التربية الوظيفية

تأليف

ادوارد كلاباريد

ترجمه

دكتور محمود قاسم
أستاذ الفلسفة المساعد بجامعة القاهرة

وراجعه

دكتور محمد ثابت الفندى
أستاذ الفلسفة بجامعة الإسكندرية

وزارة المعارف العمومية
إدارة الترجمة
الإدارة الثقافية العامة

ملتزم الطبع والنشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد بك فريد (عماد الدين سابقا)

obeikandi.com

obeikandl.com

بسم الله الرحمن الرحيم

obeikandl.com

الإهداء

« إلى الآنستين : م . أودمار ، و . ل . لوفندل مديرتى « بيت الصغار »
الذى استوحى الفكرة الوظيفية فى التربية بنجاح منذ سبعة عشر عاماً . »

إدوارد كلاباريد

obeikandl.com

المقدمة

١ — علم النفس — علم الحياة — التربية

يتألف هذا الكتاب — فيما يربو على نصفه — إما من مقالات سبق نشرها، ولكن نفدت النسخ التي طبعت من كل منها على حدة، وإما من مقالات لم تظهر قط منفردة. وقد تلطف المسيو پيير بوڤيه[1] فاقترح على أن أعيد طبعها في السلسلة التي يشرف عليها وهي المسماة: (التربية الحديثة "Actualité pédagogique") وذلك لأنه يبدو للأسف أنها ما برحت مناسبة للوقت الحاضر؛ إذ مازالت الفكرة التي أملت على هذه المقالات جميعها موضع نقاش.

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

أعتقد أنني استخدمت هذا المصطلح حوالي سنة ١٩١١ للدلالة على التربية التي تهدف إلى تنمية العمليات العقلية، وذلك باعتبارها لا في ذاتها، ولكن من جهة دلالتها البيولوجية وباعتبار وظيفتها والفائدة التي تعود بها على السلوك الحاضر والمستقبل، أي من أجل الحياة. فالتربية الوظيفية هي التي تتخذ حاجة الطفل ورغبته في تحقيق أحد الأهداف كوسيلة إلى النشاط الذي يراد إيقاظه لديه.[2]

---

(١) Pierre Bovet

(٢) راجع حديثي في شعبة جمعية علم النفس للطفل بليون مايو سنة ١٩١١، وعنوانه: الفكرة الوظيفية في التربية: Bultin libre pour l'étude psychologique de l'Enfant, No. 75, Nov. 1911, p. 45.

هذا إلى أن هذه الفكرة لم تكن جديدة . فإنها توجد متضمنة بصفة خاصة فى كل ما كتبه جون ديوى[١] فى التربية[٢]

كما طرقتها أنا بتوسع قبل سنة ١٩١١ ، تحت عنوان « التربية الجذابة »[٣] وربطتها بفكرة نفسية وحيوية [بيولوجية] عن الاهتمام .[٤]

غير أن هذه الفكرة ترجع إلى عهد أبعد من ذلك . فلو أنك تصفحت مؤلفات كبار المربين لرأيت أن الكثرة الساحقة منهم كانت مدفوعة بهذه الرغبة القوية فى الرجوع إلى الطبيعة من جديد ، وهى تلك الرغبة التى توحى بحق بفكرة التربية الوظيفية . فى القرن السادس عشر نرى رابليه[٥] ومنتنى[٦] ينقمان على أساليب العنف التى كانت متبعة لدى المدرسيين[٧] وعلى القهر الذى يشوه عقلية الطفل الذى يراد تكوينه . وكان من عادة منتنى أن يقول : « يجب علينا ألا نصنع نفوسا مشوهة ». وفى القرن السابع عشر نرى أن كومنيوس[٨] التشيكى يحض على استخدام الطريقة الفعالة ، مطالبا بأن يحسب المربى لطبيعة الطفل حسابها ، كما أن راتيخ[٩] الألمانى يتوسل بألا تؤخذ هذه الطبيعة بالقهر . وفى القرن السابع عشر أيضا نرى أن فينلون[١٠] رسول التربية الجذابة ورولان[١١] يتمنيان بدورهما « أن يجعل المربى الدراسة محببة إلى النفس »

إن تاريخ التربية الذى يفيض بالسأم والوحشة الممضة — حينما لا يعدو أن يكون مجموعة من الدروس التى يجب على طلبة مدارس المعلمين البؤساء ازدرادها استعدادا

---

(١) J. Dewey

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

(٣) Educatation attrayante

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

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

(٩) Ratich (١٠) Fénelon (١١) Rollin

للامتحان — ينقلب على العكس من ذلك قصة بطولة تهتز لها أوتار القلوب إذا نظرنا إليه على أنه سجل للثورات المتتابعة التي أزكى أُوارَها ملاحظون بصيرون، عندما رأوا أن النظام التربوي في عصرهم كان مضادا للطبيعة وهداما للحياة، وأنه كان يهدف إلى غاية مضادة للغرض الحقيق من التربية، وهو أن تكون عاملا على جعل الحياة سعيدة بهيجة.

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

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

وفيما مضى نبه روجيه كوزينيه[1] في مقال بعيد الغور إلى خطر «دروس الأشياء»

---

(١) Roger Cousinet, Les idées et les choses dans l'enseignement, Educ. moderne, 1909, p. 328.

التى يبدو أنها تثير اهتمام الطفل وتنقش فى عقله بعض المعانى المحددة الواضحة ؛ فى حين أنها لاتفعل سوى أن تلهيه لحظة ، وتمتعه متعة سطحية .

وإنا لنجد فى ميدان الإعلان نظيرا لهذا الفارق الذى يوجد بين الجاذبية السطحية وبين يقظة إحدى الحاجات العميقة التى تستطيع أن توجه السلوك ، وتبعث الإرادة .

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

وهذه الفكرة عن الإعلان التى أظهرت التجربة صحتها فكرة وظيفية عن الإعلان . ولن يستطيع علماء التربية أن يفعلوا خيرا من اتخاذها مصدر وحى لهم . فمن الواجب قبل كل شىء أن يتجهوا إلى الميول الفطرية لدى الطفل لكى يتخذوها أساسا يبنون عليه كل مايريدون أن يدركه . كذلك يجب عليهم أن يخلقوا الحاجات وأن يولدوا الرغبات إذا أرادوا أن يضمنوا لأنفسهم عملاء مجدين يخلعون على جهدهم كل مايستطيعون من حماس ونشاط .

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

٢ — التربية القائمة على أسس علم النفس — جون لوك

ليست فكرة إقامة التربية على أسس علم النفس فكرة جديدة . فإنا نجدها لأول مرة عند هربرت[١] ، وقد طبقت بطريقة منظمة . ولكن من قبل أدرك جان جاك روسو أن فن التربية يقتضى « معرفة الطفل » . وقد قام جون لوك[٢] بإعداد مذهب نفسى لانستطيع إنكار تأثيره المباشر فى آرائه التربوية .

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

---

(١) Herbert (٢) J. Locke (٣) Essai sur l'entendement humain

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

ومهما يكن من أمر فلما سلم لوك بأن العقل لوحة ملساء ، وأنه لا يوجد لدى الطفل أى قوة فطرية ، فإنه لم يطلع المربى على وجود هذه البواعث الداخلية التى لا يمكن أن يوجد النشاط دونها . ولقد كانت الخدمة التى قدمها « لوك » هى أنه ألح فى ضرورة وضع الطفل وجها لوجه مع الأشياء ، وذلك لأنه يكتسب المعانى عن طريقها لا عن طريق الألفاظ . لكن هذا الإلحاح نفسه لم يكن شيئا جديداً . فقد ذهب إليه كومنيوس ، بصفة خاصة ، قبل ذلك بعشرين عاما . وقد أدت هذه النصيحة إلى تأثير عكسى . فإنها تحملنا على اعتقاد أنه يكفى أن نزيد عدد تجارب الطفل عن الأشياء ، وأن نكدس فرص المعرفة حتى ينمو عقله . وهذا معناه الالتجاء إلى أساس علمى وفلسفى مزعوم لتعضيد ذلك الخطأ الجسيم الذى شوه التربية فى جميع العصور ، والذى مازال يشوهها فى وقتنا الحاضر .

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

لاتعبر عن شيء آخر سوى القوة أو المقدرة على المفاضلة والاختيار (الكتاب الثانى — الفصل الحادى والعشرون) . ولكن ما الذى يحدد الإرادة ويبعثها على المفاضلة ؟ أجب لوك عن ذلك بقوله « إنه نوع من القلق الراهن ، وهو فى العادة أشد أنواع القلق إلحاحا . » ولكن أليس هذا القلق أو الضيق أو " Uneasiness " هو الحاجة فى حقيقة الأمر ؟ وذلك لأنها « تنشأ بسبب الحرمان من خير غير موجود . » [1] وإذن فعلى الرغم من المبادىء الصارمة التى وضعها « لوك » كباحث فى نظرية العلم نرى أن « لوك » الطبيب الذى يلاحظ الطبيعة الإنسانية يعود فيدخل على مذهبه فكرة بيولوجية أنستنا إياها نظريته الشهيرة القائلة بأن العقل لوحة ملساء . وسنرى فيما بعد أن لوك حدد هذه الفكرة تحديدا تاما فى أثناء الحديث عن قانون الاهتمام المؤقت .

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

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

---

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

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

وتدل الكلمات التى وضعت خطاً تحتها فى هذه الجملة الأخيرة على أن لوك نفذ إلى كبد الفكرة الوظيفية عن التربية . ولكن لنستمر :

« ذلك لأنه يطيب للعقل أن يدرك المعلومات كما يطيب للعينين أن ترياالضياء . جد الأطفال متعة بالغة فى تحصيل المعلومات الجديدة ، وبصفة خاصة إذا رأوا أن ر يستمع لأسئلتهم . »

وقد رأى لوك جيداً أن الطفل ليس ، بحال ما ، كسلانا بالطبيعة فإنه لا يطلب بئا آخر سوى أن يتعلم . غير أننا نرده كسلانا حينما لا نزوده بالمعلومات التى شوقه ، أو عندما نقهره على سماع مالا يثير انتباهه :

« ولا أشك مطلقاً فى أن أحد الأسباب القوية الذى تدعو الأطفال إلى الانصراف كلية إلى المتع التى لا طائل تحتها وإلى استخدام كل وقتهم فى توافة الأمور هو أنهم رون أننا نحتقر حبهم للاطلاع ، وأننا لا نكترث اكتراثاً ما بأسئلتهم . »

وها هى ذى فقرة رئيسية تنطبق على التربية بوجه عام ، وإن كان لوك لم يستخدمها إلا « كوسيلة لإصلاح طفل يرجع السبب فى كسله العام إلى طبيعة تكوينه » ؛ فقد قال لوك : « إن الرغبة والتكهن بالمستقبل هما الدافعان إلى الأفعال الإنسانية . ولكن ماذا نصنع إذا لم يتح لنا طبع الطفل تحريك هذين الدافعين ؟

إننا بسبيل البحث عن الوسيلة التى تغرس وتنمى هذين الأمرين فى تربة مضادة لهما بطبيعتها . فمتى اقتنعت بأن طفلك يوجد فى مثل هذه الحالة وجب عليك أن تعنى

بالاستفسار عن الأشياء التى يجد لذة فى الانتباه اليها وعن الأشياء التى يؤثرها بحبه إلى أكثر حد ممكن . فإذا استطعت أن تكشف عنده عن بعض الميول الخاصة فعليك أن تنمى هذا الميل ، مااستطعت إلى ذلك سبيلا ، ولتستخدم هذا الميل كوسيلة تدفعه الى العمل وتولد لديه الرغبة فى توجيه انتباهه إلى بعض الأمور . »

وتكفى هذه النصوص التى ذكرناها فى بيان هذه الحقيقة وهى : أننا إذا نفذنا إلى تفاصيل علم النفس لدى لوك ولم تصرفنا عنها تلك اللافتة التى وضعت على هذا العلم لتصفه بأنه مذهب حسى (وليس ثمة ريب فى أنه يحق لنا أن نصفه هذا الوصف إذا نظرنا إليه من جهة نظرية المعرفة) — نقول لئن فعلنا ذلك فسنكشف ، فى علم النفس لدى لوك ، وفى مذهبه التربوى أيضاً ، عن فكرة ديناميكية ووظيفية عميقة.

ومع ذلك فلابد لنا من أن ننتهى إلى روسو حتى نستطيع الإعجاب بالازدهار الحقيقى لهذه الفكرة الوظيفية . ولن أقف هنا عند مؤلف كتاب إميل ؛ وذلك لأنى خصصت فصلا من هذا الكتاب لفكرته عن الطفولة .

٣ — هربرت

يجب علينا أن ننتظر مجىء هربرت ، بعد روسو ، حتى نعثر على محاولة جديدة لإنشاء التربية على أساس من علم النفس . وقد كانت تلك المحاولة شعورية تماما فى هذه المرة فهو يقول : « إن الفلسفة الخلقية هى التى ترشد التربية إلى الهدف الذى يجب عليها تحقيقه ، بيد أن علم النفس هو الذى يزودها بالوسائل الكفيلة بالوصول إليه. »

وهذا قول لاغبار عليه . ولكن يجوز لنا للأسف أن نتساءل : ما علم النفس الذى سيجعله هربرت أساسا للتربية ؟ هذا إلى أن نوايا فيلسوفنا كانت طيبة جدا ، وهى إنشاء علم النفس كعلم بمعنى الكلمة ، والإقلاع عن فكرة القوى الفطرية ، واستخدام الطريقة التجريبية ، وتطبيق العلاقات الرياضية على الأمور العقلية . . . .

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

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

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

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

---

(١) راجع بصدد كل هذه المناقشة حول الإرادة ماذكره كولب Külpe فى كتابه : Die Lehre Vom Willen in der neuren Psychologie Philos, Studien V. 1889.
ولا أحصى هنا ما وقع فيه فيلسوفنا هنا من المتناقضات الأخرى . وهذا هو ما يقوله ڤيبير (Weber) بصدد هذا الموضوع فى كتاب تاريخ الفلسفة الأوربية . طبعة باريس سنة ١٨٩٧ ص ٥٢٨ : « إن فلسفة هربرت التى وضعت نصب عينيها تطهير التفكير من كل تناقض مليئة هى ذاتها بأشد المتناقضات خدشا للتفكير المنطقى (ويلى ذلك تعداد هذه المتناقضات) : « فإن مذهبه فى الألوهية ، وهو مذهب محافظ كل المحافظة ، وآراءه فى الدين ، وهى آراء روحية بمعنى الكلمة ، تتناقض تناقضا تاما مع رأيه الشاذ القائل بالكثرة المطلقة ، وهو الرأى الذى يفضى منطقيا إلى القول بتعدد الآلهة . كما أنها تتعارض مع آرائه فى الميكانيكا ، وهى قريبة كل القرب من نظريات الماديين الخ . الخ . »

(٢) Seuil de la concience

على الرغم من أنها غير شعورية . وتلك هى الفكرة الأساسية فى علم النفس التحليلى لدى فرويد .(١)

بيد أن هذا لايحول دون أن يكون علم النفس لديه خليطا مضطربا من التأكيدات التى لا ترتكز فى أغلب الأحوال على أساس ما . وقد ذهب وليام جيمس(٢) إلى حد أن وصف لغة هربرت الغامضة بالبشاعة !

وإنا نتساءل مع كثير من الدهشة البالغة كيف أن ثلاثة أو أربعة أجيال من المدرسين رأوا فى علم النفس لدى هربرت ، وهو ذلك العلم المزعوم ، أساسا مثاليا « لعلم التربية » ؟ وذلك لأن من المستحيل حقيقة أن تكون العملية الآلية لترابط المعانى — وهى تلك العملية المفتعلة التى يصفها هربرت — قد استطاعت أن تعطيهم فكرة مقنعة عن التفكير والنشاط لدى الانسان . فهذه العملية لاتصلح لتفسير ذلك التفكير وهذا النشاط ، وهى تبدو معلقة فى السحاب ، كما أنها تنطوى على ضروب من التناقضة الداخلى . ولكن لعل هؤلاء المدرسين كشفوا فى علم النفس الهربرتى عن ألوان من الجمال لم نهتد نحن بعد إلى الكشف عنها ؟ ولكن يبدو الأمر على خلاف ذلك . فإنهم عندما يلخصون هذا العلم فى كتبهم لا يعرضونه على نحو أكثر وضوحا مما كان يفعل أستاذهم . فها هوذا مثال يبين لنا كيف يلخص فرانسوا جيكس — المدير السابق لمدرسة المعلمين بلوزان وأحد أتباع مذهب هربرت شديدى الإيمان بآرائه — العمليات العقلية على النحو الذى تصوره هربرت(٣) :

« يفرق (هربرت) بين المعانى التى توجد فى حالة السكون وبين المعانى التى توجد فى حالة الحركة ، كما نفرق فى الطبيعة بين النظريات الخاصة بالسكون [Statique] والنظريات الخاصة بحركات الأجسام [Dynamique] فهو يلاحظ الظواهر النفسية

---

(١) Freud.

(٢) W. James, Psychology, I, P. 603

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

فى حالة السكون والتوازن للوقوف على العلاقات التى تدل على درجة قوتها وللتعبير عن ذلك بنسب عددية . ومن الواجب أن نرجع الحياة النفسية بأسرها إلى قوانين محددة . وهـــذا هو ما كان يرمى إليـه هربرت عندما كان يتحدث عن الضغط ورد الفعل ووجود المعانى على هيئة كامنة وعندما كان يتحدث عن التغيرات المنتظمة والذبذبات وهلم جرا . إن النفس تبدو له كشىء مقعر يحتوى على مكانين أحدهما للمعلوم والآخر للمجهول . »[١]

إن النفس تبدو كشىء مقعر... تلك هى الصورة التى تركها علم النفس الهربرتى فى عقل أكثر أتباعه أمانة على مذهبه ! وانى لأستمر فأتساءل: ماعسى أن يكون سبب تأثير علم النفس الهربرتى فى عقول هؤلاء المدرسين تأثير السحر . فإننا حينما نرى صنوف اللوم التى يوجهها بعض المربين فى الوقت الحاضر إلى علم النفس المعاصر (ونعنى بهم هؤلاء الذين يتصلون عن قرب بالتقاليد الهربرتية) وحينما نرى أن هؤلاء ينكرون على هذا العلم الحق فى أن يكون أساسا للتربية بحجة أنه لم يكتمل بعد فسوف نكون أقل فهما لهـذا التسامح الذى حظيت به نظرية ترابط المعانى ، ولهذا الاغتباط الذى أثارته هذه النظرية .

ويحتمل أن يكون إغراء هذه النظرية الغامضة إنمـا يرجع بعضه إلى غموضها بالذات ، ذلك الغموض الذى يبعث على الاحترام . فمن الضرورى أن تكون عميقة مادام المرء عاجزاً عن فهمها ! ولـكن الحظوة التى لقيها هذا المذهب فى عالم المربين ترجع بصفة خاصة إلى أن هربرت أقام للتربية صرحا شامخا غنيا بعدد كبير من التفاصيل العملية . وذلك لأن التربية لم تنظم قبله أبدا على هيئة مذهب متسق قد أحكم تركيب جميع أجزائه [٢] . وإن عددا كبيراً من المبادىء التى حدد هربرت

(١) أنظر مثلا مقال شقالاز فى اعداد المدرسين فى :
Annuaire. Instruct. publique en Suisse, 1929.

(٢) وهذا هو مالاحظه ج ـ كمبايريه (G. Compayré) بحق فى كتبيه عن هربرت ص ١١٧ : « إن السبب فى استماع المربين إلى هربرت يرجع إلى أنه وضع مذهبا غنيا بالصيغ . ونحن نعلم مدى الطغيان والسحر اللذين تباشرهما نظرية منظمة على العقول . إن الـكسل الإنسانى ليستريح على الفراش الوثير الذى يمهده له نظرية كاملة تتنبأ بجميع الأشياء فى أدق تفاصيلها . »

صيغها مبادىء جيدة جداً ، كمبدأ « التركيز » وكالمبدأ القائل بضرورة أن نحسب لمراحل التطور حسابها وكمبدأ « الشخصية » . ولكنه لم يستنبط تلك المبادىء بحال ما من آرائه فى علم النفس . وقد شوه هربرت هذه النصائح التربوية جملة عندما حاول المطابقة بينها وبين تلك الآراء . وهذا هوما لقيه من خيبة رجاء وقتما عرض لمسألة الاهتمام . فقد ألح هربرت بحق فى بيان أهمية الاهتمام فى التربية والتعليم .

وقد يظن القارىء أننا قد وصلنا هذه المرة إلى لب الموضوع . فها هوذا المبدأ الوظيفى ، وقد أصبح فى نهاية الأمر مركزاً للتربية ! ولكن ليس الأمر كذلك ألبتة . وذلك لأن الاهتمام لدى هربرت ليس إلا نتيجة للترابط الآلى للمعانى . فما أبعده عن أن يكون تلك الحاجة إلى المعرفة التى تدعونا إلى العمل وتدفعنا إلى تحصيل المعلومات أو إلى توجيه الأسئلة . فهو نتيجة للادراك لا سببا فيه . وحقيقة لما قرر هربرت أن النفس كائن بسيط ، وأنها لا تحتوى « على أى نوع من الاستعدادات الطبيعية » وأنها تقف عند حد مقاومة مايدعو إلى اضطرابها ما كان له أن يسلم بأن هذا الاهتمام يحملها نحو هذه الأشياء الخارجة عنها ، وهى الأشياء التى تسبب هذا الاضطراب حقيقة . ولما كان الأطفال الذين قام هربرت بملاحظتهم ، بصفته مربيا لهم ، هم الذين أظهروا له أهمية الاهتمام فلم يكن له بد حينئذ من أن يفسح له مجالا فى مذهبه النفسى ، وأن يجعله خاضعا لعملية ترابط المعانى مهما كلفه الأمر .(١)

ومع ذلك فإنا لا نستطيع أن ننكر أن وجهة نظر هربرت تنطوى على فكرة حيوية وهى الآتية : ليست الحياة العقلية بأسرها إلا نتيجة لما تقوم به النفس من مقاومة للعوامل التى تهدد صفتها الجوهرية . فهى تميل بطبيعتها إلى الاحتفاظ

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

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

٤ — علم النفس الحديث

ولئن كانت مؤلفات هربرت فى علم النفس قد أذاعت الفكرة القائلة بضرورة جعل علم النفس علماً بمعنى الكلمة فإن أتباعه لم يساهموا فعلا فى إنشاء هذا العلم ، وشأنهم فى ذلك شأن أستاذهم ؛ بل على العكس من ذلك بذلوا كل مافى وسعهم لكى يقيموا العراقيل أمام الطرق الجديدة فى نفس الوقت الذى أنشأفيه ڤونت[1]،

---

(١) Wundt

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

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

٢ — دراسة طباع الحيوان وسلوكه (زيومير [٦] وشارل بونيه [٧] ولوروا [٨] وهيبير [٩] وداروين) [١٠]

٣ — الكشف عن المغناطيس الحيوانى (مسمير) [١١] ودراسة التنويم المغناطيسى وهلم جرا . ثم دراسة المظاهر الروحانية (منذ سنة ١٨٤٧) .

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

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

---

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

٦ — دراسة علماء وظائف الأعضاء لوظائف المخ (فلورانس[١]، سنة ١٨٢٤ وفريتش[٢] وهيتزج[٣] وهلم جرا)، ودراستها لدى علماء تشريح الحالات المرضية (بروكا[٤] وهلم جرا)

٧ — علم النفس الطبيعى لفيشنر[٥] سنة ١٨٦٠، وتطبيق الأساليب التجريبية على الظواهر النفسية (ڤونت)

٨ — مذاهب علم النفس العام القائمة على أسس تجريبية كمذاهب كابانيس[٦] (١٨٠٢)، ومين دى بيران[٧] (١٨١٢)، وهربرت[٨] (١٨٢٤)، وجيمس مل (١٨٢٩)، وابنه ستيوارت، ولوتز[٩] (١٨٥٢)، وبان[١٠] (١٨٥٥)، وسبنسر (١٨٧٠) وتين[١١] (١٨٧٠)

٩ — دراسة الأمراض العقلية وبخاصة منذ بحوث موريل[١٢] عن تدهور الصفات الوراثية (١٨٥٧)، ودراسة التأخر العقلى (ايتارد[١٣] سنة ١٨٠١ وسيجوان[١٤]) والهيستريا واضطرابات الشخصية وهلم جرا .

١٠ — دراسة المجرم (لومبروزو[١٥] سنة ١٨٧٢)

١١ — دراسات عن الطفل أو عن نمو اللغة (تيدمان[١٦] سنة ١٧٨٧، ولويش[١٧] سنة ١٨٥١، وسيجسمند[١٨] وكوسمول[١٩] الخ)

---

(١) Flaurens (٢) Fritsch (٣) Hitzig (٤) Broca (٥) Fechner

(٦) Cabanis (٧) Maine de Biran

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

a retrospect, Am. Journal of Psychology, 1925.

(٩) Lotze (١٠) Bain (١١) Taine (١٢) Morel (١٣) Itard

(١٤) Seguin (١٥) Lombroso (١٦) Tiedmann

(١٧) Löbisbch (١٨) Sigismund (١٩) Kaussmul

١٢ — دراسة العبقرية (كاندول[١]، سنة ١٨٧٣ وجالتون[٢]،) والطباع لدى الأفراد (جالتون) .

١٣ — وأخيرا المشاكل العديدة التى أثارتها ، منذ القرن الثامن عشر ، مجموعة من العلوم الناشئة كعلم التاريخ الطبيعى للانسان ، وكعلم الأجناس البشرية (الكشف عن الحضارات البدائية المعاصرة أو ماقبل التاريخ)وكتاريخ الأديان ، وتاريخ الفن ، وكعلم اللغات المقارن ، وكعلم الاجتماع ، وهى المشاكل التى لم يكن بد من أن تفضى لامحالة إلى دراسة العقل الإنسانى .

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

وإنا لندرك لماذا أثر هذا العلم الجديد تأثير السحر فى عقول المفكرين فى السنوات العشرين الأخيرة من القرن التاسع عشر ، كما ندرك أنه كان جديرا بأن يكون كذلك ! فلقد كان فى تحليل الظواهر النفسية (كردّ الفعل والترابط والإدراك العقلى والإدراك الحسى) ، وفى تشريحها ، وفى تقرير قوانين التذكر ما يشغل العقول إلى أكبر حد ، ويستحوذ على براعة الباحثين .

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

---

(١) Candolle

(٢) Galton

باسماء لامعة ، كهلمهولتز وهيرنج [١] وفونت وستمف [٢] وجورج إلياس مولر [٣] ، وايبنجهاوس [٤] ومونستربرج [٥] ، وكريپلين [٦] وكولب ، ومارب [٧] ، وشومان [٨] وجولد شيدر [٩] ، وفون فراى [١٠] وآخرين كثيرين .

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

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

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

---

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

سواء أكان الأمر بصدد تحليل الإحساسات أم بصدد الوقوف على الأخطاء التى تنطوى عليها شهادة الغير ، أوقياس التعب أوالذكاء ، أو تمحيص خطوات التفكير . ومعنى ذلك أنها كانت ترمى إلى تحديد تركيب الظواهر النفسية لا إلى تحديد عملياتها . فكانت بمثابة نوع من التشريح العضوى لمجموع القوى النفسية ، لا كعلم حياة خاص بالنشاط العقلى . ومما يثير العجب بما فيه الكفاية أن علماء ألمانيا — وهى مهد هذا العلم الجديد — كانوا أقل الناس اهتماما بدراسة بواعث الحياة العقلية ، كما لو كانت الأشجار قد حالت دونهم ودون رؤية الغابة .

٥ — أصول علم النفس الوظيفى

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

(٢) وليسمح لى القارىء بهذه المناسبة العابرة أن أقتبس هنا بضع سطور من كالفن كنموذج جدير بإثارة الانتباه، وهى السطور التى وجدتها فى مقال كتبه دومرج فى النشرة المسماة : (Bull, de la Soc, Calviniste de France, févr, 1928) : « إن الله يعطى مذهبا للعمل » « ترى العقيدة التى أمرنا الله بها إلى إصلاح حياتنا وتنظيمها » « وإذا لم تعد علينا عقيدة ما بالنفع فإنها لا تعدو أن تكون جنوناً » « لابد من أن يكون العمل على وفاق مع العقيدة ، وذلك لأنه لو لم يكن الأمر كذلك لما استطعنا إدراك الأمور التى تبين وتدرس لنا » إلخ ـ وهذا مذهب عملى محض وجد قبل أن نبتكر له هذا المصطلح .

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

(٥) Stanley Hall

كان متأثرا بالفكرة البيولوجية على اعتبار آخر . مع أنه كان متشبعا هو الآخر بهذه الفكرة . فإن هول يلح فى بيان قانون الوراثة البيولوجية ووجود آثار الأجيال السابقة على هيئة كامنة فى الحياة العقلية للانسان ، وهذا هو ما يعبر عنه بقوله « البحث عن الجنس فى حياة الفرد . »

ومع ذلك فمن الواجب أن نشير إلى أن وليام جيمس ، على الرغم من تأثيره البالغ فى عقول الشباب بفضل سمو أفكاره وجاذبيته الشخصية التى كانت تأسر لبهم ، لم يعرض مبادىء التربية الوظيفية على نحو صريح جدا فى مقالاته أو أبحاثه فى التربية . حقا إنه يعرض لنا الطفل مثلا « فى أحاديثه التربوية » كما لو كان « كائنا عضويا عاملا » أى يعمل للتكيف بالبيئة ، كما يعرض لنا مهمة الشعور كما لو كانت تنحصر فى إعداد السلوك . ويبين جيمس أن علم النفس فى الوقت الحاضر « أشد عناية بتوضيح الناحية العملية للنشاط الإنسانى ، وهى تلك الناحية التى لم تقدر حق قدرها ردحا طويلا من الزمن . » غير أنه أهمل فى نهاية الأمر استغلال الكنز الغنى بالتطبيقات العملية استغلالا تاما ، وهو ذلك الكنز الذى أخرجته آراؤه فى علم النفس إلى وضح النهار . وقد كان جون ديوى — وهو أصغر منه بسبع عشرة سنة هو الذى قام من باب أولى ، بإتمام هذا الجزء من البرنامج .

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

---

(١) Instrumentalisme : المذهب الآلى نسبة إلى آلة بمعنى أداة وقد فضلنا النسبة إلى آلة نظراً لغرابة النسبة إلى أداة وهى أدوى « المترجم »

(٢) Pragmatisme

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

وليس لى أن أعرض هنا مبادىء علم النفس التربوى لدى ديوى فقد سبق أن عرضتها فى موضع آخر . (٢)

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

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

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

(٣) Dewey « The reflex arc concepr in psyclo'ogy » psycholo. Rev. 1896.

(٤) Gestalpsychologie

(٥) أنظر أيضاً المؤلف الحديث الذى كتبه كوجل عالم وظائف الأعضاء الأمريكى :
(G. E. Coghill, Anatomy and Problem of behavior. Combridge, 1929)
وقد ختم هذا المؤلف دراسته للنمو العصبى عند أحد الحيوانات البحرية (Triton) بالنتيجة الآتية : وهى أن العمليات الحركية القابلة لضروب السلوك المختلفة (كالانتقال من مكان إلى آخر وهلم جرا) لا تنشأ عن اجتماع عدد من الأفعال المنعكسة ، ولكن على العكس من ذلك تظهر مجموعة العملية الحركية بادىء ذى بدء على صورة كلية ، ثم تتكون الأفعال المنعكسة الخاصة (كحركة الأرجل الأمامية والأرجل الخلفية الخ) ، وتشبه هذه الأفعال الصفات التى تظهر فى شىء كان موجوداً قبلها بالفعل . »

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

وفى أوربا ؟ أكان هناك صدى للتوجيه الوظيفى الذى حدده كل من وليام جيمس وديوى لعلم النفس ؟ .

أما فى ألمانيا فلم يكن لذلك صدى ما . حقا كان بعض العلماء يفرقون بين علم النفس الذى يدرس محتويات الشعور ، وهو ذلك العلم الوصفى البحت . وبين علم النفس الذى يدرس الأفعال . فمثلا رأى برنتانو (٢) . فى كتابه « علم النفس من وجهة النظر التجريبية» أن الظواهر النفسية بمعنى الكلمة ليست هى الإحساسات والعواطف والصور الخيالية ، بل هى الفكرة والحكم والمحبة والكراهية كأفعال لا كعاطفتين . وبعد ذلك بحقبة طويلة فرق ستامف الذى كان تلميذا لبرنتانو بين الظواهر النفسية (كالإحساسات والصور) وبين العلاقات أو الوظائف النفسية كالإدراك والرغبة .) ولكنا هنا بصدد نقد جدلى ومنهجى بحت . وما أبعد هذا النقد عن علم النفس الوظيفى فى رأينا ! ومن هذا القبيل تلك المحاولة التى قام بها دلتى (٣) سنة ١٨٩٤ ، للاستعاضة عن علم النفس التفسيرى المتداول الذى أنشىء على

---

(١) نجد الفكرة نفسها فى عبارات بيولوجية عند عالم أعصاب هو E. Kuppers (Der Grundplan des Nerven Systems, Zeitsch. f. ges Neurol. U. Psychiatrie, Bd. 75, 1922)

وذلك عندما يتكلم عن « الوحدة المبدئية للكائن العضوى » التى يحاول هذا الكائن الاحتفاظ بها . أنظر المصدر نفسه ص ٥٦

(٢) Brentano, Psychologie vom Impirischen Standpunkt

(٣) Dilthey

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

ومع ذلك فقد كان للفكرة الوظيفية ممثلوها فى ألمانيا . لكن لم يكن هؤلاء من بين علماء النفس؛ بل كانوا مفكرين وعلماء شغلتهم نظرية المعرفة فأنشأوا نظريات تذكرنا كثيراً بالمذهب العملى الأمريكى ، وذلك على الرغم من أنها نشأت مستقلة تمام الاستقلال عن هذا المذهب . فمن هؤلاء إرنست ماك عالم الطبيعية الذى ألف فى سنة ١٨٨٦ كتابه الشهير «تحليل الشعور»[١] ثم كتابه « الحقيقة والخطأ »[٢] (سنة ١٩٠٥) . وينظر ماك إلى الحياة النفسية ، كما نعلم ، على أنها جهاز للتكيف بالبيئة . وقد خرج العلم نفسه إلى حيز الوجود بسبب الحاجات التى تمليها الحياة العملية . فهو سبيل إلى اقتصاد التفكير ، والنشاط الإنسانى تبعا لذلك .

ثم ظهر فى نفس الوقت الذى وجد فيه ماك مفكر آخر كان يجهل بحوثه ويصغره بخمس سنوات . وكان فيلسوفاً وعالما فى آن واحد (لأنه درس علم وظائف الأعضاء على ليدڤيج[٣] بمدينة ليبزج) ونعنى به ريشارد أڤيناريوس[٤] . وقد توسع أڤيناريوس فى عرض نظرية فى المعرفة على أساس علم نفس ذى طابع بيولوجى

---

(١) Ernst Mach, Analyse der Empfindungen

(٢) Erkenntnis und Irrtum

(٣) Ludwig

(٤) Richard Avenarius

بحث وكان ذلك فى كتابه المسمى (نقد التجربة المحضة ١٨٨٨ — ١٨٩٠)[١]

ومن العسير كل العسر قراءة مؤلفات أفيناريوس (الذى كان أستاذاً للفلسفة بجامعة زيورخ من سنة ١٨٧٧ إلى سنة ١٨٩٦ وهى تاريخ وفاته) وذلك بسبب لغتها التى فاقت الوصف فى تعقيدها . فإن الحقائق البيولوجية التى اتخذها نقطة بدء لدراسته تبدو بمظهر غريب إذا عبر عنها بقلمه : فالكائن العضوى بجهازه العصبى ينقلب لديه المجموعة « ك » والعالم الخارجى وما يحتوى عليه من مثيرات يصبح المجموعة « ر » والغذاء الضرورى للمجموعة « ك » هو « س » وتميل المجموعة « ك » إلى حالة السكون . وتتحقق هذه الحالة إذا تعادلت المجموعتان « ر » ، « س » . ولكن لو حدث أن « ر » أصبحت أكبر من « س » لاختل التوازن ، ولنشأت حركة تمر بأوقات ثلاثة وهى :

١ — شىء يثير الدهشة . ٢ — رغبة . ٣ — شعور بالحل أى بالرضا .

ونرى أنه ليس ثمة جدوى فى الاسترسال هنا فى وصف هذه النظرية . ولكن لنلاحظ فقط أن أفيناريوس يجعل ميل الفرد إلى التكيف بالبيئة للاحتفاظ بتوازنه العضوى محوراً لعلم النفس عنده[٢] (ولعلم المنطق أيضا) .

وقد ظهر المذهب العملى الألمانى فى نفس العصر أيضا لدى فيلسوف آخر هو هانس فايهنجر صاحب الكتاب المسمى . فلسفة كما لو[٣] وهو الكتاب الذى ينعم فى وقتنا الحاضر بشهرة هو جديرٌ بها . حقا إن هذه الفلسفة لم تنشر إلا فى سنة ١٩١١ .

---

(١) Kritik der reinen Erfahrung

(٢) توسع الدكتور « روبرت تيسو دولاشو دى فون » فى عرض فكرة أفيناريوس من وجهة نظر علمى وظائف الأعضاء وعلم الحياة الميكانيكى أنظر : Dr. Robert Tissot, de la Chaux -de- Fonds : Zur Physiologie der Vitalreihe. Zeitsch. f. Positivist. Philosophie 1, 1913.

(٣) Hans Vaihinger, Philosopine des als ob

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

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

---

(١) Fictionalisme

(٢) Julius Schultz, Psychologie der axiome

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

ولنذكر أيضا اسم جيروزاليم الفيلسوف النمساوى الذى عالج المنطق فى كتابه وظيفة الحكم (سنة ١٨٩٥)[١] على أساس من علم الحياة وعلم النفس التكوينى[٢] .

ومع ذلك فإن التيار العظيم لعلم النفس الألمانى لم تضطرب أمواجه الضخمة بسبب هذه البحوث ذات الاتجاه البيولوجى والعملى . وعلى الرغم من هذا كانت ألمانيا المصدر الذى جاءتنا منه أكثر النظريات إنتاجا فيما التطبيقات التربوية على علم النفس الوظيفى ؛ وأشير بهذا التلميح الى مؤلفات كارل جروس[٣] ، عن ألعاب الحيوان (سنة ١٨٩٦) وعن ألعاب الإنسان (سنة ١٨٩٩) .

ولم تكن المشاكل المنطقية أو الخاصة بنظرية العلم هى التى شغلت جروس كما كانت هى الحال فيما يتعلق بالمفكرين الذين سبق ذكرهم حتى الآن ؛ بل كانت مشاكل علم نفس الفن هى التى قادته إلى دراسة اللعب . وقد كان على حق حينما فكر فى توضيح هذه الظاهرة بدراستها على أساس علم النفس المقارن . فبطبيعة الأمر قادته دراسة اللعب عند الحيوان إلى فحص المشكلة الخاصة بهذا النوع من السلوك بناء على وجهة نظر بيولوجية .

---

(١) W. Jerusalem, Die Urteilsfunktion

(٢) Psychologie génétique

(٣) Karl Groos.

ونحن نعلم أن اللعب ليس فى نظر جروس ظاهرة عضوية عَرَضية تنجم عن استخدام مايفيض من النشاط لدى الكائن العضوى ؛ بل له فائدة وظيفية لأنه يقوم بدور فى نمو الفرد . ومع ذلك فيجب علينا أن نشير إلى أن هذه النظرية الوظيفية تختلف قليلا عن تلك التى تحدثنا عنها فيما مضى . فتبعا لهذه النظرية لا يلعب الطفل لأنه يشبع حاجة يشعر بها كائنه العضوى فى الوقت الذى يلعب فيه ، أو لأن للعب وظيفة فى الوقت الحاضر ؛ بل يلعب من أجل المستقبل . فليس للعب فائدة وظيفية بالنسبة إلى الطفل الذى يلعب اليوم ؛ بل بالنسبة إلى البالغ الذى سينقلب إليه فى الغد . فاللعب « تدريب سابق لأوانه » . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن اللعب لن يكون وظيفيا إلا إذا نظرنا إلى الطفل من جهة الطول ، أى باعتبار ماسيصير إليه فى المستقبل . ولكنى حاولت أن أبين أن للّعب فائدة وظيفية أيضا من جهة العرض ، أى باعتبار حاجات الطفل فى الوقت الحاضر ، وذلك لأنه يرضيه فى الحال وبطريقة مباشرة ، « ولأن اللعب إذا أشبع الحاجات الراهنة أعد الطفل للمستقبل . »[1]

وقد كان لفكرة « جروس » التى بدت جديدة كل الجدة وقع كبير جدا فى الوقت الذى عرضها فيه . ولكن يبدو لى أن الناس لم يتبينوا لأول وهلة جميع ماتحمله بين ثناياها من نتائج تربوية ، وهى تلك النتائج التى بذلت جهدى فى استخلاصها[2] : إذا عبر اللعب عن حاجة دائمة عند الطفل فما أجدره أن يكون عونا ثمينا للربىّ الذى يستطيع استغلاله !

---

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

(٢) وينص « كارل جروس » فى تاريخ حياته الذى كتبه بنفسه :
(Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstelungen,11,1921,p.105)
على أنه لم يتوسع فى عرض الناحية التربوية لنظريته عن اللعب بما فيه الكفاية . ومع ذلك فقد بينت بكتاباتى إلى أى مدى يمكن أن تؤثر هذه النظرية تأثيراً عميقاً فى الأساليب التربوية .

وينص « كارل جروس » فى تاريخ حياته الذى كتبه بنفسه ، على أن طريقته البيولوجية فى دراسة الظواهر النفسية تختلف عن الطريقة السيكولوجية النفسية المسيطرة فى ألمانيا. فقد جرت عادة علمائها فى الدراسات النفسية على تحليل المحتويات الأولية للشعور بطريقة عقلية إلى الإحساسات والصور والعواطف والمعانى وهلم جرا ، وعلى اتخاذ هذا التحليل أساسا يبنون عليه العلم . وسوف تظل هذه النظرة إلى الأشياء ضرورية . ولكن يضيف جروس أن من عيوب هذه الطريقة أنها تظل بعيدة جدا عن الحياة وعن نمو الكائن الحى . ومن الأنسب أن ننظر الى الكائن الحى من زاوية بعينها ، وهى زاوية وحدته الغائية [١] ، وأن ندرس مختلف مظاهر سلوكه — وهذه هى بالضبط وجهة النظر الوظيفية .

وأخيراً يجب ألا ننسى مابعثه فرويد من تصورات ديناميكيه عن الحياة العقلية. فعلى الرغم من أنه أخذ ملاحظاته للمرضى [٢] ، نقطة بدء لدراسته ، بدلا من علم الحياة ، فإن التصورات التى أقترحها بادىء ذى بدء ، وهى التصورات الخاصة بالكبت [٣] تمثل ردود الأفعال التى يقوم بها الكائن العقلى للدفاع عن نفسه ، (L'Abwehr, l'Abreaktion,la Katharsis.) تجاه الخواطر أو الأفكار التى تؤثر فيه تأثيراً مؤلما . وحينئذ فلهذه المعانى قيمة وظيفية من الدرجة الأولى .

وإذا تركنا جانبا جروس و فرويد — الذين لم يكن لبحوثهما فى أول الأمر ردّ الفعل الذى كانت خليقة به — رأينا أن علم النفس الألمانى ظل عصيا على الفكرة الوظيفية . ولم تكن هذه الفكرة ممثلة فى الأقطار الأوربية الأخرى على نحو أفضل من ذلك . ففى فرنسا سادت ، من جانب ، الفكرة الحسية التقليدية التى خلعت عليها مقدرة «تين» مجدا جديداً ، كما ساد فيها، من جانب آخر، الاهتمام

---

(١) Téléologique (٢) L'anamnèse clinique (٣) Refoulement

بالناحية الإكلينيكية الطبية والمرضية كنتيجة لبحوث شاركو.[١] كذلك ساد الاهتمام بمظاهر التنويم المغناطيسى والأمور الروحية التى وجدت فيها دراسات بيير جانيه[٢] الأولى مادة جديدة وقد. استعان بيير جانيه نفسه ببعض الحالات النفسية المرضية على تفسير النشاط الطبيعى للعقل ـ ولكن هذه المسائل كلها درست من وجهة نظر تحليلية بحتة ، وظلت خارجة تماماعن نطاق علم النفس الوظيفى .

ومع ذلك فمن الواجب أن نستثنى ريبو.[٣] فإنه لئن لم يحدد المشكلة الوظيفية بنفس الوضوح الذى حددها به أصحاب المذهب العملى ، فقد لمح جيدا فى الأقل أن جذور الحياة العقلية تمتد إلى الحياة العضوية ، وأن كل حالة من حالات الشعور تميل دائما إلى التعبير عن نفسها بإحدى الحركات . فالميول التى تتألف منها مادة نشاطنا العقلى بأسره هى فى ذاتها تعبير مباشر عن الحالات الموجودة التى يتشكل بها الكائن العضوى . ويعتبر الإلحاح فى إظهار هذا « العنصر المحرك » وفى بيان أهميته فى حياتنا الفكرة المركزية فى علم النفس لدى ريبو. وليس ثمة ريب فى أن عالم النفس الفرنسى الكبير قد خضع من جهة لتأثير سبنسر الذى ساهم هو فى تعريفه للناس فى فرنسا، كما خضع، من جهةأخرى، لتأثير شوبنهاور الذى ألف ريبو كتابا صغيرا عن فلسفته ، وهو الكتاب الذى ظهر فى عام ١٨٧٤[٤].

---

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

(٤) وأترك هنا جانبا خاصية أخرى يمتاز بها علم النفس لدى ريبو، وأعنى بها تطبيق الطريقة الباثولوجية [المرضية] . وقد صرح ريبو فى المقدمة التى كتبها لكتاب س . كروس (Hr. Ribots psychologie) ينايرسنة ١٩٠٥ : «لقد درست دائما ، وبقدرالمستطاع، الظواهر النفسية منجهة تطورها وانحلالها . وقد كان هذا هو السبب فى اتساق إنتاجى، كما كان الدليل الذى قاد خطواتى فى جميع المسائل التى درستها . » ويبدو أن اهتمامه الشديد بمسألة المنهج قد صرفه عن الإلحاح فى بيان المبدأ الوظيفىأ كثر من ذلك .

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

وقد كنا أسعد حظاً فى جنيف. فبفضل دراسة فلورنوا الممتازة كنا أشد صلة بآراء وليام جيمس الذى كان صديقه الحميم ، هذا وقد استقل فلورنوا عن المفكر الأمريكى وتوسع بنفسه فى عرض فكرة عملية جداً عن العلم . وكان ذلك فى كتابه المسمى « الميتافيزيقا وعلم النفس » (جنيف ١٨٩١).[1] وكان مسلكه تجاه الحياة العقلية مشبعا بالفكرة الوظيفية . فقد كان يلمح فى كل شىء : فى الظواهر الدينية أو المظاهر النفسية اللاشعورية ، ميولا وجهودا واتجاهات سامية وثورات وألوانا من الهدوء أو الرضا الداخلى التى تعبر عنها هذه الظواهر الدينية والمظاهر اللاشعورية . وكان يحاول دائما تفسير هذه الأمور « تفسيرا بيولوجيا » . ولكنه فى الواقع لم يوضح قط الفكرة الوظيفية لعلم النفس توضيحا منظما .

٦ — وجهة النظر الوظيفية

أريد أن أعرض هنا المبادىء الوظيفية العامة عرضا موجزا إلى أقصى حد . ليس علم النفس الوظيفى — ويجب ألا يكون هناك لبس من هذه الناحية — علم نفس خاصا يختلف عن أنواع علم النفس الأخرى . ولاريب فى أن هناك عددا كبيراً من علماء النفس الذين يفسر كل منهم الظواهر بطريقته ، والذين يختلفون فى تحديد

---

(١) راجع مقالى عن « فلورنوا » حياته وانتاجه :
Arch. de Psychologie X VIII, 1921, p. 387.

المبادىء التى يتخذونها نقطة بدء لبحوثهم . فهناك علماء نفس « ذريون »[١] والجشتالتيون[٢] وعلماء نفس يعتمدون على التأمل الباطنى[٣] وعلماء نفس سلوكيون[٤] وعلماء نفس يقولون بالتوازى بين النفس والبدن[٥] وعلماء نفس يقولون بالتأثير المتبادل بين النفس والجسم[٦] وعلماء نفس يقولون بالأفعال المنعكسة النفسية[٧] وعلماء نفس الشخصية[٨] وعلماء نفس من أنصار تداعى المعانى[٩] وعلماء نفس من أنصار مذهب المفهوم[١٠] وعلماء نفس من أنصار مذهب اللذة[١١] وعلماء نفس يؤمنون بالدوافع الحيوية الإيجابية.[١٢] وآخرون من أتباع فرويد أو من أتباع أدلر الخ . ولكن لئن كان هناك عدد كبير من علماء النفس فليس هناك سوى علم نفس واحد ، ونعنى به ذلك العلم الذى يدرس النشاط العقلى والسلوك والذى سوف يتحرر دائما ، وشيئا فشيئا ، من الآراء الشخصية لهؤلاء الذين يعملون على نموه

ويبدو أن كثرة « أنواع علم النفس » قد أثرت تأثيرا عميقا فى نفوس بعض المربين الذين يفكرون على هذا النحو : إذا كانت هناك أنواع عديدة لعلم النفس فعلى أى نوع منها يجب إنشاء التربية ؟ فلننتظر حتى يتفق علماء النفس فيما بينهم .[١٣]

ولكن الظواهر توجد دائما إلى جانب هذه الآراء العامة المتباينة . فمن الممكن جدا

---

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

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

(٤) Behavioristes (٥) Paraltélistes (٦) Interactionnistes

(٧) Reflexopsycholcgues (٨) Personnalistes

(٩) Associationnistes (١٠) Compréhensonnistes

(١١) Hédonists (١٢) Hormicistes

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

من الناحية العملية أن يعمل علم النفس السلوكى جنبا إلى جنب مع علم النفس الذى يستخدم طريقة التأمل الباطنى . وستكون نتائج التجارب واحدة بعينها لدى كل منهما (كما أنه من الممكن أن يدرس علم النبات الذى يعتنق المذهب الميكانيكى وعلم النبات الذى يؤمن بالمذهب الحيوى[١] نفس النبات بنفس المناهج ، وأن ينتهيا معا إلى نفس النتيجة .) وليس من الممكن أن يظهر الخلاف بينهما إلا إذا كانا يصددتفسير هذه النتائج . وكثيراً ما يرجع هذا الخلاف إلى أسباب لفظية .

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

---

(١) Vitaliste (٢) Orthogénétistes (٣) Mutationnistes

(٤) Atomistes (٥) Énergétistes (٦) La radio - activité

إلى تعديل القوانين الخاصة بالانحراف ؟ أضف إلى ذلك أن كبار العلماء يدافعون عن وجهة نظر تفسر علم الميكانيكا الحديث على أساس مضاد لمبدأ الحتمية [1]. فها هم أولاء علماء الطبيعة يمزقون مبدأ الحتمية كل ممزق فهل معنى هذا أن أرباب الصناعة سوف ينتظرون حتى يتفق هؤلاء العلماء على تحديد الأسباب النهائية لحركات الجزئيات داخل الذرات لكى يستخدموا الكهرباء ، ولكى يعالجوا المعادن . إن « أسس » الميكانيكا تبدو هى الأخرى بعد البحث « غير ثابتة » كأسس علم النفس .

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

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

١ — وجهة النظر الخاصة بالتركيب[2]، وهى وجهة نظر تحليلية تشريحية إذا جرؤت على هذا القول . ماعناصر الحياة العقلية ؟ وما طبيعة كل التفاصيل الدقيقة التى يتألف منها السلوك ؟ وتشبه دراسة هذه الناحية التركيبية فى علم النفس دراسة التشريح فى علم الحياة العضوية . فمثلا إذا فكرنا استطعنا أن نتساءل : ما العناصر التى تتألف منها مادة التفكير (الصور اللفظية والشعور بالعلاقات الخ .)

---

(1) Déterminisme.

(2) Le point de vue structural.

ما العواطف الأولية ؟ ممّ تتركب الانفعالات ؟ وهلم جرا .

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

٣ — وجهة النظر الوظيفية : وهى التى تدرس الوظيفة التى تؤديها عملية ما فى حياة الفرد . وهنا ننظر بالأحرى إلى الظواهر من جهة التركيب ، أى من جهة صلة هذه الظواهر بالكائن العضوى فى جملته ، ومن جهة قيمتها بالنسبة إليه ومن جهة قيمتها بالنسبة إلى تكيفه بالبيئة الطبيعية أو الاجتماعية . مثال ذلك : ما معنى اللعب أو الانفعال أو العناد أو جنون العظمة ؟ ومعنى ذلك : ما الحاجات التى تشبعها هذه الظواهر ؟ وعلى أى أساس تعتبر وسائل للتكيف ؟ وهذا معناه هنا البحث عن القوى الدافعة إلى السلوك . وإذا اتبعنا طريقنا فى المقارنة بين علم النفس وبين علم الحياة فربما أمكننا القول بأن تلك هى وجهة نظر علم الحياة (الذى يختلف عن علم التشريح وعلم وظائف الأعضاء) ؛ وذلك لأن المشكلة الكبرى فى علم الحياة هى مشكلة التكيف . مثال ذلك : ما وظيفة كل من التفكير والعاطفة والإرادة ؟

وتتصل وجهات النظر الثلاث فيما بينها إتصالا وثيقاً . فإذا نظرنا إلى وظيفة ما وجدنا أن دراسة العمليات التى تقتضيها توقفنا على النحو الذى يمكن أن تتبعه هذه الوظيفة حتى تتم . ويكشف لنا تحليل هذه العمليات النقاب عن التركيب . فكل وجهة من هذه الوجهات جواب عن سؤال مختلف . فوجهة النظر التركيبية

جواب عن السؤال : من أى شىء ؟ ووجهة النظر الميكانيكية جواب عن السؤال : كيف ؟ ووجهة النظر الوظيفية جواب عن السؤال : لماذا ؟

فوجهة النظر الوظيفية أو الديناميكية مخالفة لوجهتى النظر الأخريين اللتين تدلان على الثبات [ستاتيكية] (١)

٧ — مشروعية وجهة النظر الوظيفية

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

تبدو لى هذه الفائدة كبيرة جداً . فإنى أرى أن هناك كثيراً من الجدوى فى اتخاذ الناحية الوظيفية نقطة البدء إذا أردنا دراسة إحدى الظواهر النفسية . وهذا شبيه بما يفعله الباحث حينما يريد دراسة شريحة نموذجية بوساطة الميكرسكوب . فمن المستحسن ، قبل أن يفحصها فحصا مكبرا جدا ، أن ينظر إليها على نحو أقل تكبيراً يتيح له رؤيتها فى جملتها والحكم على المكان الذى يشغله كل جزء منها بالنسبة إلى مجموع أجزائها . وحينئذ تكون الدراسة التفصيلية لتركيبها مفيدة حقا .

---

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

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

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

---

(١) أنظر بحوث :
A) Esquisse d'une Théorie biologique du sommeil, arch. de Psychologie, IV, 1905
B) La fonction du sommeil. Scientia, 1907
C) La question du sommeil. Année Psychologique XVIII, 1912
D) Opinions et iravawx relatifs à La théorie biologique du sommeil. Arch de Psychologie, XXI, 1928

السلوك — وكلا التعبيرين سواء — . فهاهى ذى عملية مفيدة للحيوان فنسأل كيف اتخذت لنفسها وضعا معينا ؟ وكيف تثير إحدى الحاجات على وجه الدقة الحركات الكفيلة بإشباعها ؟ وكيف انتهت النملة إلى تحصيل هذه الغرائز التى تهيمن على حياتها الأجتماعية ؟ وبفضل أى مجموعة من الحوادث تثير رؤية البيضة سلوك الحضانة عند الدجاجة فى فصول معينة ؟ وكيف يتفق أن تخطر فى ذهنى فجأة وسائل الحصول على الماء عندما أشعر بالعطش ؟

ووجهة النظر الوظيفية مفيدة أيضا لسبب ثالث ؛ أى باعتبار ماتؤدى إليه من تطبيقات عملية . فليس من العبث أن ينظر الطبيب إلى الكرات الدموية البيضاء على أنها عوامل للحماية والدفاع ، وعلى أنها توجد فى الدم للقضاء على الجراثيم التى تسرى فيه . وتوحى هذه النظرية الوظيفية إلى من يعالج الأمراض فكرة محاكاة الطبيعة ، أى الطبيعة التى تقوم بالعلاج[1] عندما يقصد تحقيق نفس الهدف الذى ترمى إليه ، وحينما يخلق بعض البشور بطريقة صناعية « لتجميع القيح » . وليست هذه النظرية أقل نفعا من ذلك للمربى الذى يعد اللعب ظاهرة تستخدم فى تنمية الفرد ؛ لأنه إذا أراد العمل على تحقيق هذا النمو لجأ إلى الوسائل التى تستعين بها الطبيعة نفسها . وليس من العبث أيضا أن يحيط المربى علما بالظروف التى يحتاج فيها الفرد إلى استخدام ذكائه ؛ وذلك لأنه إذا أراد أن يستحث تلميذه على استخدام ذكائه علم ما الظروف التى يجب أن يضعه فيها حتى يحرك تفكيره .

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

(1) Natura medicatrix

مثال : يهدف المربى إلى تنمية الذكاء وتدريبه لدى تلميذه . وحينئذ يضع لنفسه هذا السؤال وهو : إلى أى مدى يؤدى تحصيل المعلومات إلى تحقيق هذا الهدف ؟ ولا يستطيع علم النفس « التركيبى » الإجابة عن هذا الموضوع . فإنه يوقفنا مثلا على وجود صلة وثيقة إلى حد كاف بين الذكاء وبين درجة التعليم أو كثرة المعلومات . ولكنه لن يذكر لنا شيئا ، وبخاصة فى حالته الراهنة من التقدم ، عن العلاقة الداخلية التى توجد على وجه الدقة بين كثرة المعلومات والقدرة العقلية .

ولكن سيتضح كل شىء على العكس من ذلك متى وضع السؤال فى صيغة وظيفية : فلنتساءل : فيم يستخدم الذكاء ؟ وفيم تستخدم المعلومات ؟ وحينئذ لما كانت وظيفة الذكاء تنحصر فى المطابقة بين السلوك وبين البيئة (وذلك فى ظروف خاصة لايهمنا كثيراً تحديدها فى هذا المقام)[1] فالمعرفة تبدو وسيلة ضرورية يستعين بها الذكاء على تنفيذ برنامجه .[2] ومن المعلوم جيداً أن هذه النتيجة [التى اهتدينا إليها] ليست مجرد وجهة نظر منطقية . فهى تقوم على أساس الملاحظة . ومن المستحيل أن يحل الإنسان رموز أحد نصوص اللغة اللاتينية إذا كان يجهل كلا من معانى الألفاظ وقواعد النحو أو تركيب الجمل فى هذه اللغة . ومن المستحيل أن يحدد المهندس ، بالغا ما بلغ ذكاؤه ، مقدار مقاومة جسر ما إذا نسى الصيغة الرياضية التى تعبر عن نسبة مقاومة المواد الأولية التى يجب عليه استخدامها ، أو إذا فقد الكتاب الذى يحتوى على هذه المعلومات ، وهلم جرا .

ونجد الدليل على فائدة هذه الطريقة الوظيفية فيما ينتهى إليه الباحث من نتائج عند ما لايستخدمها . فمثلا ليست المعرفة فى نظر هربرت مساعداً للذكاء بحال ما ؛

---

(١) أنظر فيما بعد الفصل الخاص بسيكولوجية الذكاء .

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

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

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

أن المعرفة دليل على تفوق ذريتهم . وكثيراً ما تخدع كثرة المعلومات .)

ونرى ، جملة للقول ، أن الطريقة الوظيفية مفيدة لأنها الطريقة الوحيدة التي تتيح لنا ملاحظة العمليات النفسية من حيث صلتها بالسلوك الذى يجب عليها تحديده. وهى، من الناحية العملية ، الطريقة الوحيدة التي تبين لنا قيمة إحدى العمليات تجاه الهدف المراد الوصول إليه ؛ فى حين أن علم النفس التركيبى[1] — الذى يفيدنا من وجوه شتى — لا يذكر لنا شيئا عما يمس وظيفة التنسيق بين الظواهر النفسية العضوية .

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

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

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

(1) Psychologie structurale.

فلسفي يرفض المرء الالتجاء إليها . فمن الواجب أن يكون عقل العالم حراً كل الحرية وبريئا من كل فكرة غير ممحصة ومن كل فكرة فلسفية لا تقوم على أساس تجريبي . وفي رأيي أنه لا يستطيع رفض أداة تفيده في بحثه ، بحجة أن المنطق أو نظرية العلم أو التقاليد العلمية تنهاه عن ذلك . (١)

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

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

---

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

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

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

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

وإذن فها هى ذى فائدة جديدة للطريقة الوظيفية وهى : وضع المشاكل الخاصة بالنشأة ! ولا وجود لهذه المشاكل عند من لاينظر إلى الكائن العضوى

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

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

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

ألم يتحدث شيرنجتن (٢) عالم وظائف الأعضاء الإنجليزى الكبير عن

---

(1) Ribot, Logique des sentiments ;

(2) Sherrington

« هدف الفعل المنعكس »[1] ؟ ، أو لم يكتب : لا يسعنا سوى تقرير هذا الأمر ، وهو أننا لا نجني فائدة ما من دراسة نموذج خاص من الأفعال المنعكسة إلا إذا استطعنا مناقشة الهدف المباشر الذي يرمي إليه ، أي على اعتبار أنه فعل خاص بالتكيف (Its immdiate propose as adapted act)[2]

ولا ينظر « هنري هيد » عالم الأعصاب اللندني الكبير إلى التكيف الذي يرمي إلى تحقيق هدف ما (purposive adaptation) على أنه صفة مميزة للنشاط العقلي فحسب ؛ بل على أنه « يوجد بصفة جوهرية ، وبدرجات متفاوتة ، في جميع ردود الأفعال التي تقوم بها جميع أجزاء الجهاز العصبي المركزي ، سواء أكانت شعورية أم غير شعورية . »[3]

أضف إلى ذلك أن بعض المؤلفين من المؤمنين كل الإيمان بالمذهب الحركي يستخدمون في كثير من الأحيان مصطلحات خاصة لا معنى لها إلا من وجهة النظر الوظيفية . ولنضرب لذلك مثالا واحدا، وهو استخدام كلمة « الإشراف » فكثيراً ما نقرأ مثل هذه الجمل « يشرف المثير على رد الفعل » أو « يشرف المخ على نشاط النخاع الشوكي »[4] ومعنى الإشراف هو المراقبة وإصلاح الأخطاء . ولكن أي شيء يُصلح خطأه ؟ إصلاح خطأ الحركة التي تنحرف عن الهدف المراد تحقيقه ، أي عن التكيف المرغوب فيه .

---

(1) Purpose of a reflex

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

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

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

إن المراكز العليا المحاذية للمحور الرأسي تشرف على الجزء الأسفل للجهاز العصبي .

وتكفى هذه النصوص القليلة التى أوردناها فى بيان أن وجهة النظر الوظيفية مفيدة عمليا للعالم بحسب الواقع ، أو هى كذلك فى الأقل بالنسبة إلى بعض العلماء الذين لا يستطيعون العمل بيسر إلا إذا استعانوا بها من حين إلى حين . ويكفى هذا للتصريح بمشروعية هذه الوجهة من النظر . ونعود فنقول : إنه من الواجب ألا يحتوى العلم على بعض المبادىء التى يجب على الباحث ألا يقربها بسبب قداستها ؛ إن الإنتاج واليسر هما المعياران الوحيدان اللذان يدلان على صحة أحد المبادىء أو أحد المناهج .

ولسنا فى حاجة إلى القول بأن الأخذ بوجهة النظر الوظيفية لا يتضمن أى إيمان بالمذهب الغائى على أنه المبدأ الذى يفسر لنا الأشياء تفسيراً نهائيا . وذلك لأن التفسيرات الغائية ليست تفسيرات بمعنى الكلمة (وذلك إذا فهمنا التفسير على أنه إرجاع العملية إلى نموذج حركى) ؛ بل لا تعدو أن تكون تقريرا لجهلنا — ومهما يكن من أمر فإن وجهة النظر الوظيفية تتيح لنا تقرير بعض القوانين التى تعبر عن العلاقات المطردة بين بعض ألوان السلوك وبين بعض الظروف الخاصة . وتعطينا هذه القوانين حق الاستنباط والتطبيق . فهى مفيدة إذن من الناحية العملية .

٨ — قوانين السلوك الكبرى

فلنعد بعد هذه المناقشات المنهجية إلى علم النفس ، ولنحاول تحديد صيغ هذه القوانين الكبرى التى تسيطر على السلوك عندما ننظر إليه من وجهة النظر الوظيفية.

إن علم النفس التقليدى الذى أخذ على عاتقه دراسة التفكير بطريقة التأمل الباطنى ، وألح فى بيان السبيل التى تسلكها ظواهر الشعور حينما يتبع بعضها بعضا ، ولم يهتم قط بدراسة البواعث التى تحرك هذا التفكير ، وهى تلك البواعث التى يرجع

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

وقد تلا فى علم النفس الوظيفى هذا النقص عندما جعل الحياة العقلية أداة لخدمة الحياة العضوية .

فإذا أردنا فهم معنى الحياة العقلية ومختلف عملياتها فلابد لنـا إذن من البدء بوضع هذا السؤال وهو : ما الحياة ؟ أو بالأحرى ما الـكائن العضوى الحى ؟

كل كائن حى مجموعة من الأعضاء التى تشترك فى عمل واحد ، وتميل إلى الاحتفاظ بنفسها كاملة . فمتى اختل توازنها الداخلى (العضوى الـكيميائى) ، ومتى بدأت أجزاؤها فى التفرق قامت بالأفعال الضرورية لإعادة هذا التوازن إلى حاله الأولى . وهذا هو ما يطلق عليه علماء الحياة اسم التنظيم الذاتى. فإذا لم يكن تحقيق ذلك الأمر ممكنا مات الـكائن العضوى — وحينئذ يمكن تعريف الحياة بأنها العمل الدائم على إعادة التوازن الذى يختل دائما . فوظيفة كل رد فعل وكل سلوك هى المحافظة على الـكائن العضوى ووقايته من الأخطار وإعادته إلى حاله الأولى من التمام .(١)

(١) ومع أن « كلود برنارد » وضح فـكرة التنظيم الذاتى إلى حد البداهة (سنة ١٨٧٨) فإنها ما برحت لغزاً من جهة فهم عملياتها الحركية . وقد أراد بعضهم أن يجعلها حالة خاصة من قانون « لوشارتييه » (La loi de Le Chartier 1885) الذى تخضع له بعض الظواهر الطبيعية أو الـكيميائية البسيطة : « إن من طبيعة التحول ، الذى يطرأ على الحالة العامة للجسم فى حالة التوازن بسبب تغير أحد عوامل التوازن ، أن يميل إلى مقاومة التغير الذى يطرأ عليه . » ولـكن الأمور تبدو على نحو أكثر تعقيداً من ذلك فى « المجموعات البيولوجية » كما بينه عالم

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

١ ــ قانون الحاجة :

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

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

ومن لغو الحديث أن نقول بأن علمـــاء مختلفين قد سبقونا إلى تحديد هذا القانون . فمثلا كتب عالم وظائف الأعضاء « فلوجر » [1] سنة ١٨٧٧ :

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

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

G. Humphrey. Psychol. Forschung, XII, 1930 p. 123 el 364.

(1) Pflüger

« إن السبب فى كل حاجة لدى الكائن الحى هو فى الوقت نفسه السبب فى إشباع هذه الحاجة . » وقد قال عالم الحياة « ناجلى » [1] : « تفعل الحاجة فعل المثير . »

وقد أهمل علم النفس مشكلة الحاجة إهمالا شديدا . ويبدو أن الذى حجب أهمية هذه الظاهرة عن أعين علماء النفس هو الأهمية التى كانوا ينسبونها للمثير . وقد كانت العقيدة ، التى سيطرت ، وما تزال تسيطر حتى الآن فى علم السلوك ، هى تلك التى تقول إن الإثارة هى التى تنتج الحاجة . ولكن لابد من رفع اللبس بوضع النقط على الحروف . فإن هذه العقيدة لا تعبر عن حقيقة إلا إذا حدّدنا طبيعة الأشياء . وهذا هو ماسنفعله هنا فى بضع كلمات .

فلنجعل اللاحظة نقطة بدء لدراستنا . فما الذى توقفنا عليه اللاحظة ؟ إنها ترينا ثلاث طوائف من الظواهر الآتية .

١ — أفعال تلقائية تنشأ فى غيبة كل المثيرات ؟ أو تنشأ على الأقل فى غيبة كل مؤثر خارجى ، وكل شىء خارجى . مثال ذلك الحيوان الذى ظل قابعا حتى الآن ، ثم نهض فجأة يبحث عن الطعام ، أو العامل الذى يدع عمله ليذهب إلى الخارج « لكى يستنشق الهواء » . وفى هذه الحال نقول إن هناك حاجة أثارت الفعل . ولا يكاد يُلحظ وجود المثير الخارجى فى اللحظة التى تظهر فيها الحاجة ، وذلك إلى درجة أن الفرد يضطر إلى الذهاب للبحث عنه . فيبحث الكلب عن نافورة يستطيع الشرب منها ، ويبحث العامل المتعب عن الهواء والحركة .

٢ — أفعال تظهر على العكس من ذلك عقب وجود مثير خارجى ، وفى غيبة كل حاجة ظاهرة . مثال ذلك الشخص الذى لا يشعر بعطش ما ، ومع هذا فإنه يستطيع شرب الماء أو نبيذ البرتغال الذى يقدم إليه ، أو الشخص الذى يستمع لمحاضرة ،

(1) Nägeli

ولا يفكر بحال ما فى الضحك ، ثم يشعر برغبة جنونية فى القهقهة بصوت مرتفع إذا رأى فجأة أن كلباً يدخل إلى القاعة ، ويجلس أمام مقعد الخطيب . وتشعر السيدة، التى كانت لاتفكر فى شراء قبعة ، فجأة برغبة جامحة جداً عندما تمر أمام واجهة أحد مخازن الأزياء فتدخل ... فهل يجب القول حينئذ بأن المثير الخارجى هو الذى أثار ردّ الفعل ؟ نعم ولا . فإذا أردنا الوقوف بوضوح على نصيب المثير الخارجى فى تحديد الأفعال من هذا القبيل فلابدلنا من فحص ظواهر الطائفة الثالثة .

٣ — بعض المثيرات الخارجية التى لاتثير ردّ فعل ما . فإنك ترفض « الشاى » الذى يقدم إليك إذا كنت قد شربت منه قبل ذلك عدة فناجين . وسوف لا تتحرك شهيتك عند رؤية أجود صنوف الطعام إذا كنت قد أكلت إلى حد البشم . ولن تجذب واجهة القبعات انتباه السيدة الأنيقة إذا كانت قد اشترت بالأمس قبعة أجمل من تلك التى تراها اليوم . فلنقارن بين حالات الطائفتين الثانية والثالثة : لما كان نفس السبب لايؤدى دائما إلى نفس النتيجة ، ولما كان نفس المثير يثير ردّ الفعل أولا يثيره تبعا لاختلاف الظروف ، فمعنى ذلك أن المثير لايكفى وحده فى إثارة ردّ الفعل ، فيجب أيضا أن يتآمر الكائن ، العضوى نفسه معه (إذا صح هذا التعبير) ؛ ومن الواجب أن يشعر هذا الكائن ، على نحو ما ، بالحاجة إلى الردّ على هذا المثير .

حتما يبدو أن ظواهر الطائفة الثانية تدل على أن المثير وحده هو الذى يحدد ردّ الفعل . ولكن ظواهر الطائفة الثالثة تبين لنا أن الأمر ليس كذلك ، وأن الحاجة ضرورية على العكس من ذلك حتى تجعل الكائن العضوى حساسا تجاه المثير . فلكى توجد الإثارة ، ولكى يوجد قبول المثير لا بد من أن يكون هذا الكائن مستعداً حقيقة للانفعال بهذا المثير فى هذه اللحظة . وحينئذ فليس كل موضوع خارجى مثيرا . ولا ينتقل الموضوع الخارجى إلى مرتبة المثير إلا إذا كان على صلة بالحاجات العامة أو المؤقتة للفرد . وإذا وُجد موضوع غريب كل الغرابة عن مجموعة هذه الحاجات

فإنه لا يثير ؛ لأنه ليس « مثيرا » فى هذه الحالة .

وهذا هو شأن السيدة الأنيقة التى لن تثيرها واجهات المكتبات العلمية ؛ فإنها لن ترى هذه الواجهات . وسوف يرى عالم النبات فى أثناء نزهته أشجاراً لن يراها عالم طبقات الأرض وهلم جرّا (ويجب على المربى أن يفكر فى هذا الأمر ، وهو أنّ وضع أحد الأشياء تحت بصر التلميذ ليس معناه بالضرورة أنه يراه ؛ وأنه لابدمن تحقيق بعض الشروط الخاصة حتى يصير هذا الشىء « مثيراً » للطفل)

ويمكننا أن نطلق اسم «الحاجة الكامنة» على ذلك العامل المجهول «س» الذى لا وجود له فى حالات الطائفة الثالثة ، والذى يجعل الكائن العضوى حساسا تجاه بعض الأشياء الخاصة ، كما هى الحال فى ظواهر الطائفة الثانية . فإذا كان الفأر مثيراً بالنسبة إلى القط ، لا إلى الحمل ، فذلك لأن هناك حاجة كامنة لدى القط إلى الفأر . وإذا حرّكت الدمية نشاط الطفلة ، ولم تحرّك نشاط أمها ، فذلك لأن هناك حاجة كامنة لدى الطفلة بصدد هذا الشىء ، وهى الحاجة لم يعد لها وجود عند أمها .

ومع أنه يبدو أن الحاجة هى التى تسيطر على الموقف بأسره فى ظواهر الطائفة الأولى ، وأن المثير هو الذى يسيطر على العكس من ذلك فى ظواهر الطائفة الثانية ، فإنا نرى أن اشتراك هذين العاملين ضرورى فى الحقيقة حتى يقوم الكائن بردّ الفعل المناسب لإشباع رغبتـــه . فلا بد من توسط إحدى الحاجات حتى يبعث المثير على ردّ الفعل .

وتفيدنا هذه الملاحظة الأخيرة فى تفسير ظاهرة أخرى ، ونعنى بها انعدام التوازن انعداما تاما بين حدّة المثير وبين حدّة ردّ الفعل . فإنا نعلم جميعاً أنه من الممكن أن تثير لدينا قراءة عدة كلمات مكتوبة فى برقية ردود أفعال عديدة ، وسلوكاً كاملا معقدا ، كرحلة وهلم جرّا . ولسنا فى حاجة إلى القول بأن حدّة إثارة العلامات المدوّنة على البرقية لشبكية العين ليست هى التى تفسر حدّة ردّ فعلنا . ولكن من

أين يأتى النشاط الضرورى لتنفيذ الفعل إذا لم تكن حدّة الإثارة مصدرا لهذا النشاط؟ إنه يأتى منا أنفسنا بداهةً ، أى أنه يأتى من حاجتنا إلى القيام بردّ فعل مطابق لهذه الإثارة . فالحاجة هى التى تحرك سلوكنا .

وفى الواقع تثير لدينا كل حاجة لم تشبع بعد نوعاً من التوتر ، أى توتر افسيولوجيا. وفى كثير من الأحيان نشعر أيضا بهذا التوتر شعورا داخليا على أنه توتر وجدانى . مثال ذلك أننا نضع لأنفسنا مشكلة نعجز عن حلها فتشغلنا هذه المشكلة حتى فى غير تلك اللحظات التى نوجه تفكيرنا فيها إلى حلها . فيدعو ذلك إلى قلقنا ، وتنجم عن ذلك حالة عدم ارتياح عندنا .(١)

ومع ذلك فإذا نظرنا إلى مختلف حالات ردود الأفعال أو السلوك التى ذكرناها آنفا بصدد الاحتفاظ بالتوازن الداخلى للكائن العضوى انتهينا إلى تقرير تفرقة هامة بينها .

فى الواقع تنحصر وظيفة السلوك أحيانا فى إعادة التوازن المختل إلى حاله الأولى (وهذه هى الحال فيما يتعلق بالأكل والشرب ومختلف ردود الأفعال فى حالة الاختناق وهلم جرا .) وعلى العكس من ذلك يهدف السلوك أحيانا إلى حماية التوازن العضوى قبل أن يختل ، مثال ذلك إذا هربتُ أمام الخطر ، أو إذا أبعدت الزبار قبل أن يلسعنى الخ .

---

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

فكيف يمكن تفسير هذه الحالة الأخيرة إذا كان اختلال التوازن هو المحرك لكل نشاط ، كما قلنا ذلك فيما سبق ؟

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

ومن الممكن القول بأن لمجموعة الحاجات درجتين .

ومن المسلم به أن اختلال التوازن يظل المحرك الأصلى . ولكن هذا الاختلال فى التوازن يكون بمثابة خطر جسيم على الكائن العضوى إلى درجة أن هذا الأخير يحيط نفسه بوسائل للدفاع أعدّت لإنذاره بالخطر قبل وقوعه. وتؤدي هذه الوسائل وظيفة أجهزة الإنذار ، وهى على صلة وثيقة بالبيئة المحيطة به . وعلى هذا النحو يقوم الكائن العضوى بردّ الفعل قبل أن يختل توازنه الأساسى حقيقة . وليس الذى يختل فى هذه الحال سوى توازن جهاز الإنذار أو الحماية. ويشبه ذلك بالضبط سلوك الحرس عندما ينتبهون للخطر ويتدخلون فيقومون بردّ فعل قبل أن ينفذ العدو إلى الحصن . وهذا شبيه بالضبط بالجرس أو الصفارة التى تتحرك (توازن مختل) قبل أن ينفجر المرجل الذى يحميه هذان الجهازان ، وقبل أن يختل توازن المرجل نفسه .

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

ذاته على خطر ما . كذلك نطرد الزبار قبل أن يلسعنا . وهذا هو مايطلق عليه الناس منذ عهد باڤلوف [١] اسم الأفعال المنعكسة الشرطية .

ولنذكر أن النشاط العقلى بأسره ليس إلا أحد أجهزة الحماية . ومن الممكن القول بأنه جهاز الحماية بمعنى الكلمة ؛ وذلك لأن النشاط العقلى هو، قبل كل شيء، نشاط لتوقع الخطر ، ولأن الحماية تتضمن التوقع . وحدوث ردود الأفعال قبل وقوع الخطر أمر شديد الأهمية جداً فى حياة الحيوان إلى درجة أننا سنصوغها فيما بعد على هيئة قانون أساسى للسلوك .[٢]

ومن ثم فلهذه الأجهزة الخاصة بالحماية ، وللحياة النفسية بصفة خاصة ، توازنها الخاص بها الذى يمكن أن يصيبه الاختلال ، دون أن يختل توازن الحياة العضوية نفسها . وحينئذ فلهذه الأجهزة ولحاجاتها الخاصة بها حياة مستقلة إلى حد ما . وفى أكثر الأحيان لا تتصل الحياة العقلية — بما فيها من أمور جديرة بإثارة الدهشة وكشوف علمية — بالحاجات الراهنة للحياة النباتية [٣] اتصالا مباشرا . وكذا الأمر تماماً فيما يمس الحياة الاجتماعية بما تنطوى عليه من ضروب التنافس والزهو . ولكن ليس هذا الاستقلال كاملا أبداً . فمتى أصبحت الحياة النباتية عرضة للخطر توقفت جميع الحاجات العقلية والاجتماعية فجأة . فعند ما تشب

---

(١) Pawloff

(٢) ولا تثار ردود الأفعال الشرطية بالموضوعات التى يمكن أن تهدد التوازن فحسب ، بل أيضا بالموضوعات الكفيلة بحفظ هذا التوازن . وهذا هو توقع الخطر فى المرتبة الثانية ! فمن هذا القبيل أن بعض الحيوانات (بما فيها الإنسان) تكدس سلفاً الطعام الذى ستحتاج إليه فيما بعد . ومن هذا القبيل أيضاً أن العالم يقيم دعائم العلم سلفاً له (أنظر قانون التعويض فيما بعد) . وتنتمى إلى هذه الطائفة جميع ضروب السلوك الخاصة بالإبقاء على النوع .

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

النار فجأة فى إحدى دور السينما يفقد المرء اهتمامه بمتابعة « القصة السينمائية » التى ينقطع عرضها على حين غرة . ويتفق أن السادة المهذبين فى الظروف العادية ينسون أن يفسحوا الطريق أمام السيدات ليخرجن أولا . . . أو يتفق أن يستخدم المرء ذكاءه فى إشباع حاجته إلى النجاة (١)

وحينئذ يمكن استنباط هذه النتيجة ، وهى أن الإثارة تخضع فى نهاية الأمر لإشراف الحاجة .

وتبدو بداهة هذه الظاهرة عندما نلاحظ الفرد فى أثناء نموه . فهو «حساس» فى كل مرحلة من مراحل عمره بالنسبة إلى موضوعات أخرى غير تلك التى كان حساسا بالنسبة إليها فى المرحلة التى تسبقها . ومعنى ذلك أن حاجاته النفسية تتغير كلما تقدم به العمر . وهـــذا هو الأساس الذى ينبنى عليه تطور ضروب الاهتمام فى أثناء الطفولة والمراهقة

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

---

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

أبعد ما يكون عن الاقتصار على معرفة ما يكفى فى إشباع حاجاته الراهنة ؛ بل يرغب دائما ، على العكس من ذلك ، أن يزداد علما فيسأل ويجرب ويقلب يده فى الأشياء ، ويمس كل شيء ويتجاوز دائما الحد الذى ترسمه له ضروراته المباشرة ، ويسمو بنفسه فى كل لحظة عن المستوى الذى يوجد فيه .[1] فهو يشعر بنمو شخصيته وامتدادها كحاجة ملحة (أليست هذه الحاجة إلى النمو التى تنم الرغبة فى المعرفة والتجربة عن وجودها السيكولوجى عونا ثميناً للمربى الذى لا يتجاهلها ؟)

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

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

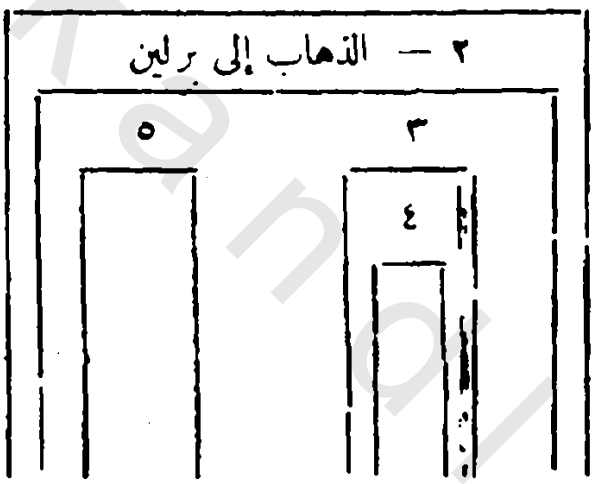
وتؤلف الحاجة الأولية مع الحاجات الثانوية التى تنجم عنها مجموعة كبيرة متداخلة الأجزاء . فليس السبب فى وجود كل حاجة ثانوية شيء آخر سوى إشباع

---

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

الحاجة التى تسبقها . فأنا أرغب فى رؤية صديق (حاجة أولية ١) ؛ ولكن هذا الصديق موجود فى برلين . فأنا فى حاجة إذن إلى الذهاب إلى هذه المدينة (٢) ولكى أذهب إلى برلين . أحتاج إلى مراجعة دليل السكة الحديدية (٣). ولكى أطلع على هذا الدليل احتاج إلى وضع منظارى (٤) ثم إنى فى حاجة إلى حقيبة — (٥) وهلم جرًّا . ومن الممكن أن نصوّر هذا التداخل الذى يمكن أن يمتد إلى مالا نهاية له بالرسم الآتى :

١ — رؤية صديق



فنحن نرى أن الحاجات الثانوية تتابع كموجات بحيرة ، تختفى كل موجة منها لتفسح مكانها لموجة أخرى . ومن الممكن أن نعرّف الشخص الذى يقوم بنشاط ما بأنه يشبه « جهازاً ميكانيكيا يطرأ عليه التغير كلما تغيرت حاجته وضروراته فى الوقت الراهن . »[1] وفى الواقع لو رسمنا عدة قطاعات فى فعل متصل ينحصر فى ركوب الترام لوقع بصرنا أولا على « آلة ميكانيكية للانتظار والمراقبة » ، وفى اللحظة التالية على « آلة ميكانيكية للصعود إلى العربة »، ثم بعد ذلك على « آلة

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

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

وفى كل ما سبق لم استخدم لفظ « الميل » ، مع أن الميل مطابق للحاجة من الوجهة العملية . فالميل هو الحركة التى « تتجه » إلى إثارة إحدى الحاجات . وهو على وجه الخصوص المظهر الديناميكى للحاجة (وقد كان الميل — فى نظر « ريبو » — كل من الحركة أو توقفها فى حالة الابتداء .) وفى أكثر الأحيان يستخدم أحد هذين اللفظين مكان الآخر : فالميل إلى اللعب والحاجة إليه شىء واحد . وهل تثير موسيقى « الفوكس تروت »[1] الحاجة أو الميل إلى الرقص ؟ وهل يبدى الطائر الذى يبنى عشه ميلا أو حاجة إلى جمع أطراف العشب ..؟

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

ب — قانون امتداد الحياة العقلية :

إن قانون الحاجة قانون بيولوجى ، وليس قانونا نفسيا بمعنى الكلمة . فمن الممكن فى الواقع إشباع إحدى الحاجات ، دون أن يتدخل النشاط العقلى : مثال

---

(١) رقصة أوروبية .

ذلك الحاجة إلى التنفس وجميع الحاجات الحيوية الداخلية التى تثير — بطريقة آلية لا نشعر بها — حركة عدد كبير من الأجهزة التى تنظم درجة حرارة الجسم والهضم والإفرازات الداخلية والخارجية ؛ وهى أجهـــزة تساهم جميعها فى حفظ التوازن الضرورى من أجل الحياة .

ولـكن لنا أن نتساءل فى هذه الحال فنقول: ما أهمية قانون الحاجة لعالم النفس؟ وإذا كانت هناك حاجات عديدة يشبعها الإنسان بطريقة آلية وغير شعورية فما السبب فى وجود حاجات أخرى تحرّك النشاط العقلى ؟

والجواب على ذلك — كما نعلم جميعا — أنه يوجد من بين هذه الوسائل العديدة التى تنظم التوازن الحيوى بعض الوسـائل التى تتضمن وجود عوامل لا يمـكن الحصول عليها إلا بعمليات خاصة يقوم بها الـكائن العضوى بأسره ، أى إلا بمسلك خاص ، كما هى الحال فيما يتعلق بالبحث عن الطعام .

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

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

فإذا كان الفارق غير موجود ألبتة (كالتنفس والأفعال المنعكسة للحدقة والسعال والعطس والإفرازات وهلم جرا) فلا وجود لأى نشاط عقلى . أما إذا كان هذا الفارق كبيرا جدا (الجوع الذى يبعث على اختراع جميع أدوات الصيد فى البر والبحر والأدوات الضرورية للزراعة الخ) فإن النشاط العقلى يمتد امتدادا كبيرا .

جـ — قانون الإدراك الشعورى :

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

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

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

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

وبيان ذلك أن الطفل يسلك بغريزته مسلكا واحداً تجاه جميع الأشياء التى تشبع لديه حاجة بعينها ؛ وذلك بفضل قانون آخر سنذكره فيما بعد ، وهو « قانون إنتاج المثل » . لكن سرعان ما يؤدى هذا السلوك الآلى إلى صدمات . فإن الحقيقة لا تخفض جناحها لهذا النحو الفج من السلوك حيالها ، فيشعر الشخص بصدمة ولا يدرك هدفه ، فيحس حينئذ بأوجه الخلاف بين الأشياء . ولن يشعر بأوجه الشبه بينها إلا بعد وقت طويل ، أى إلا بعد أن يسلك مسلكا مختلفاً تجاه الأشياء التى كان ينبغى له أن يسلك تجاهها مسلكا واحداً — مثال آخر : من الأكيد أن الطفل الصغير يسلك مسلك من له شخصية صغيرة وذات شديدة الظهور ، أى مسلك من له ذات تريد ، وتدافع عن نفسها ، وتحاول إثبات وجودها بكل الوسائل . ومع ذلك فلا يبدو هذا «الشعور بالذات» إلا فيما بعد ؛ أى حين لا يكفى مجرد النشاط العكسى فى تأكيد الشخصية (ويفرض « برنفليد » أن « الشعور بالذات » لا يظهر إلا وقت الفطام ، وهو الأزمة التى تحدد اللحظة التى لا يظل الطفل بعدها رهنا بغيره . »[1]

وقد ضرب « جان پياجيه » [2] أمثلة شتى لقانون الإدراك الشعورى استعارها

---

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

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

من سيكولوجية المنطق عند الطفل . فمثلا يعجز الطفل عن تعريف كلمة يعرفها معرفة جيدة . فهو يستخدم هذا التعريف ويستعمله قبل أن يدركه شعوريا بوقت طويل . »

ووظيفة الإدراك الشعورى واضحة ، وهى: السماح بتكيف يكاد يكون مستحيلا فى غيبة الشعور . فنحن نسير فى الطريق ، دون أن نفكر فى خطانا ولا فى الطريق نفسه . ولكن هاهو ذا الطريق ينسد إلى منتصفه بسبب الأعمال الخاصة بوضع أنابيب المياه . فى هذه اللحظة ندرك الطريق إدراكا شعوريا ، كما ندرك المكان الذى يجب أن نضع فيه أقدامنا ، حتى لا نتردى فى إحدى الحفر . ومعنى ذلك أننا انتبهنا ورددنا إلى بؤرة الشعور ظواهر لم تكن شعورية .

ولكن لئن كانت وظيفة هذا الإدراك الشعورى أو «التعقل» واضحة فإن النحو الذى يتبعه الشعور فى عمله والحركات التى يقتضيها فعله أمران غامضان كل الغموض . أيعمل الشعور من حيث هو شعور على أنه أحد العوامل الشعورية أم ليس التعقل إلا ظاهرة نفسية تصبح عملية عضوية خاصة ، أى أنها تشبه مثلا إخضاع أفعال التكيف الحركية لإشراف القشرة العصبية المخية ؟ وليس لنا أن نعرض لهذه المسألة فى هذا المقام .[1] ولقانون الإدراك الشعورى قانون مضاد يقابله ، وهو قانون فقدان الشعور : كلما أصبح أحد الأفعال آليا انقلب فعلا غير شعورى . وتعد غلبة الطابع غير الشعورى بالتدريج على الأفعال العادية تصويرا مبتذلاً لهذا القانون الأخير .

ونعلم أن «لوبون»[2] صرح « بأنه من الواجب أن تصير كل تربية فنًّا ينقل

---

(١) راجع مقالى : La mentalisation. Polskie Archiwum Psychologji, mars, 1930.

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

(٢) Le Bon

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

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

د — قانون السبق :

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

كذلك رأينا من جهة أخرى أن وظيفة جميع الأجهزة الخاصة بحماية التوازن العضوى تنحصر فى الإبقاء على التوازن ، وحينئذ يجب أن تؤدى هذه الوظيفة سلفا .

ولهذا السبق الذى يقوم به ردّ الفعل من أجل الحماية أو التكيف أهمية كبرى فى السلوك ، وهو شديد العموم إلى حد نستطيع معه أن نجعله قانونا : إن كل حاجة تعمل بطبيعتها ألا تشبع مباشرة تبدو قبل أوانها (أى قبل أن تصبح الحياة عرضة للخطر .)

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

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

ويدعو وجود هذه الفترة الفاصلة إلى ظهور حب الاطلاع ونشاط العقليين عند العالم كظاهرتين غير مفرضتين تمامًا وكما لو كانت لا ترتبطان صلة ما بالضرورات التي يمليها السلوك . ونحن نعلم أن الناس كانوا ينظرون إلى العلم منذ « أفلاطون » حتى « هنري پوانكاريه » [١] على أنه لا يسعى وراء غاية عملية ما . وقد ذهب هذا المفكر الأخير إلى حد القول ، إن المعرفة هي الهدف والعمل هو الوسيلة .[٢] وتعبر هذه التصريحات خير تعبير عما يشعر به العالم في أعماق نفسه ، وهو الذي تبدو له الحقيقة الموضوعية كمثال أعلى يجب الوصول إليه . ولكن عالم الحياة يرى أن هذا الشعور يعتمد على مظهر خدع يفسره لنا قانون السبق. ففي الواقع ، لا تنجم الحاجة العلمية دائمًا عن نفس حاجاتنا إلى التكيف في الوقت الحاضر ، بل هي حاجة لما أطلقت عليه اسم جهازنا الواقي . ولكننا لا نستطيع فهم السبب في وجود هذا الجهاز الواقي ، ونعني به الجهاز الذي يسعى وراء الحقيقة ، إلا إذا حددنا له الوظيفة الآتية ، وهي إعداد التكيف دائمًا على خير وجه من أصل البيئة [٣] ؛ اللهم إلا إذا

---

(١) Henri Poincaré

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

(٣) حقاً ليس العالم نفسه هو الذي يستفيد في أكثر الأحيان من مجهوده . فهو يعمل من أجل الجنس البشري على نحو فيه خسارته ؛ فهو ينفق طاقته العصبية دون كسب يعود على كائنه العضوي الخاص . وقد عضد « أندريه لالاند » في مؤلف حديث ظهرت الطبعة الأولى منه سنة ١٨٩٩ (André Lalande, Les illusions évolutionnistes, Paris 1930) وجهة نظر تقول بأن التطور يصحبه نوع من الانحلال والاضطراب ، وبأن نمو الذكاء بصفة خاصة يضعف الجسم ، وبأن هناك « علاقة عكسية بين التفكير والحياة » . ولاريب في أنه من الممكن أن تستند هذه النظرية إلى ظاهرة السبق . فإن هذه الظاهرة لما كانت شرطًا في نمو الذكاء فإنها توسع الهوة بين المجهود العقلي الذي ينفقه المفكر وبين حاجات الكائن العضوي . ففي تحرر الجهاز العقلي من تلك الحاجات دفع صاحبه إلى بذل نشاطه على نحو غير مغرض يعود عليه نفسه تبعًا لذلك بالخسارة الفادحة (كما هو شأن أحد رجال الصناعة الذي يصنع منتجات لا يستهلكها هو ، ولا يريد أحد استهلاكها قط .)

اعتبرناه نوعا من الترف جدت علينا به منيرفا إلهة الحكمة والعلوم .[1]

وتنطبق الملاحظة التى قمنا بها آنفا على حب الاطلاع والنشاط عند الطفل — وذلك لأن هناك تشابها كبيرا بين الطفل والعالم . فإنه يبدو أن حب الاطلاع عند الطفل يرمى أيضا إلى هدف غير مغرض لاصلة له بالضرورات العملية المباشرة . وذلك لأنه يشبع حاجته إلى النمو ، ولأن ضروب الاهتمام التى تمليها هذه الحاجة تظهر قبل اللحظة التى ستكون مفيدة فيها للسلوك مباشرة .

فقانون السبق يدخل ضمنا — كما نرى — فى قانون امتداد الحياة العقلية . وتلك هى حاله أيضا بالنسبة إلى قانون الاهتمام المؤقت .

ومع ذلك أفلا يهيمن قانون السبق أيضا على ورود الأفعال التى يمكن أن تتم دون تدخل الحياة العقلية ، والتى يمكن أن تحدث فى كل لحظة والتى لاتتوقف على أى بحث كما هى الحال بالنسبة إلى حاجات الإفراز (التبرز والتبول) والنوم ؟ وحقيقة من الممكن إلى حدما ألا ندعن مباشرة لأوامر أمعائنا أو مثاناتنا . ولكن لا محل للاعتراض ؛ وذلك لأن الحياة قد أخضعت الحاجات الإفرازية لسيطرة العقل ، وليس من الممكن دائما إشباعها مباشرة فى الظروف التى نعيش فيها فى الوقت الحاضر . أما النوم فتختلف حاله عن ذلك اختلافا قليلا . فمن الممكن أن يكون نوم الحيوان فجأة شديد الخطر على حياته . وهنا أيضا تكون الفترة الفاصلة بين الوقت الذى تظهر فيه الحاجة إلى النوم وبين اللحظة التى يكون فيها الكائن العضوى مجهداً عظيمة الفائدة للفرد حقيقة ، حتى يستطيع أن يأخذ أهبته ، وحتى يتمكن من النوم فى ظروف ملائمة (اختيار مكان مكنون ، وهلم جرّا .)

---

(١) مينرفا : Minerve . هى إلهة الحكمة والعلوم فى أساطير الإغريق — « المترجم »

هـ — قانون الاهتمام :

قد تكلمنا حتى الآن عن الحاجة . ولكن فى الواقع يسعى الفرد دائما وراء موضوع ، ويهدف إلى غاية موضوعية ، لا إلى القضاء على إحدى الحاجات ، وذلك على الرغم من أن الحاجة هى الباعث الذى يحرك الفرد حقيقة . ولئن لم يكن الأمر كذلك دائما فيما يمس الحاجات العضوية فتلك هى الحالة العامة إذا كان الأمر بصدد الحاجات النفسية التى تبعث نشاطنا العقلى على الحركة فى جميع المحطات . فتنعكس هذه الحاجات فى الخارج على نحو ما ، وتتشكل فيه بصور مختلفة . فتبدو لنا كأشياء يجب الوصول إليها . فالرجل الجائع يريد الخبز ، لاختفاء جوعه ، والرجل الشره يريد وجبة شهية ، لا اختفاء شهيته (فمتى فرغ من تناول هذه الوجبة ندم على اختفاء شهيته .) فنحن نرى أن إبعاد الألم (على الرغم من أن الألم علامة على الاختلال العضوى) شىء واجب ، وأنه ليس حاجة إلى التوازن يجب إشباعها . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن لسلوكنا قيمة إيجابية لا سلبية . وإذا تكلمنا بلغة سيكولوجية نفسية ، قلنا إن سلوكنا لا يتحرك بسبب إحدى الحاجات ؛ بل بسبب ما يثيره اهتمامنا .

فالاهتمام هو ما يشغلنا فى لحظة معينة ، وهو ما كان ذا قيمة عملية لأنه يشبع إحدى الحاجات . ويبدو لنا الشىء الذى يستطيع إشباع الحاجة جديرا بالحصول عليه وبالمطابقة بينه وبين سلوكنا . وحينئذ نستطيع تحديد صيغة قانون الاهتمام — الذى ليس على نحو ما إلا مظهرا أشد عموما من قانون الحاجة وأكثر اتصالا منه أيضا بالحياة النفسية — بقولنا : إن كل سلوك يمليه علينا اهتمام ما ، ومعنى ذلك أن كل عمل من الأعمال ينحصر فى إدراك غاية تهمنا فى وقت معين .

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

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

وقد كانت نظرتى إلى السلوك من هذه الناحية هى التى دعتنى إلى التصريح فى المؤتمر الدولى لعلم النفس بروما سنة ١٩٠٥ بأن « الاهتمام هو المبدأ الأساسى للنشاط العقلى . »[1] وحقيقة لو حاولنا تبرير أو تفسير كل من سلوكنا واتجاه تفكيرنا فى لحظة معينة لانتهينا دائما إلى حد أخير لا نستطيع تجاوزه إلى ماهو أبعد منه . فنحن نفعل هذا الشىء لأنه يهمنا .

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

---

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

لماذا تذهب إلى محطة السكة الحديدية ؟ لأركب القطار . حسناً ! ولكن لماذا تريد ركوب القطار ؟ لكي أسافر إلى لندن ؟ حسناً ! ولكن لماذا تذهب إلى لندن ؟ لكي أشترك فى مؤتمر . ولكن لماذا ترغب فى الاشتراك فى هذا المؤتمر ؟ لأن هذا يهمنى .

وبالجملة نقوم دائماً بأحد الأفعال لأن ذلك يهمنا . مثال ذلك : كسب المال ، والذهاب إلى المسرح وإسداء المعروف والمساهمة فى عمل خيرى ، وتسلق الجبال والمجازفة بنقودنا فى اللعب ، والسفر إلى الصين والاشتغال بالسياسة ، وقراءة إحدى الصحف . . . ومن المستحيل إطلاقاً أن نجد عملاً لا يتلبه علينا الاهتمام .

وقد قلنا إن الاهتمام ليس سراً من الأسرار . ولا يدل الاهتمام فى نظرى بحال ما على عامل من نوع خاص ، أو على جوهر عقلى أو كائن بلغ مرتبة الكمال (النفس أو العقل الخ) جاء ليسيطر على ردود أفعالنا ويطابق بينها وبين حاجاتنا ، ولكنه مجرد اسم نطلقه على السبب ، أو على مجموعة من الأسباب المترابطة التى تثير سلوكاً يسيطر علينا سيطرة مطلقة فى لحظة معينة . لكن الملاحظة توقفنى على أن سلوك الكائن العضوى يتجه دائماً نحو إشباع إحدى حاجاته ، أو نحو مايهمه ويعود عليه بالنفع . وحينئذ فأنا أطلق اسم الاهتمام على هذا السبب ، أو على هذه المجموعة المترابطة من الأسباب .

وإذن فإنى أستخدم كلمة الاهتمام بمعنى « مايهم » . وينبغى أن نجعل كلمة « Import » (التى توجد فى اللغة الانجليزية) اسماً يدل على الفعل « importer » [الذى يوجد فى اللغة الفرنسية] . ومن الممكن القول أن « الاهتمام — L'import » ، أى حاجتنا على اعتبار صلتها بالشىء الذى يمكن أن يشبعها ، هو الذى يوجه سلوكنا . فلا تستطيع الحاجة وحدها من حيث هى حاجة توجيه سلوكنا . فهى تستطيع فقط أن تثير بعض حركات التحسس . ولا يتجه السلوك اتجاهاً معيناً

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

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

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

و — قانون الاهتمام المؤقت :

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

---

(١) راجع فى كتابى : (Psychologie de l'enfant, le developpement mental)
الفصل المعنون : « فكرة سيكولوجية — بيولوجية عن الاهتمام »

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

وقد لمح « لوك » جيدًا سيطرة أحد ضروب الاهتمام على باقى ضروبه الأخرى :

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

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

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

---

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

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

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

وقد استعضت هنا بكلمة الحاجة عن كلمة القلق (وهى التى استخدمها « كوست » فى ترجمة كلمة Uneasiness)

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

١ — بالتأمل الباطنى ، أو إذا شئنا بشهادة الأشخاص . فإن هؤلاء الأشخاص يصرحون بأن السلوك الذى يختارونه من بين ضروب السلوك الممكنة الأخرى هو حقا ذلك السلوك الذى يهمهم فى لحظة معينة إلى أكبر حد . مثال ذلك أننى أفاجأ بمطر غزير وليس معى مظلة ، فأذهب لأحتمى تحت سقف على الرغم من أننى على عجل . وذلك لأن عدم الابتلال بالماء يهمنى فى هذه اللحظة أكثر من الاهتمام بمتابعة النزهة . ولكن المطر لا ينقطع . فينتهى بى الأمر إلى ترك مخبأى ؛ وذلك لأن اهتمامى بإدراك القطار الذى سوف استقله للعودة إلى بلدى يفوق اهتمامى بعدم الابتلال. ويرى المرء جيدا فى مثل هذه الحال أن الاهتمام بعدم الابتلال يوجه السلوك أو لا يوجهه ، وذلك تبعا لطبيعة الاهتمام الآخر الذى يقابله فى كفة الميزان .

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

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

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

كبت اهتمام سابق لم يشبع بعد هو نفسه ؟ كما يبين لنا أيضا أن الاهتمام الذى يشبع فجأة قد يحرر اهتماما آخر كان يحجبه بصفة مؤقتة . وها هو ذا مثال لكل من هاتين الحالتين :

إذا أتى زنبار ليستمتع بفتات الطعام التى تركت على مائدة العشاء ضع كوبا مقلوبة على هذه الحشرة المنهمكة فى إشباع شرهها . فسوف نرى حينئذ أنها ، متى شعرت بأنها سجينة ، تركت طعامها لكى تشرع فى الطيران داخل الكوب ، أو فى البحث عن منفذ للخروج منها — فلن توجه اهتمامها قط إلى الفاكهة أو المربى مادامت سجينة ، وذلك كما لو كان الاهتمام بالهرب أو الاهتمام بالحرية قد محى الاهتمام بالغذاء فجأة . (ولنذكر بصفة عابرة إلى أى مدى تجاهل علماء النفس هذه الغريزة ، ونعنى بها غريزة الاستقلال والحرية التى تبلغ درجة كبيرة من الحدة عند الحيوان ، والتى قلما أفسح لها هؤلاء العلماء مكانا فى قائمة الغرائز)

وهاهى ذى ملاحظة ثانية مضادة للملاحظة السابقة : كان لى فيما مضى كلب ضخم من فصيلة « سان برنارد . » [1] وكان هذا الكلب لا يحب مطلقا أن يظل موثقا . وكان إذا ربط أمام وجاره ظل ساعات يشد سلسته . وكان يبدو أن رغبته فى الحرية شغلته إلى أقصى حد وملكت عليه لبه ، وذلك إلى درجة أنه كان لا يقرب طعامه حينما كان يقدّم إليه . فهل يمكن القول بأن الاهتمام بالحرية (أو الحاجة إليها) كان يكبت لديه الاهتمام بالطعام ؟ بكل تأكيد . وها هو ذا الدليل على ذلك : فإنى عندما كنت أحل وثاق الحيوان الذى ظل ساعات على مقربة من طعامه دون أن يأكله كان يأخذ فى القفز عدة قفزات ليتأكد بها أنه أصبح حرّا حقيقة ، ثم يعود إلى طعامه ليزدرده بنهم ، على الرغم من أنه أصبح باردا تماما .

(1) Saint Bernard

وفى رأيي أن هاتين الملاحظتين مثالان نموذجيان لقانون الاهتمام المؤقت . وإذن يذكرنا هذا القانون بأمرين :

١ — عندما يشبع اهتمام ما فإنه يختفى ، لكى يحل مكانه مباشرة اهتمام آخر .

٢ — عندما يوجد اهتمامان فى وقت واحد ، دون أن يشبعا فإن أكثرهما أهمية يطرد الآخر .

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

« وعندما يتحرر صدرنا فى نهاية الأمر من همّ كان يرهقه فسرعان ما يحتل همّ آخر مكانه ، وهو الهم الذى كانت جميع عناصره موجودة فينا قبل ذلك ، وما كان لشعورنا أن يحس به على أنه همّ ، وذلك لأنه لم يكن قادراً على الإحساس به حينذاك . ولكن الآن ، وقد أصبح المكان خلوا ؛ فإن هذه العناصر المتحفزة تظهر فجأة لتصعد على العرش ، وتصبح همّ اليوم الذى يسيطر على ما عداه من الهموم . » (١)

---

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

أنظر أيضاً مقالا للدكتور شارل لادام

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

ويفرق « لادام » بين الاهتمام المؤقت وبين الاهتمام من أجل المستقبل . ولكن مهما يكن من شيء فإن الاهتمام بالمستقبل اهتمام بالحاضر ، وليس إلا مظهرا خاصا لموضوع الاهتمام المؤقت .

وقد وجدت أيضاً إشارة إلى هذا الموضوع فى مقال لعالم وظائف الأعضاء « پوليمانتى »

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

ولقد تكلمنا عن الاهتمام على اعتبار أنه المحرك الذى تتولد منه ردود الأفعال . وتجرى الأمور فى الواقع كما لو كانت الأشياء التى تهمنا تؤدى إلى تحرير نشاطنا ؛ فى حين أن تلك التى لا تثير اهتمامنا تتضب ، على عكس ذلك . معين قوانا النشاطية. ويبدو أن كائننا العضوى يحتوى على مستودع للطاقة العصبية التى تستطيع أن تُبدِى بفضلها قوة كبيرة على العمل فى لحظة معينة . وتبين لنا الملاحظة أن نفس الشخص الذى يتلقى أخباراً متتابعة ، أحياناً طيبة وأحيانا سيئة (كما يحدث مثلا فى مساء الانتخابات السياسية التى تعلن نتائجها الجزئية بعضها تلو بعض) ، ينتقل بين لحظة وأخرى من أشد الانفعالات عنفاً إلى الانهيار النفسى التام ، والعكس بالعكس .

وقد استعنت منذ زمن طويل بهذه الفكرة القائلة بوجود مستودع للطاقة العصبية على تفسير توليد القوة الحركية لردود الأفعال .[1] ونحن هنا بإزاء كيد خيال فرض من الفروض ؛ وذلك لأننا مازلنا نجهل حتى الآن كيفية توزيع الطاقة بين المراكز العصبية جهلا تاما . ومن المحتمل أيضاً ألا تكون المراكز العصبية هى التى تقوم بوظيفة المستودع هذه . وربما وجب إرجاع هذه الوظيفة إلى غدد الإفراز الداخلى ، كالكبد ؛ فإنه يفرز السكر عندما يكون الشخص فريسة لأحد الانفعالات ، تبعاً لما تقرره بحوث « كانون » .[2] ومهما يكن من شأن الطبيعة الدقيقة لهذه

---

(١) راجع : Arch de Psychol. Vol. V, 1905, p. 50 . وقد علمت بعدئذ أن هذا الفرض القائل بوجود مستودع للطاقة العصبية كان فكرة أثارها قبل ذلك بصفة خاصة كل من « شرنجتن » Sherrington و « ماكدوجال » اللذين ذكر سبيرمان اسميهما فى كتابه : (Spearman, The abilities of man, 1927 p. 124 — 125.) أنظر أيضا المقال القيم الذى كتبه وليام جيمس (The energies of man, 1906 (Trad dans Rev de Philo)

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

العملية فإن الأمور تجرى على نحو كما لو كانت الطاقة العصبية تستطيع التحرر فجأة فى لحظة معينة . هذا إلى أن قانون الاهتمام المؤقت يتضمن هذا النحو من النظر. فمثلا إذا هوجم حيوان على حين غرة فمن الضرورى أن يكون قادرا فى نفس هذه اللحظة على التصرف فى مقدار كاف من النشاط لكى يهرب أو لكى يقاتل ، أى لكى يبذل مجهودا استثنائيا .(١) وتشهد أبسط الأفعال الانتباهية بإمكان تحرر النشاط فجأة .

ز ــ قانون إنتاج المثل :

تتصل القوانين التى سبق عرضها « بمواعث » النشاط العقلى . ويجب علينا أن نذكر بضع كلمات عن القوانين التى يبدو لى أنها مهيمن على اتجاه ردّ الفعل (إذا فحص هذا الأخير من وجهة النظر الوظيفية .)

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

وهنا نلمس إحدى المشكلات الرئيسية فى علم السلوك . ففى بعض الحالات الخاصة يكون ردّ الفعل الذى يجب القيام به على صلة فطرية بالحاجة التى يجب إشباعها ، وذلك بفضل بعض العمليات الحركية الوراثية (وفى هذه الحال يكون

---

(١) ولنصور هنا تحرر الطاقة العصبية على نحو مفاجىء بنادرة مشهورة جاءت فى التاريخ السنوى لمدينة جنيف : لما نجح بعض جنود « ساڤوا » فى تسلق أسوار المدينة فى ليلة ١٢ ديسمبر سنة ١٦٠٢ تسللوا إلى دار « مدام پياجيه » ولما تملكها الذعر استطاعت أن تنقل صوانا ضخما ووضعته أمام بابها . ولكنها عجزت بعد ذلك عن رفعه من مكانه .

الحديث خاصا بالأفعال المنعكسة والغرائز) وفى الحالات الأخرى تقوم التجربة المكتسبة بعقد الصلة الوثيقة بين الحاجة ورد الفعل الذى يهم .

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

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

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

وحينئذ يعتمد السلوك على أساس الإيمان الضمنى بمبدأ الحتمية[1]: إن ما نجح بالأمس سوف ينجح اليوم متى كانت الظروف واحدة على وجه التقريب .

ولكن الظروف لا تتكرر مطلقا على نمط واحد . وذلك أولا لأن اللحظة

---

(١) أنظر تحديد هذا المبدأ فى كتابنا « المنطق الحديث ومناهج البحث » الطبعة الثانية ص ٥٨ وما بعدها ـ المترجم.

الزمنية التى تنصرم لاتعود بنفسها ، ولأنه من الممكن أن يتغير المكان . وحينئذ فليس من الممكن إلا أن تكون الظروف الجديدة مماثلة للظروف القديمة (لا هى بعينها). غير أننا نسلك مسلكا يشعر بأن هذه الفروق الزمنية والمكانية لا تؤثر فى العلاقات التى توجد بين الأشياء ، وبأننا نلمح بغريزتنا الاتفاق التام خلف التشابه . فمثلا نطبق على جرح فى الذراع الأيمن نفس الدواء الذى شفى فيما مضى جرحا فى الساق اليسرى . ولولا اعتقادنا أن هناك علاقات دائمة ثابتة لأحسسنا بشعور عدم الارتياح وشدة البؤس ؛ ولَمَادت الأرض تحت أقدامنا . وفى الواقع تضل بنا السبيل وتتملكنا الحيرة عندما يكون الجديد شديد الاختلاف عن القديم ، وذلك إلى حد لانستطيع الربط معه بين سلوكنا وبين إحدى العلامات التى سبقت لنا معرفتها . (١)

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

---

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

من ذلك أن ماضى الفعل « Mourir » هو Mouru « مات » .[١] وسوف ترفض ربة الدار التى دب الخلاف بينها وبين طاهية صهباء قبول طاهية صهباء أخرى فى خدمتها ؛ لاعتقادها أن نفس الهموم تتكرر ، وهلم جرّا .[٢]

وتتيح لنا وجهة النظر الوظيفية أن نفحص المسألة الشهيرة الخاصة « بقوانين تداعى المعانى » تحت ضوء جديد .

فنحن نعلم أن النظرية التقليدية القائلة بتداعى المعانى كانت تحدد صيغتين لقانونَىْ التداعى ، وهما قانون الاقتران وقانون التشابه . وقد احتدم النقاش مدة طويلة لمعرفة أى هذين القانونين جدير باحتلال مكان الصدارة .[٣] وفى رأيى أن كلا من هذين

---

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

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

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

القانونيين حقيق ، ولكن بشرط أن ننظر إلى كل منهما على اعتبار خاص . فعلى الاعتبار الميكانيكي [الحركى] يرجع كل واحد منهما إلى نوع من الاقتران . فليس من الممكن أن تتداعى المعانى أو الصور أو الحركات التى ظهرت معاً إلا بالاقتران ، وليس من الممكن أن يدعو شيء منها شيئاً آخر إلا إذا كانت هناك ، على نحو ما ، رابطة تسمح بانتقال الإثارة من أحدها إلى الآخر . (١)

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

---

(١) وإنا لندع هنا جانبا البحث فى هذه المسألة وهى : هل حقاً ما يقول المذهب التقليدى من أنه إذا نشأ ترابط بين ا ، ب فإن وجود « ا » يكفى فى استحضار « ب » متى كانت « ا » تحتوى على قوة الإنتاج الضرورية لذلك ؟ ولقد كانت هذه الفكرة موضع إنكار ، وبخاصة من جانب « ك . ليفين » الذى يصرح ، بناء على تجارب وئيدة : (Das Grungestz der Association Z. F. Psychol. Bd. 77, 1917 et Ps Forschung, 1, II, 1921—1922.) بأن قوة الاستحضار لا تفيض من أول فكرة فى سلسلة تداعى المعانى ؛ بل من منبع للطاقة أشد عمقا من ذلك ، وهو « استعداد الفرد للعمل » . ولاشك فى أن الأمر كذلك فيما يمس ضروب التداعى بين الأفكار التى تتخذ كوسيلة للتكيف ، وهى الضروب التى تسيطر عليها الحاجة والاهتمام. راجع كتابى: (Association des idées, 1903, p. 136, 172 233, etc.) وأكثر من ذلك فإن جذور العادة تمتد إلى إحدى الحاجات أنظر :
(Larguier Des Bancels, Rev. Philos 1930, II, p. 183 et suiv., et Baldwin, op. cit., p. 194.)

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

ح — قانون التحسس:

لكن قد يكون إنتاج المثل أمراً مستحيلا، وذلك لأن الموقف جديد بالكلية، أو قد يكون غير مجد. فما الذي يحدث؟ نشاهد في هذه الحال أن نموذجا جديداً من السلوك يأخذ في الظهور، وهو التحسس الذي ليس ثمة ريب في دلالته الوظيفية. ونستطيع تحديد صيغة القانون الآتي:

حينما يكون الموقف جديداً إلى حد أنه لا يثير أي تداع يقوم على التشابه، أو حينما يكون إنتاج المثل غير مجد فإن الحاجة تثير مجموعة من ردود الأفعال التي ترمي إلى البحث، أي ردود أفعال يقصد بها المحاولة والتحسس.

ولن ألح في بيان هذه الظاهرة التي كان « جيننجز » البيولوجي أول من ألقى

---

(١) راجع مناقشة هذه المسألة فيما يمس تثبيت الحركات غير المجدية والتخلص منها في تجارب الأمكنة ذات الطرق الملتوية [لابيرانت Labyrinthe] والعلب المزيفة وهلم جرا، وهي التجارب التي أجريت على الحيوان والإنسان في كتاب:
(Koffka Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung, Otserwieck, 1925, p. 115 et suiv.)

عليها ضوءاً كافياً .[1] وسيرى القارىء فيما بعد (فى الفصل الخاص بسيكولوجية الذكاء) أىّ نصيب يقوم به التحسس فى خطوات الذكاء .

ط — قانون التعويض :

عند ما لا يمكن إشباع إحدى الحاجات لسبب ما تخرج إلى حيز الوجود عملية جديدة ، وهى التعويض . ولما كانت هذه العملية شديدة العموم فيما يتعلق باقتصاد مجهود الكائن العضوى فإنا نستطيع أن نجعلها قانوناً :

إذا لم يكن من الممكن إعادة التوازن المضطرب بواسطة ردّ فعل مناسب حدث رد فعل مضاد يعوض الانحراف الذى يثيره هذا الاضطراب .

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

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

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

---

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

وقد نص ريبو على وظيفة التعويض التى تؤديها الفكرة الوجدانية ،[١] وهلم جرا . وقد نظر « لومبروزو » منذ حوالى ستين عاما إلى العبقرية على أنها تعويض مبالغ فيه عن التدهور العضوى لدى صاحبها .

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

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

حقاً يؤدى اللعب فى بعض الحالات وظيفة التعويض فقط ، وذلك بصفة

---

(١) أنظر أيضاً تقريراً ممتعاً قدم إلى المؤتمر الدولى لعلم النفس بجنيف سنة ١٩٠٩
Dr. S. Szecsi Psychische Kompensation als Uebergang vom Normalen ins Pathologische, Rapports p. 792.

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

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

ى ــ قانون الاستقلال الوظيفى :

وأخيراً يجب علينا أن نحدد أيضا قانونا وظيفيا جديرا هو الأخر بأن يسترعى انتباه المربى : يكوّن الكائن الحيوانى فى كل لحظة من لحظات نموه وحدة وظيفية ، ومعنى ذلك أن مقدرته على ردود الأفعال تتناسب تماماً مع حاجاته .

ومعنى ذلك بعبارة أخرى أننا إذا اعتبرنا الطفل فى حد ذاته لم نجده ناقصاً أو بالغاً لم يكمل بعد ؛ بل نجده شخصاً قائماً بذاته . إنّ ولد الضفدع كائن يكتفى بنفسه ويؤدى وظائفه على نحو كامل كالضفدع تماما . فهو ليس بضفدع ناقص أو ضفدع يؤدى وظائفه بطريقة ناقصة . وسوف يجد القارىء فيما بعد عرضاً مستفيضا لهذه الفكرة التى ، وإن لم تكن جديدة ، فإنها مازالت موضع الإنكار أحياناً[٢] .

---

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

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

(٢) أنظر الفصل الثانى — الفقرة الرابعة بعنوان قانون الاستقلال الوظيفى .

هل لهذا القانون أهمية كبرى فى الأساليب التربوية ؟ بالتأكيد ، فإنه يساهم تماما — كالقوانين الأخرى — فى إدخال تغييرات جوهرية على الصورة التى كوّنها الإنسان لنفسه حتى يومنا هذا عن الفن التربوى . فإذا كان الطفل كائنا قائما بذاته وتاما ، وله حياته الذاتية وحاجاته الخاصة أمكننا أن نستنبط من ذلك أن التربية ليست (من وجهة نظر الطفل) إعداداً للحياة ولكنها حياة فى حد ذاتها .

وسأحاول أن أبين فى الفصل الأخير من هذا الكتاب كل ماتحتوى عليه هذه الصيغة الجريئة من ثروة بالنسبة إلى المربى .

* * *

وأعتقد أنه من الممكن أن تكون القوانين الوظيفية الكبرى التى حاولتُ حشدها هنا مفيدة للمربى الحريص على أن يجعل طبيعة الطفل حليفا له . وربما كان من الواجب أن نتوسع فى عرض هذه القوانين أكثر مما فعلنا . فكم من مسائل مازالت غامضة فيما يتعلق بتحديد التكيف العضوى والعقلى ! ولكنا لم نكن نرمى فى الصفحات التى سبقت إلا إلى مجرد تقديم للصفحات التى ستلى .

الفصل الثانى

جان جاك روسو

والفكرة الوظيفية عن الطفولة(١)

ما الطفل ؟ وما فائدة الطفولة ؟ ها نحن أولاء أمام سؤالين غريبين كل الغرابة بحسب الظاهر . ويدرك المرء أن هذين السؤالين لم يطرآ قط على الذهن بصورة واضحة فى أثناء العصور التى اعتاد الناس النظر فيها إلى الكائنات الحية كما لو كانت أمثلة ثابتة لبعض النماذج الطبيعية التى لا يمكن إلا أن تكون هذه الكائنات نُسخاً عديدة منها . ومن الأكيد أن الإنسان فى ذلك الحين كان يفكر فى أنه يتحتم على الأفراد الذين يريدون الوصول إلى مرتبة الكمال أن يقطعوا مسافة خاصة من نقطة البدء إلى نقطة الوصول ، كالمسافة التى يقطعها السهم لكى ينتقل من القوس إلى الهدف ، وهذه المسافة هى الطفولة ذاتها . ومن ثم فالسؤال عن معنى الطفولة ليس إلا مجرد سخف فى التفكير ! ، فأى فائدة هناك للمسافة التى يقطعها السهم ؟

إن الثورة التى حققتها نظرية التطور — لا فى العلوم الطبيعية فحسب ؛ بل فى جميع عاداتنا المتبعة فى التفكير — تحملنا اليوم على ألا نقابل السؤال السابق بالرفض . وأكثر من ذلك فإنا نشعر بأن هذا السؤال يفرض نفسه علينا فرضاً ؛

---

(١) ظهر هذا الفصل على هيئة مقال فى عدد من :
La Revue Métaphysique et de Morale, Paris mai 1912.
وهو العدد الذى خصص لجان جاك روسو على وجه الخصوص .

فقد ألفنا أن نرى أن كل مايمكن أن يكون ضاراً بالجنس فى أثناء كفاحه من أجل الحياة قد اختفى دون شفقة ما . وإنا لنتساءل بنوع من الدهشة كيف يتفق أن مرحلة لاتنسجم مع ضرورات الحياة المحيطة بنا كمرحلة الطفولة لم يتمكن القضاء عليها ؛ بل نمت باطراد إلى درجة أن أرق الفصائل فى السلم الحيوانى هى تلك التى تمتد لديها مرحلة الطفولة أكثر من سواها . وإذا اعتبرنا الطفولة فى ذاتها فهل نجد فى العالم من هو أكثر ضعفاً ، وأحقر شأنا ، وأشد خضوعاً لكل مايحيط به ، وأمس حاجة إلى الشفقة والحب والحماية من الطفل ؟ (١) إذن فلماذا تحمى الطبيعة هذه المرحلة المؤقتة ، ولماذا كانت الطبيعة سبباً فى نشأة بعض الغرائز التى فى وسعها أن تكفل امتداد هذه المرحلة كغرائز الأمومة ؟ ولا نستطيع الجواب على ذلك إلا بقولنا : إنه من الأكيد أن السبب فى ذلك هو أن هذه المرحلة فى ذاتها مفيدة للمرء والنوع .

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

---

(1) La nouvelle Héloïse, V.

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

(3) John Fiske. Outlines of Cosmic philosophy.

(٤) قد أعيد طبع هاتين القطعتين سنة ١٩٠٩ تحت عنوان معنى الطفولة

Meaning of infancy, Boston et New-york.

وقد كنت أجهلهما حينما عرضت بدورى إلى هذه المسألة الخاصة بمعنى الطفولة فى كتابى : —

Psychologie de l'enfant.

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

لـكن جان جاك روسو لمح كلّ هذا على نحو واضح جداً . ومن الأكيد أنه كان أول من شغلته المشكلة التى تمس السبب فى وجود الطفولة . وأكثر من ذلك فقد أجاب عن هذا السؤال إجابة مرضية جداً إلى درجة أن الإجابات التى يعرضها المربون فى وقتنا الحاضر لاترمى إلا إلى تنمية وتوضيح الخطوط الرئيسية التى خطها روسو بيد بارعة فى لحظة من لحظات الحدس العبقرى العجيب . وما كان للمربين فى الوقت الحاضر أن يصلوا إلى ما وصلوا إليه من تنمية فـكرة روسو وتوضيحها لولا تلك الأضواء الجديدة التى يلقيها العلم المعاصر على هذه المشكلة .

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

على الرغم من ذلك ، بكل تلك الثورة التى سوف يحمل كتاب « إميل » لواءها فى عالم التربية . وذلك لأنها تثير مباشرة إحدى المشاكل التى لا يسع المربى بعد ذلك إلا أن يضعها لنفسه ، وهذه المشكلة هى التى سوف تقود خطاه إلى حد بعيد جداً . فلئن كان حقاً أنه لولا الطفولة لهلك الجنس فمعنى ذلك أنها مفيدة . وحينئذ فما فائدتها ؟ فليست الطفولة إذن حالة نقص يجب بذل كل الجهود لإصلاحها فى أقرب وقت ممكن . وسوف تكون الطفولة إذن خيرا لا شرا محتوما .

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

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

ومع ذلك فإن هذا الاستدلال سليم : « لنفرض أن طفلا ولد وله قامة وقوة رجل تام التكوين فسوف يكون هذا الرجل الطفل مغفلا كاملا ومخلوقا آليا وتمثالا جامداً لاحساسية له على وجه التقريب ، وسوف لا يرى ولا يسمع شيئاً .... ولن يدرى هذا الرجل الذى نشأ دفعة واحدة كيف يقف على قدميه ولا بد له من وقت طويل حتى يعلم كيف يحتفظ بتوازنه عليهما .... وسوف يشعر بالضيق الذى يصحب الحاجات دون أن يعرفها .» وهنا يفرق روسو جيداً بين مظهرين فى الكائن

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

وحينئذ فالنمو يتضمن — لدى روسو كما يتضمن لدى علماء الحياة فى الوقت الحاضر — إثارة وتدريباً متصلا للأعضاء التى يراد تنميتها . إن الطبيعة هى التى تريد أن يكون الأمر كذلك : وحينئذ فالطفولة هى المرحلة التى خصصتها الطبيعة لهـذا التدريب « فمن الواجب أن تحترم الطفولة » وأن يترك السبيل حراً أمام حركاتها العنيفة . ومن الخطأ أن تعدّ هذه الحركات شيئا يجب قمعه : « دع الطبيعة تعمل وقتاً طويلا قبل أن تتدخل لتعمل بدلا منها ، وذلك خشية أن تعارض أعمالها . » فإن الوقت الذى يبدو للمتزمت أنه وقت ضائع هو فى الحقيقة وقت مكتسب . «أليس ثمة قيمة لأن يكون الطفل سعيداً ؟ أليس ثمة قيمة للقفز واللعب والعدو طيلة النهار ؟ . »

فإذا كانت الطفولة مفيدة فلابد إذن من أن نكرّس للطفل عناية خاصة. فالطفل، من حيث هو طفل ، يصبح موضعاً للاهتمام . ولم يعد الطفل ، كما كان يظن الناس فيما مضى ، كائناً ناقصاً غير تام يراد إكماله وإتمامه ، بناء على نموذج نجده لدى الرجل البالغ . وهكذا تتبدل وجهة النظر جملة : فللطفل أيضا حياة خاصة ، أى أن له حياته ، وله الحق أن يحيا هذه الحياة ، وأن يحياها سعيداً . فما أبعدنا عن الفكرة التى يقول بها الناس عادة !

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

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

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

---

(1) Fiske

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

وجدير بالاهتمام أن نشير إلى أن مذهب التطور ينتهى كالمذهب العملى إلى نفس النتائج فيما يتعلق بإستقلال مرحلة الطفولة وأهميتها الوظيفية ، وذلك على الرغم من تعارض الطرق التى يتبعها كل من هذين المذهبين إلى حد ما . فإن أحدهما ينظر إلى الطفل على اعتبار الجنس ؛ فى حين أن الآخر لاينظر إليه إلا فى حد ذاته .

وقد انتهى المربون من جانبهم (أو على الأقل هؤلاء الذين يلاحظون ويفكرون من بينهم) بطرق مختلفة إلى نفس النتيجة التى انتهى إليها علماء الوراثة الحيوية [البيولوجية] وأنصار المذهب العملى . وهناك بعض العوامل التى دفعت هؤلاء المربين إلى التفكير فى أن المرء يخطىء السبيل القويمة عندما يستخدم طرقاً لا تنال الطفل إلا من الخارج ، وفى أنه من الأفضل أن يعمل المربى على إثارة نشاط الطفل نفسه حتى يكون نموه أكثر حرية وأكثر تلقائية . فمن هذه العوامل عقم الطرق المدرسية المألوفة ، ذلك العقم المحزن الذى لايستطيع المربى أن يفيد منه شيئاً إلا إذا قهر التلاميذ ، والذى لا يؤدى فى الواقع إلا إلى إثقال ذاكرتهم دون نفع يعود على نموهم العقلى والخلقى . ومنها أن انتشار التعليم لم يؤد إلى نقص الإجرام .

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

ولو وجب ذكر بعض الأسماء للتعريف بهذه الحركة التربوية الجديدة لاستطعنا أن نذكر أسماء عديدة . فقد عبر مختلف المؤلفين فى جميع الأقطار عن وجهة نظر وظيفية فى التربية تتضمن وجهة نظر وظيفية عن الطفولة ، وكان ذلك على نحو شعورى إلى حد قليل أو كثير ، وعلى نحو أقل أو أكثر وضوحا وعمقا . ففى فرنسا كان لا كومب ،ولوبون،وليزان، ودى‌فلورى،وفاجنر، والآنسة ديجار[1] خير ممثلين « للمذهب الوظيفى » — وربما كانوا كذلك على غير علم منهم — وهذا هو شأن برينو[2] حينما يطالب بتربية لغوية بريئة عن الطابع المدرسى الآلى ، وأكثر حيوية ، بحيث تقوم أكثر ما تقوم على التجارب اللغوية ، وشأن كينيوكس »[3] عندما ينادى بتدريس الرسم مع مراعاة الخطوات الطبيعية التى

---

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

(2) Brunot (3) Quenioux

يمرنها الرسم لدى الأطفال . أما ممثلو هذا المذهب فى إيطاليا فهما مدام منتسورى[1] والآنسه فرانشيا[2] وفى ميونخ كرشنشتينر، وهو أول من حض على إنشاء مدارس العمل (Arbeitsschulen) التى يقابل بينها وبين مدارس الكتب (Buchschulen) . ومن هؤلاء أيضا برتولد أوتو[4] مدير إحدى المدارس فى إحدى مدن بروسيا ، وهو الذى بدأت كتاباته المبتكرة وروح التجديد لديه تسترعيان الانتباه . وممن الممكن ،على اعتبارات شتى ، أن نضع ليتز[5] وجميع مؤسسى المدارس الجديدة فى صفوف تلك الكتيبة التى كانت تحض على وجهة نظر وظيفية عن الطفولة والتربية .

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

وعدد هذه القوانين خمس وهى : قانون التطور التكوينى، وقانون التدريب التكوينى الوظيفى ، وقانون التكيف الوظيفى (أو الفائدة) ، وقانون الاستقلال الوظيفى ، وقانون الشخصية .

---

(1) Mme Montessori (2) Melle Francia
(3) Kerchensteiner (4) M. Bertold Otto (5) Leitz

ونجد أن روسو قد اعترف بهذه القوانين جميعها صراحة أو ضمنا وأنه جعل مدلولاتها حقائق بديهية اعتمد عليها كمحام فى خطاباته وشكواه . ومن الممكن تقريباً أن نقسم كتاب اميل بأسره تحت هذه العناوين الخمسة . وليس للقارىء أن يجزع . فليس هذا هو ما انتويت القيام به على الرغم من قوة الإغراء التى تدعو إلى الإفاضة فى إيراد النصوص ! وتكفى بعض الأمثلة فى بيان ما أبداه مواطن جنيف فى هذا المقام من ثاقب فكر عجيب .

١ — قانون التطور التكوينى (١)

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

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

---

(١) قد أخذت جميع الأمثلة من كتاب « إميل » دون تعيين مصدرها . وكثيراً ماجمعت فى نص واحد بين عدة فقرات تنتمى إلى أجزاء مختلفة من هذا الكتاب ، وقد فصلت دائما هذه الفقرات بعضها عن بعض بنقط تدل على الفراغ .

وحينئذ فهى الأساس الذى « يجب أن نبنى عليه التربيتين الأخريين. » « فتلاحظ الطبيعة ولتتبع السبيل التى تخطه لك ... ... إن الطبيعة تريد أن يكون الأطفال أطفالا ، قبل أن يكونوا رجالا : فلو أردنا الإخلال بهذا النظام لأنتجنا ثماراً فجة لانضج لها ولا نكهة . »

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

وفيما عدا ذلك فإن المربى يستطيع التدخل حتى يكون «عوناً للطبيعة» ولكن يجب عليه أن « يعامل تلميذه حسب عمره . » فإن « لكل عمر بواعثه التى يجب تحريكها. » وهاهوذا زمن الدراسة قد آن أوانه : فمن ذا الذى سوف يختار الدراسات التى تناسب هذه اللحظة المعينة ؟ « لست أنا الذى سوف أختار تلك المواد حسبما يحلو لى ، وإنما هى الطبيعة نفسها التى ترشدنى الى هذا الاختيار . » وحتى فى الناحية الخلقية « يجب أن نطرح الأمثلة التى تقع تحت أعيننا جانبا، وأن نبحث عن تلك الأمثلة التى تتم فيها مراحل النمو المتتابعة وفقاً لنظام الطبيعة . » ويشكو

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

فإن من أكبر ما يمكن توجيهه إلى جميع طرقنا وإلى جميع مناهجنا التعليمية من ضروب النقد هو أنها ضربة لازب لبعض المشاغل المنطقية لا النفسية . فالمعلم يعرض — تبعاً لنظام منطقى وعلى نحو يتفق مع عقل البالغ — علوماً لا يمكن هضمها ، على العكس من ذلك ، إلا إذا كانت مطابقة لضروب الاهتمام الخاصة بكل مرحلة من مراحل العمر . وكم أجاد روسو فهم هذه الحقيقة ! وقد حاول جهده أن يقيم آراءه فى الإصلاح على أساس من الملاحظة ، لا على أساس من التفكير النظرى المحض ، كما فعل ذلك ، من قبل ، جميع المربين تقريباً وكثير من المربين من بعد . وفى الواقع يقول روسو : « إن السبب الذى يجعلنى أشد جزماً هو أننى ، بدلا من أن أسلك مسلكا مذهبياً ، أعطيت للتفكير المحض أقل نصيب ولم أثق إلا بالملاحظة . »

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

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

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

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

« إننا نولد مرتين ، إذا صح هذا التعبير : مرة لكى نوجد وأخرى لكى نعيش . وكما أن زمجرة البحر تسبق العاصفة من بعيد ؛ كذلك تنبىء هذه الثورة العنيفة عن نفسها بهمهمة الأهواء الناشئة . وإن ثورانا أصم يحذرنا من اقتراب الخطر ، إن تغيراً فى المزاج ، وثورات الغضب المتكررة واضطراب الذهن المستمر لأمور تكاد تجعل ترويض الطفل أمراً غير مستطاع . وهذا هو الميلاد الثانى الذى سبق أن تحدثت عنه . وهاهنا يولد الإنسان فى الحياة حقاً ، فلا يعزب عنه أى أمر إنسانى . »

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

وأعتقد أنه لم يعبر عن هذه الفكرة بوضوح فى أى موضع من كتاباته . ومع ذلك فإن روسو يعود دائماً إلى الحديث عن النمو العقلى لدى الهمجى وعن التشابه بين العقلية البدائية عند هذا الأخير وبين عقلية الحيوان . وقد قرر مراراً عديدة نوعاً من المقارنة بين حالة الهمجية وبين الشباب « إن هذه الحالة (حالة الهمجية) هى الشباب الحقيقى للعالم » هذا هو ماقاله روسو فى مقاله عن الأصل فى عدم المساواة . وتدل قرائن الأحوال إلى حد كاف على أن الأمر هنا ليس بصدد مجرد إحدى الاستعارات . فإذا اهتم روسو « بالهمجى » اهتماماً كبيراً فذلك لأنه يفكر أن هذا الأخير سوف يفسر له ما استغلق من المشاكل الكثيرة التى يثيرها سلوك الرجل المتحضر للفيلسوف . « إذا لم يدرس المرء الإنسان وقواه الطبيعية ومراحل نموها التدريجى دراسة جديدة فلن يستطيع ، فى الوضع الراهن للأمور ، أن ينجح نجاحاً تاماً فى التفرقة بين ماتفعله الإرادة الإلهية وبين ما يزعم الفن الإنسانى أنه من صنعه . » [1] وقد تنبأ فيلسوفنا بقوة نظر خارقة للعادة فى هذه الجملة — وفى جمل أخرى شبيهة بها — بالمزايا التى يجب أن تعود بها الطريقة التكوينية على علم النفس .

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

---

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

يخضعون لغيرهم فى كل صغيرة وكبيرة ، والذين لايفعلون شيئاً إلا إذا قيل لهم أن يفعلوه ، نرى أن الهمجى يجرّب فى كل مناسبة ، ويدرك وحده كيف يتخلص من المآزق . فها هو ذا ماياسب « إميل » ؛ ولذلك فسوف يكون كتاب روبنسن كروزو هو الكتاب الوحيد الذى سوف يقدمه إليه روسو

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

٢ — قانون التدريب التكوينى الوظيفى :

يتضمن هذا القانون فى حقيقة الأمر قانونين يمكن تحديد صيغتهما على النحو الآتى : —

ا — إن تدريب إحدى الوظائف شرط فى نموها (وهذا هو قانون التدريب الوظيفى .)

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

ا — ويعبر القانون الأول من هذين القانونين عن ظاهرة يعلمها الجميع جيداً: إن التمرين يدعو إلى النمو ، وهذا هو مايعلمه كل صبى يحاول تنمية عضلات عضديه. غير أن هذا لايمنع من أن الناس لم يدركوا جيداً الأهمية الوظيفية للطفولة إلا منذ عهد روسو . فبناء على نظريته الشهيرة يبدو اللعب عند الحيوان والإنسان كتدريب سابق لابد منه لنموها ، وذلك على نحو يمكن القول معه بأن الحيوانات لاتلعب لأنها صغيرة ، ولكنها صغيرة لكى تستطيع اللعب .

ولكن روسو يبدو ، على هذا الاعتبار أيضاً ، طليعة يعبر بأمانة عن آرائنا الحديثة فى التربية . فالفكرة الوظيفية بمعنى الكلمة هى التى أوحت إليه برسالته فى التربية

من أولها إلى آخرها . فيجب أن ينحصر وظيفة المربى فى جعل الطفل قادراً على القيام بوظائفه فى اللحظة التى تدق فيها ساعة الطبيعة مدقة بظهورها . وفى أكثر الأحيان يشعر الطفل بميل إلى مباشرة هذه الوظائف من تلقاء نفسه . ويكفى ألا يجعل المربى هذه المباشرة أمراً مستحيلاً ، وذلك بأن يوجب عليه أن يباشر وظائف أخرى غيرها ، أو بأن يقضى عليه بعدم الحركة ؛ وهذا هو المعنى العميق « للتربية السلبية » . غير أنه من المحقق أن الناس فيما مضى كانوا أكثر ميلاً منهم الآن إلى إخضاع الطفل منذ ولادته لحالة من القهر . وقد عنّف روسو ستار هذه العادة بفصاحته :

« إن الطفل حديث العهد بالولادة فى حاجة إلى بسط أعضائه وتحريكها . حقا إن أهله يبسطونها ، ولكنهم يحولون دونها ودون الحركة ، وحتى رأسه نفسها فإنهم يثبتونها بالعصائب . وهكذا نجد القوة الدافعة للأعضاء الداخلية فى جسم يميل إلى النمو عقبة لا يمكن اجتيازها فى سبيل الحركات التى تتطلبها من هذا الجسم . وليس من الممكن أن يؤدى السكون والقهر اللذان نفرضهما على أعضاء الطفل إلا إلى عرقلة الدورة الدموية ومنع الطفل من التقوى والنمو . . . . فلاحظ الطبيعة واتبع الطريق التى ترسمها لك . إنها تدرب الأطفال تدريبا مستمرا . . . فإذا بدأ الطفل يتقوى فدعه يزحف خلال الغرفة ودعه ينمى أعضاءه الصغيرة ويبسطها . وسترى أنه يزداد قوة يوما بعد يوم . »

ويطلب جان جاك روسو أيضاً من أجل العقل مايطلبه من أجل الجسم : فهو يريد أن ينحصر التعليم فى ترك الطفل يدرب نفسه بنفسه ، بدلا من أن يجعله نحية سلبية لحشو الذهن بالمعلومات التى توجد فى الكتب :

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

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

ولكن ليس لنا أن نغلو فى الاستشهاد بالنصوص . فمن الممكن — كما سبق أن قلت — أن يستوعب هذا الاستشهاد كل كتاب إميل تقريباً

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

ب — قانون التدريب التكوينى : وتتضمن أيضا جميع ملاحظات روسو هذا القانون القائل بأنه ليس من الممكن أن تنمو الوظائف المتأخرة فى الظهور إلا بشرط أن تنمو تلك الوظائف التى حددت لها الطبيعة مرتبة سابقة لها . فتربية الحواس شرط فى استيقاظ الحكم . « فإذا أردنا أن نعلم كيف نفكر فلابد من تدريب حواسنا وأعضائنا التى يستخدمها ذكاؤنا كأدوات له . » ومن الواجب أن يقوى الجسم نفسه حتى يمكن أن تصل الوظائف النفسية إلى مرتبة كمالها .

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

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

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

٣ — قانون التكيف الوظيفى :

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

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

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

إذا أردنا أن ندفع شخصا إلى عمل ما فمن الواجب أن نضعه فى الظروف الكفيلة بخلق الحاجة التى تنحصر وظيفة العمل الذى نريد إثارته فى إشباعها .

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

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

العمل إلى حيز الوجود من تلقاء نفسه . وقد صرح بقوة « إن مثير الاهتمام فى الوقت الحاضر هو الباعث الأكبر والدافع الوحيد الذى يسدد الخطا ويقودها بعيدا . » ولهذا أدرك روسو « جميع ما نستطيع القيام به للتأثير فى تلميذنا ، وذلك باختيار الظروف التى نضعه فيها . »

فيجب أن نخلق لديه حاجة عقلية قبل البدء فى تعليمه ، وسوف يتجه الطفل من تلقاء نفسه إلى إشباع هذه الحاجة : والأمثلة على هذه الطريقة كثيرة العدد . « فهل تريد أن يبحث عن الطول المتوسط لخطين مستقيمين ؟ فتبدأ على نحو تخلق معه حاجة لدى الطفل إلى العثور على مربع مساو لمستطيل معين فى مساحته . . . فإذا وجهت هذه الرغبة فى الاطلاع توجيها صحيحا كانت الباعث المناسب لهذه المرحلة من العمر التى انتهينا إليها . . . وإذا أردنا أن يتعود الطفل الانتباه ، وأن تنطبع إحدى الحقائق الحسية فى ذهنه انطباعا قويا فلابد من أن تسبب هذه الحقيقة لديه نوعا من القلق عدة أيام قبل أن يهتدى إليها . » وهلم جرا .

وقد احتج جان جاك روسو بقوة ضد تلك الدروس السخيفة الخاصة بالبلاغة التى بقيت على الزمن حتى أيامنا هذه ، وهى تلك الدروس التى يجبر التلاميذ فيها على الكلام عن بعض الموضوعات التى لا يجدون مطلقا مجالا للحديث فيها ، والتى يكرهون فيها على وصف بعض العواطف التى لا يشعرون بها . ولكن الكلام ينحصر على وجه التحقيق ، فى أن يقول المرء شيئا ، وأن يوقف غيره على عاطفة يشعر بها هو نفسه ، أو على تجربة قام بها . وإن التفرقة بين الكلام وبين وظيفته الطبيعية معناه القضاء على نفس الباعث الذى يدعو إليه . « وما أشد غرابة هذا القصد حين ندربهم [الأطفال] على لغو الحديث وأن نعتقد أننا نشعرهم ، وهم جلوس على مقاعدهم الدراسية ، بعنفوان اللغة والعواطف وبكل مايتضمنه فن الإقناع من قوة ، دون الاهتمام بإقناع شخص ما بشىء ما ! . . ويزعم بعضهم أنه يعدنا

للمجتمع ، وأنه يعلمنا كما لو كان يجب على كل امرىء منا أن ينفق حياته فى التفكير وحيدا فى زنزانتـه ، أو فى معالجة موضوعات تموج فى الفضاء مع أشخاص لا يكترثون بها . إنكم تعتقدون أنكم تعلمون أطفالكم الحياة حين تعلمونهم بعض التقاصات الجسمية وبعض صيغ الكلام التى لا تدل على شىء ألبتة . »

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

وليست عملياتنا العقلية المختلفة ببعض القوى التى تحتوى فى ذاتها على السبب الذى يدعوها إلى النشاط ؛ بل هى أدوات تنحصر وظيفتها فى أن تستخدم ، وفى أن تعود على الفرد بالنفع . ويكفى أن نشعر الفرد بهذا النفع حتى تبدأ تلك الأدوات فى الحركة من تلقاء نفسها وتشتد حركتها بسبب فائدتها نفسها . ويلح روسو بحق فى بيان هذا المبدأ الصحيح الذى ألقت عليه المدرسة العملية [1] ضوءا كافيا . فقد قال : « يجب أن يُشغل الطفل على نحو لا يشعر معه بحسب بأنه نافع فيما يفعل ؛ بل على نحو يجد لذته فى ذلك كنتيجة لهذا الأمر : وهو أنه يدرك جيداً

---

(1) L'école pragmatiste

فائدة مايعمل . مافائدة ذلك ؟ تلك هى الكلمة المقدسة من الآن فصاعدا ؛ إنها هى الكلمة الخاسمة بينى وبينه . »

إن أفضل الطرق فى خلق هذه البواعث الداخلية الكفيلة بإثارة العمل هى تلك التى تضع التلميذ فى ظروف تقتضى نشاطه . ويحض روسو ، كما يحض المربون المحدثون ، على نوع من التعليم يدع مجالا واسعا للنشاط التلقائى لدى الطفل .

ولهذه الطريقة الإيجابية الوظيفية طريقة مضادة ، وهى الطريقة التقييدية الاعتقادية[1] التى تأمر الطفل من الخارج بما يجب عليه تحصيله ، دون أن تعنى بمعرفة ما إذا كان ذلك فى طاقته ، أو ما إذا كان البرنامج المقرر مناسبا لاستعداداته ولدرجة نموه . وحينئذ يتفق ، عند ما لا تتخذ هذه الحيطة ، أن يصبح التعليم منفرا وأن يرغب التلميذ عنه . وفى هذه الحالة يجب استخدام القهر ؛ لأن المعلم لم يستطع الاستحواذ على الطفل بالرغبة . ولقد أدرك روسو جيداً الفرق بين هذين الأسلوبين المتضادين تمام التضاد . فهو يقول « إن أكثر المربين حكمة يوجهون كل عنايتهم إلى ماتهم البالغين معرفته ، دون أن ينظروا بعين الاعتبار إلى مايستطيع الأطفال إدراكه . » وقد فطن إلى مايجب القيام به لعلاج هذه الحالة : « إن مايجب القيام به هو أن تدرس الأطفال : فتبدأ حينئذ بدراسة تلاميذك ، وذلك لأنه من المؤكد جدا أنك لاتعرفهم البتة . »

وفى العادة يخضع الطفل منذ ولادته لطريقة القهر هذه . ولقد سبق أن رأينا أن روسو يحتج ضد استخدام اللفائف الضيقة التى تعوق حركات الرضيع . وهو يحتج أيضا ضد العادة الهمجية التى كادت تختفى لحسن الحظ فى كل مكان ، وهى تلك العادة التى كانت تنحصر فى ربط الرأس بالعصائب ربطا محكما . « ويقال إن

---

(1) Dogmatique

عدداً كبيراً من القابلات يزعمن أنهن يشكلن رؤوس الأطفال حديثي العهد بالولادة عندما يعركنها عركا شديدا ، ولا يجد الآباء حرجا فى قبول ذلك ! فكأن خالقنا لم يحسن تصوير رؤوسنا فيجب أن تشكلها القابلات من الخارج ، وأن يشكلها الفلاسفة من الداخل ! »

وحقيقة تنطوى التربية بأسرها على هذه الرغبة الشاذة فى القهر . « فقد جرب الناس جميع الوسائل ماعدا واحدة فقط : وهى الوسيلة التى يمكن أن تنجح على وجه التحقيق ، ونعنى بها الحرية التى يحسن المرء استخدامها .

ويذكّرنا روسو أيضا بأننا إذا أردنا إثارة انتباه التلميذ والإبقاء عليه فلابد من الالتجاء إلى عنصر الجاذبية وإلى الرغبة الطبيعية فى الإطلاع لدى الإنسان ، وإلى جعل « هذه الرغبة فى الإطلاع التى يوجه توجيها سديدا » باعثا على الانتباه . « فليس القهر بحال ما هو الذى يؤدى إلى هذا الانتباه ؛ بل يجب أن تكون اللذة أو الرغبة هى الدافع إليه . » هذا وقد سبق أن قال هذا كل من منتنى وفينلون ولوك . ولكن ربما فاقهم روسو فى الوقوف على الأسباب العميقة لهذه النصائح الأساسية التى أهملت على الرغم من ذلك دائما .

وقد درس روسو طريقة كبت الانفعالات وتحويل مجراها على نحو يتفق أتم الاتفاق مع روح التربية الوظيفية : « إن الرغبة فى القضاء على هذه الانفعالات لمحاولة غير مجدية وجدير بالسخرية أيضاً . » فمن الواجب أن نقدم للدوافع الطبيعية التى تنجم عنها هذه الانفعالات غذاء آخر . وقد ألح روسو مرارا عديدة فى بيان هذا الفن الذى يجب أن يكون المربى مزودا به « ليخدع الطبيعة . »[1] وليست

---

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

أحدث الطرق التربوية فى القرن العشرين « كتوجيه الشخص لنفسه وكعلاج الأحداث المجرمين بالعمل فى المستعمرات الحرة [١] وهم حرا . » إلا تطبيقا لهذا المبدأ القائل بالإعلاء .

٤ — قانون الاستقلال الوظيفى :

ليس الطفل ، إذا اعتبر فى ذاته ، كائنا ناقصا ولكنه كائن يتكيف بالظروف الخاصة به : ويطابق نشاطه العقلى حاجاته وتكوّن حياته العقلية وحدة قائمة بذاتها .

قد اعتقد معظم علماء النفس أن تحديد صفات الحياة النفسية لدى الطفل يقتضى ضرورة ، أن نقارن بينها وبين الحياة النفسية عند البالغ : ومن الأكيد أن هذه المقارنة لم تكن فى صالح الطفل الذى كانوا يميلون إلى اعتباره كائنا ناقصا تعوزه بعض القوى التى ينبغى تزوده بها الأساليب المدرسية . وحقيقة عُنى المؤلفون الذين كانوا أول من خصص «سجلات يومية » للأطفال مثل «برير»[٢] بتحديد اللحظة التى تبدو فيها مختلف هذه القوى ، كما لو كانت تخرج فجأة من العدم إلى الوجود ، لكى تسد فراغا مازال شاغرا حتى وقت ظهورها . ولكن ليس هذا النحو من النظر صحيحا ؛ بل هو على أكثر تقدير غير منتج ، وذلك لأنه يؤدى بنا إلى دراسة الطفل كما لو كان كائنا غير « بيولوجى » ، إذا صح هذا التعبير ، وكما لو لم تكن له حياة خاصة به ، وكما لو كانت عقليته المليئة بالفجوات تبدو مجردة من كل تدرج أو اتساق وظيفى .

وتتيح المدرسة العملية البيولوجية [٣] على العكس من ذلك تماما ، فى بيان الجانب العملى لنشاط الطفل . وعلى هذا الاعتبار ، ليس من المهم ، فى قليل أو فى كثير ،

---

(١) أنظر هذه المسألة فى البحث الممتاز الذى كتبته الآنسة فرانشيا : Relazione sul primo di colonizzazione libera giovani Criminali, Riv. Psicol., 1912

(٢) Preyer (٣) l'école pragmatico-biologique

أن تشبه عملياته العقلية العمليات العقلية لدى البالغ أو لا تشبهها ؛ إذ لم نعد ننظر إلى هذه العمليات إلا على أنها أدوات للتكييف بالبيئة . فيجب ألا نقيسها بتمثيلاتها عند البالغ ؛ بل يجب إرجاعها إلى حياة الطفل ذاتها ، وإلى تجربته التى ينظر إليها على أنها كل لايتجزأ ووحدة قائمة بذاتها . ويجب — بالاختصار — أن نحكم على الطفل حسب وجهة نظره الخاصة ، ويجب أن نعبر عن هذا الحكم بعبارات نستعيرها من تجاربه .[1] هذا إلى أن الشعور الداخلى للطفل يشهد بصدق هذا النحو من النظر . فالطفل لا يشعر مطلقاً بأنه كائن ناقص ، وهو لا يحس بأوجه نقص أو بفجوات كتلك التى أفرض وجودها لدى المصاب بمرض عصبى لايستطيع معه الكلام أو لدى المصاب بالعمى النفسى ، أولدى من نسى الجغرافيا أو قاعدة اسم الفاعل واسم المفعول .

وسوف يوقفنا مثال واحد على هذه الحقيقة العملية والوظيفية خيراً من الإطناب فى البرهنة على صدق وجهة نظرنا

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

---

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

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

وربما كان هذا القانون إحدى الحقائق المبتذلة على غرار حقائق «لاپاليس»(١) حبا وكرامة ! إذ لن يكون هذا القانون حينئذ إلا أشد بداهة . ومع ذلك فقد تجاهل الناس هذه الحقيقة المبتذلة تجاهلا تاما فيما يتعلق بالنمو النفسي لدى الطفل . وقد ترتبت على هذا التجاهل نتائج مثقلة بالأخطاء في التطبيقات العملية التي كان التلاميذ — وما زالوا — ضحاياها حتى أيامنا هذه .

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

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

---

(١) Une vérité de la Palisse . يضرب هذا المثل لكل حقيقة مبتذلة ، كأن تقول مثلا كان فلان على قيد الحياة قبل أن يموت بعشر دقائق . « المترجم »

الحيـاة إذا دعاهم الإله فى ساعة ما إلى جواره . »

وقد أدرك روسو بوضوح أيضا الوحدة النفسية فى حياة الطفل فقال فى رسالته : مقال فى أصل عدم المساواة : « يتناسب التقدم لدى جميع الأمم مع حاجاتها . » وإن مايصدق على تطور الشعوب ، يصدق أيضا على تطور الطفل . وكم أجاد روسو فى إدراك هذا الانسجام الوظيفى الذى تخضع له نشأة الحياة النفسية لدى الطفل : إن كل وظيفة جديدة لاتظهر إلا حينما تصبح ضرورية لإشباع بعض الحاجات . « وتلك هى الفطرة التى سنتها الطبيعة منذ البدء ، وهى التى لاتفعل شيئا إلا وأحسنت صنعه . فهى لاتعطى (للانسان) مباشرة سوى الرغبات الضرورية لبقائه ، وسوى القوى التى تكفى فى إشباعها . وتحتفظ بجميع الرغبات والقوى الأخرى كوديعة فى أعماق نفسه لكى تنمو فيها وقت الحاجة . » ومن ثم فقد « سوت الطبيعة تسوية تامة بين القدرة والإرادة . » ومن الممكن القول بأن نظرياتنا الحديثة أنها حققت مبدأ الانسجام الوظيفى .

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

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

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

فالنتيجة التى تؤدى إليها هذه الفكرة الوظيفية عن الطفولة هى أن الطفل

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

وحينئذ فلكل من الرجل والطفل استقلاله الوظيفى . ولم يخف عن روسو هذا الاتحاد الوظيفى الذى يقرر وجود علاقة شبه قوىّ بين الرجل والطفل ، على الرغم من أوجه الخلاف بينهما : « فلكل مرحلة من مراحل العمر بواعثها التى تحركها : ولكن يظل الإنسان دائما هو بعينه . »

٥ — قانون الفردية :

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

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

لاتبعاً لصورة أخرى غيرها . حتى تثمر العناية التى تتحذ من أجل ذلك . وإن أحد الأسباب التى تجعل الموعظة أقل ما يكون نفعاً هو أن المرء يزجيها على نمط واحد لجميع الناس ، دون تفرقة ودون اختيار . وكيف يستطيع الإنسان أن يفرض أن نفس العظة تناسب عدداً كبيراً من السامعين الذين يختلفون اختلافا كبيرا جداً فى استعداداتهم وعقولهم وأمزجتهم وأعمارهم وجنسهم وآرائهم ؟ وربما لم يكن من الممكن أن نجد من بينهم شخصين يناسبهما ما يقال للجميع . »

وقد كان روسو سديد الفكر حينما نادى بقوة فى هذه المسألة ـ وفى غيرها من المسائل ـ ببعض الحقائق التى يحاول علماء النفس فى وقتنا الحاضر إدخالها فى نطاق الدوائر التربوية ، والتى مازالت تبدو فى كثير من الأحيان حقائق ثورية

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

وحينئذ فلن نلح فى هذه المسألة أكثر مما فعلنا . وكان يكفى أن نذكر القارىء بأن جان جاك لم يغفل هذه المسألة الهامة إلى حد كبير جداً ، وهى المسألة التى تحتل مكان الصدارة بين المسائل التى تشغل علم النفس فى الوقت الحاضر . ولنلاحظ أيضاً أنه قد تنبأ بأن طريقتنا المألوفة فى التفتيش لاتكفى فى تحليل سجية الطفل : « يجب القيام بملاحظات أكثر دقة مما يظن المرء حتى نتأكد من العبقرية والذوق الحقيقيين لدى الطفل الذى يُبدِى رغباته خيراً مما يبدى استعداداته . إنى لأتمنى أن يقوم رجل صائب التفكير بتأليف رسالة فى فن

(1) Locke. De l'éducation des enfants XI .

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

وللأسف لم نحظ بهذا الفن بعد .[1] لكن « علم النفس الفردى » يحاول وضع أسسه . وهل يدور بخلد الباحثين فى المعامل الذين يتخيلون مقاييس الذكاء ويجمعون المقاييس النفسية ويقررون بعض العلاقات أنهم يحققون بعملهم هذا أمنية أبداها جان جاك روسو ؟ .

* * *

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

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

روسو مجدد : كثيراً ماينكر بعض الناس أنه كان مجدداً فى ميدان التربية . ففى رأيهم أنه لم يفعل سوى أن ردد حقائق كان يعلمها الناس جميعاً ، أو سوى أن

---

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

سطا على آثار سابقيه . فمثلا يتساءل « ج . ف . نوريسون » [١] ماذا فعل روسو سوى أن عرض آراء قديمة جداً فى التربية ، وسوى أن شوهها فى أغلب الأحيان . ويرى هذا المؤلف — الذى يبدو شديد التحامل على روسو لبعض الدوافع السياسية أو الدينية — أن تأليف كتاب « إميل » لم يكن إلا تدريباً أدبياً . وحينئذ فلماذا يكرس نوريسون فصلا بأكمله لبيان فساد مايعتقد أنه ليس إلا نسيجاً من الآراء التافهة . [٢]

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

ولكنى أعتقد على العكس من ذلك أنه ، وإن كان حقاً أن بعض الأشياء الجيدة ليست من عنده ، وأن آراءه الخاصة رديئة فى بعض الأحيان ، فإن العناصر الجوهرية والممتازة فى آن واحد هى على وجه التحقيق من عنده ومن صنعه وحده .

ومما لا شك فيه أن مُنتنى وفينلون ولوك صرحوا بكثير من الحقائق التى حواها كتاب « إميل » ، وذلك فيما يتعلق بحشو الذاكرة وبالتربية الجذابة

---

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

(٢) إن نوريسون الذى يبتسم إشفاقاً عندما يفكر فى أن « روسو » استطاع أن ينسب لنفسه آراء سبقه الآخرون إلى تحديد صيغها لايفعل هو نفسه سوى أن يردد التهم التى وجهت إلى « جان جاك » من معاصريه الذين كانوا يتفسون عليه نجاحه . وقد كتب أحد هؤلاء من قبل : ترجع مهارة مسيو روسو إلى أنه ينبش فى الكتب القديمة ليخرج منها صنوفا من الخيال كانت مطمورة فيها :

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

(3) J. Lemaitre , Jean - Jacqnes Ronsseau Paris , p ,241

وضرورة « إثارة الشهية » ، حتى يقبل التلميذ بنهم على المعلومات التى تقدم إليه . وقد قال فينلون أيضاً : « يجب أن يقنع المرء باتباع الطبيعة ومساعدتها . » وقد ألح لوك فى بيان ماتتطلبه التربية الجسمية من عناية ، وفى بيان عدد كبير من المسائل التى كان روسو محقاً فى ترديدها .

إذن فما آراء روسو الخاصة ؟ وأين توجد علامة عبقريته فى ذلك كله ؟

ها هى ذى علامة عبقريته : ففى حين نرى أن روسو كان أول من أسس فن التربية على فكرة علمية خاصة بالطفولة ، نجد أن سابقيه لم يقدموا تلك القواعد التربوية المرصينة إلا حسبما جاءت به محض الصدفة ، أى كحقائق متفرقة لا رابطة بينها . ولا شك فى أنها كانت ثمرة لنفاذ فكر سديد ، ولكنها لم تبرّر تبريراً كافياً . ولذلك فقد صيغت فى عبارة اعتقادية تبدأ بكلمة « يجب » . ويرجع السبب فى هذا إلى أنهم لم يستنبطوها من مبدأ أشد منها عموما .

فتلك هى خطوة العملاق التى خطاهامواطن جنيف : فقد أدرك أنه من الواجب أن تقوم التربية ، كباقى العلوم التطبيقية الأخرى ، على أساس من المعرفة ، وأنه يجب على المرء أن يتمكن من استنباط قواعدها من القوانين التى تفضى إليها ملاحظة الطفل . فلنلاحظ الطفل قبل البدء فى تربيته .

وهاهو ذا المبدأ المنهجى الكبير الذى جعل لروسو فى التربية [مكانة تشبه مكانة] كوبرنيق [فى علم الفلك] .

إن الطفل مركز الجاذبية الذى يدور حوله النظام التربوى. ولم يعد الطفل هو الذى يرقد طوعاً أو كرهاً على سرير «پروكيست» من وجهة النظر الفلسفية المحضة.(١)

---

(١) Le lit de Procuste. « پروكيست » قاطع طريق إغريقى ، وهو الذى قتل « تيزيه » وهو ملك أسطورى من ملوك الإغريق . وكان من عادة پروكيست أن يضع المسافرين على سرير قصير جداً ، وأن يقطع أعضاءهم التى تتجاوز السرير . ويستخدم هذا التعبير للدلالة على كل قاعدة جنونية استبدادية .

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

ولتفتح أيضاً كتاب « تربية الأطفال » حيث يبدأ لوك بتذكيرنا بقابلية المخ للتأثر . وهى القابلية التى تتيح للمرء « أن يوجه عقل الأطفال أينما أراد . » ثم ينتقل مباشرة إلى صحة «الجسم» فيفصل وسط عدد كبير من التفاصيل التى يعرض لها كيفما اتفق . وفى الصفحة الثانية يعالج مسألة الملبس : « إن أول شىء يجب الانتباه إليه هو ألا نلبس الأطفال أو ندثرهم بثياب كثيفة فى الشتاء أو فى الصيف . » وفى الفصل الثانى (ما يجب اتخاذه من العناية بنفوس الأطفال) يلح لوك فى بيان ضرورة تكوين خُلُق الطفل منذ وقت مبكر . ثم ينتقل بعد ذلك إلى ضروب العقاب والثواب ، وإلى ضرورة وجود مشرف على الطفل وهلم جرا .

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

تلك القواعد على أساس من هذه الطبيعة . فهو يضع المحراث أمام الثيران . [١]

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

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

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

بيد أنه ما كان يكفى فى إنشاء مذهب تربوى أن يهتدى الباحث إلى هذه

---

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

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

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

ولذا فقد حالت الأشجار دون رؤيتهم للغابة ، وعلقوا على توافه الأمور أهمية مبالغا فيها . وقد اعترضت سبيلهم بعض الأمثلة والصيغ التى ليست إلا بعض التفاصيل أو هفوات فى التنميق وحيل الأسلوب ، دون أن يدروا الحقيقة العميقة التى تهدف هذه الأمثلة والصيغ إلى التعبير عنها . وقد حرفوا أيضاً وجهة نظر روسو وجعلوا إحدى المشاكل التربوية العمليةموضعاً لمماحكة دينية أوفلسفية . وهل يجب أن نورد هنا المسألة الشهيرة القائلة بالفطرة الطيبة ؟ لكن ليس ثمة جدوى فى مناقشة المسألة التى تبحث عما إذا كان الطفل خُلقيا أم غير خلق منذ ولادته ، أم ينطوى على مزيج من الخير والشر ؟ وتلك مناقشة لاطائل تحتها ، أو هى كذلك فى الأقل بالنسبة إلى المربى . ولعمرى إن لهذا الأخير مهمة أجدر بالاهتمام وأكثر فائدة على وجه الخصوص : فإن الشىء الذى يجب أن يشغل باله هو أن يبحث عن الوسائل التى يجب عليه تطبيقها لكى ينمو الطفل فى الاتجاه الخلق السليم . وقد أراد روسو من جانب أن يبين أن هذه الوسائل سوف تكون أشد تأثيراً كلما حاكى المربى تلك الوسائل التى تستخدمها الطبيعة لتنمية الأفراد . كما أراد أن يبين من جانب آخر أن العمل على معارضة التطور الطبيعى ليس عملاً عقيما فحسب ؛ بل ضار أيضاً ، وذلك إما لأن المرء يعوق النمو الطبيعى ، وإما لأنه ينفّر الطفل من الفضيلة عندما يعرضها عليه عرضاً غير مناسب . ولا أرى أن فى هذا كله موضعاً لفضيحة !

وقد بذل بعضهم جهده أيضا ليبين ، على نحو مايفعله المتزمتون إلى حد ما ، أن هناك تناقضاً بين كتابة رسالة فى التربية وبين البدء فيها بهذا القول : « كل شىء يتلف بين يدى الإنسان » وحينئذ فهل سوف يصيب التلف « إميل » بين يدى جان جاك ؟ ولكن ألا نرى أن روسو يبدأ ، أو يفكر فى البدء ، بظاهرة واقعية حينما يجعل هذا التلف لدى الأطفال نتيجة للأسلوب التربوى المألوف ؟ »

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

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

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

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

روسو من الأجيال الماضية . وقد كتب تولستوى فى خطاب انضمامه إلى جمعية جان جاك روسو ، « إن روسو لايهرَم . »[1] ونقول حينما نفكر فى وجهة نظره عن الطفولة « إنه يستعيد شبابه . » إن علم النفس الحديث لاينقض نظرية روسو فى التربية ؛ بل يرفعها إلى مقام سام لم تستطع قط الوصول إليه من قبل ؛ وذلك لأن الناس لم يكونوا أقدر منهم اليوم على إدراك معناها الحيوى العميق .

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

obeikandl.com

الفصل الثالث

سيكولوجية الذكاء[1]

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

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

---

(١) مقال ظهر فى : Scientia (Bologne) Vol XXII, novembre, 1917.

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

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

١ — المنهج

إن أول مايجب القيام به لدراسة الذكاء على خير وجه هو أن يتحرر الباحث تماماً من مذهبين فلسفيين طالما أخضعا علم النفس لسيطرتهما ، وهما : المذهب القائل بقوى النفس ، والذى ينظر إلى الذكاء نظرته إلى قوة رئيسية قائمة بذاتها ، ولايمكن تحليلها ، ومذهب ترابط المعانى الذى يرى أن الذكاء يرجع إلى مجرد حركة المعانى المترابطة المكتسبة . ومن العبث أن ننقد هاتين النظريتين فى هذا المقام : ويكفى أن نلاحظ أن كلتاهما تعجز عن تفسير الظواهر المراد تفسيرها . ومع ذلك فسنلاحظ أن كلا من هاتين النظريتين تحوى على فكرة صادقة تجهلها الأخرى . فعلم النفس

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

ومن الواجب ألا تلجأ سيكولوجية الذكاء إلى منهج آخر غير المنهج التجريبى ، أى إلى غير الملاحظة والتجربة . فمن الممكن استخدام هاتين الوسيلتين باعتبارات مختلفة تتيح لنا تحليل عملية الذكاء على أكمل وجه ، متى طبقت هذه الاعتبارات واحدا بعد آخر ، ومن ثم تتيح لنا معرفة هذه العملية على خير نحو . وسوف توقفنا الطريقة التكوينية [1] على كيفية سلوك الذكاء لدى كل من البدائى والطفل والحيوان ، وسوف ترشدنا الطريقة الباتولوجية [2] [المرضية] إلى كيفية سلوك الذكاء لدى المعتوه أو المجنون. وأخيراً يمكن تطبيق التجربة الموضوعية تارة ، والتأمل الباطنى تارة أخرى لدى الرجل البالغ السليم .

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

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

---

(1) Méthode génétique .

(2) Méthope pathologique .

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

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

٢ — تعريفات

يستخدم لفظ الذكاء للدلالة على ثلاثة معانى مختلفة : —

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

---

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

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

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

إلى المعرفة . وعندئذ يكون الذكاء مضاداً للوجدان ولرد الفعل . والصفة من الذكاء على هذا المعنى هى (عقلى) .[1]

٢ — الذكاء إحدى حالات العمليات النفسية التى تتكيف مع الموقف الجديد بنجاح . والصفة منه حينئذ هى (ذكى)

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

وبهذا المعنى يكون الذكاء مضاداً للعمليات الآلية وللغريزة وللبله .

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

ولن نرتضى لأنفسنا فى هذه الدراسة سوى المعنى الثانى . ويختلف التفكير عن الذكاء من هذه الجهة وهى: أنه ليس سوى أحد أدواته . فليس من الضرورى أن يكون التفكير فى ذاته دالا على الذكاء (كتفكير المجنون أو الحالم ... الخ)

٣ — وظيفة الذكاء ودلالته

ما دور الذكاء ، وما وظيفته فى حياة الفرد ؟ . ليس ثمة سوى جواب واحد ممكن على هذا السؤال : إن الذكاء أداة للتكيف تؤدى وظيفتها حينما يتبين عجز وسائل التكيف الأخرى ، ونعنى بها الغريزة والعادة . وفى الواقع يتدخل الذكاء متى وجد الإنسان نفسه وجها لوجه مع أحد المواقف التى لا تثير غريزته أو العمليات الآلية المكتسبة . فليس ثمة حاجة إلى الذكاء لكى يستطيع الإنسان إغلاق جفنيه عندما يكون الضوء شديداً جداً ، أو لكى يهتدى إلى مسكنه المعتاد .

فالذكاء يشبع — كما نرى — إحدى الحاجات . فهو حينئذ على قدم المساواة من وجهة النظر البيولوجية مع جميع ضروب النشاط الأخرى التى تثيرها الحاجة .

(١) تستخدم كلمة Intelligence بمعنى ذكاء أو عقل .

والحاجة الخاصة التى تثير الذكاء هى الحاجة إلى التكيف التى تظهر فجأة عندما لايجد المرء نفسه على وفاق مع الظروف التى تحيط به .

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

فالذكاء بالاختصار وظيفة مساعدة . ومعنى ذلك أنه وظيفة تخضع لحاجة مساعدة ، أى لحاجة تحل محل حاجة أخرى ، أو تخضع لها بالأحرى خضوعاً مؤقتاً ، وتهدف إلى تحقيق الشروط التى تسمح بإشباع هذه الحاجة الأخرى .[1]

٤ — نشأة الذكاء

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

(١) لا نكاد نشعر بالحاجة إلى تذكير القارىء بأن من وظيفة الذكاء أن يكون الفرد كأحد عوامل الاقتصاد فى الزمن والوسائل ؛ وذلك حين يستعيض ببعض التجارب القائمة على التفكير عن التجارب الفعلية . مثال ذلك إذا أردنا حل الأحجية الشهيرة الخاصة بعبور النهر مع ذئب وعنز وكرنب . فمن البديهى أننا نصل إلى حلها بسرعة إذا جربنا بفكرنا جميع الحلول الممكنة ، بدلاً من تجربة هذه الحلول تجربة فعلية . وهكذا سوف يكون المرء أشد تأكدا — فيما عدا ذلك — بأنه سوف يقتصد عدة عنزات وعدداً من الكرنب !

عندما لاتكفى الغريزة والتجارب المترابطة (المكتسبة) فى تزويد المرء بوسائل التكيف المرغوب فيه ، أو بعبارة أخرى حينما يجد الإنسان أنه يجب عليه أن يعثر على حل لأحد المواقف الجديدة . ماذا عسى أن يحدث لو وضعنا حيوانا فى موضع لاشك فى أنه جديد بالنسبة إليه ، بحيث لايستطيع القيام تجاهه بأى عملية آلية سواء أكانت هذه العملية وراثية أم مكتسبة ؟ هل سيقضى عليه عجزه بأن يظل جامداً لا حراك به ؟ لن يكون الأمر كذلك بحال ما . ومن اليسير أن نلاحظ أن الحيوان لايؤخذ على غرة متى وضع فى ظروف تتطلب ذكاءً لا يتوفر لديه . فسوف يبحث دائما عن وسيلة للخروج من الموقف الحرج الذي وضع فيه : فهو يبحث ويحاول ويتحسس . وقد شوهدت ردود أفعـــال من هذا القبيل لدى أكثر الحيوانات انحطاطا فى مرتبة الحيوانية .[1] . وقد استخدمت وسائل شتى فى توضيح ردود الأفعال هذه لدى الحيوانات الراقية (كوسيلة المكان ذى المخارج الملتوية وكعلبة ثورندیك المزيفة وهلم جرا .)[2]

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

(1) Jennings, Behaiour lower orgrnisms, New-York, 1906 .

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

Edinger, u. Claparède, Uher Tierpsychologie Leipzeig 1908,

حقيقة . وليس من العبث أن نلاحظ أننا نجد هذه العملية فى أحط درجات السلم الحيوانى، أى لدى الأميبيا والكائنات الحية المكونة من خلية واحدة .

وحينئذ لانستطيع قبول رأى هؤلاء الذين يرون أن الذكاء ظاهرة لم تخرج إلى حيز الوجود إلا فى مرحلة متأخرة جداً من مراحل تطور الكائنات ، وأن ظهورها كان مفاجئا ، دون أن تمتد جذورها فى الماضى ، ودون أن تربطها صلة تكوينية ببعض ضروب السلوك السابقة لها . غير أننا لانستطيع أيضا إرجاع الذكاء ، أو التحسس الذى يسبقه فى الظهور ، إلى الغريزة أو العادة : فى الواقع مهما صعدنا فى السلم الحيوانى وجدنا أن هذه الضروب الثلاثة للنشاط تمتد فى خطوط متوازية فلا نرى أن بعضها ينجم عن بعض.(١)

حقا ليس التحسس بالذكاء ؛ بل ليس إلا معادلاً له من الناحية الوظيفية . فإذا لم يكن هناك ذكاء لايتضمن بحثا فعلى العكس من ذلك ليس كل بحث يتضمن ذكاء ؛ فإن البحث فى عملية التحسس يخضع لما تجرى به الصدفة العمياء . والبحث الذى يعتمد على الذكاء إنما هو مسوق وموجه بالفكر ، وببعض خطوات التفكير . وفى التحسس تقوم الظروف الخارجية باختيار « المحاولات » . أما فى الذكاء فإن التفكير هو الذى يقوم باختيارها .

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

---

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

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

على أن هذه المسألة ليست إلا مسألة لفظية وليست بكبيرة الأهمية . وربما كان أكثر إمتاعا أن يتساءل المرء : كيف يتحول الذكاء التجريبى شيئاً فشيئاً حتى يصير ذكاء عقليا ؟ . ونجد أنفسنا هنا أمام مشكلة ما زالت شديدة الغموض . ففى التحسس المحض تقوم الظروف الخارجية بتحديد ردّ الفعل المفيد على نحو آلى . فالبيئة الخارجية هى التى تقوم بفرز ردود الأفعال ، بحيث لا تبقى إلا على تلك التى تكفل حل المشكلة . أما فى عملية الذكاء الحقيقية فإن اختيار ردّ الفعل المفيد (أو الفكرة) يتم فى الداخل ، وذلك بفضل شعور الكائن بأن ردّ الفعل الذى يقع عليه الاختيار يفضى بطبيعته إلى حل المشكلة ، أى بفضل الشعور بوجود بعض العلاقات . ومن المحتمل أن يوجد هناك عدد كبير من الحالات المتوسطة بين هذين الطرفين المتباعدين . ومع ذلك فإن الملاحظة توقفنا على أن هذين النوعين من البحث — ونعنى بهما البحث عن طريق التحسس والبحث عن طريق التفكير — يضاد كل منهما الآخر إلى حد ما . فقد كان « بان » يقول : « إن التفكير هو الكف عن العمل . » ولقد وضح عالم الحيوان « بوتان » الخلاف الجوهرى بين هاتين الطريقتين بتجاربه المختلفة .[1] فإنه لما أعطى لبعض الأطفال من مختلف الأعمار علبا مغلقة بطريقة خفية لكى يفتحوها لاحظ أمراً غير متوقع إلى أكبر حد .

فقد رأى أنه متى وضع الأطفال أمام المشكلة التى يراد حلها فإن الصغار منهم الذين لا يتكلمون بعد يهتدون إلى حلها قبل أقرانهم الأكبر منهم سناً . لماذا ؟

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

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

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

ولنقل أيضاً كلمة عن التضاد بين الغريزة والذكاء . إن الفرق بينهما كبير : فالغريزة هى ردّ الفعل الآلى الذى يتم دائماً على نمط واحد . وأما الذكاء فهو رد الفعل الجديد الذى يتم لأول مرة حسبما يدل عليه تعريفه . وتتبع الغريزة مسالك قديمة ، أما الذكاء فإنه يشق طرقا جديدة . ومهما يكن من اختلاف هاتين الظاهرتين من جهة عملياتهما الداخلية وأهمية كل منهما فلا مجال للشك فى أنه من الممكن أن يعد الذكاء نوعا خاصا من الغريزة ، ونعنى به غريزة التحسس والبحث، وهى تلك الغريزة التى توجد لدى الفرد عن طريق الوراثة . ومن البديهى فى الواقع أن الأفراد الذين يبحثون أو يفكرون إنما يفعلون ذلك على نحو تلقائى وطبيعى ، وأن الطريقة التى يتبعونها فى التفكير هى عادة طريقة غريزية بمعنى الكلمة . (والدليل على ذلك هو مايلقاه علماء النفس من عناء فى الكشف عن كنه التفكير العقلى ، وهو تلك الطريقة التى يستخدمها كل امرىء استخداماً طبيعياً !) وإذن فمن الممكن أن نطلق على الذكاء اسم « الغريزة العقلية » . غير أن هذه الملاحظة لا تمحو الفارق العميق بين طبيعة كل من هذه الغريزة العقلية والغرائز الأخرى : فإن هذه الغرائز الأخيرة تؤدى إلى ردود أفعال تحدث دائماً

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

فالذكاء طريقة للتكيف مختلفة تمام الاختلاف عن تلك الطريقة التى بدت عاجزة ، والتى يأتى الذكاء لنجدتها .

والذكاء (أو الغريزة العقلية لو شئنا) يحل محل وسائل التكيف الخاصة بمختلف الغرائز ، وليس تطوراً للغريزة إلى ماهو أحسن .

ويمكننا تلخيص مختلف ضروب النشاط فى الجدول الآتى : —

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

٥ — العمليات الثلاث الرئيسية فى الذكاء

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

فالمرحلة الأولى هى المسألة ، وهى نقطة البدء فى العملية العقلية . أما الثانية فهى البحث أو الكشف عن الفرض . أما المرحلة الثالثة والأخيرة فهى الإشراف أو التحقق من صدق الفرض الذى سبق تخيله .

وقد قلنا إن هذه الحركة نفسها إنما تثار بسبب عثرة أو صدمة ، وإن هذه الصدمة ذاتها تنحصر فى إيقاف العمل . ولكن الاهتمام الذى كان هذا العمل يهدف إلى إشباعه يتطلب استمرار العمل . فمهمة الذكاء هى الاهتداء إلى الوسيلة التى تكفل استمرار العمل :

أ — المسألة :

إن هذه المرحلة التى يكاد يهملها علماء النفس إهمالا تاماً مرحلةٌ فى غاية الأهمية . فهى الشعور بالمشكلة أو الصعوبة التى يراد حلها ، أى الشعور بالاتجاه الذى يوجّه فيه البحث . فإذا أراد المرء البحث ، بطريقة مثمرة ، فلابد له من معرفة الشىء الذى يبحث عنه ، أى يجب عليه أن يضع لنفسه سؤالا . وستحدّد طبيعة هذا السؤال نفسها اتجاه عمليات البحث . وحينئذ فوظيفة السؤال واضحة : فهو نداء للنشاط العقلى فى اتجاه خاص من أجل التكيف بالبيئة من جديد . وحينئذ فليست المسألة سوى حالة خاصة من قانون الاهتمام المؤقت . فهى تقود النشاط

العقلى فى الاتجاه الذى تتطلبه الحاجة فى اللحظة الحاضرة . (١)

هذا إلى أنه من الممكن أن تكون هذه الحاجة من نوع آخر . وتعترضنا أنواع مختلفة من المشاكل التى تمس كل واحدة منها نوعاً خاصاً من حالات عدم التكيف بالبيئة . ويتميز كل نوع من هذه المشاكل بطائفة خاصة من الأسئلة . فمتى وجدنا أنفسنا أمام موقف يثير دهشتنا إلى حد كبير استطعنا أن نتساءل : ما هذا ؟ ما السبب فى ذلك ؟ ما فائدة ذلك ؟ كيف يسير هذا الشىء ؟ أين ؟ متى ؟ كم ؟ وهلم جرّا .

وقد حاول علماء المنطق تصنيف هذه الأنواع من الأسئلة، أو حاولوا بالأحرى تصنيف القضايا التى تعد أجوبة مناسبة عليها . وقد أطلقوا اسم « المقولات » على مختلف الطوائف التى وقعت تحت ملاحظتهم . وليس فى تعداد هذه الأنواع من الأسئلة نفع كبير لعلماء النفس ؛ وذلك لأنه لاحصر للأسئلة التى يستطيع المرء توجيهها لنفسه . فهى كثيرة كشتى الظروف التى لا يحدث فيها التكيف . وليس للبحث عما إذا كان من الممكن تصنيف هذه الأسئلة تحت عناوين خاصة إلا أهمية ثانوية .

وإن التساؤل عن الأصل البيولوجى لهذه الطوائف المختلفة من الأسئلة لأكثر أهمية : كيف انتهى الإنسان إلى السؤال عن السبب والغاية والمكان وهلم جرا ؟ وترجع هذه المشكلة الخاصة بأصل الأسئلة إلى تلك المشكلة التى تبحث فى هذا الأمر ، وهو كيف انتهى المرء إلى الاهتمام شيئاً فشيئاً بالسبب والغاية والمكان وهلم جرا . ويحق للمرء أن يعتقد أن الاهتمام لم يتجه إلى هذه « المقولات » إلا حينما وجد أن هناك عدم مطابقة بين السلوك وبين إحدى هذه المقولات . فالحاجة هى التى تخلق الشعور ؛ ولم ينبثق الشعور بالسبب (أو الغاية أو المكان .. الخ) فى ذهن

---

(١) ان تفاصيل هذه المسألة أكثر غموضاً من ذلك : فما زال المرء أبعد مايكون عن فهم هذا الأمر ، وهو بأى عملية تحدد هذه الحالة الشعورية الخاصة البحث وتوجهه .

الإنسان إلا عندما أحس بالحاجة إلى التكيف بالبيئة من جهة السبب (أو الغاية...الخ)

وعندما يكون التكيف غريزياً بحتاً لا يشعر العقل بهذه «المقولات» ، ولو كانت هذه الغريزة تعمل عملها على نحو يتفق معها . فمثلا عند ما تضيق حدقتنا فى أشعة الشمس فإنها تسلك مسلكا خاصاً كما لو كانت تدرك معنى الغاية التى يراد تحقيقها . ولكن هذا الشعور بالغاية لا يصل إلى عقلنا ؛ وذلك لأن هذا السلوك لما كان آلياً فإن وقوعه لا يثير مشكلة ما لعقلنا : فلما لم يوجد عدم تكيف فى هذه الحال لم توجد حاجة ، ولم يوجد تبعاً لذلك الشعور بهذه الحاجة ، أو بالاتجاه الذى يتبع فى إشباعها .(١)

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

---

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

ب — تكون الفرضية :

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

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

وإذن فليس لنا أن نعتبر هنا سوى تلك الحالة التي يثير فيها السؤال بحثاً . ولهذا البحث هدف وهو الكشف عن الوسائل التي تؤدي إلى حل المشكلة .

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

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

وليس الكشف عن الفرض مرتبطا بطبيعة المسألة فحسب ؛ وإنما يرتبط أيضاً بعدد من ضروب الترابط الموجودة لدى الفرد ، وبما اكتسبه من معارف .

ومهما يكن من شأن الصورة العامة لمشاكل الذكاء (مشاكل الفهم أو مشاكل الاختراع ، أو مشاكل إعادة التركيب أو النقد) فإن حل هذه المشاكل يتطلب دائماً وضع الفروض . غير أنه يستحيل علينا أن ندخل هنا فى تفاصيل أكثر من هذه لبيان العناصر النفسية فى هذه العملية .

م — التحقق من صدق الفرضية :

كما أن ردود الأفعال غير المفيدة تحذف شيئا فشيئا فى طريقة التحسس لدى الحيوان ؛ كذلك تُطرح الفروض الفاسدة فى التفكير العقلى واحدا بعد الآخر بمجرد خطورها على الذهن . وعلى العكس من ذلك يحتفظ المرء بالفروض التى تحتمل الصدق . فكيف تتم عملية الحذف والقبول ؟

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

حقا إنه من الممكن أن يعبر المرء عن كل قبول للفرض أو رفض له على هيئة قياس ؛ ولكنه من النادر ، بحسب الواقع ، أن تتم الخطوات فى هذا القياس على نحو شعورى ؛ بل يحس الشعور بالأحرى أن فرضا معينا لو كان صحيحا لأدى حينئذ إلى بعض النتائج الخاصة التى يمكن التحقق منها بالملاحظة . ومن الممكن أن نعبر مؤقتا عن هذا الإحساس بهذه الصيغة: لو .... إذن . لو كانت هذه الشجرة قد انقلبت بسبب العاصفة ، إذن لوجب أن يلاحظ المرء آثارا أخرى لهذه العاصفة فى المكان المجاور .

وفى الواقع تبين لنا الملاحظة أن اختبار الفروض يتشكل بصورتين مختلفتين : فأحيانا يكون اختيار الفرض مباشرا ؛ فيشعر المرء شعورا مباشرا بالتناسب (أو عدم التناسب) مع نوع من اليقين الداخلى بأن هذا الفرض صحيح

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

م . ك ل م . ل م ع ذ ه ب .

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

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

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

ويجدر بنا أن نذكر هنا نظرية الاستدلال التى دافع عنها رينيانو[1] دفاعا مجيداً سنة ١٩١٣ . فليس الاستدلال فى نظر هذا المؤلف « شيئاً آخر سوى نتيجة لعمليات أو تجارب ماضية . » فإذا كان رينيانو يطلق اسم الاستدلال على عملية الذكاء بأسرها ، بما فيها البحث عن الفرض فلن نستطيع إلا الموافقة على وجهة نظره . فكل عملية

---

(1) Eug. Rignano, Qu' est - ce que le raisonnement? « Scientia » X111, 1913 ; L'évolution du raisonnement; XIV XVII et XX (1913-1916).

وتوجد هاتان الدراستان فى كتابه المسمى :

Psychologie du raisonnement. Paris, 1920 .

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

وحينئذ فليس من الممكن القول بأن ملاحظات رينيانو، تلك الملاحظات البعيدة الغور ، قد حلت لنا تلك المشكلة النفسية الخاصة ببيان كيف يمكن التحقق من صدق الفروض [1]

---

(١) لما علم رينيانو باعتراضاتى تكرم فكتب إلى ما يأتى : —

« إنك تجد صعوبة خاصة فى فهم هذا الأمر ، وهو كيف يمكن أن يحدث التفكير تبعا لنظام خاص (لو . . . . إذن) ، مع أنه ليس فى الوقت نفسه إلا نتيجة للتجارب الماضية : لو كانت الشجرة التى أراها ملقاة على الأرض قد انقلبت بسبب عاصفة لوجب إذن التحقق من وجود بعض النتائج الأخرى التى ترتبت على هذه العاصفة . ولكنى لا أرى فى هذا التفكير القياسى « المنظم » إلا مجرد نتيجة مباشرة للتجربة التى يقوم بها خيالى عندما يتصور عاصفة تنفجر . فى الواقع قد توقفى تجاربى الماضية على أنه حينما تنفجر العاصفة فإن النتائج التى رآها المرء هى انقلاب الأشجار وغير ذلك من النتائج . وحينئذ تحملنى هذه التجربة — التى فكرت فيها مجرد تفكير عابر عن العاصفة التى تنفجر — على التكهن وعلى استخدام « عينى » العقل للاحظة بعض النتائج الأخرى إلى جانب انقلاب الشجرة . وإذا تحققت بملاحظتى الراهنة المباشرة ، أى إذا نظرت بعينى الحقيقتين إلى هذه النتائج ، فإن هذه الملاحظة البصرية تؤكد آخر مرحلة من مراحل التفكير التى تطابقها ، وحينئذ تؤكد أيضاً كل سلسلة التفكير وتؤكد تبعا لذلك الفرض الذى يعد أول حلقة فى هذه السلسلة . أما إذا أدت هذه الملاحظة المباشرة ، على عكس ذلك ، إلى إيجاد بعض الإحساسات المضادة للنتائج المرتقبة فإن هذه الإحساسات « المضادة » تكذب تلك النتائج المرتقبة التى أثارها التفكير ، كما تكذب معها جميع حلقات سلسلة التفكير بما فيها الفرض الذى يعد نقطة البدء فيها . »

« وحينئذ فمن الممكن أن يتشكل كل تفكير على هذا النحو : لو . . . إذن : ويرجع ذلك على وجه التحقيق إلى أن التجارب الماضية التى أجددها الآن فقط عن طريق الخيال هى التى تبين لى أنه متى وجدت ظواهر معينة (لو) فسوف تترتب عليها ظواهر أخرى كنتائج لها (إذن) .

« ولكنك تقول كيف يتفق أن التفكير لا ينقلب ضربا ما من ضروب أحلام اليقظة ؟ ذلك لأن الانتباه يكون يقظا فى أثناء التفكير ، وليس الوجدان الثانوى الذى يشرف على مثل هذه الحالة الانتباهية شيئاً آخر على وجه الدقة سوى الخوف من أن ننسب إلى تجربة — فكرنا فيها مجرد تفكير — نتيجة مخالفة لتلك التى تحققنا من صدقها بتجاربنا الماضية . فإنى أستطيع أن أفكر فى أحلام اليقظة أو فى أثناء الحلم الحقيقى أن العنز هى التى تأكل الذئب ، ولكن ذلك أمر مستحيل فى تفكير يصحبه الانتباه ؛ وذلك لأن خوفى من الوقوع فى الخطأ لن ينجح فى إثارة حالة ماضية أكلت فيها العنز الذئب ؟ بل سوف يثير ، على خلاف ذلك ، عدداً لا نهاية له من الحالات التى أكل فيها الذئب العنز . وسوف تكذب هذه الإثارة « المضادة » ، مباشرة بمجرد خروجها إلى حيز الوجود ، تلك الفكرة الوهمية القائلة بأن العنز تأكل الذئب . »

وإنى لأشكر مسيو رينياتو شكرا حارا على هذه الملاحظات التى تدل على أنه يسلم هو أيضاً بأن بعض العوامل (انتباه ، وجدان ، خوف . . .) تتدخل لتنظيم الصور الخيالية التى نفكر فيها على نحو يجعلها تجربة حقيقية للتأكد من صدق الفروض . وفى الواقع تتركب تجربة التحقق

٦ – مشاكل أخرى

لا نستطيع أن نستعرض هنا جميع المسائل التى أثارتها مشكلة الذكاء . وقد أردت فقط أن أحاول عرض هذه المشكلة على نحو يبدو لى أنه كفيل بأن يوحى ببحوث جديدة ، وبأن يخرج على تلك التقاليد المزدوجة التى كانت تدرس الذكاء

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

فإذا كان الأمر بصدد بعض المحاولات المعقدة لتجربة يراد التحقق بها من صدق الفروض فى علم الطبيعة أو فى علم الحياة فذلك شىء بديهى . وكذلك الأمر إذا كنا بصدد تجربة لا تتضمن مناورة ما سوى أن نلقى نظرنا على الأماكن المجاورة لشجرة منقلبة لنرى هل نجد آثارا للعاصفة . فالتفكير هو التناسب العميق بين الفرض وبين المحاولات التى تستخدم من أجل التحقق من صدقه . فطريقة الملاحظة ، والشىء الذى يبحث عنه ، والنتيجة التى يهتدى إليها تتوقف جميعها على السؤال الموضوع ، لا على الذكريات أو التجارب السابقة فحسب . (ألا يعلم كل امرئ أن المنطق يتيح له أن يفكر تفكيرا صحيحا فى معلومات فاسدة ؟ فمهما يكن من قول ريبيانو فمن المستطاع أن يحل الإنسان مشكلة العنز حلا صحيحا من الوجهة المنطقية إذا فرض أنها هى التى يحتمل أن تبتلع الذئب)

وحينئذ فليس من الممكن أن ينحصر التفكير فى مجرد نظرة عقلية نلقيها على التجربة الخاصة بالتحقق من صدق الفرض ؛ وذلك لأن هذه التجربة تتضمن التفكير . اللهم إلا إذا سلمنا أن التفكير ينحصر فى إلقاء نظرة عقلية على مجموعة من المحاولات التى يقودها التفكير . وهذا هو ما يوقعنا فى حلقة لا ندرى أين طرفاها !

ولكن إذا أردنا مناقشة نظرية ريبيانو ، على نحو مثمر ، فإنه ينبغى لنا أن نعرض بالتفصيل لبعض أمثلته الجيدة التى صور بها بحوثه .

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

إما من وجهة النظر المنطقية أو عن طريق البحث عن الأسس العلمية للمعرفة ، وإما من وجهة نظر تقوم على الترابط واستعادة الذكريات الماضية . وسيبقى على الباحثين أن يدرسوا جميع العوامل التى تساهم فى الانتهاء بعملية الذكاء على أكمل وجه : وهى العوامل الداخلية (تكوين المعانى الكلية واستخدامها ، وظيفة الصور الخيالية واللغة وهلم جرا) ، والعوامل الخارجية (اتجاه التفكير[1] ، الاتساق ،

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

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

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

أمثلة : —

١ — إن الرجل الذى ينشر الفصن الذى يجلس عليه لم يتوقع النتيجة الأكيدة التى تترتب على عمله الذى يقوم به كما ينبغى .

٢ — إن الشخص الذى يغادر منزله فى آخر لحظة لأنه يجب عليه ركوب القطار للقيام برحلة هامة يتعرض لعدم اللحاق بالقطار كنتيجة لخلل يطرأ على السيارة أو عطل سيارة الأجرة أو التزام ؛ فهو لم يتوقع هذه الاحتمالات .

٣ — إذا كانت السياسة الدولية قد أفضت بنا إلى هذه الأيام العسيرة التى نحياها الآن فذلك لأن رجال السياسة ينقصهم هذا الاستعداد الخاص بتوقع النتائج بصفة عامة ، اللهم إلا إذا فرضنا أنهم . وإن كانوا يتوقعون ذلك جيدا ، فإنهم يقولون لأنفسهم « ليكن الطوفان بعدى ! »

(Note de 1930) (١٩٣٠) : ولقد سبق أن عرضت الفكرة القائلة بأن الذكاء وليد التحسس وأنه يتدخل حيثما يراد الانتصار على الظروف الجديدة عرضا مستفيضا فى مقال عنوانه :

(Tierpsycholgie)

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

وقد ظهر فى يناير سنة ١٩٣٠ . وفى العشر سنين الماضية وصل بعض المؤلفين من جانبهم إلى وجهة نظر مماثلة وأعنى بهم : —

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

(2) Pillisbury, W.B. l'épreuve et l'erreur, la loi des opérations mentales, Rev. Philos vol, 48, 1923.

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

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

القوة والسرعة ، وإدراك الواقع الخ . .)

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

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

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

الفصل الرابع

١ — وظيفة الإرادة [١]

إن الفصل الذى تخصصه كتب علم النفس الحديثة للارادة هزيل إلى حد يدعو إلى الغرابة . وليس للظاهرة التى تُدرس تحت هذا العنوان أدنى علاقة بما يطلق عليه الناس اسم « الإرادة » فى الحياة الحسية الواقعية الحقيقية — أو أى علاقة مثلا بالظاهرة التى تعالج فى التربية أو فى الطب أو فى طرق التوجيه المهنى والتى يستخدم اسم الإرادة للدلالة عليها . وقد جاء ذلك من أن علم النفس ظل مدة طويلة يزهو بنفسه — كما يقول بينيه — فى عزلة غرفة البحث . واليوم يضطر علم النفس النظرى بسبب الضرورات التى يوجبها علم النفس التطبيقى إلى إعادة النظر فى معانيه العامة ، وذلك بالمقارنة بينها وبين ما يقتضيه التطبيق العملى .

وأريد أن أبين لكم أولا فى بضع كلمات أن المعايير التى يستخدمها علم النفس المتداول فى تحديد الإرادة ليست بحال ما صفات تتميز بها هذه الظاهرة ؛ بل لاتنطبق إلا على ظاهرة أخرى لم يفرق المرء حتى الآن بينها وبين الإرادة تفرقة واضحة ، وذلك على الرغم من أنها تختلف عنها كل الاختلاف ، وأعنى بها الفعل القصدى .

وحقيقة ما الخواص التى تتميز بها الإرادة فى نظر علم النفس المتداول ؟

---

(١) تقرير قدمته تحت عنوان « تعريف الإرادة » إلى المؤتمر الدولى للفلسفة بنابلى فى مايو سنة ١٩٢٤ Atti del Congresso. Naples (1925, p. 661)

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

يرى بعضهم أن الفعل يكون إراديا إذا تصوره الذهن قبل وقوعه . ولكن لئن كان حقا أن هذا الإدراك السابق للهدف المراد تحقيقه يوجد فى الأفعال الإرادية فإنه لايكفى بحال ما فى تعريفها . وذلك لأنه يوجد أيضاً فى الفعل القصدى ، مع أنه ليس فعلا إراديا . فحينما أنظر من بعيد لأرى إذا ما كان الترام الذى سأركبه قد أوشك أن يصل ، نظرا لرغبتى فى العودة إلى منزلى ، فإن الهدف الذى يرمى إليه عقلى فى هذه اللحظة الحاضرة يتمثل فى خاطرى ، وربما شعرت برغبتى . غير أننى لاأقوم بعمل إرادى عندما أحاول رؤية الترام ، أو حينما أصعد إلى العربة التى توجد أمامى . فهذا هنا فعل قصدى لا مجال لتفسيره إلا بمعنى واحد ؛ وهو تحقيق مجرد إحدى الرغبات التى تستعين بالشعور ،حتى يمكن التأكد من أنها تنفذ بدقة .(١)

وليس من الممكن أيضاً أن يكون الاختيار صفة مميزة للفعل الإرادى . فإذا عرض علىّ أحد الناس أن أختار بين كوب من الجعة وكوب من النبيذ فإنى لاأقوم بأى فعل إرادى إذا اخترت الجعة وفضلتها على النبيذ .

ومن الممكن أيضاً أن يوجد المجهود — وهو صفة أخرى يزعم بعضهم أنها معيار يدل على الإرادة — فى بعض الأفعال التى لا تربطها صلة ما بالإرادة ؛ فإذا بذلت مجهوداً فى تسلق شجرة حتى أقطف إحدى الثمار التى أرغب فيها فهذا عمل قصدى يصحبه مجهود . ولكنه ليس بالضرورة عملا إراديا بمعنى الكلمة . ومن الممكن كذلك ، على حد سواء ، أن يلاحظ المرء أن « رد الفعل المؤجل » « أو الترقب » — اللذين فكر بعض المؤلفين فى أنهما دليل على الإرادة — يوجدان أيضاً فى الفعل القصدى البسيط : إذا عجزت عن الوصول إلى الثمار التى أرغب

---

(١) لقد قام ليبمان [Lipmann] بهذه التفرقة من قبل :
(Z. f. angewandte Psychol . Bd . 5, 1911)
وهو الذى يفرق بين الإحساسات وبين الملك الإرادى الخاص .

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

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

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

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

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

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

ويذكر « بارميلى » [٤] فى كتابه (علم السلوك الإنسانى سنة ١٩١٣) « يُنظر

---

(1) Fouillé, Idées - forces
(2) Bergson, Données immédiates de la conscience.
(3) Höffding
(4) Parmelee , Science of human behavior .

عادة إلى الرغبة والإرادة على أنهما تعبيران عن الشخصية . »

وقد قال « وارن [١] فى كتابه « علم النفس الإنسانى سنة ١٩١٩) « إن أفعالنا الإرادية تعبر عن أنفسنا . »

وقد عد لينـد قورسكى [٢] فى كتابه (الإرادة سنة ١٩١٩) : « الإرادة نشاطاً يشعر « الأنا » بأنه نقطة بدء له . »

وقال بيير جانيه : أيضا [٣] (فى الصحيفة البريطانية لعلم النفس شعبة الطب سنة ١٩٢١) « إن الإرادة تخضع لمجموعة الميول . »

وقال مولر — فرينفلس [٤] « فى الإرادة يشعر « الأنا » كوحدة قائمة بذاتها بأنه السبب فى الفعل . »

وحتى بولهان [٥] الذى وقف جيـــدا على انقسام الميول فى الإرادة يصرح (الإرادة سنة ١٩٠٣) بأننا « نحتفظ بالأحرى باسم الإرادة لهذا الفعل الذى يتطلب تدخل الشخصية بأسرها »

وسوف نرى بعد قليل أن الإرادة تدل بالأحرى على انقسام فى هذه الشخصية ، بدلا من أن تعبر عن الشخصية بأكملها .

وحينئذ فمـا معيار الفعل الإرادى ؟

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

---

(1) Warren (human Psychology)
(2) Lindwcrsky
(3) Pierre Janet (Brit . Journ)
(4) Muller-Freienfels .
(5) Paulhan (La volouté , 1903).

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

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

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

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

فالذكاء يخضع لاشراف الحقيقة . فهو يتساءل : هل هذه الوسيلة جيدة ؟ وهو يهدف إلى الحق . أما الإرادة فمقيدة بالمثال الأعلى . فهى تتساءل : هل هذه الغاية حسنة ؟ وهى تهدف إلى تحقيق الخير (أو مايحكم الفرد الذى يرغب بأنه خير) .

ولكن تعترضنا هنا صعوبة . فلدينا ميلان يتنازعان . غير أنه لا يكفى أن يكتب

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

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

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

حقاً تتحد الشخصية فى كثير من الأحيان مع هذه الميول السامية . ولكن يتفق أيضاً أن تتحد مع الميول الأخرى ، فننظر إلى الإرادة التى تغلبت على تلك الأهواء المنحطة الفجة على أنها تدخل إلهى أجنبى فى أنفسنا . فلنستمع مثلا إلى اسكندر ڤينيه [1] المفكر البروتستانتى الذائع الصيت من مدينة لوزان الذى قال

(1) Alexandre Vinet.

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

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

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

ويبدو لى ، على وجه الاجمال ، أن علماء النفس لما بهرتهم التفرقة التى يمكن القيام بها بين النشاط الغرزى أو الآلى وبين ما ليس نشاطاً غرزياً أو آلياً أطلقوا على هذا النشاط الأخير اسم «النشاط الإرادى» ، بصفة عامة دون أن يلاحظوا أنه يتضمن هو الآخر تفرقة هامة جداً ، وهى التفرقة بين الفعل القصدى الذى لا يصحبه نزاع خاص بالغايات وبين الفعل الإرادى بمعنى الكلمة المصحوب بتعارض الغايات .

وإذن فإنا ننتهى إلى هذه النتيجة : الإرادة هى التى تقوم بوظيفة المطابقة بين

البيئة وبين السلوك الذى يصبح معلقاً بصفة مؤقتة بسبب نزاع مجموعتين من الميول، وذلك بأن تعطى الغلبة للميول الأسمى مرتبة .

أو نقول أيضاً بعبارة أكثر إيجازاً : الإرادة هى العملية التى تستخدم فى حل مشكلة خاصة بالغايات ، وذلك بانتصار الميول الأسمى مرتبة .

٢ — الذكاء والإرادة[١]

تتيح لنا وجهة النظر الوظيفية التى ارتضيناها لأنفسنا أن نفرق — كما رأى القارىء — تفرقة واضحة بين الذكاء والإرادة . ويجدر بنا أن نعود فنذكر بضع كلمات عن هذه التفرقة التى طالما تجاهلها الباحثون. تخلط كتب علم النفس فى كثير من الأحيان بين هاتين الظاهرتين حين تقابل بينهما وبين الغريزة . ولكن لئن كان حقاً أنهما مضادتان للغريزة فإنهما لاتضاداتها على نفس النحو .

وإذا اتبع المرء طريقة التحليل فمن العسير جداً أن يفرق بين الذكاء والإرادة. فإن طريقة التحليل ترجع هاتين الظاهرتين إلى ما يشبه الهباء من الإحساسات والتصورات والعواطف ويدرك المرء أن علماء النفس الذين يستخدمون هذه الطريقة وحدها قد انتهوا إلى إنكار الذكاء والإرادة على حد سواء . لكن ليس معنى أن ظاهرة ما يمكن تحليلها إلى عناصرها الأولية أنها غير موجودة . فإذا حللتَ مثلا ساقاً أو يداً فسوف لا تجد سوى أنسجة جلدية وعضلية ودهنية وعظمية ، وهى الأنسجة التى لا تحتوى فى ذاتها على أى صفة نوعية فى « الساق » أو « اليد » . وليس معنى هذا أنه لا جدوى من التفرقة فى علم التشريح بين العضو الذى يسمى ساقاً وبين العضو الذى يسمى يداً .

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

وانظر مقالى : الذكاء والإرادة فى :

Recueil Jubilaire offert àW. Bechterew, Leningrade 1912.

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

وفى علم النفس تنحصر وجهة النظر التركيبية فى فحص النشاط العقلى تبعاً لتطوره الزمنى ، أى فى مقطع طولى ، لا تبعاً لمقطع عرضى فى لحظة عابرة من لحظات الزمن ، إذا صح هذا التعبير . ومن الواجب أن يتخذ المرء لنفسه وجهة النظر الأخيرة إذا أراد الوقوف على كل من الذكاء والإرادة .

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

١ — طبيعة المشكلة :

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

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

فى متناول يدك من الجانب الآخر للحاجز الذى يفصل بين حديقتك وحديقة جارك . فهى مشكلة غاية : أأفعل هذا أم لا ؟ فإذا أقلعت مع ذلك عن الرغبة فى أكل هذه الفاكهة فستقول إن إرادتك قد تدخلت .

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

أما الإرادة فتتساءل : ما الذى يجب علىّ ؟

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

ب — طبيعة الإشراف :

يخضع الذكاء كما سبق أن ذكرنا لإشراف الحقيقة الخارجية والتجربة والحق . أما الإرادة فتخضع لإشراف الخير ، ولتلك الميول التى أطلقت عليها اسم « الميول السامية » . ولكن ما حقيقة الميل السامى ؟ من العسير أن نعرفه تعريفاً موضوعياً عاماً . وأكتفى بأن ألاحظ أن هذا المصطلح « سامى » نسبى إلى أكبر حد . وإنى لأطلق لفظ « سام » على الميل الذى يكتب له النصر فى الفعل الإرادى .

ويبدو أن هذا التعريف يوقعنا فى التسلسل المنطق . فإن الإرادة تعرَّف بأنها انتصار الميول السامية ، وتعرف الميول السامية بأنها هى التى يكتب لها النصر فى الفعل الإرادى . ولكن لا وجود لهذا التسلسل حقيقة ؛ وذلك لأن الإرادة تعرَّف بالتجربة نفسها . فالفرد يعلم دائماً ، على خير وجه ، إذا ما كان يقوم بعمل إرادى

أو إذا كان منقاداً للعمل ضد إرادته . وحينئذ فمن الممكن أن نعد الميول التى تتدخل فى كل فعل إرادى لفض النزاع ميولا سامية .

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

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

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

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

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

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

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

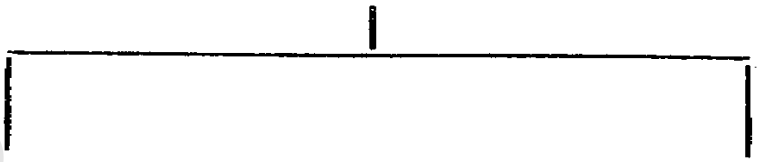
١ — (رغبة لا تحتمل أكثر من هدف واحد)

لا تردد فيما يمس الهدف

هدف غير شعورى	هدف شعورى
غريزة — عادة	فعل قصدى
	لا تردد فيما يتعلق بالوسائل
	فعل قصدى بسيط
	تردد فيما يتعلق بالوسائل
	١ ـ يخضع لإشراف الحق : فعل يعتمد على الذكاء
	٢ ـ يخضع لإشراف الجمال عمل فنى

— (رغبة تحتمل أكثر من هدف واحد)

تردد فيما يمس الهدف



انتصار الميول المنحطة	انتصار الميول السامية
اندفاع (ضعف إرادة)	إرادة

وإنى لنى غنى عن القول بأنه من الممكن أن تتدخل الإرادة فى أثناء عملية الذكاء أو فى خلال عمل الفنان ، كأن تتدخل مثلا لتضمن استمرار العمل وللمغلبة على الأفعال المنعكسة التى تدل على التعب وعدم الانتباه . وبالمثل يتدخل الذكاء فى أثناء العملية الإرادية . وأكثر ما يكون ذلك للتخفيف من حدة الإرادة ، وهذا بأن يبين للشخص مثلا أن العمل،الذى يعده مضنياً وداعياً إلى السأم ولا يعود عليه بنفع ما ، له جوانب أخرى ممتعة أو مفيدة لم يقف عليها من قبل .

ومع ذلك فالعمل العقلى يختلف اختلافا واضحاً عن العمل الإرادى ، وذلك على حد سواء باعتبار وظيفة كل منهما ،أو باعتبار العمليات النفسية التى تتدخل فى كل منهما والخطوات التى يقطعها كل منهما .

وليس الإحساس بهذه التفرقة فى صالح علم النفس النظرى فحسب ؛ بل ربما كان ذلك أيضاً فى صالح علم النفس التطبيقى على وجه الخصوص .

وفى الغالبية الكبرى من التجارب التى أجريت على الإرادة (كتجربة

آش [1] أو ميشوت [2] مثلا) لم يفرّق الباحثون بين الفعل القصدى و بين الفعل الإرادى الحقيق . ولذا فإن النتائج التى أدت إليها هـذه التجارب تهم « سيكولوجية » الفعل القصدى بصفة خاصة . فمثلا كان الشخص يميز فى هذه التجارب بين عمليتين للجمع أو الطرح يقوم بإحداها . وعندئذ كان الشخص يختار عادة العملية التى تبدو له أكثر سهولة من الأخرى . [3] ولكن ليس هذا هنا بعمل الإرادة . فى الإرادة يشعر المرء ، على خلاف ذلك ، أنه سوف يتجه فى السبيل لأشد امقاومة .

وقد قمت بعدة تجارب كان يراد بها أيضا الاختيار بين عملين (إما للقيام بعمل ما حقيقة ، وإما لعدم القيام به) : مثال ذلك : إغماض العينين أو التلفظ بكلمة بذيئة ، وضع الإصبع على الجبهة أو الرقاد على الأرض — القول : « أنا غبى » أو « أنا ذكى » ، رفع اليد أو التجرد من الثياب — وهلم جرّا .

وكانت التعليمات على أربعة أنواع :—

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

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

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

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

---

(1) Ach
(2) Michotte

(٣) أنظر مثلا الدراسة التجريبية للاختيار الإرادى :

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

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

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

وفيما عدا ذلك فكثيراً مايؤدى تطبيق التجارب على الإرادة إلى خطأ جسيم . فلكى توجد إرادة بمعنى الكلمة فمن الضرورى أن توجد هناك تلقائية . فإذا كان الأمر يقضى باختيار أشد الأعمال عسراً ، أو أكثرها مشقة فليس من الممكن أن يقول الإنسان إن هذا الاختيار إرادى . وحينئذ يجدر بنا أن نترك للشخص الحرية ، بعد اختيار الفعل ، فى تنفيذه أو عدم تنفيذه . ويتيح استخدام مقياس التعب العضلى[1] الوقوف مباشرة على أول خطوة تخطوها الإرادة عندما تتدخل فى العمل ، وذلك بمجرد أن يصير المجهود شاقا مؤلما .

٣ — تربية الإرادة[2]

هل تعد الفكرة الوظيفية عن الإرادة عونا مفيدا فى هذه المسألة العسيرة

---

(1) Ergographe

(٢) لم تنشر هذه السطور قبل سنة ١٩٣٠ . ولكن كانت المعانى التى نعبر عنها موضوعا لدروس ومحاضرات شتى ألقيت فى أثناء الخمس عشرة سنة الأخيرة . أنظر على وجه الخصوص:

Le psychothérapie et la volonté, Comm. à la Reunion des Neurologistes suisses à Genève Avril, 1925. Arch Suisses de Neurol et de Psychiatrie, vol XVI. 1925 p. 363,

الخاصة بتربية الإرادة ؟ إنى لا أستطيع أن أعرض هنا لهذه المشكلة الكبرى من جميع نواحيها . فمازلنا نجهل حتى الآن إلى حد كبير النحو الذى تسلكه الإرادة لدى الطفل . كما نجهل متى تظهر الإرادة إلى حيز الوجود . وما مختلف المظاهر التى تتشكل بها . كذلك ما زال فقدان الإرادة ، تلك الظاهرة التى كثيرا ماتوجد لدى المصابين بفقدان الشعور بالحقيقة[1] ولدى ذوى العاهات النفسية من أشد الظواهر غموضاً . ولئن بدت لنا وظيفة الإرادة أمرا بديهيا فمازال كنهها لغزا حقيقياً يعجز العقل عن حله .[2]

وللأسف لاتعطى دراسات الأطباء لفقدان الإرادة التوضيح الذى يرغب فيه عالم النفس . ويبدو أن الأطباء أنفسهم لم يدركوا بوضوح الظاهرة التى يجب أن

---

(1) Psychasthéniques.

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

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

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

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

ولكننا نرى رأيا مختلفا كل الاختلاف لدى الدكتور ڤيتوس[٤] ، فهو يقول : « إن الإرادة هى تلك القوة الكامنة التى سوف تتيح للمصاب . باضطراب الجهاز العصبى « أو العظيم السمپتاوى[٥] » أن يستخدم من جديد القوى التى فقدها فليست الإرادة ، كقوة ، هى التى تنقص المصابين باضطراب الجهاز العصبى ، بقدر ماتنقصهم القدرة على استخدامها . ويعرّف ڤيتوس الإرادة بأنها « قوة وطاقة خاصة مستقلة عن كل معنى ذهنى . »

---

(١) مرض عصبى يتميز بنقص الحدة العصبية ، وينجم عن شدة الإجهاد أو عن بعض الأضطرابات الهضمية المعوية ، ويميل المصاب به إلى العزلة .

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

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

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

(5) Névropothes .

فنحن نرى أن مايطلق عليه ڤيتوس اسم الإرادة هى مايسميه ديشامب طاقة ، وأن ما يطلق عليه ديشامب اسم الإرادة هو مايطلق عليه ڤيتوس اسم المنى . وفى حين أن ڤينوس يفكر أن فقدان الإرادة ينشأ بسبب أن المرء لا يعلم كيف يستخدم هذه القوة العقلية ، يرى ديشامب أن هذه الظاهرة ترجع إلى عدم القدرة . ويؤدى هذا الاختلاف النظرى بطبيعة الأمر إلى اختلاف عملى . فالعلاج لدى ديشامب علاج جسمى ، قبل كل شىء . أما علاج ڤيتوس فهو علاج نفسى قبل كل شىء .

ومع ذلك فإنى أعتقد أن وجهة النظر الوظيفية تنتهى بنا إلى نتيجة غير متوقعة إلى حد كبير : وهى أن المثال الأعلى لتربية الإرادة سوف ينحصر فى جعل الإرادة غير ضرورية ، وذلك بالقضاء على أسباب الصراع التى تحتم تدخلها .

ومهما يكن من شدة غرابة هذه النتيجة فإنها تتفق مع مسلكنا الذى تتخذه كل يوم للحكم على الأشياء .

فنحن نحكم بتفوق التلميذ الذى يؤدى امتحانا أو يحل مسألة فى الجبر كما لو كان يلهو — لأن ذلك يثير اهتمامه ويستهوى لبه — على ذلك التلميذ الذى لا يقوم بهذه الأعمال التى تضجره إلا لأنه يجب عليه أن يفعل ذلك ، وأن يشحذ إرادته إلى أقصى حد ممكن . فإذا فكرنا فى هذا الأمر ، وهو أن أحد هذين الطفلين لم ينته إلى العمل المرح التلقائى ، وأن الآخر لم ينته إلى العمل الإرادى المحض ، إلا لهذا السبب اليسير وهما أنهما قد اتبعا نظامين تربويين مختلفين ، وقد كانا بحسب الأصل متحدين فى الناحية النفسية — نقول إذا فكرنا فى ذلك لم نتردد فى إعطاء الجائزة للنظام التربوى الذى استطاع أن يجعل الإرادة غير ضرورية عندما استعاض عنها باللذة .

ولكن مايصدق على الامتحان أو على مسألة الجبر يصدق أيضاً على جميع الأمور الأخرى ، بما فى ذلك النشاط الاجتماعى والأخلاق . ألن ينظر الناس

إلى الرجل الذى يفعل الخير . وهو منشرح الصدر ، والذى يظهر استعداده دائما لبذل المعونة ، وينسى نفسه فى وثبة غير شعورية ملؤها الإيثار والتضامن على أنه خير مثال لنجاح التربية ، وعلى أنه يَفضُل ذلك الرجل الذى يفعل الخير هو الآخر ، غير أنه لا يفعله إلا وقد تملكه همّ دائم يمليه عليه الواجب ، بحيث يجب عليه أن يقهر نفسه فى كل لحظة ؟ — لاشك فى أن هـذا الأخير يفوق صاحبه فى قيمته الخلقية من وجهة النظر الأخلاقية البحتة ، وذلك لأنه يضحى بنفسه فى كل لحظة ، ويزهد فى راحة البال العزيزة عليه .[١] أما من وجهة النظر الإنسانية فليس ثمة ريب فى أن الرجل الذى يفعل الخير مبتسما يبدو نموذجا ممتازا ، كما أنه يبدو من الناحية البيولوجية [٢] نموذجا أكثر تطورا ؛ وذلك لأنه أكثر تحرراً من الميول الأنانية المنحطة .

فمن الضرورى إذن أن تفضى تربية الإرادة — متى نجحت نجاحا تاما — إلى جعل السلوك غير إرادى لدى الشخص الذى توّجت لديه هذه التربية بالنجاح . وتنحصر هذه التربية بداهة فى تزويد الطفل أو المراهق بمثال أعلى من القوة بمكان ، بحيث يستطيع الغلبة على الميول المنحطة . فإذا لم يتم السلوك الاجتماعى أو الخلق أو العقلى إلا تحت ضغط بعض الأفعال الإرادية ، فذلك يرجع إلى وجود شىء حالَ دون هذه التربية ودون الوصول إلى أسمى درجاتها . إن السلوك الإرادى

---

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

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

(٢) انثروبولوجيا : علم التاريخ الطبيعى للانسان .

أعض بكثير من فقدان الإرادة — ولكن أليس ذلك فى الواقع مركباً صعبا [١] ؟

وإنى لأتساءل فأقول : أليس من الواجب أن يستعيض المربى فى برنامجه عن فصل تربية الإرادة بفصل آخر لتربية الشخصية ؟ ومن الممكن فى هذه الحال أن نجد فى مؤلفات علماء علم النفس التحليلى ملاحظات قيمة بصدد هذا الموضوع . فينبغى أن نقوم بتعديل الميول الرديئة وإعلائها، وأن نوفق بين الطفل وبين البيئة الاجتماعية، حتى نتجنب ضروب النزاع بين الشخصية وبين الوسط المحيط بها ، وذلك بدلا من أن نرشد الفرد إلى كيفية التغلب على هذه الميول .

وإنى لأقتصر على هذه اللاحظات القليلة التى أرجو أن يتكرم القارىء بأن يعدها إيحاءات بسيطة تتوق إلى أن تصير بصيصا من الضوء فى مجال بحث مازال غارقا فى الظلمات .

---

(١) لقد كتبت هذه السطور حينما وقعت اتفاقا على النص التالى لفيلسوف فرنسى كان أستاذاً بجامعة « برن » ،وهو زميلى وصديقى المأسوف عليه ألبرت لوكلير [Albert Leclèr] :

« لاتوجد الإرادة حقيقة لدى شخص ما إلا إذا انتهى إلى الرغبة فى الخير على نحو غير إرادى. » :

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

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

الفصل الخامس

يتعلم الأستاذ من الطفل [1]

سيداتى وسادتى :

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

من المتفق عليه أنه يجب على المربى والمدرس أن يبدآ بإثارة انتباه التلميذ واهتمامه . ولكن ما السبيل إلى ذلك ؟ إذا تصفح الإنسان كتب التربية رأى ، دون ريب فى ذلك ، أنها تعطى نصائح جيدة بشأن الطريقة التى تجعل المواد التى تقدم للطفل جديرة باهتمامه . ولكن يبدو لى أن هذه الكتب لا تتعمق تعمقاً كافياً ، وأنها لاتبحث عن كنه المنبع الحقيق لكل نشاط عقلى ، وهو المنبع الذى يجب عليها أن تبدأ بتفجير عيونه إذا أردنا استغلال قوته الفعالة . وفى الواقع مازال يغلب على التربية المألوفة طابع علم النفس القديم الذى يطلق عليه الناس فى كثير من الأحيان اسم علم نفس الملكات ، وذلك لأنه ينظر إلى النشاط العقلى

---

(1) Discat a puero magister .

مأخوذ من حديث ألقيته فى بورج ١٢ يوليه سنة ١٩١٣ فى مؤتمر المدرسى مقاطعة « ابن » ، ونشر فى :

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

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

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

وأعود فأقول : لقد كان ذلك جميلا ويسيراً كل اليسر . ولقد كان هذا حسنا لو شئنا ، من الوجهة النفسية والأخلاقية ؛ فإذا لم يستطع المرء أن يفعل شيئا لم يفرض أنه عجز عن ذلك لأنه لايستطيع ؛ وذلك لأن الناس ينسبون إليه ملكات أى بعض القوى التى لاحد لقدرتها ؛ فكان يستنبط من ذلك أن العجز راجع إلى عدم رغبته فى القيام بالعمل .

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

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

هذا إلى أن التربية نفسها هى خير وسيلة تبين لنا عدم كفاية هذه النظرية القائلة بوجود الملكات النفسية . ذلك بأن المربين هم أول من يضج بالشكوى مما يجده تلاميذهم من عسر فى الفهم وفى الانتباه مهما يكن من شأن العقوبات التى يهدّدون بها . وإنا نرى المدرسين من كل جانب يطالبون بإعداد أكثر مطابقة للحقائق السيكولوجية [النفسية] ، بحيث يتيح لهم أن يكونوا على خير استعداد لمواجهة الصعاب التى تعترض سبيلهم كل يوم . فبالأمس فقط جاءنى خطاب من أحد زملائكم فى مقاطعة « ساڤوا » وهو مسيو ڤوارون الذى يخبرنى فيه بإنشاء شعبة للتربية داخل « الاتحاد الحى لمدرسى المقاطعة » . وهو يقول لى فيه : فلتعتقد جيدا أن جانبا كبيرا من المدرسين فى الوقت الحاضر ، وبخاصة أعضاء المدرسة النقابية الحديثة ، قد ضاقوا ذرعا بالأساليب المعقدة التقليدية ، وهم يريدون بناء طرقهم فى التدريس على دراسة عميقة من علم النفس الفردى لكل طفل . »

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

أن نعتقد أننا قمنا بكل مايجب القيام به متى قلنا له « انتبه » . فكى ينتبه الطفل فلا بد من أن نخلق لديه الحاجة التى تدعو إلى الانتباه . ويجب أن نثير فى ذهنه مشكلة يشعر بالرغبة فى حلها . فيستيقظ انتباهه إذن من تلقاء نفسه ويظل مستمراً طالما بقيت الحاجة . وفى هذه الحال لن تكون هناك ضرورة لصنوف التهديد أوالوعود أوالعقاب أو الثواب ؛ فسوف يستعيض الطفل عن هذه البواعث الخارجية ببواعث داخلية تفوق الأولى فى قوتها إلى مالا نهاية له . وهى أكثر سلامة منها من وجهة النظر التربوية وأشد اتفاقا مع نمو الشخصية من الناحيتين العقلية والأخلاقية .

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

وإذن فمن الواجب ألا يكون نشاط التلميذ شيئاً آخر سوى إحدى الوسائل

التى يستخدمها بنفسه لإشباع إحدى الحاجات التى استطاع المدرس أن يخلقها لديه . ولا شك فى أن هذه الحاجة الثائرة لن تزوده من تلقاء نفسها بالوسائل التي تلزم فى تنفيذ العمل الذى يراد القيام به ، أو بالوسائل الفنية التى يجب استخدامها . إن مسألة تنفيذ العمل على أكمل وجه مشكلة أخرى . ولكن الحاجة الثائرة نفسها سوف تثير ميله إلى تنفيذ هذا العمل : وسوف تزوده بالرغبة . وهذا كسب كبير جدا . فمتى أشعلت الرغبة الحقيقية فى حل إحدى المشاكل فسوف يهتم الطفل بطبيعة الأمر بالوسائل الفنية التى يجب استخدامها للوصول إلى هذا الحل .

ولنشر بصفة عابرة إلى هذا الأمر ، وهو أنك إذا أردت أحدا على القيام بعمل لايشعر بحاجة إليه فسوف يكون هذا العمل سبباً فى تقززه . التقزز ! لماذا أهمل المربون هذه الظاهرة الجوهرية هذا الإهمال كله ؟ إن لونا من ألوان الطعام يدعو إلى تقززك حينما يقدم إليك فى لحظة لاتشعر فيها بالجوع . وأكثر من ذلك فمن الغريب أن ترى إلى أى حد يمكن أن يؤدى وجود الشهية أو عدم وجودها إلى تغيير حالتنا النفسية الراهنة بأسرها : لقد جبت طيلة الصباح ، فى أرجاء مدينة أجنبية ، فتشعر — كما يقال — بأن معدتك قد هبطت إلى عقبيك . وأخيرا تحين ساعة البحث عن أحد المطاعم . فتدخل وتجتاز الردهات التى امتلأت بالآكلين ، فترى من بين هؤلاء أفرادا قد انتهوا من تناول الغذاء ، فطلبوا قائمة حسابهم ، ثم نهضوا وانصرفوا . ياللقوم المساكين ! هكذا تفكر حينما تستنشق رائحة المطبخ اللذيذة بشغف وتهنىء نفسك بكل هذه اللذة التى مازالت تنتظرك . والآن قد جاء دورك لتنتهى من الغذاء ولتقوم وتنصرف . فتقابل فى أثناء اجتيازك الردهة آكلين آخرين لم يفعلوا سوى أن بدأوا فى تناول الطعام . فهم يأكلون الآن أول صنوف الطعام ، أى السمك ، فتفكر قائلا ، وقد وصلت إلى ماوصلت إليه من البشم : أف ! كيف يستطيع المرء أن يأكل سمكا فى هذه الساعة ؟ ياللقوم المساكين !

فى خلال خمس وأربعين دقيقة أحدث وجود الشهية أو عدم وجودها ثورة تامة فى عالم حاجاتك ورغباتك . فرائحة المطبخ ، تلك الرائحة التى كنت تستنشقها بنهم منذ قليل ، تدعو الآن إلى تقززك تقززاً بالغا . والشىء الذى كنت توجه إليه ذراعيك منذ لحظة يحفزك فى الوقت الحاضر إلى الهرب منه .

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

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

المنابع التى يجب التحايل لاستنباطها ! فلنقلد الطبيعة التى تعلم جيداً كيف تستدر من هذه المنابع مياهها . ولنعدل أساليبنا، حتى تتوغل ضروب النشاط التى نتطلبها من الطفل فى نطاق شواغله الطبيعية . إن اللعب هو تلك الحيلة التى وجدتها الطبيعية لكى تدفع الطفل إلى بذل نشاط هائل يعود بالنفع على نموه الجسمى والعقلى . فلنستخدم هذه الحيلة فى نطاق أكثر اتساعا ، ولنجعل تعليمنا أشد قربا من مستوى الطفل ، وذلك بأن نتخذ من غرائزه حلفاء بدل أن نتخذ منها أعداء .

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

مافائدة ذلك ؟ تلك هى الكلمة المقدسة من الآن فصاعدا ، وهى الكلمة الفاصلة بينى وبينه . »

ولابد من ملاحظة الطفل كثيراً حتى نعلم حاجاته الطبيعية التى يستطيع المربى استغلالها ، وكيف تختلف هذه الحاجات باختلاف مراحل العمر . وجدير بالمدرسين أن ينهضوا بعلم نفس الأطفال . فهم على وجه التحقيق أحسن الناس وضعا، للمساهمة مع عالم النفس فى إنشاء هذا العلم الخاص بالطفل والذى قد اعترف بضرورته .

ولتسمحوا لى — سيداتى وسادتى — أن أختتم هذه الكلمة بأن أذكر لكم شعارنا الخاص بمؤسسة « جان جاك روسو » : يتعلم الأستاذ من الطفل .

مازالت هناك أمور كثيرة على المدرس أن يتعلمها من الطفل .

الفصل السادس

سيكولوجية مدرسة النشاط [1]

— ١ —

(إن السبب الذى يدعونى إلى إعادة نشر هذا المقال الخاص بخلاف بينى وبين صديقى الفاضل « فريير » [1] هو أن بعضهم حاول أحياناً استغلال اختلاف الرأى الذى لمح إليه هذا الصديق ضد علم النفس وضد استخدامه فى التربية. وحديثاً بدا أن هذه الخلافات النظرية أدت إلى زعزعة عقيدة مسيو بوريل [2] فى علم النفس — وقد كان بوريل الرئيس السابق للتعليم العام لإقليم نيوشاتل — وهو صاحب تلك الإصلاحات الرصينة لبرامج المدارس التى تحت إشرافه ، وهو الذى يبدو تماماً مظهر المعضد لعلم النفس — وقد قال مسيو بوريل : « إننى من أشياع المربين الممتازين الذين استطاعوا — فى جميع العصور — أن يؤسسوا التربية على علم النفس وعلى علم وظائف الأعضاء للطفل . » وقد غلا فى أهمية هذه الخلافات سالفة الذكر . وانى لأستميح لنفسى العذر فى أن أرجعه إلى ماسبق ذكره فى ص ٣٩ . ومن الممكن أن تختلف وجهات نظرنا إلى أهمية أحد العوامل فى علم هو فى طريقة تكوينه (وتلك هى حال جميع العلوم) . ولذلك فليس ثمة ما يدعو إلى العجب إذا أمكن أن يوجد اختلاف فى وجهات النظر حينما يكون الأمر بصدد تطبيق هذا العلم . وتلك هى على وجه التحقيق فائدة المناقشات فى المؤتمرات والنشرات الدورية التى تحاول رفع هذه الخلافات .

فهل يجب التصريح بأن الطب يعجز عن خدمة فن العلاج لأن الأطباء يقترحون فى علاج مرض واحد بعينه طرقا أشد ماتكون اختلافا فيما بينها : فبعضهم يشير بالبحر ، والآخر بالجبل ، والثالث بالحمامات المعدنية ، والرابع بالعلاج الكهربائى ، والخامس بالحركة ، والسادس بالراحة وهلم جرا . فهل لهذا الاختلاف معنى آخر سوى ضرورة مضاعفة الملاحظات والتجارب ؟

---

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

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

ولا أفهم مطلقاً ماذا يعنى مسيو بورديل عندما يكتب : « إن المربى الحق هو الذى يحذر النظريات المتغيرة ، فمن الممكن أن تأسر لبه يوما ما ، ولكن سرعان ماتبدو غير كافية . » وهل يجب على الطبيب « الحق » (أوالمهندس « الحق » او الزراعى « الحق ») أن يحذروا ، هم الآخرون ، النظريات التى تتغير دائماً ؟ وإذن يوشك هؤلاء الفنيون بمعنى الكلمة أن يتبعوا أساليب القرون الوسطى ! فلما كان العلم قد تغير إلى حد ما فى أثناء هذه القرون الماضية — وحتى فى عشرات السنين الأخيرة — فمن الواجب أن يبدو لهم مظنة للريب إلى أكبر حد . فلنفكر فى هذا الأمر وهو أن هذا العلم اللعين يتغير دائماً !

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

ولئن كنت قد نقدت بعض آراء أدولف فريير فى السطور التالية ، دون أن أخفف من حدة هذا النقد بما كان ينبغى من الرفق فذلك لأنى كنت أعلم جيدا أن صداقتنا كانت متينة إلى درجة لا أحتاج معها إلى اتخاذ كل هذه الحيطة : فقد كانت هذه الصداقة بمنأى عن كل مايوهنها ! ومع ذلك فلما كانت الفرصة قد سنحت فما على إلا أن أعبر هنا عن شديد إعجابى بصاحب كتابى : « استقلال التلاميذ » ، « ومدرسة النشاط » . فقد كان أحد الأوائل الذين أدركوا منذ ثلاثين عاما ماتتضمنه هذه التربية الجديدة من الآمال المعقودة عليها . وقد ساهم أكثر من أى شخص آخر فى نشرها — وهاهى ذى قد بدأت تؤتى بعض ثمارها الباهرة فى كل مكان . لقد كان فريير صاحب عقيدة ، تلك العقيدة التى سوف تنتهى إلى نقل الجبال ، بل المربين أيضاً .)

تتلخص العناصر الجوهرية فى علم النفس الخاص بمدرسة النشاط فى بعض الحقائق الأولية . ولذا فإن مما يدعو إلى العجب إلى حد كبير أن هذا العلم لم يكن مجهولا لدى المربين فى كثير من الأحيان فحسب ؛ بل لدى أصحاب النظريات فى التربية الحديثة . ألم يذهب أودلف فريير نفسه إلى حد التصريح « بأنه ليس من اليسير أن نوقف المرء بلمحة خاطفة على الأسس النفسية بمدرسة النشاط . »[1]

وإذن فإنى أزعم ، على عكس ذلك ، أنه ليس هناك ماهواً كثر يسرا من ذلك . ولكن ليكن من المفهوم جيدا أن ذلك أمر يسير بشرط أن نظل فى مجال علم النفس ، فى مجال العلم والظواهر ، وبشرط ألا نحلّق فى سحب الفلسفة للبحث عن هذه « الأسس »

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

فإن نقل مشكلة ذات طبيعة نفسية بحتة إلى ميدان الفلسفة يؤدى إلى نتائج يؤسف لها إلى أقصى حد . وذلك أولا لأن حلها يبدو رهناً بصحة بعض الآراء الخاصة بجوهر الأشياء . وثانيا لأن المرء يعقد مسألة بسيطة جداً ويشوشها على نحو لاجدوى فيه . ولأن فى ذلك على وجه الخصوص إشعارا للمربين بأن آراء أصحاب نظرية «مدرسة النشاط» ليست واضحة ، وأنه إذا كان من الواجب عليهم أن يلجأوا إلى أشباح الأشياء التى تستحيل معرفتها — تلك الأشباح التى تخيلها شوبنهاور أو برجسون لتبرير إحدى الطرق التربوية — فسبب ذلك يرجع دون ريب إلى عجز العلم عن تبريرها . ونتيجة ذلك كله هى أن المربين والمدرسين لايثقون بنظرية لا تبدو لهم إلا كسحاب متراكم بعضه فوق بعض ، وكتلا كيدات غامضة تسبح فى الفضاء .

لا ! إنى أرجوكم أن نظل فى ميدان ما يمكن معرفته . فإن فى هذا الميدان ما يكفى من الحصاد . وليس لنا أن نفعل كالمعز التى ترغب دائما أن ترعى فى مكان أبعد مما يتيح لها حبلها ، على الرغم من أنها مربوطة فى وسط مرعى دسم .

٢ — ســـوء تفاهم

إن الافتقار إلى علم نفس واضح فى « مدرسة النشاط » يبدو لنا أمرا مشاهدا دائما . وقد صرح مسيو ألبرت شيسكس[1] منذ عهد قريب جدا فقال : « لم يؤد موضوع من الموضوعات التربوية إلى ما أدى إليه هذا الموضوع من صنوف سوء التفاهم العديدة ، وما أجدرنا أن نبذل جهدنا لتبديد بعض ما يثيره هذا الموضوع من سوء تفاهم . » وقد ضرب سلسلة من الأمثلة وبين فيها بوضوح مالا يمكن

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

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

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

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

وقد كان الناس على حق عندما تركوا جانباً هذا المصطلح المبهم « مدرسة العمل » [1] الذى كان يوحى دائماً بهذه الفكرة الخاطئة ، وهى أن المقصود هنا

---

(1) Arbeitsschule .

هو العمل اليدوى أو تعلم إحدى الحرف . ولكنى أتساءل : أليس مصطلح « مدرسة النشاط » مصطلحا مبهما هو الآخر وأرجو عفو صديق « بوفيه » الذى كان أول من وضع هذه الصيغة الاصطلاحية ؟ ويتخيل المرء أن معنى نشط هو « الذى يفعل فعلا خارجيا » وأن هناك تناسبا بين النشاط الذى يبذل وبين عدد الأفعال المرئية التى يقوم بها الإنسان . ولكنى أقول إن الفرد الذى يفكر، دون أن يتحرك فى مقعده ، أكثر نشاطا من التلميذ الذى يترجم نصاً لاتينياً .

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

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

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

ففى سنة ١٩١١ ، نشر لي دى كارلسريخ [1] كتابا عنوانه (مدرسة النشاط) وقد بين « لي » جيداً عيوب المصطلح القديم «مدرسة العمل Arbeitsschule» . ولكنه من الغريب جداً أنه لم يبرر مبدأ النشاط تبريراً مرضياً . وقد توقعت أن أجد فى الفصل الذى كتبته بعنوان : « المبادىء الأساسية للنشاط من وجهة النظر البيولوجية »[2] تحديداً لصيغة المبدأ الوظيفى ، وذلك لأن السبب فى العمل —

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

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

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

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

وفيما عدا ذلك فإنا نرى فى الفصل الخاص بالأسس النفسية لمدرسة النشاط أن مسيو فريير يعرض لمسائل أجنبية تماما عن المبدأ الوظيفى لهـذه المدرسة كقانون التقدم وقانون الوراثة البيولوجية والنماذج النفسية ، وذلك بدلا من أن يركز انتباه القارىء فى قانون الاهتمام الذى لايكاد يشعر به إلا قليلا ، مع أنه المحور الوحيد الذى يجب أن يدور حوله المذهب التربوى بأسره . ولـكن لا شك فى أنه يجب فحص هذه المسائل المختلفة سالفة الذكر حينما نـكون بصدد تطبيق مبدأ

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

وأرجو أن يقتنع القارىء بأنني لا أبحث هنا عما يبحث عنه المتزمت من مماحكات ؛ فإن لهذا النقص في التأليف نتائج عملية جسيمة جدا . وذلك لأنه إذا كان مبدأ مدرسة النشاط غارقا وسط هذه الاعتبارات التي لا تمت له بصلة فسوف لايهتدي إليه القارىء أو سوف يؤوله تأويلا خاطئاً . وحينئذ فليتفضل القارىء بأن يغفر لي إن أنا أردت وضع الأمور في نصابها .

٣ — قانون الحاجة أو المبدأ الوظيفي

من الطبيعي جداً أن ينجم مبدأ مدرسة النشاط عن القانون الأساسي لنشاط الكائنات العضوية ، وهو قانون الحاجة أو الاهتمام :

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

إن العمل الطبيعى يجب أن يكون عملا وظيفيا دائما ، أى يجب أن يتصف دائما بأنه يحقق الغايات الكفيلة بإشباع الحاجة التى يثيرها . فإذا قضى المرء على الحاجة قبل وجودها فقد قضى على السبب الذى يدعو إلى العمل .

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

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

٤ — لكن كيف تثار الحاجة فى المدرسة ؟

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

---

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

Psychologie de l'enfant, Le développement mental .

وانظر لديوى كتابه : L'école de l'enfant

وانظر أيضاً : P. Bovet, la tâche nouvelle de l'école. Interméd. dans Educ. octobre 1919 .

وكذلك التقرير الممتاز الذى قدمه مسيو مارسل شانترنس فى : l'Étude prélim. en vue de la revision de la loi sur l'inst . public , Lusanne 1920.

وهو التقرير الذى يلح حقيقة فى بيان « الحاجة »

نستطيع أبدا تأسيس المدرسة على قانون الحاجة الذى لا يؤدى وظيفته إلا فى الحياة . فبين المدرسة وبين الحياة جدار لن يخترقه البصر أبداً . فكيف تريد العثور داخل حجرة المدرسة على بواعث النشاط التى تنشأ بسبب إحدى حاجات الأطفال ؟ »

ويبدو أنه من المستحيل مطلقا الرد على هذا الاعتراض . وهو — ولا شك — الاعتراض الذى استخدمه أعداء مدرسة النشاط استخداما ضمنياً ، والذى حددت صيغته منذ عدة أعوام فى مجلة من مجلات سويسرا الألمانية [1] : كيف نزود التلاميذ بالبواعث التى تدفعهم إلى العمل ؟ كيف يمكن إدراك هذه الغاية ، وهى أن يرغب التلاميذ بكل قواهم فى دراسة الحساب والتاريخ وقواعد الإملاء ؟ ويبدو أن حل هذه المشكلة أمر ميئوس منه .

ومع ذلك فليس الأمر هكذا بالنسبة إلى من يحسب لتعاليم علم نفس الطفل حسابها . فسوف يعلم هذا الرجل أن الطفل كائن يعد اللعب إحدى حاجاته الرئيسية . وأكثر من ذلك فإن الطفل إنما كان طفلا لأنه يشعر بهذه الحاجة . إذن يمكن اعتبار الميل إلى اللعب حاجة جوهرية لطبيعته . إن الحاجة إلى اللعب هى على وجه التحقيق تلك الحاجة التى سوف تتيح لنا التوفيق بين المدرسة وبين الحياة ، وتزويد التلاميذ ببواعث على العمل ؛ وهى تلك البواعث التى كان يزعم بعضهم أنه يستحيل العثور عليها فى حجرة الدراسة . فمهما يكن من طبيعة العمل الذى تريد الطفل على أدائه فسوف يكون هذا العمل قادرا على تحرير كنوز من نشاطه تعود عليه بالنفع ، وذلك إذا وجدت الوسيلة التى يُعرض بها هذا العمل عليه على نحو يلمح معه أنه شبيه

---

(1) Aug. Schmid, Schule und Arbeitsproblem. Zeitsch. f Jugenderziehung, Zurich, nov 1912.

راجع مقالى : " L' école et la Psychologie expérimentale "
Annuaire de l'instr. publ en Suisse, Lusanne 1916

باللعب. وسوف تثير صفحة تاريخ بعينها ردود أفعال تختلف فيما بينها أشد الاختلاف، وذلك تبعاً لاختلاف الطرق التى تستخدم فى تحصيلها . أيجب أن تحفظ عن ظهر قلب أم « باستظهار كتابى » أم يجب أن تتخذ مادة لتكوين قطعة تمثيلية حية ؟

وحينئذ فللعب أهمية بالغة جداً فى تحقيق مدرسة النشاط تحقيقا عمليا . فهو الذى سوف يمكننا من تحقيق المبدأ الوظيفى فى الفصول . وهو القنطرة التى ستصل بين المدرسة والحياة ؛ أى أنه كقنطرة أحد قصور العهد الإقطاعى[1] التى تستطيع الحياة أن تنفذ بفضلها إلى الحصن المدرسى الذى كان يبدو من الواجب أن تظل جدرانه وأبراجه عقبة فى سبيلها .

وللأسف خفيت هذه الوظيفة الأساسية للعب كأساس نفسى لمدرسة النشاط على مسيو فريير . فإنه لم يتذكر أن الأطفال يلعبون ، ولم يشر إلى ظاهرة اللعب إشارة عابرة إلا فى صفحة ثلثمائة وثلاث وثلاثين من كتابه . ففى حين أن ظاهرة اللعب هذه تعد إحدى الأسس الرئيسية لمدرسة النشاط أو عمادا لها ، إذا فضل المرء هذا التعبير ، نرى أن فريير يعالج هذه الظاهرة كما لو كانت وحدة زخرفية صغيرة يضيفها المرء إلى البناء بعد الفراغ منه ، ولكن ليس هناك ما يصلها به حقيقة .

ومع ذلك فإنى أعود فأقول : إن اللعب أداة لا محيص عنها للمربى الذى يرغب فى تحقيق مدرسة النشاط . وهو الذى يجب أن يكون أساساً تُبنى عليه هذه المدرسة .

وليس لى أن أبيّن هنا كيف يستطيع المربى — متى استعان باللعب — أن يخلع طابع الحياة على دروسه ، وأن يغير وجه تدريسه ، وأن يحقق المبدأ الوظيفى

---

(١) كان كل قصر إقطاعى حصنا من الحصون تحيط به الخنادق من كل جانب ولا تربطه بالخارج سوى قنطرة يمكن رفعها عند الحاجة (المترجم) .

فى الوقت نفسه . وقد قلت بضع كلمات فى هذه المسألة فى مواطن أخرى . [١] وأكثر من ذلك فقد ذهبت إلى حد التفكير فى أنه من الممكن أن تحل مشكلة العقوبات المدرسية ، وأن يحذف منها الجانب الذى يدعو إلى تثبيط همم بعض التلاميذ وإلى تدهور حالتهم العقلية والأخلاقية ، مع إعلاء تأثيرها النفسى فى آن واحد ، وذلك بتحويلها إلى ضروب من اللعب . [٢]

وقد بين مسيو بوفيه أنه من المستطاع أيضاً أن تحل مشكلة المنافسة على نفس النحو ، وذلك بأن يُخلع عليها طابع اللعب[٣] . وقد ناقشت أيضاً ، فى مكان آخر ، ذلك الاعتراض الذى يدل على الغباء ، والذى ينحصر فى القول بأن مدرسة النشاط إنما وجدت من أجل العمل لا من أجل اللعب ؛ فى حين أن إدخال اللعب فى المدرسة يهدف ، على وجه التحقيق ، إلى تمكين الطفل من بذل كل جهوده . [٤]

وحينئذ نرى أن اللعب أبعد ما يكون عن قطع الصلة بين الحياة والمدرسة ، وأنه على العكس من ذلك الوسيلة الرئيسية للتوفيق بين المدرسة وبين الحياة . ولكن اللعب هو الخيال . ومن ثم فمن الواجب أن تستغل الفكرةُ الوظيفية التربوية الخيالَ فى نطاق واسع جداً للمساهمة فى تحقيق هذا الهدف . ولذا فإنا نعجب حين نسمع مسيو شيسكس يصرح بأننا نزداد قرباً من الحياة كلما رجونا التلاميذ أن يكتبوا خطاباً إلى شخص حقيقى ، لا إلى شخص وهمى . ولكن ليس الأمر هكذا . فليس وجود الشخص الذى يكتب إليه وجودا حقيقيا هو الذى

---

(1) Ed . Claparède. Bull. Soc. psychol. de L' enfant. nov. 1911. P. 49 ; - L'école et la Psychologie expérimentale, Annuaire de l'Inst publ. 1916 , p 75 — ; Jeu d' orthographe, Interméd . des Educ. avril 1918.

(2) Interméd des Educ. avril 1918 p . 80-81.

(3) Bovet , Ibid . avril 1920 p . 65.

(4) Psychologie de l'enfant , Le développement mental, Les nouvelles conceptions éducatives . Scientia févr 1919.

سوف يخلع على تحرير الخطاب طابعه «النشاطى» ؛ بل يرجع ذلك إلى هذا الأمر، وهو أن هـذا الخطاب يشبع رغبـة فى الكتابة وحاجة إلى التعبير للآخرين عن أفكاره على هيئة خطاب . وهل يعتقد أحد أن منتسكيو لم يكن نشطا جدا حينما كان يكتب خطاباته الفارسية ، على الرغم من أن ريكا وإبين [1] كانا شخصيتين خياليتين ؟ كذلك سوف يستطيع التلميـذ أن يحرر خطاباً يضع فيه شخصيته بأسرها ، مع أن هـذا الخطاب معـد لأن يرسل من « جينيول » إلى « پوليشنل »[2] لـكى يخبره فيه بأن احدوداب ظهره المزدوج لا يخيفه ألبتة ، وأنه يسخر منه كل السخرية .

٥ — العلم فى خدمة العمل

إن المبدأ الوظيفى الذى يذكرنا بأن وظيفة العمل هى أن يشبع دائماً إحدى الحاجات (العضوية أو العقلية) يكشف لنا فى الوقت نفسه عن الدلالة البيولوجية للمعلومات التى نـكتسبها . فليس لهذه المعرفة قيمة إلا بالقدر الذى تُستخدم فيه لتعديل سلوكنا ، والسماح له بإصابة هدفه على خير وجه ممكن ، وإشباع الحاجة التى دعت إلى نشأته .

كذلك يجب ألا يغيب عن نظر « مدرسة النشاط » أنه لا قيمة للمعرفة إلا من الناحية الوظيفية ، وأنها ليست غاية فى ذاتها . وسوف تقرر هذه المدرسة برامجها على ضوء تلك الحقيقة ، وهى أن المعرفة فى خدمة العمـل . وإذا أردنا تحديد فـكرتنا وجب علينا أن نرسم صورة إجمالية للمراحل المتتـابعة فى الطريقة التربوية لمدرسة النشاط ، وذلك على النحو الآتى :—

---

(1) Rica , Ibben

(2) Guignol et Polichinelle

شخصيتان شهيرتان فى لعبة الدمى لدى الأوروبيين (الأراجوز) .

١ — إيقاظ إحدى الحاجات (أحد ضروب الاهتمام أو إحدى الرغبات) . وذلك بوضع التلميذ فى موقف كفيل بأن يثير لديه هذه الحـــاجة أو هذه الرغبة .

٢ — اتخاذ هذه الحاجة سبيلا إلى إثارة رد الفعل الـكفيل بإشباعها .

٣ — تحصيل المعلومات الـكفيلة بالإشراف على ردّ الفعل وبتوجيهه والانتهاء به إلى الهدف الذى انتوت تحقيقه .

فما أبعدنا عن الطريقة التقليدية التى أفسدت العلاقة بين المعرفة والعمل ؛ لأنها تجعل العمل فى خدمة المعرفة ، ولا تخصص للرغبة مكانا ما .

ويجب أن آسف هنا أيضاً لهذا الأمر ، وهو أن الداعين إلى « مدرسة النشاط » لم يأتوا على هذه الحقائق النفسية الأساسية ضوءاً أكثر مما فعلوا . وأرانى مضطرا للأسف إلى لوم صديقى الفاضـل فريير مرة أخرى (وسوف تـكون هـذه هى المرة الأخيرة) . فبدلاً من أن يشير إلى أهمية هذه الظاهرة وهى أن الطفل ، منذ أيامه الأولى ، كائن يميل إلى العمل وأن حقائق العالم الخارجى لاتتدخل إلا بصفة ثانوية لتنظيم حركاته يضع فريير فى صفحة مائتين وخمسين من كتابه « مدرسة النشاط » هذه القضية على سبيل التأكيد (ومن الغريب حقاً أن توجد هذه القضية بين الأسس النفسية لمدرسة النشاط) وهى : « يعلم الناس جميعاً أن النشاط الذى يغلب لدى الطفل منذ ميلاده حتى السادسة من عمره هو التربية التلقائية للحواس . إن الطفل الصغير كائن حساس . » ولا أدرى لماذا يضع فريير هذا التصريح تحت رعايتى ، عندما يشير فى هذا الموضع إلى كتابى « علم نفس الطفل » كمرجع . فإذا تـكرم القارىء بالرجوع إلى هذا الـكتاب فسوف يرى أننى لم أقل شيئاً شبيهاً بذلك مطلقاً ؛ بل أقول على العكس من ذلك أن الوليد الصغير لايهتم بالموضوعات الخارجية إلا بالقدر الذى تـكون فيه هدفاً لتدريب ضروب الحركات الخاصة بالتكيف. فالحاجات إلى ردّ الفعل هى التى تقتطع من المثيرات التى تغير على حواسنا — كما يغير

المد على شاطىء البحر — ما نطلق عليه اسم « الإدراكات الحسية » . إن هذا المصطلح « تربية الحواس » مرن جداً . ومن المستطاع أن ندخل تحته أشياء تختلف فيما بينها أشد الاختلاف . ولم أستخدمه فى الصفحات التى يشير إليها مسيو فريير . ومن الأفضل ألا نضع هذه الصيغة الكثيرة التداول فى الكتب التى تؤلف لتفضيل مدرسة النشاط على غيرها . وذلك لأن هذه الفكرة القائلة بتربية الحواس تعودنا ، بطبيعة الأمر ، إلى علم النفس القائم على الترابط ، وهو ذلك العلم الفج الذى يرى أن الذكاء ليس إلا مجموعة من الإحساسات التى تجمعت بسبب ضغط العالم الخارجى ، والذى لاينظر إلى تربية العقل إلا كنتيجة لتكديس التجارب المكتسبة . وتلك فكرة سلبية فى جوهرها : وذلك لأنه لن يكون للعقل — بناء على تلك الفكرة — عمل آخر سوى أن يتقبل من هذه الخواطر أكبر عدد ممكن .

٦ — المعنيان اللذان تدل عليهما كلمة « نشاط »

إن مصطلح « النشاط » مبهم كما قلت فيما مضى . وهو يدل فى الأقل على معنيين رئيسين : لكل منهما مايبرره .

ولكن فكرة « مدرسة النشاط » تتضمن أحد هذين المعنيين فقط . ومع ذلك فهذان المعنيان متقاربان إلى حد كبير . ويدرك المرء أن الدعاة إلى « مدرسة النشاط » قد انزلقوا ، دون أن يشعروا بذلك ، من أحد هذين المعنيين إلى الآخر ، وبخاصة لأن علم النفس المتداول لم يفرق قط بينهما تفرقة واضحة . فمن المهم إذن أن نقوم هنا بهذه التفرقة بإيجاز .

فعلى الوجه الأول تدل كلمة « نشاط » على معنى وظيفى ، وهو المعنى الذى اعتبرناه من قبل . فرد الفعل الذى يوصف بالنشاط هو الذى يشبع إحدى الحاجات ، وهو الذى تثيره إحدى الرغبات التى يكون الشخص الذى يقوم بالعمل نقطة بدء لها ،

أى أن رد الفعل يثار بأحد البواعث الداخلية لدى الكائن الذى يعمل . فتبعا لهذا المعنى الأول يكون النشاط مضاداً للقهر والطاعة وللتقزز وعدم الاكتراث .

وعلى الوجه الثانى ، تدل كلمة « نشاط » على إنجاز عمل ، أو تعبير ، أو إنتاج ، أو عملية تتجه إلى الخارج ، أو تحريك للطاقة ، أو عمل . وهنا يكون النشاط مضادا للقبول والتأمل والإحساس والانطباع والسكون . وها هى ذى بعض الأمثلة التى تساعد على فهم ما أرمى إليه فهما جيدا : إنى أرغب فى حفظ قطعة من الشعر ، فأقرأها عدة مرات ثم أحول عينى عن الكتاب ، وأحاول تلاوتها عن ظهر قلب . لقد كانت قراءة هذه القطعة شيئاً سلبياً . ولم أنتقل من حالة السلب إلى حالة الإيجاب إلا فى اللحظة التى حاولت تلاوتها عن ظهر قلب .

مثال آخر : أقرأ لأحد الناس أزواجا من الكلمات كحصان وعربة ، وسماء سحاب وهلم جرا ، وأرجوه أن يتذكرها بعد ذلك . ثم أقتصر على هذا الأمر ، وهو أن أعطيه مجموعة من الكلمات راجياً إياه أن يجد بنفسه رابطة لكل كلمة من هذه الكلمات . فنى الحالة الأولى كان الشخص الذى أجرى عليه تجاربى يسلك مسلكا سلبياً ، وفى الحالة الثانية يسلك مسلكا إيجابياً .

فلنلخص هذين النوعين من النشاط على هيئة جدول مع ذكر الصفات الخاصة بكل نوع منهما وما يقابلهما :

١ — المعنى الوظيفى

فعل	انفعال
حاجة — اهتمام	تقزز
رغبة	عدم اكتراث
تهذيب داخلى	تهذيب خارجى
دوافع داخلية	دوافع خارجية
رضاء الشخص	مقاومة
تلقائية — حرية	قهر — طاعة
انتباه تلقائى	عدم انتباه — انتباه إرادى مع مجهود

٢ — معنى الإنجاز

فعل	انفعال
تعبير	خاطر
إنتاج	قبول
التعبير بعمل خارجى	تأمل
رد فعل	إحساس
عملية تتجه إلى المحيط	عملية تتجه إلى المركز
اختراع	إدراك
حركة	سكون
عمل (مدرسة العمل)	قراءة (مدرسة الكتب)

وقد أدرجت تحت كل من هذين المعنيين الرئيسيين لكلمة « نشاط » مختلف الظواهر التى تنحصر القرابة بينها ، على وجه الدقة ، فى التشكل بأحد هذين النموذجين من النشاط . ولما كنت لا أستطيع الدخول هنا فى كثير من التفصيلات ، فإنى آمل أن أكون قد أوقفت القارىء على هذه المعانى التى أفرق بينها .

ولنلاحظ أنه من الممكن أن نعقد صلة بين المعنى الثانى للنشاط ومعناه الأول من الناحية الإيجابية أو السلبية على حد سواء . ولنلاحظ كذلك أنه من الممكن أن توجد رابطة بين النشاط بمعناه الأول وبين معناه الثانى سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية . ومن هنا تنشأ أربع حالات مختلفة : —

إذا كتبت خطاباً لأنى أرغب فى كتابته فأنا نشط بالمعنى الأول وبالمعنى الثانى فى آن واحد . وإذا كتبت خطاباً لأنى أجبرت على كتابته فأنا نشط بالمعنى الثانى ولست نشطا بالمعنى الأول .

إذا سمعت جوابا على سؤال وجهته فأنا نشط بالمعنى الأول ، ولكنى سلبى بالمعنى الثانى .

وأخيراً إذا قادنى أحدهم لأسمع محاضرة لا تثير اهتمامى فإنى سلبى بالمعنيين الأول والثانى .

وسوف يكون المجهود المضجر الذى يتطلب تضحية مجهودا إيجابيا بالمعنى الثانى، ولكنه سلبى بالمعنى الأول .

وهكذا نرى أن نشاط الإنجاز ليس صفة ضرورية أو صفة كافية فى تحديد ما ينبغى أن يطلق عليه اسم « مدرسة النشاط » إذا كانت روح هذه المدرسة تنحصر فى أن تقوم على أساس من الحياة . ولكن يجب الاعتراف بأن نشاط الإنجاز ينطوى على بعض المزايا الخاصة التى يجب على المدرسة استغلالها :

أولا : إن المعلومات التى تكتسب بوسائل النشاط حسب المعنى الثانى أقل بقاء فى الذهن بكثير من تلك التى تكتسب بوسائل النشاط حسب المعنى الأول .(١)

ثانيا : يؤدى النشاط حسب معناه الثانى إلى نتائج ملموسة مرئية من السهل أن تصير نقطة بدء لإحدى العمليات الوظيفية . وإذن فالنشاط حسب معناه الثانى مساعد ثمين جدا لمدرسة النشاط .

ومن ثم يدرك القارىء منبع ضروب اللبس التى سبق أن أشرت اليها . إن مصطلح « مدرسة — العمل Arbeitsschule » كان يحتوى على مزيج من المعنيين اللذين يدل عليهما لفظ النشاط . كذلك يحتوى مصطلح « مدرسة النشاط » على هذا المزيج . وأعتقد أن مسيو شيسكس كان يفكر — فى مقالات بعيدة المرمى — فى المعنى الثانى أكثر مما كان يفكر فى المعنى الأول .

وسنقول كخاتمة لهذه التأملات السريعة إلى حد ما ، والتى تهدف بصفة خاصة إلى تأملات أخرى أكثر عمقا : إن النشاط حسب أسمى معنى يدل عليه هذا اللفظ هو النشاط الوظيفى ، أى النشاط بمعناه الأول . ولكن إذا ألّف المرء بين الحاجة وبين التعبير بعمل خارجى فسيحصل على عناصر جديدة تساعده فى البحث ، وسوف يستطيع القول فى هذه الحال بأنه حقق النشاط بأكمل معنى يدل عليه هذا اللفظ .

---

(١) أنظر : D. Katzaroff. Expérience sur le rôle de mémorisation. Arch. de Pscychol, V11. 1908; Ed. Claparède Exp. sur la mémoire des associations spontannées, Arch. de Psychol. XV, 1915.

قد بينت هذه التجارب أن ضروب الترابط التلقائية التى يقوم بها الشخص من نفسه تبقى فى الذاكرة مدة تعادل ضعف المدة التى تبقى فيها ضروب الترابط التى يتلقاها الشخص تامة التكوين عن غيره . أنظر أيضا التجارب التى أجراها :

N. Maso, La valeur de l' activité de l' esprit dans la fixatoin des idées Arch. de Psychol. XX1 , 1929 ,

وهى التجارب التي تعد مساهمة جدية فى نظرية مدرسة النشاط (ملاحظة ١٩٣٠)

الفصل السابع

طريقة وظيفية لتدريس اللغة [1]

ليس موضوع هذه السطور هو أن تلخص الدروس الجميلة المرحة فى تعليم اللغة ، تلك الدروس التى افتتح بها مسيو فرديناند برنيو نشاط مؤسسة « جان جاك روسو » فى الخريف الماضى (١٩١٢) فسوف يجد القارىء مادة هذه الدروس فى شتى مؤلفات أستاذ السربون . [2]

ولا أريد هنا سوى أن أستخلص الصيغة الجوهرية لهذه الطريقة ، وأن أبين إلى أى مدى تعد خير صدى لرغبات التربية التى تقوم على أساس علم النفس . إن الصفة الجوهرية لطريقة برينو هى أنها طريقة وظيفية :

وأسمّى هذه الطريقة « وظيفية » : لأنها تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة ، أى أداة تعود على السلوك الإنسانى والاجتماعى بالنفع . فهى لا تريد أن تدرس اللغة بصرف النظر عن الوظيفة التى تدعى إلى القيام بها فى الحياة ، وطبقا لحقائق الأشياء . ولكن الطرق المألوفة التى تقوم على أساس دراسة القواعد تتخذ لنفسها

---

(١) مأخوذ من : L' Intermédiaire des Educateurs , No. 10 , Juil 1913

(٢) أنظر إلى جانب هذا :

F . Brunot. L' enseignement de la langue française. Paris. Colin , 1911 et huit conférences sur L' enseignement de français , publiées par la soc. pédag. de la Chaux de Fonds , 1911.

— على وجه التحقيق — هذا النحو من النظر العملى . فهى تفحص اللغة فى ذاتها ؛ وحينئذ فقد فصلت بين اللغة ووظيفتها النافعة على نحو مصطنع ، وذلك بسبب وجهة نظر بلغت من الخطأ مبلغ الشناعة (ويرجع ضلالها إلى هذا الأمر ، وهو أن تقديس قواعد الإملاء حل محل الثقافة اللغوية ، فاستوعب وقت المدرسين والتلاميذ وانتباههم على حساب هذه الثقافة كما يرجع ذلك من جهة أخرى إلى أن التربية التقليدية لم تكترث بالحقائق النفسية الحيوية إلا قليلا) . وهكذا انفرط عقدها فى ملاحظات وتصنيفات وتعريفات لفظية بحتة وشكلية مدرسية محضة . «إن معرفة أن النفى ظرف ليست معرفة مفيدة فى شىء» ، كما يقوله مسيو برينوبحق. وليس من الأهمية فى شىء أن يعلم التلميذ إذا كانت الجملة رئيسية أم لا (وذلك لأن كثيراً من الجمل « الرئيسية » بالنسبة إلى النحويين ليست كذلك بالنسبة إلى العقل) فليس الواجب الأول أن نعلم طبيعة الكلمات والأشكال اللفظية ؛ بل هو أن نعلم طبيعة الكلمات والأشكال التى يمكن أن تستخدم هذه الأشياء فى التعبير عنها .

فى أى الحاجات تستخدم اللغة ؟ إن عرض اللغة من هذه الناحية الشخصية التى تعبر عن الحاجة هو بالتأكيد خير وسيلة إلى جعلها جديرة بالاهتمام إلى أكبر حد ممكن ؛ وذلك لأن الحاجة هى التى تثير الاهتمام على وجه الدقة . فالإنسان يتكلم حينما يشعر بالحاجة إلى أن يقول شيئاً ما ، وفى هذه الحال يوجه اهتمامه إلى اختيار ألفاظه وأسلوب ترتيبها ، ويحدد معانيها ، ويصوغ صورتها تبعاً للحاجات الخاصة التى يمليها الموقف .وعندئذ تجرى الأمور من الناحية السيكولوجية لدى الشخص الذى يتكلم أو (يكتب) على هذا النحو : فهناك أولا حاجة إلى التعبير أو إلى إشراك غيره معه فى فكرة أو معنى ، ثم يأتى بعد ذلك بحث (سريع إلى حد كبير أو قليل) عن الوسائل التى تشبع هذه الحاجة إلى التعبير .

وإذن فهناك كل الفائدة فى أن تكون وسائل التعبير مرتبة فى العقل حسب

حاجات التعبير ، لا فى طوائف شكلية محضة ، ودون قيمة عملية ما .

فوظيفة مدرس اللغة هى أن يقول للتلميذ : « أنت فى حاجة إلى التعبير عن أمر ماض أو مستقبل ؟ حسناً ! ها هى ذى جميع الوسائل التى تتيح لك تحديد صيغ هذه المعانى . هل تريد التعبير عن الشك أو العدد أو الحال ؟ . . ها هى ذى أيضا الوسائل العديدة للتعبير عن مختلف هذه المعانى دون لبس . »

ويسلك المرء فى القواعد مسلكا مخالفاً فإنه يصنف الألفاظ فى طوائف لا تعبر عما يمكن أن تؤديه من وظائف أو لا تعبر عنهـا إلا تعبيراً ناقصاً . مثال ذلك حينما يطلق الناس اسم المضارع والماضى على الفعلين الآتيين — حضر — انتهى ، فإنهم لايراعون هذه الحقيقة ، وهى أنه من الممكن أن تستخدم هاتان الصورتان فى التعبير عن المستقبل (كقولنا إذا جاء ابنك فسيرانى) وكقولنا إذا ما انتهيت من العمل فاخرج للتنزه [1]

وقد استخدم هذا المبدأ الوظيفى الذى فرغت من عرضه عرضاً مختصراً بألفاظ ليست هى بالضبط نفس الألفاظ التى استخدمها مسيو برينو نفسه ؛ ولـكنها تلخص

---

(١) اضطررنا إلى تغيير أمثلة كلاپاريد حتى تتفق مع طبيعة اللغة العربية . وقد اضطررنا إلى حذف مثال لأننا لم نجد مايقابله فى هذه اللغة . وهو المثال الذى يذكره المؤلف لبيان أن ضمائر الملـكية قد تستخدم أحياناً للدلالة على تحديد الأشياء . وقد رأينا بواجب الأمانة العلمية أن نورد هذا المثال فى الهامش فقد يجد فيه القارئ الذى يعرف اللغة الفرنسية شيئا من الجدوى : (وحينما يضع النحوى الصفات الآتية : mon, ton, son تحت عنوان « ضمائر الملـكية » وحينما يفرق بينها وبين الصفات التى يراد بها تحديد الأشياء (يعاقب التلاميذ الذى يضعون الصفات الأولى فى هذه الطائفة الأخيرة عقاباً صارما) نقول حينما يفعل النحوى ذلك فإنه يجهل أن الصفة mon قد تستخدم أيضا فى التحديد (مثال ذلك من كسر اللوح من الزجاج من بين هؤلاء الأطفال ؟ قلت إنه إبنى) وتلك طريقة خاطئة ومضجرة عقيمة . ومما يدل على ذلك دلالة كبرى أنه على الرغم من أنها استخدمت مدة قرنين أو ثلاثة قرون فما زال المدرسون يئنون من مسلك تلاميذهم فى تشويه لغتهم الأولى التى أخذوها عن أمهاتهم — المترجم .

فكرته فيما أعتقد — أقول لقد استخدم هذا المبدأ الوظيفي كأساس لوضع كتاب[1] لفصول المدارس الابتدائية والثانوية . ولقد كان من المستطاع ، إذا قدنا الحق ، أن يتعمق صاحبه فى تطبيق هذا المبدأ الوظيفي ؛ وفى رأيي أن مسيو برينو قد ضحى بكثير من فكرته من أجل « الروتين » . ففى أثناء دروسه الممتازة كل الامتياز نرى مساوىء القواعد التقليدية تظهر من مكان إلى آخر كما تطل الحشائش الخبيثة برؤوسها وسط الروض . غير أنى لن أتخذ ذلك سبيلا إلى لوم مسيو برينو ؛ فقد كان من الواجب أن يقوم بهذه التضحيات الطفيفة مراعاة للعادات المدرسية حتى تجد كتبه من يشتريها . وإنى متأكد جداً أنه سيخرج لنا ، فى أول فرصة تسنح له ، كتاباً يغلب عليه طابع الثورة أكثر من كتابه الأول .

ويجب أن نلاحظ فى نهاية القول أن المشاغل النفسية [السيكولوجية] أوحتى المشاغل التربوية لم تكن هى التى انتهت بمسيو برينو إلى إدراك عجز الطريقة النحوية المألوفة ؛ بل كانت هى المشاغل التاريخية التى قادته إلى هذه النتيجة . فإنه لما تتبع تطور الصور التى تتشكل بها اللغة لاحظ أن كثيراً من الصور والقواعد التى حاول النحويون تبريرها بكل مشقة تبريراً منطقياً قد أصبحت واضحة بطبيعة الأمر عندما ألقى عليها تاريخ اللغة ضوءه . كما لاحظ أنه يجب الاستعاضة ، فى هذه الحال ، عن هذه الشروح الاعتقادية التقليدية بشروح علمية . فإذا أردنا فهم اللغة فلا بد لنا من النظر إليها باعتبار الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية التى يجب عليها إشباعها دائماً ، لا باعتبار أنها وحدة قائمة بذاتها . وإن الأخذ بمثل وجهة النظر هذه معناه إدخال معنى الحياة على النحو . وهذا هو مافعله مسيو برنيو .

---

(1) Brunot et Bony, Méthode de langue française Paris , 1910.

وللمؤلف مبدأ آخر ممتاز نجم عن المبدأ العام ، لطريقته ، وهو أنه يجب عرض الكلمات أو الصور اللفظية فى أثناء وظيفتها أى فى نص ، وقد ألقى عليها سياق الكلام ضوءه .

وإذن فليس ثمة ما يدعو إلى عجبنا إذا وجدنا هذا المؤلف على أتم وفاق مع علماء النفس .

ملاحظة — ويجدر بنا أن نضيف هنا أن الآراء التى دافع عنها برنيو فى باريس ، قد دافع عنها فى جنيف منذ ثلاثين سنة تقريباً الأستاذ بالى [Ch. Bally] وهو الذى أبرز فى مختلف كتبه الأهمية التى تترتب على دراسة اللغة على أنها « إداة العمل » .

Précis de Stylistique, Genève , 1909 ; Traité de Stylistique, Heidelberg et Paris , 1905 ; Le langage et la vie, Genève 1913 , nouv. éd. augmentée , Paris, 1926 ; La Crise du français. Neuchâtel, 1930.

ومنذ خمس عشرة سنة أقيمت فى سويسرا الإيطالية مسابقة لمشروع « دروس اللغة التى يأخذها الأطفال عن أمهاتهم » وقد اشتركت فى هذه المسابقة ، وساهم معى مسيو ديفيار [E. Duvillard] الذى كان فى ذلك الحين مدرساً فى المدارس الابتدائية فى مذكرة تتضمن عرضا مستفيضاً لمبادئ التدريس الوظيفى مطبقة على دراسة اللغة الفرنسية . ولم يحظ مشروعنا بأدنى نجاح . وسوف يجد القارئ ملخصاً لهذا المشروع فى كتاب مسيو « ديفيار »

Les Tendances actuelles d'enseignement primaire , Neuchâtel , 1920 P. 87 à 95.

الفصل الثامن

التربيـــة والديمقراطية[1]

سيداتى وسادتى : إنى لا أريد التوسع هنا فى عرض موضوع الديمقراطية ذلك الموضوع الخطير كل الخطر . ولـكنكم سوف توافقوننى ، دون ريب ، لتروا معى أن مجتمعاتنا التى يقال عنها إنها مجتمعات ديمقراطية مازالت تحتوى فى كثير من الأحيان على آثار عديدة لروح ليس بينها وبين الديمقراطية صلة ما . فقد علت المصلحة العامة غشاوة من الظلام ، إن لم تـكن هذه المصلحة قد كسفت فى بعض الأحيان كسوفاً تاما بسبب بعض المصالح الخاصة . ولقد جاءت أيضاً مصالح بعض الجمعيات الخاصة المغلقة أو أحد الأحزاب لتحجب مصلحة الوطن نفسه . ويحاول بعضهم أن يحمل النـاس على اعتقاد أن معنى المساواة هو انحطاط المستوى ، متناسياً أن الديمقراطية أحوج من أى نظام سياسى آخر ، إلى طبقة ممتـازة ، كما قال بذلك زميلنا مسو ميو[2] فى موضع ما . وهكذا يوشك المرء أن ينحط بمستوى شعب على حساب سعادته .

ولـكن ليس من الممكن أن تتحقق الديمقراطية الجديرة بهذا الاسم حقاً بأن نجنب عامة الشعب بعض الأخطاء والآراء الوهمية ، وبأن نحذرها مما يوحى إليها به

---

(١) مأخوذ من خطبة ألقيت بمناسبة العيد الخمسينى لجمعية التربية بجنيف ، فى ٢٠ أكتوبر سنة ١٩١٧ :

Bull. Soc. pédagogique. genevoise, le2o oct. 1917. réimprimé dans L'Educateur 1917.

(2) Mihlioud.

هؤلاء الذين يتملقونها دون أن يهتموا فى الواقع بمصالحها ؛ بل تتطلب نشأتها بالضرورة بعض الفضائل الإيجابية لدى المواطنين الذين تتألف منهم . فهى عمل اجتماعى يتضمن نجاحه وجود إرادات طيبة ، وتضحيات فردية يقدمها أصحابها دون قهر ، ومجهوداً مستمراً يقوم على التفاهم المتبادل والتسامح . فليست الديمقراطية حالة دائمة أو نظاما سياسيا جامدا لا حياة فيه يظل على حاله أبدا متى اكتسبه الناس مرة واحدة ، أو شيئا يوصف بالثبات والاستقرار[1] ؛ وإنما هى فى جوهرها نتيجة لضروب حيوية من النشاط الفعال: فهى من جانب المواطن بذل غير منقطع لضروب من الطاقة التى ترمى إلى هدف سام ، وغلبة مستمرة للفرد على نفسه من أجل مصلحة الجماعة ؛ وهى من جانب الجماعة همّ دائم لضمان حرية الأفراد فى بذل طاقتهم ، ولضمان هذه القيم الفردية التى سوف تنجم عنها سعادة الجماعة فى نهاية الأمر .

فهل نظامنا التربوى كفيل بتحقيق تلك الحالة التى نتمنى أن تكون عليها الأشياء ؟ إنى أعتقد أن المبادىء التى يقوم هذا النظام التربوى على أساسها ما زالت متخلفة إلى حد كبير عن المبادىء الديمقراطية ؛ بل إنها مضادة لها إلى حد كبير أو قليل — حسبما أرى فى الأقل — وقد بلغ من صدق هذا الرأى أن الناس من مختلف الطبقات قد أحسوا الحاجة إلى تلافى هذا العيب بإدخال « تعليم مدنى » خاص يضاف إلى ضروب التعليم الأخرى . ولكن مهما يكن من شأن الفائدة التى يمكن أن يعود بها تعليم من هذا القبيل فإنا نستطيع أن نتساءل : هل يكفى هذا التعليم وحده فى إصلاح ومحو آثار العيوب التى نشأت عن تلك الفكرة المعادية للديمقراطية ، تلك الفكرة التى تغلب على النظام التربوى السائد فى أيامنا هذه فى كل مكان : فى التربية العائلية وفى التربية العامة على حد سواء ؟

---

(1) Statique .

ويبدو هذا الحكم غاية فى القسوة، وإنى آسف لعجزى عن تبريره كما ينبغى فى هذا المقام . ولذا فسوف تكفى بعض الملاحظات :

مازالت فكرتنا عن التربية مشبعة بأمرها بمبدأ السلطة ، وهو ذلك المبدأ الذى لايفسد التربية الأخلاقية فحسب ؛ بل يفسد التربية العقلية أيضاً فليست حجرة الدراسة شبيهة فى شىء بجمهورية مصغرة ؛ بل هى على خلاف ذلك ، نظام ملكى فى صورة مصغرة . فالمدرس من جانب حاكم ذو سلطات مطلقة والتلاميذ من جانب آخر رعية قد ضيق الخناق على رغباتها الشخصية ، وعلى حريتها فى التصرف إلى أكبر حد ممكن (إنى أعلم جيداً أن المحبة التى يكنها المدرسون لتلاميذهم ، وأن ذكاءهم ومهارتهم فى استخدام هذه المحبة ، أمور تلطف وتخفف من حدة هذا النظام لحسن الحظ بحسب الواقع . ومهما يكن من شىء فهذا النظام نظام استبدادى فى جوهره ورثناه عن النظم الاجتماعية أو السياسية الغابرة . إن البالغين هم الذين استحدثوا النظام الديمقراطى ، ولقد أجادوا فى جعل مجتمع البالغين مجتمعاً ديمقراطياً، ولكن فاتهم أن يجعلوا مجتمع الأطفال مجتمعاً ديمقراطياً هو الآخر) . وإذن فكيف نريد تكوين الصفات التى لاحظنا ضرورتها منذ قليل لنشأة ديمقراطية سليمة مادمنا نربى الجيل الصغير فى حدود تمليها علينا الفكرة الاستبدادية بصورة واضحة ؟ إننا لن نستطيع تحقيق هذه المعجزة التى تنحصر فى إعداد الأطفال لكى يكونوا مواطنين أحراراً يصدعون لما تأمرهم به بواعثهم الداخلية إذا علمناهم ، طيلة عشرين سنة ، ألا يكونوا سوى رعايا يخضعون لسلطة خارجية .

إن الديمقراطية تتطلب قبل كل شىء العمل على تنمية صفتين لدى الفرد على نحو متسق ، وهما الصفتان اللتان ظن الناس أنهما متضادتان ، وأعنى بهما شخصية الفرد والنزعة الاجتماعية . وهاتان الصفتان ضروريتان معاً للحياة ولتقدم المجتمع . فهل أعد نظامنا المدرسى التقليدى على نحو يسمح بنموهما . ليس الأمر كذلك البتة. إن حجرة

الدراسة طائفة اجتماعية يجب أن تقمع فيها الميول التى تبدو عليها غلبة الطابع الفردى إلى حد كبير ، وأن يكبت فيها بطريقة آلية كل ما ينحرف عن السلوك العادى . ويهدف هـــذا النظام ، بطبيعة الأمر ، إلى تكوين الأطفال على نمط واحد مضاد للتقدم . غير أن المجتمعات تتقدم كالأفراد بسبب الفروق الفردية ، وبسبب عملية تقسيم العمل ، لا بإرجاع العناصر الحيوية إلى نموذج واحد .

فهل يمتاز هذا النظام على الأقل بتنمية النزعة الجماعية أو — لنقل بالأحرى — النزعة الاجتماعية التى تتطلبها الدولة الديمقراطية من أفرادها ؟ ولا هذا أيضاً . وذلك لأن نمو النزعة الاجتماعية ليس نتيجة لمجرد تجاور عدد خاص من الأفراد فى حجرة واحدة ؛ وإنما هو ثمرة لمجموعة من الأفعال وردود الأفعال التى يتبادلها هؤلاء الأفراد . فهو يتضمن تبادل الآراء وتعاونا ، ومساهمة ومساعدة ومصلحة متبادلة . ولـكن لئن جلس تلاميذنا على نفس المقاعد فى فصولنا فما أشد عزلتهم ، بعضهم عن بعض ، من الناحيتين العقلية والاجتماعية !

لاشك فى أن النزعة الاجتماعية تتطلب القضاء على ضروب الأثرة لدى الأفراد أمام المصلحة العامة . ولـكن من المحقق أن فصولنا لم تنظم على نحو يخلق هـذه المصلحة العامة . ولذلك لا يشعر أطفالنا قط بأنهم على غير وفاق مع الجماعـة التى يمثلها أقرانهم ، وإنما يشعرون فقط بأنهم فى نزاع مع سلطة توجد خارج هذه الجماعة ، وهى سلطة الأستاذ ، وهى تلك السلطة التى لا حد لقوتها ، والتى ليس لها فى نظرهم أدنى دلالة اجتماعية .

فالمدرسة بالاختصار بعيدة جدا عن الحيـــاة ، وهى بيئة لا تهيىء الظروف الاجتماعية التى يُدعى المواطن للحياة فيها تهيئة كافية .

وتلك هى الحال أيضاً فيما يتعلق بالتدريس . فإن المدرسة توسع الهوة إلى حد

كبير جدا بين المعرفة والقدرة . ويبدو أنها تجهل أن التجربة الإنسانية ذات طبيعة عملية قبل أن تكون نظرية محضة . ولهذا أيضاً أهميته من وجهة نظر مجتمعاتنا الديمقراطية التى تختلف شتى عناصرها اختلافا كبيرا جدا ، تبعا لانتمائها إلى المهن المسماة بالمهن الحرة أو إلى المهن اليدوية ويجب علينا أن نقضى على تلك الفكرة الوهمية الخطيرة التى تقرر نوعا من الاختلاف الطبقى التدريجى بين هاتين الطائفتين من العمال . فليس العمل الفكرى والعمل العضلى سوى مظهرين مختلفين للنشاط الإنسانى ، وكلاهما ضرورى لحياة المجتمع . ومن الممكن أن تقوم المدرسة بنصيب كبير للقضاء على هذا التضاد ، وذلك بأن تزيد توثيق الصلة بين الدراسة وبين النشاط العملى .

وربما يرجع السبب فى بقاء فكرة الطبقات الاجتماعية المتباينة — تلك الفكرة التى مازالت كالغيم المظلم فى سماء ديمقراطياتنا — إلى هذه التفرقة الشائعة فى جميع بلادنا الأوروبية بين مراحل التعليم الأربع : وهى المراحل الخاصة برياض الأطفال، والتعليم الابتدائى ، والتعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى . فهناك دائماً فروق فاصلة بين الطرق المستخدمة فى كل مرحلة من هذه المراحل . ولاشك فى أن ذلك يرجع من جانب إلى هذا الأمر ، وهو أن كل هيئة من هيئات التدريس فى هذه المراحل المختلفة تتبع فى حياتها نظاما مستقلا تمام الاستقلال عن النظام الذى تتبعه الهيئات الأخرى . غير أنه كان ينبغى ألا تكون جميع هيئات التدريس هذه « هيئات مختلفة » ؛ بل أعضاء فى جسم واحد أو فى كائن حى كلى . وذلك لأن المشكلة التى تعترضنا فى جميع درجات التعليم من أسفلها إلى أعلاها ، هى مشكلة واحدة بعينها ، وهى كيف يمكن تنمية العقل والتوفيق بينه وبين الحياة الاجتماعية التى نتمثلها لأنفسنا ، طبقاً للنموذج الديمقراطى ، وكيف يمكن استغلال الاستعدادات لدى الأفراد وتوجيهها إلى السعادة التامة .

أو تعلمون ما الدرجتان اللتان تتشابهان إلى أكبر حد فى هذا السلم المدرسى ؟ إنهما أسفل الدرجات وأعلاها . فالتعليم فى أول مرحلة من مراحل مدارس الأطفال يشبه التعليم الجامعى فى السنوات الأخيرة من جهة أنه تعليم فردى حر . وهذا هو ما لاحظه بنفاذ فكر منذ عدة سنوات زميلى العالم مسيو « جى » [1] . وهاتان المرحلتان هما أيضاً المرحلتان التعليميتان اللتان يكون تقدم الفرد وتكوين الشخصية فيهما أسرع نسبياً منهما فى غيرهما من المراحل . ويسعد جمعية التربية أن تضم بين جوانبها ممثلين لهذه المراحل الأربع فى التعليم .

ولئن كنت قد أبحت لنفسى ، سيداتى وسادتى ، أن أعرض عليكم جميع هذه الأشياء التى تعرفونها ، والتى كان ينبغى أن أضيف إليها أشياء أخرى تعلمونها أيضاً ، فذلك لكى أذكركم أن أمام جمعية التربية مهمة جليلة يجب إنجازها ، كما كانت هى الحال أيضاً فى سنة ١٨٦٧ . غير أن الظروف التى نوجد فيها الآن تختلف اختلافا كبيراً عن ظروف ذلك الحين . فقد جعل نصف القرن المنصرم الهدفَ الذى يجب علينا إصابته أكثر وضوحاً . وقد علمتنا الخمسون سنة الماضية ، فيما علمتنا ، أنه لا يكفى أن نضع أمام أعين المربين هدفا حتى يمكن إصابته ، مهما كان من نبل هذا الهدف . فإن الألفاظ والصيغ العلمية عاجزة عن تحقيق الأمانى التى تعبر عنها ، مالم تعضدها معرفة الوسائل الكفيلة بتحقيقها .

وعلى خلاف ذلك زودت هذه الخمسون سنة الماضية تفكيرَنا بفكرة موجهة وبطريقة ، لم تكن كلاهما مألوفة لدى السابقين إلا إلفا قليلا . أما هذه الفكرة الموجهة فهى فكرة التطور ، وبصفة أشد خصوصا فكرة التطور القائم على اختيار الأصلح ، وهى الفكرة التى لم تكد تبدأ فى الانتشار فى العالم إلا حوالى سنة ١٨٧٦

---

(1) Ph. A. Guye, Energétique et éducation. Interméd. des Edueateurs, mai 1913.

(يرجع تاريخ ظهور كتاب « أصل الفصائل » إلى سنة ١٨٥٩) . واليوم ندرك خيرا من الأمس أن المجتمعات تتطور باستمرار ، وأنه لا يمكن أن نحدد سلفاً ، وبناء على فكرة اعتقادية سابقة ، أفضل صورة تتشكل بها نظمنا السياسية والاجتماعية . وهكذا تدعونا فكرة التطور إلى الحذر من الجمود والتمرد على حد سواء . كذلك نعلم اليوم أن التقدم يكون باختيار الأصلح . وحينئذ ينبغى فى الديمقراطية السليمة أن تترك أكبر حرية ممكنة للأفراد فى تصرفاتهم الخاصة ، ويجب ألا يكتب البقاء إلا لتلك التصرفات التى تبدو حسب التجربة مفيدة للجماعة . فكل شيء يعوق حرية النشاط لدى الفرد يقلل من فرص الكشف الثمر . وهنا أيضاً تبين لنا الآراء التى خرج بها داروين إلى العالم العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع ، بمعنى أن قيمة الفرد تعود بالنفع مباشرة على المجتمع .

ومن لغو الحديث أن نذكر إلى أى مدى ألقت نظرية التطور أضواء جديدة على فهمنا للطفل وللأساليب التربوية . ولما أضافت هذه النظرية إلى وجهة نظرنا عن الحياة فكرة التدرج المتصل أهابت بنا أن نزيل جميع الحواجز التى أقمناها بين الأشياء ، أو بين ميادين البحث التى كان يجب أن نربط بينها ربطاً وثيقاً ، كما هى الحال فيما يتعلق بالمعرفة والقدرة ، والذاكرة والسلوك ، والماضى والحاضر ، واللعب والعمل ، والمشاغل العقلية والمشاغل اليدوية ، والمدرسة والحياة . ولسنا فى حاجة إلى ذكر الحواجز الصماء التى تقيمها جداولنا الدراسية بين مختلف فروع الدراسة التى كان ينبغى أن يشد بعضها أزر بعض؛ ودعتنا إلى أن نتعاون فى إنتاج أفضل الثمرات . ولا شك فى أن هذا الولع الشاذ بوضع الحواجز وضروب التفرقة الفاصلة التى يغلب عليها طابع التزمت بقيةٌ من بقايا العصور « المدرسية » فى القرون الوسطى ، وهو ذلك الزمن الذى كان الناس لا ينظرون فيه إلى العالم إلا من خلال هذا المنظار الفج القائم على أساس منطق المعانى الكلية . وهكذا استعاضوا عما

فى العالم الحسى الحقيقى من تدرج طبيعى ببعض الوحدات المنفصلة مختلفة الألوان (كما يقول الرياضيون) .

إن الطريقة التى أومأت إليها منذ قليل ، تلك الطريقة التى لم يكن يألفها أقراننا السابقون فى سنة ١٨٦٧ إلا إلفاً قليلا ، هى الطريقة التجريبية التى تطبق على الظواهر البيولوجية [الحيوية] . ولتفكروا أن مقدمة « كلودبرنار » الشهيرة[1]، لا ترجع إلى أكثر من سنة ١٨٦٥ . ومنذ ذلك الحين نشأ علم النفس التجريبى ، ففتح آفاقا جديدة وحمل معه أساليب ما كانت تخطر لأحد على بال ، وهى الأساليب التى بدأت تغير معالم التربية التى كانت تنحصر فى ذلك الحين فى جمع الآراء . حقاً لقد كانت هذه الآراء فذة فى كثير من الأحيان . ولكنها ظلت دائماً آراء فردية ، وذلك لأنه ما كان يمكن التحقق من صدقها بالتجربة التى تستطيع وحدها أن تحوّل هذه الآراء إلى قوانين ، أى إلى مجموعة من الحقائق .

ومن الواجب أن يزداد اهتمامنا يوما بعد آخر بالاستعاضة فى نشاطنا بالدراسة المتواصلة وبالبحث عن مجرد مناقشة الآراء . ولكن من المؤكد أن هذه سبيل أكثر طولا ودقة وعسراً .

وفيما عدا ذلك فعلينا ألا ننسى أن نجاح العمل التربوى يتطلب بالضرورة عاملاً آخر هو أهم العوامل جميعها ، وهو العامل الشخصى ، ونعنى به قيمة المدرس أو الأستاذ ، والمحبةَ التى يحيط بها كل منهما تلاميذه . وتتوقف هذه القيمة إلى حد كبير على الاستعدادات الخاصة لكل فرد . غير أنها تتوقف أيضاً على شروط الحرية التى يمكن أن تنشأ فيها هذه الاستعدادات والتى يمكن أن تزدهر فيها عندما يدرك

---

(١) تسمى هذه المقدمة : مقدمة لدراسة الطب التجريبى — المترجم :
Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.

سواء للشعب جيّدا الوظيفة التي يؤديها المربى ، أو التى يمكن أن يؤديها لتحقيق المثال الأعلى المشترك بين جميع الأفراد فسوف يكون أول من يطالب برفع مستوى هيئة التدريس ، حتى لا تكون همومها المادية سبباً فى ذبول جميع هذه الصفات العاطفية والعقلية الضرورية لأداء رسالتها ، كما تضمر أوراق النبات على سوقه .

وإذا استطاعت جمعيتنا التربوية أن تعمل على مد نطاق أسس تربيتنا الديمقراطية فسوف تكون جديرة بتقدير الوطن . وإذا استطاعت نظمنا أن تتخذ مثالا تحتذيه الأمم الأخرى فسوف تساهم أيضاً ، مهما كانت مساهمتها متواضعة ، فى تحقيق سعادة الإنسانية .

الفصل التاسع

لماذا يتثاءب الإنسان ؟ [1]

من المدرسُ أو المحاضر الذى بلغ من حسن الحظ مبلغاً كافياً فلم ير أحداً يتثاءب من بين سامعيه ؟

إن الشخص المسترسل فى الحديث يضمر الحقد بصفة عامة للمتثائبين ، وهو يميل إلى تأنيبهم (وهكذا كثيراً ماتكون العقوبات الذى توقع فى التربية على الآخرين ردود أفعال تتجه إلى الشخص الذى يوقعها . ولكنا لا نحب الاعتراف بأخطائنا . وإنه لأشد يسرا علينا أن نوجه حدة المزاج التى تثيرها لدينا هذه الأخطاء نحو الشخص الذى يكابد هذه العقوبات) . وحينئذ فإنه يُنظر بصفة عامة إلى التلميذ الذى يتثاءب على أنه كائن نزق لا يدرى كيف يجب أن يبدو بمظهر الجاد فيما يفعل . وربما كان من الواجب أن نعيد النظر فى هذا الحكم . وسوف يستطيع المدرس الذى يبدأ تلاميذه فى التثاؤب أن يفخر من الآن فصاعدا بتثاؤبهم ، أو من الممكن فى الأقل ألا يكون ذلك سبباً فى حزنه . .

ولننظر عما يعبر التثاؤب فى الواقع ، وما دلالته من الناحية البيولوجية ؟ إن كتب علم وظائف الأعضاء مقلة جدا فى الحديث عن هذه الظاهرة ، هذا إن لم تهملها

---

(1) Intermédiaire des Educateurs , N° . 102 , oct. 1924.

إهمالا تاما . فهى تعرّف التثاؤب بأنه عملية تنفس تثار على نمط الأفعال المنعكسة وتصحب بتقلص مختلف عضلات الوجه . ويُظن أن وظيفتها هى العمل على زيادة كمية الأكسوجين فى الدم . ولكن هذا التفسير لايزيد علمنا شيئاً ذا قيمة . فلماذا كان التثاؤب فعلا ارتجاليا غير إرادى ، ولم يكن مجرد تنفس عميق ؟ ولماذا يحدث فى أثناء التعب والضجر ، وحينما يشعر الإنسان بالجوع أيضاً ؟ ولماذا يثير ذرف الدموع فى كثير من الأحيان ؟ ولماذا ينتقل بالعدوى إلى أكبر حد ؟ وما السبب فى وجود علاقات بينه وبين مختلف الحالات المرضية (لقد لاحظ هيبوقراط أن التثاؤب يسبق هجوم الحمى المتقطعة ،وأنه يحدث أحياناً فى بدء أزمة التشنج العصبى . وقد لوحظ أن ظهور التثاؤب فى أثناء بعض الأمراض الخطيرة ، وبخاصة لدى الأطفال ، علامة طيبة على التماثل للشفاء) ، وأخيرا لماذا يتثاءب الإنسان والقرد والحيوانات آكلة اللحوم فقط من بين جميع أنواع الحيوان ؟

وفى انتظار الاهتداء إلى نظرية نهائية عن التثاؤب أريد الإشارة هنا إلى فرض أومأ إليه منذ عهد قريب أحد علماء وظائف الأعضاء الألمان ، وهو « ڤالنتان دمبرت » [1] ؛ وذلك لأن هذا الفرض يمتاز بأنه يربط عددا خاصاً من الظواهر ، ولأنه يؤدى إلى بعض النتائج التى لها جانب من الأهمية فى نظر المربى .

ففى رأى دمبرت ليس التثاؤب ظاهرة يستحيل فهمها إلا إذا نظرنا إليها على حدة . ولكن يتضح كل شىء ، على العكس من ذلك ، إذا نظرنا إليها على أنها

---

(1) Geigel, Das Gähnen , Münchner med. Woch. , 1908 p. 223 .
وعلى عكس ذلك يرى رودير فى رسالته عام سنة ١٧٥٩ :
(Roederer , De oscitatione in enixu).
أن التثاؤب الذى يحدث فى أثناء الولادة علامة سيئة العاقبة ولكن هذه الملاحظة لم تتأكد صحتها .

(2) Valentin Dumpert, Zur Kenntnis des Wesens und der physiologischen Bedeutung des Gähnens Journal f. Psychologie und Neurologie Bd. 27. 1921. p. 82.

جزء من فعل منعكس أشد عموماً منها ، وهو الفعل المنعكس الخاص بالتمطى.[1]

وإنا لنعلم جميعاً فى الواقع أن التثاؤب لا يحدث دون تمطٍّ يشمل الجسم بصفة عامة . وتبدو هذه الظاهرة على نحو يفجأ النظر لدى بعض الحيوانات كالكلب والقط، وهى شديدة الظهور لدى الأطفال الصغار ، وفى كثير من الأحيان لدى الرجل البالغ أيضاً ، وقد لاحظ دمبرت على نفسه أن ظاهرة التمطى الإرادية تثير تثاؤبه على نحو غير إرادى (ومن السهل تكرار هذه الملاحظة) . وقد لاحظ أيضاً أن التثاؤب يثير لدى ذوى الشلل النصفى حركات مترابطة . فإن بعض الأعضاء المشلولة لديهم تتحرك حركة امتدادية تستمر طيلة وقت التثاؤب . ويرى أنه لا شك فى أن هذه الحركات المترابطة لا تنتمى إلى التمطى كفعل منعكس كلى (وسوف نرى بعد لحظة لماذا لا يبدو التمطى إلا فى الأعضاء المشلولة وما النتيجة التى يمكن استنباطها من ذلك) .

إن الشكل الخاص الذى يتخذه الفم والحلقوم حينما يتقلصان على نحو غير إرادى هو الظاهرة المركزية للتثاؤب وأشد عناصرها غموضاً . ويمكن فهم هذا الشكل إذا نظرنا إليه على أنه أحد الأفعال المبدئية فى التمطى . أما فغر الفاه نفسه فتفسر الحاجة إلى الاستنشاق العميق . ومع ذلك فكثيرا ما نلاحظ ضروبا من التثاؤب لا يصحبها التمطى ، كما يلاحظ أيضاً تمطيا لا يصحبه تثاؤب . ولكن ذلك ينتج ، كما يقول دمبرت ، بسبب أن المرء يعتاد الفصل بين هاتين الظاهرتين . فلسبب من الأسباب يتعلم الفرد شيئاً فشيئاً كيف يكبت تمطيه ، وكيف يتثاءب دون أن يتمطى

---

(١) لقد سبق هوبتمان إلى تعضيد هذه الفكرة القائلة بأن التمطى هو الأساس الذى يعتمد عليه التثاؤب : Wei,wenn und wann gähnen wir) Neuorl.Blatt,1920,p.781. وكذلك عضدها ماير أيضاً :

(Zeitsch , f. Biologie , Bd 73 , 1921)

أنظر أيضاً : de Saussure, Arch. Suisse de Neurol . X11 , 1923 , p. 180

ومن النادر فى الواقع ألا نلاحظ لدى الرضيع حتى الشهر السادس حدوث هذين الفعلين معا ، على صورة فعل منعكس تام . وتزداد الفرص التى ينفصل فيها أحد هذين الفعلين عن الآخر كلما كان الطفل أكبر سناً . وحينئذ يمكن التسليم بأن الفعل المنعكس الذى كان يخضع فى أول الأمر للمراكز العصبية السفلى (أى كان آلياً محضاً) انتقل شيئاً فشيئاً فصار تحت إشراف القشرة العصبية فى المخ ، أى أصبح تحت إشراف الإرادة إلى حد ما . وتدل على صحة ذلك حالةُ ذوى الشلل النصفى ، تلك الحالة التى كنا نتحدث عنها منذ قليل : فإن السبب الحقيقى فى ظهور الحركة فى أعضائهم المشلولة هو أن هذه الأعضاء أصبحت غير خاضعة لإشراف القشرة العصبية بسبب تلف هذه الأخيرة . ومعنى ذلك بعبارة أخرى أن القشرة العصبية تقوم بعملية الكبت (كما يتبين ذلك من عدد كبير من الظواهر العضوية والإكلينيكية) . وأهم وظيفة من وظائف هذه القشرة هى كبت الحركات المنعكسة وإيقافها . وحينما تتلف نرى أن هذه الحركات تظهر من جديد وقد كانت القشرة العصبية تكبتها فى الظروف العادية .

ويبدو لى أن هذه الاعتبارات تعضد بقوة صحة الرأى الأول الذى ذهب إليه دمبرت ، ونعنى به الرأى القائل بأن التثاؤب ليس إلا جزءا من فعل منعكس أشد عموماً منه ، وهو التمطى . وبقى علينا أن ننظر فيما عسى أن تكون وظيفة هذا الفعل المنعكس الكلى .

يسلّم علماء وظائف الأعضاء — عندما يوجهون اهتمامهم إلى هذه الظاهرة — بأن التثاؤب يخضع لحاجة الكائن إلى الأكسوجين . ولكن هذا لا يفسر ذلك النموذج الخاص من الأفعال المنعكسة . ذلك بأن مجرد الحاجة إلى الأكسوجين تثير عادة سرعة متزايدة فى حركات التنفس وتعمل على اتساع مداها ، أو تثير شهيقاً عميقاً . وتلك أمور مختلفة جدا عن التثاؤب .

ويرى دمبرت أن وظيفة التمطى كفعل منعكس (ولن أدخل فى التفاصيل التى سوف يستطيع المرء قراءتها فى كتابه) هى تيسير الدورة الدموية فى الجسم وبخاصة فى المخ ، وذلك إما بإثارة تقلصات تضغط على العروق التى توجد فى أطراف الجسم ، وتدفع الدم نحو القلب ، وإما بإثارة شهيق طويل يؤدى إلى التأثير فى دورة الدم فى العروق . وربما نجم عن تقلص الفم والحلقوم على نحو خاص تيسيرُ دخول الهواء إلى الرئتين ، وربما أدى ، تبعاً لذلك ، إلى إشباع الحاجة الخاصة بتنقية كمية الدم الوريدى التى تدخل الرئتين بسبب الاستنشاق العميق . ولا يوجد التثاؤب إلا لدى الحيوانات التى لم ينْم عندها التنفس عن طريق الأنف نموا كافيا ، بحيث تصبح مساهمة التنفس عن طريق الفم أمراً ضرورياً . هذا إلى أن الحاجة إلى تنقية الدم ليست فى نظر دمبرت ، كما هى أيضاً فى نظر هوپمان ، إلا أمراً ثانوياً فى التثاؤب .

ويفسر لنا فرض دمبرت (تنشيط الدورة الدموية فى المخ) لماذا نتثاءب قبل النوم وبعده بصفة خاصة : فنحن نسلك هذا النحو من السلوك لكى نعيد الدورة الدموية فى الأعصاب إلى حالها الأولى ، لأن النوم يصحبه احتقان سلبى فى المخ .

وكثيراً مانشعر فى الواقع — بعد أن نتثاءب ونتمطى — بأننا قد استيقظنا تماما. وفى هذه الحال نزود مخنا بدم جديد ، وذلك بفضل الفعل المنعكس الذى نحن بصدد الحديث عنه . (وقد سجل بعضهم أن الوليد الجديد كثيراً ما يتثاءب بعد مولده مباشرة . أليس معنى هذا أيضاً أنه يتثاءب لكى يستيقظ فى هذه الحياة ، ولكى يبعث دورته العصبية الهامدة على الحركة ؟)

لماذا نتثاءب قبل النوم أى حينما «نشعر بالرغبة فى النوم ؟» والجواب على ذلك ، كما لاحظه دمبرت جيداً ، هو أننا لانتثاءب فى هذه الحالة إلا إذا كان هناك مايعوقنا مباشرة عن إشباع حاجتنا إلى النوم . ونحن لا نتثاءب بمجرد أن تأتى اللحظة التى نستطيع أن نسلم فيها للكرى أجفاننا . وعلى العكس من ذلك نتثاءب عندما نقاوم

النوم . فالتثاؤب هو هنا بمثابة رد فعل يراد به مقاومة عدم الانتباه الذى يتربص بالعقل المكدود .

ونلمس هنا النقطة الهامة فى النظرية من الناحيتين العملية والتربوية . فإذا كانت الاعتبارات السابقة صحيحة — وهناك عدد كبير من الحجج التى تؤيدها — فلن يكون التثاؤب علامة على عدم الانتباه ؛ بل هو على العكس من ذلك علامة على الانتباه . فالتثاؤب يعبر عن مقاومة ضد عدم كفاية الدم الذى يروى المخ فهو مقاومة لعدم الانتباه .

ويرى المرء إلى أى مدى يجدر بهذه المسألة أن تثير اهتمام المربى .
فيجب على المربى أولا : ألا ينسى أن التثاؤب فعل منعكس وأنه غير إرادى تقريباً ، وبخاصة لدى الأطفال ، وأنه لا يمكن قمعه ، تبعاً لذلك ، بمجرد التهديد بالعقوبة (ليفكر المرء فى تثاؤب المولود الجديد !)

وفيما عدا ذلك فمن المهم أن يخضع الإنسان هذه الظاهرة ما استطاع لإشراف المخ ، و ذلك على نحو يصبح معه الطفل قادراً على السيطرة عليها . ومع ذلك فسوف نتحاشى الإلحاح فى بيان هذه الظاهرة نظرا لما تنطوى عليه من هذه الخاصة وهو أنها قد تحدث من تلقاء نفسها بمجرد التفكير فيها .(١)

---

(١) ونحن نعلم إلى أى مدى ينتقل التثاؤب بالعدوى ، ولكن هذه الظاهرة لم تجد تفسيراً. ويظن دمبرت أن رؤية المتثائب تثير لدى الآخرين الشعور بالتعب الشديد ، وأن هذا الشعور الذى ينتقل بالإيحاء يثير التثاؤب بدوره . ولكن هذا لا يفسر لنا لماذا تتداعى هاتان الظاهرتان بمثل هذه الحدة الكبرى . حقاً إن بعض الأفعال المنعكسة الأخرى ، أو الحاجات ، تنتقل من شخص إلى آخر بطريق العدوى ، كالسعال والأكل والشرب والتبول والنوم . ولكن لماذا كان الإيحاء فى هذه الأحوال أقل سيطرة بكثير منه فى حالة التثاؤب ؟ هذا هو مالا تذكر النظرية عنه شيئاً . ولماذا لم يكن العطس — وهو أحد الأفعال الاندفاعية غير الإرادية — قابلا للانتقال بالعدوى بحال ما ؟

ثانياً : ليس من الضرورى أن يكون الطفل الذى يتثاءب عديم الانتباه . فربما كان الأمر على خلاف ذلك تماماً ، بأن يكون طفلا يقاوم عدم الانتباه الذى يكتنفه من كل جانب .

ويصرح دمبرت أن بعض المدرسين أكدوا له أن أكثر التلاميذ ذكاءهم أكثرهم تثاؤبا فى أثناء الدروس .

فما القول فى هـــذه النتائج الأخيرة ؟ هل نستطيع حقاً عندما يتثاءب أحد سامعينا أن نعتقد أنه لا يرغب فى عدم الاستماع إلينا أكثر مما سمع أم أنه يبذل ، على عكس ذلك ، جهده لسماعنا ؟ أما فيما يمس الرأى الذى يؤكد أن التثاؤب يدل على الذكاء فإنه وقعاً غريباً على مسامعنا . وقد كان من عادة أحد علماء النفس القدامى أن يقول على خلاف ذلك : عندما يكون التثاؤب عادة لدى شخص ما فمن الممكن التكهن بأن ذكاءه محدود ، وأنه لاقدرة له ألبتة على إصدار حكم شخصى ، وأنه بطىء العقل ، كسلان ، خامل ، رخو الطبع ، ضعيف ، متراخ ، نزق ، غير مكترث ، حزين ، مضجر ، عاجز عن البت فى الأمور بعزيمة نافذة ، وعن القيام بمهمة طويلة عسيرة أو محفوفة بالمخاطر .(١)

وبالجملة فالمسائل التى تعترضنا من وجهة النظر النفسية التربوية هى ، قبل كل شىء ، الأسئلة الآتية : —

١ — هل التثاؤب علامة على التعب الحقيق أو على الأعياء ؟

٢ — أيعبر التثاؤب فى المدرسة عن الكسل أم ، على العكس من ذلك ، يعبر عن الإرادة الطيبة ؟

---

(1) Le Pelletier, Traité de Physiognomonie (cité dans le Dictionnaire encycl des se. méd. de Dechambre 1871. art. Bâiliement) .

٣ — أيدل التثاؤب فى أثناء العمل أو فى أثناء الدرس على الغباوة أم على عكس ذلك ، يدل على الذكاء ؟

٤ — أيتناسب التثاؤب مع طبيعة الفرد أم مع نوع العمل الذى يطلب إليه القيام به ؟ (ومعنى ذلك أهم نفس التلاميذ الذين يتثاءبون دائماً مهما كانت طبيعية الدرس أم هى نفس الدروس التى تدعو إلى تثاؤب جميع التلاميذ ؟)

فإذا ماأردنا حل هذه المسائل فمن المهم أن يتكرم المدرسون ، وجميع هؤلاء الذين تتيح لهم الظروف أن تتبعوا الأطفال باللاحظة ، بأن يحددوا جميع حالات التثاؤب التى تقع تحت ملاحظتهم ، مع بيان النقط الآتية فيما يبيتون من أمور أخرى :

١ — تثاؤب مع تمطى أو دونه .

٢ — تمطى دون تثاؤب .

٣ — عمر المتثائب (تحديد وقت التثاؤب وأول صورة له لدى المولود الجديد)

٤ — ساعة النهار التى يحدث فيها التثاؤب .

٥ — فى أى أيام الأسبوع والشهر ، الجو الحار أو البارد وهلم جرا .

٦ — طبيعة الدرس — تحديد ما إذا كان الأمر بصدد درس شفوى أم بصدد عمل يستدعى النشاط — (هل يتثاءب الأطفال فى مدرسة النشاط أيضاً ؟)

٧ — طفل ذكى أم لا (التثاؤب لدى الأطفال المتأخرين فى نموهم العقلى)

٨ — طفل كسلان أم نشط .

٩ — الظروف الاجتماعية للمتثائب (ضئيل الجسم — سىء التغذية — مضطرب النوم .)

١ — هل انتهت أزمة التثاؤب من تلقاء نفسها ؟ و كيف ؟ (مثلا على أثر تجديد فى الدروس ؟ — أو على أثر توبيخ ؟)

١١ — تثاؤب فى أثناء الأمراض .

١٢ — تثاؤب الحيوانات — هل ينتقل التثاؤب بالعدوى لدى الكلاب مثلا ؟ هل تتثاءب الأرانب والطيور والخيول ؟ أو الأبقار . . . الخ ؟

١٣ — (لأطباء المستشفيات العقلية) تثاؤب لدى المجانين .

وآمل ألا تكون الصفحات السابقة قد دعت إلى كثرة تثاؤب قرائى . ولكنى أتمنى لهم عدداً كبيراً من التلاميذ الذين يتثاءبون ، حتى يؤدى هذا البحث إلى نتائج مثمرة .

---

obeikandl.com

الفصل العاشر

وجهة النظر الوظيفية فى التربية (١)

١ — نجد فى البلاد المتحضرة أن المدارس ، سواء أكانت حكومية أوأهلية، تتعلق بأهداب عدد كبير من البدع العضوية والنفسية والبيولوجية — وذلك إذا تركنا جانباً بعض الاستثناءات الموفقة — تلك البدع التى يجب على اتحادات الصحة العقلية مقاومتها دون هدنة ولا هوادة . وهى بدع أخلاقية أيضاً . فكم قضت المدرسة ، فى كثير من الأحيان ، على محبة الطفل للعمل ! وكم ألقت ظلا قاتماً على سنوات الطفولة تعجز الذاكرة عن نسيانه !

٢ — إذا أرادت المدرسة أن تؤدى رسالتها على أكمل وجه فإنه يجب عليها أن تتخذ الفكرة الوظيفية فى التربية والتعليم مصدر وحى لها . وتنحصر هذه الفكرة فى جعل الطفل مركزاً للبرامج وطرق التدريس ، وفى النظر إلى التربية فى ذاتها على أنها سبيل إلى تكييف العمليات العقلية بأفعال خاصة تحددها رغبات خاصة .

٣ — ومن الواجب أن يكون الاهتمام ، ونعنى به الاهتمام الشديد بالشىء الذى يراد تمثيله أو تنفيذه الباعث الجوهرى فى التربية ، لا الخشية من العقاب أو حتى الرغبة فى المكافأة . ويجب ألا يعمل الطفل أو يسلك سلوكا حميداً لكى يطيع غيره ؛

---

(١) ملخص لتقرير قدم المؤتمر الصحة العقلية بباريس فى يونيو سنة ١٩٢٢ ونشر فى :
L' Informateur des Aliénistes et Neurologistes (déc 1922)
كما نشر فى :
L' Educateur. (Juin 1922) et dans L'Education (févr. 1925)

بل لأنه يشعر بأن هذا الضرب من السلوك أمر مرغوب فيه لذاته . وبالجملة يجب أن يحل التهذيب الداخلي محل التهذيب الخارجي .

٤ — من واجب المدرسة أن ترعى عهد الطفولة . فكثيراً ما تختصر المدرسة هذه الفترة عندما تطوى مراحلها ، التى كان يجب عليها احترامها ، طيا سريعا .

٥ — يجب أن تهدف التربية إلى تنمية الوظائف العقلية والأخلاقية أكثر من عنايتها بحشو الأذهان بقدر كبير من المعلومات التى تظل فى أكثر الأحيان معلومات ميتة عالقة بالذاكرة كأجسام غريبة لاصلة لها بالحياة (وذلك فى حالة ما إذا لم ينسها الطفل عقب تحصيلها مباشرة) .

٦ — يجب أن تكون المدرسة مدرسة نشاط ، أى يجب عليها أن تبعث نشاط الطفل على الحركة . ويجب أن تكون أقرب شبهاً بالمعمل منها بقاعة للسماع . وإذا أرادت المدرسة إصابة هذا الهدف فسوف تستطيع استغلال فائدة اللعب ، وهو الذى يستحث نشاط الطفل إلى أقصى حد ممكن .

٧ — ويجب على المدرسة أن تحبب الأطفال فى العمل . فكثيراً ما تغرس فى النفس كراهية العمل عندما تحيط الواجبات التى تفرضها بمجموعة من الوجدانات البغيضة . وحينئذ فمن الضرورى أن تكون المدرسة بيئة مرحة للطفل يعمل فيها بحمية وحماس .

٨ — ولما كانت الحياة التى تنتظر الطفل بعد خروجه من المدرسة هى الحياة فى بيئة اجتماعية فإن عرض العمل وفروع الدراسة على نحو يتصل بالحياة معناه أيضاً عرضها عرضاً اجتماعيا ، أى كأدوات للعمل الاجتماعى (وتلك هى طبيعتها فى الحقيقة) . وقد أهملت المدرسة هذا المظهر الاجتماعى إهمالا شديداً . ذلك بأنها لما انحرفت بالعمل عن مجراه الطبيعى جعلته شيئاً أجوف مصطنعاً .

٩ — وقد تغيرت وظيفة المدرس تبعاً لهذه الفكرة الجديدة فى التربية تغيراً تاماً . فمن الواجب ألا يظل المدرس رجلا قد أحاط بكل شىء علماً ، وعهد إليه بتشكيل الذكاء وملء الذهن بالمعلومات ؛ بل يجب أن يكون مثيراً لضروب الاهتمام وموقظا للحاجات العقلية والأخلاقية ، ويجب أن يكون مساعدا لتلاميذه أكثر من أن يلقى عليهم حقائق لا تقبل جدلا . فبدلا من أن يقتصر على نقل المعلومات التى يفهمها إليهم يجب عليه أن يساعدهم على تحصيلها بأنفسهم عن طريق العمل والبحوث الشخصية . وسوف تكون الرغبة فى تحصيل المعلومات لاسمتها هى الفضيلة الرئيسية فى نظره .

١٠ — تتضمن هذه الفكرة الجديدة عن المدرسة والمربى تغييراً شاملا فى إعداد المدرسين فى مختلف مراحل التعليم . ومن الواجب أن يكون هذا الإعداد نفسياً قبل كل شىء .

١١ — تبين لنا الملاحظة أن الفرد لا ينتج إلا بالقدر الذى يستعان فيه بقواه الطبيعية ، وأنه من ضياع الوقت أن نغلو فى تنمية بعض القوى التى لا وجود لها لديه . فمن الضرورى إذن أن تحسن المدرسة فى تقديرها للاستعدات الفردية ، أكثر مما تفعل ، وأن تقترب من المدرسة المثالية التى تراعى الاستعدادات الخاصة لدى كل فرد على حدة . ومن الممكن تحقيق هذه الغاية إذا تركنا — إلى جانب أقل برنامج مشترك يُفرض على جميع التلاميذ ويتعلق بالمواد الدراسية الضرورية — عدداً خاصاً من الفروع الاختيارية التى يستطيع أن يتعمق فيها من يريد ، حسبما يحلو له ، مدفوعا إلى ذلك باهتمامه ، لا بالواجب الذى يلزمه بأداء امتحان فيها .

١٢ — تحتاج الديمقراطية ، أكثر من أى نظام سياسى آخر ، إلى طبقة ممتازة فى الناحية العقلية وممتازة فى الناحية الأخلاقية . وحينئذ فمن صالح المجتمع ، ومن صالح الأفراد أيضاً ، أن يُنْتقى التلاميذ ذوو المواهب الممتازة ، وأن يوضعوا

فى أكثر الظروف ملاءمة لنمو استعداداتهم الخاصة .

١٣ — ولن تكون الإصلاحات السابقة التى ننادى بها أمراً ممكناً إلا إذا غير نظام الامتحانات تغييراً عميقاً . فإن ضرورة الامتحان تدفع المدرسين رغماً عنهم إلى حشو الذاكرة أكثر من العناية بتنمية الذكاء . وينبغى أن تلغى الامتحانات وأن يستعاض عنها بتقدير للبحوث الفردية التى يقوم بها التلاميذ أثناء السنة أو باختبارات ذكاء مناسبة . وربما أمكن أن نستثنى من ذلك أدنى حد من المعلومات الضرورية

١٤ — فى استطاعة علم النفس التجريبى الآن أن يزود التربية العملية بطرق كفيلة بالتحقق من قيمة الأساليب التعليمية والإنتاج المدرسى . كذلك يزودنا هذا العلم بطرق للتشخيص العقلى (مقاييس عقلية) .

١٥ — ولما كان عدم اكتراث السواد الأعظم من الشعب وعدم فهمه للاصلاح المراد القيام به يعضد جمود النظم الإدارية وشدة تعقيدها تعضيدا ضمنياً فمن الواجب أن تقوم اتحادات الصحة العقلية فى جميع الأقطار بدعاية واسعة فى صالح الآراء الجديدة .

خاتمـــة

التربية حياة أم إعداد الحياة ؟

« إن التربية حياة وليست إعداداً للحياة » إن تلك العبارة اللاذعة التى تبدو بمظهر الغرابة الشديدة والتى وجدتها من عهد قريب لدى بعض المؤلفين الأمريكيين[1] سوف تستخدم كنص — كما يقول الوعاظ — لخاتمة هذا الكتاب . وذلك لأنها تعبر فى نفس الوقت تعبيراً جريئاً وعميقاً وكفيلا بإثارة التفكير فى نفس المبدأ الذى تقوم عليه التربية الوظيفية . وفى نفس الوقت التى تهز فيه الآراءَ المتوارثة تضطرنا إلى رؤية بعض الحقائق التى كانت تحجبها هذه الآراء . ومع ذلك فمن الواجب أن نضع هذه العبارة فى وضعها الحقيق ، وألا نزيدها على التعبير عن شىء لا تعبر عنه بحسب الحقيقة .

وفيماعدا هذا فليست الحقيقة التى تؤكدها هذه العبارة شيئاً جديداً . فمنذ زمن طويل كتب جون ديوى : « تعليم ! بالتأكيد ولكن يجب أن نحيا أولا ، وأن نتعلم عن طريق الحياة . » أو لم يطلق دكرولى[2] على مدرسته التى أسسها

---

(1) M. Smith Education and the integration of behavionr Teachers' Collège,Contr.ot Educ., New-York,1927 p.75. «التربية حياة وليست إعداداً للحياة» F. Boblitt . Twenty Sixth : Yearbook of the Nat. Soc . forthe Study of Educ. 1926. , p. 43 .

ليست التربية قبل كل شىء إعداداً للحياة فى الزمن المستقبل ؛ بل الأمر على العكس من ذلك تماماً ؛ فهى تهدف إلى السمو بالحياة الراهنة إلى أسمى درجاتها . وقد سبق أن صرح ديوى فيما مضى بأنه يجب النظر إلى التربية على أنها من أجل الحياة ، وليست فقط على أنها إعداد لحياة الرجل البالغ — نص مذكور فى كتاب (Yearbook)الذى سبقت الإشارة إليه منذقليل .

سنة ١٩٠٧ ، مدرسة للحياة وعن طريق الحياة ؟ وقبل ذلك بزمن طويل قال جان جاك روسو : « إن الحياة هى المهنة التى أريد تعليمها له (لإميل) . »

ولكن الصيغة الأمريكية الجديدة تنطوى على ما هو أشد وقعا فى النفس ، وهى تقول فى جملة تحتوى على كلمات قليلة — ككلمات روسو — بأن التربية ليست إعدادا للحياة . فما الذى ينبغى أن نفكر فيه بصدد هذه العبارة؟ فلننظر أولا كيف نشأت هذه المشكلة الشائكة ، وكيف وضعت موضع المناقشة من جديد ؟

يولى المربون الأمريكيون عناية كبيرة جدا لما يطلقون عليه اسم Curriculum making ويعنون بذلك إعداد برامج الدراسة . وهم يعتقدون — وهم فى ذلك محقون — أن المربى لا يستطيع الوصول إلى وضع برنامج يقوم على أساس من العقل إلا إذا قام بتوضيح عدد خاص من المبادىء الأساسية التى تتعلق بأهداف التربية نفسها .

ولذا فقد رأت الجمعية الأهلية لدراسة التربية فى سنة ١٩٢٦ أنه من المفيد أن توضع هذه الخلافات موضع المناقشة ، لكى تحاول وضع حد لهذه الخلافات التى اكتنفت ذلك الموضوع ، وكانت تأمل فى أن هذه المناقشة ربما زودتنا « بوجهة نظر جديدة عن الاتجاه الجديد الذى يجب أن يوجه فيه النظام التربوى » على ضوء التجارب العديدة التى أجريت فى ميدان التربية فى خلال عشرات السنوات الأخيرة ، ومع النظر بعين الاعتبار إلى الظروف الراهنة للحياة الأمريكية .

ولكى تيسر الجمعية الأهلية تبادل وجهات النظر الخاصة بهذا الموضوع أعدت قائمة[1] « بالأسئلة الأساسية » الخاصة بإعداد أحد البرامج .

---

(1) Twenty - Sixth yearbook p. 9.

وهو المرجع الذى سبقت الإشارة إليه .

وها هى ذى الأسئلة الأولى من بين أسئلة القائمة ، وهى الأسئلة التى تتعلق بالمشكلة التى تشغلنا :

١ — ما مرحلة العمر التى يجب على المدرسة ،قبل كل شىء ،أن تعتبرها هدفها الخاص ؟ (١)

٢ — كيف يمكن أن يكون المنهاج إعداداً للمساهمة الفعلية فى حياة الرجل البالغ ؟

٣ — هل يجب النظر إلى المدرسة على أن من واجبها أن تعمل جاهدة على تحقيق التقدم الاجتماعى (٢) ؟ أيجب أن ننظر إلى المدرسة نظرة خاصة بحيث يصبح الأطفال قادرين على الحياة فى النظام الاجتماعى السائد أو على رفع هذا المستوى الاجتماعى ؟ أيجب إعداد الأطفال للتكيف بالنظم فى المجتمع الراهن فحسب ؛ أم يجب تربيتهم على نحو يدفعهم إلى تغيير أوضاع هذا المجتمع ؟ أيجب على المرء أن يعلمهم كيف يقبلون الحالة الاجتماعية الراهنة أم يجب ، على عكس ذلك ، أن توضع هذه الحالة موضع المناقشة ؟ (٣)

وقد اختلفت آراء كبار المربين الأمريكيين العشرة الذين أجابوا عن هذه الأسئلة اختلافا كبيراً جداً ، وذلك ابتداء من باجلى (٤) الذى يدافع بالأحرى عن وجهة النظر التقليدية حتى كيلباتريك (٥) الذى يود من جانبه حذف جميع البرامج .

ولكن علينا أن نلاحظ أن الأسئلة المذكورة آنفاً كانت تحتمل اللبس . ويبدو لى أن هذا اللبس أفضى إلى شىء من بلبلة الفكر فى المناقشة . وفيما عدا ذلك فهى مناقشة جديرة بكثير من الاهتمام . ومن البديهى أن مختلف المختصين الذين

---

(1) What period of life does schooling primarily contemplate as its end ?
(2) As a conscious agency for social improvement ?
(3) To accept it or to question it ?
(4) M. Bagley (5) M. Kilpatrik ?

أدلوا بدلوهم فى هذه المناقشة لم ينظروا إليها جميعاً من زاوية واحدة . فما المراد فى الواقع ؟ أهو تحديد الغايات النهائية للتربية أم هو تحديد هدف للأساليب التربوية الفنية ؟ وقد عالج هؤلاء المختصون المشكلتين معاً ، دون التفرقة بينهما تفرقة واضحة .

فإذا كان المراد هنا هو غايات التربية فليس من الممكن أن ننكر هذا الأمر ، وهو أن التربية تتضمن السعى وراء حالة أخرى غير تلك التى يوجد فيها الشخص الذى يراد تربيته ، وهى الحالة التى يهم المربى أن يقود خطاه نحوها . ومن المستطاع أن يشك الإنسان فى تأثير التربية تأثيراً فعالا إلى حد كبير أو قليل . ولكن الذى يقول « تربية » ، يقول ، على الأقل ، بالأمل فى التقدم ؛ فليست التربية عونا يقدم للطفل لكى يتيح له تحقيق ما يتطلبه وجوده فى اللحظة الحاضرة فحسب ؛ بل هى عون يهدف إلى « السمو » به إلى مستوى أرقى من مستواه الراهن .

فما الذى يجب أن يكون هدفا أخيراً للتربية ؟ تلك مسألة تخرج هنا عن نطاق بحثنا ، وتتجاوز حدود علم النفس . ومع ذلك فعلينا أن نلاحظ أن التصريح بأن التربية تنحصر فى إعداد الطفل لحياة البلوغ يدع مجالاً لعدد كبير من الاحتمالات التى يومئ إليها التحقيق الأمريكى : أيجب أن تكون التربية إعداداً لحياة البلوغ على النحو الذى توجد عليه فى الوقت الحاضر ، أم يجب أن تكون المدرسة « عاملاً على التقدم الاجتماعى » ؟ فإذا كان مجتمع الوقت الحاضر يقوم على أساس « الأثرة المقدسة » للقوميات أفمن الواجب أن نعد الأطفال لكى يكونوا وطنيين شديدى الحساسية محبين للحرب ؛ أم يجب على العكس من ذلك أن يكونوا محبين للسلام ودوليين ؟ وإذا كان مجتمع الوقت الحاضر مجتمعاً رأسمالياً أفمن الواجب إعداد الأطفال لتغيير هذا المجتمع فى اتجاه شيوعى أم يجب إعدادهم ، على العكس من ذلك ، للدفاع عن النظام السياسى الراهن ؟

وقد اختلف المربون الأمريكيون ، الذين ساهموا فى القيام بهذا التحقيق ، فى آرائهم إلى حد كبير أو قليل بصدد هذا الموضوع . ولكن كثيرا منهم — وبخاصة بونسر[1] — يدافعون عن فكرة المدرسة « كعامل على التقدم الاجتماعى » . ونقول مرة أخرى إن هذه المناقشة تخرج عن نطاق بحثنا . ولكن من المهم أن نلاحظ أن صيغة « الإعداد لحياة البلوغ » ليست من الوضوح الحاسم كما قد تبدو بحسب الظاهر . لنجعل الطفل رجلا بالغاً ، ولكن أى رجل بالغ ؟ أنجعله رجلا بالغاً يحنى هامته ليطيع طاعة سلبية ، أم رجلاً قد درب على المقاومة وروح النقد (وذلك على فرض أن المربى يستطيع هكذا أن يكوّن دائماً النموذج الذى يريده من الرجال : ومن المحتمل ألا يكون ذلك إلا أمرا نادرا ؛ وذلك لأن الاستعدادات الفطرية لدى التلميذ المبتدىء قد تتعارض مع الهدف الذى تقصد التربية تحقيقه) ؟

ولكن لنرجع إلى مجال البحث الخاص بنا ، وهو مجال الفن التربوى . ففى الجملة يرجع السؤال الآتى : — هل التربية حياة أم إعداد للحياة ؟ إلى هذا السؤال الآخر الذى يبحث عما إذا كان الطفل كائناً ناقصاً أم كائناً مستقلاً من الناحية الوظيفية ؟ وتلك مشكلة دقيقة . وكأن بعض الناس قد وجدوا نوعا من اللذة فى زيادتها تعقيدا . وقد كان ذلك ، على وجه التحقيق ، حينما خلطوا بين وجهتى النظر الخاصتين بغايات التربية والأساليب التربوية . وعندى أنهم لم يفرقوا أيضاً بين وجهة النظر التركيبية ووجهة النظر الوظيفية فى أثناء حديثهم عن الحياة العقلية للطفل .

ولقد رأينا أن روسو كان أول من كشف عن حقيقة هذا الأمر ، وهو أن الطفل لا يختلف عن البالغ من جهة الكم بقدر ما يختلف عنه من جهة الكيف « وأن له نوعا من النضج الخاص به » .

---

(1) Bonser.

وهذه هى الظاهرة الهامة جداً التى أبرزتها إبرازاً كافياً تحت عنوان « قانون الاستقلال الوظيفى » (أنظر ص١١٥). وقد سلم جميع هؤلاء الذين وجهوا عنايتهم فى حوالى القرن الماضى لجعل دراسة الطفل علماً خاصاً يسمى « علم الطفـــل » [pédologie] [١] تسليما ضمنياً بنظرية روسو . وإن أوجيست بلوم [٢] الأستاذ بالمدرسة الثانوية بليون — الذى أذاع اسم هذا العلم الجديد فى فرنسا — يعود صراحة إلى نظرية روسو عندما يجعل علم الطفل هو علم « الطفل الذى هو كائن خاص وليس رجلا صغيرا . »[٣] وقد نص بلوم بوضوح فى تقريره المقدم إلى مؤتمر الفلسفة بجنيف سنة ١٩٠٤ على أن « الطفل كائن نسج وحده » ثم يضيف ، وهو مصيب فى ذلك كل الإصابة [٤] :

«وإذن فليس الطفل بحال ما رجلا مصغرا . وسوف يؤثر تصحيحُ هذا الخطأ التقليدى تأثيرا كبيراً فى التربيـة المستقبلة إلى حد أن المربين سيفهمون فى نهاية الأمر أنه إذا كان من المجدى أن يربى الطفل من أجل ما سيصير إليه فى المستقبل فمن الضرورى أولا ومن المشروع أن ينشّـأ لنفسه من حيث هو طفل ، مع اعتبـار طبيعته وحقوقه كطفل . وسوف يدرك الناس أن للطفولة أيضاً غايتها فى ذاتهـا ؛ وسوف يخصص فى التربية مجال أكثر اتساعا للمزاج المعتدل ، ولحرية التعبير عن الشخصية ، وللعمل الذى يطابق البيئة ، وللأساليب قريبة التناول إلى الأطفال ؛ وسوف تـكون هذه أيضاً أفضل وسيلة إلى إعداد الإنسان للمستقبل ؛ إذ سوف يتبع المربى طبيعة الطفل وسوف يحترمها حقاً . »

---

(١) مصطلح ابتكره تشرسمان الأمريكى (O. Chirsman)
Paidologie, Entwurfeiner Wissensschait de Kindes, Jena 1896.
(2) Année Psychol , X. 1904. p. 314.
(3) Auguste Blum.
(4) Rapports du Corgrès de Genève , 1904 , p. 316.

وليس من الممكن أن نقول قولا خيرا من هذا . ومن المستحسن أن نذكر هذه النصوص القديمة ، لا لتكريم هؤلاء الذين كانوا من السابقين إلى فهم أهمية استقلال الطفل فحسب ؛ بل لكي نبين أيضاً أن تأكيد هذا الاستقلال ليس بدعا فى الرأى ، أو إحدى المبتكرات « التى جاءت على آخر باخرة .. »

فقد كتب الدكتور جان فيليب بدوره بعد ذلك بقليل : « إن التلميذ أو الطفل لم يصبح بعد رجلا ، لا بجسمه ولا بعقله . أضف إلى ذلك أن الطفل ليس رجلا مختصراً أو صورة مصغرة منه أو رجلا صغيرا . لقد دعت النظرية القائلة بوجود الرجل المصغر (التى ليس ثمة ما يبررها حسب الواقع) إلى انتشار عدد كبير من الأخطاء فى الطب وفى علم وظائف الأعضاء وفى التربية . ولئن لم نفعل شيئاً سوى أن نصحح هذه الأخطاء فذلك عمل عظيم يبذل من أجل تربية الطفل على نحو سليم . وطالما رغب الناس فى تغذية الطفل وعلاجه كالرجل ، وإن كان ذلك بمقادير أقل ، وطالما رغب الناس فى أن يباشر الطفل التمرينات الرياضية التى يمارسها الرجل ، وإن كان ذلك بمقدار أقل . وقد نجم عن ذلك بطريقة طبيعية جداً أنهم طالما رغبوا أيضاً فى أن يستخدم الطفل عقله كالرجل ، وإن كان ذلك على نحو أقل .

ومن الواجب أن يتحرر المربى فى الوقت الحاضر من تلك الأخطاء المشئومة التى وقع فيها المربون بالأمس . »[1]

---

(1) Jean Philippe , La Psychologie des écoliers, Paris 1906 , p. 5 — 7. (Extrait de l' Educateur moderne , Juin - juillet , 1906).

وقد ذهب بعض المؤلفين الآخرين إلى تعضيد هذا الرأى نفسه . ولنذكر منهم بصفة خاصة . ج. پرسيجو المدرس بمقاطعة الجيروند وأحد الأبطال البواسل الذين مهدوا أمام علم الطفل (G. Persigaut , Essais de Pédologie générale, Paris 1909. p. 44 , 55)

ومنذ عهد قريب قضى الدكتور نوبيكور :

(Dr. Nobécourt , Réflexions , d'un médecin sur le surmenage scolaire , L' Hygiène mentale , nov. 1930 p. 212.)

بأنه من الواجب التنبيه على أن الطفل مختلف جداً عن البالغ من النواحى الجسمية والعضوية:

ويبين فيليب الأهمية التربوية لهذه الملاحظة :

« ذلك أنه من الواجب أن نحذر من تفسير عقلية الطفل على ضوء عقليتنا ، وأن ندخل إلى شعوره مانراه فى شعورنا ... فالطفل يعيش فى نفس المجتمع الذى يعيش فيه والده ، ويتنفس فى نفس الفصل الذى يتنفس فيه أستاذه ، ولكنه يفكر فى عالم مختلف كل الاختلاف عن عالم هؤلاء ، فلا يرى المعانى أو الأشياء من نفس الزاوية ، ولا تبدو له بينها نفس العلاقات . »

ولكن كان لهذه الفكرة القائلة بأن الطفل كائن مستقل وله حياته الخاصة جَرْس غريب كريه على مسامع المدرسة التقليدية . ولما عاد مسيو بلوم فقال فى « المربى الحديث » سنة ١٩٠٩ « إن الطفل ليس صورة مصغرة للرجل البالغ » وإنه « عالم صغير فريد فى نوعه ، وإنه نموذج نسيج وحده . يجب دراسته فى ذاته ولذاته » رأى القائمون بتحرير هذه المجلة الدورية[1] أن هذا الرأى هدّام ، وعقبوا

= والعقلية والخلقية . فليس الطفل صورة مختصرة من الرجل أو المرأة ، وليس الطفل رجلا أو امرأة فى صورة مصغرة ؟ بل هو كائن مختلف عنهما .

وقد شكا أيضا مؤلف رومانى وهو « ميرسانو » [Muresanu] الذى قام بالتدريس مدة خمس عشرة سنة بإحدى المدارس الثانوية ، فى كتاب ظهر منذ عهد قريب ، من أن الناس يحاولون تفسير حياة المراهق على ضوء حياة البالغ . فلقد عد الناس الطفل رجلا مصغراً . فما الذى يدعو إلى العجب إذا خلطوا بين المراهق والبالغ ؟ فإذا قارن المرء بين قامة الشاب فى سن السادسة عشرة وبين قامة أبيه الذى بلغ من العمر الثامنة والثلاثين فقد تدفعه أوجه الشبه الظاهرية إلى التسوية بين عقليهما ، ومع ذلك فأى هوة تفصل بين شخصيتيهما !

(L'Education de l'adolescent par la composition libre , Neuchâtel, 1930 , P. 93.)

(1) Educateur moderne.

ولاشك فى أن هذا هو تعليق كمبايريه (G. Compayré) . ومع ذلك فقد كتب هذا الأخير سنة ١٨٩٣ فى : L'évolution intell . et morale de l'enfant p. 314.

« لايجد الإنسان مثل هذا العدد الكبير من العيوب لدى الأطفال إلا لهذا السبب وهو أنه =

عليه بالملاحظة الآتية :— « إن المربى الحديث يبدى كل تحفظ بصدد هذه النظرية التى تميل إلى اعتبار الطفل كائنا قائماً بنفسه وكنموذج نسج وحده » . وإنى لأدع لكم التفكير فيما عسى أن يقول المربون غير المحدثين فى هذا الرأى ! .

ومنذ عهد قريب جداً بدأ مسيو شيڤالاز المدير الفاضل لمدرسة المعلمين بلوزان حملة ضد هذه الفكرة نفسها [فقال] :

« كلما ارتفع الكائن فى سلم الحياة وكلما ازدادت الحضارة تعقيداً أصبح إعداد الطفل لحياة البلوغ أكثر طويلاً ودقة أيضاً . إن الطفولة لا توجد لذاتها ولكن من أجل مرحلة النضوج . وإن تأكيد هذا الأمر لحقيقة بديهية مبتذلة : فالطفولة هى مرحلة الحياة التى تظهر فيها لدى الكائن الإنسانى الناقص باعتبار المرحلة التالية فروق خاصة تميزه عما سيصير إليه فيما بعد . وحينئذ فمن الواجب النظر بعين الاعتبار إلى ماهو عليه الآن ولذلك يجب معرفته .

« إن البالغ الذى يعلم ما الذى يجب عليه القيام به حيال مقتضيات الحياة لايستطيع أن يجهل أنه يجب عليه أن ينمى لدى الطفل الصفات الضرورية لمرحلة النضج ، ودون أن يعامله مطلقاً معاملة الرجل البالغ . وإذن فمن الواجب ألا يظهر المربى بمظهر الضعف أمام التلميذ وألا يدع نفسه تلين لنضارته ، وسذاجته أو حتى تلقائيته . »[1]

= يريد أن يقيسهم بنفس المقياس الذى يقيس به الكبار ، ولأنه إذا أراد أن يصدر حكمه عليهم طبق عليهم ، دون أن يفطن إلى ذلك ، نفس القواعد التى يستخدمها فى تقدير مزايا البالغين ... ولأنه لا يفكر تفكيراً كافياً فى كل ماتفرضه عيوب التفكير وطيش السنين الأولى (ذلك الطيش الذى لا محيص عنه) على الصفات الخاصة لدى كائن صغير ليس رجلا مصغرا . كما يقول بذلك بعض الناس خطأ .

(1) J. Chevallaz La prépartion des instituteurs. extrait Annuaire de L' Instruction publique en Suisse , Lausanne , 1929 , p. 78.

(لاتوجد العبارات التى تحتها خط فى الأصل .)

ومن الأكيد أننا فى غنى عن القول بأن الطفل أقل معرفة وقوة من البالغ وأن تفكيره أقل جودة أو أكثر رداءة من تفكيره ، وذلك إذا نظرنا إلى الأمور من ناحية خارجة عن نطاق علمى النفس والحياة ، أى إذا نظرنا إليها من جهة المعرفة كما تبدو للرجل البالغ .

ولكن هل معنى ذلك «أن الطفولة لا توجد لذاتها» ؟ وأعترف أننى لا أفهم جيداً معنى هذا الكلام . فلننظر : فمن الممكن القول ، لو شئنا ، بأن المرء يعطى الرضيع اللبن « من أجل النضوج » ، أى من أجل إعداده لنوع التغذية التى تلائم سن البلوغ . فهل معنى ذلك حقيقة أن معدته « لا توجد لذاتها »، وأن هذه المعدة ناقصة لأنها لا تهضم الكربن ولا شريحة اللحم ؟ لكن هذه التغذية باللبن هى بالبداهة التغذية الوحيدة التى تلائم حاجات الوليد الصغير وقواه . وهذا هو السبب الحقيقى فى أن بعض البالغين الطائشين — وإن كانوا «حسنى النية» — الذين يريدون «ألا يظهروا بمظهر الضعف أمام الطفل » يقارنون بين هذا الأخير وبين من هم أكبر سناً منه من البالغين ، ويقدمون له قبل الأوان بوقت طويل الحساء واللحم والنبيذ. وتكون النتيجة هى الكساح . بيد أن ما يصدق على المعدة يصدق أيضاً على عضو آخر يقوم بعملية التمثيل وهو المخ . فليحذر المربى من أن يخلق لدى الطفل كساح النفس والتفكير بسبب مقارنته التى لا موضع لها بين الطفل فى حالته الراهنة وبين ماسيصير إليه فيما بعد !

وهل يجب أن نضرب بعض الأمثال الأخرى ؟ هل يمكننا القول بأن ولد الضفدع الذى ذكرنا مثاله فيما مضى لا يوجد لذاته ؛ لأنه مرشح لأن يكون ضفدعاً ؟ وهل لنا أن نخرجه من الماء بحجة أننا سنعلمه كيف يتنفس فى الهواء كما يجب عليه القيام بهذا العمل يوماً ما ؟ وإذن يجب علينا أن نحذر من إخراج الأطفال من حياتهم الخاصة ، لكى نعلمهم كيف يحيون !

ألا يوجد الشخص الذى لا يتكلم سوى لغة واحدة فى ذاته ، على الرغم من أنه يعد ناقصاً بالقياس إلى مواطنيه الذين يتكلمون لغتين أو أكثر ؟ وهل من الممكن أن نقول عنه إنه رجل ناقص ؟ نعم سوف يكون ناقصاً لو كان لا يتكلم سوى لغته التى أخذها عن أمه مع حاجته إلى معرفة أكثر من لغة واحدة . وسوف يكون ناقصاً لو كان بوابا بأحد الفنادق أو رجلا سياسياً . ولكنه لن يكون ناقصاً إذا عاش فى بيئة لا تتطلب منه أكثر من لغة واحدة . وفى الحقيقة تكفى وسائله فى التعبير فى هذه الحال تماماً لتحقيق حاجاته .

فليس معنى النقص فى الناحيتين النفسية والبيولوجية هو أن يكون الإنسان أقل من غيره فى الصفات والاستعدادات ، وذلك لأن الإنسانية لن تتكون على هذا الأساس إلا من رجال ناقصين ، ولن يكون للفظ الإنسانية دلالة ما . فسوف نكون ناقصين بالنسبة إلى العصافير إذا كان الأمر بصدد الطيران فى الهواء ، وسوف نكون ناقصين بالنسبة إلى الأسماك إذا كان الأمر بصدد السباحة فى الماء ...

إن معنى النقص هو عدم تكيف الكائن بالبيئة الطبيعية . فليس الطفل كائناً ناقصاً إذا كان يعيش فى بيئته الطبيعية ، وهى عائلته التى لا تكفل له حاجاته المباشرة فحسب ؛ بل تتيح له الفرصة أيضاً لإشباع ما يحتاج إليه فى نموه . فحينما تصفه المدرسة التقليدية بأنه ناقص فإنها تعترف اعترافا ساذجا بأن البيئة التى خلقتها حول الطفل ليست البيئة البيولوجية التى تتناسب مع نموه الطبيعى .

وليس لنا أن نبين هنا أن الطفل يختلف فى صفاته عن البالغ ، وأنه ليس كائناً عضوياً فى طريق النمو فحسب ؛ (بينما نجد أن البالغ كائن عضوى ثابت إلى حدّ كبير أو قليل) بل يحتوى أيضاً على ضروب من التركيب العقلى التى تختلف

اختلافا كبيراً عنها لدى البالغ . وقد بينت لنا البحوث الرائعة التى قام بها پياجيه[1] هذا الأمر على نحو ليس عليه من مزيد . ولكن لئن اختلف الطفل عن البالغ من جهة الكيف فهو لايختلف عنه من الوجهة الوظيفية . فالطفل لايبدو نموذجا « نسج وحده » إلا من جهة التركيب ، أما من الناحية الوظيفية فهناك مساواة تامة بينه وبين البالغ . ومعنى ذلك أن الطفل — وهو فى ذلك كالبالغ تماماً — كائن قائم بنفسه يخضع لقانون الحاجة ولقانون الاهتمام . وليست حاجاته هى عين حاجات البالغ ؛ وذلك لأنه يختلف عنه من جهة تركيبه . ولكن الحاجة هى الباعث على العمل لديه ، كما هى الحال لدى البالغ تماماً .

ومن ثم يبدو أن التربية التقليدية كثيراً ماعكست طرفى هذه العلاقة المزدوجة : فقد كانت تنظر ، عن طيب خاطر ، إلى الطفل على أن له نفس التركيب النفسى والعقلى الذى يوجد لدى البالغ ، وعلى أنه يستطيع مثلا أن يدرك كل ماهو بديهى بحسب المنطق ، أو يفهم عمق بعض القواعد الخلقية . ولكنها كانت تعده فى نفس الوقت مختلفاً اختلافاً وظيفياً عن البالغ بهذا المعنى ، وهو أن الطفل نفسه يستطيع أن يعمل دون باعث على العمل ، وأن يحصل على معلومات عديدة ومتباينة حسبما نطلب إليه ، وأن يقوم بأى عمل لهذا السبب اليسير ، وهو أن المدرسة تطالبه به ، ولكن دون أن يشبع هذا العمل حاجة لديه بحيث يكون هو نفسه — باعتباره طفلا — منبعاً لهذه الحاجة وتكون حياته ، كطفل ، مصدراً لها .

اختلاف فى التركيب واتحاد فى الوظيفة ، واختلاف فى الوسائل ولكن اشتراك فى الغايات . (فالتنفس يهدف إلى نفس الغاية لدى كل من الضفدع وولده ، ولكن وسائل التنفس مختلفة عندهما . فهناك خياشيم وهنا رئتان) — وتلك

(1) Piaget .

هى الصيغة التى اعتدت أن أعبر بها عن نتيجة المقارنة بين البالغ والطفل .[1] ولقد رأينا من قبل أن روسو قد لمح هذه الحقيقة جيدا .

ولنعد الآن إلى مسألتنا الشهيرة ، أحياة أم إعداد للحياة ؟ — ولنفحصها على ضوء النتيجة السابقة . يخوّل لنا اختلاف التركيب التصريح بأنه ليس من الممكن أن يكون الهدف المباشر للتربية هو الإعداد لمهنة البالغ ، إذا جرؤت على مثل هذا التعبير ، ولكن مهنة البالغ تقتضى ضروباً من التركيب التى لم توجد لدى الطفل بعد (أو التى لاتوجد لديه على نفس النحو الذى توجد عليه لدى البالغ) كما تقتضى أيضا حاجات وضروباً من الاهتمام مابرحت غريبة بالنسبة إليه .[2]

وعلى العكس من ذلك يوجب علينا الاتحاد الوظيفى أن ننظر إلى التربية على أنه من الواجب أن تكون حياة ، وأعنى بذلك أنها عملية تبدو فى نظر الطفل كقطعة من حياته . فمعنى أن التربية حياة هى أنها عملية تقوم على التأثير المتبادل

---

(١) أنظر كتابىّ :

La Psychologie de l'enfant ; le développement mental.

ولنذكر هنا أيضاً هذه الملاحظة العميقة لمدام « نيكر دسوسير » : « لئن كان التلميذ رجلا فى ألعابه فهو طفل فى دروسه . ولكن مامعنى أن يسلك الطفل مسلك الرجل حقيقة ؟ إن معنى ذلك أنه يحدد لنفسه هدفا ، وأن يختار الوسائل المؤدية إلى إصابته » :

[L'éducation Progressive , 1841 , II , P. 240]

(٢) ولقد أسف بعض الناس مائة مرة من أن المدرسة تفترض وجود هذا الاتحاد فى التركيب . وسأذكر ، كيفما اتفق ، مؤلفين تفصل بينهما ثلاثون سنة : « إن الخطأ الذى وقع فيه المربون بالإجماع فيما مضى ، والذى ما زال عاما على وجه التقريب فى أيامنا هذه ، هو أنهم يتصورون نوعا من التعليم للطفل شبيها بتعليمنا كرجال تام التكوين » :

P. Lacombe, Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie, Paris 1929 p. 2.

« يحصل الطفل الكلمات بسهولة كبيرة كلما كانت لديه ذخيرة كبيرة من الألفاظ . وليس لنا هم آخر سوى الإسراع إلى تزويده بكلمات أخرى لا تتناسب مع سنه ، ولا تربطها صلة بتلك الكلمات التى سبقت له معرفتها . إن لغة الطفل الحقيقية هى اللغة التى يتكلمها هو ، لا لغتنا نحن » :

Ch. Bally , La crise du français , Neuchâtel , 1930. p. 39 , 30.

بين الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية . وتنحصر وظيفتها فى التوفيق إلى أكبر حد ممكن بين الفرد وبين هذه البيئة ؛ وذلك بفضل الزيادة المطردة فى تجاربه . ونعنى بالتجارب مجموعة من الخطوات التى سوف توقفه على هذه الحقيقة ، وهى أنه إذا أراد إصابة الهدف الذى يرغب فيه فإنه ينبغى له أن يخضع لبعض المطالب ، ويحصّل بعض المعارف الخاصة ، ويحسب للظروف حسابها ويسلك مسلكا دون آخر ، ويعمل بأناة وصبر ، ويوجه مجهوده فى الاتجاه المرغوب فيه . وهذا هو ما يحدث بالضبط لدى البالغ . وذلك لأن الحياة هى التى تربى البالغ (وقد قيل بحق إن الموت وحده هو الذى يضع حدا للتربية .) فنحن نتعلم شيئاً جديدا كل يوم ، ولو لم يكن ذلك إلا عن طريق قراءة صحيفتنا . وفى كل يوم نقوم بتجربة طيبة أو سيئة . ونحن نعلّم أنفسنا بأنفسنا فى كل يوم على نحو ما . ولكن هل نشعر فى كل لحظة بأن «درسا» يأتى لكى يفرض نفسه علينا فرضاً ؟ ليس الأمر كذلك ألبتة . فليست جميع هذه المعلومات الجديدة التى نكتسبها « معلومات » تتراكم علينا طبقة فوق طبقة كالثياب ، ولكنها تنحصر فى نموّ داخلى لكياننا الشخصى ولسلوكنا ، ولقدرتنا على رد الفعل ، ولتكيفنا بالظروف ، ولمقدرتنا على التأثير فى العالم المحيط بنا . فعملية التحصيل ، تلك العملية الطبيعية الإيجابية ، هى التى أطلق عليها اسم « التجربة » ، وذلك على نقيض التحصيل السلبى الذى ينتقل من شخص إلى آخر انتقالا خارجيا ، والذى ليس إلا تكديساً يظل سطحياً ، ولا تأثير له فى كثير من الأحيان .

ولكن لماذا نسلك مسلكاً آخر حينما يكون الأمر بصدد الطفل ؟ فمهما تكن طبيعة الشىء الذى يراد تعليمه للطفل فمن الواجب قبل ذلك أن نجعله جزءا لا يتجزأ من حياته . وهذا هو ماقاله بحق مستر بوبيت ، فى إجابته عن الأسئلة التى وجهتها الجمعية الأهلية :

« يحيى المرء حياته فى الوقت الحاضر أى فى اللحظة التى تمر الآن . فمن الواجب أن توجه هذه الحياة فى الوقت الحاضر . ويجب أن تزداد حدّة فى الوقت الحاضر . إن الحياة التى يحياها الإنسان فى الظروف العادية هى التى ينبغى تشكيلها. لكن لما كانت هذه الحياة لاتوجد إلا الآن فليس من الممكن أن تشكل إلا الآن . إن الهدف المباشر للتربية هو اللحظة الراهنة .

فمن الواجب ألا يضحى بالحاضر فى أى لحظة ولا بأى مقدار من أجل المستقبل . ويجب علينا ألا ننظر إلى المستقبل من أجل إعداده ، ولكن فقط لهذا السبب ، وهو أن هذه النظرة تساعدنا على الاحتفاظ بالحياة الحاضرة فى أسمى مراتبها .[1]

ليس الهدف المباشر للتربية هو إعداد الطفل للحياة فى مرحلة مستقبلة ؛ بل الأمر على العكس من ذلك تماماً . فإن هدفها هو أن تعمل على ازدهار الحياة الحاضرة وعلى جعلها أكثر امتلاء وحدّة وثروة وإنتاجا ... »

ويضيف بوبيت قائلا بأن تمجيد الحياة على هذا النحو والسمو بها يوما بعد آخر ، وسنة بعد أخرى ، سوف ينتهى بطبيعة الأمر إلى إعداد المستقبل بطريقة آلية ، ودون أن يكون المرء فى حاجة إلى التفكير فى إعداده . إن هذا التمجيد اليومى للحياة هو الإعداد لها .

ولا يستطيع الإنسان أن « يعد من أجل الحياة ولكنه يستطيع فحسب أن يحياها » « ليس الإعداد للحياة سوى نتيجة غير مباشرة[2] للحياة نفسها . »[3]

وإنا لنسمع نفس الجرس الذى ليس جديدا على وجه التأكيد ، حتى لدى

---

(1) In holding high. (2) A. by - product.

(3) Fr. Bobitt, The orientations of the curriculum maker, 26th. yearbook. 1926 , p. 42 et Suirv.

هؤلاء المربين الأمريكيين الآخرين الذين لم يفرقوا تفرقة واضحة بين وجهة النظر الخاصة بالغرض من التربية وبين وجهة النظر الخاصة بوسائلها . وإن أسلوبهم فى الحديث وحده يبدو مبتكرا ، وبعيد المرمى فى كثير من الأحيان .

مثال ذلك أن كونتس[1] يرى أنه يجب على المربى أن « يجعل الطفل قادراً على السيطرة على عالمه » وذلك فى الوقت الذى يصرح فيه بأن غاية التربية « ليست هى الحياة الحاضرة للتلميذ ولا حياة البالغ » وبأنه « إذا لم يكن هدف التربية هو إيجاد البالغ (وذلك أمر مستحيل ماديا ذلك لأن الزمن وحده هو الذى يستطيع القيام بهذه المهمة) فليس هذا الهدف — فيما عدا ذلك — هو الاحتفاظ بالطفل فى حالة الطفولة . »

وحتى هورن[2] وحتى رَج[3] — اللذين يصرح أولهما بأنه « من الضار ومن الخطل فى الرأى أن نقول بأن التربية حياة وليست إعدادا للحياة وذلك لأنها الأمران جميعاً » ويقترح ثانيهما « بأن الإنسان لايستطيع التفرقة بين هذين العاملين وهما حياة البالغ ونمو الطفل » — فإنهما يبذلان جهدهما فى بيان أن التربية حياة . فقد كتب رَجْ : « إن الحياة الاجتماعية للبالغ سوف تكون أكثر ثراء كلما زاد الحرص على تنمية القوى التى تخلق لدى الفرد قدرة التعبير عن شخصيته . »

ويرى بونسر أن البرنامج « هو الخطة التى تبين سلسلة التجارب المتتابعة التى يستطيع المرء الاهتداء بفضلها إلى سبل الحياة : « The ways of life »

ويبين لنا كورتيس أن موضوع التربية هو « إكمال الشخصية » . ومعنى ذلك أنها « العملية التى تعد الفرد على نحو يستطيع التخلص معه من المآزق وحده » فإذا أرادت المدرسة تحقيق هذه الغاية وجب عليها أن تعرض واجباتها على نحو

---

1) Counts. (2) Horn. (3) Rugg.

يعبر عن أشياء لها قيمتها فى الحياة . وذلك بأن تعطى للتلميذ أقصى حد ممكن من المسئولية وفرص الاختيار وتوجيه نفسه بنفسه[1]. ويجب أن يصاغ البرنامج « فى عبارات تتناسب مع ردود الأفعال التى يراد إثارتها لدى الطفل ، لا فى عبارات تتصل بالمواد التى يراد تحصيلها .. »

وإذن فمهما يكن من طبيعة المسلك الذى نسلكه تجاه هذه القضية المبهمة التى تؤكد أن التربية إعداد للحياة ، والتى لاتدل حسبما يفهم من معناها إلا على شناعة سيكولوجية ، أو على مشكلة دقيقة من مشاكل الفلسفة الأخلاقية والاجتماعية ، أو على مجرد حقيقة بديهية مبتذلة ، فإنا نستطيع التسليم بأنه من الواجب أن تكون التربية حياة ، وأنه ليس من الممكن إلا أن تكون حياة ؛ وذلك حتى تؤثر فى حقيقة الأمر تأثيراً فعالاً .

ولكن التربية التى هى حياة هى تربيتنا الوظيفية . فهى التربية التى تعقد الصلة بين الواجبات وبين ضروريات البيئة الحاضرة ، وهى التى تربط العمل بحاجات السلوك ، وتشجع المجهود بما يؤدى إليه من ثمرة حينما يوجه توجيهاً سديداً . وبالجملة فهى تتخذ ضروب الاهتمام لدى الطفل سنداً ترتكز عليه .

ونحن لانجهل الاعتراضات التى تثيرها هذه النظرية لدى هؤلاء الذين ، وإن غلوا فى إطراء المجهود ، فإنهم لم يبذلوا قط مجهودا لفهمها . فهم يقولون : لئن جعلت الطفل وضروب اهتمامه مرشدا لك فى عملك التربوى ، بدلا من حياة البلوغ وواجباتها فلن تكون التربية سوى لفظ لاطائل تحته ، وسوف يفعل الطفل كل مايريد ، أى أنه لن يفعل شيئاً ألبتة .

---

(1) Self - direction.

بيد أن فى الحديث على هذا النحو تصويرا مشوها لمدرسة النشاط وللتربية عن طريق الحياة . فإن هذه التربية لاتغلو إلى هذا الحد فى المطالبة بأن يفعل الأطفال كل مايريدون (هذا إلى أنه من الممكن فى بعض الأوقاف ألا يكون فى هذا الأمر ضرر ما إذا كان مايرغب فيه الأطفال شيئاً حسناً ومساعدا على نموهم) ؛ ولكنها تطالب على وجه الخصوص بأن يرغبوا فى كل مايقومون به من عمل ، وبأن يعملوا من تلقاء أنفسهم ، لا أن يفرض عليهم العمل .(١)

فوجهة النظر الوظيفية لا تتضمن بحال ماأنه يجب أن يترك الطفل نهباً لضروب الاهتمام التلقائية (ومن الواجب أيضا أن يكون المرء شديد الحذر ، قبل الجزم بأن الطفل المتسكع أو الذى يقوم بأعمال تافهة لا ينمو ولا يلاحظ ولا يفكر ولا يسلك سبيل التقدم حينما يقوم بعمل شديد الاتصال بشخصيته وإن كان لا يخطر لنا ذلك ببال) وإنما الواجب هو أن نستغل ضروب الاهتمام لديه وأن نعقد الصلة بين مانريد تعليمه إياه وبين ضروب اهتمامه أى حياته . ولقد سبق أن قلت (٢) إنه يجب أن يعمل فن التدريس على تحويل أهداف المستقبل التى تهدف إليها البرامج الدراسية إلى ضروب اهتمام لدى الطفل فى الوقت الحاضر

(1) Eduard Claparède , Les nouvelles conception éducatives et leur vérification par l'expérience. Scientia , févr. 1919.

(٢) راجع مقالى : المدرسة وعلم النفس التجريبى :

L' école et la psychologie expérimentale ; Annuaire de l'Instr . Publique Lausanne,1916 P.127.

وقد صرح كونتس فى جوابه على قائمة الأسئلة الأمريكية : « طالما لم نهتد إلى ضروب الاهتمام لدى الطفل فلن نهتدى إليه نفسه » . ولكنه يرى أن هناك مجالا للتفرقة بين ضروب الاهتمام السطحية التى لاترتبط اتصالا بإحدى الحاجات بعيدة الغور وبين الاهتمام الذى يتخذ كأداة ، أى الاهتمام الذى يتصل بالأشياء التى تتيح لنا إصابة أحد الأهداف (وتكاد تكون هذه هى نفس التفرقة التى قررتها فى أول الكتاب ص ٧ بين الطريقة الجذابة وبين الطريقة الوظيفية) . ولما كان يحق أن ينقاد المربى لما هو جذاب للطفل فحسب ، فقد ختم جوابه على هذا النحو : « يجب

هل يصبح المربى تحت رحمة الطفل إذا سلك هذه السبيل ؟ لا ؛ فقد سبق أن قال « لا كومب » مع كثير من نفاذ الفكر « إنى لا أخضع لأوامر الطفل حينما أفعل ذلك ؛ بل أخضع لأوامر الطفولة . وليس هذان التعبيران سواء . » (١)

ويقال أيضا إن التربية الوظيفية تقضى على القهر ، وهذا أمر يدعو إلى الأسى ، وذلك لأن الإنسان مضطر دائماً إلى القيام بأشياء لا يحبها — ولكن هلا حاولنا بالأحرى أن نحفزه إلى محبة ما يجبر على القيام به ؟ آه لو استطاعت المدرسة أن تعلم الأطفال محبة العمل ! إن هذا على وجه الدقة هو الهدف الذى ترمى إليه التربية الوظيفية .

= ألا ندخل شيئاً فى البرنامج لمجرد أنه يثير اهتمام الأطفال ؟ ولكن يجب أن يكون أى شىء ندخله فى البرنامج على صلة بضروب اهتمامهم على أكمل وجه ممكن . »

وقد قالت مدام ''نيكر'' من قبل : « ومن المحتمل كل الاحتمال أن فكرة استغلال رغبة الأطفال فى العمل سوف تصير يوما ما المحور الرئيسى للتربية ، وذلك بأن نجعلهم يبدأون الحياة الحقيقية التى تعج بمختلف ضروب اهتمام منذ عهد مبكر . » (Educ Progressive, 1, p. 255)

أما فيما يتعلق بمعرفة ضروب الاهتمام التى يمكن استغلالها فى كل مرحلة من مراحل العمر على نحو أشد ما يكون تأثيراً فتلك مسألة تحتاج إلى الدراسة . وتتوقف ضروب الاهتمام هذه على البيئة إلى حد ما ، كما بينته السيدة '' انتيپوف '' : (H. Antipoff) مع كثير من الدقة حينما قارنت بين ضروب الاهتمام الأشد بروزا لدى التلاميذ البرازيليين وبين ضروب الاهتمام لدى الأطفال الأوروبيين . ومن العسير جداً أن نعرف ما ضروب الاهتمام التى تعد طبيعية حقيقة ، أى تلك التى تشبع إحدى الحاجات إلى النمو النفسى فى مرحلة معينة من مراحل العمر « يوجد تأثير متبادل مستمر بين طبيعة الطفل والبيئة التى يعيش فيها . »

H. Antipoff . Les interêts et les idéals des enfants brisiliens , Archives de Psychologie XX 11 , P. 184.

(١) ويعبر مسيو '' بوريل '' عن نفس هذه الفكرة على نحو ليس أقل سحراً ، وذلك فى مقاله الذى سبقت الإشارة إليه فى :

Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse (1930 , P. 57)

« إننا حينما نجعل التربية متوقفة على علم النفس فإننا لا نخضع بسبب ذلك لأوامر الطفل بل نضع أنفسنا فى خدمته . »

فهى تهدف إلى تحبيب العمل إلى الطفل ، وذلك بجعله جزءا من حياته وبإيجاد صلة بينه وبين لذة الغلبة الفطرية لديه . ولئن كان القهر ضروريا فى بعض الأحيان فمن الواجب أن يكون قهراً داخليا لاخارجيا ، كما هى الحال فى التهديد بالامتحان أو العقاب .

وتتمنى التربية الوظيفية أن يعمل المربي على أن تزدهر ضروب الشهية العقلية لدى التلاميذ . غير أنه لا يمكن أن تنشأ هذه الشهية تحت تأثير القهر ؛ وإنما تنشأ فحسب بسبب الحياة ، وبسبب شروط الحياة التى يخلقها المربى حول هؤلاء العاملين الصغار .

ومنذ عهد قريب كان مالْـش يقول : « لقد أتخم الأطفال بسبب إعطائهم غذاء يصلح للبالغين . » (١)

ومن المحقق أن تلك المشكلة الـكبرى ، ونعنى بها مشكلة « إرهاق التلاميذ بمواد الدراسة » التى تشغل بال الجمهور فى أوقات معلومة — وهى التى ربما رجعت إلى سوء التدبير أكثر من تحميل التلاميذ مالا يطيقون — إنما نشأت لهذا السبب ، وهو أن الطريقة التقليدية لاتهدف إلى تنمية حياة الطفل بقدر ماتهدف إلى تحصيل مجموعة المعارف التى قد تعود بالنفع على الرجل البالغ.(٢) فليس هدف التربية الوظيفية هو أن نجعل الطفل قادرا على تحصيل جميع المعارف التى قد يحتاج إليها يوما ما ؛

---

(1) Alb. Malche, Le Collège et la vie , Genève , 1918. P. 6.

(٢) وقد سبق أن أثار أحد المربين الألمان المشكلة التى وضعتها قائمة الأسئلة الأمريكية (Th. Ziegler Allg Pädaogik, Sechs Vorträge Leipszlg 1909.)
وقد أضاف مايأتى : « ليست المسألة تافهة كما قد يبدو لأول وهلة . فلم تفكر التربية منذ عدة قرون إلا فى المستقبل . وقد أرادت أن تجعل الطفل رجلا أو امرأة كاملين . وهكذا ضحى الناس حاضر الطفل من أجل مستقبله . إن للطفل أيضاً حياة حاضرة وله الحق فى أن يحياها . ويترتب على تجاهل هذه الحقيقة إقحام بعض الحقائق الخاصة بالبالغين فى تربية الصغار ، وإثقال كاهل الطفل الذى مازال ضعيفاً بعمل يفوق طاقته ، والقمع المستمر لما يبديه الطفل من ميول طبيعية . »

بل هو أن نشعره ونجعله يحس بقيمة العمل والمعرفة عن طريق إحدى تجاربه الشخصية . وليس هذا الهدف هو أن نحقر فى نظره النشاط الإنسانى بتطبيق هذا النشاط على ضروب من العمل التى لا صلة لها بحياته .

وفيما عدا ذلك فهل تؤدى طريقة القهر إلى نتائج سارة إلى هذا الحد ؟ إن الناس يضجون بالشكوى من « أزمة اللغة الفرنسية » . ومع ذلك أفلا تدرس هذه اللغة فى مدارسنا منذ قرون بناء على هذه الطريقة التقليدية التى يزعم بعضهم أن الفضل راجع إليها فى طبع عقول الأطفال بطابع النظام والطاعة ؟

فتدريس اللغة الفرنسية مثال جيد يبين لنا أن المرء يهمل الحياة متى استحوذت عليه الرغبة فى « الإعداد لحياة البلوغ » استحواذاً تاماً ! فنحن نريد بحق أن يجيد أطفالنا لغتهم . ولكن ما أشنع هذا الخطأ الذى يدعونا إلى اعتقاد أننا نستطيع الوصول إلى هذه الغاية بأن نفرض عليهم قواعد نحوية أو ألفاظاً لغوية لا تمت إلى حياتهم بصلة ما . فمن الواجب — كما كان يرى برتولد أوتو [1] جيداً منذ زمن وكما كرر ذلك شارل بالى [2] — أن نبدأ باحترام لغة الأطفال التى تشبع حاجات الفرد فى هذه المرحلة من العمر

---

(1) Berthold Otto. Kindesmundart. Berlin

(٢) Ch. Bally. أنظر كتابه الذى سبق ذكره : « على هذا النحو يتدرج المرء شيئاً فشيئاً حتى ينتهى إلى البحث عن طريق السلام الوحيد لدى الكتاب الممتازين الذين يتحدثون إلى الأطفال بلغة تشبه اللغة العبرية التى لا يفقهون منها شيئاً ... ، فإذا توغل الأطفال فى مادة اللغة الفرنسية قبل الأوان حلوا معهم لغة مستعارة سوف تصبح كطبقة تلتصق بلغتهم التلقائية ، دون أن تمتزج بها أبداً . وإن أشد النتائج وضوحا لهذا التبكير هى أنه متى جاءت مرحلة العمر التى كان ينبغى أن تزيد فيها هذه الروائع الأدبية ثروة العقل وأن تسحره فى الوقت نفسه وجدنا أن الإنسان قد عافها من قبل (ص ٣٩) » . « فإذا أجدنا فهم الطفل استطعنا أيضاً أن نعلم جيداً كيف يهضم لغة الطفولة (ص ٣٤) » . « إن تدريس لغة الطفولة يتبع طريقاً مضادا للطبيعة ، ويستعيض عن الجوهرى بالثانوى (ص ٣٦) . »

فإذا فرضنا على الطفل لغة أخرى ضيقنا الخناق على إرادته المترددة التى تحفزه على إطلاق العنان لسجيته ، وقضينا على رغبته فى الحديث وخلقنا لديه عوضاً عن الكلام نوعاً من الحرج الذى لا يمكن علاجه . وعلى عكس ذلك سوف تزداد اللغة دقة ، وسوف تصير واضحة صحيحة ، إذا لم يكن الباعث على كما لها قهراً خارجياً ؛ بل كان حاجة داخلية ، ونعنى بها الحاجة إلى التعبير ، والحاجة إلى إطلاع الآخرين على ما يجول بالنفس . إن الطريقة الوظيفية هى تلك التى تعمل على إظهار اللغة بمظهر أداة عجيبة يؤكد بها المرء شخصيته ، ويؤثر بها فى غيره ، لا بمظهر مجموعة من القواعد المعقدة تعقيداً غريباً لا موجب له ، بحيث تكون مدعاة لإعطاء كثير من الدرجات السيئة . « فإذا أحس الطفل هذه الحاجة إلى الكلام على نحو سليم فسوف يقوم وحده بتهيئة الأسباب التى تتيح له الكلام بلغة صحيحة ، ولو لم يكن ذلك إلا لكى لا يخدش أذنيه . »(١)

وفيما عدا ذلك فهذا مايحدث فى أثناء السنوات الأولى من الحياة . فإن الطفل يصحح أخطاءه فى الكلام بنفسه حتى يكون على وفاق مع بيئته قدر المستطاع . وماذا عسى أن يقول المرء عن موسيقىّ لا يعزف كما ينبغى إلا لأن الواجب يقضى عليه بذلك ، وحتى لا يعاقب ، لا لأن العزف الخاطىء يخدش أذنه الموسيقية ؟ إذن فلنخلق لدى التلاميذ « أذنا لفظية » « وأذنا أدبية ».(٢) أليس ذلك خيراً من ألا يجيد التلاميذ الكلام إلا بسبب القهر ؟

وإذا كان الأمر بصدد تنمية للعواطف الاجتماعية والخلقية بدت ضرورة

---

(1) Ed. Claparède. Bull. Soc. Pédag, genevoise 1910 :
ألا يفسب الناس إلى دراسة النحو فى المدارس الابتدائية من الأهمية أكثر مما ينبغى ؟

(٢) يسمى مسيو بالى (فى الكتاب المشار إليه ص ٤٢ ، ٥٩) خلق « حاسة نحوية » و« حاسة أدبية » لدى التلميذ .

جعل التربية حياة أشد وجوبا منها عندما يكون الأمر بصدد تنمية الوظائف العقلية . وذلك لأنه يجب هنا بصفة خاصة ألا تبدو القاعدة (الاجتماعية أو الخلقية) كما لو كانت غريبة عن حياة الطفل ، وكما لو كانت عدوا يأتى ليعترض سبيل رغباته الأنانية ،ويوشك أن يجعل منه ثائراً إلى الأبد . وإذا أردنا أن نتجنب هذا الخطر فمن الواجب أن نجعل الحياة المدرسية حياة اجتماعية ، وذلك على نحو يدعو إلى استيقاظ الحاجة إلى التعاون والتضامن . وسوف يقبل التلميذ حينئذ الأوامر والنظام على أنهما وسيلتان إلى تحقيق هذا الانسجام الاجتماعى الذى أوقفته التجربة على ملاءمته ونفعه . وسوف تكون كرامته الشخصية رهنا بنجاح هذه الحياة الاجتماعية ، وذلك لأن هذه الحياة الأخيرة سوف تكون فى هذه الحال جزءاً لا يتجزأ من حياته الشخصية .

غير أن فهم هذه الحقيقة لم يكن بالأمر اليسير .والدليل على ذلك تلك الملاحظة التى جاءت فى مقال شيڤالاز الذى سبقت الإشارة إليه . فى هذه الملاحظة يكتب شيڤالاز — محاولاً كما يبدو لى — أن يوقع هؤلاء الذين يقولون إن الطفل ليس صورة مصغرة من الرجل فى التناقض : « إنما يتحدث بعضهم عن استقلال التلاميذ وعن المجتمع الذى يتكون من تلاميذ أحد الفصول الذى يشبه المجتمع الإنسانى لهذا السبب ، وهو أنهم يعدون الطفل كالبالغ ... » ولكن ليس الأمر كذلك ألبتة ! فإن تقريظ توجيه الطفل نفسه بنفسه ، أو المناداة بجعل التدريس اجتماعياً ليس معناه بحال ما معاملة الطفل معاملة البالغ ، وذلك لأننا لسنا بصدد أن نعهد للطفل بالقيام بدور ما فى مجتمع البالغين الذى يختلف فى تركيبه عن مجتمع الأطفال . وهذا شبيه بما لو قلت إننا نعامل الرضيع معاملة البالغ ؛ لأننا نقدم له الطعام كما نقدمه للبالغ . إنما المهم هو ألا نرفض إعطاء الغذاء للرضيع ؛ بل أن نعطيه صنوف الطعام التى تتناسب مع حاجاته الغذائية . وكذلك ليس معنى تغذية

الحاجة الاجتماعية للطفل هو أنْ ندعه تذوى بسبب عدم استعمالها . وليس معنى ذلك أيضاً لهذا السبب نفسه — أن نعامل الطفل معاملة البالغ . وليس معنى ذلك أن نضعه فى مجتمع البالغ ؛ بل نضعه فى مجتمع الأطفال حيث تنشأ ردود الأفعال الاجتماعية التى تتناسب مع سنه . وفى الواقع تبين لنا التجارب أن الأساليب التى يتخيلها الأطفال لضمان النظام الذى يعهد إليهم المحافظة عليه ، وإن كانت أحياناً أساليب ساذجة جداً ، فإنها فعالة فى أكثر الأحيان .

وها هو ذا ما كتبه زاول بعض من « توجيه الطفل نفسه بنفسه » مدة طويلة بنجاح [1] : « سوف يعهد إلى الأطفال يوما ما بتنظيم حياتهم الخاصة ، فليبدأوا ذلك منذ طفولتهم . فإذا اتبعت معهم طريقة خاصة لا يعرفون معها قط نظام العقوبات المدرسية العنيف فسوف لا يتفق لهم أن ينفجروا فى اضطراب فوضوى كرد فعل حينما ترد إليهم حريتهم . » [2]

---

(١) الآنسة أودمار ولوفندل :

M. Audemars et l' Lefendel, la Maison de Petits, Neuchâtel, 1923 p. 20.

وتقول هاتان المربيتان الكبيرتان : « إذا كنا نستطيع أن نؤكد اليوم خيراً من أى وقت مضى أن المدرسة التى تتحقق فيها الحرية إلى أقصى حد ممكن هى المكان الذى يمكن الحصول فيه على أقصى حد ممكن من التربية فيجب علينا أن ننادى بأنه ليس من الممكن ألا يوجد أقصى حد من الحرية إلا حيث يوجد أقصى حد من التربية . » وتبين لنا جيدا الملاحظات التى نشرتها الآنستان « لوفندل » و « أودمار » فى مناسبات عديدة فى (Intermédiaire des Educateurs) كيف يمكن أن تكون حرية الأطفال حليفة « لتوجيههم » .

(2) O' Neill, Une école éducative en Angleterre Bruxelles, 1924.

وقد قال لاكومب أيضاً : (فى كتابه الذى سبقت الإشارة إليه ص٢٣٩) : « يعتقد كثير من الأشخاص أن القهر الخارجى يخلق لدى الشخص الذى يقع عليه هذا القهر عادة تقضى بأن يقهر نفسه بنفسه . ولا نرى حسب بادىء الرأى كيف يمكن التحقق من ذلك . ويبدو جيداً أن التجربة ، التى يجب الاعتماد عليها دائما ، تؤكد عكس ذلك . فإن الأرقاء الذين أصبحوا أحرارا لا يمتازون عن الرجال الذين ظلوا أحرارا دائما بإرادة أكثر قوة ؛ بل ما أبعدهم عن ذلك ! » ومن الممكن أن نعثر على كثير من الأمثلة شديدة القرب منا لهذه الحقيقة ، دون الالتجاء =

أليس الواجب حقاً هو أن ننشىء مواطنين لا يسرقون ولا يقتلون لاخوفا من رجال الشرطة ؛ بل بسبب حبهم للخير ؟ غير أن حب الخير وحب العمل أيضاً استعدادان عمليان. وإذن فهما نتيجة لبعض الحاجات الخاصة . ولكن كيف يمكن أن نعمل على انبثاق هذه الحاجات لدى الأطفال ؟ هل سبيل ذلك هو أن نوجب عليهم أن يحققوا نموذجاً لحياة البالغ تحت تأثير التهديد بالعقاب ؟ ليست تلك هى السبيل بداهة . ولكن سوف يكون ذلك ممكناً بأن نخلق حولهم بيئة تثيرهم ، وبأن نجعل هذه النماذج تنبثق من حياتهم نفسها ، وتلك هى الوسيلة الوحيدة حتى لا يظل العمل والواجب محاطين ، حتى مرحلة البلوغ فى حياتهم ، بظل عابس كريه ، وبهالة مفجعة تحملهم فى كثير من الأحيان على كراهيتهما .

ولئن لم يكن من المحزن إلى حد كبير ، فمن المضحك بما فيه الكفاية ، أن نلاحظ أن المرء إذا غلا فى الرغبة فى « إعداد الطفل من أجل الحياة » فإنه لا يفعل فى الحقيقة سوى أن يعده من أجل المدرسة .

لاحياة بل مدرسة . . . . . Non Vitae sed Scholae

وحينئذ فسوف نجعل هذه العبارة خاتمة لكتابنا :

يجب على وجه التحقيق أن تكون التربية حياة حتى يمكن أن تكون إعداداً للحياة . وإذا وضعت التربية نصب عينيها أن تكون إعداداً للحياة ، دون أن تكون حياة فى ذاتها ، فإنها لا تعد للحياة !

شامپل . جنيف ١٢ ديسمبر سنة ١٩٣٠

= إلى مثال العبيد ! راجع أيضاً هذه الملاحظة التى سجلتها مدام نيكردى سوسير : « يبلغ توقف النمو فى أثناء القهر إلى حد كبير جدا ، بحيث أن هذا وحده يلحق الضرر بالهدف الذى ترمى إليه التربية . » (L' Education Progressive, 11; p 242)

الفهرس

الفصل الأول

مقدمة

	صفحة
١ — علم النفس ، علم الحياة ، التربية	٥ — ٩
٢ — التربية القائمة على أساس علم النفس — جون لوك ...	٩ — ١٣
٣ — هربرت	١٣ — ١٩
٤ — علم النفس الحديث	١٩ — ٢٤
٥ — أصول علم النفس الوظيفي...	٢٤ — ٣٧
٦ — وجهة النظر الوظيفية	٣٧ — ٤٢
٧ — مشروعية وجهة النظر الوظيفية	٤٢ — ٥٢
٨ — القوانين الكبرى للسلوك :	٥٢ — ٥٤
ا — قانون الحاجة	٥٤ — ٦٤
ب — قانون امتداد الحياة العقلية	٦٤ — ٦٦
ح — قانون الإدراك الشعورى	٦٦ — ٦٩
ء — قانون السبق	٦٩ — ٧٢
هـ — قانون الاهتمام	٧٣ — ٧٦
و — قانون الاهتمام المؤقت	٧٦ — ٨٢
ز — قانون إنتاج المثل	٨٢ — ٨٧
ح — قانون التحسس	٨٧ — ٨٨
ط — قانون التعويض	٨٨ — ٩٠
ى — قانون الاستقلال الوظيفى	٩٠ — ٩١

obeikandl.com

الفصل الثانى

صفحة

جن جاك روسو والفكرة الوظيفية عن الطفولة ..... ٩٢ — ١٣٠

الفصل الثالث

سيكولوجية الذكاء .... ١٣١ — ١٣٢
١ — المنهج .... ١٣٢ — ١٣٤
٢ — تعريفات .... ١٣٤ — ١٣٥
٣ — وظيفة الذكاء ودلالته .... ١٣٥ — ١٣٦
٤ — نشأة الذكاء .... ١٣٦ — ١٤١
٥ — العمليات الثلاث الرئيسية فى الذكاء .... ١٤٢ — ١٥٠
٦ — مشاكل أخرى .... ١٥١ — ١٥٣

الفصل الرابع

١ — وظيفة الإرادة .... ١٥٤ — ١٦١
٢ — الذكاء والإرادة .... ١٦١ — ١٦٨
٣ — تربية الإرادة .... ١٦٨ — ١٧٣

الفصل الخامس

يتعلم الأستاذ من الطفل .... ١٧٥ — ١٨١

الفصل السادس

١ — سيكولوجية مدرسة النشاط ..... ١٨٢ — ١٨٤

obeikandl.com

صفحة

٢ — سوء تفاهم .... ١٨٤ — ١٨٨
٣ — قانون الحاجة أو المبدأ الوظيفى .... ١٨٨ — ١٨٩
٤ — لـكن كيف يمكن إثارة الحاجة فى المدرسة ؟ ..... ١٨٩ — ١٩٣
٥ — العلم فى خدمة العمل .... ١٩٣ — ١٩٥
٦ — المعنيان اللذان تدل عليهما كلمة « نشاط » ..... ١٩٥ — ١٩٩

الفصل السابع

طريقة وظيفية لتدريس اللغة .... ٢٠٠ — ٢٠٤

الفصل الثامن

التربية والديمقراطية .... ٢٠٥ — ٢١٣

الفصل التاسع

لماذا يتثاءب الإنسان ؟ .... ٢١٤ — ٢٢٢

الفصل العاشر

وجهة النظر الوظيفية فى التربية .... ٢٢٣ — ٢٢٦

خاتمـــة

التربية حياة أم إعداد للحياة ؟.. ... . ٢٢٧ — ٢٥١
فهرس الأعلام .... ٢٥٥ — ٢٦١

obeikandl.com

فهرس الأعـــلام

(ا)

إبينجهاوس ٢٣
آش ١٦٧
أدلر ٣٨ ، ٨٩
أفلاطون ٧١
أجاسيز ٢٦
أنتيوف ٢٤٥
أودمار ٢٥٠
أڤيناريوس ٣٠ ، ٣١
أونيل ٢٥٠
أوتو (برتولد) ١٠٠ ، ٢٤٧
إتيارد ٢١

(ب)

باجلى ٢٢٩
بان ٢١ ، ١٣٩
بلدوين ٨٤ ، ٨٦
بالى [شارل] ٢٠٤، ٢٣٩، ٢٤٧ — ٢٤٨
بل ٢٠
برجسون ١٥٦
برنارد (كلود) ٥٣ ، ٢١٢
برنفيلد ٦٧
بيسل ٢٠
بينيه ٢٣ ، ١٣٣ ، ١٥٤
بيران [مين دى] ٢١
بلوم [أوجيست] ٢٣٢ — ٢٣٤
بونى ٢٠٣
بوبيب ٢٢٧ ، ٢٤١
بوهن ١٣٨
بونيه (شارل) ٢٠
بونسر ٢٣١ ، ٢٤٢
بوريل ١٨٢ — ١٨٣، ٢٤٥
بوجير ٢٠
بوتان ١٣٩
بوڤيه ٥، ١٨٦، ١٨٩ — ١٩٠، ١٩٢
برنتانو ٢٩
بروكا ٢١
برون ٥٨

obeikandl.com

پرینو ٩٩ ، ٢٠٠ — ٢٠٤
پارمیلی ١٥٦
پاتون ١٥٢
پولمان ١٥٧
باقلوف ٦٠
مورتن پرنس ١٥٤
پریسجو ٢٣٣
پیاجیه ٦٧ ، ٢٣٨
پلیسبری ١٥٢
پلانتامور ٢٠
پوانکاریه [هنری] ٧١
پولیمانتی ٨٠
پورتا ٢٠
پریر ١١٥
پریم ١٦٧
پیدوکس ٦ ، ٢٨
بتشیرو ١٦١

(ت)

تشریسمان ٢٣٢
تین ٢١ ، ٣٥
تیدمان ٢١
تیسو [روبرت] ٣١
تولستوی ١٣٠

(ث)

ثورندیك ١٣٧

(ج)

جانیه [پییر] ٣٦،١٥٧
جول ٢٠
جالتون ٢٢
جیمس [ولیام] ١٦،٢٢ ، ٢٤ ،
٢٦،٢٧،٢٩،٣٧،٨١،٩٧،١٥٨
جیجل ٢١٥
جینجز ٨٧ ، ٨٨ ، ١٣٧
جولد شیدر ٢٣
جروس (کارل) ٣٣ — ٣٥،٩٤،
٩٧ ، ١١٠
جیکس [فرانسوا] ١٦
جی ٢١٠
جیروزالیم ٣٣

obeikandl.com

(د)

داروین ۲۰ ، ۹۳ ، ۲۱۱

دکرولی ۲۲۷

دی لاشامبر ۲۰

دیشامب ۱۷۰ — ۱۷۱

دیوی ۶، ۲۷ — ۲۹، ۹۷، ۱۱۶، ۲۲۷

دلتی ۲۹ — ۳۰

دیجار ۹۹

دمپرت ۲۱۵ — ۲۲۰

دیفیار ۲۰۴

دومرج ۲۶

(ر)

رابلیه ۶

راتیخ ۶

ریومیر ۲۰

ریبو ۳۶ ، ۵۰ ، ۶۴ ، ۸۹

رینیانو ۱۴۸ — ۱۵۱

روبنسن ۸۹

رودیرر ۲۱۵

رولان ۶

روسو ۱۳ ، ۱۹ ، ۹ — ۱۳۰ ،
۱۸۷ ، ۲۲۸، ۲۳۱ — ۲۳۲، ۲۳۹

زج ۲۴۲

ریسّین ۸۴

(ز)

زیجلر ۲۴۶

(س)

سوسیر [نیکر دی] ۱۷۲ ، ۲۱۶
۲۳۹ ، ۲۴۵ ، ۲۵۱

سیجوان ۲۱

سیجسمند ۲۱

سمیث ۲۲۷

سپیرمان ۸۱

سپنسر [هربرت] ۹ ، ۱۳ — ۱۹ ،
۲۱ ، ۲۴، ۲۵ ، ۲۹ ،
۳۶ ، ۹۳ ، ۹۷، ۱۰۸

سترن ۲۳

ستامف ۲۳ ، ۲۹

سیکزی ۸۹

obeikandl.com

(ش)

شانترنس ١٨٩
شاركو ٣٦
شيكس ١٨٤ ، ١٩٩
شيفالاز ١٧ ، ٣٨ — ٢٣٩، ٢٤٩
شميد ١٩٠
شوبنهار ٨٠
شولتز ٣٢ — ٣٣
شومان ٢٣
شرنجتن ٥٠ — ٥١ ، ٨١

(ف)

فيشنر ١٥ ، ٢١
فينلون ١١٤ ، ١٢٣ — ١٢٥
فرير ١٨٢ — ١٨٣ ، ١٨٧ ، ١٩٤ ، ١٩٥
فلوجر ٥٤
فيسك ٩٣ ، ٩٧
فلورانس ٢١
فلوري (دي) ٩٩
فلورنوا ٢٦ ، ٣٧ ، ٨٨
فوبيه ١٥٦
فرانشيا ١٠٠ ، ١١٥
فرويد ١٦ ، ٣٥ ، ٣٨ ، ٨٨
فراي (ثون) ٢٣
فريتش ٢١
فيليب ٢٣٣ — ٢٣٤
فايهنجر [هانس] ٣١
فينيه (اسكندر) ١٥٩
فوارون ١٧٦
فاجنر ٩٩
فيبير ١٥ ، ٢٠
فونت ١٩ ، ٢١ ، ٢٣
فيتوس ١٧٠ — ١٧١

(ق)

قوبرنيق ١٢٤

(ك)

كابانيس ٢١
كامبير ٢٠
كاندول ٢٢
كانون ٥٤ ، ٨١

openkandil.com

كلاپارید ٦٢ — ٦٣ ، ٨٥ ،
١٢٢ ، ١٣٤ ، ١٣٧ ،
١٩٢ ، ١٩٩ ، ٢٤٤ ، ٢٤٨
كوجيل ٢٨
كومنيوس ٦ ، ١٠
كمبايريه ١٧ ، ٢٣٤
كوزينيه ٧
كوست ٧٧
كونتس ٢٤٢
كانت ١٠
كاتزاروف ١٩٩
كرشنشتينر ١٠٠
كيلپاتريك ٢٢٩
كوپر ٢٩
كنج ٩٧ ، ١١٦
كوفكا ٨٧
كولارتيز ٨٥
كريپلين ٢٣
كروس ٣٦
كولپ ١٥ ، ٢٣ ، ١٣٣
كوسمول ٢١
كينيوكس ٩٩

(ل)

لاكومب ٩٩ ، ٢٣٩ ،
٢٤٥ ، ٢٥٠
لادام (شارل) ٨٠
لاد ٢٦
لوفندل ٢٥٠
ليزان ٩٩
لالاند ٧١
لامارك ١٢٩
لاپيك ٥١
لارجيه ٨٦
لاڤاتير ٢٠
لي دي‌كارلسريخ ١٨٦
لوبون ٦٨ ، ٩٩
لوشارتيه ٥٣
لوكلير [ألبرت] ١٧٣
ليهمان ٩٠
لولي ١٣٤
لومتر [جيل] ١٢٣
لوپلتييه ٢٢٠

opeikandl.com

لوروا ٢٠
لوين [كورت] ٥٨ ، ٨٦
ليتز ١٠٠
ليندڤورسكى ١٥٧
ليمان ١٥٥
لوبيش ٢١
لوك ٩، ١٣، ١٩ ، ٧٧، ١١٤ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ، ١٢٩
لومبروزو ٢١ ، ٨٩
لوتز ٢١
لوڤل ١٥٢
لدڤيج ٣٠

(م)

ماك [ارنست] ٣٠
ماجندى ٢٠
مالش ٢٤٦
ماكدورجال ٨١
مارب ٢٣
ماسيكلين ٢٠
مازو ١٩٩
ماسون ٢٠
ماير ٢١٦
مسمير ٢٠
ميرسون ٧١
ميشوت ١٦٧
مل (جيمس) ٢١
مل (ستيوارت) ٢١
ميبو ٢٠٥
منتنى ٦ ، ١١٤ ، ١٢٣
منتسكيو ١٩٣
منتسورى ١٠٠
موريل ٢١
مولر [جورج الياس] ٢٣
مولر [جوهانس] ٢٠
مولر [فرنيفلس] ١٥٧
مونستربرج ٢٣
ميرسانو ٢٣٤

(ن)

ناجلى ٥٥
نوبيكور ٢٣٣

obeikandl.com

نوريسون ١٢٣

(ه)

هول (ستانلى) ٢٦ — ٢٧ ، ٩٧
١٠٩ — ١١٠
هوپتمان ٢١٦ ، ٢١٨
هيبير ٢٠
همفرى ٥٤
هويلر ١٥٢
هيد [هنرى] ٥١
هلمهولتز ٢٠ ، ٢٣ ، ٣٩
هيرنج ٢٣
هيبقراط ٢١٥
هيرش ٢٠
هيتزج ٢١
هوفدنج ١٥٦
هورن ٢٤٢

(و)

وارن ١٥٧
وتى ٩٠

استـــدراك

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٢٠	١١	شخصية	مطلقاً . »
	١١	بيسل	نجـــد
٢١	١٠	موزيل	ويقال
٣٨	٢٣	سيڤالاز	استخدامها . »
٦٨	٢٠	لوين	جي نو
٥٩	١٠	أجهزت	صماء
٦١	٢٢	يبـــدوا	أو حاول
٦٨	٧	نتردى	J. J. R. de
٧٠	٧	هكذ	Genève
٧١	١٢	أصل	الأشد
٧٩	٥	يرى	Prum
٨٤	٢٠	mentale	ڤينوس
١٠٠	٢١	Bertold	

الصفحة	السطر	أ	الصواب
١٠٢	٩	مصنفة	مطلقاً . »
١٠٧	١١	نجـــد	نجـــد
١١٣	٢٠	ويقال	يقال
١١٤	٧	استخدامها	استخدامها . »
١١٦	٢١	نوحى	جي نو
١١٩	١٣	صماء متينة	صماء
	١٩	وحاول	أو حاول
١٢٣	٢٣	Y.V. Rdv	J. J. R. de
		Ganève	Genève
١٦٧	٧	لأشدا	الأشد
	٢٢	Prim	Prum
١٧١	٣	ڤينوس	ڤيتوس

		mental	mentale
		Berthold	Bertold