ويقبلها فى كثير من المواقف ، وفى انتظار تحقق الوعد يبدو لديه هذا النوع من التفكير الذى يسميه المحللون النفسيون « بالتفكير فى المرغوب فيه » (٢) « أو بتفكير الرغبة ، وبذلك يجتاز الحاضر المباشر ويحيا « خيالياً » لبضع لحظات مع « المرغوب فيه » . بل إن الطفل

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

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

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

ويتعرض هذا النشاط للزيادة والتقصان بفعل بعض العوامل التي قد تحيط بالطفل .

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

النمو الوجداني : يمكن القول بأن الشحنة الوجدانية هي النواة المركزية التي يلتزم حولها الأنا ؛ فن خلالها تتكشف الذات لذاتها مباشرة ، ومن خلال تقلباتها بين حالات الرضا وحالات عدم الرضا تتكشف الذات حدودها التي تميزها من بين الآخرين . ويفطن الطفل لهذه الحقيقة في عامه الثالث بشكل نكاد نسميه المعيا ؛ فإذا به يقصد إلى الاصطدام بالآخرين وإثارهم لينال

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

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

فانفعال الخوف مثلاً يبدأ عند الطفل عاماً كحالة الذعر^(١) ، لانوعياً كالخوف الذي نمارسه نحن الراشدون، وباطراد النمو يزداد هذا الانفعال بنوعيه، ويتجلى ذلك في الاستجابات التي تصاحبه، فيبتعد الطفل عن المواقف التي تخيفه ، ويزداد استخدامه للاستجابات اللغوية المعبرة عن الخوف، مما يدل على أن خبرة الخوف لديه أصبحت خبرة غنية بالمناطق المتغيرة .

(E. Hurlock 1950, p.251).

وبوجه عام يمكن تلخيص التعديلات أو التغيرات التي تدخل على الانفعالات مع النمو فيما يلي :

١ - انفعالات الأطفال سريعة عابرة ، تنقضي غالباً دون أن تترك وراءها شحنة انفعالية^(٢) ، ومع اطراد النمو يزداد عمقها ودوامها ، تبعاً لازدياد فهمهم للمواقف ، وازدياد ضبطهم للتعبير .

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

(١) panic

(٢) تدل دراسات جرسيلد A.T. Jersild وماركي F.V. Markey على أن مشاجرات

الأطفال عابرة وقلما تترك آثاراً عميقة (E. Hurlock 1950, p. 304)

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

٤ - المظاهر السلوكية لدى الطفل تكشف بسهولة عن حالته الانفعالية ، بعكس الحال لدى الراشدين ، إذ يستطيع هؤلاء أن يخفوا الكثير من انفعالاتهم . وترى بريدجز أن أمر نمو الحياة الوجدانية وارتقائها لا يقتصر على تعديل الانفعالات القائمة ، بل إنه ليتعدى ذلك إلى ظهور انفعالات جديدة تبعاً لازدياد النمو والنضوج . فانفعال الاستنجاد^(١) يظهر في نهاية الشهر الأول ، والسرور يظهر في نهاية الشهر الثاني ، والحب يظهر في خلال الشهر الثامن . ثم إن انفعال الحب هذا لا يلبث أن يتغير إلى « الحب للراشدين » « والحب للأطفال » وذلك فيما بين الشهرين الثالث عشر والرابع عشر . ويتأخر ظهور الحزن إلى ما بعد سن السنتين (E. Hurlock 1950, p. 250)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(١) تدل نتائج البحوث العديدة في هذا الموضوع على أن أقل الجوانب تأثراً بالتغيرات الشديدة في بيئة الطفل جانب الارتقاء العضلي العصبي كما يتجلى في المشي وسائر ضروب النشاط الحركي والمهارة اليدوية . وأكثر الجوانب تأثراً الكلام والقدرة التعبيرية بوجه عام . وفي الوسط بين أقل الجوانب وأكثرها تأثراً تقع الاستجابات الاجتماعية أو ما يسميه جيزيل « القدرة على التكيف » (J. Bowlby

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

وأما آثار البيئة في اللغة فقد تناولها الكثير من الباحثين بالتفصيل ، فالأنماط اللغوية تقدمها البيئة إلى الطفل ، وكمية النشاط اللغوي والحصول وطول الحملة بل وتاريخ بدء هذا النشاط وثيق الصلة بالاستقرار العائلي وبمهنة الأب ، وبالمستوى الاجتماعي للأسرة يوجه عام . فبحوث ديكودر A. Descoedres وهتزر H. Hetzer ورايندورف Reindorf على الأطفال المنشأين في ظل ظرف اجتماعية غير مواتية تدل على أنهم يباخرون في بدء استخدامهم اللغة مدة واضحة ، قد

تبلغ ستة أشهر إذا قورنوا بالأطفال المنشأين في ظل ظروف اجتماعية ملائمة (M.M. Lewis 1936, p. 125). وبحوث مكارثي D. McCarthy تدل على أن مهنة الوالد والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لها علاقة وثيقة بطول الحملة التي يستخدمها الطفل في تلك المرحلة من العمر السابقة على سن التحاقه بالمدرسة . فالأطفال الذين لهم آباء من ذوى المهن الفنية العليا^(١) يفوقون في هذا الصدد الأطفال القادمين من أسر يكونها آباء من العمال غير الفنيين (G. Murphy, 1951, p. 414) وكذلك (R.T. LaPiere & P.R. Farnsworth, p. 584; & others). ولاحظت جودنف F.L. Goodenough تناسبا طردياً بين نزوع الطفل - فيما قبل سن الالتحاق بالمدرسة - إلى كثرة الكلام وبين المكانة الاجتماعية الاقتصادية لأبويه، فكلما ارتفعت هذه المكانة ازداد هذا النزوع وكلما انخفضت تضاعف. وتشير بحوث جيزيل وأماترودا وجولدفارب W. Goldfarb إلى تأخر الارتقاء اللغوي لدى الطفل بشكل واضح إذا ما حرم من أمه . (J. Bowlby 1951, p. p. 17, 37) وكذلك لاحظ الباحث تأخراً واضحاً في الوظيفة اللغوية لدى طفله نتيجة لابتعاد الأم عن البيت مدة شهرين بسبب المرض . ومع أن الطفلة كانت تزورها من حين لآخر بالمستشفى ، ومع أن الشهرين تخللها أسبوعان عادت فيهما الأم إلى البيت ، فإن هذا لم يكن ليحول بين الطفلة وبين الشعور بعدم الاستقرار في الأسرة . ونتيجة لما نجم عن ذلك من كون الطفلة أصبحت دائماً مشحونة بالتوترات الشديدة - التي كانت تظهر في سلوك الطفلة بمظاهر متعددة - صارت لا تستطيع أن تلتق جملة واحدة دون تلعم وتهبة ، مع أنها كانت قد عبرت هذه المرحلة وكانت تتكلم بانطلاق واضح) ، وقد كانت في منتصف الثالثة . كذلك أشرنا من قبل إلى ضرورة استقرار الأنماط اللغوية في بيئة الطفل كشرط ضروري لاكتسابه اللغة على أساس أن الارتباط الشرطي هو أحد العمليات الهامة

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

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

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

وهكذا تنفذ آثار البيئة الاجتماعية إلى الارتقاء اللغوي للطفل — ويبدو ذلك بوضوح في السنوات الثلاث الأولى بوجه خاص — من عدة منافذ . ولا يعيننا هنا أن تلخص جميع البحوث التي أجريت في هذا الصدد . إذ تكفي الإشارة إليها وإلى الاتجاه العام لمضمونها ، ودلالته .

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

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

في الرد على أسئلتهم . ودرس جاك L.M. Jack ما سماه « بالسلوك الصاعد » (١) ويعنى به متابعة الطفل لعمل معين حتى ضد تدخل الآخرين وتوجيهاتهم . فأتضح له أن « الثقة بالنفس » هي العامل الرئيسي في ظهور هذا السلوك . ووجد خمسة أطفال أقل من الجميع في مقدار سلوكهم الصاعد ، فجعل يدرهم بأن أعطاهم بعض الإرشادات والفرص لاستخدام اللعب . فلما جرى بهم ثانية إلى المواقف التجريبية من سائر الأطفال تبين له أن نسبة السلوك الصاعد لديهم ازدادت بشكل ملحوظ (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 187) من هذا العرض السريع لبعض البحوث التي أجريت في آثار البيئة الاجتماعية في تشكيل سلوك الطفل يبدو بوضوح مدى أهمية هذه الآثار ومدى نفوذها ، بحيث لا يمكن التحدث عن ارتقاء الطفل دون الكشف عن آثار البيئة في هذا الارتقاء . على أن هذه البحوث نفسها تكشف عن حقيقة هامة أخرى وهي أن الأسرة جانب هام من جوانب البيئة وأنها هي المسؤولة لا سيما في سنوات العمر المبكرة عن كثير مما يرد إلى الطفل من مؤثرات . وكلما كان العمر مبكراً ازدادت أهميتها ، إذ تصبح هي المجال الرئيسي لحياة الطفل . والذي يعني هنا هو الكشف عن حقيقة تأثيرها في الطفل في الثلاث سنوات الأولى ، وكيف يتم هذا التأثير .

تدل نتائج البحوث العديدة التي أجريت في هذا الموضوع على أن الدلالة السيكولوجية للأسرة بالنسبة للطفل هي أنها «مصدر الطمأنينة»، لسببين : الأول : أنها مصدر خبرات الرضا ، إذ يصل الطفل إلى إشباع معظم حاجاته من خلالها .

والثاني : أنها المظهر الأول للاستقرار والاتصال (٢) في الحياة . وقد أوضحنا في الفصل السابق كيف أن المظهر الأول للذاكرة – والذاكرة هي

ascendant behavior (١)

continuity (٢)

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

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

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

(١) وقد أشرنا من قبل إلى ما أحدثه مرض الأم وبقاؤها في المستحق لمدة شهر من تورات لدى الطفلة . تجلت نتائجها في أحد جوانب الارتقاء الاجتماعي الهامة وهي الارتقاء اللغوي . والواقع

وفي دراسة قام بها بيننج G. Binning على ٨٠٠ من أطفال المدارس الكندية نجده يوضح كيفية تدخل البيئة العائلية في ارتقاء الطفل على الوجه الآتى : فهو يقرر أن التغيرات في سرعة النمو وجدانية في منشئها . وقد يسرع النمو وقد يبطيء متأثراً في ذلك إلى حد كبير بالحالة الوجدانية التي عليها الطفل . وبالتالي فإن مشاعره نحو الانفصال عن أحد والديه أو عن كليهما أو نحو أى جو يهدد استمرار استمتاعه بالحلب السوى ، وما ينجم عن ذلك من توترات شديدة يقع تحت وطأتها ، تؤذى النمو أكثر مما يؤذيه المرض . وتأخر نمو الطفل تزداد قابليته لأن تظهر به أعراض أمراض سيكوسوماتية ومشاكل سلوكية (J. Bowlby 1951, p. 28) . فالتوترات التي تنتاب الطفل نتيجة لفقدانه الشعور بالطمأنينة هي المصدر الرئيسي لتعطل الارتقاء أو نكوصه ، وتظهر أوضح ما تظهر في ارتقاء الاستجابات الاجتماعية^(١) .

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

أنها تجلت كذلك في مظهرين آخرين هما :

(١) القابلية للانفعال الشديد بسرعة : فقد أصبحت سيئة الطبع ، وإذا ما غضبت على شىء فإنها سرعان ما تنبكي ، ويكون بكاءها عنيفاً .

(ب) النفور من الناس أكثر من الإقبال عليهم ، ونعني هنا النفور حتى من كانت تعرفهم وتألهم كعض الأقارب ، فقد أصبحت تبدأهم - عندما تراهم بالنفور وإعلان أنها لن تسلم عليهم . وكانت تمكث هكذا فترة من الوقت قد تطول وقد تقصر .

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

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

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

على أن الأسرة ليست بيئة متجانسة بالنسبة للطفل ، ويبدو هذا التباين واضحاً منذ اليوم الأول في حياة الطفل . وفي الظروف العادية - في حضارتنا الحالية - تكون شخصية الأم هي الجانب الرئيسي في هذه البيئة . فهي

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

ومن هنا تبدو الأم — أو من يقوم مقامها — باعتبارها بؤرة الوظيفة الأسرية . وللارتباط بها وحضورها المستمر أهمية كبرى فى حياة الطفل وفى ارتقاؤه الاجتماعى ^(١) .

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

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

foster homes (٢)

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

الأولى : أن الحرمان من تجربة « الوجه الثابت والعناية الشخصية المتصلة » في سنوات العمر المبكرة ، من شأنه أن يحرم الطفل من أول مظهر وأول وسيلة « للتنظيم » في الحياة ، تنظيم السلوك وتنظيم المدركات . وبالتالي يعطل قدراته على الفهم والتجريد ، كما يتسرب إلى كثير من قدراته الاجتماعية . والثانية : أن بيئة الملجأ لا تسمح للطفل بأن يمارس نشاطاً فردياً ، ولا أن يعلى إرادته على أحد . مع أن هذه تمرينات لا بد منها لتقوية الأنا. فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقرره سوزان أيزاكس من أن الطفل لا يعتمد على والديه - وخاصة الأم - في المحافظة على حياته وإشباع حاجاته الغذائية فحسب ، ولكن يعتمد عليهم أيضاً في إشباع حاجاته الوجدانية (S. Isaacs 1933, p. 387-395) وهذا مالا يتوفر في الملجأ ، أدركنا مدى عمق الآثار التي تترتب على حرمان الطفل من الارتباط بالأم .

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

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

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

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

وأهم ما في هذه النتائج أن تأثير الاختلاف الاجتماعي بين فئات الأطفال ذوى الأمهات الحاضرات لا يصل في شدته إلى ما يعادل شدة تأثير الحرمان من الأم . فأعلى درجات ارتقاء وهي ١٣٣ المتوفرة لدى أبناء ذوى المهن الفنية العليا تزيد على أدنى الدرجات وهي الموجودة لدى أبناء الأمهات غير الشرعيات بمقدار ٣١,٥ ، في حين أن الفرق بين معادلة الارتقاء لدى الأطفال المقيمين بدون أمهاتهم في الشهور الأربعة الأولى من العمر ومعادلة

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

في الملاجئ الثلاث أو الأربع سنوات الأولى من العمر ، فانتهيا إلى ما يأتي :

٤ أشخاص من بينهم فصاميون .

٢٢ شخصاً يعانون من اضطرابات حادة في الشخصية .

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

وأجرت آمي دانييل A. Daniel تحت إشراف بيردبولدوين B. Baldwin تجربة

على مجموعتين من الأطفال في سن السنتين ، مقيمين في أحد المعاهد .
وتتلخص التجربة فيما يلي :

١- إحدى المجموعتين لا تكاد تمنح أى قدر من الحنان ، مع استمرار
العناية من جميع النواحي الأخرى .

ب- في المجموعة الأخرى خصصت لكل طفل مربية ، وتوفر الحنان .
وبعد ستة أشهر قارنت الباحثة بين أطفال المجموعتين فوجدت أن أطفال
المجموعة الأولى متأخرون عقلياً وجسمياً عن أطفال المجموعة الثانية (C. Buhler
1937, p. 65)

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

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

١- أن بعض هذه البحوث التجريبية التي أجريت في هذا الصدد عقدت
مقارنات بين أطفال الملاجئ وأطفال ينتمون إلى نفس فئاتهم الاجتماعية لكنهم
يعيشون مع أمهاتهم . ومع ذلك فقد انتهت إلى إثبات تأخر أطفال الملاجئ .

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

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

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

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

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

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

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

تلخيص

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الفصل الرابع

الطفل من بداية الرابعة إلى بدء المراهقة

مميزات المرحلة - ارتقاء الأنا - جماعات الأطفال

أول مشكلة تواجهنا عندما ننظر في هذه المرحلة وفيما أجرى عليها من بحوث هي مشكلة تنظيم الوقائع العديدة التي تكوّن مضمونها . وطبعى أن يتفق معظم الباحثين على أن يكون المفهوم الرئيسى الذى يستخدم لتحقيق هذا التنظيم هو « المستوى ^(١) » لأن الدراسة هنا دراسة ارتقائية . إلا أن الخلاف قائم حول مضمون هذه المستويات وموضع كل منها فى سياق العمر الزمنى . فالحللون النفسيون - الفرويديون - يقسمون هذه المرحلة إلى مستويين ، يمتد الأول من نهاية الثالثة إلى أواخر الخامسة تقريباً ، وفيه يبرز الأنا الأعلى ، ويتعرض الطفل لكثير من ضروب الصراع الوجدانى ، وهذا المستوى هو المعروف بمستوى المرحلة القضيبية ^(٢) من مراحل النمو النفسى الجنسى (S. Isaacs 1933, p. 387-495) والمستوى الآخر يمتد حتى بدء المراهقة ويعرف بمرحلة الكمون ^(٣) . وإذا أخذنا بوجهه نظر بياجيه كان علينا أن نقسم المرحلة إلى مستويين مختلفين من حيث توقيتهما الزمنى ومضمونهما ؛ فالمستوى الأول يمتد من نهاية الثالثة إلى حوالى السابعة ويعرف بمرحلة التمرکز فى الذات . وفيها يتكلم الطفل ويسلك كما لو كان مركز الوجود ، ويعجز عن أن يدرك وجهه نظر الآخر ، ولا يتبادل وجهات النظر مع الآخرين . والمستوى الثانى يمتد إلى حوالى الحادية عشرة حيث يتخلص من تأثير « التمرکز فى الذات » فى قواه الإدراكية ، فيستطيع أن يضع نفسه موضع الآخر ليرى الأمور من وجهة نظره (J. Piaget 1923, p. 53-66).

phalic stage (٢)

level (١)

latency period (٣)

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

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

تمتاز هذه المرحلة ببضع خصائص أو بالأحرى بظهور تيارات ارتقائية

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

- ١ - بزوغ قدرة الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع الأطفال (الغرباء) المماثلين له في السن . وذلك بتكوين ما يعرف بجماعات اللعب .
 - ب - اطراد استقلال الطفل عن الراشدين ، مع عودة ثقته فيهم .
 - ج - ازدياد اعتماده على النشاط اللغوي في علاقاته الاجتماعية .
- فالطفل قبل أواخر الثالثة لا يكاد يعقد علاقة اجتماعية مع طفل آخر (غريب) ، لا بالتعاون ولا بالتنافس . وأقصى ما في الأمر بعض الانصالات السطحية العابرة ، واللعب الانفرادي بجوار الطفل الآخر . وتكون علاقاته واستجاباته الاجتماعية محدودة إلى حد كبير بحدود الراشدين المألوفين له . وقد أوضحنا في الفصل السابق مثالا على ذلك ابتسامات الطفل وكيف أن معظمها يصدر نحو الراشد حتى نهاية الثالثة ، وابتداء من الثالثة والنصف يتغير الميزان ، فتنحصر معظم ابتسامات الطفل إلى طفل آخر . وهذا ما تقرره دراسات بارتن M. Parten فهذه الباحثة بعد أن صنفت سلوك الأطفال إلى ستة أصناف : « السلوك المعطل »^(١) و « سلوك المتفرج »^(٢) و « اللعب الانفرادي » و « اللعب المتوازي »^(٣) (وهو اللعب الانفرادي بجوار طفل آخر) و « اللعب التجمعي »^(٤) و « اللعب التعاوني »^(٥) ، وجدت أن الأصناف الأربعة تكثر لدى

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

الأطفال فيما بين الثانية والثالثة . أما الصنفان الأخيران فتبدو بوادرهما لدى الأطفال أثناء الرابعة (M. Sherif 1947, p. 181) كذلك لاحظ لويبا C. Leuba أنه لا أثر للتنافس بين الأطفال في سن الستين حتى في حالة اشتغال طفلين بعمل واحد . وكل ما قد يوجد بينهما حينئذ تبادل بعض النظرات من حين لآخر . ويبدأ يظهر التنافس في أواخر الثالثة ، على أنه يظل خافتاً فلا يظهر بوضوح إلا في حوالي الخامسة وهذه النتائج في خطوطها العامة تؤيدها بحوث جرينبرج .

P. J. Greenberg ، كما تأخذها هيرلوك E. Hurlock (1950, p. 300-305) فبزوغ القدرة لدى الطفل على عقد علاقات اجتماعية مع أطفال آخرين يعني إذاً بداية مرحلة جديدة في ارتقائه الاجتماعي . وتستمر هذه القدرة في نشاطها حتى تقرب فترة المراهقة فتطراً عليها تغيرات هامة تنطوي على تغير عميق فيها ، وإعادة تنظيم لدلائها بالنسبة للأنثى .

كذلك تتسم هذه المرحلة باطراد استقلال الطفل عن الراشدين ، هذا الاستقلال الذي بدأ بأزمة عنيفة هي أزمة السنة الثالثة ، قوامها تأكيد الذات برفض معظم ما يأتي من قبل الراشدين من مساعدة أو توجيه ، ويساير هذا الاستقلال جنباً إلى جنب عودة للثقة في الراشدين (S. Isaacs 1933, p. 268) وقبول لبعض توجيهاتهم ومحاولات مقصودة لاسترضائهم والفوز بمدحهم ، ومحاولات مقصودة لمحاكاتهم وذلك في بعض الألعاب التمثيلية ، ثم هذه الظاهرة المعروفة باسم عبادة البطولة^(١) التي تظهر عند الأولاد في حوالي الثامنة من العمر ، حينما يكون مثلهم الأعلى غالباً هو الأب أو المدرس . وتستمر هذه الحال حتى تحل فترة المراهقة ، وعندئذ تتعرض هذه الصلة التعاونية التي يسودها الاستقلال والتقارب معاً ، تتعرض لتغير عميق في تنظيمها ، من أوضح مظاهره الشعورية عودة إلى النفور من الراشدين المألوفين مع انخفاض الثقة فيهم ، وارتباب في كثير من القيم التي سبق له أن تلقاها منهم ، ومحاوله للتمرد على هذه القيم .

والسمة الثالثة التي تتسم بها هذه المرحلة في مجموعها هي ازدياد اعتماد الطفل على النشاط اللغوي بشكل ملحوظ ، واطراد هذه الزيادة . وقد ذكرنا في الفصل السابق ما انتهت إليه الباحثة لويز بيتس إيمز L.B. Ames في بحثها في أهمية النشاط اللغوي لدى الطفل كثير لابتساماته ، وكيف أن هذه الأهمية تزداد بتقدم العمر (L.B. Ames 1949) وأوردنا بعض النتائج التي انتهت إليها ، فيما يتعلق بالفترة الواقعة بين ٢١ شهراً وثلاث سنوات (ص ١٤٨) . والواقع أن هذه الأهمية تزداد بشكل ملحوظ بعد الثالثة بحيث تصحح على النحو الآتي :

عمر الطفل عدد مرات الابتسام الناتجة عن نشاطه اللغوي

(في الفترة الزمنية المحددة للملاحظة)

٣٥١ مرة .

٣½ سنة

٣٥٦ مرة .

٤ سنوات

وثمة مظاهر أخرى كثيرة لهذه الحقيقة القائلة بازدياد اعتماد الطفل على نشاطه اللغوي . فكثرة الأسئلة التي يتقدم بها الطفل إلى الراشدين ظاهرة شائعة في بعض أجزاء هذه المرحلة ، ولا يكون الدافع إليها دائماً هو حب المعرفة واكتشاف المجهول بل ممارسة عمليتي الكلام والإنصات ، أعنى ممارسة الرابطة الاجتماعية في المستوى اللفظي . أضف إلى ذلك أنه كلما تقدم العمر بالطفل ازداد نزوعه إلى حل خلافاته مع رفاق اللعب بوساطة الكلام . كما أن جماعات اللعب يزداد عنصر الكلام في نشاطها بتقدم العمر بين أعضائها ، يساعد على ذلك ازدياد قدرتهم على أداء أكثر من ضرب واحد من ضروب النشاط في وقت واحد . أما عندما تحل فترة المراهقة فيتضاءل - نسبياً - نزوع المراهق إلى الكلام تبعاً لتضاؤل نزوعه إلى التوسع في التواصل الاجتماعي^(١) بوجه عام . من ذلك يتضح أننا بصدد مرحلة ذات سمات سلوكية واضحة تبدأ ببدايتها وتطرده في البروز والتمكن كلما تقدم العمر بالطفل داخل هذه المرحلة ؛

ثم إذا بهذه السمات تعاني تغيرات عميقة ، فيكون ذلك إيذاناً بانتهاء المرحلة واقتراب مرحلة أخرى ذات صفات مغايرة . ولما كانت هذه السمات هي أوضح مظاهر الارتقاء الاجتماعي للأنا ، فقد تحم علينا أن نضعها نصب أعيننا ونحن نحسم الرأي في وحدة هذه المرحلة أو تجزئتها .

والآن كيف يمضى الارتقاء الاجتماعي للأنا في هذه المرحلة ؟

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

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

في هذه الفترة يفتح الطفل مرحلة جديدة من مراحل ارتقائه الاجتماعي تفوق المراحل السابقة سعة وعمقاً . فأما من حيث السعة فمجالات نشاطه الاجتماعي تزداد اتساعاً فعلاً ؛ فلا تقتصر على الأسرة والراشدين ، بل تحتوى كذلك على جماعات للعب مع الأطفال المماثلين . وأما من حيث العمق ففي هذه المرحلة تتكشف للطفل أعماق وجدانية وعالم باطنى لم يكن يعلم من أمره شيئاً . وذلك من خلال الصراعات الانفعالية العميقة ، وظاهرة الرفيق الخيالى^(١) التى يتعرض لها حينئذ (L.B. Ames 1946) . وعلى ذلك يُجمع عدة باحثين متباينين في اتجاهاتهم النظرية ، نذكر من بينهم قالون (1946, p. 62) وجيزيل (1941, p. 207) والـج (L.B. Ames, F. Ilg & others 1949) والحليلين النفسيين (الفرويديين) . ونتيجة هذه المرحلة زيادة اقتراب الطفل من نموذج الشخصية الراشدة القادرة على التكامل الاجتماعي والساعية إليه ، حتى ليقول عالم مثل جيزيل إن الطفل في الخامسة من عمره يكاد يكون نسخة مصغرة للراشد الذى سيكونه فيما بعد (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 62) . أضف إلى ذلك أن ظهور هذه المرحلة ، هذا الظهور نفسه ، دليل بزوغ قدرات نفسية جديدة (إلى حد ما) عند الطفل تزيد من أهليته للعضوية الاجتماعية .

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

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

من البحوث القيّمة في هذا الميدان ، التي تعتمد على المشاهدة الدقيقة المباشرة لسلوك الأطفال الأسوياء بحوث الباحثة لويزيتس إي. إم. Ames (L.B. Ames) فقد نشرت ثلاث بحوث متتالية فيما بين عامي ١٩٤٦ و ١٩٥٢ تناولت فيها عدة جوانب من ارتقاء الطفل في الخمس سنوات الأولى من العمر، واهتمت بوجه خاص بالسنتين الرابعة والخامسة . وهذه الجوانب هي « ظاهرة الرفاق الخياليين » و « ارتقاء استجابات الابتسام المتبادل » و « الشعور بالذات » . وهذه البحوث أهمية بالغة لآمن حيث الحقائق التي تكشف عنها فحسب ، ولكن من حيث تطوير الباحثة لمنهج المشاهدة العلمية أيضاً .

تكشف هذه البحوث مجتمعة عن هذا الطابع الفريد للارتقاء ، أعنى الارتقاء ذي الشعبتين ، « الفردية » و « الاجتماعية » . فالطفل في الثالثة والنصف يكون اجتماعياً جداً ومتنبهاً للآخرين ، وقبلما يكون حديثه انفرادياً منعزلاً ، وحتى عندما يحدث نفسه فإن حديثه يتضمن الآخرين غالباً . ويزداد الطابع الاجتماعي لأحاديثه عما كان قبل الثالثة ، سواء أكانت هذه الأحاديث موجهة إلى الراشدين أم إلى الأطفال ؛ فهو يسأل ويحجب ويعطى أخباراً ويطلب المساعدة . وفي أحاديثه الموجهة إلى الأطفال تدور هذه الأحاديث أحياناً حول المشاركة بعد أن كانت مجرد أوامر ؛ فهو « يقترح » أحياناً على الطفل الآخر أن يتبادلا اللعب ، بدلا من أن يتقدم لاغتصاب اللعبة أو يصبح أو يأمر ، ويقترح أحياناً أن يمسك هو بجانب ويمسك الطفل الآخر بجانب آخر ، أو يقرر أنه « هو أيضاً » يريد كذا وقد « يستأذن »

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

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

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

تقمص الطفل لشخصية هذا الرفيق « الإنسان » دليلاً أوضح على استعدادده الاجتماعي الممتاز ؛ فالواقع أن هذه « القدرة على تبديل الشخصية » لا تظهر مقرونة إلى توافق اجتماعي سيء . ويكون اللعب لدى هؤلاء الأطفال زائراً بالعناصر الخيالية إلى حد كبير ، كما أنهم يبدوون حذراً واضحاً في تسلية أنفسهم . وفي مقابل ذلك يلاحظ أن الأطفال النزاعين إلى التدمير والعدوان ، والفقراء في محصولهم اللغوي ، قلما تظهر لديهم أية ظاهرة من ظواهر الرفيق الخيالي . وما هو جدير بالذكر أن التوائم أيضاً (لاسيما التوائم المتماثلة) لا تكاد تظهر لديهم هذه الظاهرة ، نظراً لتماثل قدراتهم على التعبير والفهم إلى حد كبير ، مما ييسر لهم درجة مرضية من التقارب . وتوضح مهمة الرفيق الخيالي التوافقية من الدور الذي يقوم به بالنسبة للأنثى ؛ فهو غالباً زميل يلعب معه الطفل وكأنه قائم أمامه ، كما قد يكون موثقاً للوم الطفل على الأخطاء التي يتورط فيها الطفل ويرفض « أنها » أن يتحمل مسؤوليتها ، وقد يقوم كذلك بالأعمال التي لا يستطيع الطفل أن يقوم بها . ومن الحقائق الطريفة التي انتهت إليها الباحثة أيضاً أن « عمر » الرفيق الخيالي يختلف من طفل إلى آخر ، وأنه يتحدد غالباً على أساس عمر الطفل نفسه ونوع العلاقات الاجتماعية التي يستطيع الطفل أن يعقدها في هذا العمر . فأصغر الأطفال أى الذين هم في أواخر الثالثة يكون رفاقهم الخياليون أكبر منهم عادة . ومن المعلوم أن العلاقة الاجتماعية الغالبة عند الطفل في هذه السن هي علاقته بمن هم أكبر منه وبالراشدين بوجه خاص . فإذا كبر الأطفال قليلاً بحيث بلغوا منتصف الرابعة أو جاوزوها بقليل فرفاقهم الخياليون يماثلونهم في العمر تقريباً ، ومن المعلوم أن الطفل في هذه السن يبدأ اللعب مع الأطفال المماثلين له سنّاً . فإذا كبر الأطفال بحيث بلغوا نهاية الرابعة أو جاوزوها بقليل فرفاقهم الخياليون أصغر منهم ، ومن المعلوم أن الطفل في هذه السن يستطيع أن يعطف على طفل أصغر منه ويقدم له بعض الخدمات . ومن الجدير بالذكر أن التقارير عن جانب آخر من جوانب النشاط الخيالي لدى الطفل تؤيد هذه الحقائق ، وأغنى بهذا الجانب الأحلام . فالأحلام المبكرة للأطفال تدور

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

من الجلي إذاً « أننا » إذا وضعنا هذا النمو الخيالي المتدفق وما يتضمنه من ازدياد شعور الطفل بذاتيته ، جنباً إلى جنب مع نمو قدراته الاجتماعية التي تتجلى في اللعب مع الأطفال وازدياد نشاطه معهم بوجه عام ، تكونت لدينا صورة واضحة عن مدى التوتر الذى يعيش فيه الطفل طوال السنة الرابعة . فإذا أدركنا أن هذا اللعب الخيالى الذى يزيد من شعوره بذاتيته والذى نتج هو نفسه عن نمو في هذه الذاتية ينطوى في الوقت نفسه على زيادة قدرة الطفل على التوافق الاجتماعى ويزيد من شحذها ازدياد إدراكنا لعمق التوتر الذى يعيشه الطفل ، وهذا بدوره يزيد من شعوره بذاتيته وبمغاييرته للآخرين . وقد أجرى إلج وآخرون بحثاً في هذه التوترات التي تتجتاح الطفل في هذه الفترة ، ومن هذا البحث نستطيع أن ندرك أنها توترات بالغة العمق والشمول ، إذ تتاب الطفل في جوانبه العضوية والنفسية وفي علاقاته الاجتماعية جميعاً . فالتأزر الذى كان قد بلغ درجة لا بأس بها بين أعضائه في نشاطها الحركى في أواخر الثالثة يتنابه بعض الاختلال ، ويبدو لدى الطفل بعض الخلط بين يده اليمنى ويده اليسرى بعد أن كان استقر على استعمال إحدهما . وتكثر انفجارات الطفل الانفعالية، وقد يظهر لديه التلعثم في الكلام ، ويتأرجح كثيراً بين تطرفات انفعالية، فإذا واجه راشداً في موقف جديد كان خجلاً في البداية ، ثم لا يلبث أن يصبح جريئاً وسليطاً . وكثيراً ما يتمكن منه الشعور بعدم الطمأنينة فإذا به يسأل والديه : « هل تحبوننى ؟ » . ولا يسمح لأبويه بالسخرية منه ، وأتفه الأمور تؤذى شعوره وتؤله . ويرجع إلج هذه الاضطرابات جميعاً إلى أسباب في النمو العضوى للطفل ، على أساس أن الفترة المحيطة بمنتصف الرابعة فترة تغيرات عضوية هامة (L.B. Ames & others 1949) . على أن الزاوية التي ننظر منها تلى بدورها ضوءاً على جانب آخر من المشكلة بأن تكشف لنا عن دلالتها في الارتقاء النفسى الاجتماعى . ونضيف

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

على أن المحللين النفسيين يرون في هذه الاضطرابات بعض مظاهر الصراع الأوديبى الذى ينتهى حوالى نهاية الخامسة بتغاير الأنا (S. Isacc 1933, 387-395) ومن ثم فهم يؤكدون أهمية هذه الفترة في نمو اجتماعية الطفل . ومن المعلوم أن للمحللين النفسيين مفاهيمهم الخاصة لفهم وتفسير ديناميات هذه المرحلة . وأهم المفاهيم في هذا الصدد الآليتان المعروفتان باسم : « التقمص » (١) و « الكبت » (٢) . فهاتان الآليتان أو العمليتان تساهمان بنصيب كبير في عملية تغاير الأنا الأعلى . وهنا نتوقف قليلاً لنوضح الفكرة الفرويدية وناقشها . يقرر فرويد أن هناك نوعين من التقمص يساهمان في ظهور الأنا الأعلى ؛ النوع الأول « تقمص مباشر » بالوالدين ، وهو أسبق النوعين في الحدوث ، ويحدث مبكراً جداً . والنوع الثانى تقمص ناتج عن « تعلق بموضوع خارجى » (٣) كيف يجرى هذان التقمصان ؟ يمكننا أن نوضح ذلك بالنظر في جميع العوامل المجتمعة في أشد المواقف تبكيراً في حياة الطفل . وتتخلص هذه العوامل فيما يأتى : يتضمن الطفل شقى الجنسية ، بحكم تكوينه البيولوجى . وهو يواجه الأب والأم ولا يستطيع أن يفرق بينهما في البداية لأنه لا يعرف بعد الفوارق الجنسية . فتجرى بينه وبينهما عمليتا تقمص مباشر . يحدث هذا منذ الشهور الأولى في حياة الطفل . إلا أن الطفل لا يلبث أن يدرك الفوارق الجنسية . فإذا كان طفلاً ذكراً اشتد تعلقه بأمه وأدرك أباه على أنه عقبة في سبيله إلى الأم . وهنا يصبح الموقف أوديبياً . ويزيد في حدة هذا الموقف أن يكتسب تقمص الأب دلالة الرغبة في إبعاده لاحتلال مكانته عند الأم . وهكذا يصبح الاتجاه نحو الأب من نمط تكافؤى (٤) أما الاتجاه نحو الأم فيغلب عليه طابع التعلق بموضوع خارجى . ولا بد لهذا الموقف المشحون بالصراع

repression (٢)

identification (١)

ambivalent (٤)

object-cathexis (٣)

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

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

صحيح . إن العملية عملية تغاير لكل^٤ على درجة كبيرة من التجانس يتألف من الوليد ومحيطه الفيزيقي والاجتماعي ، وليس للوليد ذات واضحة الحدود من البداية . وقد أوضحنا من قبل أثر ذلك في تفتح الطفل منذ أسابيعه الأولى لمعظم مؤثرات البيئة واستجابته لها على حسب شدتها الفيزيقيه كما أوضحنا كيف أن وجه الأم يبدأ يستحوذ على انتباهه منذ نهاية الأسبوعين الأولين ، وكيف أن ابتسامه الأم تثير لديه ابتسامه مماثلة منذ نهاية الشهر الأول ، وبكاء طفل آخر يثير لديه البكاء منذ الشهور الثلاثة الأولى . وكذلك أوضحنا آثار هذا التجانس الأولى في كثير من الظواهر السلوكية لدى الطفل حتى عامه الثالث . وفي اعتقادنا أن بزوغ القيم الأخلاقية داخل الذات يجب أن يفسر على هذا الأساس ، فهذه القيم تنفذ إلى الطفل من خلال المواقف العينية ، من خلال ابتسامه الأم له ولأبيه ، وحنو الأب عليه وعلى أمه ، ودلالة الموقف ككل . وبإطراد ارتقاء الطفل تنفذ إليه المعاني مع التعبيرات ، وارتقاؤه اللغوي يمكن أن نتخذ منه نموذجاً لتوضيح جوانب هذا الارتقاء الأخلاقي . فهو يقوم بالكثير مما يتفق والأوضاع الاجتماعية بنوع من الميميكاً أولاً دون أن أن يدرك المضمون المعنوي لأفعاله هذه . لكنه لا يلبث أن يدرك هذا المضمون شيئاً فشيئاً . تماماً كما يستخدم الكثير من الألفاظ قبل أن يدرك معانيها ، ثم يدرك هذه المعاني بفضل نمو قدراته على الفهم وبفضل استقرار أنماط السلوك في البيئة والمساعدات التي يقدمها الآخرون له . فإذا تصورنا العملية على هذا النحو (وهي غير منفصلة عن عملية التطبيع بوجه عام) فلا بد من مفهوم غير مفهوم التقمص يتضمن التسليم بحالة التجانس الأولية بين الطفل وبيئته ولا يتعارض معها .

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

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

كلما تقدم العمر بالطفل نحو نهاية الرابعة ثم الخامسة ازداد بروز قطبي « الفردية » و « الاجتماعية » فيه . وفي هذا الصدد تبدي لويز بيتس إيمز ملحوظة هامة ؛ فتقرر أن الطفل في نهاية الرابعة تزداد نسبة لعبه الانفرادي عما كانت في الثالثة والنصف ، إلا أن نسبة لعبه الاجتماعي تزداد أيضاً بحيث تكون أعلى من نسبة لعبه الانفرادي (L.B. Ames 1952) . أضف إلى ذلك أن ارتفاع قدراته الخيالية يطرد بشكل واضح ، ويبدو ذلك في تغاير هذه القدرات واتخاذها مظاهر متعددة . فيكثر في لعبه أن يقوم « بأدوار » الآخرين ، دور الأم أو الأب ، وقد يحاول أن يرتدى ملابسهم زيادة في تثبيت لعبه . ويروي قصصاً خيالية مطولة عن أعماله وأعمال أصدقائه (L.B. Ames & J. Learned 1946) ^(١) . إلا أن خياله يظل رثيباً بمعنى أنه سريع التنقل بين موضوعات متعددة (A. Gesell & F. Ilg 1943, p. 226) وهذا يكشف طبعاً عن عدم استقرار للأنا يدل على أن الطفل لا يزال بعيداً عن نموذج الشخصية الراشدة المتكاملة ، إلا أنه يكشف في الوقت نفسه عن سعيه الحثيث نحو تحقيق هذا النموذج . ذلك أن القدرات الخيالية أساس لا بد منه لظهور الوظيفة اللغوية ، ولإدراك الواقع الاجتماعي الذي يمتاز من الواقع الفيزيقي بأن كثيراً من ضوابط السلوك فيه ذات وجود معنوي فحسب ، وكذلك لإمكان تمثّل خبرات الآخرين ، فنحزن لأحزانهم دون أن يكون المكروه قد أصابنا نحن ونفرح لأفراحهم دون أن يكون الخير قد أصابنا نحن ، وكذلك للتوافق مع الآخرين لا من حيث

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

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

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

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

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

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

والأنا لدى الطفل فى الخامسة أكثر تبصراً بالواقع وأكثر ارتباطاً به مما كان فى الثالثة وفى الرابعة (A. Gesell & F. Ilg 1946, p. 62-66) وهذا يدل على اطراد نموه . فن المعلوم أن إدراك الواقع وظيفه للأنا (S. Freud 1942, p. 29) . ولذلك نجد أن الطفل فى الخامسة يضيق بأحاديث السحر والخرافة وكان فى الرابعة يرحب بها . كما أنه عندما يقص قصة لا يبالي كثيراً فى ابتكاراته . على أننا يلزمنا ألا نبالي فى مدى ارتباطه بالواقع فى هذه السن ومدى إدراكه للعلاقات بين أجزائه ، سواء الواقع الفيزيقي والاجتماعي . فهو ساذج جداً فيما يتعلق بإدراكه للعلاقات العلية والمنطقية فى الواقع الفيزيقي ، ويغلب على نظريته التزعة الإحيائية^(١) أما فيما يتعلق بالواقع الاجتماعي فهو نفسه يكشف عن مدى بصيرته بالعلاقات القائمة فيه عندما يطلب إلى أمه أن تزوجه (A. Gesell & F. Ilg. 1946, p. 66) خلاصة القول أن الأنا ينمو نمواً فياضاً فى الستين الرابعة والخامسة . ويتجلى ذلك بوجه خاص فى نمو الخيال ، وفى بزوغ الشعور بتاريخية الذات ، والقدرة على النظر الموضوعي إلى الذات ، وازدياد مطابقة الإدراك للواقع . ومن الجلى أن هذه القدرات جميعاً تدخل ضمن مفهوم قطب « الفردية » فى شخصية الطفل النامي . فهى تنمى فيه الاستقلال عن الآخرين ، والشعور بهذا الاستقلال . على أنها تعود فتعكس على علاقات الطفل الاجتماعية ، فتزيد من شحذ قدراته^(٢) على عقد هذه العلاقات بصورتها السوية .

(١) animism

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

فن العناصر الهامة في بناء العلاقات الاجتماعية عنصر « المسافة النفسية الاجتماعية » ، هذا العنصر الذي جعله مورنو J.L. Moreno محور اهتمامه في أبحاثه السوسيو مترية . والذي يتضمن في نهاية تحليله أننا عندما نلتقي بالآخرين نحفظ ببعض استقلالنا . وعلى مقدار ارتقاء الأنا الذي يتمثل بوجه خاص في تغاير مناطق المتعددة ، وقدرته على ضبط التعبير ، وقدرته على إدراك مقتضيات الموقف ، يتوقف إلى حد كبير تحقيقنا لهذا « الوسط المحمود » بين الاقتراب من الآخرين والاستقلال عنهم .

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

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

أصدقائنا ومن تربطنا بهم صلوات وثيقة . وكثيراً ما نفارق أصدقاء توثقت عرى الصداقة بيننا وبينهم من قبل ، لأنهم « تغيروا » .
والأنا الشاعر بذاته ، القادر على أن ينظر بنظرة ناقدة إلى أعماله وواقفه ، أحد العناصر الهامة في تحقيق توافق اجتماعى سوى . وتلك حقيقة ساهم في توضيحها المحللون النفسيون بنصيب وافر ؛ فالتحليل النفسى — فى العيادات — دلف إلى إعادة توافق العصبيين مع بيئاتهم ، عن طريق زيادة استبصارهم بحقيقة دوافعهم ، وبالتالي بالقيمة الموضوعية لمواقفهم .

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

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

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

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

التغيرات التي تطرأ على هذين العنصرين منذ الرابعة حتى بدء المراهقة كما يلي :

ا - يزداد حجم الجماعة باطراد .

ب - تمضى الجماعة نحو التغيرات والاستقرار ، وبالتالي يزداد تعقد العلاقات

القائمة بين أعضائها .

وعلى هذا الرأى يتفق معظم الباحثين ممن ساهموا فى الكشف عن جوانب

الارتقاء فى هذه المرحلة ، من أمثال جيزيل وإلج (1946, p. 354)

وبياجيه (1932, p. 108) وفالون (1941, p. 218) وغيرهم . أما الخلافات

القائمة فهى حول الأساس النظرى لتفسير هذه الوقائع لا حول إقرارها .

تبدأ جماعات الأطفال التلقائية فى الظهور فى خلال السنة الرابعة ، كما

ذكرنا من قبل . ويجب أن يكون معلوماً أن معظم البحوث التى تقرر هذه

الحقيقة لم تنجح إلا إلى الأطفال فى حضارتنا الراهنة . ومن ثم فهذه الحقيقة

نسبية ولا تزال بحاجة إلى التمهيص على ضوء بحوث تجرى على الأطفال فى

الشعوب البدائية . على أننا نرجح أن النسبية هنا محصورة فيما يتعلق

بموضع المستوى من العمر الزمنى ، أما فيما يتعلق بكون الظاهرة - ظاهرة

الجماعات التلقائية للأطفال - تمر بمستويات ارتقائية بوجه عام ، وكذلك

فما يتعلق باتجاه هذا الارتقاء نحو ازدياد الحجم وازدياد التغيرات والتعقد ،

فالراجح أنها حقائق ارتقائية لن تتغير من إطار حضارى إلى آخر . والواقع

أن هذه الحقائق هى التى تهمننا أكثر مما يهمننا الربط بينها وبين عمر زمنى

معين .

نقول إن جماعات الأطفال التلقائية فى حضارتنا الراهنة تظهر فى خلال

السنة الرابعة . وتكون عادة صغيرة الحجم لا يتجاوز عدد أفرادها ثلاثة أو

أربعة . فإذا كان لدينا عدد كبير من الأطفال فى مكان واحد انقسموا إلى

عدة تجمعات يتألف كل منها من ثلاثة أفراد أو أربعة (L.B: Ames 1952) . وفى

هذه التجمعات يلعب الأطفال دون تنبه للفوارق الجنسية ، فالجماعة كثيراً

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

أ - عجز لغة الطفل (رغم كل ما حققته من ارتقاء) عن حل الخلافات أولاً بأول في المستوى اللفظي .

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

ج - عدم قيام تنظيم مستقر واضح المعالم داخل الجماعة ، من شأنه أن يحدد مقدماً مسالك النشاط الاجتماعي لكل عضو في الجماعة وبالتالي يمنع من تصادم الأعضاء . وقد أوضح ليبيت R. Lippitt وهوايت R. White هذه الحقيقة في دراستهما التجريبية للفوارق بين سلوك الأطفال في ثلاث مجموعات مختلفة، إحداها ذات نمط « ديمقراطي » والأخرى ذات نمط « تسلطي » والثالثة

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

د- عجز الطفل عن فهم وجهة نظر الآخرين وحاجاتهم . ويرى أندرسون H.H.Anderson أن فهم وجهة نظر الآخرين هو جوهر الاستجابة المرنة وهذه هي أساس ظهور السلوك التكاملى . فهو يقرر أن الاستجابة المرنة هي التي تتيح التفكير في سلوك الغير وتشجع الحكم عليه . وأن صفات التناسق والانسجام لاتصدق على العلاقات الاجتماعية إلا بقدر ما يتحقق فيها من فهم متبادل يتيح للأعضاء أن يكتفوا سلوكهم بما يلائم رغبات الآخرين ووجهات نظرهم . أما إذا لم يتوفر الفهم المتبادل فإن التكامل بين سلوك أفراد الجماعة لا يتحقق إلا مصادفة (H.H.Anderson 1943) . ويرى بياجيه أن هذا العجز جبلى في الطفل ، وأنه يستمر حتى نهاية السابعة تقريباً . ويتحدث عنه تحت اسم « التمرکز في الذات ^(١) » . وفي هذه المرحلة يعجز الطفل عن أن يضع نفسه موضع الآخر ليرى بعينه ، ومن ثم لا يهتم بمعرفة رأى الآخرين ، كما أنه لا يهتم بأن يبدو مفهوماً لديهم . ولذلك يصدر كلامه خالياً من توضيح الفوارق الدقيقة ، ويبدو الطفل مهتماً بالإثبات أكثر من اهتمامه بالتبرير . ولذلك أيضاً يندر أن يسأل الطفل زملاءه هل يفهمونه أم لا . ولا ينكر بياجيه أن الأطفال

دون السابعة يتفاهمون أثناء لعبهم أحياناً ، إلا أنه يقرر أن تفاهمهم حينئذ - على قلته - يتم دون اعتماد على لغة الألفاظ ، بل يتم بالاعتماد على لغة الإشارات والحركات والميميكيا ، وهذه عاجزة عجزاً شديداً عن نقل محتويات الفكر .

(J. Piaget 1923, pp. 49-66) ويرى بياجيه كذلك أن حالة «التمركز في الذات» لا تقتصر على مستوى النشاط الفكري المعرفي لدى الطفل فحسب ، لكنها أعمق من ذلك بحيث نستطيع أن نتكلم عن وجود تمركز في الذات وجداني أيضاً يتجلى في السلوك الأخلاقي للطفل وهو ضرب من الأنانية^(١) (1932, pp. 462-466)

(J. Piaget) وذلك على أساس أن هناك توازياً دقيقاً بين الارتقاء العقلي والارتقاء الأخلاقي . ومن الجلي أن هذه «الأنانية» الجبليّة تعمل جنباً إلى جنب مع «التمركز في الذات المعرفي» على إبقاء تجمعات الأطفال دون السابعة في مستوى منخفض من مستويات التكامل . وترتضى سوزان أيزاكس مفهوم «التمركز في الذات» هذا لتفسر به أيضاً انخفاض مستوى التكامل في هذه التجمعات . ثم تحاول أن تزيد من ثراء مضمونه بقولها إنه يتضمن الاعتراف بوجود الأطفال الآخرين دون الاعتراف باتجاهاتهم وأهدافهم ، وإن اللعب في هذه المرحلة يغلب عليه التهميم^(٢) والانفراد . ويندر أن يظهر فيه النشاط الواقعي والتبادل (S. Isaacs 1933, p. 214) . ومع أن معظم الباحثين يوافقون على القول بأن الاتجاه العام لارتقاء الاستجابات الاجتماعية للطفل يمضي نحو الاتساع فإن مفهوم «التمركز في الذات» لا يلقى القبول لدى الكثيرين منهم . ونذكر من هؤلاء فالون ومكارثي وفيجوتسكي ولوريا وشارلوت بوهلر . ولكل من هؤلاء الباحثين وجهة نظر خاصة في مناقشة هذا المفهوم فقالون ومكارثي يريان أن هذا المفهوم لا يطابق واقع الارتقاء النفسي الاجتماعي (H. Wallon 1946; M. Collins 1939) وفيجوتسكي ولوريا يريان أن بياجيه أسرع في التعميم عندما قرر أن هذا المفهوم يصدق على الطفل دائماً دون السابعة ،

ويقرران أنه يجب أن يُقرن دائماً إلى مفهوم الموقف^(١). فعندما يكون الطفل في موقف يواجه فيه مشكلة معقدة فإن مظاهر السلوك المتمركز في الذات تزداد لديه ، ومن أهمها الكلام بصوت عال ، ويكون هذا الكلام موجهاً إلى حل المشكلة ، أى أن الطفل يحاول بواسطته أن يحل المشكلة في المستوى اللفظي ، أى أن يفكر بصوت عال . (وذلك لأن الطفل لا يزال على درجة ضئيلة من التغاير) . ومن ثم يستنتج الباحثان أن هذا الكلام ذا « الطابع المونولوجي » لا يخفى تماماً باطراد النمو لكنه يصبح كلاماً باطنياً يؤدي الوظيفة نفسها في المواقف المعقدة (G. Murphy & others 1937, p. 583). أما شارلوت بوهلر فترى الشفرقة بين عنصرين يتألف منهما مضمون هذا المفهوم . فالطفل متمركز في ذاته من حيث إن حياته النفسية تدور حول حاجاته وضروب نشاطه ووجهة نظره وتأويل أفعال الآخرين في حدود دوافعه . أما عنصر « الطابع المونولوجي » لحديث الطفل فترى العدول عنه (C. Buhler 1937, p. 76) * . ومن الواضح أن هذه الاعتراضات المتعددة تلتقي أضواء على مختلف جوانب المشكلة ، وتبين ضرورة إعادة النظر في هذا المفهوم . على أن الواقعة نفسها تشهد بها الملاحظة الدقيقة . فالأطفال في تجمعاتهم المبكرة يعجز كل منهم عن فهم وجهة نظر الآخرين وحاجاتهم ، ولا يبدى اهتماماً بتحصيل هذا الفهم ولا بأن يوضح نفسه للآخرين . ونحن نميل إلى تعليل ذلك بعدة أسباب * :

 situation (١)

(٥) تقرر شارلوت بوهلر G. Buhler في نفس المرجع والموضع أن يباجيه بدأ يعدل من فكرته في « التمرکز في الذات » في مؤلفاته الأخيرة . فلم يعد يؤكد الطابع المونولوجي للحديث بقدر تأكيده للمعنى الآخر .

(٥) جدير بنا أن نذكر هنا ملاحظة جاردنر مورفي G. Murphy على العلاقات بين الأطفال في هذه السن . فقد لاحظ وجود ارتباط إيجابي بين الصداقة والشجار . وهو يرجح أن يقل هذا الارتباط في حوالي سن العاشرة . ويفسر ذلك بأن الاتجاهات العدوانية لدى الطفل تكون في سن العاشرة قد رخت وشفقت لنفسها طرقاتاً ومخارج معينة ثابتة نحو طبقات أو سلالات أو فئات معينة .

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

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

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

- ب- ومنعزلة عن بعضها البعض .
 ح- ولا تغاير للأفراد بداخلها .
 د- ولأن الإيحاء والمحاكاة يبلغان أقصى قوتها فيها .
 هـ- ولأنها تنزع إلى قهر الفرد على الخضوع لقواعد السلوك فيها بدلا من استشارة تعاونه التلقائي .
- ويرى جاردنر مورفي أن العوامل الرئيسية التي يتم على أساسها اختيار رفاق اللعب في هذه التجمعات هي :
- ا - السنة الدراسية الواحدة .
 ب - قرب المسكن .
 ح- العمر الزمني المتماثل .
 د - العمر العقلي المتماثل .

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

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

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

ومن أهم البحوث التي أجريت في هذا الصدد بحث بنيامين ولمان B. Wolman ذوالطابع الارتقائي (B. Wolman 1951) . وقد أجرى ولمان ملاحظاته على جماعات الأطفال والمراهقين التي تتكون تلقائياً دون تدخل من الراشدين في تكوينها أو توجيهها . وأثبت كثيراً من الملاحظات القيّمة في هذا الصدد ، عن اختلاف درجة التعلق بالعضوية في الجماعة باختلاف العمر الزمني ، ونمط التنظيم القائم في الجماعة ، وديناميات السلوك بداخلها ، ودرجة استقرارها .

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

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

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

ازداد حظ الجماعة من السرية . ويبلغ التعلق بهذا الطراز من الجماعات أعلى درجاته في الفترة من ٨ - ١٢ سنة ويقل بعد ذلك بوضوح . ففي العينة التي أجري عليها ولمان ملاحظاته تبين له أن عدد العصابات المتكونة في عدة فترات بعد الثامنة يتناقص بالتدرج على النحو الآتي :

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

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

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

العمر الزمني بالسنة	نسبة المشتركين	العمر الزمني بالسنة	نسبة المشتركين
٨ - ٩	٢١ %	١٤ - ١٥	١٨ %
٩ - ١٠	٢٨ %	١٥ - ١٦	١٠,٥ %
١٠ - ١١	٣٠ %	١٦ - ١٧	٥ %
١١ - ١٢	٣٠,٥ %	١٧ - ١٨	٣,٢ %
١٢ - ١٣	٢٦ %	١٨ - ١٩	١ %
١٣ - ١٤	٢٠ %	١٩ - ٢٠	٠,٠٠ %

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

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

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

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

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

كذلك يسترعى الانتباه في تنظيم هذه العصابات قيام « تدرج اجتماعي »

صارم بداخلها . « فئمة » نظام سيطرة يعتمد على العمر غالباً (ويشبه إلى حد ما نظام السيطرة لدى الطيور والحيوانات ، من حيث طابع الاستبداد الذى يغلب عليه) . وهو نظام صارم قوامه الأمر ثم الطاعة أو العقاب ، وغالباً ما يكون العقاب قاسياً . وفي معظم الأحوال يكون للعصابة زعيم واحد ويكون أكبر الأعضاء سنّاً . فقد وجد ولان أن ٢٥ جماعة من ال ٣٢ لها زعيم واحد ، وأربع جماعات لكل منها زعيان وجماعة واحدة لها ثلاثة زعماء . وجماعة واحدة بدون زعيم .

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

Ilg 1946, p. 160; H. Wallon 1941, p. 208)

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

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

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

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

وفي هذه العصابات يبدأ عنصر الصداقات الثنائية يظهر بشكل أوضح وأكثر استقراراً مما كان يظهر من قبل ، (إلا أنه لا يزال بوجه عام ضئيلاً إذا ما قورن بما ستراه في مراحل العمر التالية) . وقد أجرى هوروكس وبوكر J.E. Horrocks & M.E. Buker دراسة تجريبية تتبعا فيها تقلبات الصداقة (١) ابتداء من سن الخامسة إلى سن العاشرة ، انتهيا فيها إلى بضع نتائج قيمة . نلخصها فيما يلي :

يزداد الاستقرار في الصداقة بازدياد العمر الزمني ، أو بارتفاع الفرق الدراسية . ولا فرق في هذه الظاهرة بين الأولاد والبنات - في حدود هذا العمر (J.E. Horrocks & M.E. Buker 1951) . والطريقة التي اتبعها الباحثان في بحثهما هي طريقة الاختبار السوسيومترى . وتتلخص في توجيه سؤال إلى كل طفل من الأطفال موضوع الملاحظة ، (٣٦٦ طفلاً . منهم ١٧٩ طفلة ، و ١٨٧ طفلاً) ، أن يحدد أحب ثلاثة أصدقاء إليه من بين أفراد فرقته . وبعد أسبوعين يعاد توجيه هذا السؤال إلى الأطفال أنفسهم . وبإعطاء نتائج المقارنة بين الإجابات في المرتين قيماً كمية أمكن للباحثين أن يسجلا الخط البياني لهبوط نسبة تقلبات الصداقة ، أو بعبارة أخرى لازدياد استقرارها ، (انظر الرسم البياني (٢)) وما يزيد في توضيح الدلالة الارتقائية لهذا الخط البياني أن هوروكس أجرى بحثاً آخر بالاشتراك مع تومسون (G.G. Thomson 1946) بين فيه أن هذا الخط يزداد هبوطاً كلما اقترب النشء من الراشد .

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

(١) friendship fluctuations

(٢) الرسم مبين بصفحة ٢٢٢



رسم بياني يوضح تناقص تقلبات الصداقة مع تقدم العمر

أ- كبر حجم الجماعة . إذ يبلغ متوسط عدد أعضائها حوالي ١٤ عضواً

(B. Wolman 1951)

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

ج- زيادة استقرار الجماعة . إذ تتراوح مدة بقائها متماسكة بين سنة وستين .

د- ظهور الخطط التي تجمع شتات جهود الأعضاء بين الحين والآخر .

هـ- ظهور عنصر الصداقات الثنائية .

و- مساهمة عنصر الهوية والاهتمام في تعيين نمط العلاقات القائم بين أعضاء الجماعة .

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

١- فهو يمضى نحو زيادة قدرة الطفل على الاستجابة لعدد كبير من الأفراد دفعة واحدة .

ب- وزيادة استعداده لتشكيل سلوكه وتنميته مما يمكنه من القيام « بدور معين » على درجة واضحة من التماسك ، وهذا يمهّد لظهور عنصر التنظيم في الجماعة كما يمهّد لزيادة استقرارها .

ج- كذلك يمضى ارتقاء الطفل الاجتماعي نحو المساهمة مع الآخرين في وضع خطط للسلوك الجماعي .

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

على أن هذا النمو لقطب الاجتماعية في الطفل لا يمكن فهمه ولا تصور اطواره دون أن نقرن إليه نمو قطب الفردية فيه ، المتمثل بوجه خاص في ازدياد ثبات الأنا ونمو قدراته الإدراكية والتخيلية ، والقدرة على ضبط التعبير . ويبقى بعد ذلك أن نلقى بهذا السؤال : ماذا يفيد الطفل من هذه الجماعات في إعدادة ككائن اجتماعي ؟ يرى بياجيه أن الطفل يتعلم من نشاطه في هذه الجماعات أخلاق التعاون والاحترام المتبادل والتقدير ، وذلك في مقابل ما يتعلمه من الراشدين ويتلخص في الطاعة والاحترام الوحيد الاتجاه . ولو أن الأطفال جميعاً اقتصروا في علاقاتهم على الارتباط بالراشدين لنتج لدينا مجتمع يقوم على القهر والإلزام فحسب ، شأنه في ذلك شأن المجتمع البدائي . لكن جماعات الأطفال تحرر أعضائها بعض الشيء من سلطان الآباء ومن قيمهم ، كما أنها تفتح أذهانهم وتشحذ استعداداتهم لنمط جديد من العلاقات يقوم على التقدير المتبادل والتلقائية . ومن ثم فإن هذا الطفل عند ما يشب ويصبح راشداً يتذبذب في سلوكه الاجتماعي بين نمطين : نمط القهر والإلزام ونمط التعاون ، وبمرور الزمن تتمكن أخلاق التعاون من نفوسنا شيئاً فشيئاً وتتسع رقعتها على حساب أخلاق القهر والتسلط . ومن ثم يصح رأى دوركهيم القائل بأن التكامل

الاجتماعى يسير من النمط « الآلى » إلى النمط « العضوى » . إلا أن دور كهيم على الرغم من ذلك لم يفتن إلى أهمية جماعات الأطفال ، ولم يجعلها مصدراً من مصادر القواعد الأخلاقية في حياة الطفل . (J. Piaget 1932, pp. 393, 467) ويرى يياجيه كذلك أن التحرر من سلطان الكبار وهو ما يكتسبه الطفل من جماعات الأطفال المماثلين في العمر هو الشرط الضرورى للتلقائية الحقيقية في جانبيها العقلى والأخلاقى . فمن الناحية العقلية نجد الطفل يتحرر من الآراء المفروضة عليه . ويحل محل القهر مبدأ الاتساق الباطنى والضببط المتبادل ، كأساس لقبول الآراء أو رفضها . ومن الناحية الأخلاقية يحل محل معايير السلطة ذلك المعيار الذى يرتبط ارتباطاً عميقاً بطبيعة الفعل والمشاعر التى قوامها التعاطف (J. Piaget 1932, p. 114) وتوضح سوزان إيزاكس جانباً آخر من جوانب هذا التحرر للصغار من سلطان الكبار بفضل هذه الجماعات . فتبين كيف أن الطفل لا يتعامل مع أبويه كما هما فى الواقع ، لكنه يتعامل معهما كقوى متضخمة نستطيع أن تسحقه متى شاءت . إلا أن ارتباطه بجماعات الأطفال واتخاذهم معاً مواقف ضد إرادة الراشدين من حين لآخر يكشف له شيئاً فشيئاً عن واقعية الأبوين وأن لقدراتهما حدوداً ، وأن غضبهما لا يعنى اضطراب العالم بأسره لكنه يعنى عقاباً عابراً (S. Isaacs 1933) وبما يؤيد هذا الرأى ما نلاحظه على أسئلة الأطفال من أن بعضها يتجه—ضمن الاتجاه الاستكشافى العام للأسئلة إلى استكشاف حدود قدرات الآباء . ويشير شريف وكانترل إلى عمق تأثير هذه الجماعات فى تنشئة الطفل عن طريق الكشف عن آثارها فى تشكيل الأنا . إذ يقران أن فكرة الطفل عن نفسه تكون أقرب إلى رأى جماعة أصدقائه فيها منها إلى رأى الراشدين فيه (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 186t) . وجدير بالذكر أن الفكرة التى يكونها الشخص عن نفسه تعتبر على جانب كبير من الأهمية فى تحديد مكانته الاجتماعية ، وبالتالي فى تحديد النمط العام لسلوكه الاجتماعى وخاصة من حيث اتجاهه إلى التسلط والعدوان أو إلى التكامل والتعاون .

تلخيص

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

ا - بدء استطاعة الطفل عقد علاقة مع الأطفال المماثلين في العمر .
ب - وعودة ثقته في الراشدين .

ج - وزيادة اعتماده في التعامل مع الآخرين على النشاط اللغوي .
بعد ذلك جعلنا نتبع تحقق هذه الاتجاهات ، وبيننا كيف أنها تمضي بنمو « قطبي الفردية والاجتماعية » في شخصية الطفل . وفي هذا السبيل جعلنا نتابع نمو كل من القطبين وآثاره في نمو القطب الآخر . فتابعنا نمو قطب « الفردية » متمثلاً بوجه خاص في نمو القدرات التخيلية وازدياد التأزر الحركي ، وتاريخية الذات ، واستطاعتها الوقوف وقفة موضوعية من أعمالها ، وازدياد قدرتها على إدراك الواقع كما هو . وبيننا أهمية نمو هذه القدرات كشرط لا بد منها لتحقيق عناصر هامة في التكامل الاجتماعي ؛ وهي : حفظ المسافة النفسية الاجتماعية بين الأنا والآخر بصورة تضمن تحقيق الاتزان بين الاندماج مع الآخرين والاستقلال عنهم ، وتماسك الشخصية الذي يتجلى في وحدة أسلوبها ، والقدرة على النقد الذاتي .

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

الفصل الخامس

الارتقاء الاجتماعي للمراهق

التغيرات الفيزيولوجية - التغيرات السيكولوجية - قطب
الفردية - قطب الاجتماعية - دراسة تجريبية للصدقة

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

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

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

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

الرأى السائد إلى أوائل العقد الثالث من هذا القرن أن أزمة المراهقة شديدة العنف دائماً بغض النظر عن الظروف الاجتماعية المحيطة بالمراهق^(١) ، وكانت التغيرات الفيزيولوجية تحتل المكانة الأولى في تعليل جوانب هذه الأزمة . إلى أن ظهرت بحوث مارجریت ميد M. Mead وغيرها من الأثروبولوجيين الاجتماعيين في حياة الشعوب البدائية وعاداتهم ونظم التربية لديهم ، فأتاحت هذه البحوث للنظرة المقارنة أن تعم وتستشف أثر البيئة الاجتماعية ومدى نسبية الآراء السابقة حول سيكولوجية المراهقة . إلا أن ذلك أغرى بعض الباحثين بالتضخيم من شأن البيئة الاجتماعية على حساب العوامل الفيزيولوجية بشكل تبين فيما بعد أنه ينطوى على كثير من سرعة التعميم . فقد ذهب كلينبرج O. Klineberg في معارضته لرأى استانلى هول إلى حد القول بأنه في بعض المجتمعات البدائية مثل مجتمع ساموا Samoa لا تكاد تواجه الفتاة المراهقة أى صراع أو اضطراب أو حصر ، وأنها لتجتاز مرحلة المراهقة في يسر وهدهو نحو وضع اجتماعى جديد . وقد استند الباحث في رأيه هذا إلى نصوص أوردتها مارجریت ميد . إلا أن هذه الباحثة قد أوردت نصوصاً أخرى لا تبیح هذا الاستنتاج ، بل تشير إلى أن المراهق في هذه المجتمعات البدائية يتعرض لبعض ضروب الصراع ، وإن لم تكن مماثلة في شدتها وتعقدتها لما يتعرض له المراهق في مجتمعات الحضارة الغربية . ففي مجتمع الأرابش Arapesh يتعرض المراهقون لبعض الصراعات التي لا تخفى مظاهرها رغم أن حياة هذا المجتمع يسودها بشكل عام انخفاض في مستوى التوترات ، ويندر أن تظهر فيه اتجاهات عدوانية . وكذلك الحال بالنسبة للمراهقين في مجتمع التشامبولي Tchambuli ، ولو أن نصيب الفتيات من الصراعات أقل من نصيب الفتيان منها ، لأسباب تتعلق بنمط النظام الاجتماعي السائد (M. Sherif & H. Cantril 1947, pp. 203-206) من هذين المثالين ومن أمثلة أخرى متعددة تتضح سرعة التعميم في الرأى الذى ذهب إليه كلينبرج . والاتجاه السائد في كثير من البحوث الحديثة يوضح بمختلف الطرق التجريبية

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

(من اختبارات ودراسات تتبعية^(١) ودراسات سوسيو مترية^(٢) واستبارات^(٣) .. . الخ) آثار التغيرات الفيزيولوجية التي لا يمكن إغفالها ، والتي تتضح في ظهور أنماط سلوكية متشابهة في بعض جوانبها بحيث تم عن مستوى ارتقائى معين ، لكنها مختلفة في جوانب أخرى بحيث تكشف عن آثار البيئة الاجتماعية في تشكيل خصائص هذا المستوى وإبرازه بصورة معينة . وهذه النظرة هي التي سنحاول أن نلتزمها في هذا الفصل كما التزمناها في الفصول السابقة .

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

هذه التغيرات التي لا تلبث أن تنهى ببدء ظهور الطمث لدى الفتيات وظهور المنيات^(٦) في بول الصباح لدى الفتيان ، وهي علامات بدء المراهقة ، تكون مصحوبة عادة بتغيرات أخرى في سرعة عمليات الأيض^(٧) ودقات القلب

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

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

وربما كان من أهم هذه التغيرات الفيزيولوجية التي سبق ذكرها ، ظهور الصفات الجنسية الثانوية ؛ وهي الصفات التي تميز الشكل الخارجي للرجل عن الشكل

(*) وقد أجرى ليل M. Leal دراسات في هذا الصدد انتهى منها إلى أن الأولاد في فترة ما قبل المراهقة مباشرة لم يكن في سلوكهم أي دليل على مشايرتهم للضعيف أو وقائهم لشخص ما ، ولم يكونوا يميلون إلى التجمع ، ولم يكن لديهم تحمس للقضايا الاجتماعية . بينما ظهرت لديهم في المرحلة التالية اتجاهات اجتماعية واضحة وأصبح لها السيادة ؛ فالأولاد يظهرون الميل إلى التجمع ، والاهتمام بالقضايا الاجتماعية ، والرغبة في إصلاح حال الآخرين ، والمشايرة للضعيف . ومثل هذه الحقائق وجدها كذلك بالنسبة للفتيات . ففي المرحلة السابقة على المراهقة كن يكشفن عن اتجاه اجتماعي سلبي يفوق وفي سلبته ما بدأ عند الأولاد . وبتمام النضج الجنسي تغيرت الصورة تغيراً كبيراً ؛ فقد ظهرت لديهن تلك الاتجاهات الاجتماعية التي ظهرت لدى الأولاد . (E. Hurlock 1949, p. 157)

الخارجى للمرأة . فى الفتاة يبرز الثديان نتيجة لنمو الغدد الثديية^(١) ، كما تزداد الإليتان اتساعاً واستدارة نتيجة لنمو عظام الحوض وازدياد كمية الدهن تحت البشرة ، ويتسع كتفا الفتاة وتنمو عليهما وعلى الذراعين بعض العضلات الثقيلة ، ويتحول صوت الفتاة المرتفع الدرجة إلى صوت رخيم منخفض الدرجة . أما فى القى فأبرز التغيرات فى هذا الصدد تغير الصوت نتيجة للنمو السريع للحنجرة واستطالة الأحبال الصوتية المشدودة عليها . وكذلك تبدأ تظهر بعض الشعرات على جانبي الذقن وعلى الجزء العلوى من الصدغين أمام الأذنين مباشرة ، كما يصبح الشعر النابت على الشفة العليا أكثر خشونة ويزداد لونه سمرة . ويلاحظ أيضاً ازدياد فى اتساع الكتفين ونمو بعض العضلات الثقيلة عليهما وفى الذراعين والساقين (E. Hurlock 1949, pp.45-49) .

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

الجسمية لدى المراهق مرتبطة بشعوره بكفاءته الشخصية ، وأن المراهق المعتدل في نموه الجسمي أكثر قدرة على التكيف من المراهق المتأخر في النمو . فتمت إذا ارتباطاً ما بين التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق وبين سلوكه الاجتماعي . والمهم هو أن نكشف عن ديناميات هذا الارتباط .

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

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

نمو قطب الفردية: ننتقل الآن إلى تفصيل القول في الارتقاء الاجتماعي للمراهق.

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

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

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

هذه الفترة من انهيار لكثير من القيم الجديدة وعدم استقرار القيم الجديدة ووضوح معالمها . فتمودجا الذكورة والأنوثة قد فقدوا الكثير من مضمونها الذي كان سائداً راسخاً منذ حوالي نصف قرن، لكن مضمونها الجديد لم يتحدد بعد بصورة واضحة ، وظروف التربية والحياة الاجتماعية الاقتصادية لا تتيح في كثير من الأحيان تحسيد نموذج الراشد ومسئولياته في وقت مبكر ، مما يطيل تلك الفترة المرهقة التي يقضيها المراهق في صراع حول اكتساب مكانة مستقرة بين الراشدين .

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

هل تظن أن الكبار يفهمونك على حقيقتك ؟ فكانت النتيجة أن معظم المراهقين الذين تزيد أعمارهم على ١٤ سنة أجابوا بالنفي . (M. Sherif & H. Cantril 1947, p. 245) . ومن هذه المظاهر أيضاً كتابة المذكرات الخاصة ، وقد كتبت إحدى المراهقات في مذكراتها تقول إنها هي وحدها (أي المذكرات) التي تفهمها . ومنها كذلك الارتباط بالأصدقاء المماثلين في العمر على أساس أنهم هم وحدهم الذين يمكنهم أن يفهموا موقف المراهق ومشاكله . ومن ثم فإنه يعرض عليهم أسراره ومتاعبه . هذه التعبيرات جميعاً ، ناتجة عن ازدياد شعور المراهق بذاته ، ومن شأنها أن تنمي قطب الفردية فيه . وقد يزداد الصراع حدة فتكون هذه الاتجاهات في النمو بمثابة بذور لعدد من الانحرافات ، كالجناح^(١) والعُصاب ، وربما الذهان والانتحار . وقد أجرى كونكلين E.S. Conklin دراسة في هذا الصدد على ٣٢٩ من طلبة المدارس الثانوية انتهى منها إلى أن ٢٦٪ من بينهم كانوا يمارسون « ذاتين » مختلفتين في وقت واحد . كما روى ٢٨٪ من الطلبة أنهم شاهدوا هذه الظاهرة

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

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

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

وفي إحصائية أخرى مستخلصة من سجلات الاستقبال بمسشفى الأمراض العقلية بالخانكة نجد أن ٧٣٪ من الفصامين تراوح أعمارهم بين ١٦ و ٢٥ سنة . (وذلك في حدود الواردين إلى المستشفى من الذكور في المدة من أول يناير إلى آخر يونيو سنة ١٩٥٣) .

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

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

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

١ - مستوى يتضمن الحد الأدنى من التمييز بين الشقين في الاتصال واختيار الصحاب ، وذلك فيما بين الخامسة والثامنة بالنسبة للبنات ، وبين الخامسة والثامنة والنصف بالنسبة للأولاد .

ب - ومستوى يتميز بتفضيل اتخاذ الصحاب من نفس شق الشخص ، وهو يمتد إلى حوالى الثالثة عشرة والنصف لدى الفتيات والرابعة عشرة لدى الفتيان .
 ج - ومستوى يتميز بالانجذاب والصحبة من أفراد الشق الآخر ، وذلك فيما بعد الرابعة عشرة بالنسبة للفتيات والرابعة عشرة والنصف بالنسبة للفتيان .
 أنه رغم وجود المراهقين في جماعات مختلطة فقد ظهر لديهم تفضيل اتخاذ الصحاب من شقهم في سنوات المراهقة المبكرة .

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

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

وإذا نظرنا من زاوية أخرى فقد نرى أن لهذه الحقيقة - أعنى اختيار الأصدقاء من نفس الشق في مرحلة المراهقة المبكرة - دلالة أخرى ، فهي نتيجة غير مباشرة للبيئة الاجتماعية التي تفرق تفرقة حادة بين الذكورة والأنوثة . ويكون اتخاذ المراهق أصدقائه من شقه إحدى المحاولات التي يبذلها للارتباط بقم البيئة بعد أن اختلت علاقته بها اختلالاً أثار حصره^(١) واضطرابه . ولا يكفي للرد على هذا التفسير الأخير بحث كبحوث ديرويت التي سبق ذكرها ، ذلك أن الاختلاط القائم في النوادي لا يبنى ولا يستطيع أن يطغى في تأثيره على جوانب النظام الاجتماعي الذي لا يزال يلح في تشريعاته وعاداته وقيمه على التفرقة بين الرجل والمرأة . ومن ثم فالطريق إلى حسم الرأي في هذا الموضوع هو تعدد البحوث التجريبية في بيئات اجتماعية متعددة تختلف اختلافاً أساسياً عن بيئتنا الحاضرة . ولكن تبقى بعد ذلك حقيقة هامة تؤيد التفسير الأول ، هذه الحقيقة هي أن المراهق يتخذ أصدقائه المقربين من بين المماثلين له في العمر فيرى لذاته نماذج خارجية تعاني مثل ما يعاني من مشكلات ، وتكافح مثل

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

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

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

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

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

أما فيما يتعلق بارتقاء التصورات الأخلاقية فقد أجرى ما كولي وواتكنز E. Macaulay
& S. H. Watkins بحثاً في هذا الموضوع ؛ فتتبعتنا الظاهرة منذ الطفولة حتى المراهقة ؛
وكانت وسيلتها في ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة بالأعمال التي
يرونها أقيح الأعمال . وجمعا ٢٥٠٠ إجابة . وبتحليلها انتبها إلى الأعمال الآتية :
١ - الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحددة ،
ومصوغة في حدود علاقاتهم الشخصية المباشرة . كأن يكون الطفل وقحاً بعضى
أمه أو يؤذى القط . . . الخ .

١ب - في التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار .
فبدلاً من أن يتكلم الطفل عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام .
٢ - وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجاً من أحكام
الراشدين والآراء المعروفة بشكل تقليدى .

د - في فترة المراهقة المتأخرة يتنبه الشخص إلى ما يسميه الباحثان باسم
«خطايا الروح» ، كالنفاق والأنانية . (G. Murphy & others 1937, p. 676)
ولا جدال في أن إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا يدل على
ارتقاء ملحوظ في إدراكه للقيم الاجتماعية .

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

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

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

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

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

وبعد سنتين، أصبحت النسبة في البنات على النحو الآتي:

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

لمدة سبع سنوات . فانتهموا إلى عدة نتائج . منها :
بالنسبة للمراهقين :

- ١- في فترة المراهقة المبكرة تنال المهارات الحركية والرياضية والقوة الجسدية أكبر تقدير في جماعات المراهقين . والشخص الذي لا يحوز قسطاً طيباً من النجاح في هذا الميدان لا يلقى التقدير والقبول وسط جماعة المراهقين .
- ٢- بازدياد النمو تتطلب جماعة المراهقين من المراهق كثيراً من المهارات الاجتماعية ذات الطابع التعاوني ، كما تتطلب أن يكون المراهق ناجحاً في أعماله الرسمية التي يضعها المجتمع الكبير له كالأعمال المدرسية وما إليها .
- ٣- تزداد نسبة النشاط الذي يبذله المراهقون نحو الجنس الآخر .
بالنسبة للمراهقات :

- ١- في حوالى سن ١٢ سنة كانت أكثر المراهقات استيلاء على إعجاب زميلاتهن ، تلك الودودة ، النظيفة ، الهادئة ، التي تهتم إلى حد ما بالألعاب المنظمة .
- ٢- بعد ثلاث سنوات تبين أن النبوغ في النشاط الرياضي وبعض مظاهر السلوك العدواني تنال تقديراً كبيراً لدى المراهقات . كما تبين أن القدرة على تنظيم النشاط الجماعي أصبحت صفة مطلوبة . ومن أهم الصفات التي تحوز تقدير الزميلات أن تكون المراهقة مليئة بالحماس والنشاط والسعادة في أثناء ممارستها لضروب النشاط التي تمارسها جماعات المراهقين والمراهقات معاً .
- ٣- بعد ثلاث سنوات أخرى لم يعد من المهم أن تكون الفتاة ماهرة في ضروب النشاط التي تمارسها الجماعات الكبيرة ، لكن أهم الصفات عندئذ أن تكون الفتاة ذات نظرة صائبة في صلاتها الاجتماعية ، حسنة الهندام ، جذابة لخير الفتیان . وفي هذا السن تحتفظ المهارات الرياضية ببعض التقدير ، لكن تقديرها يكون ضعيفاً إذا لم تكن مصحوبة بالجادية الشخصية والحصافة الاجتماعية .

وبلخص ميك L. H. Meck مجموعة التحولات التي تطرأ على المراهق وتشير إلى نمو قطب الاجتماعية من زوايا متعددة فيما يلي :

١ - من الثرثرة والوقاحة وفيض النشاط أياً كان اتجاهه ، إلى السلوك الأكبر ضبطاً واحتراماً لنفسه .

٢ - ومن الرغبة في الارتباط 'بالقطع' ، إلى الارتباط بمجموعة صغيرة منتخبة .

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

٤ - ومن الصداقات المؤقتة ، إلى الصداقات الأكثر دواماً .

٥ - ومن عدد كبير من الأصدقاء ، إلى صداقات أقل اتساعاً لكنها أكثر عمقاً .

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

وتزيد فلمنج على ذلك ميزتين لهما نفس الدلالة :

١ - فالحوجز التي تحيط بالجماعة كما يكونها المراهقون ، أشد صعوبة في اجتيازها من الحواجز التي تحيط بجماعات الأطفال . وهذا دليل على أن جماعات المراهقين أشد تماسكاً من جماعات الأطفال .

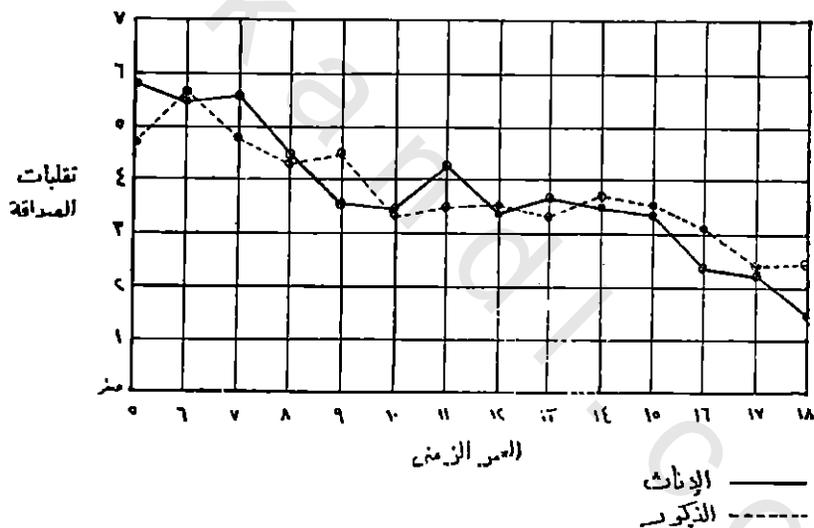
٢ - والخوف من الرفض - أي من أن ترفضني الجماعة - أشد في حالة المراهقين منه في حالة الأطفال . وتلك نتيجة طبيعية للميزة السابقة ، ودليل على زيادة حساسية المراهقين الاجتماعية . (C.M. Fleming 1948, p. 157)

هذه الاتجاهات في النمو الاجتماعي للمراهق كما يقررها ميك وفلمنج تؤيدها كثير من البحوث التجريبية . وقد أوردنا في الفصل السابق ذكر البحث الذي أجراه بنيامين ولان على عصابات الأطفال وخصائصها وتطورها . ومن بين

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

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

ذلك بين المراهقين والمراهقات . (J.E. Horrocks & G.G. Thompson 1946) وأجرى بحثاً آخر بالاشتراك مع تومسون أيضاً على نفس الظاهرة كما تبدو لدى الأولاد والبنات من أبناء المدن . واتخذ مادة البحث ٩٦٩ تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم بين ١١ سنة و ١٨ سنة من أبناء نيويورك وبنسلفانيا . واستخدم نفس الطريقة التي استخدمها في البحث السابق . فانتهى إلى ما يؤيد نتيجة البحث السابق (J.E. Horrocks & G.G. Thompson 1947) فإذا جمعنا هذه النتائج إلى نتائج بحث ثالث أجراه بالاشتراك مع بوكير M. E. Buker على نفس الظاهرة لدى الأطفال فيما قبل المراهقة وقد أسلفنا ذكره في الفصل السابق (J.E. Horrocks & M.E. Buker 1951) استطعنا أن نصوغ النتائج على نحو يبرزها واضحة في الرسم البياني التالي :



رسم بياني يوضح تناقص تقلبات الصداقة مع تقدم العمر

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

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

- ١ - الموثوق بها^(١) : وهي لا تفارقها ، وتبيح لنفسها أن تحدثها في جميع مسائلها الشخصية .
- ٢ - المقرّبة^(٢) : صديقة يكثر الاتصال بها لكن الحديث معها يكون غالباً عن الأمور التافهة لا عن المسائل الشخصية .
- ٣ - المألوفة^(٣) : تراها كثيراً ، ولكن لا تشعر نحوها بالكثير من الدفء العاطفي .
- ٤ - الصاحبة^(٤) : شخصية معروفة فحسب .
- ٥ - صاحبة إيجابية من خلال الجماعة^(٥) : شخصية تعمل معها في جماعة ما ، ولكن لا تعرف عنها شيئاً أكثر من ذلك .
- ٦ - صاحبة سلبية من خلال الجماعة^(٦) : شخصية تحضر اجتماعات الجماعة ، لكنها لا تقوم فيها بدور إيجابي .
- ٧ - المتفرجة : شخصية تعرفها اسماً ، لكنها لا تتكلم معها . (E. Hurlock .

1949, p. 168.

the intimate (٢)

the confidente (١)

the acquaintance (٤)

the familiar (٣)

the passive group-acquaintance (٦)

the active group-acquaintance (٥)

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

معظم الإجابات ، فهي تكشف عن هذه الحقيقة الهامة ، أعنى التغيرات داخل جماعات أصدقاء المراهقين .

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

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

بحث تجريبي في ظاهرة الصداقة عند المراهقين والراشدين:

هدف البحث :

الكشف عن بعض العوامل التي تتدخل في اختيار المراهقين والراشدين - من الذكور والإناث - لأصدقائهم . وذلك في حدود بيئة معينة من من بيئات المجتمع المصرى .

مادة البحث :

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

النحو الآتى :

المراهقون : ٤٠٠ ذكور . بينهم ٣٦٨ مراهق مسلم و ٣٢ مراهق مسيحي .

٣٩٨ إناث . بينهم ٣٤٥ مراهقة مسلمة و ٥٣ مراهقة مسيحية .

الراشدون : ١٨٦ ذكور . بينهم ١٣٩ مسلم و ٤٧ مسيحي .

١٢٢ إناث . بينهم ٨٩ مسلمة ، ٣٣ مسيحية .

وقد اعتبرنا مرحلة المراهقة بين ١٢ سنة (وشهور) و ١٩ سنة (وشهور) .

أما الراشدون فكانت أعمارهم تتراوح بين ٢٠ سنة و ٤٦ سنة .

ملحوظة :

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

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

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

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

حدود تعميم نتائج هذا البحث :

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

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

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

طريقة البحث ووسائله :

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

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

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

(١) Poll questions أسئلة الاقتراع هي الأسئلة التي توضع بطريقة تحتم على المجيب أن يجيب

إجابات محددة يمكن تحويلها مباشرة إلى قيم كمية .

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

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

طريقة إعداد استخبار « الصيغة ب » :

١ - كلفنا عشرين شخصاً بعضهم من المراهقين وبعضهم من الراشدين ، والبعض ذكور والبعض إناث ، كل منهم على حدة ، بكتابة قائمة بالصفات التي يرون ضرورة توفرها في أصدقائهم الحاليين والتي لولاها لما عقدوا هذا الصداقات ، والصفات التي يستحسنون وجودها فيهم لكنها ليست ضرورية جداً كضرورة الصفات السابقة ، والصفات التي يستحبون وجودها ويتحملونها على مريض ، والصفات التي إذا وجدت فإنها تقضي على الصداقة .

٢ - نُسب على المجيبين بأن لهم الحرية التامة في الاستطراد والشرح والتعليق كيفما شاءوا .

٣ - جمعت الصفات الواردة في إجاباتهم ، ورتبت (مع بعض التنقيحات اللازمة) في الاستخبار الذي نحن بصددده .

ملحوظة :

هذه الصورة للاستخبار « الصيغة ب » ليست من ابتكارنا لكننا اطعنا عليها في البحث الذي نشره ونسلاو C. N. Winslow وفرانكل

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

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

« استخبار »

(الصيغة ا)

ملحوظة عامة :

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

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

ولكن بصدد تحليلها إلى عواملها الحقيقية . وبقدر وضوح هذه الحقيقة في ذهن المحبب ستكون درجة تماونه الفعالم معنا . وليذكر دائماً أننا لن نطالبه بذكر اسمه . وقد تعمدنا ذلك ليشعر بمزيد من الحرية في أن يذكر أى خبرة من خبراته مع أصلقاته .

نرجو استيفاء البيانات الآتية :

- عمر المحبب..... الجنس (ذكر أم أنثى)
- الديانة..... عدد الإخوة والأخوات
- (إذا كان لك إخوة وأخوات) كم أكبر منك وكم أصغر منك
- مهنة الوالد..... (تذكر مهنته حتى ولو كان متوفى)
- مهنة المحبب..... إيراد الأسرة في الشهر..... (يقدر الإمكان من الدقة)
- محل إقامة الأسرة..... (في معظم أيام السنة)
- آخر مرحلة دراسية وصل إليها الوالد.....
- آخر مرحلة دراسية وصل إليها المحبب.....
- ١ - هل لك أصدقاء الآن.....

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

(إذا كنت أجبت بلا أى أنك ليس لك أصدقاء

الآن فأجب عن السؤال الآتي :

- هل كان لك أصدقاء..... (إذا أجبت بنعم)
- فكم كان عددهم..... ولماذا انقطعت الصلة بينك وبينهم.....
- ولماذا لم تعقد صداقات جديدة مع غيرهم.....
- (إذا أجبت على هذه الأسئلة أو إذا كنت قد أجبت بلا على سؤال « هل كان لك أصدقاء » ، فأعد الورقة إلى من سلمها إليك) .

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

الأسئلة التالية :

- ٢- كم عدد أصدقائك
- ٣- هل فيهم الذكور والإناث أم جميعهم ذكور فقط أم إناث فقط
- ٤- ما عمر كل منهم تقريباً
- ٥- ما ديانة كل منهم
- ٦- آخر مرحلة دراسية وصل إليها كل منهم
- ٧- فى مستواهم الاجتماعى والاقتصادى (كما يبدو فى ملابسهم ومسكنهم وكية النقود التى يحملونها معهم عادة) هل تعتبرهم مثلك تقريباً ، أم أعلى منك كثيراً ، أم أدنى منك كثيراً
- ٨- منذ متى بدأت صداقتكم

ابتداء من هنا نرجو الإجابة فى ورقة منفصلة :

وزجو أن يتذكر المحيب بأننا لنا بصدد إصدار أحكام أخلاقية على الصداقات المختلفة ، ولكن بصدد تحليلها إلى عواملها الحقيقية . والإجابة غير مقيدة من حيث الطول أو القصر . فللمحيب أن يترسل فى إجابته كيفما شاء .

- ٩- ماذا تذكر عن الظروف التى جمعت بينك وبين أصدقائك ؟ وما هى الظروف بالضبط ؟ وكيف أدت إلى ظهور صداقتكم ؟ هل تستطيع أن تحدثنا عما دفعك إلى تكوين هذه الصداقات ؟
- ١٠- هل هناك موضوع معين يشغل معظم أحاديثكم عند ما تلتقون ؟ أم كيف تقضون الوقت معاً ؟
- ١١- هل استمر السبب الأصيل لقيام صداقتكم حتى الآن ؟ أم تغير ؟ وإذا كان تغير فكيف تم هذا التغير ؟
- ١٢- هل تحدث أصدقائك فى جميع أسرارك وتعرض عليهم جميع اهتماماتك ؟
- ١٣- هل أصدقاؤك جميعاً فى مرتبة واحدة بالنسبة إليك ؟ أم بعضهم أقرب إليك من البعض الآخر ؟ وإذا كان بعضهم أقرب إليك فإذاً تظن السبب فى زيادة قربيه ؟
- ١٤- هل تعرضت صداقتك هذه لأزمات ؟ إذا كانت إجابتك بنعم فارجو أن تبين كيف وقعت هذه الأزمات ومنذ متى ؟ وهل انتهت أم لا ؟ وإذا كانت قد انتهت فكيف ؟
- ١٥- هل تتوقع لصداقتك هذه أن تدوم طويلاً أم لا ؟

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

- (أ) متى اتخذوا هؤلاء الأصدقاء الذين لا تعرفهم ؟
 (ب) هل اهتممت بمعرفتهم ؟
 (ج) هل يهمنك أن تعرف رأيهم فيك ؟
 (د) هل يهمنك أن تذكر أخبارك لهم أم لا تذكر أم لا هذا ولا ذلك ؟
- ١٧- هل كانت لك صداقة أو صداقات سابقة وانقطعت ؟
 في حالة الإجابة بنعم نرجو الإجابة على السؤالين التاليين :
- (أ) كم من الوقت استمرت تقريباً .
 (ب) ماذا تذكر عن أسباب انقطاعها .

« استخبار »

(الصيغة ب)

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

- + ٢ الصفات التي لا بد من توفرها لقيام الصداقة .
 + ١ الصفات التي أرغب في توفرها لقيام الصداقة .
 . الصفات التي لا تهمني في حكمي على من أصادق .
 - ١ الصفات التي يحسن ألا توجد ، لكنها على كل حال محتملة .
 - ٢ الصفات التي يجب ألا توجد ، وإذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة .

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| ٧ - حسن التصرف | ١ - الصراحة |
| ٨ - الاهتمام بالثقافة | ٢ - حب الغير |
| ٩ - سعة الأفق | ٣ - التعاون |
| ١٠ - الاهتمام بالمسائل السياسية | ٤ - التسامح |
| ١١ - الاستقلال بالرأى | ٥ - الإخلاص |
| ١٢ - الطيبة | ٦ - الأخذ بالأراء الرجعية في الحياة |

- ١٣ - المرح
١٤ - الوفاء
١٥ - النظافة
١٦ - لاهتمام بالمسائل الدينية
١٧ - الذكاء معادل الذكاءك
١٨ - الخبرة بشئون الحياة العملية
١٩ - الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية
٢٠ - الأخذ بالأراء التقدمية فى الحياة
٢١ - التثبيت بالرأى
٢٢ - الغرور
٢٣ - المستوى المادى أعلى من مستواك
٢٤ - عدم الميل إلى المرح
٢٥ - الانتهازية أو الوصلية
٢٦ - مستوى أخلاق رفيع
٢٨ - الكذب
٢٨ - المستوى الاجتماعى معادل لمستواك
٢٩ - أهل الثقة
٣٠ - الكرم
٣١ - الشجاعة
٣٢ - الاتزان
٣٣ - الذكاء يفوق ذكاءك
٣٤ - الجد فى الحياة
٣٥ - حب العزلة
٣٦ - الاعتداد بالكرامة
٣٧ - الانصراف عن التفكير فى المشاكل الاجتماعية
٣٨ - حسن السمعة
٣٩ - المستوى المادى دون مستواك
٤٠ - ضيق الأفق
٤١ - الشخصية الجذابة
- ٤٢ - البخل
٤٣ - الجبن
٤٤ - الأناقية
٤٥ - التشاؤم
٤٦ - عدم احترام الشخص لنفسه
٤٧ - الانصراف عن التفكير فى المسائل الدينية
٤٨ - قلة النوق
٤٩ - الذكاء دون ذكاءك
٥٠ - حب السيطرة
٥١ - الكبرياء
٥٢ - الجهل
٥٣ - الثرثرة
٥٤ - الحقد
٥٥ - المستوى الاجتماعى أعلى من مستواك
٥٦ - سوء السمعة
٥٧ - كثرة النقد لمواقفك
٥٨ - العمر مساو لعمرك
٦٩ - التهمك دائماً
٦٠ - عدم المشاركة فى اهتماماتك
٦١ - سوء التصرف
٦٢ - قبح المنظر
٦٣ - المستوى الاجتماعى دون مستواك
٦٤ - الانحلال الخلقى
٦٥ - النفاق
٦٦ - أصغر منك سناً
٦٧ - التشابه فى العقيدة الدينية
٦٨ - عدم احترام الآخرين
٧٩ - التشابه فى الرأى السياسى
٧٠ - المستوى المادى معادل لمستواك

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

ملحوظة :

١ - بعض نسخ هذا الاستخبار طبع عليها هذان السؤالان :

هل لك أصدقاء؟

كم عددهم؟

٢ - مجموعة التعليمات التالية كانت تلقى على المحييين على سبيل الشرح ،

وذلك في البداية قبل بدء الإجابة :

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

(ب) المقصود بهذا الاختبار الكشف عن الفروق بين ميول الأفراد في

اختيارهم لأصدقائهم . وعلى ذلك يجب أن يتحرى المحيب ميوله الشخصية الخاصة

بغض النظر عن مدى اتفاق هذه الميول مع ما تقضى به الأوضاع والتقاليد .

(ج) يجب أن تم الإجابة في نفس الجلسة التي وزع فيها الاستخبار .

(د) ممنوع على المحييين (إذا كانوا مجتمعين معاً أثناء الإجابة) أن يتناقشوا

في أى شىء يتعلق بالاختبار قبل الإجابة أو أثناءها .

طريقة تحليل الاستخبارين :

١ - الاستخبار الأول « الصيغة أ » بالاعتماد مباشرة على تحليل مضمون

الإجابات ، تحليلاً أولياً دون ضبط كمي .

٢ - الاستخبار الثانى « الصيغة ب » :

(أ) بإحصاء عدد المرات التي يقطع فيها المحيب بالقبول أو بالرفض وذلك

بوضع العلامة (+٢) أو (-٢) . واعتبار المجموع دالاً على درجة النضج

الاجتماعى للشخص . بحيث أن الارتفاع النسبى فى المجموع يدل على انخفاض

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

أساس هذا الاعتبار :

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

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

وقد وضعنا هذا الفرض ، وعلى أساسه بدأنا نستخلص النتائج فجاءت محققة

له ، على نحو ما سنبين فيما يلى .

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

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

النتائج :

أولاً : نتائج استخبار « الصيغة ا » :

ملحوظة :

عدد المراهقات المحبيات على هذا الاستخبار ١٥ فتاة . وجميعهن في فترة المراهقة المتأخرة ، إذ تراوح أعمارهن بين ١٦ سنة و ١٩ سنة (وشهور) .

عدد المراهقين المحبيين على هذا الاستخبار ٩ فتيان . وجميعهم في فترة المراهقة المتأخرة ، إذ تراوح أعمارهم بين ١٥ سنة و ١٩ سنة (وشهور) .

عدد الراشدين والراشدات المحبيين على هذا الاستخبار ٢١ شخصاً . وتراوح أعمارهم بين ٢٠ سنة و ٣٣ سنة .

* يقرر فالون هذا الفرض في الصورة الآتية :

إن علاقات المودة والمنافسة التي يعقدها المرء في بدء مرحلة المراهقة ، تحاول أن تبرر نفسها على أسس أخلاقية .
وفي محاولتنا التثبت من صحة هذا الفرض على أساس من الملاحظة والضبط الإحصائي تبين لنا أنه يصدق بالنسبة لفترة المراهقة بمراحلها المبكرة والمتأخرة .

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

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

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

أحاديث الموضة - الحديث عن المدرسة المحبوبة .

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

٣ - أما ضروب النشاط الحركى التى يمارسونها فهى :

الضحك والتهريج - لعب الشطرنج - الزيارات المنزلية المتبادلة - التزهات الخلوية .

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

اتفاق الآراء - اتفاق الذوق - اتفاق العادات والأخلاق - ميل الشخص

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

إلى المصادقة - تشابه العائلات .

أما خبرات الحياة التي يكتشف المراهقون والمراهقات من خلالها هذا الاتفاق فهي :

الإعجاب بمدرسة واحدة (لدى المراهقات) - مواجهة موقف معقد معاً ومتشابه بالنسبة للطرفين من حيث وطأته - أداء خدمة في وقت الشدة .

٥ - يلاحظ أن هذه الصداقات تنعقد بسهولة ، بعد وقت يسير من بدء التعارف . والفرص المهيئة لانعقادها عادة هي التجاور المكاني في المسكن أو في المدرسة ، وصلة القرى العائلية .

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

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

والسن فهم غالباً مراهقون جميعاً .

والدين فهم غالباً من دين واحد .

والمستوى الاجتماعي الاقتصادي .

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

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

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

إحكامه ؛ وهى « الغيرة » من أية صديقة جديدة .

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

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

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

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

وفى بلى نورد خلاصة إجابات الراشدين حتى تتضح الدلالة الارتقائية لإجابات المراهقين :

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

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

العوامل التي قوت من أواصر الصداقة .

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

٣ - من الفرص المهيئة لانعقاد الصداقة التجاور المكاني .

٤ - التغاير في جماعات الأصدقاء الراشدين أكثر وضوحاً منه في جماعات الأصدقاء المراهقين ، وذلك من حيث :

الشق : يرد في بعض الإجابات ذكر صداقات من الشقين .

السن : فأعمار الأصدقاء تتفاوت أحياناً بمسافات كبيرة . ويحدث ذلك في عدة حالات . إذ يصل الفرق أحياناً بين أعمار الأصدقاء إلى حوالي ١٦ سنة . الدين : فقد ورد ذكر بعض صداقات بين مسلمين ومسيحيين .

المستوى الاجتماعي الاقتصادي : ورد ذكر صداقات عقدت بين أفراد من مستويات اجتماعية اقتصادية متفاوتة .

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

٥ - يلاحظ في إجابات الراشدين تحفظ واضح في أحاديثهم عن دوام الصداقة . وهذا يشير إلى زيادة استبصارهم بمقتضيات الواقع الاجتماعي واحتمالاته .

٦ - كذلك يلاحظ في إجاباتهم التحفظ في موضوع ذكر الأسرار للأصدقاء . وقد نفي كثيرون منهم ذلك بوضوح .

ثانياً : نتائج استخبار « الصيغة ب »

ملحوظة :

(١) نشير « بدرجة التصلب الاجتماعي » إلى عدد مرات القطع (+ ٢ أو

- ٢) . وبناء على التوضيح السابق يمكن أن يقال إن درجة التصلب الاجتماعي تتناسب عكسياً مع درجة النضج الاجتماعي .

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

بيان بالتوزيع التكرارى للمراهقين والمراهقات
فى عينة البحث حسب فئات العمر

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

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

النتائج :

١ - درجة التصلب الاجتماعي^(١) :

متوسط درجة التصلب الاجتماعي للمراهق ٣٢,٩ .

» » » » للراشد ٢٩,١ .

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

٢ - التزمّت الخلقى : (فرض فالون) :

لاختبار صحة هذا الفرض اتبعنا الطريقتين الآتيتين :

(١) الطريقة الأولى المقارنة بين النسبة المثوية للمراهقين المشيرين بضرورة

(٢+) توفر مستوى أخلاقي رفيع وبين النسبة المثوية للراشدين المشيرين بذلك .

فكانت النتيجة كما يلي :

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

. ٥١ ٪ من الراشدين أشاروا بضرورة توفر مستوى أخلاقي رفيع .

والفرق بين النسبتين جوهري فيما بعد مستوى ٠,٠٠١ ، إذ تبلغ النسبة

الحرجة ٤,٢ تقريباً .

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

لذلك طريقتين :

(١) طريقة تقسيم الاستخبار إلى نصفين متعادلين (البند الزوجية - في مقابل البند الفردية)

وقد أعطتنا هذه الطريقة معامل ثبات مقداره ٠,٨٥ في حالة عينة من الذكور (ن = ١٠٠) .

و ٠,٨٦ في حالة عينة من الإناث (ن = ١٠٠) . وبعد إجراء التصحيح اللازم لهذين المعاملين

باستخدام معادلة سيرمان - براون أصبحت قيمة كل منهما ٠,٩٢ .

(ب) طريقة إعادة تطبيق الاستخبار على نفس العينة ، وقد أجرينا هذه الطريقة أيضاً

وكانت الفترة الفاصلة بين مرقى التطبيق أسبوعاً ، فكان معامل الثبات ٠,٦٦ (ن = ٢٦ ،

منهم ١٦ ذكور و ١٠ إناث) . انظر البحوث التجريبية التالية التي نشرت عن هذا الاستخبار :

Soueif, M.I. Extreme Response Sets as a Measure of Intolerance of Ambiguity

Brit. j. Psychol., 1958, 49, 329-334.

سوييف (مصطفى) « الاستجابات المتطرفة لدى مجموعة من الأحداث الجانحين » ، المجلة الجناحية

القوية ، ١٩٥٨ ، ١ ، ص ٢٤-٣٨ ، ١٩٥٩ ، ٢ ، ص ٨٩-٩٥ .

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

ثالثاً : تخطيط أولى للدراسة سوسيو مترية :

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

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

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

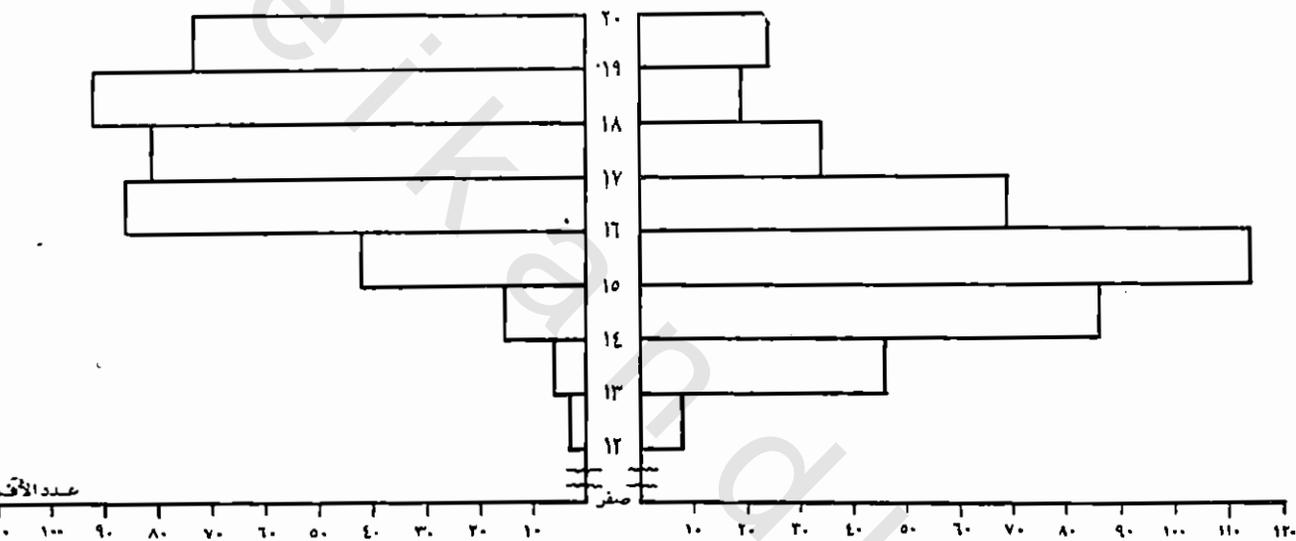
السؤال الثالث : هل تدخل « قوة المركز الاجتماعى » للشخص كعامل من العوامل التى تؤثر فى صداقاته ؟ .

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

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

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

العمريالسة



المدتج التكرارى للمراهقات موزعات
حسب فئات العمر

المدتج التكرارى للمراهقين موزعين
حسب فئات العمر

« يلاحظ الفرق بين التوزيعين . انظر ص ٢٦٣ »

obeikandi.com

ملحوظة : معظم الطلبة والطالبات كانوا من الراشدين .
وتدل النتائج الأولى لهذا البحث على ما يأتي :

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

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

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

بالنسبة للسؤال الثالث : يبدو أن الأشخاص ذوي المركز الاجتماعي القوي يتجهون عند عقد صداقاتهم « إتجاهاً تفريرياً » أي يتجهون إلى اتخاذ أصدقاء ذوي مركز اجتماعي قوي في حين أن الأشخاص ذوي المركز الاجتماعي الضعيف يتجهون غالباً عند عقد صداقاتهم « اتجاهاً تعويضياً » أي يتجهون إلى اتخاذ أصدقاء « ذوي مركز اجتماعي قوي » .

ولتحقيق هذا الغرض تحقيقاً تجريبياً حاسماً (R. Thouless 1950) يمكن القيام بدراسات سوسيو مترية للنظر فيما إذا كان الأفراد في بعض المجموعات يغلب عليهم « الاتجاه التزوي » في اختيار أصدقائهم ، أي يختار ذوو المركز

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

تعليق ومناقشة

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

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

- (ا) عدم تساوى المسافات الاجتماعية بين الأعضاء .
- (ب) الجماعة مغلقة بشكل يفوق إغلاق جماعات الأطفال ، وبالتالي فهى أشد تماسكاً واستقراراً .
- (ج) قيام الشعور بالعضوية فى الجماعة ، واضحاً عند الأفراد . وهو نتيجة طبيعية للحقيقة سالفة الذكر .
- (د) وقيام مشاعر واضحة باتفاق الميول والآراء والأذواق بين أعضاء الجماعة .

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

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

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

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

وبصورة متقطعة غالباً . ومن الجلى أننا نسلم هنا ضمناً بأن أرى نماذج الجماعة البشرية ، هو نموذج الجماعة الأكثر استقراراً وتماسكاً ، والأكثر تغيراً ، وهذا ما يتفق والتصور البيولوجى للنماذج الأرى .

ومن هنا يلزمنا أن ندخل فى حسابنا اعتبارات أخرى :

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

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

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

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

بل والثقافي ، من الأسباب التي تضع جماعات المراهقين في مستوى أدنى من جماعات الراشدين . إذ أن هذه الأخيرة تنطوي على تغاير أوضح في معظم هذه الجوانب .

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

(هـ) وما يساعد على هذا الإغلاق قلة عدد المشتركين في الجماعة . إذ

فقد وجد أن عدد حالات الممارسة الصريحة للجنسية المثلية بين الفتيات في مؤسسة تعليمية منزلة ضعف عددها بين الفتيات في مؤسسة تعليمية مختلطة (E. Hurlock 1949, p. 456) . ويلاحظ أن هناك حقيقة أخرى أوردناها تتفق وهذه الدلالة الشبكية المثلية لجماعات المراهقين ، هذه الحقيقة هي ضالة عدد الأعضاء في الجماعة ؛ إذ لا يزيدون عن حوالي ٤ أفراد . وقد أوضح رامزي G.V. Ramsey أن جماعات المراهقين التي تمارس بداخلها الجنسية المثلية ممارسة صريحة لا يكاد يزيد عدد أعضائها على ٥ أفراد . كذلك أوردنا حقيقة أخرى تتفق مع التحليل البيئي الذي يقول به دافيز ، إذ أوضحنا أن الروابط العاطفية داخل جماعات المراهقات أوثق منها داخل جماعات المراهقين . وهو ما يتفق وزيادة ثقل تعاليم البيئة الاجتماعية على الفتيات .

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

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

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

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

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

(الطبعة الثانية)

بأشكاله المختلفة ، أو الوضع الاقتصادي أو غير ذلك - ارتفعت درجة التصلب الاجتماعي للشخص .

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

هذه الحقائق جميعاً يمكن تلخيصها في أن جماعات المراهقين بطبيعة النشاط العشوائي القائم فيها ، وزيادة تجانسها ، ودرجة إغلاقها المرتفعة ، وارتفاع درجة التصلب الاجتماعي لأعضائها ، وضعف استبصارهم بالواقع الاجتماعي ، تقف في مستوى ارتقائي أدنى من المستوى الذي تبلغه بعض جماعات الراشدين .

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

على أن الفوارق بين المراهقين الذكور والمراهقات عديدة . وقد أوضحنا

بعض هذه الفوارق . منها مثلاً أن المراهقات يبدن اندهماجاً في صداقاتهن وتعلقاً بها أكثر مما يبديه المراهقون . وهذه الحقيقة تتفق مع ما يثبته ريتشاردسون وآخرون . إذ أمكن في أحد البحوث التجريبية الوقوف على ٥٦ زوجاً من الأصدقاء المراهقين و ٦٥ زوجاً من الصديقات المراهقات . وبالدراسة الدقيقة تبين أن ١١ زوجاً فقط من الأصدقاء الذكور كانت العلاقة فيما بينهم وثيقة . في حين أن ٢٣ زوجاً من الفتيات كن على علاقة وثيقة (J.E. Richardson & others 1951, p. 196) وتقرر هيرلوك الحقيقة نفسها ، إذ تقول إن الارتباط بين الفتيات الصديقات يكون عادة أقوى منه بين الأولاد ؛ فالفتاة تشعر بالحرية في أن تناقش أى شيء وكل شيء مهما كان شخصياً مع صديقها المقربة . أما الأولاد فأكثر تحفظاً في علاقتهم بأصدقائهم . وهم لا يكثرون من مناقشة المسائل الشخصية ، ولا يعبرون بصراحة عن عواطف المحبة نحو الأصدقاء كما تفعل الفتيات (E. Hurlock 1949, p. 172) وهناك فوارق أخرى تشبها هيرلوك وغيرها من الباحثين . فهي تقرر أن الأولاد يختلفون عن البنات من حيث المشاحنات ؛ ففي الطفولة تزيد المشاحنات بين الأولاد عنها بين البنات . أما في المراهقة فينعكس الحال ، إذ تزيد المشاحنات بين المراهقات عنها بين المراهقين . وتضيف الباحثة أن مظاهر الشجار نفسها تختلف عند الفتيان عنها عند الفتيات . ومن أهم مظاهر الاختلاف أن الفتيان يدخلون المعركة بأنفسهم ويتولونها حتى النهاية . أما البنات فينزعن إلى إذاعة أشجانهن ومحاولة كسب الأنصار لهن . وقلماً يدخلن في اصطدام مباشر (E. Hurlock 1949, p. 167)

ومن الفوارق أيضاً ما تقرره هيرلوك من أن الفتيات المراهقات يقضين مع صديقاتهن وقتاً أطول مما يقضيه المراهقون مع أصدقائهم . إذ تبين في بحث أجراه بوجاردس وأوتو على ١٣٨ فتى و ١٦٢ فتاة أن الفتيان يقضون في المتوسط ١٥ ساعة أسبوعياً مع أصدقائهم . بينما يبلغ متوسط ما تقضيه الفتيات مع صديقاتهن ١٨½ ساعة في الأسبوع . ويلاحظ ريتشاردسون على إجابات المراهقين والمراهقات

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

تلخيص

بهذا الفصل نختم القسم الارتقائى من البحث . وقد حرصنا فى هذا القسم على أن نوضح حقيقة هامة وهى أن التكامل الاجتماعى عملية يجرى عليها الارتقاء ، وليست مجرد حالة تتوفر أو لا تتوفر . وفى هذا السبيل أوضحنا المستويات المتعددة التى تمر بها فى ارتقائها ، منذ المستويات البيولوجية تحت البشرية ، حتى أعلى المستويات البشرية ، مستوى جماعات الراشدين . وفى هذا السبيل تبين لنا أن ازدياد ارتقاء الجماعة يكون بازدياد استقرارها وتغيرها ، أو بازدياد ثباتها ومطابقتها . وهو نفس المبدأ الذى يحدد مضمون الارتقاء فى الدراسات البيولوجية بوجه عام . وفى الجزء الأنتوجينى عنيما منذ بدايته بتوضيح الفارق الكيفى الذى يميز الارتقاء الاجتماعى للطفل البشرى ، وهو اتجاه ارتقائه فى شعبتين تؤدى إحداهما دائماً إلى نمو شعوره بذاته ، وتؤدى الثانية إلى زيادة اندماجه فى الجماعة وارتباطه بها . وقد أوضحنا فى البداية ما يساهم به فى هذا الصدد طول مدة اعتماد الطفل البشرى على الراشدين وارتباطه بهم ، بشكل يفوق كثيراً ما نجده فى أى مستوى من

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

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

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