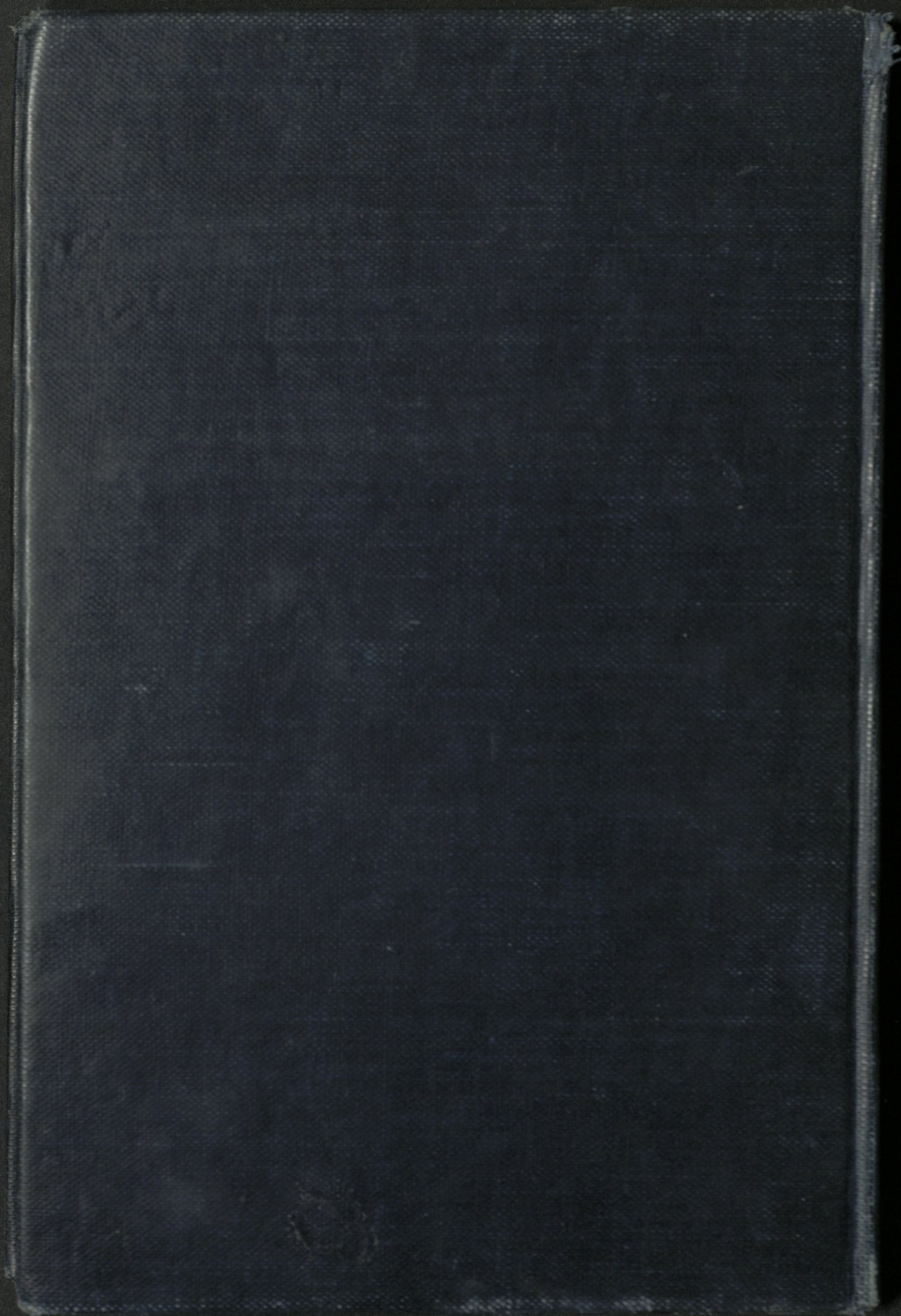




MS.A13A:v.1:c.1

عبد القادر، حامد

في علم النفس

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01001758

150

عبد القادر، حامد .

في علم النفس .

NOV 8 A629

JUL 13 X 221

NOV 28 F1

NOV 30 P578

DEC 14

150

150

150

~~18 Jan 67~~

~~7 Feb 72~~

~~NOV 22 '58~~

~~JUL 27 '59~~

~~NOV 27 '59~~

~~14 Aug 65~~

~~DEC 28 '62~~

~~12 Feb 67~~

~~19 May 69~~

DEC 28 '62

Cont. Oct. 1945

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب بدار العلوم العليا

150
A612FA
v.1
c.1
1371

في
علم النفس

للجانب الأول

تأليف

و محمد زهير سيف
خريج جامعة برنجهام
أستاذ علم النفس
بمعهد التربية للبنين

و محمد عطية إبراهيم
خريج جامعتي أكستر ولندن
المفتش بوزارة
المعارف

و فاضل عبد القادر
خريج جامعتي أكستر ولندن
المفتش بوزارة
المعارف

Oct. 1945

الطبعة الثانية

منقحة منظمة : ١٣٥٥ هـ - ١٩٣٦ م

59550

الثن ٢٠ قرشاً

جميع الحقوق محفوظة للمؤلفين

المطبعة الرحمانية بمصر
شارع الخريف رقم ٣٥ تليفون ٥١٥٢٢



فهرس

كتاب في علم النفس « الجزء الأول »

ص	ص
ط	١- و فهرس الموضوعات
١	ز فهرس الاشكال التوضيحية
٩	ح جدول إصلاح الخطأ
ط	مقدمة الطبعة الثانية
١	تصدير للطبعة الأولى
٩	مقدمة الطبعة الأولى

الفصل الأول : مباحث تمهيدية

بقلم الأستاذين : حامد عبد القادر ومحمد مظهر سعيد

٢٥	١٤
فروع علم النفس	تعريف علم النفس
	٢٠ طرق البحث في علم النفس

الفصل الثاني : علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

بقلم الأستاذين : حامد عبد القادر ومحمد مظهر سعيد

٣٢	٢٨
علم النفس والتربية	علم النفس والمنطق
٣٢	٢٩
اتجاه التربية الحديثة	علم النفس والأخلاق
٣٣	٣٠
التدريس	علم النفس والاجتماع

الفصل الثالث : الشعور واللاشعور

بقلم الأستاذ محمد عطية الابراشي

٤٠	٣٨
مظاهر الشعور	تعريف الشعور
٤١	٣٩
اللاشعور أو العقل الباطن	بؤرة الشعور وحاشيته
	٣٩ وحدة الشعور

الفصل الرابع : المجموع العصبي

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

ص	ص
٥٣	٤٤ وحدات الجهاز العصبي
٥٣	٤٥ الخلية العصبية
٥٥	٤٧ المخ : موقعه وشكله
٥٦	٤٨ تكوينه
٥٦	٤٨ وظيفته
٥٧	٤٩ المواطن المخية
٥٧	٥١ المخيخ : موقعه وتكوينه
٥٨	٥٢ وظيفته
٥٨	٥٢ النخاع المستطيل :
٥٩	٥٢ موقعه وتكوينه
٦٠	٥٢ وظيفته
	٥٣ النخاع الشوكي :

الفصل الخامس : العقل

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٦٨	٦٢-٦١ معنى العقل عند علماء النفس
٧١	٦٢ دلائل وجود العقل
٧١	٦٣ خصائص السلوك
٧٢	٦٤ الرابطة بين العقل الحيواني والعقل الإنساني
٧٣	٦٥ مميزات العقل الإنساني
٧٣	٦٦ الرابطة بين العقل والجسم

الفصل السادس : الغرائز

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

ص	ص
الصفات الموروثة والصفات المكتسبة	٧٤
تعريف الغريزة	٧٥
العمل العكسي والعمل الغريزي	٧٦
منشأ الغريزة :	٧٧
رأى لامارك	٧٨
رأى دارون	٧٩
فائدة الغريزة	٧٩
خصائص الغرائز عامة	٨١
خصائص الغرائز الانسانية	٨٢
تقسيم الغرائز	٨٥
تقسيم آخر للغرائز	٨٧
الغرائز الفردية :	٨٧
متى تظهر الغرائز الفردية	٨٩
الواجب عمله نحوها	٩٠
أهميتها في الحياة	٩٠
كيف تقوى ؟	٩١
الغرائز الاجتماعية :	٩٣
معناها وفائدتها	٩٣
علاقتها بالغرائز الفردية	٩٤
أمثلة لها	٩٤
(١) ميل الإنسان إلى الاختلاط بغيره	
(٢) التأثير بالحالة الوجدانية للغير	٩٥
(٣) حب الشئ : منشؤه	٩٦
عصر ظهوره	٩٧
الواجب عمله نحو الغرائز الاجتماعية	٩٨

الفصل السابع : دراسة بعض الغرائز

اشترك في كتابته المؤلفون

٩٩ (١) الخوف والهروب : (ع)	١٠٧ (٢) الغضب والمقاتلة : (ع)
١٠٠ منزلة الخوف بين الغرائز	١٠٨ آثار الغضب الجسمية
١٠١ عصر ظهوره ونموه	١٠٨ الغضب والتربية
١٠٣ مشيرات الخوف	١٠٩ (٣) النفور والتقزز (س)
١٠٤ الخوف والتربية	١١١ (٤) حب الاطلاع (١)
١٠٦ الواجب على المدرسة	١١٤ (٥) حب الظهور (١)

ع : رمز للأستاذ حامد عبد القادر

س : رمز للأستاذ محمد مظهر سعيد

ص	ص
١٢٠ (٧) غريزة حب الاقتناء (ع)	١١٥ التغلب على الصعوبات
١٢١ حب الاقتناء والتربية	١١٦ معارضة سلطة الغير
١٢٢ (٨) الحل والتركيب (ع)	١١٧ السيطرة على الأشياء
١٢٣ (٩) غريزة الضحك (س)	١١٧ السيطرة على الأطفال
	١١٨ (٦) غريزة الخضوع (أ)

الفصل الثامن : دراسة النزعات العامة اشترك في كتابته المؤلفون

١٤٩ التدين عند الأطفال	١٢٧ (١) الاستهواء أو الإيحاء : (أ)
١٥٠ أثر التدين في المجتمع	١٢٨ درجة التأثير بالإيحاء
١٥١ (٦) اللعب : (س)	١٢٨ وسائل الإيحاء
١٥١ اللعب والشغل	١٣٠ أنواع الإيحاء
١٥٢ مميزات اللعب	١٣٠ استعمال الإيحاء في التعليم
١٥٣ نظريات اللعب :	١٣٣ (٢) المشاركة الوجدانية : (س)
١٥٣ (أ) نظريات فلسفية	١٣٤ عند الحيوان
١٥٣ (ب) نظريات فسيولوجية	١٣٦ عند الإنسان
١٥٣ (١) نظرية الطاقة الزائدة	١٣٦ أثرها في التربية
١٥٥ (٢) نظرية الاستجمام	١٣٧ المدرسة والمدرس
١٥٦ (٣) نظريات بيولوجية	١٣٨ (٣) المحاكاة أو التقليد : (أ)
١٥٦ (١) النظرية التحضيرية	١٣٩ أنواع التقليد
١٥٨ (٢) النظرية التلخيصية	١٤٢ الغريزة الجنسية (ع)
١٦٠ (٣) نظرية التنفيس	١٤٣ رأى فرويد
(د) النظريات السيكلوجية	١٤٥ الغريزة الجنسية والفنون
الحديثة :	١٤٥ آراء العلماء في تعليل هذه العلاقة
(١) نظرية اللذة	١٤٦ عصر ظهور الغريزة الجنسية
(٢) نظرية فرويد	١٤٨ (٥) نزعة التدين : (ع)
(٣) النظرية السوماتية	١٤٨ معناها
١٦٢ موازنة بين النظريات	١٤٨ أساسها

ص	ص
١٧١ تطور اللغة	١٦٢ فائدة اللعب
١٧٣ منشؤها	١٦٥ (٧) المنافسة : (١)
١٧٤ نموها	١٦٦ المنافسة والتعليم
١٧٤ عوامل انتشارها	١٦٧ أهمية المنافسة
١٧٥ تعلية الغرائز (ع)	١٦٧ كيفية استخدامهما في التعليم
١٧٥ عواملها	١٦٩ (٨) التعبير عما في النفس : (ع)
١٧٦ طرقها	١٧٠ معنى اللغة في علم النفس

الفصل التاسع : العادة

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

١٨٤ مضار التعود	١٧٩ الباعث على العمل
١٨٥ العادات الحسنة وقوانين تكوينها	١٨٠ معنى العادة
١٨٦ العادات السيئة وقوانين علاجها	١٨١ العادة والغريزة
١٨٧ طبيعة العادة	١٨٢ خصائص الأعمال العادية
١٨٨ قنطرة العادة	١٨٣ فوائد العادة

الفصل العاشر : الميل

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

١٩٥ الميل الإدراكي والحركة الجسمية	١٩٠ أساس الميل
١٩٦ نشأة الميل الإدراكي في الطفل	١٩٠ تعريف الميل
١٩٧ (٢) الميل الوجداني :	١٩٢ الميل والعادة
١٩٨ علاقة الميل الوجداني بغيره	١٩٢ أنواع الميل
١٩٩ بعض أوصاف الميل الوجداني	١٩٣ (١) الميل الإدراكي :
٢٠٠ نشأة الميل الوجداني ونموه	١٩٣ علاقة الميل الإدراكي بالنزوعي
٢٠٢ (٣) الميل النزوعي :	١٩٥ أثر الميل النزوعي في الإدراكي

ص	ص
٢٠٧ عوامل اكتساب الميول	٢٠٤ الميل النزوى عند الأطفال
٢٠٨ أهمية معرفة الميول الفطرية	٢٠٥ تربية الميول
٢٠٩ طرق دراسة الميول الفطرية	٢٠٧ الميول المكتسبة والفطرية

الفصل الحادى عشر : دراسة الطفولة والمراهقة والبلوغ

بقلم الأستاذ محمد مظهر سعيد

٢١٧ دور الانتقال	٢١١ تمهيد
٢٢٢ المراهقة	٢١٣ دراسة الطفولة
٢٢٩ البلوغ	٢١٤ أهمية دراسة الطفولة
	٢١٥ أدوار النمو

الفصل الثانى عشر : العقل الفردى والعقل الجمعى

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٢٤٥ العقل الجمعى	٢٤٣ معناهما
٢٤٧ الوراثة الاجتماعية	٢٤٤ العقل الفردى
٢٤٨ آثار روح الجماعة	٢٤٥ ولد الذئب

الفصل الثالث عشر : إلمامة بالتحليل النفسى

بقلم الأستاذ حامد عبد القادر

٢٥٢ الخوف الشاذ	٢٥٠ الغرض من التحليل النفسى
٢٥٣ طرق دراسة العقل الباطن :	٢٥٠ معنى العقل الباطن
٢٥٣ تفسير الأحلام والتنويم المغناطيسى	٢٥١ دلائل الرغبات القوية المكبوتة :
٢٥٣ الاستمواء	٢٥١ النسيان وهفوات القلم واللسان
٢٥٤ تداعى المعانى المقيد	٢٥٢ الأعمال الشاذة
٢٥٥ تداعى المعانى فى التحقيق الجنائى	٢٥٢ الهفوات الاجتماعية
٢٥٥ ابن سينا والتحليل النفسانى	

فهرس الأشكال التوضيحية

موضوع الشكل	رقم الشكل	رقم الصفحة
الخلية وأجزاؤها وكيفية انقسامها	١	٤٤
الخلية العصبية	٢	٤٥
الجهاز العصبي	٣	٤٦
الجهاز المركزي	١ - ٤	٤٦
أحد شقي الدماغ	٤ - ب	٤٧
الدماغ وجزء من النخاع الشوكي	٤ - ج	٤٧
المواطن المخية	٥	٥٠
الشق الأيمن من المخ يضبط الشق الأيسر من الجسم والعكس	٦	٥٠
الدورة العصبية	٧	٥٤
الأعصاب الاثنا عشر الخارجة من المخ	٨	٥٥
العظيم السمبأوى	٩	٥٦
قوس الانعكاس	١٠	٥٩
أثر العمل الإرادى فى المجموع العصبي	١١	١٨٨
قنطرة العادة	١٢	١٨٩
الخط البياني العام لأدوار النمو	١٣	٢١٦
ابن الذئب	١٤	٢٤٥

إصلاح أخطاء

وقعت في الكتاب بعض أخطاء مطبعية ثبتها هنا مع صواب كل منها ليستدركها القراء :

الصفحة	السطر	خطأ	صواب
٤٩	١٥	مركز الكلمات	مركزا الكلمات
٥٠	١٠	بالصراع	الصَّرْع
٨٣	٦	أنه	أنَّ
٩٦	٤	إذ	إذا
٩٧	٩	يتألم	يتأثر
١٢٧	١٥	ويخافوا	ولا يخافوا
١٣١	٢١	لا يكون تأثير	لا يكون له تأثير
١٣٩	٩	ويحيون	ويحبون
١٩٨	٣-٢	ومعنى ذلك نرى أن	ومعنى ذلك أن
٢٠٠	١٢	من الصورة	من الصور
٢٠٦	١٣	عن هذا الحد	عند هذا الحد
٢١٣	٢١	ورسو	روسو
٢٣٧	١٤	العقاب - كذب	العقاب على ذنب
٢٤١	١٠	اعتدائه	اعتداده

مقدمة الطبعة الثانية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

حمداً لمن يعلم أسرار العالمين ، وصلاة وسلاماً على رسوله الأمين ، وعباده
الأبرار المخلصين .

أما بعد فيسرنّا أن نقدم إلى جمهور المربين من آباء وأمهات ، ومدرسين
ومدرسات ، الطبعة الثانية من الجزء الأول من كتابنا « في علم النفس » ،
بعد نفاذ طبعته الأولى .

وسيرى القراء الكرام أن هذه الطبعة تمتاز عن سابقتها بجودة الورق ،
ودقة الطبع ، والتنقيح ، وحسن التنسيق بوضع الأشكال التوضيحية في
مواضعها ، لتزداد فائدتها .

وإننا لنسجل شكرنا لوزارة المعارف المصرية الجليلة على تقديرها لجهودنا
وتشجيعها إيانا ؛ فقد رأيت من فائدة الكتاب وقيمه العلمية ما جعلها توزعه
بأجزائه الثلاثة على مكاتب مدارسها ، وتقرر تدريسه بمدرسة دارالعلوم العلية .
ولا يفوتنا أن نشكر الصحافة العربية في مصر والأقطار الشقيقة على
جميل صنعها ؛ فقد تقبلت الكتاب بقبول حسن ؛ فقرضته تقریظاً مرضياً ،
وبينت مزاياه فيما كتبه عنه من مقالات ضافية كانت لها آثار قيمة في اطمئناننا
إلى جهودنا ، واستمرارنا في عملنا ، حتى أخرجنا الجزأين الثاني والثالث ،
خدمة لعلم النفس ، ذلك العلم الجليل القدر ، العظيم الفائدة .

هذا وإن نفاذ الطبعة الأولى في زمن قصير - رغم رداءة الطبع والورق -
يلدل دلالة قطعية على زيادة إقبال قراء العربية من المصريين وغيرهم على تعلم

علم النفس ، ومعرفة آثاره في شؤون الحياة عامة ، وأمور التربية خاصة .
وإننا لنتوجه بالشاء العاطر لحضرات القراء الذين أبدوا لنا ملاحظات
قيمة فنية وعلمية استفدنا بها في إخراج الجزأين الثاني والثالث من هذا
الكتاب ، وفي إعادة طبع هذا الجزء في ثوب قشيب ، ونظام أتم ، وأسلوب
أقرب إلى الكمال .

والله نسأل أن ينفع به كما نفع بسابقه ، وأن يهدينا سواء السبيل ، فهو
حسبنا ونعم الوكيل .

{ غرة جمادى الأولى سنة ١٣٥٥ }
القاهرة في : { ٢٠ من يولية سنة ١٩٣٦ }

حامد عبد القادر محمد عطية البراشي محمد مظهر سعيد

تصدير

للطبعة الأولى

بقلم الأستاذ عبد العزيز الاسلامبولي

صاحب مجلة « المعرفة »

(١)

« هذا علم من العلوم الحادثة في الملة » ، بهذه العبارة كان يصدر ابن خلدون كلامه عن كل علم استحدث بعد الاسلام حتى عصره ؛ وهأنذا أقف نفس الموقف بعد ستة قرون من ابن خلدون ، فأردد عبارته في القرن العشرين ؛ ذلك أنني لم أجد أبلغ من هذه العبارة ، في التدليل على ما أقصد من هذا التصدير ، الذي أتاحه لي حضرات الأساتذة الأجلاء : حامد عبد القادر ، ومحمد عطية الإبراشي ، ومحمد مظهر سعيد في كتابهم الفذ النادر « في علم النفس » .

والحق أن تصدير هذا الكتاب الفذ ، قد أتاح لي أن أعود إلى ما وعاه ذهني من ذكريات أنسانيها العمل الصحفي ، بما فيه من متاعب ومشاكل ؛ تلك ذكريات تمثل جانباً من الدراسات التي أغرمت بها بحثاً وراء الحقيقة : حقيقة الإنسان ، وحقيقة الوجود ، وحقيقة الروح ، أو حقيقة النفس ؛ رجاء أن أجد لها موقفاً بين الحقائق المحسوسة ، التي تقوم على القوانين الثابتة . وأكبر الظن عندي أن هذا الكتاب قد أيقظ في النفس الميل إلى التحدث عن النفس ، أتكون هي الروح ، أم تكون شيئاً آخر ؛ وهل لا يزال علم النفس فرعاً من فروع الفلسفة يستمد منها الحياة والاستقرار ، أم أصبح علماً مستقلاً يقوم على دعائم ثابتة ، شأنه في ذلك شأن العلم التجريبي ؟

(٢)

فأما عن « النفس » و « الروح » ، فإن المعركة الهائلة التي دارت رحاها بين الفلاسفة قديما وحديثا ، والتي تضاربت فيها آراء الفلاسفة تضاربا ، كانت ولا تزال ، قائمة في بعض مسائل النفس حتى الآن .

ذلك أن « سقراط » حين اتخذ هذه العبارة : « اعرف نفسك بنفسك » ، التي وجدها محفورة على باب هيكل (أبولون) في دلفي ، حين اتخذ « سقراط » هذه الحكمة مبدءا له ، أثار من حولها عاصفة هوجاء ؛ ذلك أنه لم يكن قد حدد تلك النفس بعد ، ولم يكن يعرف أهى عصب من أعصابنا الظاهرة ، أم ظاهرة من ظواهرنا المستورة ، أهى قبس من الضوء الوهاج يوحى إلينا السعي في غير ضلال ، ويحدد لنا جملة مشاعرنا وإحساساتنا تحديداً دقيقا . أم هى شىء آخر ؟

لقد بقيت هذه الأسئلة وحدها تصهر عقول الفلاسفة في أتون من النار موزعة أفهامهم من موقف صعب إلى موقف أصعب ، وهم بين هذه وتلك ينشدون الحقيقة خالصة نقية .

فإذا نحن توجهنا إلى « أرسطوطاليس » ، لنأخذ عنه وجوه الرأى الذى انتهى إليه ؛ لكان علينا أن نقف - فى حيرة - أمام رأيه الذى لا نكاد نعرف منه ، إن كان يوحد بين النفس والروح ، أم يفرق بينهما ؛ فهو يقول : « ربما خلوت إلى نفسى ، وخلعت بدنى ، وصرت كأتى جوهر مجرد بلا بدن ، فأكون داخلا فى ذاتى ، خارجا عن جميع الأشياء ؛ فأرى فى ذاتى من الحسن والبهاء ، ما أبقى له متعجبا مبهورا ، فأعلم أنى جزء من أجزاء العالم الأعلى . » فان دل هذا القول على شىء ، فانما يدل على أن الفيلسوف العظيم يعبر عن الروح بالنفس ؛ أو أنه يضيف إلى النفس ميزات الروح وخصائصها ، من صفاء ونقاء ، الخ .

وقد حاول « أرسطوطاليس » نفسه أن يوضح الفرق بين النفس والروح فى ثلاث رسائل أسماها « فى النفس » ، بحث فيها الإنسان من جانبه العقلى

الدفين ، ولكنه لم يوفق كل التوفيق ؛ ذلك أن رسائله الثلاث ، لم تكن قائمة على السياق العلمى المعروف اليوم ، وإنما كانت مهلهلة فضفاضة .
وإذا كان « ارسطوطاليس » قد ذهب إلى الوحدة الصغرى ، باعتباره نفسه جزءاً من العالم الأعلى ، فإن « ابن سينا » شيخ فلاسفة الاسلام ، قد نادى بأكثر من هذا فى قوله :

وتحسب أنك جرم صغير وفيك انطوى العالم الأكبر
وهذا ما يعبر عنه « الصوفيون » أو « المثاليون Idealists » بمذهب الوحدة أو وحدة الوجود ، وكذلك إذا رجعنا إلى « أفلاطون » أستاذ « ارسطوطاليس » ، وجدناه يقسم النفس إلى ثلاث قوى ، هى : الغضبية ، والشهوية ، والناطقة ، تصدر عن شيء راجع هو « النفس » أو الجوهر .
ولكن هل ارتضت الأفلاطونية الحديثة هذا التقسيم ، كما ارتضت أكثر ما قال أفلاطون ؟ إنها لم ترفضه كله ولم تقبله كله ؛ وإنما أتاحت لجانب منه أن يكون شعارها المنشود ، فقبت تقسيم النفس إلى ثلاثة أقسام : غضبية وشهوية ، وناطقة ، دون أن تخوض فى ذكر الجوهر .

(٣)

وإذا كان ذلك شأن « النفس » فى أفهام الفلاسفة القدماء ، فإن حظها فى أفهام فلاسفة الإسلام كان خيراً وأنفع أثراً ، وإن لم يخل من تعقيد وخطأ فى بعض الأحيان ، فلم يسلموا — هم أيضاً — من القول بالوحدة بين النفس والروح ، كالفارابى ، وابن سينا ، والغزالى ، وابن طفيل ، وابن رشد ؛ وإن كان الغزالى قد وفق بعض التوفيق — أكثر من السابقين — إلى أن يقرر فى تردد ، أن النفس شيء ، والروح شيء آخر .

(٤)

ظل إذا علم النفس يتردد هنا وهناك ، حتى جاء « فيلو Philo » الفيلسوف اليهودى ، فكان أول من فضل علم النفس (Psychology) ، وقرر بأنه ليس فرعاً من فروع الفلسفة ، كما كان معتبراً من قبل ، وإنما هو علم خاص مستقل

بذاته ، له قواعده وحدوده وأوضاعه - وإن لم يضعها في عصره - ، كما قرر أنه علم دراسة الظواهر العقلية فحسب ، دراسة الوصف الخارجي ، لا الباطني أو الذاتي للكائن الحي .

لم يكن لعلم النفس إذاً ، أن يشق سبيله نحو الوصول إلى حقائق ثابتة ، لا نشك فيها ، ولا ترفضها جميع العقول ، طالما كان يجري وراء البحث عن النفس أو الروح ذاتها ؛ والنفس شيء لا يقع تحت الحس ، فهي لا تدخل في دائرة المحسوسات ، أو الملموسات ، وإذن فلن يتفق الناس عليها .

(٥)

فلما أن جاء عصر النهضة العلمية الأوروبية ، واهتم العلماء بطريقة البحث العلمي الذي يوصلنا إلى المعرفة العلمية الوضعية التجريبية الثابتة ، وعلى رأسهم : جاليليو ، وكوبرنيك ، وبيكون ، وديكارت - لما جاء ذلك العصر ، ابتدأت العلوم تستقر ، وفي قائمتها علم الفلك .

ومن بين تلك العلوم التي حاول العلماء وضعها على بوتقة البحث العلمي الوضعي : علم النفس ، فبحث فيه « ديكارت » أبحاثاً عدة ، كان لها بالغ الأثر في تطور هذا العلم تطوراً جديداً ، وإن كان هو نفسه أخفق في الوصول إلى دراسة صحيحة في هذا العلم ؛ لأنه حاول أن يحدد الصلة بين النفس والجسم بوجود غدة في الدماغ ، أسماها « Glande Pinéale » أي الغدة الصنوبرية . وإذا كان ديكارت قد أخفق في بحثه ، فإن محاولته التجريبية وجهت أذهان

العلماء ، فيما بعد ، إلى انتهاج هذه الطريق ؛ فجاءت المدرسة الانجليزية وعلى رأسها : « جون لوك » John locke و « هيوم » Hume و « هملتون »

Hamilton و « سبنسر » Spencer و « وليم جيمس » William James وغيرهم ، فاستطاع كل منهم أن يبسط من دقائق هذا العلم ، وأن يفتح فيه فتحاً جديداً ، حتى كادوا يصلون إلى وضع جميع القواعد والأوضاع العلمية وضعاً علمياً صحيحاً .

(٦)

وقد أخذ العصر الحاضر ما خلفه عصر النهضة الأوروبية ، وزاد عليه ما اكتسبه من تجارب حديثة ، ولذلك يعتبر عصر النهضة لعلم النفس ، ذلك أن علماء النفس الآن في أوروبا وأمريكا ، قد استطاعوا أن يصلوا إلى تجارب قيمة ، معتمدين في ذلك على طرق علمية صحيحة ، مستعينين بآلات في منتهى الدقة ؛ فكان من نتائج هذه التجارب ، أن وضعوا قواعد أودعوها بطون المجلدات ، وعلى رأسهم : « مكيدوجل Mc Dougall » و « ريفرز Rivers » ، و « دريفر Drever » و « سلي Sully » و « استوت Stout » و « فرويد Freud »

(٧)

هذه الإمامة أذاعتها في نفسى تلك الذكريات التى ابتعتها تصديرى لهذا الكتاب ، فماذا بقى بعدئذ ؟

بقى على أن أصدقك القول بأن كتاب الأساتذة الثلاثة ، قد هبأ لى عرفان ما كنت أجتويه من مسائل النفس جميعاً ؛ فعرفنا أن علم النفس مقصور على دراسة الظواهر العقلية فحسب ؛ وعرفنا أن اللغة العربية ، التى زعم البعض أنها لا تتسع للمصطلحات العلمية الحديثة ، قد سلس لهم قيادها ، فاستطاعوا أن يقتحموا كل باب ، ليثبتوا أن اللغة العربية كفيلة بتسجيل كل كلمة علمية تسجيلاً موفقاً .

وإنه لمن شأن هذه الحال أن تدعونا إلى القول بأن هذا الكتاب هو الأول من نوعه ، فيما أخرجته دور الطباعة من أسفار فى علم النفس .

ذلك أنهم كانوا أول من بحث فى : الميول ، والغريزة الجنسية ، ونزعة التدين ، وغريزة الضحك ، وعلم النفس التحليلي ، والعقل الفردى ، والعقل الجمعى ، وعقلية الشواذ ، ونفسية المجرم ، وشهادة الشهود ، والأمزجة والأذواق ، والانفعالات ، والعواطف .

ولم يكن هم الأساتذة الثلاثة متجهاً إلا إلى إذاعة كتابهم على سياق علمى

دقيق ، في أسلوب سلس يفهمه القارئ العادى ، فقد لمست جهودهم في إخراجه ، ورأيت من حرصهم على تكوينه تكويناً علمياً ، ما أستطيع - في صده - أن أصرح لك بانهم جابهوا الأمرين ، حتى باعدوا عنه النزعة الأدبية ، وأخضعوا له هذا الأسلوب العلمى الدقيق .

ولست بمصور لك حقائق الصدمات التى اعترضتهم فى ذلك ، ولكنى أرجو أن أسجل -- بعد استئذانهم - صدمة واحدة من هذه الصدمات ، التى كانت تستنفد الوقت كله ؛ فأقول لك إن اللفظة الواحدة قلما كانت تنتهى إلى عامل المطبعة ، قبل أن يصهروها فى بوتقة التحقيق الشامل صهرا ، وقبل أن يؤمنوا ثلاثتهم أنها كفيلة بأن تترجم عما يختلج به صدر هذا العلم الواسع من أخاليج .

وقد يبدو هذا الحرص فى عقلية الرجل العادى ، كأنه عمل تافه ، وصنيع لا عناء فيه ، ولكنك متى أدركت أن كثيراً من ألفاظ المترادفات فى اللغة العربية ، لا تستطيع أن تؤدى كلها إلى معنى واحد ، ومتى أدركت - إلى ذلك - أن هذه اللغة العربية لا تزال فى حاجة لمن يحسن استخدامها فى الأسلوب العلمى الحديث ؛ متى أدركت هذا كله استطعت - فى سهولة ويسر - أن تلمس يديك هذا العناء الذى صادفهم ، وذلك الجهد الذى أخلصوا فيه خلاصاً جمأ .

وليس هذا عليهم بكثير ؛ فان أقدارهم العلمية قد هيأت لهم ذلك ، كما هيأت لهم أن يظهروا هذا الكتاب فى حلة شملت من علم النفس كل قول ، ونأت عن كل نقيصة .

(٨)

وإنه ليقمن بى أن أقف معك حيال هذه الصورة الرائعة التى جمعت إليها درجات علمية ، فيها ما يقنعك بأن هذا الكتاب هو عصارة الدراسات ، وخلاصة التجارب الموفقة

فالاستاذ حامد عبدالقادر ، يحمل عدة دبلومات فى التربية ، وعلم النفس ،

واللغات : العبرية ، والآرامية ، والفارسية ، وما يتبعها من تاريخ وأدب .. من جامعتي إكستر ، ولندن . وهو أول مصري قدر له أن يبلغ النجاح في اقتناص هذه الدرجات العلمية جملة واحدة ... ثم هو أول مصري حتى اليوم استطاع أن يوحى ذكاؤه في اللغة العبرية ، إلى مدرسة اللغات الشرقية بلندن ، أن تنشئ جائزة أسمتها جائزة « يالاق » لينالها من يفوق أقرانه في تلك اللغة ... وإنه لمن نخر مصر أن تنجب هذا الرجل الذي استطاع أن يحوز هذه الجائزة ، وأن يدفع عنها طائفة الاسرائيليين ، الذين عجزوا عن التفوق عليه في لغتهم .

ثم هو الرجل الذي هبأ له نبوغه أن يكون أستاذاً للغة العبرية وآدابها وتاريخها وفلسفتها بضع سنين في مدرسة اللغات الشرقية بلندن .

والأستاذ محمد عطية الابراشي ، يعتبر - بحق - من غلاة الباحثين المدققين ، وهو يحمل عدة دبلومات في التربية وعلم النفس واللغات : العبرية ، والآرامية ، والسريانية ، من جامعتي إكستر ، ولندن . وهو أيضاً أول مصري حصل على هذه الدبلومات مجتمعة مع الجائزة الأولى في اللغة العبرية ، ولعل هذه المقالات التي يدبجها يراعه في الصحف والمجلات العلمية الراقية ، وتلك المحاضرات التي يلقيها من منابر الجمعيات والكليات المختلفة ، في مسائل التربية والتعليم ، لعلمها كفيلة أن تطلعك على ما في آرائه من سداد ، وما في نظراته من صدق ، وما في بحوثه من توفيق .

والأستاذ محمد مظهر سعيد ، يكون شخصية علمية كبيرة لها قيمتها الممتازة فقد تخرج في جامعة (برمنجهام) ، بعد أن حصل منها على « بكالوريوس B.Sc. » في علم النفس والعلوم الرياضية أولاً ... ثم قفى على هذا النصر كله بفوز آخر لم ينله مصري حتى اليوم : ذلك أنه نال درجة « ماجستير M. Sc. » أى الأستاذية في علم النفس والتربية ؛ فكان أول مصري نال هذه الدرجة ، وقد قدر علماء الغرب بحوثه تقديرأ قيمياً ، فاختروه عضواً في المجمع العلمي البريطاني ، وعضواً في الجمعية السيكولوجية البريطانية ، وتلك منزلة نعتبط لها

معشر المصريين كل الاغتباط . والقراء يعلمون من غير شك منزلة الأستاذ
مظهر كمحاضر من الطبقة الأولى .

(٩)

أما بعد ، فاني أخرج من هذا التصدير إلى تسجيل أمرين .
أما الأول : فهو أني خرجت من موقف الحيرة الذي أوقفته دراساتي
السابقة عن النفس والروح وما إليهما ، بفضل هذا الكتاب الذي أوقفني على
سر دفين من أسرار العبارة الخالدة « اعرف نفسك بنفسك » ، والحديث
الشريف « من عرف نفسه فقد عرف ربه »

كما أتاح لي أن أدرك أن علم النفس قد تزحزح عن موقفه الجامد ، وأن
هذا الكتاب يعد فتحاً جديداً في عالم التأليف باللغة العربية ، بل إن كل صفحة
من صفحاته لتعد ثروة طائلة مما تزود به اللغة العربية ، فتدفع عنها تهمة الجود
والقصور . وأكبر اليقين عندي أنهم بلغوا الأوج ، فإن ما في الكتاب من
أسلوب علمي ، وما فيه من إسهاب نزيه دقيق ، كفيل بتحقيق ما قدمت .

وأما الأمر الثاني ، فإن في تسجيله فخاراً « للمعرفة » أي فخار ، ذلك أن
ثلاثة من كتبها الأفاضل : قد استطاعوا اليوم أن يقتحموا باب البحث العلمي
بهذا الكتاب الفذ ، بل بهذه الموسوعة الضخمة .

حقيق الله لهذا الكتاب من الانتفاع به ، ما يكفي جهود مؤلفيه .

عن دار المعرفة في ٣٠ أكتوبر سنة ١٩٣٢

عبد العزيز الازهر

مقدمة

للطبعة الأولى

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله وسلام على عباده الذين اصطفى .

وبعد ، فإن من مظاهر هذا العصر الزاهر ، عصر النهضة العلمية المباركة .
عناية المربين والناشئين بعلم النفس ؛ ذلك العلم الذى ظلت دراسته - حيناً
من الدهر - مقصورة على مدارس المعلمين والمعلمات ، وكانت موضوعاته -
التي يعنى بها الباحثون - محدودة ، ولم يقبل المعلمون ولا المتعلمون على
تطبيقه والانتفاع به إلا في ناحية خاصة من نواحي الحياة العملية ، تلك هي
ناحية التدريس .

أما اليوم - وقد أصبح هذا العلم من العلوم المقررة على طلبة السنة الأولى
بكلية أصول الدين بالأزهر الشريف ، وعلى طلبة السنة الخامسة التوجيهية
بالمدارس الثانوية - فإننا نعدّها خطوة فسيحة في سبيل التقدم العلمي من ناحية ،
وفي سبيل الاعتراف بفضل علم النفس وإنزاله المنزلة اللائقة به من ناحية أخرى .
غير أننا نعلم - والأسف ملء قلوبنا - أن دراسة هذا العلم لم تصل
بعد إلى حال مرضية ، ذلك لأن ما يدرس منه بالمعاهد العلمية ، ولا سيما
بالمدارس الثانوية ، ومدارس المعلمين والمعلمات ، لا يتجاوز مبادئ عامة تملأ
صفحات عدة يستظهرها الطلبة استظهاراً ، استعداداً للامتحانات العامة ؛
وبعد أداء الامتحان تطوى تلك الصحف فتصبح في عداد المهملات ، ويصير
ما فيها نسياً منسياً .

هذا مع أننا نعرف أن الناس في أمريكا وأوروبا ينتفعون بهذا العلم - إلى
حد بعيد - في جميع مناحي الحياة العملية ؛ فالسياسي ، والقاضي ، والمحامي ،

والطبيب ، والمدرس ، والمربي ، والتاجر ، والصانع ، والمصور ، والممثل -
كل هؤلاء ينتفعون بعلم النفس ، كل بقدر ما يحتاج إليه . بل إننا نعلم أن
الجامعات والجمعيات العلمية تنشئ المعامل (السيكولوجية) ، وتبتدع الآلات
الدقيقة الثمينة ، وتنفق النفقات الطائلة في سبيل إنشاء المعامل للقيام بتجارب
يجرونها على بعض الأشخاص وأنواع الحيوان . وفي مصر معمل واحد من
هذا النوع لقسم علم النفس بمعهد التربية . وليس الغرض من هذه المساعي
المتواصلة إلا تعرف الحقائق النفسية ، وفهم أسرار العقل الانساني ؛ لأن
هذه المعرفة تفيد النوع الانساني على العموم ، والمديرين لشئون الحياة العملية
على الخصوص ، فائدة قيمة ، أعظم من أن تقدر بالمال .

ولقد أصبح الآن من المستطاع - تحت ضوء علم النفس الحديث -
معرفة أسباب الجرائم المختلفة ، والأمراض العقلية ، أو الخلقية المتعددة ،
وطرق علاجها ، وتنظيم الأعمال في المعامل والمصانع ووضعها على أساس
نفسى متين ، يضمن خصوبة الانتاج ، مع الاقتصاد في الزمن والنفقات ،
والتأثير في الجماهير بشتى الوسائل النفسية ، التي يترتب عليها رواج السلع
وانتشارها . ولقد عرف دعاة الأديان وأنصار المذاهب السياسية المختلفة
كيف يؤثرون في عقول الناس بالاستهواء والتحريض من وراء ستار ،
مستندين في ذلك إلى قواعد علم النفس الحديث . هذا كله بالإضافة إلى أن
العالم النفسى أصبح حذراً محتاطاً يقدر ظروف الأفراد حق قدرها ؛ فلا يعد
مرتكبى الجرائم سواء ، ولا يصدر على شخص حكماً خلقياً إلا بعد التثبت
من أحواله وظروفه الخاصة .

إن علماً هذا شأنه ، وتلك قيمته وفائدته ، لجدير بأن يعنى به أشد عناية ،
وأن نخصص لدراسته وقتاً وجهوداً ونفقات أكثر بكثير مما نرى الآن ،
وكيف لا يكون جديراً بأكثر عناية ، وهو علم يدرس عقلية الانسان . ويريد
أن يتفهم تصرفاته النفسية ، من طفولته ، إلى شيخوخته ، إلى موته ، في أثناء

يقظته ونومه ، وجده وهزله ، وشغله ولعبه ، سواء أكان فى حالة رشد أم فى حالة جنون ، أو بين بين ؟

نقول إن علما يصل إلى هذه المنزلة الرفيعة - فتشمل مباحثه جميع أحوال الإنسان العقلية فى حله وترحاله ، وفى جميع أوقاته ، وينتفع به المرء فى كل ناحية من نواحي الحياة ، وفى كل تجربة تصادفه أو يقوم بها أيا كان نوعها - يستحق أن يخصص له من وقت الطلاب أضعاف ما يخصص لغيره من العلوم ، لأنه علم العقل ، والعقل هو المسيطر على جميع أعمال الإنسان ، المتدخل فى جميع شئونه ؛ فهو بذلك علم العلوم والفنون .

وإننا مع مطالبتنا بأن يخصص لعلم النفس من الوقت ما يزيد على الوقت المخصص لغيره ، نرى - ونحن واثقون من رأينا - أن الطالب لن يستوعب أبحاث العلم ، ولا معشار معشارها ، لأنه علم الحياة ، فهو فى حاجة ، لا إلى حياة شخص واحد فحسب ، ولكن إلى حياة عدة أشخاص . فمن الضرورى إذاً أن تتخصص كل طائفة لدراسة فرع من فروعها بعد الإلمام به مجرد الإلمام . فمن الواجب على الساسة أن يكونوا على علم تام بعلم النفس السياسى ، وعلى الأطباء دراسة علم النفس الطبى ومعرفة طرق العلاج النفسانى معرفة تامة ، وعلى القضاة والمحامين أن يدرسوا علم النفس الاجرامى ويحيطوا به إحاطة تامة . وعلى الوعاظ والمرشدين أن يعرفوا علم النفس الدينى والأخلاقى بنوع خاص ، وعلى طلاب مدارس الصناعة والتجارة أن يتعلموا علم النفس الصناعى . . . وهكذا .

يا لله ولهذا العلم ! كيف نستطيع أن نصف مزاياه ، ونعدد فوائده ، وهو - كما ترى - فسيح المجال ، متشعب النواحي ، متعدد الأطراف ، كتشعب نواحي الحياة وتعدد أطرافها ؟ صدقنا أيها القارئ إذا قلنا لك إن نجاح كل فرد من أفراد الأمة - من العامل البسيط إلى أكبر رأس مفكر - متوقف على معرفة قواعد هذا العلم معرفة جيدة ، كل بحسب ما تقتضى مهنته فى الحياة . بل صدقنا إذا قلنا لك إن نجاح الأمة المصرية بأسرها ، وفوزها بما ترجو من

إصلاح في النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، لن يتم ولا يمكن أن يتم ، إلا إذا أقبلت على تعلم علم النفس ، واستخدمته كما ينبغي أن يستخدم ، أسوة بغيرها من الأمم الراقية .

وإن أملنا لعظيم ، وإن ثقنا لكبيرة ، بأن المستقبل القريب سيبرهن على صحة ما نقول ، وبأنه سيأتي يوم - ليس ببعيد - ينال فيه علم النفس قسطه اللائق به من العناية ، بل إننا نقول وقلوبنا مملوءة سروراً وغبطة : إن بواد هذا الأمل قد ظهرت ، فأننا نرى علم النفس من المواد التي تدرس بشعب التخصص الملحقة بكليات الأزهر ، وكذلك بكلية الآداب التي هي أحدث معهد علمي يدرس فيه هذا العلم ، مع شيء لا يستهان به من التوسع . ولقد كان لنا الشرف بأن كنا أول المتدربين لتدريس هذا العلم لطلبة كلية أصول الدين الميمونة الطلعة ، التي نرجو من ورائها وغيرها من الكليات ، الخير العميم للعلم والدين .

ولقد رأينا من إقبال الطلبة على هذا العلم وشغفهم بتعرف مبادئه الحديثة ، ما حملنا على وضع مذكرات لهم ، ولكن لما لم تكن هذه المذكرات كما كنا نرجو ، من إجادة الطبع والتوسع في البحث ، رأينا حتما علينا أن نعيد طبعها في صورة كتاب يجمع شتات علم النفس ، ويضم جميع مسائله الهامة التي تدرس في جميع المعاهد العلمية .

وها نحن أولاء نتقدم إلى جمهور المعلمين والمتعلمين بهذا الكتاب ، الذي يجدون فيه مباحث طريفة ، بذلنا كل مجهود ممكن لعرضها على القارئ بعبارات سهلة موجزة .

وقد جعلنا هذا الجزء فصولاً مرتبة ، ووضعنا في آخره فهرساً لموضوعاته الخاصة .

وأملنا كبير في أن القارئ سيقدّر هذا المجهود حق قدره ، ويعد ما يقرؤه في هذا الكتاب مجرد مقدمة لعلم النفس ؛ فإن هذا العلم - كما وصفناه أو حاولنا أن نصفه - بحر زاخر .

وربما تعيننا المقادير ، وتسمح لنا الظروف بوضع كتاب آخر في علم النفس التطبيقي ، نبين فيه كيفية الانتفاع بهذا العلم في فروع الحياة العملية وإننا ننتهز هذه فرصة لشكر صاحب الفضيلة الأستاذ الجليل الشيخ عبد المجيد اللبان شيخ كلية أصول الدين ، الذي وجدنا منه كل تشجيع على وضع هذا الكتاب ، فلقد كان لتشجيعه أكبر الأثر في نفوسنا ، وكان حرصه على وضع كتاب في علم النفس - رغبة في إفادة الطلبة - مما حملنا على تعاونا في إخراج هذا الكتاب .

كما نتقدم بالشكر الجزيل لحضرة الأديب الفاضل الأستاذ عبد العزيز الاسلامبولي صاحب مجلة « المعرفة » ، الذي بذل جهد الجبارة في سبيل طبع هذا الكتاب وتصحيحه تصحيحاً دقيقاً ، في وقت وجيز لم يتجاوز الأسبوعين مع كثرة أعماله وتعدد مشاغله .

والآن ندعو كل مرب ومربية إلى قراءة هذا الكتاب ، وأن يبدوا ما يرونه من ملاحظات عسانا ننتفع بها في المستقبل ، فاذا رأوا أننا أحسننا ولو بعض الإحسان فذلك ما أردنا . وإلا فإننا قد فتحنا الطريق للباحثين ، فليتقدموا إلى الميدان وعين الله ترعاهم ، وقلوبنا تشجعهم ، والله نسأل أن ينفع بكتابنا هذا ، المنفعة التي نرجوها منه . وهو على ما نقول وكيل م.

القاهرة في :
{ ٣٠ جمادى الثانية ١٣٥١ }
{ ٣٠ أكتوبر ١٩٣٢ }

حامد عبد القادر محمد عطية الابراشي محمد مظهر سعيد

الفصل الأول

(١) تعريف علم النفس

جرت عادة المؤلفين قبل الشروع في الكلام على علم من العلوم أن يعطوا القارئ فكرة عامة عن ماهية ذلك العلم؛ وذلك بتعريفه تعريفاً دقيقاً. ولا يكون التعريف دقيقاً إلا إذا كان جامعاً مانعاً، جامعاً أى يدل - ولو دلالة إجمالية - على جميع الموضوعات التي يتعرض لها ذلك العلم، ومانعاً أى لا يمكن أن ينطبق على علم آخر.

ولئن كان من الصعب الوصول إلى تعريف دقيق لكثير من العلوم، فإن الوصول إلى تعريف جامع مانع لعلم النفس أصعب وأصعب؛ فإنه من أسوأ العلوم حظاً من تلك الناحية، إذ لم يتفق علماء النفس على وضع تعريف له يحدد موضوعاته المختلفة، ويشمل نواحيه المتشعبة، ويمنع من خلطه بغيره أو خلط غيره به، وذلك لأمر عدة، منها: -

١ - أن المظاهر الكونية، والحوادث الحيوية مختلفة النواحي. وإن مظهراً واحداً منها قد يكون موضوعاً تتعرض له علوم عدة كي تدرسه من نواحيه المختلفة.

٢ - أن علم النفس يبحث عن أمور معنوية إن تبينت لنا آثارها فحقائقها لا تعرف معرفة تامة، ولا يمكن الإحاطة بطبائعها وحدودها إحاطة كاملة لخفائها وبعدها عن دائرة التجارب الإنسانية. فإذا ذكرت هذه الأمور في التعريف كان غامضاً غير موصل للغرض المطلوب.

٣ - أن مباحث علم النفس قد اتسع نطاقها، ولا سيما منذ أوائل القرن الحاضر؛ فقد أصبح يتعرض لفهم جميع الأعمال البشرية من حيث دوافعها، والأسباب التي أدت إليها، وتعليلها تعليلاً علمياً لغرضين أساسيين، هما: التنبؤ

بتلك الأعمال قبل وقوعها ، وما عساه أن يعمل لتقويتها وتعريضها إن كانت حسنة ، أو للضغط عليها ، وتخفيف وطأتها ، أو منع وقوعها ، إن كانت سيئة . فعلم النفس يريد أن يتفهم أحوال الرجل العقلية في نومه ويقظته ، ويدرس نفسية الرجل في بيته ، والمعلم في مدرسته ، والتلميذ في بيئته المنزلية والمدرسية ، والصانع في مصنعه ، والعامل في معمله . يتعرض للسياسة والدين ، وللتربية والقانون . يدرس البيئات الاجتماعية المتأخرة والراقية ، وما إلى ذلك من مظاهر المدنية والتقاليد الانسانية ؛ كما يدرس سلوك الحيوانات الدنيا والعليا . يبحث في نفسيات الطفل كما يبحث في نفسيات البالغ ، ويدرس عقليات العقلاء الأذكاء ، كما يدرس عقليات المجانين والشواذ والأغبياء . فعلم اتسع نطاقه إلى هذا الحد ، ووصلت مباحثه إلى هذه الدرجة يصعب تعريفه تعريفا مختصراً شاملاً لفروعه ، جامعا لمباحثه . على أن ذلك لم يمنع الفلاسفة في العصور المختلفة من تعريف علم النفس .

(١) فأول من وضع تعريفاً لهذا العلم ، بل أول من فتح باب البحث فيه ووضع له اسماً خاصاً هم القدماء من فلاسفة اليونان ؛ وقد سماه السابقون (السيكولوجيا أو السيكولوجي) أي علم النفس ، واكتفوا بتعريفه باسمه أي بأنه « علم النفس » . ولكنهم لم يبينوا لنا ماهية النفس بطريقة علمية ، وعجزوا عن بيان الفرق بين النفس والروح والعقل بيانا يقبله العلم التجريبي . على أنهم سكتوا عن ذكر قيد أو قيود في التعريف تبين خاصة ذلك العلم ، وتحصر مباحثه في نواح محدودة من نواحي النفس أو العقل . فلم يكن التعريف مانعاً من شموله غير علم النفس من العلوم العقلية كعلم المنطق .

هذا إلى أنهم كانوا يظنون أن الحيوانات بطبيعتها مجردة من النفوس أو العقول ، ولذا لم يدخلوا البحث في حياة الحيوان العقلية في مباحث علم النفس ، فكانت معلوماتهم في ذلك الباب قاصرة محدودة ، غير مجدية من الوجهة العملية .

(٢) على أن المحدثين ليسوا بأحسن حظاً ممن سبقهم في الوصول إلى تعريف مُرضٍ لهذا العلم . ومن الملاحظ أنهم لم يتفقوا على وضع تعريف

اصطلاحى ؛ بل إنهم قد ذهبوا فى ذلك مذاهب شتى . فمنهم من يعرفه بأنه علم العقل . ولم يضيفوا إلى ذلك شيئاً . يريدون بهذا أن يقولوا لمن سبقهم إن العقل والنفس شئ واحد .

ولكن علم النفس لا يجب أن يسمى نفسه علم العقل ؛ لأنه ربما يؤخذ من ذلك أن هناك أداة خاصة ، أو آلة منعزلة لها وجود فى الخارج تسمى العقل ، كما كان بعض القدماء يعتقدون أن هناك شيئاً له وجود منفرد يسمى النفس ، إذا خرج من الجسم صار ميتاً ، خالياً من الإدراك ، بل من الحياة . مع أن علم النفس لا يدرس العقل ولا النفس ؛ لأنه لا يعترف بوجود أحدهما فى الخارج بحيث يمكن أن تطبق عليه التجارب ، وتستنبط من سلوكه القواعد والمبادئ الهامة المدونة فى علم النفس ، بل يعترف بوجود المخ والجهاز العصبى ، وبوجود أعمال مغنوية تسمى أعمالاً عقلية ، لها علاقة ظاهرة بالجهاز العصبى . فعلم النفس لا يدرس أشياء مادية ، وإنما يدرس أعمالاً وآثاراً خاصة هى الأعمال أو الآثار العقلية . فتعريف علم النفس إذاً بأنه علم العقل ليس تعريفاً مقبولاً .

(٣) وهذا هو السبب فى أن فريقاً ثالثاً من العلماء يعرفون علم النفس بأنه علم الشعور . ويعنون بذلك أن الانسان كائن حى يشعر بأنه حى ، ويعلم أنه يقوم بنفسه أمور ليست مادية ، ولكنها مغنوية كالإدراك ، والشعور بالسرور أو الألم ، والميول والعواطف ، والاشتمزاز من شئ والإقبال على آخر ، وإذا علمنا أن هذه الأمور كلها داخلية فى دائرة الشعور أصبح من الممكن تعريف علم النفس بأنه علم الشعور .

ويسمى هذا الفريق من العلماء فريق الشعوريين ، الذين لا يتعرضون للبحث عن حقيقة النفس أو طبيعة العقل ، بل يقصرون مباحثهم على الشعور ومظاهره . وحجتهم فى ذلك أنه سواء أقلنا بأن هذه الأمور المغنوية المسماة بالعقلية ناشئة عن انفعالات أو تغيرات كيميائية تحدث فى الجسم ، أو عن كائن خاص يسمى النفس أو العقل ، فإننا لانشك فى أن هذه الأشياء موجودة بالفعل ، كما أننا لانشك فى شعورنا بوجودها . وإن تحليل ذلك الشعور ،

هو دراسة عناصره المكونة له ، ومعرفة طبيعة كل منها هو موضوع علم النفس .
ولكن هذا التعريف أيضاً لا يمكن أن يقبل بعد ظهور نظرية (فرويد)
النمساوى وأتباعه القائلين بوجود اللاشعور ، أو العقل الباطن ، الذى لا بد
من دراسته فى علم النفس ، لما له من الآثار الهامة فى سلوك الشعور أو العقل
اليقظ .

(٤) هذا ولغموض بعض هذه التعاريف ، وقصور البعض الآخر عن
تحديد علم النفس تحديداً علمياً ، ذهبت مدرسة حديثة من الأمريكيين ومن
تبعهم إلى تعريف علم النفس بأنه : « علم دراسة السلوك » ، وتسمى هذه
المدرسة : مدرسة السلوكيين ، أو المسلكيين الذين لا يأخذون برأى الشعوريين ،
ولا يجعلون لدراسة الشعور قيمة كبيرة فى علم النفس ، وإنما دعاهم إلى ذلك
أمور منها : —

أولاً : أنهم يعلقون أهمية كبيرة على دراسة سلوك الحيوانات - خصوصاً
الراقية منها - للوصول إلى حقائق مفيدة فى دراسة الغرائز الإنسانية ، وتطور
العقل الإنسانى ، وهذه الحقائق لا يمكن الوصول إليها بدراسة شعور
الحيوانات ، بل بدراسة سلوكها تحت ظروف طبيعية ، أو غير طبيعية ، ومع
أنه من المؤكد أن الحيوان له شعور ، فمن المستحيل دراسة شعوره دراسة
مباشرة ؛ إذ أنه وحده هو الذى يعلم بشعوره ، ولا يمكنه أن يصفه لنا ،
فدراسة الشعور فى هذه الحالة مستحيلة ، ولكن دراسة السلوك ممكنة ، وهى
الوسيلة الوحيدة للوصول إلى تلك الحقائق القيمة .

ثانياً : أن دراسة عقليات الأطفال ، ودراسة العقليات الشاذة - كعقليات
البله والمجنولين والمجانين - ضرورية لعلم النفس ، وهى لا يمكن إلا بدراسة
السلوك ، إذ أن شعور الطفل غير ناضج ، وقدرته على التعبير عن شعوره
ناقصة ، وحالة المجنون أو المصاب بمرض عقلى حالة غير عادية ، فلا يصح
الوثوق بآرائه بالنسبة لشعوره .

ثالثاً : أن طريقة الملاحظة الداخلية ، أو ملاحظة النفس ، التي يعتمد عليها الشعوريون في الوصول إلى الحقائق النفسية لا يمكن الوثوق بها تماماً لنقصها وعدم دقتها ؛ فالعقل الذي يلاحظ نفسه إما أن يلاحظ أعماله وهو قائم بتلك الأعمال فعلاً ، وإما أن يستذكرها ويدونها بعد حصولها ، والملاحظة في كلتا الحالتين ناقصة ؛ إذ أن قوى العقل - وهو يلاحظ نفسه في أثناء العمل - تكون موزعة مشتملة ، منقسمة إلى قسمين : قسم يراقب وقسم يراقب وهو يعمل ؛ وتكون النتيجة أن كلا من الأمرين : المراقبة والعمل يكون ولا بد ناقصاً غير طبعى (١) ؛ ووصف الحادثة العقلية بعد حصولها لا يكون دقيقاً ، لأن النزعات النفسية سريعة التغير ، ومن الصعب وصفها وصفا تفصيلياً بعد مرورها .

رابعاً : أن ملاحظة الشعور الباطنى للغير مستحيلة ، لعدم إمكان اتصال الملاحظ بشعور الملاحظ اتصالاً مباشراً ، ووصف الملاحظ لشعوره لا يمكن الاعتماد عليه اعتماداً تاماً ، حتى لو كان بارعاً في الوصف ، لتصور اللغة عن وصف الأعمال العقلية وصفاً دقيقاً .

وهذه الأمور كلها لا تبرر اقتصار المسلكيين على السلوك ، ولا تنهض حجة قاطعة على جعل دراسته الطريقة الوحيدة لاستنباط مبادئ علم النفس ؛ فإن الأمرين : الأول والثانى لا يبرهنان إلا على أهمية دراسة السلوك في تلك الأحوال غير العادية . ولا يؤخذ من ذلك أن ملاحظة النفس أو الغير غير مفيدة في الأحوال العادية . والأمران : الثالث والرابع لا يدلان إلا على نقص كل من الطريقتين على حدتها ، بقطع النظر عن الأخرى ، لا على نقصهما معاً - إذا أخذتا معاً - باعتبار أن كلا منهما معاضدة للأخرى . فالعالم النفسى لا يقتصر على ملاحظة نفسه بنفسه ، بل يوازن بين نتيجة تلك الملاحظة وبين ما وصل إليه غيره بعد ملاحظة نفسه ؛ والحقيقة أن كثيراً من المبادئ النفسية القيمة قد استنبطت بهذه الطريقة كما سترى .

(١) وقد أثبتت التجارب أن هذا غير صحيح . انظر هامش ص ٢١

فتعريف علم النفس بأنه علم السلوك تعريف قاصر أيضا ، لأنه يعبر عن جزء من الحقيقة ، لا عن الحقيقة كلها ؛ ولا بد لعلم النفس من الطريقتين ، أى طريقة دراسة الشعور ؛ بملاحظة النفس أو الغير ، وطريقة دراسة السلوك فى الإنسان أو الحيوان ؛ فلا بد إذاً من الجمع بين الأمرين فى تعريف علم النفس .
بقى علينا أن نذكر تعريفين يمكن أن يعتبر أيهما أقرب ما يكون إلى التعريف المطلوب .

(٥) الأول هو : علم النفس علم وصفى (١) يبحث فيه عن السلوك والميول العقلية (ثاولس Thouless (٢)) .

(٦) الثانى هو : علم النفس علم يبحث فيه عن السلوك أو الأعمال الشعورية أو القرية من الشعورية الصادرة من الأفراد المتمتعين بالحياة (وُدورث Woodworth (٣)) .

وإذا أخذنا المهم من هذين التعريفين أمكننا أن نعرف علم النفس بأنه : « علم إيجابى يبحث فيه عن الأعمال والميول الشعورية أو القرية من الشعورية » .
فلا بد من إضافة كلمة وصفى للتعريف ؛ ومعنى ذلك أن علم النفس يبحث فى الأعمال العقلية من حيث هى ، فهو يصفها بدون تعرض لمدحها أو ذمها ، ويحاول أن يفهمها من حيث هى ، لا من حيث ما يجب أن تكون . وليس كعلم الأخلاق الذى يبحث فى السلوك الإنسانى من حيث ما يجب أن يكون عليه .
« والأعمال الشعورية » تشمل الأعمال الإرادية وغير الإرادية الداخلة فى دائرة الشعور ، التى تصدر عن كل من له شعور ، إنسانا كان أو حيوانا ، طفلا كان أو بالغا .

وإنما قيل « والقرية من الشعورية » كي يدخل فى مباحث علم النفس ذلك الموضوع المهم المسمى بالتحليلات النفسية ، ودراسة العقل اللاشعورى أو الباطنى ، وعلاقته بالعقل الشعورى .

(١) Positive (٢) فى كتابه : Social Psychology

(٣) فى كتابه : Psychology

(٢) طرق البحث في علم النفس

لقد حاول علم النفس أن يزوج بنفسه في غمار العلوم الطبيعية ، ويكتسب صفاتها ومميزاتهما ، ويتبع طرقها في الوصول إلى الحقائق ، ثم تهذيبها وتنظيمها بإدخالها تحت قوانين عامة تجمع متفرقاتها ، وتضم شتاتها .

وإن الجهود الكبيرة التي بذلها علماء النفس منذ أوائل القرن الحالى قد أثمرت ثماراً شبيهة ، وكانت لها آثار كبيرة في سبيل ترقية علم النفس ، والوصول به إلى منزلته اللائقة به بين العلوم الطبيعية الإنسانية . فإننا نرى هذا العلم وقد أخذ يسيطر على كثير من العلوم والفنون ، ويتدخل في مباحثها من جهة ، في حين أنه - من جهة أخرى - يتأثر بتلك العلوم والفنون ، وينتفع بالنتائج التي وصلت إليها . وبذلك كثرت موادها ، وتشعبت مناحيه ، لدرجة أصبح معها من الضروري تقسيمه إلى فروع عدة .

ولقد ساعد علم النفس في الوصول إلى تلك الحقائق الجمة اتباع طرق علمية صحيحة تتبعها العلوم الطبيعية الأخرى في مباحثها . ومنها : —

(١) فرض الفروض ومناقشتها من الناحية المنطقية ، واستخلاص النظريات منها كما هي الحال في الفلسفة والعلوم النظرية البحتة .

(٢) القياس بالآلات والأجهزة الدقيقة قياساً كميّاً أى لتقدير الكمية .

(٣) القياس بالاختبارات المقننة (Standardized tests) والأسئلة قياساً نوعياً ، أى لتقدير نوع العملية العقلية وكيفية حدوثها .

(٤) جمع المعلومات والإحصائيات ، واستنباط القواعد العلمية مما ينطبق على أغلبية أفراد المجموعة .

(٥) طريقة يمتاز بها علم النفس عن سائر العلوم وهي طريقة التأمل الباطنى أو الملاحظة الذاتية ومعناها : (١) أن يراقب الإنسان أعماله العقلية ، ويتيقظ لتقلباتها وحركاتها وسكناتها وأحوالها في ظروف مختلفة .

(ب) وأن يلاحظ تأثير هذه الحالات العقلية في أعماله التي تصدر عنه ؛ فيعنى مثلا بخواطره ، ويحاول تحليلها وتعليلها ، ويستذكر أحلامه ، ويبدل جهده في تفسيرها . وكذلك يعنى بمعرفة السر في ميوله النفسية الخاصة ، والسبب في قوتها إن كانت قوية ، وفي ضعفها إن كانت ضعيفة . ويسائل نفسه لماذا يقدم على عمل بسرور وارتياح في حين أنه ينفر من آخر . ولماذا تسره مقابلة شخص ، وتؤلمه رؤية شخص آخر . ولماذا يذكر شيئا وينسى أشياء . ولماذا يريد أن يقول شيئا فتحونه ذا كرتة ، ويقصد أن ينطق بكلمة فيسبق لسانه إلى أخرى ، إلى غير ذلك من مئات الأعمال العقلية المختلفة التي يلاحظها الإنسان في نفسه في ظروف مختلفة .

وهذه الطريقة أقدم الطرق استخداما في علم النفس ؛ اعتمد عليها القدماء ، ولا يزال يستخدمها المحدثون . ولكنها - على الرغم من أهميتها وشيوع استعمالها - معيبة ناقصة لا تكفى وحدها للوصول إلى حقائق ثابتة يمكن الاعتماد عليها . ذلك : -

(١) لأن الأفكار والخواطر سريعة التقلب ، سريعة الخطور بالذهن ، تأتي ثم تذهب سريعا ، فمن الصعب في هذه الحالة ملاحظتها .

(٢) وإننا لو حاولنا استعراضها بعد مرورها ما أمكننا استعادتها بالحالة التي كانت عليها في المرة الأولى ، بل إنها تكون مشوهة ، أو ناقصة ، أو مبالغ فيها .

(٣) وإذا فرضنا دوام حادثة عقلية مدة كافية لملاحظتها ، وحاولنا ملاحظتها لانقسمت (١) طاقتنا العقلية قسمين : أحدهما ملاحظ ، والآخر ملاحظ ، فينشأ من ذلك ضعف كل منهما واضطرابه . ألا ترى أنك لو

(١) قد برهنت التجارب الحديثة التي قامت بها مدرسة بورتسبورج الألمانية على أن العقل لا ينقسم على نفسه قسمين أحدهما يعمل والآخر يشاهد ، وإنما هو يتذبذب فيقوم كله بالعمل لحظة ، ثم في اللحظة الثانية يقوم كله باسترجاع ما فعل لادراكه ودرسه .

حاولت أن تعرف كيف تكتب ، أو كيف تمشي ، أو كيف تلقى خطابة وأنت تقوم بهذه الأعمال لاعتراك اضطراب في أعصابك فتتشوه كتابتك ، وتتعثّر في مشيتك ، وتتلعثم في خطبتك . وكذلك إذا حاولت مراقبة نفسك في حالة الفرح ، أو تأملها في حالة الحزن ، فإن هذه الملاحظة تضع مزية الفرح ، وتذهب بحدة الحزن .

(٤) على أننا لو فرضنا أنك قادر على استعراض الخاطر بعد ذهابه ، وقادر على ملاحظة بعض الحوادث العقلية التي تمر عليك ملاحظة دقيقة ما تسنى لك أن تصف هذه الحادثة بعبارات دقيقة مصورة للحقيقة الواقعة ؛ إذ أنك في الغالب تبالي في الوصف ، أو تقصر فيه ، أو تصف ما لاحظت بالفاظ وعبارات قد يصعب على السامع فهمها ، أو قد تحمل إلى الذهن معاني غير التي تريدها . فإن الألفاظ والعبارات كثيراً ما تكون مضللة مؤدية لخلاف المراد . وربما تأثرت بعواطفك وميولك في وصف ما حصل فتأتى بما لم يحصل .

(٥) وإذا سلّمنا جدلاً أن الكبار من الناس قادرين على وصف حوادثهم العقلية وصفاً دقيقاً ، فإننا لا نسلم مطلقاً أن الصغار قادرين على ذلك ؛ لتأخر منزلتهم العقلية ، وضعف ملاحظتهم لأعمالهم النفسية ، وعدم قدرتهم على التعبير عما يحول بخواطرهم بعبارات مصورة للواقع ، فليس من الممكن الاعتماد على هذه الطريقة في دراسة الأطفال التي هي من أهم موضوعات علم النفس . وما قيل في الأطفال يقال في الحيوانات .

(٦) وإذا سلّمنا - فوق ذلك كله - أنك قادر على تأمل نفسك تأملاً دقيقاً ، وعلى وصف ما لاحظت وصفاً دقيقاً أيضاً ، ثم وصلت بعد ذلك إلى قوانين وقواعد ثمينة تنطبق على سلوكك أنت تمام الانطباق ، فإن ملاحظتك هذه تكون مقصورة عليك ، وما وضعته من القواعد قد لا ينطبق على غيرك تماماً ؛ ذلك لأن اختلاف الأفراد يؤدي إلى اختلاف في العقلية ، وطرق التفكير ، ونظام مرور الأفكار بالخواطر . فالإقتصار على هذه المشاهدات الفردية المحدودة التي قمت بها لا يمكن أن يسمى طريقة علمية يعتمد عليها .

وقد لاحظ علماء النفس هذه النقائص فابتدعوا آلات للتسجيل الوقتي
(كالكيمو جراف) في أثناء التأمل الباطني .

ولمّا في طريقة التأمل الباطني من القصور رأى علماء النفس المحدثون
الاستعانة بغيرها من الطرق الأخرى . وليس معنى ذلك أنهم أهملوها، ولكنهم
استعانوا معها - زيادة على الطرق المتقدمة - بطريقة سادسة هي :

الملاحظة الخارجية :

ومعناها أن يتأمل الانسان أفعال غيره ، صغيراً كان أو كبيراً ، إنساناً
كان أو حيواناً . ثم يحاول أن يفسر هذه الأعمال ، ويفهمها من الوجهة
(السيكولوجية) ، ثم يضيف نتائج تأمله إلى نتائج غيره من الباحثين . فتزداد
بذلك حقائق علم النفس وقواعده .

وهذه هي الطريقة التي يتبعها جميع علماء النفس الشعوريون منهم
والمسلكيون . وعليها وعلى طريقة التجربة يعتمد المسلكيون اعتماداً كلياً . وهي
- على عظم منزلتها وكبر أهميتها - لا تخلو من عيوب ، منها : -

(١) أن المظاهر قد تغر الملاحظ وتضلله ، فيستنبط منها نتائج فاسدة .
هذا إلى أن بعض الناس قد يتظاهرون بما ليس فيهم ، لدرجة يصبح معها من
الصعب على العالم النفسي القليل التجارب أن يصل إلى أعماق نفوسهم ،
ويتوصل إلى خبايا عقولهم .

(٢) وإذا أراد المتأمل أن يستعين بسؤال من يتأمله عن وصف شعوره
وتجاربه ، فإن المسئول قد يبالغ أو يقصر في الوصف .

(٣) وكثيراً ما يُصدر الناظر الحكم على غيره ، متأثراً في ذلك بميوله وعواطفه
وتجاربه السابقة . فالإنسان في الغالب ينحاز إلى أبناء جنسه ووطنه ، وشركائه
في العمل ، عند الحكم عليهم ، ويميل لقبول ما كان موافقاً لآرائه ، وتشويه
ما كان مخالفاً لمذهبه ، أو لتحويله ليتفق مع رأيه . والرجل يفهم عقلية الرجل
أكثر مما يفهم عقلية الطفل أو المرأة .

(٤) وهذه العيوب كلها أو بعضها قد تدعو الباحث إلى التسرع في الحكم ،
والوصول إلى نتائج فاسدة لا قيمة لها .
فهذه الطريقة - مثل التي قبلها - ناقصة في ذاتها ، وفي حاجة إلى مساعدة
غيرها . ولذلك رأى العلماء من الضروري اتباع الطرق السابقة والاستعانة
بطريقة سابعة هي : —

التجربة : —

والفرق بين التجربة والملاحظة بقسميها : أن الملاحظة - ذاتية كانت أو
خارجية - تحصل بدون تكلف أو تغيير في بيئة الانسان الطبيعية أو العادية .
أما التجربة فمعناها أن نغير ظروف الملاحظ ونخضعها لإرادتنا ، فنعدل
فيها ونحور حسب ما نريد ، ثم نقوم بتجارب متكررة لمعرفة أمر خاص ،
ثم نلاحظ سلوك الملاحظ في كل حالة وفي كل ظرف ، ثم ندون النتائج التي
وصلنا إليها بكل دقة ، فلا نلجأ إلى التحيز ولا التخمين ، فإذا ما لاحظنا اتفاق
النتائج جزئياً بصحتها ، وإلا بحثنا عن سبب الاختلاف (١) .

ولا بد لنجاح التجارب من مساعدة من تجرى عليهم ، ومن الضروري
أن يكونوا بمن يوثق بأمانتهم ، وتوخيهم الحقيقة ، وعدم تغاضيهم أو تراخيهم
عن الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليهم بكل صراحة ودقة .

ومن مظاهر التجربة استعمال الآلات والأجهزة الدقيقة مثل التي تستعمل
لقياس مقدار التعب ، ومعرفة آثار الأعمال العقلية في الجسم ، وربما يكون
من مظاهر علم النفس الحديث إنشاء معامل للقيام بتجارب نفسية ، والعناية
بمقياس الذكاء الإنساني .

ولقد أصبح علم النفس التجريبي من فروع علم النفس التي يغني بها في
أوروبا وأمريكا ، فهناك علماء يقومون - كما قاموا - بتجارب الغرض منها
الوصول إلى معرفة غرائز الحيوانات ، ومقدار استعدادها للتعلم ، ومعرفة

(١) راجع طرق التجريب لجون استيوارت مل في باب التفكير .

العلاقة بين عقل الحيوان وعقل الإنسان ، والعلاقة بين المخ والأعمال العقلية ، ومبالغ أثر الإيحاء والتحريض في النفس ، وفي علاج المرضى .

هذه هي طرق البحث المختلفة المتبعة في علم النفس ، وقد رأى العلماء من الواجب الاعتماد عليها معا ؛ بدون الاختصار على أحدها ؛ فإذا وصلنا إلى نتيجة واحدة باتباع الطرق المختلفة ، كانت النتيجة صحيحة ، وأصبحت حقيقة ثابتة ، وإلا بقيت رهينة البحث .

(٣) فروع علم النفس

تدخل علم النفس في السنين الأخيرة تدخلا كبيرا في كل أعمال العقل والحياة ، واتسعت مباحثه وزادت معانيه ؛ فكان حتما أن يتطور ويتفرع إلى فروع متعددة كما تفرع الطب والهندسة ، وأصبح لكل فرع علماء وباحثون مختصون ، وطرق خاصة به ؛ وما علم النفس الذي ندرسه في مدارسنا وتتناوله في كتابنا هذا إلا واحد من هذه الفروع ، بل هو في الواقع الخطوة الأولى نحو دراسة هذه الفروع ، وسنعرض لك في شيء من الإيجاز أهم هذه الفروع .

١ - علم النفس العام : وهو العلم القديم المعروف الذي يبحث في القواعد الأصلية لحياة العقل وعملياته وصورها ومظاهرها المتعددة ؛ وليس هو الآن علما قائما بذاته ، وإنما هو خليط من المبادئ الأولية لفروع كثيرة ، بل هو المقدمة اللازمة لدراستها .

٢ - علم النفس التطوري التخريجي (الجنطقي) : ويبحث في نشأة العمليات العقلية وتطورها وآثارها من الولادة إلى تمام النمو بعد البلوغ ؛ فهو يدرس - مثلا - تطور الإدراك عند الأطفال والبالغين ونشأته من مجرد إحساس إلى إدراك حسي إلى إدراك كليات .

٣ - علم نفسية الأطفال (البيدولوجيا أو سيكولوجية الطفولة) : ويدرس الأطفال ونموهم البدني والعقلي ، وطبائعهم ونفسياتهم وعقلياتهم .

٤ - علم نفسية البلوغ والبالغين (سيكولوجية البلوغ) : وتدرس أهم التغيرات التي تطرأ على الإنسان وقت البلوغ وما يتميز به البالغ ، وكذلك عيوبه ونقائصه وطرق معالجتها .

٥ - علم نفسية الحيوان (سيكولوجية الحيوان) : ويبحث في عقلية الحيوان وتصرفاته ، ونمو جهازه العصبي وحواسه وإحساسه وإدراكه .

٦ - علم النفس المقارن : وهو في الواقع متمم للسابق ، ومهمته مقارنة عقلية الحيوان بالإنسان ، واتخاذ الحيوان وسيلة لفهم النزعات المتأصلة الموروثة عند الإنسان .

٧ - علم النفس التعليمي (البيداغوجي) : ويدرس طرق التعلم والتدريس ومواد الدراسة ووسائل تطبيق قواعد علم النفس العامة في ميدان التربية والتعليم .

٨ - علم النفس الصناعي (سيكولوجية الصناعة) : يبحث في عقلية الصانع والعمليات العقلية والحركية المستخدمة في الصناعات المختلفة ، وتوزيع العمل وساعاته ، والتعب ، وغير ذلك من شئون العمل والعمال .

٩ - علم النفس الجمالي (سيكولوجية الجمال) : ويبحث في طرق التجميل والتزيين وتقدير مظاهر الجمال وأثره في نفوس الناس .

١٠ - علم النفس الاجتماعي (سيكولوجية الجماعة) : ويبحث في طبيعة الجماعة ، وتكوينها ، والنزعات الإنسانية التي تجعل الفرد صالحاً للحياة في المجتمع ، ومبلغ أثره فيه وتأثره به .

١١ - علم نفسية الشواذ (سيكولوجية الشذوذ) : يبحث في عقلية الشواذ ، والبله ، والمعتوهين ، والمجانين ، والنوابغ على السواء ، وكذلك العمليات العقلية الشاذة والتصرفات الغريبة .

١٢ - علم نفسية الأفراد (السيكولوجية الفردية) : يبحث في الصفات التي تتميز بها كل فرد على حدة ، وطرق معاملته في تربيته وتعليمه ، ودراسة طبيعته الخاصة .

١٣ — علم النفس التجريبي : ومهمته وضع التجارب ، والأجهزة ، والطرق العملية التي يمكن إجراؤها على الأفراد والجماعات للتدليل على صحة القواعد النفسية العامة ، والأمور النظرية ، واستكشاف طبيعة الحياة العقلية وآثارها بطرق علمية مضبوطة .

١٤ — علم النفس التطبيقي : ويعنى بتطبيق نتائج علم النفس في كل فروع الحياة العملية كالبيع والشراء والإعلان عن السلع واستهواء الناس .

١٥ — علم النفس التحليلي : وهذا الاسم يطلق على فرعين : أحدهما قديم وهو الذي يبحث في تحليل الشعور والحياة العقلية وعملياتها ، والثاني حديث وضعه (يونج) السويسري لتحليل شخصيات الناس ، وأمزجتهم ونفسياتهم ، وتقسيمهم إلى طوائف لكل منها صفات خاصة يتميز بها .

١٦ — علم النفس اللاشعوري (سيكولوجية اللاشعور) : ويدرس العقل الباطني ، ومظاهر اللاشعور ، وعملياته ، وأثرها في تصرفات الناس .

١٧ — علم النفس الخاص بطبائع الأمراض (السيكولوجيا الباثولوجية) : ويبحث في الأمراض العصبية الوظيفية وأعراضها العقلية ، والنفسية ، والطرق القويمة لمعالجتها بالتنويم والاستهواء والتأثير .

١٨ — علم التحليل النفسي : ويدرس الأمراض الوظيفية العصبية وطرق علاجها بتحليل الأفكار ، وتداعي المعاني ، وتفسير الأحلام ، على طريقة (فرويد) وتلاميذه وأتباعه .

١٩ — علم النفس الإجرامي : ويدرس الجريمة ، وظروفها ، والدوافع إليها ونفسية المجرم ، وطرق علاجه .

وقد ينقسم كل فرع من هذه الفروع إلى موضوعات رئيسية يعتبر كل منها سيكولوجية خاصة كسيكولوجية الانتباه ، والكذب ، والشرنج ، والشخصية ... الخ ، ويبحث كل منها في طرق دراسة هذه الموضوعات من الوجهة النفسية .

الفصل الثاني

علاقة علم النفس بالعلوم الأخرى

يظن بعض الناس أن علم النفس ما دام يبحث في أنواع الحياة العقلية المتعددة يتدخل في بعض العلوم العقلية الأخرى . فهو عندما يتعرض للفروض واستخلاص النظريات ، وتحليل القضايا ، والتفكير جملة ، يتدخل في شؤون علم المنطق . وعند بحثه تصرفات الناس ، والحكم عليها بنتائجها ، ومناقشة مبادئهم ، وأخلاقهم ، وبيان عيوبهم ومحاسنهم ، يجتمع مع علم الأخلاق . وعند تحديده علاقة الفرد بالمجتمع ، وما يجب أن يفرض عليه من الواجبات ، وما يعترف له به من حقوق يغير على علم الاجتماع . ولكن هناك فروقا جوهرية بين علم النفس والعلوم الأخرى في طريقة الدراسة والغرض منها .

علم النفس والمنطق :

فدراسة التفكير وطرائقه ، وقواعد الاستنباط والحكم من اختصاص المنطق ، كما هي من اختصاص علم النفس . ولكن بقدر ما يعنى الأول بالحكم على فساد النتائج أو صلاحيتها بالنسبة إلى مقدماتها ، وبطلان القضايا أو صحتها ، وبيان طرق التفكير الصحيح وما يجب ترويض العقل عليه حتى يصل إلى المثل الأعلى فيه وهو التفكير المنطقي . تجد أن علم النفس يعنى بدراسة الخطوات التي يتبعها العقل في الانتقال من مقدمة إلى أخرى ، وأخيراً إلى النتيجة ، من غير أن يكون له شأن بالنتيجة ذاتها . فهو يدرس التفكير المنطقي وغير المنطقي : المنطق الصحيح والمنطق الفاسد ، ويحدد مدى تفكير الطفل مثلاً ، فيرشد المعلمين إلى القضايا التي يصح أن يقبلها عقل الطفل ، ويشير عليهم بالطرق التي يتبعونها ليعلموه ما يتفق وتفكيره . ويدرس كذلك كيف يتطور عقل الإنسان وتفكيره

من حالة الوحشية الأولى إلى حالة المدنية الراهنة ، وتطور تفكير الفرد من الطفولة إلى البلوغ فالرجولة ، وكذلك منطق السليم ومنطق المجنون ؛ فعلم النفس يبين لنا كيف نفكر ، أما المنطق فيبين كيف ينبغي أن نفكر ، من غير مراعاة للفوارق بين عقليات الأفراد المختلفين ، وطرائقهم في التفكير .

علم النفس والاعمال :

وكذلك يعني علم الأخلاق بالحكم على تصرفات الناس من ناحية الخير والشر ، ويحدد معنى الفضيلة والرذيلة ، ويبحث الناس على اتباع الأولى ، وتجنب الثانية ، ويحملهم على تشدد المثل العليا للسلوك من غير أدنى اعتبار لظروف الفرد التي تدفعه إلى التصرف تصرفاً خاصاً ، قد لا يرضى هو بأن يقوم به ، إذا ما تغيرت الظروف ، وبدون أى تقدير لطبيعة البيئة وسلطانها على نفس الفرد . وهو كذلك يتجاهل الفوارق بين عقلية الأفراد والجماعات والأجناس ونزعاتهم وسائر استعداداتهم التي تتحكم في سلوكهم . أما علم النفس فيرى أن الفضائل والرذائل هي مسائل اعتبارية ، تختلف قيمها باختلاف ظروف الأفراد ، وطبيعة البيئات ، والدرجة التي وصلت إليها من العلم والثقافة والتهديب ؛ فسرقة الفرد الواحد شيئاً من ملك غيره رذيلة ، وجريمة يعاقب عليها القانون في البلاد المتقدمة ، ولكن اغتصاب دولة عظمى بلداً صغيراً ، والاعتداء على حريته ، يعد في نظرهم نصراً سياسياً يتغنون به . فعلم النفس لا يدرس نتيجة التصرف في ذاتها ، ولا يحكم عليها من ناحية الفضيلة أو الرذيلة ، وإنما هو يدرس استعدادات الشخص التي توجه سلوكه ، والظروف التي تحيط به فتحدد تصرفاته وتتحكم فيها . وهو يعتبر الرذائل نقائص خلقية ، أو أمراضاً نفسية ، تجب معالجتها ، وبعبارة أخرى علم الأخلاق يقول على الإطلاق : « هذا حسن ، فيجب أن تفعله ، ولا تفعل سواه ، فإن لم تفعل فأنت ملوم » ؛ أما علم النفس فيقول لكل فرد على حدة « إن كان في مقدورك أن تفعله فافعله ، وإلا فأنت ملوم . فإن لم يكن فأنت معذور » .

وتظهر الرابطة بين العليين في التريسة الخلقية ؛ لأن معالجة مرضى الأخلاق ، وهدايتهم إلى الطريق القويم تحتاج إلى معرفة طبائع نفوسهم ، ودراسة ميولهم ؛ فالدواء لا بد أن يكون على قدر الداء ، وعلى مقدار استعداد جسم المريض ، ومنزلته في النمو . والمريض مرضاً خلقياً مريض النفس ، فلا بد لمن يريد علاجها أن يعرف استعدادها ومنزلتها في النمو . وليس من يقول إن علاج الطفل مثل علاج البالغ ، أو إن علاج البالغ مثل علاج الشيخ . ومن الحق أن تصدر أحكاماً خلقية متساوية على الأطفال ، والبالغين والعقلاء ، والمجانين أو مضطربي الأعصاب .

علم النفس والاجتماع :

علم الاجتماع يحدد العلاقة بين الفرد والجماعة ، ويفرض عليه الواجبات التي يجب أن يقوم بها إزاءها ؛ وكذلك يلزم الجماعة باحترام ما للفرد من حقوق عليها . وهذا على اعتبار الفرد مثلاً أعلى للفردية ، وأن الجماعة كاملة . وعلى هذا الأساس يضع الأنظمة ، ويسن القوانين ، لا لأفراد عاديين ، وإنما لجماعة هي أقرب ما تكون إلى الكمال .

أما علم النفس فيدرس أثر الفرد في الجماعة ، ومبلغ تأثيره بها ، على أساس استعداده الطبيعي ومبلغ تكييفه لنفسه ، من غير أن يلزمه بالقيام بما ليس في مقدوره ، أو يكلفه من الأمر شططا . ذلك لأنه لم يغفل مراعاة ما بين الأفراد والجماعات من فوارق جوهرية في العقلية والنفسية والاستعداد .

فعلم الاجتماع يتناول المثل الأعلى لقوانين الجماعة ، أما علم النفس فيدرس النزعات الاجتماعية كما هي ، ويبين للفرد أقوم السبل التي يسلكها للاندماج في الجماعة ، والعمل بها بالقدر الذي يستطيعه ، ويضعه في المرتبة اللائقة به ؛ وكذلك يدرس نشأة الجماعات وتطورها ، وما يرجى لها من خير وتقدم إن كانت عناصرها قوية ، ومن شر وتأخر إن كانت ضعيفة .

هذا إلى أن علم النفس يبحث في سلوك الفرد العقلي باعتباره فرداً مستقلاً

قائماً بنفسه ، أو باعتباره فرداً من أفراد مجتمع ما ؛ أما علم الاجتماع فيبحث في سلوك المجتمع - من حيث هو مجتمع - من الوجهة العقلية وغيرها ؛ فهو يريد أن يتعرف أحوال المجتمع على العموم من حيث تقدمه أو تأخره ، مادياً أو أدبياً ؛ ويبحث في أسباب التقدم أو التأخر ، وهو من هذه الناحية أوسع مجالاً من علم النفس ، كما أن علم النفس قديبحث في موضوعات أخرى لاعلاقة لعلم الاجتماع بها ، كدراسة الأطفال قبل اختلاطهم بالمجتمع ، ودراسة الحيوانات لمعرفة غرائز الإنسان .

على أن علم الاجتماع من أشد العلوم ارتباطاً بعلم النفس ؛ فهو يصف تقدم النوع الإنساني وتدرجه في الحياة العقلية ، ويذكر لنا شيئاً كثيراً عن الأدوار التي لعبها على مسرح الحياة ، حتى وصل إلى الحال التي هو عليها الآن ؛ ودراسة النوع الإنساني من هذه الناحية تساعدنا على فهم كثير من نواحي سلوك الفرد ، وعلى الأخص الغرائز وتطورها ، وعصورها التي تظهر فيها ، وهذا - على حسب نظرية الاعادة أو التأخيص القائلة بأن الفرد يتطور - في نموه الجسمي والعقلي - تطور النوع الذي ينتمي إليه .

وعلم النفس يقوم بدوره في مساعدة علم الاجتماع ، إذ أن دراسة المجموع لا تسهل إلا بدراسة الأفراد ، ومعرفة مقدار تأثيرهم ببيئتهم ، وظروفهم الاجتماعية ؛ ولا يستطيع أن يصل إلى نتيجة عامة إلا بعد تتبع أفراد المجتمع ومعرفة أحوالهم ، فإذا علم أنهم كلهم أو معظمهم اشتركوا في صفة من الصفات المادية أو الأدبية شرع في البحث عن أسبابها ، وتعرف علتها ، ثم بعد ذلك يتصدى لوضع القاعدة على حسب ما هدته إليه مباحثه .

علم النفس والتربية

ليس من المهم في هذا الباب أن نتعرض لتعريف التربية وأغراضها ومراميها وطرقها، أو نستعرض اختلاف وجهات المربين ورجال التربية على مر العصور، أو نبين مبلغ الخطأ الذي كان يتخبط فيه الناس قديماً، لجهلهم بطبيعة الطفل الذي يربونه، وقيمة المادة التي يعلمونها، بل الطرق التي كانوا يدرسون بها هذه المواد - ولا المذاهب التي قضى عليها علم النفس الحديث وأثبت بطلانها، ولكنها لا تزال تتبوأ مكاتبها القديمة في التربية؛ كمنهج الملكات العقلية، وتهذيب العقل - فهذا كله من شأن التربية وفلسفتها وفن التدريس. وإنما الذي يعنيننا هنا هو مجرد تبيان ما كان لوجهة النظر الحديثة، والتجارب النفسية، والنتائج الخطيرة التي وصل إليها جمهور الباحثين في مختلف شؤون التعليم ومواد الدراسة والتدريس من أثر خطير في عالم التربية في السنين الأخيرة.

اتجاه التربية الحديثة :

يصح أن نعتبر التربية بأوسع معانيها (كما يقول الأستاذ الانجليزي ستاوت) عملية (سيكولوجية) ، ترمى في جوهرها إلى إحداث أكبر ما يمكن من التغيير ، والتهذيب في طبيعة الإنسان الأولية ، حتى ينتفع منها بما يجعله إنساناً صالحاً للمجتمع . ونافعاً لنفسه ، أو كما يقول العلامة (ثورندايك) العمل على تحسين بني الإنسان وترقيتهم حتى تزداد حاجاتهم النافعة ، ويصبح في مقدورهم تحقيقها والوصول إليها . فالطفل عن طريق التربية العامة يحصل على أكبر قسط من المعلومات النافعة ، ويكتسب الكثير من المهارة العقلية والبدنية ، عن طريق التعليم ، والتقليد ، والإرشاد ، فيحسن استثمار أفكاره ، واستخدام عضلاته . ثم هو أخيراً يستبدل بأفكار الطفولة المشتتة ، ومطالبها الجامحة ، مُثُل الرجولة العليا ، ومبادئها الثابتة . وما دامت

التربية - كما يقول (فريمان) - تستعين على إجراء هذه التغيرات الثلاثة الرئيسية في الإنسان بقواه ، ونزعاته الموروثة ، واستعداداته الطبيعية ، فتتمى الصالح منها وتقمع الفاسد ؛ وبما يكتسبه من بيئته من قوى وقدرات تفيده في مستقبل حياته ، وتحمله على التصرف في كل أموره تصرفاً مقبولاً يقره المجتمع - فمن الواجب أن يبدأ المربي بدراسة طبيعة الطفل ، واستعداداته ، وميوله وعقليته ، وغرائزه ، والفوارق بينه وبين سائر الأطفال ، وغير ذلك من الأمور النفسية الهامة ، حتى يستطيع أن يبنى عمله في المدرسة ، والبيت ، والمجتمع ، على أساس تنمية قوى الطالب الموروثة والمكتسبة على السواء ، والانتفاع بها على الوجه الأكمل . ويكفي للدلالة على هذا قول الأستاذين (د كستر) و (جارلك) وهما من رجال القرن الماضي : « إن الطفل هو أهم أداة يستخدمها المعلم لأداء مهمته ، فليس من المستطاع أن نعلمه تماماً على الوجه الأكمل إلا إذا درسنا نفسيته » ؛ وهذا في الوقت الذي لم يكن يتصور فيه أحد أن علم النفس سيصل بهذه السرعة إلى شيء من مثل ما وصل إليه الآن ؛ فلا نبالغ إن قلنا إن دراسة علم النفس ضرورية للآباء ، والمدرسين ، والأطباء ، والمشرعين ، ورجال الدين وكل من يتصدى لتربية الناس أفراداً وجماعات .

التدريس :

وكذلك في دائرة المدرسة الضيقة ، والتدريس ، ومواد الدراسة ، نستطيع أن نقول إنه لم يكن هناك طرق علمية ، أو معلومات مضبوطة عن أحسن طرق التعلم والتعليم على وجه العموم ، وتدريس المواد المدرسية على الخصوص وإدارة المدارس وتنظيمها ؛ ولم تخرج آراء كبار المربين - حتى أوائل هذا القرن في هذه الأمور - عن جد التخمين والاستنباط من المشاهدة والتجارب الخاصة . ونحن - مع تقدم البحث العلمي - لانعلم للآن على وجه التحقيق أقل زمن يجب تخصيصه لتعليم مادة من المواد المدرسية ، من غير إرهاق للتعلم ، أو إضاعة لوقته .

فالمباحث الحديثة في علم النفس ، عن التعليم والتدريس ، كشفت لنا كيف يتعلم العقل البشرى بأسهل الطرق ، وفي أقصر وقت ، وكان لهذه النتائج آثار خطيرة حورت الطرق المتبعة تحويراً جوهرياً ؛ ففي القراءة والكتابة مثلاً : ظل العالم منذ بدء الخليقة إلى الآن يعلم الأطفال اللغة بادئاً بالحرف الهجائي ، ثم المقطع ، ثم الكلمة ، حتى وجد (ديكرولي) البلجيكي أن الطفل يتعلم بالطبيعة عكس هذا ؛ فهو يسمع الكلمة مراراً ، فينطق بها ، ويكررها جملة ، حتى يدرك معناها عن طريق الحس ، ثم يلاحظ أوجه النسبة في المقاطع بينها وبين الكلمات التي توازنها في النطق . ولا يصل إلى مرتبة تحليلها إلى حروف وأصوات إلا بعد أن يقطع شوطاً كبيراً في المدنية .

وقد ثبت أيضاً أن نصف الوقت المخصص لتعليم الخط يكفي وزيادة ، ومن يدرى ماذا يكون شأن الحساب والرسم وغيرها ؟ فالمدارس التي خصصت مائة دقيقة في الأسبوع ، أو ٢٠ دقيقة في اليوم لعلم ما لم تفق نتائجها المدارس التي خصصت نصف هذا الوقت فقط ، فنحن إذا اقتصرنا على الحد الأدنى للزمن الكافي عاجلاً كثيراً من التبذير في وقت المتعلم ، وفي سنى الدراسة ، وأرحنا التلاميذ من كثير من الإرهاق . ويكفي أن تعلم أن توفير تسع دقائق في اليوم في كل علم من هذه العلوم الأربعة الرئيسية يوفر على التلميذ سنة كاملة من عمره الدراسي ، يصح أن تصرف في تعلم مواد عملية مفيدة ، من التي يضيق عنها منهج الدراسة النظرية .

ويقول (دمفيل) : إن من أزم ما يكون للمدرس - إن أراد أن يحدث في نفسية التلميذ وعقليته وشخصيته الأثر الحسن الذي ينشده - أن يدرس قواعد السلوك الطبيعي على الإطلاق (أي علم النفس) ، وكلما ازداد معرفة بعمليات النمو والتطور ، وطرق الانتفاع بالزاعات الموروثة ، وخلق القوى المكتسبة الصالحة ، نجح في مهمته كمرب ومدرس . ويقول (فريمان) : إن أقل ما يستفيد منه المدرس من دراسة الطفولة ، والفوارق الفردية بين الأطفال ، هو فهم الصعوبات التي تمرض التلاميذ ، وأحسن الطرق للتغلب عليها .

وكيف يحور طرق تدريسه حتى يلائم كل متعلم .
وبعد أن كان الأمر - حتى أوائل هذا القرن - مقصوراً على محاولة إدخال بعض نظريات علم النفس العام في ميدان التربية ، وتطبيق بعض القواعد على الانتباه والذاكرة والإرادة - كما فعل ولیم جيمس - تشعبت مناحى البحث حتى صار من الضروري أن يفرد لها فرع خاص من علم النفس ، ما لبث أن فاق في الأهمية علم النفس العام المعروف ، وهو علم النفس التعليمي . ونستطيع أن نقول باختصار : إن هذا الفرع يبحث في مسائل التربية الهامة الآتية : -
١ - التغيرات التي تحصل للطفل في بدنه وعقله .

٢ - العوامل التي تساعد على إحداث هذه التغيرات .
٣ - استعدادات الطفل التي تمكنه من الانتفاع انتفاعاً إيجابياً من هذه العوامل .

٤ - أسهل طرق الانتفاع ، وأكثرها اقتصاداً .
وبالجملة يبحث في النزعات الموروثة ، وطرق التعليم ، ثم مواد الدراسة .
وقد تقدم علم النفس تقدماً باهراً في دراسة التعليم ، من النواحي الآتية :
١ - دراسة عمليات التعليم ذاتها ومداها .

٢ - معرفة مقدار التحسن ، وسرعته ، وظروفه الناتجة من تدريب القوى الخاصة ؛ كقوة الحساب العقلي . وإدراك الكلمات المكتوبة . وهذه القوى ليست مَلَكَات بالمعنى المعروف في المذهب القديم .

٣ - طبيعة العمليات العقلية الراقية ؛ كالتحليل ، والتجريد ، وتكوين الأفكار ، والتعليل . وغير ذلك مما يستخدم في كل عمليات التعلم .

٤ - النزعات التي يمكن استخدامها في عمل المدرسة على الخصوص .

٥ - تطبيق قواعد التعلم السريع في كل فرع من فروع العلوم .

أما البحث في المواد الدراسية فيتناول : -

١ - دراسة القوى الخاصة التي تستخدم في تعلم المواد كالقراءة والعد في الحساب .

٢ - قابلية هذه القوى للتقدم والتحسين بالمران ، ومن ثم درجة التحصيل والتحسين في القدرة كلها ، أو في جزء منها .

٣ - تحليل كل قوة إلى عناصرها ، حتى يكون تعليمها أضمن نجاحاً ، وأسلس قياداً .

٤ - المفاضلة بين الطرق المختلفة للتعليم .

٥ - أحسن الطرق لعرض مادة الدرس ، والتدرج في خطواته ، ووسائل الشرح والايضاح .

فهمة المدرس الآن في تعليم الحساب لا تنحصر في تعليم الأرقام ، ثم العمليات ، وإعطاء التمارين للتطبيق عليها ؛ وإنما دراسة الدور الذي تظهر فيه القدرة على إدراك كل عدد - لأن لكل عدد دوراً خاصاً - وعقلية التلميذ وقتئذ ، والطريقة التي تلائمه ، والمدة التي يذهب إليه في مدة الدرس والتطبيق ، وغير هذا من الأمور الهامة . وهناك طائفة من المسائل التي تتصل بالتربية مباشرة ، وكانت في الأصل وقفاً عليها كالحفظ ، والتذكر ، والخيال ، والثواب ، والعقاب ، وخطوات الدرس ، والتعب الناتج عن تدريس المواد المختلفة ، وطول الدروس . وهذه كلها أصبحت الآن من مباحث علم النفس البحتة .

ويكفينا للرد على الذين يعتقدون أن رجال علم النفس يبالغون في ادعائهم عن أهمية هذا العلم في ميدان التربية ، أن نقول ما قاله الأستاذان : (لعداي) و (جرین) : « لتكن مهمة المدرس منحصرة في تدريس المادة أكثر من دراسة عقل التلميذ ؛ ولنفرض أن المدرس لم بمادته تمام الإلمام ، ولكنه يستخدم عقله هو ، وعقل تلميذه الذي يعلمه ، فمن الواجب إذن قبل أن يعلم أن يدرس العقل دراسة نفسية مستوفاة » .

وهاهو ذا (ريمونت) من كبار أساتذة التربية في هذا القرن يقول : « إن علم النفس هو العلم الوحيد الذي تدين له التربية بالفضل » .

أما (السر جون آدمز) زعيم رجال التربية من الانجليز في هذا العصر ،

فيقول : « إن القرن الحاضر لن ينتصف قبل أن يظهر لعلم النفس فتوح جديدة في ميدان التربية ، أهمها : —

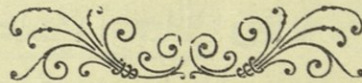
١ — معرفة كل شيء عن التلميذ نفسه ، بحيث تكون له بطاقة خاصة يسجل فيها كل شيء عن عقله ، ونفسيته ، وشخصيته مقدرة تقديراً كمياً .

٢ — تعليمه العلوم التي يميل إليها بطبيعته .

٣ — معرفة المهنة التي يميل إليها استعداداً ، وتوجيهها لها توجيهاً صحيحاً .

٤ — إرشاده إلى نوع الحياة المقبلة التي تلاممه هو .

ونختم كلامنا بقوله : « إن التربية في الواقع تستمد معلوماتها عن الفرد من دراسة يجب أن تعرف بأنها نفسية بحتة » .



الفصل الثالث

الشعور واللا شعور

تعريف الشعور :

ليس من السهل أن نعرف الشعور تعريفاً علمياً . وكل ما نستطيع أن نقول في تعريفه هو أنه الحالة العقلية للإنسان وقت اليقظة . أو هو أن يُحس الإنسان بما يحدث في بيئته ، وما يحدث في نفسه من إدراك ووجدان ونزوع .

ويرى (فرويد) - العالم النمساوي الكبير - وأتباعه (رفرز الانجليزى وأدلز الألمانى ويونج السويسرى) أن الشعور جزء صغير جداً من الحياة العقلية . فى حين أن كثيرين من علماء النفس يرون أن الشعور هو كل الحياة العقلية .

فأنت حينما تسمع محاضرة أو مناظرة فى قاعة من القاعات ترى المحاضر والمتناظرين ، وما فى القاعة من مستمعين ، وصور ، ومقاعد ، وحيطان ، ومصاييح كهربائية ، وقد لا تلتذ باستماع المحاضرة فتنتبه إلى شيء آخر . فادراك هذه الأمور كلها وتفطنك إليها هو ما ندعوه بالشعور .

وقد يُخدّر الإنسان لإجراء عملية جراحية يُجرّيها له الجراحون ولا يشعر بما يحدث له فى أثناء العملية ، وينتقل من حجرة العملية إلى حجرته ، ويوضع على سريره ، ويمكث ساعات لا يشعر بشيء ، وبعد خمس ساعات - مثلاً - قد يفتح عينيه فيرى الممرضة بجانبه ، ويرى نفسه معصوب الرأس ، أو مربوط الرجل مثلاً ، فالذى غاب عنه ثم عاد إليه هو الشعور .

فأنت تشعر ما دمت فى حالة اليقظة ، بل إن بعض علماء النفس يرى أن

الإنسان يشعر دائماً ، حتى في حالة النوم الطبيعي أو الصناعي ؛ ولكن درجة الشعور في هذه الحالة ضعيفة جداً لدرجة أن البعض يسميها - مع التسامح في التسمية - اللاشعور (١) .

وتختلف درجة الشعور في قوتها وضعفها ، ووضوحها وخفائها ؛ فأونة يكون الشعور قوياً ، وتارة يكون ضعيفاً ، وأخرى يكون وسطاً بين القوة والضعف .

بؤرة الشعور وما يمتد :

لقد استعار علماء النفس هاتين الكلمتين : بؤرة وحاشية من علم الضوء ، وأطلقوا الأولى على الخواطر العقلية التي تشعر بها شعوراً قوياً ، وتحوز كل انتباه واهتمام منك ، والثانية على الخواطر التي تشعر بها شعوراً ضعيفاً ، ولا تلقى منك عناية .

وتتعاقب الخواطر ؛ فما في البؤرة قد ينتقل بالتدريج إلى الحاشية ؛ كأن تكون في درس من الدروس التي لا تميل إليها ثم تسمع الموسيقى ، فيتحول انتباهك من الدروس إلى الموسيقى . فالدرس الذي كان في البؤرة انتقل تدريجياً إلى الحاشية ، وحلت محله الموسيقى . فالشعور يتغير دائماً ؛ فقد تفكر في أمر من الأمور ثم يخطر بنفسك شيء آخر يحل محل الأول .

وهدة الشعور :

يبتدىء شعور الإنسان منذ ولادته ، وينتهي بموته . ويعتبر شعوره عند الولادة ضعيفاً ؛ أقرب إلى العدم منه إلى الوجود ، ولكنه شعور على أي حال ؛ وينمو شعور الطفل بنموه العقلي . والشعور وحدة مظاهرها كثيرة ، ولكنها متصلة بعضها ببعض . ولقد أخطأ الأقدمون من علماء النفس في زعمهم أن العقل ينقسم إلى ملكات أو قوى منفصلة كل الانفصال بعضها عن بعض :

(١) الرأي السائد هو أن الشعور لا يندم إلا في حالي التخدر العام أو مرض

الغيبوبة (الكوما) Coma

ملكة للتذكر ، وملكة للخيال ، وملكة للملاحظة ... وهكذا ، ظانين أن العقل منقسم إلى أقسام ، كل قسم منها يمثل ملكة من هذه الملكات ، أو قوة من القوى قابلة وحدها للتنمية والتقوية بالتمرين . ولقد أظهر علم النفس الحديث خطأ هذا الرأي ، وأثبت أن هذه الأشياء ما هي إلا مظاهر مختلفة للعقل أو عمليات عقلية يتأثر بعضها ببعض (١) .

مظاهر الشعور :

إن مظاهر الشعور - على كثرتها - يمكن إرجاعها إلى ثلاثة مظاهر عامة هي : -

١ - الإدراك أو المعرفة : ويشمل الإحساس والإدراك الحسى ، والتصور والتخيل ، والتذكر والتفكير .

٢ - الوجدان : ويشمل الانفعالات ، والعواطف من : الخوف ، والغضب والحزن ، والفرح ، والحب ، والكراهية .

٣ - النزوع أو الإرادة : وهو توجه النشاط نحو غرض من الأغراض ، أو عمل من الأعمال بالإقبال عليه إن كان مريحاً . والإدبار عنه إن كان غير مريح . فأنا حينما أفكر في حل مسألة حسائية ، أو في كتابة مقال من المقالات يغلب على الإدراك . فإذا حدث ما يضطرنى إلى ترك المسألة الحسائية أو المقال والقيام بتنفيذ أمر آخر انتقلت إلى مظهر شعورى آخر يغلب عليه النزوع أو الإرادة ، وإذا رأيت عدداً من السائلين والعجزة والمساكين حول مسجد من المساجد فرثيت لحلمهم ، وعطف عليهم ، فأنا في حالة شعورية يغلب عليها الوجدان .

وهذه المظاهر الثلاثة متصلة بعضها ببعض كل الاتصال ؛ فهى كما يقول

العلامة (ستانت Stout) كأضلاع المثلث ، تزيد أو تنقص في الطول ؛ ولكن لا بد من وجودها لتكوين المثلث . فكما أنه لا وجود للمثلث بدون الأضلاع كذلك لا وجود لمظهر من المظاهر الشعورية بدون وجود المظهرين الآخرين .

(١) راجع مقال « مذهب الملكات العقلية » فى الأعداد السابع والثامن والعاشر والحادى عشر من السنة الأولى من مجلة « المعرفة » بقلم الأستاذ مظهر سعيد .

اللاشعور أو العقل الباطن

للحياة العقلية ناحيتان : ناحية ظاهرة وتسمى الشعور ، أو العقل اليقظ ، وأخرى خفية وتسمى اللا شعور أو العقل الباطن . فالعقل اليقظ هو الذي يعمل في حالة الوعي واليقظة . أما العقل الباطن فهو الذي تكمن فيه رغباتنا المستترة ، ويعمل ويؤثر في العقل الظاهر على غير وعي منا . فأنت حينما تكون يقظاً وفي ظرف عادي تفكر بعقلك اليقظ أو الظاهر . وفي أثناء النوم ، والحلم ، والحمى ، والظروف غير العادية يسيطر عليك العقل الباطن ، فيظهر ميولك ، ومزاجك ، ورغباتك الخفية . وفي حالة الوعي قد تسير أو تخطو على سُلْم مُلقى على الأرض ، فإذا وضع هذا السلم بشكل قنطرة على سورى بيتين ، ليصل أحدهما بالآخر ، وطولبت بالمشي كالعادة على هذا السلم ، فإن عقلك الباطن يوحى إليك بالامتناع خوفاً من السقوط . فالعقل الباطن يعمل كأنه مستقل عن الشخص ، وله تأثير كبير في سلوكنا ، وكثيراً ما يسبب لنا أمراضاً نفسية خطيرة . والإنسان - مثلاً - لا يتذكر بعقله اليقظ ما أكله في غدائه يوم ١٥ نوفمبر سنة ١٩٢٠ مثلاً (إلا إذا كان قد كتب ذلك في مذكراته الخاصة) ، ولا يتذكر إلا قليلاً مما حدث له من الأمور المؤثرة في زمن الطفولة ؛ فهو يتذكر - مثلاً - اليوم الذي حرقت فيه رجله ، أو اليوم الذي وقع فيه من فوق الشجرة ، أو الحلة الأولى التي لبسها ، أو أول يوم ذهب فيه إلى المدرسة . أما الأمور العادية التي لم تترك أثراً في نفسه فلا يتذكرها بعقله الظاهر . أما العقل الباطن فيسجل كل ما حدث للإنسان في حياته .

ولا وسيلة لمعرفة ما في العقل الباطن من المكبوتات والخفايا إلا بالتوتيم المغناطيسى ، أو التحليل النفسى ، أو دراسة الأحلام . فبالتوتيم المغناطيسى يستطيع المنوم أن يعرف ما في العقل الباطن للشخص النائم ، وفي أثناء النوم قد يعرف ما حدث لهذا الشخص من الصعوبات ، ويمكنه أن يؤثر فيه إلى

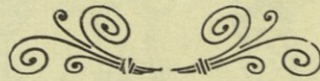
درجة كبيرة ، فيخبره مثلاً بأنه بعد اليقظة سيكون في صحة عادية ، ولن يعود إلى كذا وكذا . . . ، وبالتحليل النفسى وتحليل الكلمات التى تصدر عن الإنسان قد تظهر « العقدة » (١) التى يعرف منها العالم النفسى الشيء المكتوم فى العقل الباطن . ومن دراسة الأحلام كان علماء النفس من الأمريكيين - فى أثناء الحرب العالمية الكبرى - يقرءون أحوال الضباط والقواد ، ويعرفون نفسياتهم الخفية . وأشهر من درس العقل الباطن - بطريقة التحليل النفسى - هو العالم النمساوى الكبير (فرويد) (٢) . وأكثر النظريات انتشاراً عن العقل الباطن واللاشعور هى نظرية فرويد هذا . وملخص هذه النظرية هى : أن رغباتنا المكبوتة المندسة فى العقل الباطن ، كانت فى يوم من الأيام فى عقلنا الظاهر ، وبعبارة أخرى كانت شعورية . ولما لم تنفذ هذه الرغبات لمخالفتها العادة أو القانون ذهبت ونزلت إلى العقل الباطن أو اللاشعور .

وللعقل الباطن تأثير كبير فى فعل الشخص ؛ فالمرضى بنوم اليقظة - مثلاً - قد يترك حجراته ، وهو نائم متيقظ ، فيمشى على سور لا يستطيع المشى عليه فى حالته العادية ، ويقوم بأعمال تعد فى الظروف العادية قريبة من المحال ، أو غريبة لا يكاد يصدقها حتى هذا النائم المتيقظ . والمسيطر على هذا وعلى أمثاله كالسكير الذى يفقد وعيه ، فيقتل زوجه بالخنجر الذى يراه أمامه ، هو العقل الباطن . وحينما يستيقظ كل منهما ، ويصبح فى حالة الوعي ، لا يتذكر ما قام به أو ما حدث منه ، وترتعد فرائضه حينما تقص عليه قصته . فالعقل الباطن شجاع . ماهر ، ذو قوة عظيمة ، يستطيع أن يقوم بتنفيذ ما عجز عنه العقل اليقظ . فالطفل الذى ضربه الأولاد فى الطريق ، وصمم فى أن ينتقم من أحدهم حينما يمر أمام المنزل فى الصباح ، فوضع العصا تحت وسادته ، وقام وهو فى نوم اليقظة يضرب أخاه الذى بجواره ، كان متأثراً بعقله الباطن .

ويرى (ريفرز) الانجليزى وهو من أتباع (فرويد) ، أن العقل الباطن

(1) Complex. (2) Freud.

هو مجموعة القاذورات التي لا تصلح للإنسان في الحياة الاجتماعية . والعقل الباطن صريح في إظهار رغباتنا ونياتنا أكثر من العقل اليقظ ؛ فالعقل اليقظ يزن الكلام ، ويقدر النتائج والظروف ، ويتحاشى الأخطاء ، خوفاً من المسؤولية . أما العقل الباطن فساذج ، لا يحسب لأمر ما حساباً ، ويعبر عما يرغبه بكل صراحة وسذاجة ؛ وقد يبدو من فلتات اللسان وزلاته أحياناً في الكلام ما في العقل الباطن من أسرار مكبوتة ؛ فالشيء الذي تحبه تذكره ، وتسرع للحصول عليه . والذي تبغضه لا تذكره ، وتحاول أن تنساه . فأنت قد تسوقك رجلاك عفواً إلى حيث يقيم صديق تحبه ، وتخلص إليه ، والذي ساقك هو عقلك الباطن . وقد تنسى قائمة الحساب التي أرسلها إليك التاجر ، لأنك لا تحب الدفع ، ولن تنسى (حوالة) بمائة جنيه أمتك من أيك مثلاً ، لأنك تحب المال . فالنسيان أو الإهمال لا يحدث عفواً أو مصادفة دائماً ، بل قد يكون ناشئاً عن الرغبة النفسية في النسيان ، إذا كانت الذكري مؤلمة . وقد يسلك الإنسان سلوكاً لم يردده بتأثير تلك القوة الخفية التي تعمل من وراء ستار ؛ تلك القوة هي قوة العقل الباطن أو اللا شعور ، التي تعمل في الخفاء وتؤثر في أعمالنا وسلوكنا .



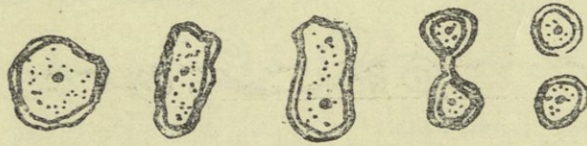
الفصل الرابع

المجموع العصبي^(١)

يشبه المجموع العصبي الجهاز (التليفونى) الذى يتكون من (السنترال) أى المركز ، ومن الأسلاك (التليفونية) المختلفة ؛ فكما أن الجهاز (التليفونى) يربط أجزاء المدينة بعضها ببعض ، كذلك المجموع العصبي ؛ فإنه يربط أجزاء الجسم بعضها ببعض ، لدرجة أنه لا تحدث حركة فجائية فى أى جزء إلا ويصل أثرها إلى الأجزاء الأخرى .

وحدات الجهاز العصبي :

يتكون الجهاز العصبي مثل غيره من الأجهزة من خلايا . والخلية هى الوحدة التى يتكون منها كل كائن حى ، وتتركب من (١) غشاء خارجى يسمى « جدار الخلية » ، و (٢) مادة رخوة داخل هذا الغشاء تسمى (البروتوبلازما) أى مادة الحياة الأولية ، (٣) ذرة صغيرة تحتل مركز (البروتوبلازما) وتسمى النواة . شكل (١)



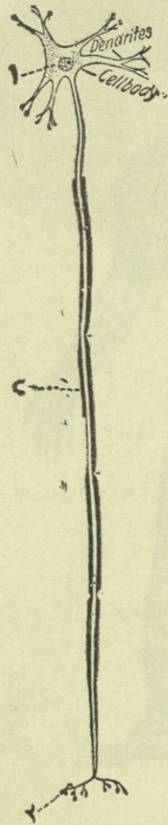
شكل (١)

يبين الخلية وأجزاءها وكيفية انقسامها

(١) ان دراسة المجموع العصبي دراسة تفصيلية من موضوعات علم وظائف الاعضاء ، ولكن دراسة الوظائف المختلفة لأجزاء الجهاز العصبي ، وبيان تعاونها على العمل هو فى الواقع ص ب علم النفاخس الحديث .

الخلية العصبية :

وتتماز الخلية العصبية بأن لها فروعاً صغيرة متشعبة تسمى الشعب أو الخيوط العصبية ، ومن بين هذه فرع طويل ينتهي بشعب صغيرة يسمى «المحور» ووظيفة الشعب وصل الخلية بغيرها من الخلايا ، أما المحور فيصلها بأجزاء البدن - شكل (٢) .



وقد تجتمع عدة محاور من خلايا مختلفة ، فتكون ما يسمى « العصب » أو الجذع العصبي . وتقوم الأعصاب مقام الأسلاك الكهربائية . أما جسم الخلية فيقوم مقام (البطارية) التي تمد الأسلاك بالقوة اللازمة .

ومن الخيوط أو الألياف العصبية ما هو محوط بغلاف أبيض لزج ويسمى (خيطاً أبيض) ، ومنها ما هو أسمر اللون لا غطاء له ويسمى (خيطاً أسمر) ، ولكل خيط عصبي غشاء رباطي يحميه ويقويه كما هي الحال في غلاف السلك الكهربائي .

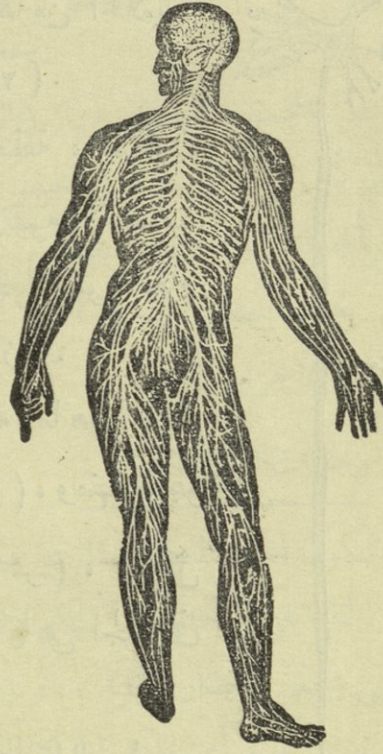
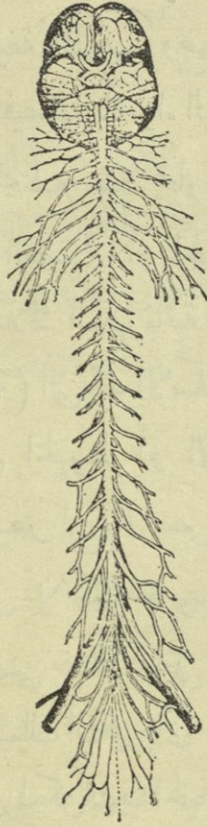
ومن الممكن تشبيه الخيط العصبي الأبيض بقلم الرصاص ، فالمادة العصبية الداخلية المحورية المسماة (بروتوبلازما)

تشبه العمود الرصاصي الداخلي ، وغلاف الخيط العصبي يشبه المحيط الخشبي في القلم ، والنسيج الرباطي يقابل القشرة الخارجية في القلم .

وكل مجموعة من الخيوط أو الألياف البيضاء تسمى (المادة البيضاء) . وكل مجموعة من الخيوط أو الألياف السمرات تسمى (المادة السمرات) . وتوجد الخلايا العصبية مجموعة بمجموعة ، يسمى كل منها (عقدة الخلايا) . وإذا كانت عقدة أو عقد تشترك في وظيفة واحدة ، كضبط عضلات التنفس مثلاً ، فإنها تسمى (مركزاً عصبياً) .

يبين الخلية العصبية
(١) جسم الخلية
العصبية (٢) المحور
(٣) شعب المحور .

وفي المخ عدد كبير من المراکز العصبية التي تقوم بوظائف مختلفة كما سيأتى :
فالمجموع العصبى إذاً يتكون من خلايا ، وعقد خلايا ، ومراکز عصبية ،
وألياف - شكل (٣) .

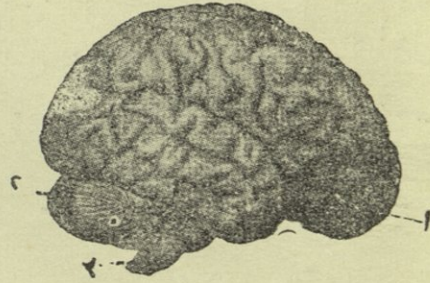
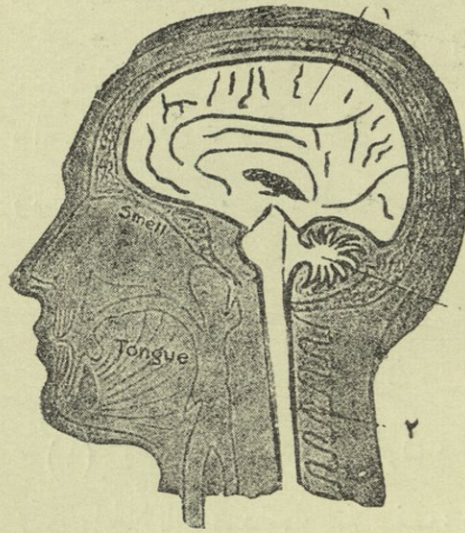


شكل (٤ - ١) يبين الجهاز المركزى :
(الدماغ ، والنخاع الشوكى) .

شكل (٣)
يبين الجهاز العصبى

وهو ينقسم إلى مجموعتين عظيمتين هما : —

- (١) المجموعة الدماغية الشوكية وتشمل : (١) المخ . (٢) المخيخ .
- (٣) والنخاع المستطيل ، وتسمى هذه الثلاثة (بالدماغ) الذى يحتل الجمجمة ،
ويبلغ وزنه فى الإنسان نحو ثلاثة أرطال .
- (٤) النخاع الشوكى ويقع فى القناة الفقرية التى فى العمود الفقرى . ومجموع
هذه الأربعة يسمى الجهاز المركزى - (شكل ٤) . ويتصل بالجهاز المركزى :
- (٥) الجهاز الدورى أو الأعصاب ، ويتكون من الأعصاب الدماغية التى



شكل (٤ - ب)
يبين أحد شقي الدماغ :
(١) المخ
(٢) المخيخ
(٣) النخاع المستطيل.

شكل (٤ - ج)

يبين الدماغ وجزءاً من النخاع الشوكي .
(١) المخ (٢) المخيخ والنخاع المستطيل .
(٣) جزء من النخاع الشوكي .

تخرج من الدماغ ، ومن الأعصاب الشوكية التي تخرج من النخاع الشوكي .
(ب) المجموعة العقدية الرباطية وتتكون من : —
(١) عقد أو مجموعات من الخلايا تكون سلسلتين واقعيتين على جانبي العمود الفقري .

(٢) ألياف عصبية تخرج من هذه العقد فتوصلها بالأعصاب الشوكية ، وبالأعضاء الداخلية ؛ وتسمى هذه المجموعة أحياناً بالعظيم السمباتوى .
والخلاصة أن المجموع العصبي يتكون من المخ ، والمخيخ ، والنخاع المستطيل ، والنخاع الشوكي ، والأعصاب ، والعظيم السمباتوى ؛ وإليك بيان كل :

المخ

موقع وشكله :

يقع المخ في أعلى الدماغ ومقدمه ، ويشبه في شكله نصف كرة تتكون

من مادة عصبية يبلغ ثقلها نحو سبعة أثمان وزن الدماغ كله .
وينقسم المخ إلى شقين : أيمن وأيسر ، بكل منهما أربع قطع أو فصوص :
واحد مقدمى ، وآخر جانبي من الخارج ، وثالث جانبي من الداخل ،
ورابع مؤخرى .

تكوينه :

ومادة المخ العصبية تتكون من طبقتين :

- (١) إحداها عليا سمراء اللون ، عمقها نحو ٤ ملليمترات وتسمى اللحاء ، وبها
تكثر الخلايا العصبية ، والتلافيف ، والحفر التي قد يبلغ عمق إحداها نحو بوصة .
- (٢) وثانيتهما طبقة داخلية بيضاء اللون تكثر بها الألياف العصبية التي
توصل خلايا اللحاء بعضها ببعض ، وتربطها بعقد من الخلايا في أسفل المخ
أمام المخيخ وفوق النخاع المستطيل .
ووظيفة هذه العقد ربط أجزاء الدماغ الثلاثة بعضها ببعض .

وظيفته :

المخ هو المسيطر على المراكز السفلى ، والمسئول عن الأعمال العقلية
العليا ، ومصدر الأعمال الإرادية .

فهو الذى يتسلم الرسائل الحسية من جميع أجزاء الجلد ، ومن الحواس
الخاصة ، وهو الذى يرسل الإشارات الحركية إلى العضلات الإرادية مباشرة
وإلى غير الإرادية عن طريق النخاع الشوكى .

وتسمى الألياف العصبية التى تحمل الرسائل إليه من الحواس ، أعصاب
الحس أو الأعصاب المرُسلة ؛ أما الألياف التى تنقل الرسائل منه إلى العضلات ،
فتسمى أعصاب الحركة أو الأعصاب المرُجعة ؛ وهناك ألياف أخرى توصل
المراكز والخلايا العصبية بعضها ببعض وتسمى الروابط .

وتقدر الخلايا العصبية التى بالمخ بنحو تسعة بلايين ومائتى مليون خلية .

وتقدر سرعة التيار الذي يحمل الرسائل من المخ وإليه عن طريق الأعصاب
بنحو ثلاثين متراً في الثانية الواحدة .

المواطن المنجية :

واللحاء المخي المتقدم وصفه هو مركز الأعمال الفكرية العليا . وقد
توصل العلماء منذ أوائل القرن الحالى إلى تحديد مراكز خاصة باللحاء ، وتحققوا
أن كل مركز منها يقوم بوظيفة خاصة ؛ وقد قسموا هذه المراكز إلى :

(١) حسية (٢) وحركية (٣) ومشاركة

أما الحسية فتشمل مراكز السمع والبصر والذوق والشم - وأما الحركية
فهى التى منها تصدر أعصاب الحركة الموصلة للأعضاء كاليد والرجل والوجه
والعنق واللسان . ويدخل فى هذه مراكز للشعور بحركة الجسم ؛ وأما المراكز
المشاركة فهى التى تحتفظ بآثار المراكز السابقة وتنتفع بها فى الفكر والتخيل
والتذكر .

ويقع مركز البصر فى مؤخرة اللحاء من أسفل . ويقابله مركز الذوق والشم
الذى يقع فى مقدم اللحاء من أسفل . وخلف مركز الذوق يقع مركز السمع ،
ويقع فوق الأذن تقريباً ، وبين مركزى البصر والسمع مركز الكلمات المرئية
والكلمات المسموعة ، كل بجانب المركز الذى يلائمه ، ومركز الأفكار السامية
فى أعلى المقدم إلى الأمام ، ويقع خلفه مركز الكتابة فمركز الكلام .

وفى الجهات الباقية من أعلى اللحاء وأواسطه تقع مراكز الحركة ،
والاحساس العضلى ، والشعور بحركات الجسم ، على هذا الترتيب من الأمام إلى
الخلف . ويقع مركز حركات الرأس إلى الأمام ، وخلفه مراكز حركات
الرجل ، واليد ، والوجه على هذا الترتيب من أعلى إلى أسفل . وتحت مركزى
حركات الرأس والوجه يقع مركز حركات اللسان والشفيتين ، (شكل ٥) .
وهذه المراكز تقع فى كل من جانبي المخ . ولكن مراكز الجانب الأيسر



شكل (٥) يبين المواطن المخية
عن كتاب «تدبير الصحة المدرسي»، باذن مؤلفه الأستاذ أحمد عبده خير الدين



مواطن الكلام والفكر والكاتب في المخ

هي مراكز الحس والحركة للقسم الأيمن من الجسم وبالعكس، (شكل ٦).
وقد دلت التجارب على أن أي خلل يحصل لأحد هذه المراكز يسبب شللاً أو خللاً في العضو المتصل به، وإن كان ذلك سلباً بحسب الظاهر.
مثال ذلك أن أحد الجراحين لاحظ أن طفلاً مصاباً بالصراع كان يعتريه اضطراب في إيمانه قبل أن تأتيه النبوة العصبية، فتوصل الجراح بمهارته إلى رفع جزء من عظم الجمجمة من الجهة المقابلة لمركز حركات اليد، فوجد أن هناك قطعة ناتئة زائدة على المعتاد، فقطعها، ثم وضع عظمة الجمجمة كما كانت فشفى المريض ولم يصب بالصراع بعد ذلك.

شكل (٦) يبين أن الشق الأيمن للمخ يضبط حركات النصف الأيسر للجسم وبالعكس عن كتاب «تدبير الصحة المدرسي» باذن مؤلفه الأستاذ أحمد عبده خير الدين.

وإن ضربة شديدة على هذا المركز تسبب تعقداً دموياً قد يمنع المرء من الكلام، حتى يذهب هذا التعقد بطبيعته، أو بعملية جراحية؛ ومع عدم القدرة على الكلام يستطيع الشخص المصاب أن يسمع، وأن يكتب ما يريد أن يقول؛ لأن مركزى السمع والكتابة لم يصابا بأذى.

ولا بد هنا من أن نشير إلى أمرين مهمين هما: —

(١) أن مركز الكلمات المسموعة جزء من مركز السمع، وأن مركز الكلمات المرئية جزء من مركز البصر، وأن مركز الكتابة جزء من حركات اليد، كما أن مركز الكلام جزء من مركز حركات اللسان والشفيتين.

(٢) أن القدرة على حركة اليد واللسان والشفيتين تولد مع الطفل. أما السمع والبصر فينموان فيما بعد، ويتبعهما فى النمو المراكز الخاصة؛ فينمو مركز الكلمات المسموعة، ثم مركز الكلام، ثم بالتدريج ينمو مركز القراءة والكتابة ببطء.

المخيخ أو الرنح

موقعه وتكوينه:

يقع المخيخ أو الرنح تحت المخ وفوق النخاع المستطيل وخلفه، وفى أسفل مؤخر الجمجمة. ويتكون مثل المخ من طبقتين: طبقة سطحية سمراء اللون تكثر بها الخلايا، وبها قليل من التلافيف، وطبقة داخلية بيضاء اللون وتكثر بها الألياف العصبية.

وينقسم المخيخ ثلاثة فصوص: واحد فى كل جانب، والثالث فى الوسط، وهو أصغر من الأولين، ويسمى بالدودة. وهناك نسيج عصبى عريض يصل جانبي المخيخ أحدهما بالآخر، ويلتف حول النخاع المستطيل، ويسمى هذا بالقنطرة.

وظيفة :

يقوم المخيخ بمساعدة المخ في ضبط العضلات وتنظيم حركاتها ، كي تحفظ توازن الجسم ، فإذا حصل خلل في المخيخ اضطربت حركات الشخص وسكنااته ، وتمايل تمايل الثمل ، ويؤدى المخيخ عمله بطريقة آلية ، ولا يتدخل المخ في شئونه إلا عند الحركات الإرادية الشعورية ، كالمشى على الجبل ، وتعليم المشى ، ومع ذلك فهو متصل بالمخ والنخاعين اتصالاً تاماً .

النخاع المستطيل

موقعه وتكوينه :

النخاع المستطيل فى الحقيقة امتداد للنخاع الشوكى ، فمن الممكن اعتباره جزءاً منه ، ويملا الجزء الواقع أمام المخيخ وتحتة فى أسفل الجمجمة وتحت المخ . ويتكون على عكس المخ والمخيخ من مادة عصبية ، بيضاء اللون من الخارج ، سمراء من الداخل ؛ ومعنى هذا أن الخلايا العصبية تكثر بداخله ، وأما الألياف فتكثر فى طبقة الخارجة .

وظيفة :

يقوم النخاع المستطيل بتنظيم الحركات الآلية الداخلية ، كالدورة الدموية ، وعملية التنفس ، والهضم ، والازدرد ، والقىء ، وإفراز اللعاب ، والعرق ، وما إلى ذلك من العمليات الحيوية ، ويسمى مركز التنفس « العقدة الحيوية » التى قد تؤدى إصابتها إلى الموت الفجائى .

وتتصل مراكزه بعضها ببعض اتصالاً تاماً ، وبمراكز المخ ، ولذلك يتأثر المخ بأحوال الجسم على العموم ، كما أن النخاع المستطيل يتأثر بأحوال المخ العامة . ويساعد النخاع المستطيل فى القيام بوظيفته العظيمة السمباتوى كما يأتى :

النخاع الشوكى

موقعه ونكوبته :

يملا القناة الشوكية التى فى العمود الفقرى مادة عصبية تسمى النخاع الشوكى ، ومن الممكن اعتباره أغلظ عصب فى الجسم ، ويبلغ طوله نحو نصف متر .

ويتكون - مثل النخاع المستطيل - من مادة بيضاء سطحية ، وأخرى سمراء داخلية ؛ خلاياه العصبية فى الداخل ، وأليافه فى الخارج ، إلا أن المادة السمراء الداخلية تقل بالتدريج حتى تنعدم فى الثلث الأسفل . وتخرج من كل من جانبي النخاع الشوكى أعصاب تذهب إلى جميع أجزاء الجسم تقريباً ، فتوصله بالمخ والحواس والعضلات .

وظيفته :

يقوم النخاع الشوكى بالأعمال العكسية وسيأتى الكلام عليها :

الأعصاب

تكون الأعصاب الجهاز الدائرى . والعصب مجموعة من الألياف العصبية المتفرعة من خلايا مختلفة ، وتنقسم الأعصاب ثلاثة أقسام ، وهى :

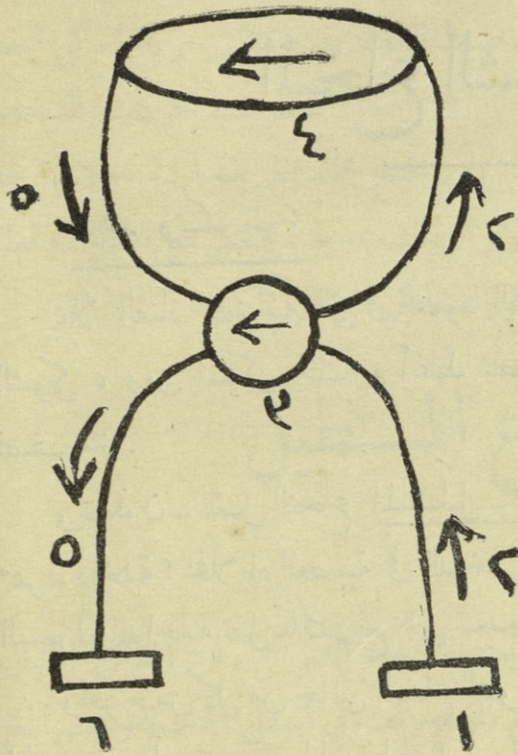
(١) أعصاب حس أو أعصاب مرسلة : وهى التى تحمل الآثار من الحواس ومن باقى أجزاء الجسم إلى المراكز العصبية العليا أو السفلى .

(٢) أعصاب حركة أو أعصاب مرجعة : وهى التى تنقل الرسائل من المراكز العصبية إلى العضلات ، فتقوم هذه بعملها على حسب إشارة المراكز العصبية ، (شكل ٧) .

(٣) أعصاب مشتركة أو

وصلية : وهى التى توصل المراكز العصبية بعضها ببعض ، أو تقوم مقام أعصاب الحس والحركة ، فقد تكون الرسالة التى تحملها رسالة من مركز إحساس ، وقد تكون من مركز حركة .

وهذه الأعصاب كلها متصلة بالمجموعة المركزية ، أى بالدماغ أو النخاع الشوكى ، ولذلك تنقسم من هذه الوجهة قسمين : قسم دماغى وقسم شوكى .



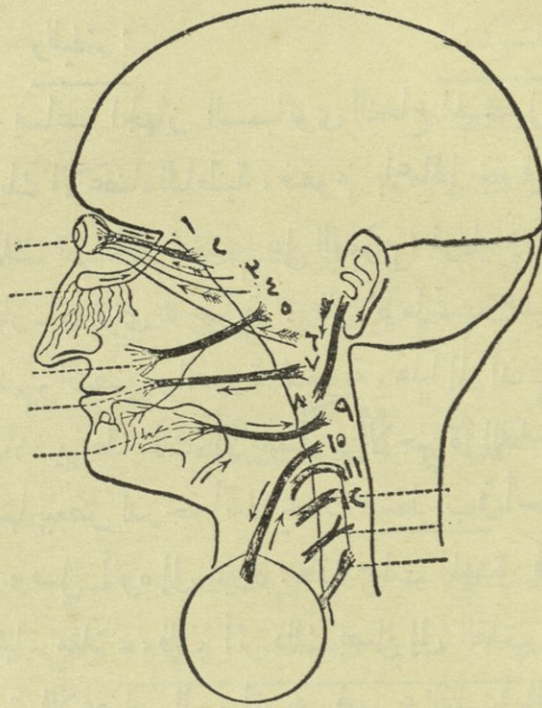
شكل (٧) رسم توضيحي للدورة العصبية
(١) حاسة (٢) عصب مرسل
(٣) النخاع الشوكى (٤) المخ
(٥) عصب مرجع (٦) عضلة

فالأعصاب الدماغية اثنا عشر زوجاً ؛ ستة منها تخرج من المخ ، وستة تخرج من النخاع المستطيل ،

ثم تذهب إلى الحواس والعضلات ، فبعضها عصب حس ، وبعضها عصب حركة ، وبعضها مشترك (شكل ٨)

وأما الأعصاب الشوكية فتخرج من النخاع الشوكى خلال ثقوب على جانبيه واقعة بين الفقرات . وعدد هذه الأعصاب ٣١ زوجاً : ٨ منها عنقية ، و ١٢ صدرية ، و ٥ قطنية أو ظهرية ، و ٥ عجزية ، و ١ عصعصى . ولكل عصب من هذه جذران : أحدهما عصب حس ، والآخر عصب حركة . وهذان يلتقيان بعد مفارقتهما النخاع الشوكى بقليل فيكونان عصباً مشتركاً ، ولا يلبث أن يتفرع إلى فروع تدق تدريجياً .

وهذه الأعصاب تذهب إلى الجلد ، والحواس والعضلات ؛ ففروع



شكل (٨) يبين الأعصاب
الاثنى عشر الخارجة من الدماغ

الحس تذهب إلى الجلد
والحواس، وفروع الحركة
تذهب إلى العضلات
لتأمرها بالحركة عند
الطلب ؛ وتكوّن
الأعصاب الخارجة من
أسفل النخاع الشوكي
كتلا عصبية تشبه ذيل
الفرس ، ولذلك يسميها
العامة ذيل الفرس . ومن
هذه الأعصاب ما يوصل
النخاع الشوكي بالمراكز
العليا . ومن ذلك يعلم أن
المراكز العليا والسفلى مرتبطة تمام الارتباط .

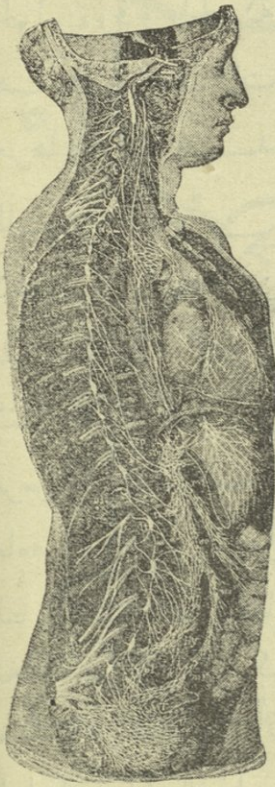
العظيم السمباتوى

تكوينه وموقعه :

يتكون العظيم السمباتوى ، أو المجموعة العقدية من عقد عصبية ممتدة
على جانبي العمود الفقري ، وكل عقدة تتصل بما فوقها ، وبما تحتها بأعصاب
بحيث تكون هذه العقد والأعصاب ما يشبه حبلين معقدين ممتدين على
جانبي العمود الفقري ، وهذان يلتقيان على مقربة من أسفل العمود الفقري ،
ويكونان حبلًا واحدًا ، أو سلسلة واحدة .

وتتصل الأعصاب الشوكية بهذه العقد بعد خروجها من النخاع الشوكي
بقليل ، وترسل هذه العقد خيوطها وأليافها إلى الأعضاء الباطنية ؛ كالقلب ،
والرئتين ، والكبد ، والكليتين ، (شكل ٩) .

وظيفة :



شكل (٩)

يبين العظم السمباتوى

يساعد الجهاز السمباتوى النخاع المستطيل فى تحريك الأعضاء الباطنية ، فتقوم بأعمالها خير قيام ، وبذلك تتم صحة الجسم على العموم ؛ فوظيفة هذا الجهاز - كما ترى - حيوية ؛ فلولاها ما تمت عمليات الهضم والتنفس والدورة الدموية ، هذا إلى أن ذلك الجهاز يربط تلك الأعضاء والأجهزة الداخلية بعضها ببعض لدرجة أنه لا يحدث اضطراب فى أحدها إلا وصل أثره إلى غيره ؛ فإذا حملت المعدة فوق طريق الأعصاب السمباتوية ، فيسرع القلب فى الدق فيصل إلى المعدة ما تحتاج إليه من الدم الكافى . وهذا الجهاز يقوم بعمله بطريقة نظامية آلية ، ولا يرجع إلى المراكز العليا إلا فى أحوال غير عادية ، كما إذا حصل تعب للقلب أو المعدة أو الرئتين ، فإن المخ يتألم لذلك ، ويسعى فى تلافى الخطر .

وبالعكس ؛ أى أن نشاط المخ نشاطاً غير عادى ، قد يؤثر فى هذا الجهاز ؛ مثال ذلك : احمرار الوجه عند الخجل ، واصفراره عند الوجع ، وسوء الهضم فى حالة الحزن . ومن ذلك ترى أن هذا الجهاز متصل بالمراكز العليا والسفلى . ويظهر الفرق بين هذه الأعصاب وبين الأعصاب الشوكية الدماغية مما يأتى :

الأعصاب السمباتوية :

- (١) يغلب على تكوينها المادة السمراء .
- (٢) تضبط حركات الجسم اللاشعورية .
- (٣) تذهب إلى أعضاء بها عضلات بطيئة العمل ، تتحرك بدون إرادة .
- (٤) تنقل الإشارات والآثار ببطء (حوالى ستة أمتار فى الثانية) .

الأعصاب الدماغية الشوكية :

- (١) تتكون من مادة بيضاء فقط .
- (٢) تضبط حركات الجسم الشعورية .
- (٣) تذهب على الأخص إلى الحواس أو إلى عضلات إرادية سريعة العمل .
- (٤) تنقل الإشارات بسرعة (حوالى ثلاثين متراً فى الثانية) .

الأعمال العكسية

من الممكن تقسيم الأعمال - التى تجرى فى الإنسان ، أو تحصل منه - إلى خمسة أقسام : آلية ، وعكسية ، وغزوية ، وعادية ، وإرادية ؛ وهى بالنسبة لظهورها فى الفرد على ذلك الترتيب .

أما الآلية فتشمل الأعمال الدائمة التى تقوم بها الأجهزة الداخلية ؛ كالدورة الدموية ، ودقات القلب ، وعملية التنفس والهضم .
والبحت فى هذه الأعمال ليس من موضوع علم النفس إلا بصفة ثانوية ؛ وإنما يبحث عن مثل هذه الأعمال فى علم وظائف الأعضاء .

وأما العمل العكسى ، فهو عمل بسيط ناشئ عن مؤثر خارجى ، والغالب أن يحصل بدون شعور الإنسان ، وبدون أن تتدخل فيه إرادته .
أمثلة للعمل العكسى :

- (١) ضيق الحديقة عند شدة الضوء .
- (٢) إغلاق الجفن عند اقتراب شئ من العين بغتة .
- (٣) تحرك الساق عند ضرب ما تحت الركبة .
- (٤) بلع الطعام .
- (٥) السعال .
- (٦) العطس .

(٧) سحب اليد أو الرجل عند الشعور بأذى أو لمس شيء غريب الملمس .
ويلاحظ أن الإنسان قد لا يشعر بالعمل العكسي كما في المثال الأول ، وقد
يشعر به كما في الأمثلة الأربعة الأخيرة .

فائدة العمل العكسي :

من الأمثلة السابقة تعلم أن العمل العكسي مفيد لأنه يحفظ الأعضاء من
الخطر كما في المثالين الأول والثاني والمثال السابع .
ومنها ما يساعد على سرعة العمل كما في المثال الرابع ، ومنها ما يقصد به
التخلص من مواد مضرّة أو الدلالة على خلل باطنى ، كما في المثالين الخامس
والسادس .

ويفرق بين العمل العكسي والعمل الآلى بما يأتى : --

(١) أن العمل الآلى باطنى لا يحتاج إلى مؤثر خارجى ، أما العكسي فظاهرى
أو فى حاجة إلى مؤثر خارجى .

(٢) أن العمل الآلى مركب يشترك فيه أكثر من عضو واحد ، أما
العكسي فبسيط .

(٣) أن العمل الآلى مستمر ، أما العكسي فمتوقف على المؤثر .

(٤) أن الغرض من العمل الآلى حفظ الكائن الحى باعتباره كلاً لا يتجزأ ،
أما العكسي فالغرض منه حفظ عضو واحد من الخطر ؛ ففائدة العمل الآلى
عامة ، أما فائدة العمل العكسي فمحلية .

مركز العمل العكسي فى الجهاز العصبي :

لا علاقة للعمل العكسي العادى بالمراكز العليا التى هى المخ والخيش ، وإنما
يتعلق على الأخص بالمراكز السفلى ، وهى التى فى النخاعين : المستطيل والشوكى ؛
وذلك لأنه يصدر عن الإنسان عادة بدون إرادة ولا فكر .

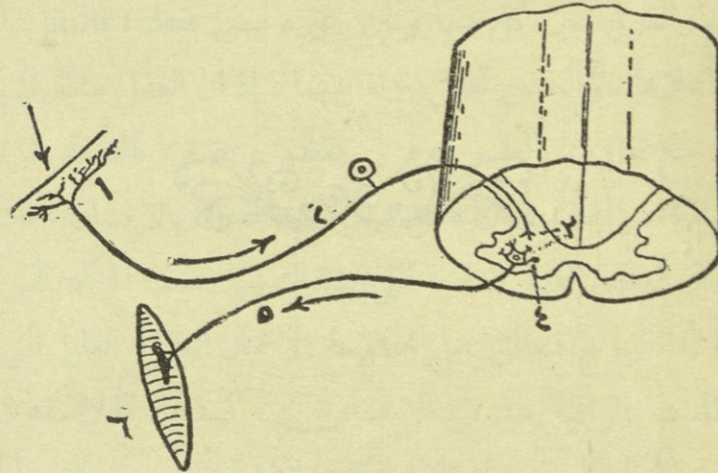
وفى الأحوال التى يتدخل فيها الشعور والإرادة فى العمل العكسي ، ينتقل
هذا العمل إلى عمل إرادى ، ويتصل بالمخ اتصالاً ما ؛ فالشخص الذى يحاول

ضبط نفسه ، ويسعى في كتم العطس والسعال أمام الناس يحكم إرادته في العمل العكسي ، وبذلك يشرك المخ فيه .

قوس الانعكاس :

والذي يحصل في العمل العكسي القسري ، أن أعصاب الحس تنقل الأثر من العضو المتأثر إلى مركز عصبي في النخاع الشوكي ؛ فهذا الأثر ينتقل إلى مركز من مراكز الحركة في النخاع الشوكي ، وهذا يرسل إشارة سريعة عن طريق أعصاب الحركة إلى ذلك العضو المتأثر ، فتقوم العضلات المختصة بالعمل العكسي مباشرة .

ويسمى الطريق الذي يسلكه الأثر - (مبتدئاً من العضو المتأثر وذاهباً بطريق عصب الحس إلى مركز الاحساس ، ثم إلى مركز الحركة ، ثم بطريق عصب الحركة إلى العضو) - قوس الانعكاس ، (شكل ١٠)



شكل (١٠) يبين قوس الانعكاس

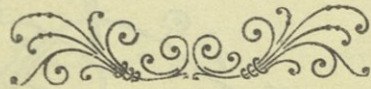
(١) إحدى الحواس (٢) إلى النخاع الشوكي (٣) مركز إحساس في النخاع الشوكي (٤) مركز حركة فيه (٥) إلى العضلة المختصة (٦) العضلة

أما في حالة العمل العكسي الإرادي ، فإن الأثر ينتقل من النخاع الشوكي إلى المخ قبل أن يصل إلى العضو المتأثر .

العمل العكسي الافرأى أو المعرل :

الغالل فى العمل العكسى أن يكون انفعالا لمؤثر واحد ، ولكن وءء بالتجربة أنه إذا أمكن قرن المؤثر الأصلى بشىء آخر عند وقوع العمل العكسى أمكن وقوع ذلك العمل عند وجود ذلك الشىء الآخر فقط ، فكأنه قد أصبح أثراً لمؤثر آخر بالاضافة إلى المؤثر الأصلى لقرن هذا بذاك اتفاقاً .

والمثل الذى يضر بونه لذلك ، هو مثال الكلب الذى كان يقدم له الطعام عند دق ناقوس فىسيل لعابه ، فبعد تكرار هذه الحادثة لوحظ أن لعاب الكلب كان يسيل عند دق الناقوس بدون تقديم الطعام له .



الفصل الخامس

العقل

نظراً لأن علم النفس يبحث عن الأعمال العقلية من حيث مظاهرها وأحوالها ، فمن الواجب على من يدرس علم النفس أن يعرف شيئاً عن العقل من حيث معناه وطبيعته .

والبحث في معنى العقل وطبيعته ليس من مبتدعات العلم الحديث ، فإن القدماء حاولوا تعريفه وذهبوا فيه مذاهب شتى ، كما ذهبوا في معنى النفس مذاهب متعددة .

ويكاد يكون من المجمع عليه بين علماء النفس في عصرنا هذا ، أن النفس والروح والعقل شيء واحد لا يختلف أحدها عن الآخر إلا في الدرجة والمرتبة ، والفرق بين كل منها وبين غيره نسبي فقط ؛ فالعقل أدنى هذه ، والروح أعلاها ، والنفس تحتل منزلة بينهما ، إذ أن العقل مشترك بين الإنسان والحيوان مع تفاوت بالطبع ، وفرق يعظم ويصغر بالنسبة لمرتبة الحيوان في السلسلة الحيوانية . أما النفس والروح فخاصان بالإنسان ؛ فالنفس تطلق على الأعمال العقلية العليا العادية التي يشترك فيها جميع أفراد النوع الإنساني العاديين ، أما الروح فتطلق على مجموعة الأعمال العقلية العليا التي تصدر عن ذوى العقليات الراقية من بنى الإنسان . ككبار الفلاسفة ، والأولياء ، والأنبياء . فأعمال الروح إلى الإدراكات الإلهية أقرب ، وهي بها أشبه .

وعلم النفس الحديث لا يعترف بوجود كائن يسمى عقلاً ، أو نفساً ، أو روحاً يمكن إجراء التجارب عليه ، أو ملاحظته وحده ، ولا يقول بأن هناك شيئاً خاصاً موجوداً تصدر عنه الأعمال التي نسميها في الإنسان أعمالاً عقلية ، بل إنه لا يكلف نفسه مؤونة البحث في معنى هذه الأشياء والنظر

في هل هي موجودة أو لا ؛ لأن هذا البحث لا يفيد شيئاً ، وإنما يعترف بوجود أعمال خاصة لها خصائصها وميزاتها وقوانينها وليست بأعمال مادية ، بل هي أعمال معنوية تصحبها ، أو تتبعها أعمال ، أو آثار مادية جثمانية . فمجموع هذه الأعمال المعنوية يسمى عقلاً ؛ فكل منا يشعر بأنه يحس ، ويدرك ، ويفكر ، ويتخيل ، ويذكر شيئاً وينسى أشياء ، ويصدر أحكاماً خاصة وعامة ، ويصل إلى حقائق كلية ، ويحب شيئاً ويكره آخر ، ويشعر بالآلام تارة وبالفرح أخرى ، ويجد في نفسه ميلاً شديداً إلى عمل من الأعمال ، ونفوراً من أعمال أخرى وهكذا ؛ فهذه هي الأعمال التي نسميها أعمالاً معنوية ، ومجموعها هو الذي نطلق عليه اسم العقل ، والبحث في أصولها والوصول إلى القوانين التي تخضع هي لها هو موضوع علم النفس .

ولا يفهم من ذلك أن هذه الأعمال منعزلة بعضها عن بعض ، لا رابطة بينها ، أو أن كلا منها يحدث باعتباره قائماً بنفسه لا علاقة له بغيره ، فإن هذا خطأ محض ؛ إذ من الثابت أن هذه الأعمال تتوارد ويتلو بعضها بعضاً تبعاً لقوانين خاصة .

فمن المجمع عليه أن الحياة العقلية حياة متصلة الأجزاء متينة الارتباط . فلا يمر بخاطرك فكرة - أياً كان نوعها - إلا لسبب ظاهر ، أو خفي ، أو داع يدعوها . والأفكار - إذا تركت وشأنها تسير مسيرها العادي - تتبع نظاماً خاصاً يتوقف على تجارب الشخص الماضية ، والمؤثرات التي تمد بها بيئته الخارجية ، أو الداخلية .

فمجموعة الأعمال ، أو الحوادث العقلية يمكن أن تعتبر وحدة متعددة النواحي ، ولكنها مع ذلك وحدة ، أجزاؤها متصلة تمام الاتصال ، ونواحيها مترابطة تمام الترابط .

دلائل وجود العقل :

هناك دليلان على وجود العقل : أحدهما داخلي وهو المنخ أو الجهاز العصبي ، والآخر خارجي وهو السلوك .

وللسلوك خصائص هي :-

- (١) وجود دافع داخلي نحو العمل .
- (٢) استمرار حركة الكائن الحي بقطع النظر عن الداعي لهذه الحركة ، فالصوت المرتفع يزعج الطيور من أوكارها ، فتطير وتستمر في الطيران حتى بعد انقطاع ذلك الصوت إلى أن تصل إلى مكان تأوى إليه ، والكلب الذي يرى غريباً وهو يدخل البيت يشور عليه حتى بعد أن يترك الغريب ذلك البيت أو يدخله .
- (٣) عدم معرفة اتجاه نشاط الكائن الحي في سلوكه ؛ فهو دائماً في تغير ، وليس من الممكن التنبؤ بمدة استمرار النشاط ولا بمقدار قوته أو ضعفه تماماً إلا إذا كنا على علم تام بطبيعة ذلك الكائن الحي وبطرق سلوكه .
- (٤) انتهاء حركة الكائن الحي المتجهة نحو جهة واحدة بمجرد حدوث تغير خاص في حالته ، فتقطع الحركة الأولى أو تحدث حركة جديدة في اتجاه آخر ، وذلك مثل اتجاه الطيور نحو مكان تظن وجوده في مكان ما ، فإن وجدته لجأت إليه وإلا بحثت عن آخر .
- (٥) الاستعداد لما عساه أن يطرأ من تغير في سلوك الكائن الحي أو في ظروفه ، فالكلب الذي يشعر بقدم غريب يتحفز للوثوب عليه ، والقط الذي يسمع صوت الفأر ، يقف على باب جحره مستعداً للقبض عليه . هذه هي مظاهر السلوك الخمسة ، ومن السهل ملاحظتها ، ولا يمكن فهمهما بدون فرض العقل .
- (٦) وهناك خاصية مكملة لهذه ، ولكن لا يمكن الاعتماد عليها كمظهر من مظاهر العقل ، وهي حدوث تقدم وتحسن في أثر السلوك إذا كرره الحيوان في ظروف متشابهة ؛ ومعنى ذلك أن تكرار العمل في ظروف واحدة يؤدي إلى تقدم في عمله ، وتحسن في أثره ، واختصار في الزمن الذي يستغرقه ؛ وهذا المظهر يتضمن المظاهر الأخرى ، ولكن لا يمكن الاعتماد عليه واعتباره دليلاً على وجود العقل ؛ إذ أن تكرار العمل قد يؤدي إلى سهولته بالنسبة إلى الآلات والسيارات مثلاً .

(٧) ومن هذه الصفات الست يؤخذ أن للسلوك الحيواني غرضاً ، وأنه ينتهى بالحصول على ذلك الغرض .

الرابط بين العقل الحيواني والعقل الإنسانى :

إن دراسة العقل الحيوانى قد أتت على علم النفس بفوائد جلية ، أهمها : -

(١) أنها قد بينت لنا معنى العمل الغرضى أى السلوك ، وبرهنت لنا على وجوده فى جميع الحيوانات .

(٢) أنها قد كشفت لنا الستار عن صفات الطبيعة البشرية ، وبينت لنا أسس تكوينها ، وهى الغرائز التى يمكن ملاحظتها بسهولة وهى تؤدى عملها فى الحيوان بطريقة ساذجة بسيطة . ولقد كان من الصعب فهم الغرائز ومعرفة حقيقتها فى الإنسان لشدة تعقدها بتعقد تكون العقل الإنسانى وارتفاعه فى سلم التطور .

(٣) أنها قد علمتنا الشئ الكثير عن تكوين العقل الحيوانى ، الذى هو بسيط جداً بالنسبة للعقل الإنسانى ؛ وبذلك فتح الباب أمامنا لمعرفة العقل الإنسانى والتمكن من وصفه .

(٤) وإلى دراسة الحيوان يرجع الفضل فى معرفة التطور العقلى الحيوانى ، الذى بدأ بعقل الحيوان البسيط ذى الخلايا المتحدة ، وانتهى بالعقل الإنسانى الكامل النمو والتكون .

(٥) ومن هذا كله ظهر لنا أن العقل الإنسانى لا يخالف العقل الحيوانى كثيراً ، بل إن ذلك قريب الشبه بهذا ، لدرجة أننا إذا أردنا أن نعرف شيئاً نجهله بالنسبة للعقل الإنسانى ، فإننا نستعين على ذلك بدراسة العقل الحيوانى ، ولا سيما عقول الحيوانات العليا القريبة من الإنسان ، كالقردة والكلاب .

(٦) وقد أظهر البحث الحديث أن العقل الإنسانى أعلى مرتبة وصل إليها عقل الحيوانات الفقرية ، هذا مع مشابهة فى تكوينه العام لعقول الحيوانات الدنيا من هذه الفصيلة .

وقد تمكن العلماء من حصر أنواع هذه الفصيلة الفقرية ، ووجدوا أن عقولها تكون سلسلة مرتبطة الحلقات ، مبتدئة بالأسماء ، ومنتهية بالإنسان ؛

وقد ظهر في أثناء البحث أن التطور العقلي في هذه الفصيلة ليس معناه هدم القديم وبناء هيكل جديد للعقل ، بل معناه الاحتفاظ بالصفات القديمة الرئيسية . وبناء عقول جديدة على أساسها ، بزيادة وظائف جديدة تدل على أن الأعمال العقلية أكمل نوعاً وأمتن تكويناً ، وتطرد هذه الزيادة حتى تصل إلى مرتبة الإنسان ، فهناك يشعر الإنسان بنفسه ويخضع نفسه لإرادته نفسه .

ومن حيث إن التطور العقلي يتبع دائماً التطور العصبي ، ولا سيما تطور المخ فإننا لا نرى مفراً من أن نجزم بوجود رابطة متينة بينهما ، وأن نقول فوق ذلك إن الجهاز العصبي أشبه شيء بآلة يستعملها العقل ويتخذها وسيلة للتأثير في جميع أجزاء الجسم الأخرى . وبهذه الوسيلة يتوصل إلى التأثير في العالم الخارجي .

مميزات العقل الانساني :

ويمتاز العقل الانساني بثلاثة أشياء ظاهرة وهي : —

(١) الرغبة في العلم والمعرفة .

وترجع هذه الرغبة إلى غريزة حب الاستطلاع الظاهرة على الأخص في الإنسان المتمددين ، وفي الأطفال ؛ فالعقل الانساني قرين البحث ، وإننا لنبقى كثيراً من الناس يودون الاطلاع على كل شيء والقبض على ناصية كل حقيقة ، ولكنهم بعد ذلك يشعرون من أنفسهم بميل نحو ناحية خاصة من نواحي المعرفة ؛ فمنهم من يميل إلى مجرد المعرفة ، ومنهم من يرغب في أحد الفنون كالتجارة أو الصناعة ، أو الشعر أو الموسيقى ، أو قيادة الجيوش .

(٢) وبعد أن يحيط الإنسان علماً بالأشياء على حسب ما تسمح له طبيعته ويثبتته ، يقبل على هذه الحقائق التي جمعها فيضمها هضماً ، ويميز بين غشائها وسميتها ، ويحاول الوصول إلى الحق . وهذه هي الميزة الثانية التي يمتاز بها الإنسان ، وهي تتطلب أعمال مداركة العليا ، واستعمال مقدرته الفكرية إلى أقصى حد ممكن . ويتبع هذه الميزة القدرة على التعميم ، ووضع القواعد الكلية ، وذلك

بالبحث عن أوجه الشبه بين الحقائق المختلفة ، ومقارنة بعضها ببعض . وميل العقل إلى التعميم طبعي مثل ميله لكسب العلوم والمعارف . ومرتبة التعميم تأتي بعد مرتبة كسب العلم .

(٣) وبعد أن يشعر العقل بأنه قد وصل إلى عدد كبير من العلوم والقوانين العامة يجد في نفسه ميلا لا لقاء هذه العلوم والمعارف على غيره من أبناء جنسه وتعليمهم إياها ؛ فالميل إلى التعليم طبعي أيضاً . وهذا الميل اجتماعي ، بخلاف الأول والثاني فإنهما فرديان . ويلاحظ أن هذا الميل يأتي حينما يبلغ المرء حوالى العشرين سنة ، وهو السبب الأصلي في ظهور مهنة التربية والتعليم التي أصبحت - على مر الأجيال - مهنة منظمة تقوم بها طائفة خاصة .

العقل والجسم

من المسلم به أن هناك أعمالاً مادية ، هي التي نسميها أعمالاً جثمانية ، وأعمالاً أو أحوالاً معنوية ، هي التي نسميها عقلية ، وأن هناك رابطة متينة بين هذه وتلك ؛ ولقد أصبح العلم بتلك الرابطة من الأمور اليقينية التي لا تقبل الشك ؛ وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول إن هناك حياة جثمانية وأخرى عقلية ، وإن الرابطة بين هاتين الحياتين متينة جداً ، فلا يصدر عمل عقلي إلا ويصاحبه أثر أو عمل جثمي ، كما أنه لا يحصل من شخص عمل جثمي إلا ويصاحبه أثر عقلي .

ولوضوح هذه الرابطة ومثانتها صرح (مُونتين) بأن الحياة وحدة لا تتجزأ وما الجسم والعقل إلا ناحيتان لحياة واحدة ووجود واحد .

وتظهر هذه الرابطة في أننا نحقق رغباتنا بأعمالنا المادية ، وأن آثار وجداننا تظهر على وجوهنا ، وأن شعوراً وجدانياً عنيفاً فجائياً قد يميت ، وأن التفكير مدة طويلة يتعب العقل ، ويعقب الصداع ، ويؤدي إلى المرض ، وأن فكرة سارة قد تشفي عليلًا ، في حين أن أخرى سيئة قد تسبب المرض ، وأن الأمراض العقلية تسبب النحول ، وعدم قيام الأجهزة بوظائفها .

وبالعكس نرى أن التعب الجسمي الناشئ من إجهاد العضلات يضعف قابليتنا لتناول الأعمال العقلية، وأن استنشاق الهواء الفاسد يؤدي إلى الكسل كما يؤدي إلى فقر الدم، وأن الأمراض الجسمية تضعف القوة العقلية، وأن ضربة عنيفة على الرأس قد تسبب الذهول والإغماء، وأن تناول المواد السامة يعقب التخبط في القول والفعل والتفكير، وأن حالة الجسم العامة وكيفية تأدية الأجهزة المختلفة لوظائفها تؤثر في شعور الإنسان، ووجهة نظره إلى الحياة من حيث اللذة والألم والتفاؤل والتشاؤم.

على أن الرابطة بين العقل والجسم تتجلى عند ما ننظر إلى نمو الطفل؛ فإننا نرى حياته العقلية محدودة بحدود حياته الجسمية؛ أي أن عقله وجسمه يتبادلان النمو بنسبة تكاد تكون واحدة؛ ولا يفهم من ذلك أن شيئاً يضاف إلى قواه العقلية أو الجسمية من الخارج، بل معنى ذلك أن جميع القوى الجسمية والعقلية التي ستكون من نصيب الطفل بعد أن يصير رجلاً موجودة بالقوة، وأن كلا منها يخرج من عالم القوة إلى عالم الفعل بنسبة واحدة على حسب استعداده الوراثي من جهة، وعلى حسب بيئته وتربيته من جهة أخرى، ولذلك يقول (مونتيني): «إننا لا نربي العقل ولا نربي الجسم، ولكننا نربي رجلاً، فلا ينبغي لنا أن نقسمه إلى قسمين».

وإذا كان ارتباط العقل بالجسم ظاهراً فإن ارتباطه بالجهاز العصبي وعلى الأخص بالمخ أظهر.

وبرهان ذلك أن تلافيف المخ وكيفية تكوينه تدل على مقدار عقلية صاحبه، وقد برهنت المباحث (الفسولوجية) على الحقائق الآتية: —

(أ) أن التطور العقلي تابع لتطور الجهاز العصبي، وعلى الأخص المخ.
(ب) أن المخ هو مركز الأعمال العقلية، وأنه المسيطر على باقي أجزاء الجهاز العصبي.

(ج) أن نسبة وزن مخ الإنسان إلى وزنه الكلي أكبر بكثير من نسبة وزن مخ أي حيوان إلى وزنه الكلي.

(١) أما تطورات الكائنات العضوية وتطورات المخ فيمكن تلخيصها

فيما يأتي : -

- (١) من كائن حي مكون من نوع واحد من الخلايا إلى كائن متنوع الخلايا .
- (٢) من تكوين عام إلى تكوين متخصص فيه الأجهزة لوظائف مختلفة .
- (٣) من كائن حي مكون من البروتوبلازما (مادة الحياة الأصلية) إلى كائن تتخلله أعصاب تتأثر ، وتحمل الأثر من مكان إلى آخر .
- (٤) من جهاز عصبي ساذج ، خال من المراكز العصبية إلى آخر مزود بهذه المراكز .

- (٥) من جهاز عصبي مراكزه مضطربة مبعثرة إلى آخر له مراكز رئيسية تضبط الأعمال العصبية كالمخ والمخيخ ، كما هي الحال في الحيوانات الفقرية .
- (٦) من حياة مائية إلى حياة أرضية .

- (٧) تخصص المراكز العصبية الموجودة في سطح المخ وظهور الذكاء .
- (٨) تقدم في تكوين المراكز الخفية وارتباط بعضها ببعض ، وكثرة في عدد هذه المراكز ، مع القدرة على التفكير الراقى ، وعلى الوصول إلى المبادئ والقواعد العامة (التعميم) ، والقدرة على التسيطر النفسى والاجتماعى .

هذه هي التطورات التي حدثت للجهاز العصبي في السلسلة الحيوانية ؛ وهي تكاد تكون الأطوار نفسها التي تلاحظ في الجهاز العصبي عند كل فرد إنسانى ؛ فكل فرد يكون في مبدأ حياته نقطة متحدة الخلايا بدون جهاز عصبي ، وبعد مرور الأيام والشهور ينمو ويصبح له جهاز عصبي ، يكون في أول أمره ساذجاً ناقص التكوين ، ثم يتدرج شيئاً فشيئاً حتى يتم تكوينه عند الولادة ، ولكنه يظل في التقدم حتى يكبر الوليد ، فينمو معه جهازه العصبي ويصل إلى المرتبة الثامنة ثم إلى التاسعة .

ويصحب هذا التطور العصبي تطور في حياة الإنسان العقلية وسلوكه ، فهو يكون بعد الولادة خاضعاً للغرائز العمياء ، وتكاد تكون أعماله آلية لا تتغير ، وعلى مر الأيام تقل هذه الأعمال الآلية ، وتحل محلها الأعمال المتنوعة

الخاضعة للفكر ، ولا يكاد يبق من الأعمال الآلية الثابتة إلا ما كان خاصاً بالمحافظة المباشرة على النفس والنوع .

وحياة المراهق من بنى الإنسان تكاد تكون حياة تغير وتقلب ؛ وبذلك يمتاز الإنسان على غيره من أنواع الحيوانات العليا .

(ب) وأما كون المخ هو مركز الأعمال العقلية فقد ثبت بالتجارب ؛ فإن أى خلل يحدث للمخ يصحبه خلل فى القوى العقلية يختلف باختلاف الجزء المصاب من المخ ؛ مثال ذلك أن ضربة شديدة على مؤخرة الرأس قد تؤدى إلى العمى ، وأن أى ضرر يحدث للجزء الأعلى من الرأس قد يؤدى إلى اختلال فى الشعور ، لدرجة يفقد معها المصاب شخصيته ، ويكتسب شخصية ثانية ، فتتغير وجهة نظره نحو بيئته ، فيكره ما كان يحب ، ويحب ما كان يكره . وأن إتلاف الجزء الأسفل من العارضين يؤدى إلى اضطراب فى القدرة على الكلام بسبب العجز عن ضبط أعضائه .

فهذه الحقائق وأمثالها تبرهن على أن المخ هو العضو المسيطر على جميع أجزاء الجسم ، وأنه هو الذى يؤثر فيها كلها بواسطة الأعصاب التى تتخللها جميعها ، وتوصل أوامره إليها . وهذا يدل على أن المخ هو مركز الأعمال العقلية . ولأهمية المجموعة العصبية على العموم ، والمخ على الخصوص ، يقول أحد علماء التريية : « إننا لو لم نرب الجهاز العصبى ، ما تيسر لنا القيام بمعظم الأعمال التى نقوم بها » .

(ج) أما زيادة حجم مخ الإنسان ووزنه بالنسبة لوزن جسمه فقد ثبت بالتجارب أيضاً ، فإن نسبة ثقل مخ الوليد إلى ثقل جسمه هى سُبُبع ، وهذه النسبة تصبح واحداً على ثمانية عشر بعد ثلاث سنوات ، وواحداً على خمسة وأربعين فى سن البلوغ . ومتوسط نسبة الثقل هذه فى القرود هى : واحد على تسعة وعشرين . وهذا الفرق الظاهر يبين لنا السبب فى أن القرود وأقل أفراد الإنسان منزلة يختلفان فى المقدرة العقلية أكثر مما يختلف أقل أفراد الإنسان

عن أعلامهم في المقدرة العقلية ؛ أى أن نسبة ذكاء الفرد إلى ذكاء الطفل أقل بكثير من نسبة ذكاء الطفل إلى الفيلسوف .

فالرابطة بين الجسم والعقل ظاهرة لا نزاع فيها ، والرابطة بين العقل والمخ أظهر . ولقد كان من نتائج التحقق من هذه الرابطة أن أوجب المربون الأمور الآتية : —

(١) تربية الحواس وتقويتها كي يؤدى ذلك إلى تقوية العقل .
(٢) تغيير حالة المريض العقلية بأية وسيلة ، وإدخال السرور عليه بأية طريقة ؛ فإن ذلك كثيراً ما يؤدى إلى الشفاء من أمراض عقلية وجثمانية . ولقد بلغ من تمسك طائفة « العلماء المسيحيين » بهذه العقيدة أن حرموا على أتباعهم الذهاب إلى الأطباء ، وحاولوا علاج مرضاهم مهما كان نوع مرضهم بنوع من العلاج يسمى « المعالجة بالعقيدة » . وعلم النفس التحليلي ، وعلم العلاج النفساني يوفيان هذا الموضوع حقه .

(٣) تحسين بيئة النشء المادية إذا أريد تقوية عقولهم ، فلا بد من أن يتناولوا المقدار الكافي من الطعام المغذى ، وأن يشربوا الماء النقي ، ويلبسوا الملابس الصحية ، ويستنشقوا الهواء النقي ، ويقوموا بألعاب رياضية منظمة لتقوى أجسامهم ، فتقوى عقولهم ، ومن ثم قيل « العقل السليم في الجسم السليم »
(٤) يقول فريق من علماء التربية : إن التربية يجب أن تتكون من تزويد النشء بالأفكار الصحيحة ، بحيث لا يدور بخلدكم فكرة سيئة ، وبذلك تكون أفكارهم صالحة ، فيؤدى ذلك إلى سلامة عقولهم . وهذا الفريق يميل إلى أن يقول : « الجسم السليم يتبع العقل السليم » بعكس ما قال غيرهم .

نظريات العلاقة بين الجسم والعقل

هذا ، ولوضوح الرابطة بين العقل والجسم ، أخذ العلماء والفلاسفة منذ العصور القديمة يبحثون عن علاقة أحدهما بالآخر ، وقد اختلفوا في ذلك اختلافاً كبيراً ، وذهبوا فيه مذاهب شتى ، أهمها : —

مذهب الثنائيين

ومعنى هذا المذهب القول بوجود الحياة الجسمية والحياة العقلية معاً . وقد اختلف الآخذون بهذا الرأي فيما بينهم .

(١) فمنهم من يقول بأن كلا من العقل والجسم له وجود ذاتي مستقل ، وإن كان كل منهما يؤثر في الآخر ؛ فالعقل له وجود خاص ، ولكنه مع ذلك يؤثر في الجسم ، كما يحصل عند صدور الإرادة مثلاً ، كما أن الجسم يؤثر فيه ، كما في حالة الإحساس ، فإن الحواس تنقل إلى العقل الإحساسات المختلفة من العالم الخارجي ، وتوصلها إليه بوساطة أعضاء الحس . وهذه هي نظرية التفاعل .

(٢) ومنهم من يقول بأنه مع كون كل من العقل والجسم له وجود ذاتي مستقل ، فإن كلا منهما يحيا حياة مستقلة ، ولا علاقة له بالآخر . وكل منهما يشق طريقه في الحياة ، ويتبع قوانين خاصة به ؛ فيكونان مثل قطارين سائرين في اتجاه واحد ، بسرعة واحدة ، على خطين حديديين مختلفين ، ولكنهما متوازيان تمام التوازي . أو مثل طيارتين طائرتين معاً ، بسرعة واحدة ، إلى جهة واحدة ، في سطحين متوازيين تماماً ، وليس لهما علاقة بالأخرى . وهذه هي نظرية التوازي .

مذهب الماديين

ومعناه القول بوجود المادة ، أو الجسم وحده ، أما العقل فلا وجود له بدون الجسم ، فلا يعتبر كائناً قائماً بنفسه . وقد انقسم أصحاب هذا الرأي فريقين :

(١) فمنهم من يقول بأن الأعمال التي نسميها عقلية ما هي إلا وظيفة من وظائف الجهاز العصبي ، وعلى الأخص المخ ، وأكبر برهان لهم على ذلك الرابطة المتينة التي بين الجهاز العصبي وبين الأعمال العقلية كما سبق ، وأن كل عمل عقلي يصحبه عمل جسمي مهما كان خفياً ، وبالعكس ؛ أي أن كل عمل جسماني يترك أثراً عقلياً ، وأن الأعمال العقلية مهما بلغت منزلتها ما هي إلا آثار لمؤثرات وتجارب ماضية وحاضرة داخلية ، أو خارجية ، وإنا إن لم نشعر بتلك المؤثرات فذلك لخفاءها علينا ، وبعدها عن ذاكرتنا ، وبعبارة أخرى يقول هؤلاء : إن العقل ما هو إلا صفة من صفات الجسم الحي ، ويسمى هذا المذهب المذهب الفسيولوجي .

(٢) ومن الماديين من يقول بأن الأعمال التي نسميها عقلية ما هي إلا أعمال عرضية ، أو نتائج قهرية تحصل عند قيام الجسم بوظائفه الأخرى . ويشبهون الجسم بالآلة ، والأعمال العقلية بالبخار « العادم » ، أو الزيت ، أو الشحم ، أو قطرات المياه التي تسقط من الآلة . وأصحاب هذا الرأي يقولون بأن الإنسان قد يحيا حياة مرضية بدون تلك الأعمال العقلية العليا التي نسميها إدراكاً وتخيلاً ، وهكذا . ويحاولون أن يفسروا مثل هذه الأعمال بأنها آثار (فسيولوجية) ، أو (فيزيكية) يمكن إرجاعها لقوانين الطبيعة والكيمياء . فيقولون مثلاً إن الأعمال العقلية نتيجة حركات ذرات المادة ، أو أنها حركات تيارات من النشاط المادي الموجود في العالم المحدث بنا . وهذا المذهب هو المذهب الآلي ، أو الأيغنومني ، أو مذهب الظاهرة العرضية .

المذهب الروحاني

ومعنى ذلك القول بوجود العقل فقط ، أما الجسم فلا وجود له في الخارج ؛ ذلك لأننا لا نعرف شيئاً عن الجسم إلا بالعقل ؛ فالعقل هو الكائن الموجود بالفعل ، الذي لا شك في وجوده ، أما الجسم فلا وجود له إلا في الذهن ، وما هذه الأجسام التي نراها في الخارج إلا صور وهمية لتلك الحقائق الذهنية التي تكوّن العقل .

مذهب التشكك

لقد كان هناك فريق من الفلاسفة يسمون طائفة المتشككين ، أو اللادريين ، الذين لا يعترفون بوجود شيء ، وإذا سئلوا عن شيء ما ، يقولون لا ندرى عنه شيئاً ؛ وإنما دعاهم إلى ذلك الرأي عدم وثوقهم بحجة الحس ، وصعوبة الوصول إلى حقيقة ثابتة بالبراهين الدامغة التي لا يمكن نقضها . وأكبر دليل لهم على ذلك اختلاف الفلاسفة وكثرة المذاهب الفلسفية المتناقضة ، وقد كان من هؤلاء الإمام الغزالي ، ولكن الله تعالى نجاه من هذه الحالة ، فصار من أهل المعرفة اليقينية ، وكذلك كان منهم (ديكارت) الفيلسوف الفرنسي الشهير ، ولكنه خرج من شكوكه بطريقة علمية ابتدئها بعد أن كان لا يثق بشيء مطلقاً حتى بوجوده ؛ وقد كان مفتاح خروجه من هذه الشكوك تحقيقه من كونه يفكر ؛ وإليه تعزى العبارة الشهيرة وهي : « أنا أفكر فأنا موجود » ، فكان تحقيقه من وجوده سبباً لزوال التشكك وداعياً للبحث على حسب قواعد علمية وضعها لنفسه .

هذه هي أشهر الآراء المختلفة التي ارتآها الفلاسفة في العلاقة بين العقل والجسم ، ذكرناها لك على حسب ترتيب الأرجحية ، فأرجحها أولها وهو أكثرها أنصاراً ، ويميل المسلمون إلى المذهب المادي الأول ، أما باقي المذاهب فتكاد تكون منعدمة .

لفصل السادس

الغرائز

تمهيد

الصفات الموروثة والصفات المكتسبة :

تعرف أن لكل منا صفات خاصة، بها يعرف ويتميز عن غيره من أبناء جنسه، وأن له بجانب هذه صفات عامة مشتركة بينه وبين غيره.

وإذا بحثنا في هذه الصفات : الخاصة والعامة، وجدناها لا تعدو أحد أمرين ؛ فهي إما موروثة، وإما مكتسبة ؛ فالصفات الموروثة هي التي يأخذها المرء عن آبائه وأجداده الأقربين والأبعدين، والمكتسبة هي تلك التي يأخذها عن بيئته، ويتصف بها بعد التجارب العدة، التي تتاح له في حياته.

وللصفات الموروثة علامات هي : —

(١) أنها تظهر بعد الولادة مباشرة ؛ فكل صفة يتصف بها الطفل، وجميع الأعمال التي يقوم بها، أو تقع منه بعد ولادته مباشرة، لا بد أن تكون فطرية وراثية، لأن الطفل في ذلك الوقت يكون بعيداً عن التأثير بيئته، ومن المستحيل أن يكتسب شيئاً من الصفات وهو لا يزال في أحضان أمه ؛ ومن هذا القسم جميع الأعمال الآلية الباطنية، كحركات التنفس، والدورة الدموية، وأعمال هضم الطعام، وإفراز العضلات.

(٢) أنها تصدر من الإنسان بدون سابق تجربة أو تعلم ؛ فكل عمل يجد الإنسان في نفسه ميلاً إليه، ويرى نفسه مندفعاً نحوه بدون أن يرشد إليه، لا بد أن يكون وراثياً، وذلك مثل ميل الطيور إلى الطيران بعد أن تنمو أجنحتها، وميل الولد إلى اللعب بعد أن يكبر.

(٣) أن تكون مشتركة بين جميع أفراد المجتمع أو الأسرة التي ينتمى إليها الفرد - إلا إذا قام البرهان القاطع على أنها مكتسبة - ؛ فصفت الإنسان الشائعة بين جميع أفراد النوع الإنساني ، والصفات التي يشترك فيها جميع أفراد جنس من الأجناس البشرية ، والصفات العامة بين جميع أفراد أمة من الأمم ، والصفات التي يتصف بها جميع أفراد أسرة ما ؛ كل هذه لابد أن تكون وراثية . وإنما قلنا - إلا إذا قام البرهان القاطع على أنها مكتسبة - لتخرج الصفات المشتركة التي يتناولها الخلف عن السلف ، وتأخذها الجماعات عن غيرها بطريق الوراثة الاجتماعية ، كما هي الحال في التدخين عند الملايو ؛ فإنه قد ثبت أن هذه العادة مجلوبة أتت لهم ، وشاعت فيما بينهم بعد كشف أمريكا ، فهذه ليست وراثية ، وكذلك العقائد الخرافية المتداولة بين الناس ، والتكلم بلغة البلاد الوطنية .

ومن المسلم به الآن أن الصفات الموروثة ترجع إلى تكوين جسمي ووراثي أيضاً ، كما سبق في الكلام على الرابطة بين الجسم والعقل . والأعمال الفطرية الوراثة تشمل : -

- (١) الأعمال الآلية .
 - (٢) الأعمال المنعكسة .
 - (٣) الإحساس المجرد الذي تقوم به الحواس قبل أن يفهم له معنى ، وسيأتى تفصيل ذلك .
 - (٤) الوجدانات البسيطة ، كالخوف ، والغضب ، والفرح ، والحزن .
 - (٥) النزعات الفطرية العملية المتصلة بتلك الوجدانات ، كالبكاء ، والضحك ، والالتفات إلى المؤثرات الجذابة ؛ وعن هذه تنشأ ميول خاصة للأعمال أو فنون دون أخرى .
- ومن هذا القسم الأخير الأعمال المسماة بالأعمال الغريزية .

تعريف الغريزة :

العمل الغريزي هو الذي يصدر عن غريزة من الغرائز . وقد يختلف

العلماء في تعريف الغريزة ، فمنهم من يقول بأنها : —

(١) ميل فطرى يحمل الحيوان على عمل أو أعمال خاصة عند ظهور مؤثر خاص .

ومنهم من يقول إنها : —

(٢) سلوك فطرى خاص ، يقوم به الحيوان في ظروف خاصة .

ويعرفها الأستاذ (مكدوجل) . الذى يعتبر أكبر حجة في الغرائز ، بأنها :

(٣) حالة فطرية نفسية جسمية تحمل صاحبها على : —

١ — إدراك شىء أو أشياء من نوع خاص والالتفات إليها .

ب — انفعال وجدانى معين ينشأ عن ذلك الإدراك .

ح — القيام بعمل خاص ، نحو الشىء المدرك ، أو على الأقل الشعور بميل نحو هذا العمل .

فغريزة الهرب مثلاً ، دعناها استعداد موروث جسمى عقلى ، يحمل الإنسان على أن يراقب عدوه ، حتى إذا ما اقترب منه ، وحمل عليه ، وكان أشد منه قوة ، شعر بحالة وجدانية خاصة هى الخوف ، ثم جدّ فى الجرى لينجو من شر هذا العدو المهاجم .

ومن تعريف الغريزة ، ومن هذا المثل ، نرى أن الغريزة تشمل جميع مظاهر الشعور الثلاثة : فرؤية العدو ومراقبته هى مظهر الإدراك ، والشعور بالخوف هو مرتبة الوجدان ، والفرار طلباً للنجاة هو مرتبة النزوع أو العمل .

وكذلك يقال فى غريزة المقاتلة عند القط مثلاً : فإنها تحمله على مراقبة الفأر حتى إذا ما رآه سُرّ لرؤيته ، ثم وثب وقبض عليه وأخذ يمثله به . وغريزة الأبوة عند الإنسان تحمله على أن يفكر فى صالح ولده ، ويسر لرؤيته ، ويسعى فى تربيته . وهذه الغريزة نفسها هى التى تدفع الطائر إلى اختيار مكان العش ، وإلى جمع الأعشاب اللازمة له ، وإلى العطف على أفراده .

العمل العكسى والعمل الغريزى :

يرى بعض العلماء - وخصوصاً المسلكيين منهم - أن العمل الغريزى ما هو

إلا سلسلة من الأعمال العكسية والآلية ، وإن كان من الصعب علينا أحياناً إدراك الرابطة بين حلقات هذه السلسلة ، وملاحظة تبعية بعضها لبعض .

فالرضاع مثلاً - الذى يقال عنه إنه عمل غرزى - يمكن إرجاعه إلى أعمال منعكسة ؛ إذ أن فم الطفل حينما يحس بالشدى يقبض عليه ويلتقمه مباشرة ، ثم إن عمليات التنفس المتكررة تساعد الطفل على امتصاص اللبن ، وذوق اللبن يحمله على الاستمرار فى امتصاصه حتى يشبع ، وما هذه إلا أعمال منعكسة يتلو بعضها بعضاً فى رأى هؤلاء . والشخص الجائع يرى الطعام فتتمدد يده إليه ، ثم يأخذ منه جزءاً ويضعه فى فمه ، فبمجرد وصوله إلى فمه يندفع لمضغه ، ومتى تم مضغه ازدرده ، وهكذا حتى يحصل على حاجته من الطعام ، وهذه أيضاً أعمال منعكسة .

وقد تصدى هؤلاء العلماء لعدة أعمال يعتقد غيرهم أنها غرزية فحللوها بهذه الطريقة ، فوجدوا أن كلا منها يتكون من أعمال منعكسة .

ولكن معظم العلماء لا يعترفون بصحة هذه النظرية فى تفصيلاتها ؛ ذلك لما يرون من فروق كثيرة بين العمل المنعكس والعمل الغرزى ؛ وأهم هذه الفروق .

(١) أن العمل العكسى بسيط يقوم به عضو واحد ، أما الغرزى فمركب قد يقوم به الجسم كله .

(٢) أن العمل العكسى لا يتوقف إلا على مؤثر خارجى ، أما الغرزى فله دافع فطرى داخلى ، ومشجع أو مستميل خارجى كما ترى فى المثالين السابقين .

(٣) أن العمل العكسى يحدث بعد تسلط المؤثر مباشرة ، أما الغرزى فيتوقف على الدافع الداخلى ، والمشجع الخارجى ، بل إن الحيوان كثيراً ما يتراخى فى القيام بالعمل الغرزى مع توفر الأمرين ، كما فى غريزة الحرب ؛ فإن الإنسان إذا رأى العدو مقبلاً وشعر بالخوف منه ، وهمّ بالفرار من وجهه قد يتباطأ لينظر أين يختفى ، وكيف يذهب إلى مخفاه .

- (٤) أن الغرض من العمل المنعكس حفظ العضو المختص فقط ، أما الغرض من العمل الغريزي فحفظ الكائن الحي باعتباره كلاً لا يتجزأ .
- (٥) أن الغالب في العمل العكسي أن يحصل بدون إرادة وقد يحدث بدون شعور كما سبق . أما العمل الغريزي فيصاحبه شعور دائماً ، وكثيراً ما يكون ناشئاً عن إرادة أيضاً . فالطفل الذي يولع باللعب يشعر بأنه يلعب ، وقد يحكم إرادته في اللعب فيهيء الأسباب ، ويقرر نوع اللعب الذي يتناوله .
- (٦) والفرق السابق يؤدي إلى فرق آخر ؛ وهو أنه ليس من الممكن تعديل العمل المنعكس المحض ، أما العمل الغريزي فمن الممكن تعديله ، بل قمعه ، أو تغيير مجراه .

فهذه الفروق توجب علينا أن نتمسك برأى القائلين بأن العمل الغريزي أعلى مرتبة من العمل المنعكس ، وتحملنا على الاعتقاد بأن الإنسان ليس - كما يقول الماديون - « ألعوبة » في يد الظروف تحركه كيف تشاء ، ولا « آلة » تؤدي عملها بطريقة آلية كما يقول الآليون .

منها الغريزة :

كان الفلاسفة في الزمن الماضي يعتقدون أن الغرائز تخلق في كل فرد من أفراد الإنسان دفعة واحدة ، كل على حدها ؛ لا تحتاج إلى تجربة ، ولا تتوقف على عوامل خارجية .

ولكن شيوع غريزة أو غرائز خاصة بين جميع أفراد فصيلة حيوانية ما يحملنا على القول بأنها وراثية .

ودراسة تاريخ الإنسان والحيوان تجعلنا نعتقد بأنها تكونت تدريجياً على مر القرون والعصور . فمن المقطوع به الآن أن الغرائز الإنسانية والحيوانية تطورت تطور الإنسان والحيوان ، ولكن العلماء اختلفوا في ذلك .

(١) فذهب (لامارك) العالم الطبيعي الفرنسي (١٧٤٤ - ١٨٢٩) وأتباعه إلى أن تغير البيئة يحمل الحيوان على تغيير سلوكه ليناسب البيئة الجديدة ، فإذا

اتبع الحيوان السلوك الجديد ردها من الدهر ، واتبعه نسله من بعده ، فإن ذلك يؤثر في تكوينه الجسمي بما في ذلك المجموع العصبي وعلى الأخص المخ ؛ وهذا التأثير ينتقل من الأصل إلى الفرع ؛ أى أنه يصبح وراثياً . فالغرائز - على هذا الرأي - أعمال أو ميول مكتسبة أصبحت عادية ثم صارت على مدى الدهور وراثية .

ولكن (دارون) (١٨١٩ - ١٨٨٢) وأتباعه يقولون: إن تغير السلوك لم يكن بتأثير البيئة ولا تبعاً لتغيرها ، ولكنه راجع إلى المصادفة ؛ ومعنى ذلك أن فرداً أو أفراداً من فصيلة ما ينشأ بالمصادفة مستعداً استعداداً جسمياً أو عقلياً لمكافئة بيئته والتغلب عليها وعلى طوارئها ، فبناء على قاعدتي « الاختيار الطبيعي » و « بقاء الأصلح » يبقى هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد . في حين أن غيرها مما ليس عنده ذلك الاستعداد الضروري ينقرض (١)

والفرق بين النظريتين ظاهر ؛ إذ أن أصحاب الرأي الأول يشترطون مرور زمن طويل على التغير في السلوك التابع لتغير البيئة حتى يصبح وراثياً غرضياً ، أما أصحاب الرأي الثاني فلا يشترطون ذلك ، ويقولون إن التغير يحصل فجأة بطريق المصادفة ، وبذلك يصبح وراثياً ؛ أى أن نسل الحيوان الذي تغير سلوكه ينشأ وعنده استعداد فطري لأن يسلك مسلك أصله . وهذا الخلاف قد أدى (مكدوجل) إلى القيام بتجارب على الفيران لمعرفة مقدار ما ينتقل بالوراثة من الصفات المكتسبة بالمران المستمر ، فوجد أن بدء التحسن يظهر بعد ٢٣ سلالة أو نسلاً ؛ ويعرف هذا المذهب بمذهب (نيولامارك) أو مذهب لامارك الحديث .

فائدة الغرائز :

إن الغرض من العمل الغرضي على العموم هو حفظ الحيوان وبقاء

(١) ولقد ضرب الأستاذ (طومسون) مثلاً لذلك عن الظباء قائلاً : إن الظباء ليست أسرع عدواً من الأسود ؛ لأنها خلقت كذلك ، بل إنها كانت في أول الأمر مختلفة في السرعة ، فكانت الآساد تفترس البطيء ، ويفر السريع من وجهها فكان أصلح للبقاء .

النسل؛ ذلك لأن الحيوان الذي لا يسعى لبقائه ومصالحته هالك لا محالة لا الصغير سبيل تنافع البقاء. والحيوان المزود بغرائز تودى بحياته، وتقوده إلى هلاكه ما يقضى المح سرعان ما يقضى وينقرض. فالغرائز لا بد أن تكون مفيدة للحيوان. والأعمال (٥) الغريزية النافعة للحيوان المؤدية لبقائه تتأثر: (١) بتكوينه الجسمي إلى ما (٢) بالبيئة التي يعيش فيها. (٣) بدرجة نموه الجسمي وأحواله الجسمية العامة وهو الس (٤) بالسن التي وصل إليها، (٥) بغرائز أبويه؛ ومعنى ذلك أن العمل الطعام الغريزي لا يكون مفيداً للحيوان إلا إذا كان ملائماً لتكوينه الجسمي، موافقاً لآفرا للبيئة التي يسكنها. مناسباً لأحواله الجسمية العامة، وللسن التي وصل إليها لأن العمل متمماً للأعمال الغريزية التي يقوم بها أبواه نحوه، وإليك بيان ذلك:

(١) إن العمل الغريزي لا يكون مفيداً للحيوان إلا إذا كان ملائماً لتكوينه الجسمي، وإلا كان سبباً في هلاكه. فلو كان عند الكلاب مثلاً ميل غريزي نحو الغوص في الماء لهلك، ولو كان عند الأسماك ميل غريزي إلى القفز إلى اليابسة لفنيت، ولو كان الأرنب البري يميل بطبعه إلى المقاتلة لانقرض وانقرض نوعه معه.

(٢) إن البيئة التي يقيم فيها الحيوان تسكيف عمله الغريزي، وتحدد فائدته فالتطير الشمالية تهاجر إلى الجنوب حينما يشتد البرد، والجنوبية تهاجر إلى الشمال عند اشتداد الحر، والحيوان الذي لا تناسبه رطوبة الجو يأوى بغرين إلى الأماكن الجافة، والذي لا يناسبه الجفاف يأوى إلى الماء.

(٣) ويلاحظ أن العمل الغريزي لا يكون مفيداً في جميع الأوقات، إن فائدته مقصورة على أوقات خاصة، وعلى وجود أحوال جسمية تدعو إليه؛ فالحيوان الذي يميل بغريزته إلى الطعام عند الشبع، وينفر منه عند الجوع هالك لا محالة. والطبي الذي قد ينزع إلى النطاح بعد ظهور قروا أعمال مباشرة بدلا من الانتظار حتى ينمو ويكمل تكوينيهما يعرض نفسه وفصيله للخطر، ثم الفناء العاجل.

(٤) ونشاهد أن فائدة العمل الغريزي تظهر في الوقت المناسب؛ فالحيوان

الصغير لا يحتاج إلى الغرائز التي يحتاج إليها ذلك الذي يكبر ، ويعتمد على نفسه
بحسب المحافظة على حياته ، والبحث عن طعامه .

(٥) وقد وجد بالملاحظة أن الحيوان عند ولادته لا يحتاج من الغرائز إلا
إلى ما يكمل غرائز والديه في سبيل حفظ كيانه ، وحصوله على القوت ، وهذا
هو السبب في أن أفراخ العصافير تفتح أفواهها حينما يصل أحد أبويها حاملاً
الطعام في فيه ، وذلك لأن كبار العصافير تميل بغريزتها إلى جمع الطعام وتلقيمه
لأفراخها . أما أفراخ الدجاج فإنها تذهب إلى الطعام وتحاول التقاطه بأنفسها .
لأن الدجاجة تبحث عن الطعام حتى إذا ما وجدتته أرشدت أفراخها إليه .
ولهذا السبب نفسه لا يحتاج الطفل بعد الولادة إلا إلى غرائز قليلة جداً ؛
إذ أن أبويه يسدان حاجاته ، ويسعيان في صالحه حتى يكبر ويقوى ، فتظهر
غرائزه المختلفة في عصورها المناسبة لها كما سيأتى :

خصائص الغرائز :

قد ذكرنا لك فيما مضى الفروق التي بين الأعمال الغريزية والأعمال المنعكسة ،
والآن نود أن نبين لك أن للغريزة على العموم خصائص ومميزات تؤخذ من
تعريفها وما ذكرناه لك في فائدتها . وهذه الخصائص على الإجمال هي : —
(١) أنها فطرية تنتقل إلى الحيوان بطريق الوراثة الفردية عن آباءه وأجداده .
(٢) أنها تحمل على عمل خاص يقوم به الحيوان بدون سابق تجربة ،
أو تعليم .

(٣) أن ظهورها متوقف على ظهور مؤثر ، أو مؤثرات خارجية .
(٤) أنها ضرورية لبقاء الفرد والنوع الذي ينتمى إليه .
(٥) أن العمل الغريزي محدود يتأثر بالتكوين الجسمي ، والبيئة ، والسن ،
وأعمال الأبوين الغريزية .

الغرائز الإنسانية :

هذا من حيث الغرائز على العموم ، أما من حيث الغرائز الإنسانية
فندكر لك المميزات الآتية : -

(١) أن الغرائز الإنسانية ليست محدودة ، ولكنها مرنة قابلة للتغيير ،
ذلك لأن ذكاء الإنسان وإرادته يتدخلان في أعماله الغريزية ويغيرانها لتناسب
البيئة التي يعيش فيها . أما غرائز الحشرات والحيوانات السفلى فجammedة محدودة
تصدر عنها أعمال محدودة لا تكاد تتغير .

(٢) ويلاحظ أن الغرائز الثابتة المحدودة تظهر ناضجة بعد الولادة مباشرة
كما هي الحال في غرائز الحشرات والحيوانات السفلى . أما غرائز الإنسان
فلا تظهر كلها بعد الولادة ، وما يظهر منها بعد الولادة ، وفي العصور المتأخرة
لا يكون ناضجاً ؛ ذلك لأن المجموع العصبي للطفل لا يكون كامل النمو حينئذ
وإنما ينمو شيئاً فشيئاً . وكلما نما ظهرت ميول غريزية واحداً بعد آخر ، ويستمر
ظهورها يتخللها فترات إلى سن المراهقة . وبظهورها ونموها يظهر أثرها
في الحياة . ويصحب نمو الذكاء الذي يكون له أثر كبير في قيادتها
فتكون هي بمثابة القوى الدافعة إلى العمل ، ويكون الذكاء بمثابة القالب
المرشد لها .

(٣) أن الميل الغريزي في الحيوان على العموم أعمى ، لا يصحبه فكر ولا
روية ، ولا تدل الأعمال الحيوانية الغريزية على ذكاء وتبصر مهما بلغت من
الإتقان والإحكام ، وهذا ظاهر في غرائز الحشرات والحيوانات السفلى
على الأخص . ولكن الإنسان بذكائه وإرادته يتحكم في العمل الغريزي فيكبحه
ويوجهه حيث يشاء ، فهو لا يطيع الدافع الغريزي إطاعة عمياء ، ولا يقوى
بعمله الغريزي بدون تبصر ولا روية ، وذلك يظهر على الأخص عند اتساع
المجال للاختيار ؛ ولذا كانت أعمال الإنسان مقياساً لذكائه ، أما أعمال النحل
والنمل مثلاً فليست دليلاً على الذكاء والتبصر .

(٤) هذا وإن الأعمال الغريزية الإنسانية لا تتغير فقط ، ولكنها تقوى

بالمران والدربة ، وتعدد الفرص المثيرة لها ، وتضعف وتكن بالإهمال . ومثلها في ذلك مثل العضو الذى يقوى بالتمرين ويضعف بالإهمال . أما الغرائز الحيوانية فإنها لا تقوى بالتمرين ، فقد ظلت النحل تقوم بصنع العسل من يوم أن خلقت ، ولم يلاحظ أنها وصلت إلى طريقة أحسن من الطريقة التى اتبعتها ، ولا تزال تتبعها حتى الآن .

(٥) أن الميول الإنسانية تظهر فى أوقات دون أخرى ، أى أنه لها عصوراً خاصة تظهر فيها ، وعصوراً تقوى فيها ، فإذا لم يلتفت إليها فى عصر ظهورها وقوتها ، فقد يكون من العبث محاولة إيقاظها بعد خمودها . فالطفل الذى لا يجب داعي الغريزة الاجتماعية ، ولا يقوم بعمل نافع لمجتمعه عند ظهور هذه الغريزة ، قد لا يكون عضواً نافعاً للمجتمع بعد أن يكبر ، وقد لا تكون عنده عاطفة قوية تحمله على الرأفة بالناس حينما يصبح رجلاً .

(٦) أن الميل الغرزي الإنسانى قد تشيره بعض الحوادث أو الذكريات أو الأشياء التى لم تسكن من المؤثرات الأصلية ، ويؤيد ذلك التجارب ؛ ألا ترى أنك إذا رأيت صورة صديق لك تأثرت لرؤيتها ، وشعرت بعطف وحنان يكاد يكون مماثلاً لما تشعر به نحو صديقك نفسه ؟ وقد يقف المحب أمام صورة محبوبته خاضعاً خاشعاً ، بل قد يتضرع إليها وهو جاث على ركبتيه كما يتضرع لمحبوبته نفسها ؛ وقد يذكرك شئ أو حادثة أو شخص بعد ذلك فيعتريك الغضب ، ويتجدد فى نفسك ميل للانتقام تظهر آثاره فى معاملة ولدك أو زوجك أو خادمك أو كرسيك أو الإناء الذى بيدك .

وقد يتذكر الإنسان حادثة مخجلة حدثت له فتعلوه حمرة الخجل ، ويعاوده شعور بالخزى يكاد يكون مساوياً لشعوره الأصلي .

(٧) أن العنصر الأساسى فى الغريزة الإنسانية هو الوجدان ، فكل غريزة يصحبها وجدان أو انفعال ملائم لها . مثال ذلك غريزة الهرب التى يصحبها الخوف ، وغريزة المقاتلة التى يصحبها الغضب ، ويصحب الغريزة التناسلية انفعال الحب .

ومن الملاحظ أن هذا الوجدان يختفى عند القيام بالعمل الغرزي ، ويظهر

عند تعطيله . فالخوف يختفي عند الحرب ، ويظهر إذا منع مانع منه ، ولظهوره في هذه الحالة فائدته الحيوية ؛ لأنه يحمل الإنسان على سرعة التفكير للهرب من المأزق بطريقة أخرى ، فبدلاً من أن يستمر الشخص في الفرار عند رايه عما نهر أو حفرة في طريقه يفكر في طريقة يختفي بها ، أو يقابل عدوه ويشتبك السيف في وجهه ، أو يبحث حوله عن أى سلاح يدافع به عن نفسه ، فيقتل الأحجار أو الشجيرات ، أو يأخذ في تقطيع فروع شجرة ، فإذا لم يجد بداً عام الاستسلام سلم نفسه لعدوه .

(٨) أن العمل الغريزي إذا تكرر أصبح عادياً ، وبذلك يتكيف وتتبدل وجهته ، ويصير مشابهاً للعمل الغريزي الحيواني في عدم الاحتياج إلى فكر روية ، والفرق بينهما أن العمل العادي المحدود في الإنسان لم يصير عادياً بكثرة التجارب أو بالتربية المقصودة ، أما العمل الغريزي الحيواني فهو فطري لا يتوقف على تجارب ولا تعليم كما سبق ؛ فالغرائز إذاً كما يقول (وليم جيمس) هي أمهات العادات .

(٩) وكما أن الغرائز تكون أساساً للعادات كذلك تكون أساساً للبيولوجيا ومن حيث إن نواحي الغريزة ثلاث ، فإن الميول ثلاثة أقسام : إدراكية هي ووجدانية ، ونزوعية أو عملية .

١ - فإذا تغلبت ناحية الإدراك كان الميل إدراكياً ، كما في شغف الإنسان بجمع الحقائق ، وترتيبها ، والإحاطة بها . وأصل هذا الميل هو غريزة - العمل - الاطلاع .

ب - وإذا تغلبت ناحية الوجدان كان الميل وجدانياً ، كما إذا شغف الإنسان بالبيان بفضله ، أو أقبل الموسيقى على موسيقاه ، أو تعلق الإنسان بالتمثيل أو التصوير ، من غير ذلك من الفنون الجميلة التي تشير الوجدان . وهذا الميل ينشأ عن تغلب الوجدان على حب الجمال على الأخص .

(ج) وإذا تغلبت ناحية النزوع أو الإرادة كان الميل عملياً ؛ كما إذا انشغل الإنسان على صناعة من الصناعات العملية أو ولع بالأعمال الآلية المعمارية ينتم

الحرية ، أو بالأعمال الرياضية ، كالسباق والسباحة والمصارعة وغيرها . وهذا الميل ينشأ عن غرائز كثيرة منها حب الاطلاع ، والحل والتركيب ، والتعبير عما في النفس ، ونزعتا اللعب والمنافسة .

تقسيم الغرائز

إن خير أساس نتخذه لتقسيم النزعات الموروثة هو الغرض منها ؛ لأن ذلك عام في جميع الحيوانات ، ولا يختلف باختلاف الأفراد والبيئات ، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم النزعات إلى خمسة أقسام هي :

(١) النزعات الفردية : أى التى يكون الغرض منها حفظ حياة الفرد باعتباره فرداً قائماً بنفسه ، مثال ذلك غرائز البحث عن الطعام ، والهرب ، والدفاع عن النفس ، أو المقاتلة ، ومن أخص مميزات هذه الغرائز أنها تحمل الحيوان على عمل ما هو سار محصل لـرغبته الخاصة ، أو على الاقتراب من الأشياء التى تدخل عليه السرور ، وترغمه على الابتعاد عما هو ضار ، والنفور مما هو مؤلم أو متظاهر بالعداء .

ومن حيث إن الرغبة فى جلب المنفعة الشخصية ، أو فى دفع الضرر الذاتى هى أقدم الدوافع التى تحمل الحيوان على العمل ، فإننا نعتقد أن هذه الغرائز هى أقدم الغرائز وأولها ظهوراً فى الإنسان .

(٢) الغرائز الاجتماعية : وهى الغرائز التى تدفع الحشرة أو الحيوان إلى العمل لمصلحة المجموع ، كما فى غرائز النحل والنمل . وفى مثل هذه المجموعات نرى أن الأفراد تنقسم إلى طوائف ، لكل منها غرائز خاصة تساعد على القيام بعمل خاص لمصلحة الأفراد ، فالنحل مثلاً ينقسم إلى طائفة تجمع العكبر من الأشجار والأزهار ، وطائفة تصنع العسل فى الخلية ، وثالثة تقوم بالدفاع . وهناك حيوانات لا تسير إلا جماعات كما هى الحال فى الذئاب والفيلة ، التى يساعد بعضها بعضاً فى البحث عن الطعام ، والتخلص من الخطر .

(٣) الغرائز الجنسية : ومعناها الغرائز التى من فوائدها بقاء الجنس الذى ينتمى إليه الفرد ، كبناء الأعشاش أو البيوت ، والدفاع عن الأقران ، والغناء

عند الطيور . وهذه الغرائز أقوى مما قبلها ؛ وهذا يظهر في أن الحيوان قديم
نفسه ، ويطعم أفراده ، وأن الإنسان قد يحرم نفسه ليقوم بمطالب أولاده .
(٤) النزعات الإعدادية : وهي التي تحمل الحيوان على أن يبحث

الفرص التي يستفيد منها في سبيل الاستعداد لمقاومة بيئته ، والعيش فيها عيشاً
هنيئاً ، كما هي الحال في المحاكاة ، واللعب ، وحب الأطلاع . فالمحاكاة تحبها
الإنسان على عمل ما يراه وينطق بما يسمعه . واللعب يحمل الإنسان على تقوية عضلاته
ومرونة أعضائه ، وتنمية قواه الجسمية والعقلية . وغريزة حب
الاطلاع تدعوه إلى تعرف بيئته وفهمها فهماً جيداً ، وبذلك كله يستعد الحيوان
سعيداً استعداداً تاماً :

(٥) النزعات المنظّمة : ومعناها الميول الفطرية التي تدفع الإنسان إلى
احترام النظام . والخضوع للقانون السماوي والوطني . وأظهر هذه النزعات
النزعة الدينية ، أو النزعة الخلقية أو الأدبية التي تدعو الإنسان إلى تنظيم أعماله
وسلوكه مع غيره ، وتوزيع أوقاته على واجباته المختلفة ، وتحمله على اتباع
الشرائع والنظم القويمة .

وربما يكون ظهور هذه النزعة الدينية من مميزات الإنسان المتمدين ؛
أنها مفقودة في الحيوان ، وكذلك بين القبائل الإنسانية المتوحشة التي لا تسمو
عقائدها إلى مرتبة الدين .

(٦) بقي بعد ذلك غرائز قليلة لا يمكن إرجاعها إلى أي قسم من الأقسام
السابقة ، ولا حصرها تحت نوع واحد ، ولكنها مع ذلك تعتبر نتائج لغرائز
متعددة ، وذلك مثل غريزة حب التملك أو الاقتناء التي يمكن أن تكون نتيجة
للغرائز الفردية أو الغرائز الجنسية أو الإعدادية ، ومثل غريزة الحل والتركيب
التي يمكن إرجاعها إلى غريزة حب الأطلاع ، وغريزة التعبير عما في النفس
وحب الجمال يرجعان إلى الغرائز الفردية أو الاجتماعية أو الإعدادية .

تقسيم آخر للغرائز

من الممكن تقسيم الغرائز إلى ثلاثة أقسام فقط ، هي : (١) غرائز فردية و شخصية (٢) غرائز اجتماعية ، (٣) غرائز جنسية أو نوعية . وهذه كما نرى هي الأقسام الثلاثة الأولى في التقسيم السابق ؛ أما الأقسام الأخرى فمن السهل إدخالها في هذه الأقسام . ويميل البعض إلى تقسيم الغرائز إلى قسمين تقوياً فقط ، هما : (١) غرائز فردية ، (٢) غرائز غير فردية . وإذا سمينا القسم الثاني غرائز اجتماعية - من باب التساهل - أمكن أن نقول إن الغرائز إما فردية إما اجتماعية .

والآن نود أن نتكلم عن كل من هذين القسمين مع شيء من التفصيل .

(١) الغرائز الفردية :

نريد بذلك الغرائز التي ترمى إلى الحصول على الطعام ، والمحافظة على النفس ، والدفاع عنها ، والتمتع بالم لذات الشخصية . ويدخل في هذه الغرائز الهرب ، والمقاتلة ، وحب الاقتناء ، وحب الظهور .

ومن المعلوم أن القوانين الاجتماعية والأدبية التي تنظم علاقة الناس بعضهم ببعض تميل إلى الضغط على هذه الغرائز ، وتحاول إخضاعها ، لأن نزعات الشخصية إذا جاوزت الحد صارت خطراً على المجتمع وعلى الفرد أيضاً . فمن الضروري وضع قوانين تضيق دائرة الحرية الشخصية لتوسيع دائرة الحرية الاجتماعية .

ولكن على الرغم من معارضة القوانين الاجتماعية للغرائز الفردية ، نرى أنها لا تزال قابضة على زمام الإنسان ، مسيرة له ، موجهة لعواطفه وأفكاره وأعماله لدرجة قد ينسى معها النوااميس الاجتماعية ، ويغفل عن آداب المجاملة المتبعة في الأحوال العادية .

ولتوضيح ذلك نضرب لك المثل الآتي : هب أن طائفة من الرجال

والنساء المهذبين اجتمعوا في مكان واحد ، وكان غرضهم من ذلك الاجتماع
أن يدخل كل على غيره السرور ، ويشاطره اللذة والحبور . ثم افترض - فوق
ذلك - أن قد بلغ بهم السرور منتهاه ، وأن آثار البشر والمجاملة ظهرت عليهم
ثم هب أنه - لأمر ما - اشتعلت النار حيث كانوا يرتعون ويلعبون . ثم
لنفسك ماذا يكون من أمر هؤلاء حينئذ ؟ إنى أكاد أعتقد أنهم لا يبقون
كانوا ، مؤدبين مهذبين ، يسعى كل منهم في راحة الآخر ، بل إنهم ينقلبون
إلى ما يكاد يشبه الوحوش المستنفرة ، الفارة من وجه عدوها ؛ فلا يكون هم
إلا النجاة بنفسه . وما ذلك إلا لتغلب الغرائز الفردية على الغرائز الاجتماعية
وهاك مثلاً آخر : هب أن شخصاً ضاقت به سبل العيش ، وعبست
وجهه الأيام ، فقرر أن هذه الحياة ليست له بدار مقام ، فعقد العزم على
ينتحر ليتخلص من الآلام ، ويستريح من أعباء العيش . ثم افترض أنه
هو سائر في طريقه إلى البحر ليلقى بنفسه فيه ، إذا بشخص يقابله ، ويشهر
في وجهه سلاحه ، ويهدده بالقتل إن لم يكف عن فعلته ، ويرجع عن عزيمته
فماذا تظنه فاعلاً عند ذلك ؟ لا شك أنه يقف وقفة الحائر المضطرب ، المتردد
في أمره ، وسرعان ما يقرر عدم الذهاب إلى البحر . ولماذا ؟ لأن الروح
مهما كانت - عزيزة ، والحياة - مهما أمرت - حلوة . ولكنك ربما تقول
إنه لا فرق بين الانتحار والقتل ؛ فالشخص الذي يقدم على الانتحار لا ينبغي
له أن يخشى القتل ، ولكنك نسيت أن التهديد بالقتل قد أيقظ في نفس
الشخص تلك الغريزة التي كانت في حالة نوم ؛ أعني غريزة حب الحياة والمحافظة
على النفس ، فثاب الرجل إلى رشده ، ورجع عن غيه ، ومتى عاد إليه عقله
رجع عن عزيمته . فإن الرجل العاقل قلما يفكر في الانتحار وهو في حالة عقلية
عادية ، بل إن الإنسان لا يقدم على إيذاء نفسه وهو مطمئن لذلك راض عنه
ولو كان في الإيذاء مصلحة له في المستقبل ؛ كما في حالة الحجامة والمعالجة
وإنك لن تسمح للطبيب بأن يأخذ قطرة من دمك لاختبارها إلا بعد التحريض
والجهد الجهيد .

ومما يؤيد ما ذكرنا ما حكى عن أحد الفرنسيين : أنه بينما كان في طريقه لإلقاء نفسه في النهر إذ رأى ضبعاً كان قد أفلت من محبسه ؛ فعند ما رآه أدركه الرعب ، وتملكه الخوف ، وهم بالهرب ، فلم يجد أمامه إلا سارية من سوارى الإضاءة فتسلقها ونجا بنفسه .

فآثار الغرائز الفردية ظاهرة تكاد تلمسها ، وتغلب غيرها من الغرائز عليها لا يكون إلا وقتياً أو مصطنعاً . وإن وقع هذه الغرائز يحتاج إلى ضبط النفس ، وحبس العواطف والنزعات الشخصية .

ومن المشاهد أن المشروعات الاجتماعية التي لا يكون للمنفعة الشخصية فيها نصيب مطلقاً كثيراً ما تفشل ، في حين أن تلك التي يكون أساسها إثارة الغرائز الفردية والاجتماعية معاً بدون إيجاد فرصة لأن تنازع إحداها الأخرى كثيراً ما تفلح وتؤتي أكلها .

منى تظهر الغرائز الفردية ؟

تظهر هذه الغرائز في عصر الطفولة ، ذلك الوقت الذي يكون فيه الطفل في حاجة إلى المحافظة على نفسه ؛ فهى بذلك أولى الغرائز ظهوراً .

ولا يقف الأمر عند هذا الحد ، بل إنها تشتد وتقوى ، وتبلغ أقوى ما يمكن في هذا العصر ، ولا سيما فيما بين السادسة والعاشرة . وإنك تشاهد آثارها في الطفل حينما يكثر من الطلبات ، ويلح في الطلب ، ولا يكتفى بالحصول على ما يريد بنفسه ؛ بل إنه يحب استخدام غيره في قضاء حاجاته ، وعلى الأخص والديه وأقرب الناس إليه .

وهذا بالطبع لا يتفق مع ناموس الأدب . ولو أطلقنا السراح للغرائز الفردية ، وأعطيناها الحرية التامة فسمحنا للطفل بأن يطلب ما يريد ، وقضينا له جميع مطالبه لا ينقصها شيء ، فإنه ينشأ أشبه بالحيوان الأعجم ، بل شرأمنه ، فيكون محباً لنفسه ، مولعاً برغباته الخاصة ، غير مكترث برغبات غيره ، ولا معترف بميولهم . وهذا الرأي هو ما يراه (ثورندايك) زعيم المذهب المعارض لحرية الطفل .

الواجب عند نموها :

وإنما إزاء ذلك لا ينبغي لنا أن نقف مكتوفي الأيدي لا نحرك ساكناً
بل من الواجب أن نتدخل تدخلاً فعلياً في قيادة هذه الزرائع وتهذيبها
والتخفيف من وطأتها ، لينشأ الطفل على جانب من الأدب ، واحترام
والاعتراف بالجميل .

وأقل ما يجب علينا عمله في هذا الصدد : —

(١) أن نعلم الطفل أن يطلب ما يريد بعبارة أدبية وبلفظ كأن يقول :
« من فضلك » لمن يطلب منه حاجة ، و « أشكرك » لمن يساعده ويقوم به
نحوه ، فإن ذلك يعود - وهو صغير - حسن المعاملة وتقدير الجليل .
(٢) ومن الضروري ألا نغلو في قضاء مطالبه ، وألا نستمر في عمل
شئ له حتى بعد أن يكبر ، بل من المستحسن أن نصد مطالبه أحياناً ،
نعهد إليه بعمل ما يمكنه عمله بمجرد قدرته على ذلك ؛ فهذه هي الطريقة
الطبيعية التي يجب أن ننشئ عليها الأطفال وهي التي تراها متبعة بين الحيوان
الأخرى إذ أنها تترك صغارها تقوم بمطالبها

وإننا إذا سلكنا هذا المسلك مع الأطفال ، فإننا نربي فيهم الاعتماد
على النفس ، ونعودهم التغلب على الشدائد ، والخروج إلى المآزق الحرجة
بأنفسهم ونفسح أمامهم الطريق لتنمية عضلاتهم ، ونعودهم الحركات المنضبطة
الدقيقة ، واتباع العادات المستحسنة من عهد الصغر .

هذا إلى أن الطفل إذا عاج شئونه بنفسه يقدر عمل والديه حق قدره
ويدعوه ذلك إلى الرحمة بهما ، وعدم التحامل عليهما بكثرة الطلبات المرهقة
ولا يخفى أن في ذلك كله إعداد الطفل لحياة اجتماعية أدبية يحترمه فيها
فيحترمونه ، ويساعدونهم فيساعدونه .

أهميتها في الحياة :

ولا يفهم مما تقدم أنه من المستحسن قمع الغرائز الفردية ، وجعل الصغار
خاضعاً ذليلاً متواضعاً ، يسمع كل قول ، ويجرى مع كل ريح ، فإننا ندعوا

تهذيب هذه الغرائز ، وحسن قيادتها فقط ، مع بقاءها تعمل عملها الطبيعي الذي ينشأ عنه تقوية الشخصية ، وغرس صفات الرجولة في نفس الطفل .

ولا يظن أحد أن التواضع من الصفات المحمودة في الطفل ، فهو من الصفات الممقوتة التي تدل على سوء التربية ؛ فمن الواجب على كل مرب أن يحاربه بكل ما أوتي من حول وطول ، وأن يحاول أن تحل الشخصية القوية محله . كما أنه ليس من الحق في شيء أن نعتقد أن حب النفس في الأطفال صفة ممقوتة في كل حال ؛ فانها إنما تكون كذلك إذا زادت على حدها ، وأدت إلى هضم حقوق الغير . وبعثت الأثرة في نفس الطفل . وما دامت لا تؤدي إلى ذلك فهي صفة محمودة ، من الواجب تشجيعها ، بل من الواجب إيقاظها بحمل الأطفال على أن تكون لديهم مطامع نافعة ، وتحريضهم على تحقيقها بالأعمال الظاهرة القيمة ، لا بالرضا والتسليم ، والسلوك السلبي نحوها .

كيف تقوى ؟

ليعرف كل مرب أن الدافع النفسي أقوى دافع إلى العمل ؛ فليجتهد دائماً في إيجاد هذا الدافع بجميع الوسائل الممكنة . وإن خير طريق لذلك هو الالتجاء إلى غرائز الطفل وطبيعته ؛ فإذا لاحظنا أن الغرائز الفردية في حالة خمود في نفس الطفل ، فمن الضروري إيقاظها بإثارة الغرائز الاجتماعية مثلاً . فمن حيث إن الطفل « يحب الثناء » بطبيعته فينبغي لنا أن نتخذ ذلك وسيلة لإيقاظ الغرائز الفردية في نفسه ، فنمدح غيره من المجددين أمامه ، ونمدحه ونثنى عليه ثناء مؤثراً حينما يجيد عملاً من الأعمال ، ولا نبخل عليه بالعطف وإظهار المحبة في وقت نشاطه وجده ، فحينئذ يفهم أن له منزلة عندنا ، ويبدل جهده في المحافظة على هذه المنزلة . ولنضع نصب أعيننا دائماً أن الطفل يفعل ما ننتظر منه أن يفعل ، فإذا علم أن رأينا فيه أنه كسل لا يميل إلى الجد ، فإنه يتكاسل ويتباعد عن الأعمال المفيدة ، وإذا علم أننا ننتظر منه أن يكون مجداً نشيطاً متقدماً على غيره بذل جهده في أن يكون كذلك .

ومن النزعات التي يصح أن نلجأ إليها في هذا الصدد « المنافسة » وذلك
نوازن بين الطفل ونفسه في أوقات مختلفة ؛ فنقول له مثلاً : إنك كنت بالأمس
مؤدباً مجتهداً ، أما أنت اليوم فإست كذلك ، فاجتهد في أن تكون كما كنت
بل وأحسن ، وهكذا .

فالحلحلة أن لهذه الغرائز الفردية ناحيتين متطرفتين ، وهداً أوسطاً هذه
وأن التربية مسؤولة عن توجيهها إلى الجهة التي تريد ؛ فهي قادرة على أن تربي
من الطفل حيواناً محباً لنفسه ، غارقاً في بحار شخصيته ، لا يأبه بغيره ، أو
الخير كله في السعي لنفسه ، والشر كله في السعي لغيره ، وبذلك يكون ثمة « إن
الوطأة على المجتمع ، بغضاً لدى الناس ، محروماً من صلتهم وعطفهم .

وهي قادرة على أن تجعل منه شخصاً خامل الذكر ، لا قيمة له في الوجود
لا ينفع نفسه ولا غيره ، كسلاً ، تكلة ، ذليل النفس ، منكسر الجناح ، لا يطمح
للمستقبل ؛ ومثل هذا يكون كسابقه منبوذاً قليل الخير ، كثير الشر .

أما إذا سلكت التربية سبيل الحكمة ، فإنها تكون قادرة على جعل الطفل
شخصاً محافظاً على كرامة نفسه ، مجداً في إصلاحها وتقويمها ، وهو في الوقت
نفسه يحترم الناس ويحترمونه ، ويعطف عليهم ويعطفون عليه ، ويعرف
سعادته لسعادة مجتمعهم فيبذل النفس والنفيس في مساعدة المجتمع ، والسعي
تحسين أحواله ، كي يتمتع هو بمزاياه ، وينتفع بما فيه من خيرات .

فلينظر المربون أي الطرق يتبعون ، وليعلموا دائماً أنه من المضر بالأطفال
أن نغالي في الرأفة بهم ، أو نتغاضى عن هفواتهم ، أو نحميمهم من التفتيح
الطبيعية لأعمالهم السيئة ، لأنهم إذا شعروا منا بهذا العطف خرجوا عن الحيلولة
فالطفل الذي يبكي ، فيقدم له الطعام يبكي ويبكي طلباً للطعام مرة ثانية ، والوالد
الذي يصفع أحد والديه فلا يعاقب قد يصفع الآخر مرتين ظناً منه
لا يعاقب .

فلنتخل عن هذه الرأفة المضرة « ومن يك حازماً فليقس أحياناً
من يرحم » .

الغرائز الاجتماعية

معناها :

يقصد بالغرائز الاجتماعية تلك الميول الفطرية التي تحمل الإنسان أو الحيوان على القيام بأعمال من شأنها حماية مجتمعه ، أو إصلاح شأنه ، ولو كانت هذه الأعمال معارضة لمصالحه الذاتية . ويدخل في ذلك كل ميل يدعو الإنسان إلى العيش في مجتمع أوسع نطاقاً من مجتمع الأسرة ، أو إلى الاختلاط بالناس ، أو الحرص على المصلحة العامة ، أو إثارة غيره على نفسه ؛ وهذا معنى قولهم « إن الإنسان مدني بالطبع » .

وإننا نرى الغرائز الاجتماعية تعمل عملها في جميع أنحاء العالم ، حيث يميل أفراد النوع الإنساني إلى تكوين الجماعات ، والمعيشة في مكان واحد ، أو في أمكنة متقاربة متصلة ، بحيث يكون من السهل اختلاط بعضهم ببعض ، وإيجاد روابط التآلف والتصاهر ، وتسهيل وسائل التعامل الاقتصادي فيما بينهم ، بل إننا نرى بعض الحيوانات تكون جماعات متضامنة ، كما هي الحال في الذئاب والفيلة كما سبق .

فائدها :

وهذه الغرائز ضرورية لبقاء الجماعات وراحتها ؛ إذ أن الأفراد الذين يعيشون منعزلين تكون لديهم فرص محدودة للجهد في سبيل الحياة ، كما أن وسائل النمو المادي والتقدم الأدبي لا تكون متوفرة لديهم .

أما الجماعات فأقدر على الكفاح ، إذ أنها في مجموعها وتضامنها تكون أقوى وأشد استعداداً للحياة ، بل للرقى المادي والمعنوي . ذلك لأن مكان توزيع الأعمال على الطوائف ، كل على حسب قدرته وكفايته ، ولسهولة تبادل الأفكار ، ذلك التبادل الذي به تنمو العقول ، وتشحن القرائح ، وتنضج الآراء . والخلاصة أنه كما أن الغرائز الفردية ضرورية لحفظ الفرد والجنس ،

وضرورية لبقاء النوع ، كذلك تكون الغرائز الاجتماعية ضرورية لحفظ

المجتمع ورفاهيته .

علاقتها بالفرائز الفردية :

قد كان العلماء في الزمن الماضي يظنون أن هذه الميول الاجتماعية تعارض - بالنسبة للإنسان على كل حال - « قوانين التنافس في البقاء » و « الانتخاب الطبيعي » و « بقاء الأصلح » ؛ إذ أن الجماعة الذين يعطفون على كل فرد بطبيعتهم قد يعطفون على الضعفاء منهم فيبقون ضعفاء ، وهذا يكون لقانون الاختيار الطبيعي من جهة ، ومشجعاً للفرد على التكاسل وعدم العناية بنفسه من جهة أخرى

ولكنهم توصلوا فيما بعد إلى حل هذه المشكلة ، فقالوا إن قوة المجتمع لا تكون إلا بقوة أفراده ، لأن قوة المجتمع هي مجموع قوة أفراده ؛ فالمجتمع الذي يضم أفراداً أقوياء على أتم استعداد لمقاومة الأخطار ، ومساعدة المجتمع بكل ما لديهم من قوة وبصيرة ، يكون أكثر استعداداً للبقاء من ذلك المجتمع بعض أفراده أو كلهم ضعفاء ، أو أقوياء متخاذلون متفرقون ، متفرقو الأمل مختلفو النزعات .

فالفرد حينئذ يكون مندمجاً في المجتمع ، وينتقل « الاختيار الطبيعي » و « بقاء الأصلح » من الفرد إلى المجتمع . ويكون المجتمع مثل الفرد بالبقاء لأعضائه المختلفة ، فكما أن صلاحه وقدرته على المقاومة تتوقف على قوة أعضائه ، كذلك يتوقف صلاح المجتمع وقدرته على مقاومة الطوارئ على صلاح أفراده ، ويكون حرص المجتمع على أفراده مثل حرص الفرد على سلامته قواه الجسمية والعقلية .

أصلها للفرائز والنزعات الاجتماعية :

(١) ميل الإنسان إلى الاختلاط بغيره ، وهذا يظهر منذ الصغر ، لأن المقابل حياة الطفل تتوقف على اتصاله بغيره من الراشدين الذين يقومون بقطعه شخص حاجاته ؛ وإنك لترى الأطفال الذين لم يتعلموا المشي بعد ، يولعون بالاختلاط ويظهر بغيرهم من هم أكبر منهم .

بعد ذلك بقليل يلاحظ عليهم شيء من الحياء والخجل عند اختلاطهم بالغرباء ، ولكنهم مع هذا لا يترأخون في طلب المساعدة من شخص آخر ، إذا كان أحدهم في خطر .

وإذا بلغوا الثامنة من أعمارهم يلذ لهم الاختلاط بأندادهم وقرنائهم في السن ، وهذا مفيد لهم جداً من الوجهتين : الجسمية والعقلية ؛ لأن الأطفال المتقاربين السن يشعرون بالحرية في أقوالهم وأفعالهم ، ويتعلم بعضهم من بعض ما لا يمكن لهم أن يتعلموه بطريقة أخرى .

فمع أننا نرى أن اختلاط الأطفال بمن هم أكبر منهم سناً وعلماً قد يجلب عليهم السرور ويفيدهم من الوجهتين العلمية والخلقية ، نرى أيضاً أن اختلاطهم بأندادهم أقوم طريقاً لتهديب أخلاقهم ، وتنمية قواهم الجسمية والعقلية ، فالطفل الذي يحرم هذا الميزة يحرم شيئاً يميل إليه بطبعه ، ويحتاج إليه في تقويم نفسه . ولا يفهم من ذلك أن يحجر على حرية الطفل ، فيمنع الاختلاط بغير أنداده ، بل بالعكس نقول إنه من الضروري ألا يطول العهد الذي يختلط فيه الطفل بأفراد بأعينهم ؛ فإن ذلك مضيق لدائرة حياته الاجتماعية ، وقد ينشأ عنه أن أحد الأولاد ينصب نفسه رئيساً ، في حين أن الآخرين يبقون مرءوسين ، مع أن الواجب أن يكون لكل منهم نصيب في الرئاسة يوماً ما ، فمن الضروري إذاً أن يخرج الطفل من هذه الدائرة الضيقة ، ويتصل بأخرى ، ويحتك بأفراد آخرين من أنداده وغير أنداده لتتسع دائرة خبرته من جهة ، وتتسع دائرته الاجتماعية من جهة أخرى .

(٢) التأثر بالحالة الوجدانية للغير : فالطفل يحزن لحزن أمه أو أحد أقاربه ، ويفرح لفرح من يحيطون به ، وما ذلك إلا لأنه كالمرآة تنعكس عليها الصور المقابلة لها . ولا يقف الأمر به عند هذا الحد ، بل إنه كثيراً ما يعتقد أن كل شخص ، بل كل شيء في العالم ، ينبغي أن يشاطره الفرح ، ويشاركه في الأحزان ، ويظهر أثر ذلك عليه في السنة الثالثة من عمره ، فإذا ضحك فكل شيء في نظره ضاحك ، وإذا بكى فكل شيء عنده باك ، ولأنه يعتقد أن كل شيء يشاركه في

أحزانه نراه يشارك كل شيء في سرائه وضرائه ، فهو يبكي لبكاء غيره ، ويتألم إذا أصيبت لعبته بسوء ، ويتأذى إذا تألم حيوان من حيواناته ، فتراه يسعى في خلاصه مما أصابه بجميع الوسائل الممكنة .

هذا بالطبع إذ لم يكبر الطفل ويصبح أنانياً مولعاً بنفسه ، غارقاً في بحار أعماله ، لا يأبه بأعمال غيره . أما إذا وصل إلى هذه المنزلة ، واتصف بهذه الصفات ، فمعناه أن الغرائز الفردية تغلبت على الاجتماعية ، وهذا يلاحظ حينما لا يتأثر الطفل لأفراح غيره مهما بلغت من الشدة ، ولا يحزن لأحزانهم مهما بلغت من الإيلام ، وما ذلك إلا لأنه في هذه الحال يقيس الأمور بمقياس المصلحة الذاتية والوجدان الشخصي ؛ فهو يفرح بما هو نافع سار له ، ويتألم مما هو مضر مؤلم له .

ويضاف إلى ذلك بعد قليل أنه يتأثر بتجاربه الماضية ؛ فإذا شاهد حادثاً كانت قد سرته أو أغضبته يوماً ما تقع لغيره فرح لها ، أو أسف عليها . ومما هو جدير بالذكر أن الطفل في تألمه لآلام غيره ينقصه الخيال وتعوزه القدرة على وضع نفسه موضع المتألم ، فهو إذا أُلِعَ بإيلام الحيوانات فإنما يفعل ذلك لأنه يحب أن يراها تتحرك وتظهر وجدانها ، لا لأنه يحب إيلامها ويقصد إلحاق الضرر بها ، ولو كان قوى الخيال لأمكنه تصوير ذلك الألم لنفسه ، ولو فعل ذلك لرثى لحال الحيوان ، وما أقدم على تعذيبه .

(٣) حب الشئ : وهو مظهر من مظاهر حب الظهور . ويرى في الأطفال وتظهر عليهم آثاره ولو لم تعاضده التجارب .

مفسرته :

وربما يرجع السبب في ظهوره في النوع الإنساني إلى ضرورة استرضاء الحذن لخدنه ، والذكر للأنثى ، وبالعكس ، لكي يعيشا معاً عيشة وئام وسلام . وكذلك إلى أن الحيوان الذي لا يسعى في إرضاء مجتمعه ؛ ولا يحوز رضا أبنائه جنسه يكون عرضة لأن ينبذه المجتمع ، فقسوء أحواله ثم يموت .

وربما يكون ميل الطفل بطبعه إلى الشئ ناشئاً عن ميله للتأثر لشعور الغير . إذ أن سرور الغير من أعماله يسره هو أيضاً .

عصر ظهوره

تظهر آثار هذه النزعة في الطفل في عهد الطفولة الأولى ، حتى قبل القدرة على الكلام ؛ إذ أن الفرح يظهر عليه حينما يسمع كلمات المدح والتطرية تقال له ، وبهذه الطريقة أن تلقى برنة صوتية مناسبة ، وأن يصحب ذلك بشاشة وطلاقة حظه وغير ذلك من أمارات السرور . وكذلك يظهر عليه الحزن حينما يسمع كلمات اللوم والذم تلقى عليه بنغمة قاسية ، ونظرة تدل على عدم مبالاة ما يفعل .

ويتأثر الطفل ليأبه بآدى بدء بما يقوله أبواه فقط ، فيسر حينما يمدحانه ، ولم حينما يذمانه ، وبعد أن يذهب إلى المدرسة يتألم بأقوال معلميه ، ثم لا يلبث أن يتألم بأقوال قرنائته . وحينما يدرك ويبلغ الحلم لا يقتصر شعوره على التأثير من قبله الأفراد السابقون . بل إنه يأخذ في احترام الرأى العام ، ويحسب ثقل ما يحتمع أو ذمه له حساباً ؛ أى أنه يبذل جهده فى اكتساب شهرة طيبة ، وتجنب ذائع .

ويزال الميل إلى اكتساب الصيت ينمو فى المرء حتى يبلغ أواسط ذلك حيث يفضل ما يرضى الجمهور من مأكل ومشرب وملبس وقراءة على ما يرضى رغباته الشخصية وميوله الذاتية .

ومن هذه النزعة لتلازم المرء طول حياته ، وتشاهد فى جميع الأفراد حتى كبار السن والصغار ومشهورى المجرمين ، الذين يسعون فى إرضاء زملائهم عن عصبائهم .

ومن الضروري أن نذكر هنا أمراً مهماً لا ينبغي للمربي التغافل عنه ؛ ألا وهو أن الأطفال لا يتأثرون بالمدح والثناء فقط ، ولكنهم يتأثرون بآراء أبنائهم ، فهم يكونون عند ظن الناس بهم ، ولا سيما إذا كان صاحب الآراء ذويهم ، أو ممن يقدر آراءهم حق قدرها . فإذا ظهر للطفل أن أباه يفتخر به ويرى أنه غير مؤدب أو ملتفت ، أو أنه جبان أو متكاسل ،

فسرعان ما يتأثر لذلك ، لدرجة أنه يصبح كما يظن فيه أبوه . وكذلك إذا تيسر له أن أباه أو معلمه يحسن الظن به ويشق به وبمقدرته وصدق عزمته وجاهده واجتهاده ، فإنه يتأثر لذلك أيضاً ، ويبدل جهده في أن يكون عند عقيدة أيا أو معلميه فيه .

الواجب عمده نحو الغرائز الاجتماعية :

الآن وقد ذكرنا بعض الغرائز الاجتماعية ، وتكلمنا عن شيء من آثار ومظاهرها في حياة الإنسان ، نريد أن نوجه نظر المربي إلى ما يجب عمله ما ذكرنا ، فنقول : —

١ — من الواجب أن تتخذ الغرائز الاجتماعية وسيلة لتعديل الغريزة الفردية إذا زادت على حدها ، وأصبح يخشى ضررها وخطرها على الفرد فإذا أولع الطفل بنفسه وغالى في محبتها حتى أدى به ذلك إلى التعدي حقوق غيره من أفراد الأسرة ، فمن الضروري أن نصده عن ذلك ، ونفقه هذه الأنانية بالسخط ، وإظهار التألم ، وعدم الرضا ، فإن ذلك يوقظ في نفسه غريزة حب الشئ ، وحب إرضاء الغير فيرجع عن غيه .

٢ — من الضروري أن ننتفع بالغرائز الاجتماعية - لاسيما بغريزتي حب الشئ وحب الظهور - في حمل الأطفال على عمل ما يستحسن ، وتجنب ما يقيس وإن المربي الحازم ليستطيع أن يوجد في نفس الطفل رغبة صادقة في ما يريد بالالتجاء إلى هذه الغرائز بدلا من الالتجاء إلى العنف والإرهاب .

٣ -- قد يكون من الضروري الالتجاء إلى الغرائز الاجتماعية لتقوية الغريزة الفردية ؛ وذلك إذا كان الطفل حاملا كسلا لا يحب العمل ، وهذا يتم بإيقاظ غريزتي التنافس وحب الشئ كما تقدم في الكلام على الغرائز الفردية .

٤ — يجب أن تذكر دائماً أنه لا يكون للمدح أو اللوم قيمة إلا إذا

(١) كان في وقته . (ب) وألقى برنة مؤثرة . (ح) ومنظر وجهي مناسب

٥ — ينبغي للمربي أن يلبجأ إلى التشجيع والتحريض على العمل وحب الظن بالطفل قبل الالتجاء إلى اللوم وتثبيط الهمم وإساءة الظن به .

لفصل السابع

دراسة بعض الغرائز

لعله قد تبين لك مما سبق أهمية الغرائز في حياة الإنسان، وظهرت لك قائمتها بالنسبة للفرد وللجمتمع بل للنوع الإنساني على العموم .

ويقسم (مكدوجل) — الذي يعد أكبر حجة في الغرائز في عصرنا — الميول الفطرية إلى قسمين : غرائز، ونزعات عامة . فالغرائز هي : الميول الفطرية التي تصحبها وجدانات محدودة ، أما النزعات العامة فهي الميول الفطرية التي لا تصحبها وجدانات محدودة .

ويدخل في القسم الأول الغرائز الآتية : —

الخوف والهرب — الغضب والمقاتلة — حب الاطلاع — حب الظهور
الرياسة — الخضوع — حب الاقتناء — الحل والتركيب — الضحك .
ويدخل في القسم الثاني : —

الاستهواء أو الإيحاء — المشاركة الوجدانية — المحاكاة أو التقليد —
الغريزة الجنسية — نزعة التدين — اللعب — المنافسة — التعبير عما في النفس .
وإننا نريد الآن أن نعرض لهذه الغرائز والنزعات فندرسها مع شيء من التفصيل ، لتعرف ماهية كل ، وعصر نموها ، وكيفية قيادتها ، والانتفاع بها التربوية فنقول : —

(١) الخوف والهرب

يرى البعض أن الخوف ليس بغريزة ، وإنما هو العنصر الوجداني الملازم لغريزة الهرب ، ولذا يفضلون أن يعتبروا الهرب غريزة ، فلا يتكلمون عن الخوف إلا باعتباره الحالة الوجدانية التي تصحب الهرب ، ولهاؤلاء وجهتهم .

وإنما رأى غيرهم أن الغريزة هي الخوف لسببين هما :

(١) لأنه هو الناحية الوجدانية المتغلبة على نواحي الغريزة وقت الهرب مثلاً .

(٢) لأنه موجود دائماً عند ظهور المثير الخارجى ، وإنما يختلف قوة وضعف باختلاف ذلك المؤثر وتجارب المتأثر . أما الهرب فليس من الضرورى حصوله ، إذ الخوف قد يؤدى إلى الاختفاء ، أو الصراخ ، أو البكاء ، أو السكون التام ، أو مجرد تغير أحوال الجسم العامة ، كاضطراب القلب والدورة الدموية ، وسرعة التنفس ، واصفرار الوجه والشفقتين ، وارتعاد الفرائص واليدين ، وجفاف الريق ، واستواء شعر الرأس ، وإفراز عرق بارد .

منزلة الخوف بين الغرائز :

يحتل الخوف المنزلة الثانية من بين الغرائز الفردية ، فهو من أقواها وأشدّها أثراً فى حياة الحيوان والإنسان ، وهو الذى يحمل المرء على توقى الضار ، ويدعوه إلى التخلص من مواقف الخطر .

وليس هناك وجدان يضارعه وقت الخطر ؛ لأنه يثير جميع الأجهزة الجسمية تقريباً ، ويحمل الإنسان على القيام بحركات عنيفة قد يعجز عن القيام بها فى الأحوال العادية . فقد حكى عن أحد العدائين القفازين أنه خاف حيواناً مفترساً فى عهد صغره ففر منه ، فوجد فى طريقه حائطاً مرتفعاً فقفز فوقه ، وما كان له أن يفعل ذلك لولا خوفه من ذلك العدو المهاجم . وقد قال إنه حاول بعد ذلك مراراً أن يقفز فوق هذا الحائط فلم يفلح إلا بعد التمرين والتدريب على القفز مدة طويلة .

وقد يصل الخوف متناه فيبلغ مرتبة الوجل المفرط المميت ، أو الذى يرغب الحيوان على الجرى السريع المودى بالحياة . وكثيراً ما يفقد الحيوان شعوره عند الخوف ، بل قد يذهب عقله السليم ، ويعتريه جنون أو مرض عصبى يخاف معه كل شئ مهما كان ضئيلاً غير ضار ، والخوف يؤثر فى الحيوان من ناحيتين : إذ هو يحمله على السكون من ناحية ، وفى هذه الحالة

في ضربات القلب ، وتبطيء حركات التنفس ، ويدعوه إلى الجرى من ناحية أخرى ، وحينئذ تزداد ضربات القلب وحركات التنفس .

فاذا تغلبت الناحية الأولى وقف الحيوان جامداً لا يبدي حراكاً ، وفقد شوره ، وصار لقمة سائغة لعدوه . وإذا تغلبت الناحية الثانية أسرع الحيوان في الجرى ، فإما أن ينجو بنفسه فيجد مأوى يأوى إليه ، وإما أن يزيد في اصرار على الحد المحدود فيموت . وإذا تعادلت الناحيتان جرى الحيوان ، وكانت حركات تنفسه ودقات قلبه غير عادية ، ولذا يقال عنه إنه يلهث لا يتنفس ، وإن قلبه يضطرب أو يخفق ، لا يدق دقة العادي ، وهذا يدل على أن لكل من الناحيتين أثرها في الأخرى ، فليست حركة التنفس سريعة كالعادية ، ولا يبلغ السكون والامتناع من الحركة متناه .

عصر ظهوره ونموه :

تظهر آثار الخوف في عهد الطفولة الأولى . وذلك مشاهد حينما يرتعد الفل إذا سمع صوتاً مرتفعاً ، وعند ما تظهر عليه أمارات الخوف من الوقوع لم يحمل بعناية ، وهذا في الشهر الأول من حياته ؛ ولكن هذا الخوف عان ما يزول ويمحى أثره بعد بضعة أسابيع ، بدليل أن الطفل يحب بعد ذلك أن تتناوله الأيدي وتقذف به في الهواء ثم تتلقاه . وبعد أن يكبر ويصبح قادراً على المشي يحب أن يرمى بنفسه من فوق الكرسي أو غيره من الأشياء المرتفعة ، ولكن الخوف يعاوده بعد ذلك وتوقظه التجارب .

وتباعد غريزة الخوف أشدها بين الثالثة والرابعة ، وذلك حينما يقوى خيال الطفل فيجنى عليه خياله بتصور مالا وجود له من الأشباح المخيفة ، أو بالخطأ في تأويل ما يرى في الظلمة أو في الضوء الضئيل .

والطفل في هذه السن يبدأ يستغنى عن والديه ، ويميل إلى الخروج من البيت واللعب بعيداً عنه ؛ فالخوف مفيد له حينئذ من الوجهة الحيوية ؛ إذ أنه يدفعه إلى الرجوع إلى البيت والارتقاء في أحضان أمه ، وبذلك ينجو مما يضره ويضره .

وضعاف الخيال من الأطفال لا يذهبون على الخوف ، فهم من هذه الوجهة
أسعد حظاً من غيرهم ، ومع ذلك نرى أن أمثال هؤلاء يعترهم الخوف
الشديد ويتملكهم الوجل إذا صادفتهم حادثة مخيفة .

وأكبر دليل على أن الخوف فطري في الأطفال لا يتوقف على توقع
الشر في المستقبل ، أو على التفكير في النتائج السيئة ، ما نشاهده في سلوك
الأطفال حينما يبلغون الرابعة أو الخامسة ، فإنهم يخافون أشد الخوف إذا
أحدث أحدهم صوتاً مريعاً ، أو نظر إليهم نظرة مخيفة ، أو تزيأ بزي غريب
هذا مع كونهم يعرفون الفاعل ، ويعلمون أنه يفعل ذلك من باب التسلية
والمزاح واللعب .

وعلى مر الأيام ، وبكثرة التجارب ، وغزارة العلم بالبيئة يضعف الخوف
ولكنه لا يفارق الإنسان أصلاً إلا أنه قد يتحول إلى خلق نافع كالخرد
والحذر وأخذ الحيلة للمستقبل .

ويدخل في ذلك الخوف من العقاب القانوني ، أو الخوف من ازدراء
الناس الذي يؤدي إلى احترام القانون ، أو احترام الرأي العام . وأحسن
أنواع الخوف ما كان ناشئاً عن الضمير الذي يخاف القبيح لقبحه بقطع النظر
عما يترتب عليه من العقاب ، وهذا ما يسمى بالخوف الأدبي الذي هو من
علامات رقي الفرد وتقدمه الاجتماعي ؛ فكما اتسعت دائرة العلوم والمعارف
وكرثت وسائل الأمن ، وعرف الإنسان أن هناك قوانين يخضع لها كل شيء
ضعف الخوف الغريزي ، ولا يزال يضعف حتى لا يصبح له أثر فعال في
نفوس كثير من الناس ، ويصحب ضعفه غالباً قوة في الخوف الأدبي الذي
بانتشاره بين الأفراد يقوى شأن المجتمع ، وتعلو منزلته الأدبية .

والحقيقة التي لا مرأ فيها أن الخوف الغريزي أخذ في الضعف ، وهذا
الآن في العالم أقل من ذي قبل ، ولكننا مع ذلك لا نزال نسمع عن أشخاص
لا يزالون يخافون من القوى الطبيعية ، كالرعد ، والبرق ، وقصف الرياح
أو من النار ، أو الماء ، أو الكهوف ، أو بعض الحيوانات الحتميرة كالصراص

المران . وهذا يرجع إما إلى الوراثة الفردية ، وإما إلى الوراثة الاجتماعية ،
إلى أمراض عصبية .

مثيرات الخوف :

الخوف مشيرات أو مؤثرات خارجية عدة ، منها : -

١ - كل مؤثر قوى غريب يظهر فجأة : ومن الملاحظ أن المسموعات
إذا سمعته كثيراً ما تثير الخوف ؛ ذلك لقوتها وغرابتها ، ويلبها في ذلك المبصرات .
والعنصر الذى يحدث الخوف لا يخلو أن يكون قوة المؤثرات الخارجية ،
أو فجائيتها ، فإذا لم يكن ثمة شئ من هذه العناصر ، فالراجح أن
مؤثرات الخارجية تتساوى في إثارة الخوف أو عدمها .

ومن الأصوات التى تثير الخوف فى الإنسان صوت الريح المرتفع ،
أحياناً صوت الرعد ، فإننا نشعر بشئ من الخوف عند سماع الرعد أو رؤية
برق ، ولو كنا فى بروج مشيدة .

ومن المراتب التى يهابها بعض الأطفال الحيوانات المنزلية ، كالقطط
والكلاب التى يخافها الأطفال إذا قربت منهم ، ولو كانت فى منتهى الهدوء ،
على أحسن ما يمكن من السلوك .

٢ - الظلمة : فهى تثير الخوف فى معظم الناس . ويعمل ذلك بعض العلماء
أن الإنسان فى حياته الأولى كان يخاف الحيوانات المفترسة ، وكان أشد
يكون خوفاً منها فى الظلمة ، فصار يخاف الأمكنة المظلمة التى هى مأوى هذه
الحيوانات ، ثم أصبح يخافها لذاتها . ويقول البعض إن الخوف من الظلمة
شئ من أن المكان المظلم يكون غريباً ؛ فالظلمة إذاً أحد الأشياء أو الظروف
الغريبة التى يخافها الإنسان ، ولكن مارأى هؤلاء فى الحيوانات التى لا تهاب
الظلمة مطلقاً ؟

ومن المشاهد أن صغار الأطفال الذين تعودوا النوم والبقاء فى النور ،
يخافون الظلمة بادية بدء ، بل إن خوفهم منها يرجع إلى تجاربهم وقوة
خيالهم ، فإذا رأى الطفل شبحاً خيفاً فى الظلمة ، أو تخيل ذلك الشبح ، فإنه

يخاف المكان المظلم في المستقبل ؛ وهنا يلعب خياله دوراً مهماً في تصور
الأشياء التي قد يراها رؤية غامضة في المكان المظلم ، فهو يرى في الكرسي مشي
جنياً ، وفي الجلباب المعالق شيطاناً أو عفريتاً . وكثيراً ما يتخيل أشياء مخيف
لا وجود لها في الخارج .

٣ - الأحلام المزعجة : وهذه من آثار العقل الباطن . ومعنى ذلك أن
ذكريات وأفكاراً خفيفة تنتقل إلى العقل الباطن ، وتبقى هنالك إلى أن تجد
منفذاً فتخرج عند النوم . وهذه الذكريات والأفكار من آثار تجارب الطفل
الحقيقية ، أو أوهامه الخيالية ؛ وأكبر مشير لهذه الأوهام ما يسمعه من أقوال
أو أحد والديه من الحكايات الخيالية المشحونة بسير العفاريت وما أشبهها
تلك التي يخوف بها الجهلة - من الآباء والأمهات - أبناءهم لحملهم على الطاعة
ولا يدرون أنهم بذلك يرتكبون جناية كبرى لا يغتفرها لهم العلم الحديث .

الخوف والتربية

من حيث إن الخوف من الغرائز القوية فمن الواجب أن يعنى به المربون
وينظروا فيما إذا كان من الممكن الانتفاع به في التربية ، وأن يعلموا ما إذا كان
من الضروري تشجيعه أو إضعافه بحيث يكون مفيداً للأطفال .

وأول ما يجب عليهم معرفته في هذا الصدد ألا يلجئوا إلى تخويف الأطفال
إلا عند الضرورة ؛ أي بعد أن تضيق في وجوههم السبل ، ويصعب عليهم
حمل الصغار على العمل بالترغيب ، وإذا اضطروا إلى التخويف فمن الواجب
أن يسرعوا في إزالة أثر الخوف ، وإيجاد الثقة في نفوس الأطفال ، حتى لا يطول
عليهم الأمد فينشئوا على الجبن والذلة .

ثم يجب ألا يختلط الأطفال بمن طبعوا على الخوف والوجل ؛ لأن
الأطفال يتأثرون بقرنائهم بسرعة ، فهم لا يخافون عند رؤية الأشياء المخيفة
أو عند تخيلها فحسب ، ولكنهم يخافون عند ما يخاف الغير أيضاً .

ومن الخطأ الفاحش أن نقصّ على الأطفال الحكايات الخرافية المخيفة التي
يرد فيها ذكر العفاريت والجان وأعمالهم وأحوالهم الغريبة ؛ فإن هذه تجعل

من قبل الأطفال يتجه نحو ناحية مخيفة ضارة بهم . والواجب بدلا من ذلك أن
نشتغل عليهم قصص الأبطال ، والشجعان ، وأفاضل الرجال ، وأن نسردهم عليهم
مخفيين الأولاد المستقيمين الكريمي الأخلاق ، الذين يثابون على أعمالهم الحسنة
حسن الجزاء .

ومن القسوة أن تتغاضى عن أقوال الطفل ولا نعبأ بما يظهره من الخوف ،
يقصه علينا من خيالاته وأوهامه ، ، وينبغي - بدلا من ذلك - أن نتفاهم
ونحاول أن نقنعه بأنه مخطئ ، وذلك بإظهار أن ليس هناك ما يستدعي
الخوف ، أو ببيان أنه مخطئ في تأويل ما رأى ، ولنجتهد في إزالة كل ما يكون
في خوفه . وإذا أمكن تحريضه على الذهاب إلى ذلك الشيء ورؤيته بنفسه ،
ذلك يكون أدعى إلى زوال الخوف عنه .

ومما يحكى . أن طفلا في الثامنة من عمره استيقظ من نومه وجلا على أثر
مع الرعد لأول مرة ، ثم إنه رأى البرق فاشتد خوفه ، فما كان من أبيه إلا
أن يذهب إليه ، وهدأ روعه ، وما زال به يظهر له ما بين البرق وبين شعلة
كأنه ان الثقاب (الكبريت) العظيمة الحجم من مشابة ، ويبين له ما في أصوات
البرق من جمال ، حتى اطمأن قلب الطفل ، ولم يعد يخاف الرعد والبرق
فأدبته حياته .

ومن الأسباب التي تدعو إلى زوال الخوف من شيء من الأشياء لغير
سبب معقول أن يقرب الإنسان من هذا الشيء ، ويحاول لمسه ، أى يسلك
طريقاً معاكساً للطريق الذى كان يسلكه من قبل ؛ فإذا كان الشخص
يرغب القشط مثلا ، فليحاول التقرب منها ولمسها ، وليفكر فيما فيها من نواحي
الجمال ، ودواعى السرور ، كنعومة ملمسها ، وميلها للألقة ، واستحقاقها
للحفاة ، وبذلك تتغير وجهة نظره نحوها ، وتكون عنده عادة الإقبال عليها ،
يزول الخوف منها .

لتنشأ هذا ولضبط النفس أثر كبير في قمع الخوف ؛ فقد حكى أن إحدى المعلمات
عملت مع الأطفال كانت تخاف أشد الخوف ، لرؤية بعض الحيوانات كالفيران

والديدان ؛ فبينما كانت تلقى على الأطفال درساً في (الأشياء) إذ ظهر في
غرفة الدراسة فأر ، فدعتها ضرورة الموقف إلى ضبط نفسها ، ولفت أنظار
الأطفال إلى ذلك الحيوان الصغير ، وإلى جده ونشاطه ، وأنه دائماً يسعى
جمع القوت ، والبحث عن فتات الطعام ليأكله ، وظلت تنظر إليه معجباً
فنجحت في كتمان خوفها .

وقد تعمدت - في غير هذا الدرس من الدروس - أن تخفي خوفها من
الديدان التي كان يعنى بها الأطفال ، ويقصرون عليها التفاتهم وانتباههم
وما زالت كذلك حتى ذهب عنها الخوف تماماً .

ولا يفهم مما تقدم أن كل خوف مضر بالطفل ؛ إذ أن الخوف المضر هو
الخوف الشديد الذي يتجدد عند رؤية أى شيء مهما كان صغيراً ، فإن هذا
مضعف للجسم ، مضر بالعقل ، محدث للبلادة والغباوة ، وسوء الأخلاق
وكثيراً ما يجعل الخائف مصدر شقاء وبؤس له ولذويه ، ويحمله على الجبن
والتقاعد ، فيكون قليل المنفعة وضيع المنزلة .

مثل هذا الخوف تجب محاربته بالوسائل التي ذكرناها ؛ أما الخوف الضعيف
المعقول الذي يدعو إلى الرزانة ، والحزم ، والتبصر في الأمور ، والنظر في
المستقبل يعين الحذر ، فهو مستحسن ، ومن الواجب تشجيعه حينما يولد من
الأطفال السن الكافية ، والمنزلة العقلية المناسبة .

الواجب على المدرسة :

وعلى المدرسة القيام بقسطها في إضعاف الخوف المضر ، وتقوية الخوف
الخلق النافع الذي هو الخوف من عمل الشر ، ومن ارتكاب السيئ ، ذلك
الخوف الطبيعي الذي يمنع المرء من ارتكاب القبيح أولاً ، ويدفعه إلى عمل
الحسن ثانياً .

ولا يسعنا - لهذه المناسبة - إلا أن ننعي على بعض الجهلة من المعلمين
التجاءهم إلى التخويف والارهاب المضر بالتلاميذ ، الذي يعوقهم عن فهم ما يلقى
عليهم ، ويمنعهم من تذكر ما فهموا ؛ إذ الإرهاب أشبه شيء بمخدر للعقل
يلازمه

صاب ، ولا سيما بالنسبة لمن ضعفت قواهم الجسمية ، وأصبحوا عرضة بالإرهاب بسرعة .

ليعلم الآباء والمعلمون أن إرهاب الأطفال من أكبر الأسباب التي تؤدي لنزع العلائق الروحية بين الأب وابنه ، وبين التلميذ ومعلمه . وليذكروا أنه إذا انقطعت هذه العلائق ، وصار الطفل بمعزل عن أبويه أو معلمه ، على الطفل أكبر فرصة لتقوية شخصيته ، وتنمية قواه الروحية ، ولم يصرفه أبوه أو معلمه على شخصيته نفوذ يذكر .

(٢) الغضب والمقاتلة

هذه غريزة من الغرائز الفردية ، التي يقصد منها المحافظة على النفس . لها رؤية العدو الذي يظن التغلب عليه ، وكذلك وجود أى مانع يمنع الإنسان من السير فى عمله ، أو الحصول على رغبته . وهذا ظاهر فى الإنسان الحيوان ؛ فالحق يشور عند رؤية الكلب ، والطفل يغضب إذا حاولت أخذ من يده بدون رغبته ورضاه ؛ وكثيراً ما يصحب غضبه صياح أو بكاء ، تحريك الأطراف حركة عنيفة ، أو ضرب الأرض بالقدمين ، أو إتلاف الأشياء التى يقع نظره عليها ، وربما يعقب ذلك نزاع يطول أمده ، ويستمر حتى يحصل الطفل على رغبته ؛ فالعمل الغريزى الذى ينشأ عن الغضب ليس المقاتلة دائماً ، والعنصر الوجدانى الذى يصحب المقاتلة هو الغضب - كما نرى - ، وقد يشوبه الحقد والكراهية ، ولا سيما إذا أخفق الإنسان فى مقاومة عدوه ؛ فإذا كان هذا العدو من القوة بحيث ينتقل من مرتبة المدافع إلى مرتبة مهاجم المتغلب ؛ فإن العنصر الوجدانى يتحول من غضب إلى خوف يتبعه حب أو اختفاء أو غيرهما ، وبالعكس ؛ أى أن الخوف قد يتحول إلى غضب يقبه هجوم ، إذا تشجع الخائف وتراعى له ضعف عدوه ، وعدم قدرته على مقاومة ؛ ومن هنا ترى الرابطة بين غريزتى الهرب والمقاتلة .

آثار الغضب الجسمية :

والغضب مثل الخوف في أنه يمد الإنسان بطاقة عصبية قوية تساعد عمل ما لم يكن ليعمله في ظروف أخرى ؛ فالغضبان قد يلطم عدوه لكمة أو يصرعه فيصميه . ولسرعة الدورة الدموية ، وتهيج جميع الأجهزة الجسدية تقريباً ، وتوتر العضلات والأعصاب - لا يكون الغضبان قادراً على ضبط نفسه ، وتحكيم إرادته وعقله ؛ بل يكون مندفعاً في تيار الغضب ، ويعطش قد يتسامح القانون في معاقبته عليه .

ويعقب الغضب حال مزاجية خاصة ، يصعب على الإنسان معها التفكير والتدبر ، وحسن المعاملة ، وقبول المذرة ، والميل إلى حسن التفاهم ؛ يستحسن ترك الغضبان حتى تهدأ العاصفة ، ويزول أثر الغضب .

والمشاهد أن الإنسان المتمدين - حتى عند الغضب - لا يلجأ دائماً إلى المقاتلة المباشرة ، بل إنه يضمّر الشر في نفسه ، ويتربص بعدوه الدوائر . ويتنهر فرصاً آخر للإيقاع به ، والانتقام منه . وقد يلجأ إلى القانون للاستعانة به . ويميل التقى للتضرع إلى الله ، والاستعانة به على عدوه عند الغضب . ومعنى هذا أن آثار الغضب لا تظهر في الإنسان المتمدين ، مثلما تظهر في الحيوان ، والإنسان المتوحش ، والأطفال ؛ ذلك لأن القانون ، والنظام في الاجتماع ، والتربية ترغم الإنسان على كظم الغيظ ؛ ومع ذلك فالغالب الطاقة العصبية التي لا تجد لها منفذاً عند الغضب المقهور تتحول إلى ناس أخرى ؛ فإما أن يثور الإنسان على غير عدوه ، كزوجه وولده ، وأئام بيته ، وإما أن تظهر عليه أعراض المرض والاضطراب العصبي .

الغضب والتربية :

الغضب سلاح ذو حدين ؛ فقد يتوجه إلى الشر فيقضي على صحة الإنسان وعلى حياته الاجتماعية ، ويجعله شجاً في خلق المجتمع الذي يعيش فيه . ويتوجه إلى الخير فيحمل الإنسان على المدافعة عن شرفه وكرامته وأهله ووطنه أو عن الحق والشرف لذاتهما .

فيل التربة أن تضعفه ، بل تقضى عليه إذا توجه إلى الشر ، وأن تشجعه
وجهه إلى الخير ، فليس للمربي أن يغفله أو يحط من شأنه ؛ بل عليه أن
من وطاته ، وأن يقلل من الفرص التي تسير به إلى النواحي المستهجنة ،
يكون للمربي قدوة حسنة في هذا الصدد ؛ فيسلك معه مسلك الهدوء
نة وضبط النفس عند ظهور أسباب الغضب ، فانه - كالأمراض المعدية -
من السقيم إلى السليم بدون أن يشعر أحدهما .

إذا تبين له تمكن الميل إلى المقاتلة في نفوس المتربين ، فليحول ذلك
فكر إلى حيث يكون مفيداً لهم ؛ كالمناظرات ، والألعاب الرياضية التي
؛ المنافسة والدفاع ، مثل : كرة القدم ، والمصارعة والمبارزة ، والمسابقة
رى ، والقفز ، وحمل الأثقال .

لما قلنا : إنه من الواجب أن يسعى المربي في تحويل جوف المربي إلى خلق
ذلك نقول هنا : إنه من الواجب أن يبذل المربي جهده في تحويل الغضب
الخطيئة ، أو خلق مفيدة ؛ كالغضب للحق ، والدفاع عن الشرف والأهل
نفسه ومهاجمة مشاق الحياة وصعوبات العيش من كل جانب ؛ فالغضب لمثل
تفكير مور مستحسن ، والدفاع عنها محمود ، فليتعلم الإنسان كيف يعد لكل
لنظافته ، ويتخذ لكل حادثة سلاحها المناسب لها .

(٢) غريزة النفور وانفعال التقزز

كان الإنسان الأول - وهو في حالته الساذجة الحيوانية - يعتمد في كل
على حواسه ، ويعتمد في اختيار أطعمته وسدرمقه على تجربة كل
يقع تحت يده من حيوان ونبات صغير يزدرده ، فيبتلعه إن كان سائغاً
إليه نفسه ، ويلفضه أو يتقاؤه إن وجدده عفناً أو كرهه الرائحة ، أو
الملمس ، أو ساماً مؤذياً . فكان يبتلع الثمار الفجة ، والأسماك الطازجة
ة ، إلى جانب الهوام اللادغة ، والحشرات السامة ، والأعشاب المرة ،

وأشياء أخرى عفنة ، فتولد عنده استعداد خاص للتقزز من كل ما يؤ
واكتسبت أجهزته قوة خاصة ، وحركات معينة تساعد على إخراج كل
يؤذيه - إذا استقر في جوفه - بالقيء أو غيره .

وقد تطورت هذه الصورة الأولية للغريزة من المرتبة (الفسيولوجية)
البحثة إلى الشعور بالتقزز والنفور عند رؤية الأشياء المؤذية بذاتها ، أو
من غير ضرورة ابتلاعها ؛ ولهذا يتقزز الأطفال ويخافون رؤية الثعابين
والحشرات الضارة ، ولمس الفراء والحيوانات أو الحشرات الهلامية الدسيسة
ثم ارتقت خطوة أخرى وازدادت مرونة الاستعداد الفطري ، فصار الإنسان
يتقزز من رؤية صور هذه المثيرات الطبيعية ، أو سماع أوصافها ، و
من كل ما قد تنطبق عليه هذه الأوصاف مجازاً ؛ فالإنسان المتحضر ينفر
من الإنسان المداهن الخبيث كما ينفر من الحشرات السامة ؛ ولذلك يشبه
بالثعبان - وأخيراً عند ما يصل الإنسان إلى الطور النهائي في الرقي ، قد
من كل ما يراه ضاراً بعقيدته وتقاليده وآدابه ، ويشعر في قرارة نفسه
باطنياً بالتقزز من غير أن تظهر عليه أعراضه الأولية المعروفة ، وهذا
المتدين من مبدأ الإباحية ، والرأسماليين من الشيوعية . . الخ .

وحذار أن يثير المدرس هذه الغريزة في صغار الأطفال في الروضة
المدارس الابتدائية ، بعرض حيوانات أو حشرات أو غيرها من المثيرات
الطبيعية لهذه الغريزة عند شرح الدرس ، أو يستخدمها كوسائل إيضاح
ويستطيع المربي أن يستفيد من هذه الغريزة من الناحية الخلقية
يعلى من شأنها ، ويسمو بها إلى المستوى النفوري حيث يشتمل المربي
الردائل الخلقية والعيوب الاجتماعية .

(٤) غريزة حب الاطلاع

تجد الرجل حينما يرى قوماً مجتمعين حول سيارة - مثلاً - في الطريق أو في مكان ما : لم هؤلاء مجتمعون ؟ وماذا حدث ؟ وما الذي فعلته السيارة ؟ وماذا فعل الرجل ؟ وإذا رأى الطفل - لأول مرة - نعشاً لميت أمطرك بكثير من الحشرات : ما هذا (مشيراً إلى النعش) ؟ ولم يبكي هؤلاء الناس ؟ ولماذا اجتمعوا ؟ وإلى أين هم ذاهبون ؟ وما هذا الزى الذي يلبسه هؤلاء الرجال ؟ ولم يسمع الموسيقي ؟ ولم اجتمع رجال الشرطة هنا ؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تدعوها غريزة حب الاطلاع . وهي غريزة تدعو الإنسان إلى الاقتراب من الأشياء الغريبة أو الجديد أو غير المألوف لديه لاختباره وفحصه والسؤال عنه ، لمعرفة والتحقق منه والحكم عليه ، وهذا هو ابتداء الحكمة كما يقول شكسبير (كدوجل) . أما الشيء المعروف لدينا من قبل فلا نحب أن نطلع عليه . وإذا كان في منتهى الغرابة آثار غريزة الخوف بدلاً من حب الاطلاع ، فإنها تتعارض هاتان الغريزتان (الخوف وحب الاطلاع) في الحيوان والإنسان . فالأولى تدعو إلى الابتعاد والفرار ، والثانية تدعو إلى الاقتراب . فمن منا لم ير حصاناً يقترب من الشيء للاطلاع عليه فيهرب من معطف قديم أو من على الأرض مثلاً ؟ فالشيء الذي يشير حب الاطلاع يجب أن يكون وسطاً بين المألوف والغريب في نظرنا . ويصحب حب الاطلاع عادة شيء من العجب والاستغراب . وتظهر هذه الغريزة في كثير من الحيوانات العليا كالقرد والحصان . وينتفع الصيادون في الصيد والقنص بهذه الغريزة - وهي حب الاطلاع - أحياناً . فيستثيرونها في الحيوان بإحضار شيء غريب يدعوه إلى الاقتراب منه فيسهل عليهم صيده واقتراسه بما لديهم من الأسلحة . والطفل يحب دائماً الاطلاع على كل شيء جديد يقع تحت نظره ، فيختبره

بيديه وفمه وأذنيه وكل حواسه . وتظهر رغبته في الاطلاع بما يظهر على عينيه من العجب وهو ينظر إلى الشيء ، وبما يبدو من كلامه حينما يستطيع التكلم ، وبمحاولته القبض على الشيء وإمساكه بكل الطرق الممكنة ، وبعضه وامتصاصه إذا لم يجد من يمنعه ، وبأسئلته المتعددة حينما يستطيع السؤال . ولا يمتنع سؤاله عن الشيء حبه في القبض عليه وبحته فيه وتفتيشه عنه ، حتى تقتنع غريزته وفي اليوم التالي قد يريد رؤية الشيء عينه ، ولكن حب اطلاعه سيكون أقل ويستمر بحته في الشيء ما دام يجد سروراً من ذلك ، أو كان يؤدي إلى أي نوع من أنواع اللعب .

وحينما يبلغ الوليد من العمر ثمانية عشر شهراً أو سنتين يظهر حب الاطلاع على كثير من الأشياء إذا كان ذكياً ؛ فيحب رؤية البقر في الحقل ويقلب في الورق الذي يعثر عليه ، وينظر إلى الخادم وهي تنظف الآنية ، وإلى القطيطات الصغيرة وهي تلعب ، وإلى الطيور تلتقط الحب ؛ فيأخذ في تعرفها ما يحيط به من الأشياء بالتدريج . ولاختلاف الأطقال في ميولهم ورغباتهم تجد هذا يحب السكك الحديدية ، وذاك يميل إلى الحيوانات ، وذلك يرغب في الذهاب إلى الحدائق مثلاً .

ولو أعطى الطفل الفرصة في أن يفحص الأشياء ويبحث فيها بنفسه وأرشد كما ينبغي في الوقت الذي تكثر فيه أسئلته ويكون فيه « علامة استفهام مستمرة » كما يقول الإنجليز ، فإنه يكون قد بدأ بدءاً جميلاً في الترتيب العقلية ، وقطع مرحلة في سبيل النجاح .

فيجب على المربي ألا يجمع هذه الغريزة في الطفل ، بل يشجعها ويهذبها ويفتح السبيل أمامها ، ثم يترك الطفل ونفسه بقدر المستطاع ليعتمد على نفسه ويتعلم بمجهوده . وبحب الاطلاع تزيد معلوماته تدريجياً ، ويستمر بحته ما دامت ظروفه سارة تساعد على الاستمرار في البحث . والتشجيع ممكن بإهدائه بعض الهدايا من اللعب المناسبة لسنه ، وتفهمه الصعوبات التي تعترضه في اللعب وتشجيعه على التفكير والمثابرة .

عينا - حينما يبلغ من العمر تسع سنوات لن يعرض الشيء أو يمتصه ، بل
كل ما كان من حوله عما خفي عليه ، وسيبحث في الكتب ، وسيقوم بعمل بعض
الاصول ، وستجد لديه قوة يلاحظ بها التغيرات التي تعرض للأشياء . وسترى
يتميز عرف الكثير عما حوله من الأشياء التي يميل إليها . وقد يظهر الجهل
تجاهه ، ولكن لا يحبها ولا يرغب في الاطلاع عليها .

قليل من غريزة حب الاطلاع فائدة عملية كبيرة في جعل الطفل يعرف العالم ،
فإنه يتطلب البحث عن المعلومات ، وتحتوى على كل ميكروب الفحص عن
شيء كما يقول « وودورث العالم الأمريكي » ؛ فهي غريزة الاستكشاف
حين يحذر بالمربي والمربية استخدامهما والارتفاع بها في الفحص أو الاستقصاء
قليل . أما الدروس فيجب ألا تكون مقصورة على مادة جديدة فقط أو
والجديد ، فإن الأولى متعبة ، والثانية مملة ، بل يجب أن تحتوى على القديم والجديد
فإن البحث تكون بين هذا وذاك . وتكون المعلومات القديمة أساسا للمعلومات
جديدة ، فينتقل المدرس من المعلوم إلى المجهول ، فيسهل التذكر .

ويجب على المدرس حينما يعد درسه أن يسأل نفسه هذه الأسئلة الثلاثة :

- ١ - ما الذى يعرفه التلاميذ من قبل عن هذه المادة ؟
- ٢ - ما المقدار الذى يمكن إعطاؤه فى الدرس الجديد فى ذلك الوقت
المعين ؟

٣ - كيف يمكن وصل الجديد بالقديم ؟
وهذا ما يقصده المربون بقولهم : « انتقل من المعلوم إلى المجهول » .

ويجب أن نذكر دائماً أن الجديد من الأشياء يستثير حب الاطلاع ،
سواء كان الغريب وغير المؤلف ، وأن التكرار الذى نستعمله كثيراً فى دروسنا
نحو السأمة والملل ، ويعوق الرغبة فى حب الاطلاع . والمدرس الماهر
يكن طليع فى درس الإعادة والمراجعة - مثلاً - أن يذكر ولو شيئاً جديداً ،
فإنه يعمل بعض التغيير فى الطريقة يجعل الدرس - مثلاً - بشكل مناظرة بين
ما سبق وما هو ، أو بشكل سؤال وجواب .

(٥) غريزة حب الظهور

لقد اعترف المسمو (ريو) الفرنسي بهاتين الغريزتين : الخضوع ، و-
الظهور ، وتبعه في ذلك العالم الاسكتلندي (مكدوجل) . وهما من الغريز
الفطرية في الجنس البشرى . ويهم العالم بالنفس الذى يبحث عن الآخر
والإرادة أن يفهم جيداً غريزة حب الظهور والرياسة والسيطرة .

وتظهر غريزة حب الظهور فى كثير من الحيوانات العليا ، وبخاصة و-
البلوغ ، وتبدو فى الحصان أكثر من غيره ؛ فتراه يتظاهر بقوة عضلاته ، يقف
على الرأس ، مقوس الرقبة ، مرفوع الذيل ، قوى الحركة ، يرفع حوافره -
يسير فى موكب أمام أعين غيره من الخيل . وقد يتظاهر الكلب الكبير بال-
أمام الكلاب الصغيرة . وقد تتبختر الدجاجة أمام فراخها الصغار . و-
وهب كثير من الطيور هبة طبيعية يتظاهر بها فى بعض الظروف ؛ فالدجاجة
للطاووس مثلاً ، والرقبة الجميلة للحمام ، يعتبران رمزاً للفخر . ولا تشعر الطيور
والحيوانات طبعاً بهذا الفخر الذى يتضمنه حب الظهور .

وتبدو هذه الغريزة فى كثير من الأطفال . وقبل أن يقدر الطفل
المشى يظهر عليه السرور حينما تصفق له وهو يحاول الخطوات الأولى ، و-
يصيح ويغضب ويرتمى على الأرض حينما يخيب فى خطواته . وكثيراً ما
ما تسمعه - حينما يستطيع التكلم - متباهياً خوراً قائلاً : « انظر إلى وأنا أعمل
كذا . انظر كيف أستطيع أن أكون هذه اللعبة . انظر إلى الصورة التى رسمتها
انظر إلى الخط الذى كتبتة . لقد نلت اليوم عشرة على عشرة فى الحساب »
أخطئ اليوم مطلقاً فى الإملاء » ، وما إلى ذلك من عبارات الفخر والاعجاب
بالنفس . وكثيراً ما يفخر بلعبه وملابسه الجديدة ؛ فقد يأخذ لعبته أو حذاءه
للزائر المألوف له قائلاً : « هل رأيت لعبتى أو حاتى الجديدة ؟ » وتظهر غريزة
هذه الغريزة حينما يركب سيارته الصغيرة ، أو يلبس معطفه الجديد أو
الناظرين ، وتختفى حينما لا يكون هناك أحد . وهذه الغريزة غريزة اجتماعية

جوهرها تستلزم الفخر من المتظاهر ، وبنموها قد تتحول في البنين إلى
 غطرسة ، وفي البنات إلى عجب وتكبر . وبالتهذيب تصبح عبارة عن
 شعور بالنفس والاحترام النفسى . ولا يشعر الحيوان طبعاً بهذا الاحترام .
 ويرأى ما تقابل أناساً يفخرون بقوتهم ، وثروتهم ، وجمالهم ، وحظهم ،
 وغرائزهم حتى لو كانوا كاذبين فيما يدعون .

وتظهر هذه الغريزة في كثير من مواقفنا في الحياة : في الحلم ، واليقظة .
 لا نلاحظها في أنفسنا أو في غيرنا . ولا تعجب إذا أهملها علماء النفس
 منهم من بين الغرائز فيما مضى .

والغريزة حب الظهور شكلان كغريزة المقاتلة : أحدهما للدفاع ، والآخر
 هجوم ، وتظهر في أربعة أنواع من السلوك ، هي :

- (١) السعى في التغلب على الصعوبات ، وهذا من دواعى النجاح .
 - (٢) معارضة سلطة الغير دفاعاً عن النفس ، وحباً في الاستقلال بالعمل .
 - (٣) السيطرة على الأشياء إرضاء للنفس . وهذا تعدد وهجوم .
 - (٤) السيطرة على الأفراد حباً في الرياسة والسيادة عليهم .
- وهذه كلها من مظاهر هذه الغريزة ، ولنتكلم عن كل منها بالترتيب فنقول :

(١) التغلب على الصعوبات :

كثيراً ما يتجلى ذلك إذا أمسك رجل برجل طفل مثلاً ، وحرّكها إلى حيث لا يشاء
 الطفل ، فإنه يقاوم هذا التدخل الأجنبي بأكبر قوة في عضلات رجله .
 سيمثل يكون سلوك الرجل إذا منع من القيام بشيء يريد : فإنه يقاوم من
 يرضه أو يقف في سبيل عمله ما استطاع . وحينما يحاول الطفل أن يدير
 عجله فتقف ، تجد أنه لا يتركها في الحال ، بل يحاول مرة أو مراراً ، وينذل كل
 حيلة حتى تتحرك وتسير كعادتها . وحينما يرفع حجراً ويشعر بأنه أثقل مما
 يستطيع أن يحمل ، تجد أنه ينذل - بدافع غريزي من نفسه - جهداً آخر ،
 أو يرفعه ثانية ؛ وقد يصيبه ضرر جسمي من المجهود العضلي الذي يبذله .
 تمامه المقاومة هي نوع من غريزة حب الظهور .

وفي المدرسة حينما يتعلم التلميذ الكتابة ، ويجد صعوبة في الحصول (ب) الدرجة التي يطمحها ، ترى أنه ينحن على القمطر ، ويضع رجليه حول الكرسي ويقطب وجهه ، ويقوم بمجهود كبير في كتابته حتى يتحسن خطه ، فيسلك الدرجة التي يريدتها . وبالمثل تجد الرجل المحب للبحث العلمي حينما يسير صوت الحماكي (الفونوغراف) من حجرة أخرى وهو يكتب بحثه في مكتبة من المقالات ، يزداد نشاطاً في عمله ، وقوة في تفكيره للتغلب على صوت الحماكي ؛ وقد يترك عمله ويصغي إلى الموسيقى إذا كان غير محب لعمله ؛ فتعترض المرء مسألة صعبة لا يجب أن يتركها في الحال ، بل يفكر في كل وسيلة لحلها . فوجود الصعوبة في طريق الإنسان تحمله - بدافع فطري - على سيطر يضاعف قوته ونشاطه للتغلب عليها .

(ب) معارضة سلطة الغير :

إن الطفل يظهر من الصغر أن له إرادة ، وأنه يجب أن يسير في طريق الخاص معارضاً بذلك سلطة غيره . وفي الإنسان بالطبيعة روح استقلال هي فطرية أكثر منها مكتسبة . وتختلف هذه الروح في القوة باختلاف الأفراد ؛ فمن الأطفال من هو يحب المعاندة والمخالفة ؛ ومنهم من هو طيع يحب الطاعة وامتثال الأوامر وليس هناك طفل خال بطبيعته ولو من بعض العناد والعصيان . وبالضبط والشدة قد تعود الطفل أن يطيع ، ولكنه يطيع أشخاصاً معينين في أمور معينة ، وفيما عدا ذلك يظهر عناده وحببه للاستقلال ، واستعداده لمعارضة أو مقاومة كل من يريد أن يسيطر عليه . وفي الشباب - حيث يشعر الشاب بشخصيته وقوته وكبره - تقوى الروح الاستقلالية في الشخص ؛ فيندر أن تجد شاباً ينفذ كل ما يؤمر به من غير أن يبدي استياء أو معارضة في تنفيذ الأمر على الأقل .

ل (٣) السيطرة على الأشياء وإقناع النفس :

ليس حب الظهور مقصوداً على التغلب على الصعوبات التي تعترض الإنسان ، بل يشمل السيطرة على الأشياء التي تقع تحت سلطتنا ، وإقناع النفس بإزالة العقبة ؛ ففي عمل الطفل عنصر من السيطرة والغلبة ، فهو لا يحب أن ينفذ رغباته فحسب ، بل يحب أن يكون هو المنفذ . وإذا كان لديه مزارع ، فإنه لا يقتنع حتى يزرع به بنفسه . والرجل بالمثل إذا وجدت لديه القدرة ووقفت عن السير ، فإن ذلك يدعو إلى البحث والفحص لمعرفة العيب وسلاحه (بنفسه أو بالاستعانة بغيره) حتى تسير كالعادة . وهنا تراه يشعر على سيطرة واطمئنان .

وفي انتهاء النجار من قطع الشجرة ، والعامل من تحريك الحجر الثقيل مكانه إقناع للنفس وإرضاء لها . وتكون النفس راضية إذا كانت الآلة يستخدمها الإنسان جيدة تسهل عليه تنفيذ عمله ؛ كالبندقية الحسنة لدى طراد ، والسكين الحاد لدى القصاب . وفي أداء العمل سرور للشخص الذي يبه وترضية لغريزة حب الظهور . وإن راحة الضمير واطمئنان النفس عند فقد العمل لما يدعو إلى الاستمرار في العمل ، كما يدعو إليه الأمل في الكسب والربح .

ل (٤) السيطرة على الأطفال :

إن الإنسان لا يقاوم سيطرة غيره عليه فحسب ، بل يعمل على أن يسيطر على غيره أيضاً .

فالطفل مثلاً يأمر وينهى ويتطلب أن يطيعه غيره . انظر إلى الأطفال وهم يلعبون تجد أن أكثر من واحد منهم يحاول أن يكون الرئيس في اللعب حباً لنفسه لرياسة والسيطرة .

وبالضرورة يجب أن يكون الرئيس واحداً وواحد فقط ، والبقية من المرؤوسين . والمرؤوس الآن يحاول أن يكون القائد في فرصة أخرى . ومن

الأطفال من خلق للقيادة والزعامة ؛ وهبته الطبيعة الصفات التي يجب أن تكتمل
في القائد من النشاط ، والمقدرة الجسمية والعقلية ، والشخصية البارزة .
بها يستطيع أن يكسب المعركة حينما يكون مع أقرانه .
ولا يكتفى الطفل بما يملكه من الأوامر ، وما يظهره من حب الرياسة
والسيطرة والظهور ، بل كثيراً ما يبدو منه التصلف والتكبر والتفاخر .
أقرانه حباً في الظهور ، ويميل إلى أن يستأثر بالتكلم ، ويأخذ أكبر نصيبه
في المحادثة . وحينما يكبر ويختلط بغيره من الناس يقل حب ظهوره ، ولا يفتش
الغريزة تستمر فيه مهذبة أو مستترة ؛ فإن العمل على اكتساب مدح الجمهور
والصيت بين الناس هو نوع من حب الظهور وطلب السيطرة . وقد يتظاهر
الشخص بشجاعته أو قوته أو بمدرسته أو مهارته أو أدبه أو علمه أو مساعداً
غيره أو بتواضعه ، ويجد في ذلك سروراً . وتتخذ غريزة حب الظهور أشكالاً
ثوب أو أكثر لتستتر فيه بأى طريقة من الطرق .

(٦) غريزة الخضوع

إن غريزة الخضوع هي الغريزة المضادة لحب الظهور . وتظهر في :
والاستكانة ، وخفض الصوت والرأس ، وبطء الحركة التي يظهرها الإنسان
وإن الكلب الصغير - كما يقول (مكدوجل) - يظهر الخضوع أحياناً حكمة
يقترب منه كلب كبير ؛ « فتراه يزحف برجليه ، وينحن حتى يكاد بطنه يمس
الأرض ، ويثنى ظهره ، ويطوى ذيله ، ويضع رأسه في الأرض ، وينزوي
جانب من الجوانب » ، وهذه كلها من مظاهر الخضوع التي تبدو عليه
الغريب القوى . ولقد سئل (مكدوجل) : « هل تستطيع الحيوانات وصغيرة
الأطفال أن تشعر بالخجل ؟ » فكان جوابه جواباً سلبياً ؛ لأن الخجل يستلزم
الشعور بالنفس ، وهو غير موجود في الحيوانات وصغار الأطفال . وكن
ما يخطئ الناس في عد خضوع الأطفال خوفاً ، مع أن الخضوع غير الخوف

تتكبر على الخاضع ما لا يظهر على الخائف . وقد يخضع الإنسان ويستسلم
لرف القاسية ؛ كالضرب بالعصا ، وتعطيل كل القوى التي يستطيع بها
دفع عن نفسه . وقد يخضع لمن هو أكبر منه سلطة ومركزاً ؛ فالفرد
ريال مادام يعتقد في نفسه القدرة على القتال ، ويستسلم حينما يغلب على أمره .
يشير الرجل غريزة الخضوع في الطفل فيذعن لما يقال له .

صحيح وقد تثير الجماعة بروحها وقوتها المعنوية هذه الغريزة في الرجل ، فيستسلم
لأفئدة لها ويحترم آراءها . وما العبادة إلا مثل حسن للخضوع بنفس راضية .
لهم وهناك أشخاص لا يجدون مثلاً أعلى ينقادون له ويعتمدون عليه ، فتخبرهم
بأنهم أن يفعلوه ويعتقدوه . وإن روح الاعتماد على الغير في الرجل تمثل
مما يترار حال الطفولة في حياة الرجولة .

أولاً وليست القدرة على التسليم والإذعان ضارة بالإنسان ؛ فإنها تفيده في أن
يؤمن نفسه قادراً على أن يعيش في البيئة التي هو فيها ، والظروف التي تحيط به ؛
ليس لكل حالة لبوسها ، ويستعمل في كل ظرف ما يستدعيه النجاح في العمل .
ومن مظاهر الخضوع في الطفل إطاعته لغيره ، وتصديقه كل ما يقال له ،
فله الآراء التي يسمعها كما هي من غير مناقشة أو جدل .

لذلك وبهذه الغريزة يستطيع المدرس أن يؤثر في التلاميذ كل التأثير ، فيأتمروا
سأله ، ويقلدوه كثيراً في سلوكه وعاداته وانفعالاته ، ويصغوا إلى كل
حكمة يفوه بها .

ويمكن وبشخصيته الطبيعية التي - قد لا يشعر بها - يمكنه أن يوجههم إلى ما يحسن ،
يأشدهم إلى الطريق المستقيم ، ويمتلك انتباههم . ولقد حدث مرة أن سئلت
أحدى الطالبات بمدرسة المعلمات - بعد انتهاءها من المدرسة ، وقد أريد تعيينها
صعبة لشخصيتها المعروفة ، وقدرتها على حفظ النظام ، وامتلاك قلوب التلاميذ
سته غير احتياج إلى أي نوع من أنواع العقاب - « كيف أمكنك أن تستولى
كثيراً انتباه الأطفال وتحفظي النظام إلى هذا الحد ؟ » . فأجابت - وقد اعترأها
في نفس الخجل - : « لا أدري » . وبذلك أشارت إلى حقيقة لها درجة كبيرة

من الأهمية ؛ هي أن لشخصية المدرس أثراً كبيراً في حفظ النظام ؛ وهبتها الطبيعة هذه الشخصية ؛ فكل التلاميذ أطوع لها من بناتها ، يقومون ما تكلفهم به بنفس راضية من غير التجاء إلى التهديد والوعيد ، أو العبد الشديد .

وكما أن الإنسان يخضع لمن هو أقوى منه تجده يسيطر على من هو أضعف منه ، تلك سنة الله في خلقه ، ولن تجد لسنة الله تبديلاً .

(٧) غريزة حب الاقتناء

هذه أيضاً من الغرائز التي تصحبها حال وجدانية غير محدودة ، وهي تحملك الحيوان على جمع الأشياء وادخارها ؛ كما هي الحال في النمل والنحل والطيور وبعض الحيوانات كالسنجاب ، وفي الطفل الذي يولع منذ صغره بالأدوات والأشياء القليلة القيمة في نظرنا .

ولهذه الغريزة صلة متينة بحب الاطلاع والحل والتركيب ؛ فالطفل ينشد إلى تعرف الأشياء . ويحلها ويركبها ليفهم أسرارها ، ثم ينتقى ما يلذ له فيخصه بالاقتناء .

ظهورها : تظهر هذه الغريزة في السنة الثالثة ، وتقوى بين السابعة والثامنة وتستمر في القوة حتى المراهقة ، ثم تلازم المرء طول حياته ، وقد تودى وتسرع في خطاه إلى الحده .

هذا وإن للسن والبيئة دخلاً وأثراً في اختيار ما يقتنى ؛ إذ أن الصغار من الأطفال يفضلون الأشياء البراقة الجذابة حتى لو لم يكن لها قيمة ولا فائدة فتراهم يجمعون قطع الخزف الملون ، والنقود الجديدة ، وقصاصات الورق والصور ، والمسامير ، والحسك ، وقطع أقلام الرصاص ، وغير ذلك الأشياء المختلفة الأشكال والألوان والأحجام ، التي لا ترى رابطة تجمعها ؛ كونها أخذت بلب الطفل ، واجتذبتة نحوها . أما الكبار فيميلون إلى اقتناء

الشيء المفيدة التي لها صلة بمهنتهم وميولهم الخاصة ، متأثرين في ذلك بالتقليد
تتويات يشتهم ؛ فمن في إيطاليا مثلاً يولع بجمع الصور ، ومن في السودان
بجمع العاج وريش النعام ، ومن في مصر يولع بجمع التحف والآثار
القيمة ، كما يولع المدرس باقتناء الكتب ، والجندي باقتناء الأسلحة والأدوات
التي لها قيمة تاريخية ، والطبيب بجمع ما يستطيع جمعه من الأدوات التاريخية
التي تستخدم في الجراحة وهكذا .

حب الاقتناء والتربية :

إن هذه الغريزة من الغرائز التي يمكن الانتفاع بها في التربية والتعليم ،

تلك :

(١) بحمل التلاميذ على جمع الأشياء المفيدة التي لها علاقة بالعلوم التي
بالسونا ، كالتاريخ ، والجغرافيا ، ومبادئ العلوم ؛ وذلك بأن يجمعوا
الزهار والنباتات المختلفة ، ويدخروا الصور التاريخية ، وقصاصات الصحف
التي فيها ، والمصورات الجغرافية ، والكتب النافعة .

(٢) بتعويدهم التنظيم والتنسيق ، ووضع كل شيء بجانب نظيره ؛ ففي ذلك
قيمة لأذواقهم .

(٣) بحثهم على الاشتراك في إنشاء متحف في المدرسة ، يضع فيه كل تلميذ
مختاره من المصنوعات القيمة ، والغلات الشهيرة ، والنقود التاريخية أو
الجنسية ، وطوابع البريد الوطنية أو الأجنبية ، والمصورات والنماذج التاريخية
النادرة المثل وغيرها .

(٨) الحل والتركيب

من المشاهد أن الطفل يولع بتناول الأشياء ، والنظر إليها ، والبحث فيها ، ثم حلها إلى أجزائها إذا استطاع . وكثيراً ما يذهب إلى أبعد من ذلك ؛ فيكسر الأواني ، ويخل بنظام الأثاث .

يعمل الطفل هذه الأعمال ، لا عن سوء قصد ، ولكن إطاعة لميول الغريزية ؛ فحب الاطلاع يحمله على تعرف مكونات بيئته ، وحب الحركة واللعب يضطره إلى تحريك أطرافه ، والانتقال من مكان إلى آخر .

وأكبر دليل على حسن نية الطفل ، أنه بعد أن يكسر الأشياء ، أو يحللها إلى أجزائها ، يحاول إصلاحها وتركيبها ، وإرجاعها إلى ما كانت عليه ، لارغبة في الإصلاح لذاته ، ولكن رغبة في أن يرى كيف يكون الشيء بعد تكوينه . وفي أن يعرف كيف يمكن إرجاعه إلى ما كان عليه ؛ فهو يميل إلى البناء ، يميل إلى الهدم ، ويندفع إلى التكوين ، كما يندفع إلى التخریب .

وهذا راجع - على رأى بعض العلماء - إلى غريزتين مختلفتين : إحداها للحل ، والأخرى للتركيب ؛ ومنهم - وهم الأغلبية - من يجعل الحل والتركيب بقى مظهرين لغريزة واحدة يسميها البعض « غريزة التجربة » .

ويصحب هذه الغريزة حال وجدانية خاصة ، لا يمكن أن تسمى بالسلوك معين ؛ فقد تكون أقرب إلى السرور ، أو الرغبة ، أو التوقع .

ولا اتصال هذه الغريزة بحب الاطلاع ، نقول إنها تظهر معها من عهد الطفولة الأولى ، وتصاحب الطفل حتى يكبر ، فتتوجه إلى ناحية خاصة ، ويظهر أثرها في الفنون والصناعات وغيرها من الأعمال التي يتولاها بنو الإنسان في المعامل ، والمناجم ، والمسارح ، وساحات القتال وغيرها .

والغاية الحيوية التي ترمى إليها هذه الغريزة هي الوقوف على حقائق هذه مكونات البيئة ، وعلى خواص الأشياء التي تقع في دائرة التجارب للاتقاء بغير

الحياة العملية . وليست نتيجة الحل والتركيب مقصورة على المعرفة ،
بل تؤدي إلى تنظيم الحركات ، ووصل أعصاب الحس بأعصاب الحركة ،
بواسطة الرابطة بينهما ، وغير ذلك مما يؤدي إلى الحذق والمهارة .

ولهذه الغريزة أثرها في التربية والتعليم ؛ فهي التي يلجأ إليها المربون لتقوية
المترين وعضلاتهم ، وتنمية عقولهم ، وتهذيب خيالهم ، ولا سيما في
التعليم الأولي ، حيث يطالب المتعلمون بالأعمال اليدوية ، والرسم ،
وسنن ، وعمل نماذج مختلفة من الصلصال ، أو الورق ، أو الخشب ، أو
المعادن .

فما على المربين إلا أن ينتفعوا بهذه الغريزة ، ويوجهوها إلى الناحية
العلمية بوضع المتعلمين في بيئة تدعوهم إلى العمل ، وتحملهم على إرضاء ميولهم
الغريزية بالطرق الصالحة ، حتى لا تكون لديهم فرصة للعبث بأثاث البيت ،
ينفذ المدرسة ، أو النظام العام .

(٩) غريزة الضحك

يبقى من النزعات الموروثة نزعة واحدة حار الفلاسفة والعلماء في تعليلها ،
فقد يدها ، وبيان وظيفتها وفائدتها الحيوية (البيولوجية) . وهي النزعة المعروفة
بالضحك ؛ فقد اعتبرها الفلاسفة مظهراً من مظاهر السرور والانشراح لا غير ،
وسيلة للترويح عن النفس من متاعب العقل أو الطاقة الحيوية الزائدة على الحاجة ،
وهي سلسلة أعمال عكسية تساعد على تشنج الحجاب الحاجز ، وتقوية الجهاز
الهضمي - وغير ذلك من الآراء التي أصبحت - في نظر علم النفس الحديث -
قابلة بعد أن كشف العلامة (ماك دوجل) الغطاء عن حقيقتها ؛ فإنه وحده
رجع الفضل في تفسيرها ووضعها ضمن الغرائز الإنسانية الهامة ؛ لأنها
أكثر التركيب تعقيداً يخرجها من دائرة الأفعال المنعكسة البسيطة ، والمعدلة ،
التي تشترك بين جميع أفراد النوع الإنساني وبعض القردة والحيوانات الراقية .

ولها مظاهر ثابتة ، أهمها تشنجات الحجاب الحاجز ، وبعض عضلات البطن التنفسي ، وسد اللهاة من آن لآخر بطريقة تحدث ذلك الصوت المعروف وهي موروثة ، غير مكتسبة بالتعلم أو التقليد ، ولها مراكز خاصة في الجهاز العصبي ، ودوافع أو مؤثرات خاصة . ولها مثل ما للخوف من أثر في تعاضد كل التصرفات البدنية والعقلية وسائر أنواع النزوع الغريزي . ولا تقتصر على ذلك المظهر الخارجى المعروف بحركاته وأصواته الخاصة ، بل يصاحبه شعور باطنى قوى يصعب ضبطه وقمعه ، ويزداد ظهوراً كلما حاولنا منع حدوثه ولها انفعال وجدانى خاص يمكن التعبير عنه بالسرور ، أو الانشراح . تصدر عن دافع باطنى ، أو مؤثر (فسيولوجى) ، وإنما تظهر عادة على إدراك المواقف المعقدة الخاصة التى تثير الضحك بطبيعتها . وأثر المثير الوجدانية ظاهر فيها ، كما هو ظاهر فى سائر الغرائز الاجتماعية الأخرى فعدوى الضحك سريعة وشديدة الأثر عند سائر الناس ، حتى بين المتفرجين الذين لا تربطهم أية رابطة .

وليس هناك من شك فى أن نزعة كالضحك ، لها وظيفة مركبة تستخدم الكثير من العمليات العضلية ، والعصبية ، ولها استعداد فطرى عند كل أفراد نوع خاص من الكائنات الحية لا بد - كما يقول (ماكيدوجل) - أن تكون ذات فائدة حيوية هامة . والواقع أننا إذا درسنا الضحك دراسة تفصيلية لا يسعنا إلا أن ننسب للضحك الفوائد الآتية :

(١) إحداث تغيرات وتفاعلات بدنية - نفسية ، ودموية ، وإفرازية تساعد على تجديد النشاط الحيوى ، وتولد الشعور بالصحة ، وتزيل الانقباض النفسى .

(٢) وشم فائدة أخرى أهم من هذه ، وهى تغيير مجرى التفكير وتجديد بطريقة تمنع الملل والكآبة ، وتحدث الراحة العقلية . وكثيراً ما يفيد الضحك فعل الدواء للمريض ؛ ففائدتها مزدوجة : (فسيولوجية) ، ونفسية وقد أخطأ كل الذين اشتغلوا بدراسة الضحك قبل (مكيدوجل)

تفسير ماهية الضحك خطأ مصدره مجرد اهتمامهم بإيجاد تعريف صحيح له
فمن دراسة فائدته (البيولوجية) الحيوية مباشرة .

لما اعتبره الفيلسوف (سبنسر) من الناحية (الفسيولوجية) طريقة طبيعية
لصحة الإنسان ما يتجمع لديه من الطاقة الحيوية الزائدة ، مستندلاً على
قطعة ضحك الأولاد ، ولكن الطبيعة لديها وسائل متعددة للتخلص من الطاقة
معددة بطريق الحركة واللعب ، فلم تكن في حاجة إلى طريقة أخرى شديدة
معددة كالضحك .

هو افترض الفيلسوف (هوبز) أن الشيء المضحك لا يخلو عادة من نقص
كبيرة ، أو تشويه يحط من قيمته في نظرنا ، فيثير في نفوسنا شعوراً فجائياً
لنا عليه وعظمتنا ، وتسمى نظريته : « الشعور الفجائي بالعظمة » .

وأراد الفيلسوف الفرنسي (بيرسون) أن يصحح نظرية (هوبز) فنسب
الضحك وظيفة اجتماعية معقدة ؛ فنحن ، بالضحك على المقصر ، أو الشخص
المظهر ، أو العامل غير المتقن لعمله ، تؤدبه بطريق غير مباشر ،
تدعى بذلك خدمة اجتماعية هامة . ولكن إذا افترضنا صحة هذا الرأي في
متمدنة كفرنسا ، فإننا لا نستطيع أن نتصور أن التأديب الاجتماعي
الغرض الأساسي الذي من أجله وجدت غريزة الضحك ؛ لأن هذا النوع
التأديب لا يصل إليه سوى الجماعات الراقية ، أو المتحضرة . واعتبر البعض
الضحك مظهراً من مظاهر السرور ؛ أي أن الأشياء المضحكة ، والمواقف
للحوادث التي تثير الضحك تضحكننا ؛ لأنها تثير في نفوسنا السرور ، وأضاعوا
هم سدى في تحليل كل المواقف المضحكة ، عساهم يجدون فيها ذلك العنصر
السرور . ولو صح هذا ، فإننا لا نضحك إلا ونحن مسرورون ، وفي هذه الحال
تكون هناك فائدة حيوية للضحك .

وقد نحنا (مكدوجل) في دراسته للضحك منحى آخر ، فاستخلص نظرية
معدة نقره عليها ؛ ذلك أنه لاحظ أن الأشياء المضحكة ، والحوادث ، أو
المواقف التي تثير الضحك ، هي في نفسها غير سارة على وجه العموم ، وأن
السرور البشري يرتبط أفراداً - في سرائرهم وضرائرهم - ارتباطاً اجتماعياً وثيقاً

بطريق المشاركة الوجدانية ، ولكن كما أن هذه المشاركة هي الدعامة لا يتم تكوين المجتمع الإنساني بغيرها ، فهي كذلك تحملنا على التألم جيراننا وإخواننا ، والتوجع لوجيعتهم ؛ وللاإنسان متاعبه الخاصة التي ير تحت حملها ، فإذا قدر له أن يضيف إليها كل صغيرة وكبيرة من متاعب الدنيا فإن المشاركة الوجدانية تصبح عبئاً ثقيلاً ، وتنقلب إلى أداة للهدم ، وإنقاص للقوة الحيوية بعد أن كانت وسيلة للاجتماع والبناء ؛ فكان لازماً أن تستعمل الطبيعة حلاً وافياً ، وعلاجاً شافياً يخفف من وطأة المصائب الصغرى ، لا يزرع الإنسان تحت صدمات المصائب الكبرى ، وهذا العلاج - كما (مكدوجل) - هو الضحك . ويمثل (مكدوجل) لهذا بأمثلة عدة مما يحزننا كل يوم ؛ فنحن نضحك إذا وقعت اللقمة من فم إنسان حين يأكل ، ولكننا نبكي إذا وقع الصغير من فوق الشجرة فتشمت أعضاؤه ، وكذلك نضحك حين يصيب النجار أصبعه بالمطرقة إصابة خفيفة ، ولكننا نتوجع حين يقطع المنشاريده ، فنحن إذا لم نضحك من الناس في مصائبهم الصغرى التي هي أكثر حدوثاً وشيوعاً بين الناس ، لنشعر بالنشاط المتجدد ، بدلاً من الانقباض وما يترتب عليه من نقص في النشاط الحيوي وضعف للصحة فإننا ننوء بالمصائب الكبرى ، ولا نستطيع أن نتحمل آلامها ، أو نخفف وقعها عند غيرنا بمشاركتنا لهم فيها . وهو كذلك يعلل حالات الضحك العصبي عند سماعنا خبراً مؤلماً ، أو اطلاعنا على حادثة مفاجئة ، بأن المصيبة تضحكننا تكون في الغالب خاصة بأشخاص بعينين عنا في الزمان والمكان أطفالاً وحكماء حكم المصائب الصغرى التي تمت إلينا ، أو لمن هو قريب منا بصلابة بما فالحادثة التي تقضى على الإنسان إذا شاهدها بنفسه لشدة وقعها عليه ، أو التي قد تضحكه إذا نقل إليه خبرها .

فالضحك إذا نزع غريزية لها قيمة حيوية ترمى إلى حفظ حياة الفرد ونفسه . وقد تطورت هذه النزعة من مجرد الضحك من الأمور التي تحدث عزمها و اتفاقاً فتشير الضحك ، إلى تعمد إيجاد الموقف المضحك ، و خلقه خلقاً صناعاً بطريق التمثيل الهزلي والتهريج « والتسكيت » .

الفصل الثامن

دراسة النزعات العامة

(١) الاستهواء أو الإيحاء

إن هذا الموضوع يشغل بال كثيرين من العلماء اليوم . والاستهواء كالمحاكاة
ساركة الوجدانية ، في أنه لا يصحب بانفعال وجداني كما يحدث في الخوف
مغضب مثلاً . ولا نقصد بالإيحاء المستعمل في الذاكرة ، كأن يوحى
شيء ما بتذكّر شيء آخر له علاقة به ، بل نقصد بالإيحاء : ذلك الميل
الذي يجعل الإنسان يتأثر بأفكار غيره واعتقاداته ، فيقبلها من غير
حكمة ، ولو لم يكن أساسها العقل والمنطق . فالطفل مثلاً يصدق كل
شيء يقال له لمجرد القول والتأثر بشخص آخر وهو الموحى . فالاستهواء - كما
يسمونه - وسيلة لنشر الآراء والمعتقدات ؛ فالطفل يقبل أفكار غيره
بسهولة . وفي المثل الإنجليزي يقال « إن فلاناً يعتقد كل ما يقال له
من أطفال » ومن حيث إن الصغار يعتقدون كل ما يقال لهم ، فيجب ألا نوحى
بما يضرهم ، كأن نقول لهم « إن في الظلام عفاريت . » وفي هذا المكان
أبو رجل مسلوخة ، حتى لا يضطربوا ويخافوا فيكونوا سعداء .
فضولة مهد السعادة إذا لم تتخللها تلك الحكايات المزججة المخيفة لما فيها من
الخشية ومخاوف . وقد يستمع الطفل هذه الحكايات ويلتذ بها وقت سماعها ،
ولكنها تتركه ضحية الفزع والرعب حينما يترك وحده ليلاً في الظلام ،
فكأنه الخوف ، ويقاسى آلام الرعب . فبدلاً من أن تستعمل هذا النوع
من الإيحاء مع الطفل ، يمكنك أن توحى إليه بفكرة مستحسنة أو صفة

جميلة كان تقول له : « إنه ولد مهذب يستطيع أن يكون هو الأول في فصله »
ويمكنه الحصول على أكبر درجة ، وأن يفهم كل درس من الدروس .
انتبه إلى المدرس وهكذا . وهذه الطريقة تؤثر فيه بالإيجاب تأثيراً
يكون له الأثر في أدبه وتقدمه ونجاحه .

درجة التأثير بالإيجاب :

لدينا جميعاً ميل فطري إلى تصديق ما يقال لنا ، أو ما يشار به علينا ،
أشخاص معينين ، ولكن درجة التأثير بالإيجاب تختلف باختلاف الأفراد
وباختلاف الأوقات في الشخص الواحد ؛ فمن الناس من تظهر فيه غيرة عن
الاستكانة والخضوع ، ومنهم من تتمثل فيه غريزة حب السيطرة ، فالأول
يتأثر عادة بما يوحى به إليه أكثر مما يتأثر به الثاني . فالشخص القوي
الإرادة لا يستسلم للإيجاب كما يستسلم الضعيف المستكين ، فهذا سلس القبول
لين الجانب ، وذاك شديد المراس ، من الصعب أن تخضعه .

وسائل الإيجاب :

تُنقل الفكرة الموحى بها بواسطة : الكلام ، أو الإشارة ، أو النظر ،
الحركة . ومن خواص الإيجاب أن الفكرة الموحى بها تقبل من غير أن يحاكي
الموحى برهنة على إثباتها ، ويقبلها الموحى إليه من غير أن يتطلب برها
ويتوقف النجاح في الإيجاب على الأمور الآتية : —

- ١ — المهارة في عرض الفكرة وإظهارها .
- ٢ — سلطة الموحى ، ومقدار نفوذه ، وثقته بنفسه .
- ٣ — الحالة العقلية للموحى إليه ؛ فالمريض ، وضعيف الأعصاب
وضعيف الإرادة يتأثرون بسرعة مثلاً .
- ٤ — ألا يكون لدى الموحى إليه فكرة ضد الموحى بها ، وإلا عارضة أيضاً
الفكرة ، أو رفضها ، أو طلب البرهان على صحتها ، أو اختبارها ، فقبل ما قبل
ورفض ما رفض .

فصل هنا يتضح لنا أن الإنسان يتأثر عادة بالإيحاء ، ويقبل ما يوحى إليه من أفكار أو الأعمال ، من غير نقد أو معارضة أو تفكير في منطق ، وكثيراً ما يحب هذه الأشياء إلى نفسه فيما بعد ، فيتمسك بها ، ويعمل وفقاً لها . وعلى من أن الطفل يتأثر بما توحى به إليه تجده يظهر أحياناً - كالكبار - إلى التأثير بعكس ما توحى به إليه ، فيعمل ضد الفكرة الموحى بها من غير مبالاة ، فإذا قلت له « الشرق » ، فكر في « الغرب » وإذا قلت له « لا تقرب من النار » ، اقترب منها حينما تبعد ليرى ما يحدث ، وهذا في الغالب عن غريزة حب الاطلاع لديه ، أو غريزة حب الظهور ، أو تأثر الأعصاب وتهيجها ، أو ضعف الموحى ، أو استعماله صيغة الأمر أو النهي لقلبه ، فيظهر الطفل معارضة فيما يؤمر به ، أو فيما ينهى عنه . ويسمى قبيحاً نوع الإيحاء العكسي . ومن السهل أن توحى إلى الطفل بما تشاء بحيث يطيع هذه المعارضة منه ، لو انبعت الحكمة والشروط التي ذكرناها . بل ما يقبل الإنسان في النهاية الفكرة الموحى بها إليه بعد معارضته لها ، لأنه لم يقبلها أولاً حينما قدمت إليه .

والإنسان يخضع عادة للمعهد الذي ينسب إليه ، ويتأثر به وبمبادئه وتقاليده ، لأن له أثر كبير في نفسه ، ويثق بالمربين الذين يخلصون إليه ، ولهم منزلة في قلبه فيقبل آراء ذلك المعهد من غير جدل ، أو معارضة « ويعمل بنصائح المربين وبما يوحون به إليه من غير مانقذ أو مناقشة ، لا فرق في ذلك بين سلطة عليه غريزة السيطرة أو غريزة الاستكانة والخضوع ؛ لأن هذا البناء صادر عن سلطة جديدة بكل ثقة وطاعة . وهذا النوع من الاستهواء أو الصلابة يدعى الإيحاء النافذ ^(١) (المطاع) ، وهو الإيحاء بالنفوذ . ومنه استعدادنا بآراء المعروفين من العلماء في المواد التي لا نجدها ومعلوماتنا عنها قليلة . راحة أيضاً تأثر التلاميذ بالمربين المخلصين ، الذين تربطهم بهم رابطة التربية ،

() أنظر كتاب علم النفس لبنيامين دمفيل .

فتراهم ينظرون إليهم نظرة وفاء وتقدير ، ويقبلون آراءهم لما لهم من السلطة والسلطة عليهم . وللاآباء والمعلمين الحق في استعمال هذا النوع من الإيحاء في فوجون إلى الأطفال بكل ما يرون فيه الخير لهم في حاضرهم ومستقبلهم . أخلاق عالية ، ومبادئ فاضلة ، وقواعد ثابتة ، ونظريات صحيحة ، قبل يحين الوقت الذي لا يستطيعون فيه التأثير فيهم ، إلا إذا لجأوا إلى العقل والمنطق.

أنواع الإيحاء :

ذكرنا من أنواع الإيحاء (١) الإيحاء العكسي ، و (٢) الإيحاء النافذ

الإيحاء بالنفوذ ومنه أيضا : -

- ٣ - الإيحاء بالتشابه : فرؤيتك للذئب توحى إليك بالكل ، ورؤية حديقة الحيوانات بلندن توحى وتذكر بحديقة الحيوانات بالجيزة مثلا .
- ٤ - الإيحاء بالتباين : فالغبي في الفصل يوحى بالذكى ، والمجد بالمهم .
- ٥ - الإيحاء النفسى أو الداخلى : كأن توحى إلى نفسك أن هذه القصة صعبة ، فاذا ابتدأت تحفظها شعرت بصعوبتها ، ولو كانت في الواقع سهلة أو توحى إلى نفسك أنك مريض فتشعر بالمرض . وللايحاء الداخلى أثر كبير في حياة الشخص ؛ فقد توحى إلى نفسك بالسعادة أو الشقاء ، فتكون سعيداً أو شقيماً كما تشاء .

- ٦ - الإيحاء الخارجى : كأن يراك شخص في الصباح فيبادر إليك بقوله « مالى أراك شاحب اللون ، أصفر الوجه ، يبدو عليك المرض ؟ ألم تعثر نفسك على الطبيب ؟ » ، فيوهمك ويوحى إليك أنك مريض ، فتتأثر بالإيحاء وتمرض بالوهم ، وتظن أنك عليل ، وفى حاجة إلى الطبيب ، فتذهب لا تدري ما ذا تقول . وفى الحق أن مرضك وهمى فقط ، نشأ عن الإيحاء الداخلى بالمرض ، وليس هذا من الأدب فى شيء .

كيف يستعمل الإيحاء فى التعليم ؟

لا ينكر أحد أثر الإيحاء فى المدرسة والتعليم ، فروح المدرسة تنشأ

إلى الأطفال من المربين والعرفاء وكبار التلاميذ . وقد تكون هذه الروح
 لا تلبث في المدرسة - حسنة أو قبيحة ، حسب نوع الإيحاء ، فقد توحى إلى
 « أنه لن يكون موسيقاراً أو لن ينجح في الرياضة ، أو لن يتقدم في
 العربية ، أو لن يفهم هذا الحل ، أو أنه ضعيف في الإنجليزية ومن الصعب
 تقوى فيها » ؛ وبهذه الوسيلة تقضى على الطفل ، وتميت فيه حب العمل ،
 المحاولة ، فيعتقد أنه - مهما قرأ أو اجتهد - لن ينجح ، فتضيع آماله بهذا
 القاتل من الإيحاء . ولو شجعته وقلت له : « غداً ستكون أحسن في
 سباق ، وستظهر نجاحاً وتقدماً في الرياضة ، وستكون الأول إذا اتبعت
 وصية كذا » بعثت فيه الحياة ، والأمل ، والنشاط ، والمثابرة ، والجد ، والاجتهاد .
 تسين نفسه ، وعلاج ما به من الضعف ، كل هذا بالإيحاء بالتشجيع ، وقد
 همى فيما بعد موسيقياً ، أو رياضياً ، أو أدبياً . . . فاجتهد في ألا تضعف من
 نصبة الطفل ، ولا تثبط همته ، وحاول دائماً تشجيعه بكل وسيلة من الوسائل .
 ويجب اختيار المدرسين ومساعدتهم حتى لا يوحوا إلى الأطفال إلا ما هو
 حسن ، لأنهم إذا كانوا محبوبين لدى التلاميذ كان لهم أثر حسن في المدرسة ،
 كانوا مبغضين ساد الخلاف ، وانتشر النزاع ، وساءت الروح في
 المدرسة . فعلى الإيحاء تبني المدرسة ونظامها ، وحالة التلاميذ فيها من جهة العمل ،
 إهمال ، وحب التعلم أو كرهه ، وانتشار الفردية أو التعاون . فنجاح
 المدرسة أو فشلها متوقف على نوع الإيحاء المستعمل فيها ، فالشخص الذي
 أن يتولى شؤون التعليم يجب أن يكون محترماً في أعين الأطفال ، له
 شخصية بارزة ، وأثر عظيم في نفوسهم . فالمدرس الضعيف الذي لا شخصية له
 يكون تأثير في الأطفال كالمربي القدير في عمله ، القوى في إرادته ، العظيم
 شخصيته ، المتين في عاداته ، الذي درس الأطفال ، ونفسياتهم ، وميولهم
 ونزهم ، وما يحبونه وما يكرهونه . . . فالأول قد يقابل بعكس النتيجة التي
 نرغبها ، فيعمل الأطفال عكس ما يوحى إليهم ؛ لأنهم حينما يشعرون بضعفه
 من جبرهم للظهور يجعلهم يعتقدون عكس ما ينادى به ، أما الثاني فإشارة منه

تكون للطاعة والانقياد إليه . ومن الحقائق الثابتة أن من الخطر أن يكون المعلم من الوعظ ، إن لم يكن له نفوذ كبير . تلاميذه : لأنهم يبغضون « وعظ الضعفاء » . ولهذا السبب يرى علماء التربية استعمال الإيحاء في معالجة الأحوال بطريقة غير مباشرة . وإظهار الشيء المحتاج إليه بحيث لا يشعرون بالتلاميذ بغرضك ، فتثبت فيهم ما تريد بكل حزم ، حتى لا يحدث رد فعل مخالف من الأطفال ، وحتى « لا تستيقظ الكلاب النائمة » كما يقول الإنجليز . وبهذه الطريقة يمكنك أن تصل إلى ما تقصده ، ولا تقابل بالإيحاء العكسي والاستهواء عادةً أفضل من الأمر ، فاستهواء التلميذ إلى شيء ما خير من أن تأمره به ، لأن الاستهواء وإن كان لا يصحب بذكر البرهان والسبب يصحب الأمر ، إلا أنه يناسب ميول الأطفال أكثر من الأمر ، ويحفظ الصلة بين المعلم والمتعلم ، أكثر مما يحدث حينما تعطى الأوامر باستمرار . يقول (ولتون) : (١)

« طبعاً هناك أوقات يكفي فيها الأمر وحده لتنفيذ العمل ، وبخاصة الدور الأول من الطفولة . وينبغي الإكثار من الإيحاء ، والتقليل من الأوامر كلما نما الطفل في ذكائه ومقدرته ، وأصبح قادراً على ضبط شعوره » ، فكلما كبر الطفل يحسن نصحه إلى ما يجب فعله أو تركه ، مع ذكر الأسباب على النتائج ، وبذلك تحل النصيحة محل الاستهواء ، ويقاد الطفل إلى الطريق المستقيم من حيث لا يشعر ، ويحول من مرحلة الطاعة إلى مرحلة الاستقلال بطريقة مستترة ، وينتقل من المراقبة الظاهرة إلى المراقبة الباطنة ، بحيث يستطيع أن يراقب نفسه بنفسه .

ونحن وإن كنا لاننكر فوائد الاستهواء في كثير من المواد ، إلا أننا يجب ألا نسيء المدرس استعماله في : العلوم ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والأدب ، فيعود التلاميذ مثلاً قبول كل ما يخبرهم به من غير مناقشة أو معرفة سبب بل ينبغي أن يشجعهم على الفحص والاستقصاء ، والوصول إلى النتائج بأنفسهم مع مساعدته لهم عند الحاجة فقط .

وقد لا يكون الإيحاء إيجاباً بل أمراً في الحقيقة ، كأن يستعمل المدرس
 قوته مع صغار الأطفال ، فيسألهم هكذا مثلاً : « ألا تحبون أن يشرح فلان
 الآية ؟ » ، « ألا تريدون كذا ؟ » ، « ألا تودون أن تفعلوا هذا ؟ » . فيجيب
 فقال بكل لطف « نعم » ، ولكن هذا النوع من الأسئلة يحمل في الواقع
 ، ومن السهل تجنب الإيحاء الذي يفهم منه الأمر ، وباستعمال الإيحاء
 بطبع المدرس أن يشوق التلاميذ إلى دروسهم ، بشرط أن يعطيهم وقتاً
 يرون فيه بأنفسهم ، فلا يعتمدون عليه في القيام بعمل أو أداء واجب .
 في الحق أنه كلما كان المدرس ماهراً اعتمد التلاميذ عليه ، وانقادوا إليه في كل
 شيء . ولكن المدرس البعيد النظر يمكنه أن يتجنب هذا ، بأن ينحهم
 من الحقيقة ، فيفتح الباب المغلق أمامهم فقط ، ثم يتركهم حتى يصلوا
 إلى النهاية بأنفسهم .

(٢) المشاركة الوجدانية

هي من النزعات الاجتماعية العامة وتتمثل في تقليد الانفعالات والعواطف ،
 على العموم المظهر الوجداني للشعور الاجتماعي ، وقد اختلف العلماء في
 اعتبارها ، فاعتبرها بعضهم أفعالا منعكسة معقدة أو معدلة ، (نظرية همفري) .
 والبعض الآخر اعتبرها مجموعة الانفعالات والغرائز ، (رأى سبنسر ، وجيمس ،
 وبلدوين) ؛ أو نزعة التقليد العامة (تارد الفرني وبلدوين) .
 يفرق الثالث بينها - مجازاة لنظرية (ماك دو جل) - نزعة مركبة من
 كل العناصر الوجدانية للغرائز الأولية مجتمعة ومندمجة ، إلى غير ذلك من
 نظريات التي تختلف من وجهة تفسير الحقائق لا في الحقائق ذاتها .

أما الكتاب والأدباء والفلاسفة فقد ارتفعوا بها إلى مستوى العواطف
 الإنسانية ، وخلطوها بالشفقة على الناس في مصابهم ، والحنو عليهم عند ضعفهم ،
 لا شراك في السرور معهم عند فرحهم ، في حين أن الذي يقصده علم النفس

هو مجرد انتقال شعور بسيط أو انفعال من شخص إلى آخر ؛ من غير أن يكون هناك أى مبرر لهذا الانتقال ، (كأنها ضرب من ضروب الاستهواء) أو كما يقول (ماكدوجل) : « هى الحالة الانفعالية أو الوجدانية التى تحدث عند الإنسان عند ما يجد إنساناً آخر متأثراً فتجعله يشعر بنفس شعوره ، لو كان قد انتقل هذا الشعور إليه بطريق العدوى » . فالطفل يتسم لمن يتسم له من غير أن يفهم معنى الابتسامة ، أو يقصد التودد إليه ، ويصرخ ويبكى لسماع طفلاً آخر يصرخ ، من غير أن يكون هناك أى مبرر لهذا الصراخ من جانبه ، وكذلك الرجل الكبير يشعر بميل للقاء إذا رأى غيره يتقايأ بالفعل أو يشعر بألم فى أصبعه إذا رأى الدم يسيل من إصبع إنسان آخر ، ويأخذ في الضحك لمجرد رؤيته إنساناً يضحك .

ولست هذه النزعة مقصورة على الإنسان ، فهى موجودة بالفعل وبصورة واضحة - وإنما فى درجة أولية - عند كل الحيوانات الراقية التى تملك بطبيعتها إلى التجمع ، وليست مقصورة على الذين تربطهم رابطة خاصة ببعضهم ، فى نفوسهم الحنو والشعور الطيب المتبادل ، فقد تكون بين الغرباء ؛ إذ أن حسن التوجه لإصابة أى إنسان - كائناً من كان - على قارعة الطريق ، وأكثر من فائدة هذا أن الإنسان يحس بهذا الشعور نحو الحيوان ؛ فالأم تبتم لآى أم أخرى إذا ترضع أولادها ، وللكلبة إذا مشت تتبختر بين أجرائها ، بل للبقرة المقترنة بين أشبالها فى قفص حديقة الحيوان .

وهى كذلك ليست مقصورة على مظاهر السرور والانشراح ؛ فهى أشد ما تكون ظهوراً فى حالات الألم البدنى والتوجع .

عند الحيوان :

توجد هذه النزعة عند الحيوانات التى تعيش جماعات بصورة غريزية أولية بحتة ، حتى إن مجرد سماع الصوت من بعيد ، أو شم الرائحة ، يشير بدرجة كبيرة . فكلاب الحى كلها تنبح إذا سمعت واحداً منها ينبح ، وهو بدوره يزداد نباحاً كلما سمعها تردد صدها وتجاوبه .

غير أن هكذا يزداد عندها الانفعال بالتدريج إلى أن يدركها التعب . وكذلك
تهوم الكلاب حول أى كلبين يتقاتلان فتجدها سكوتاً واجمة ، وأعينها مفتوحة ،
تحد نفسها محبوسة ، وعضلاتها متوترة كما لو كانت هى المتقاتلة .

وهكذا إذا سار القطيع من الحيوان للصيد أو التجوال ، فإن أية صرخة
يبتدئها دليل تولد فى الجميع الذعر والخوف ، فيهربون قبل أن يقعوا فى الخطر ،
بمكى فيثور فيهم غريزة المقاتلة فيقفون ويتحفزون ، ويهجمون بجمعهم هجمة
أخيرة واحدة ، ويكون فى هذا فلاحهم .

الفعل ويقول العلامة (كهلر) (١) إن قرود المزرعة كلها كانت تندفع نحو أى
ياخيزى صغير ، وتعانقه - الواحد تلو الآخر - بمجرد سماع صرخة واحدة
ولو لم تكن صرخة توجع ، فإذا سكنت عاد كل منهم إلى عمله السابق .
الفعل يفهمى - كما يقول (ماكدوجل) - كالكس فى أنها تربط كل أفراد الجنس
بتميل لحد من الحيوان معاً ، وتوحد أعمالهم ، وتنظمها بطريقة تجعل منها جماعة
تبعية ، تعوض - باتحادها فى ميدان الجهاد للعيش - ما ينقصها من الذكاء ،
فإنها حسن التصرف .

ثم ما فإخراج الملكة من خلية النحل عنوة ، يحدث فى نفس الجماعة انفعالا
خارجياً ، فتنتطلق من الخاية انطلاق السهم للبحث فى كل مكان ، وكلما طال بها
ترسبت اشتد فيها الانفعال ، « كما يظهر من شدة أزيزها » .

ويقول عالم الحيوان الأمريكى (هولمز) : إن جماعة النحل والنمل وكثيراً
أش الحشرات يظهر عليها الغضب ، إذا غضب واحد منها لسبب ما ، فتأخذ
تتجمع من غير أن تدرك السبب ، وكلما زاد عددها ازداد غضبها ، فتتلف
ما تجده فى سبيلها ، فلا تبقى ولا تذر .

وكذلك يؤكد (كهلر) أن مجرد هجوم واحد من الشمبانزى ، أو صراخه
أى إنسان ، يكفي ليشير غضب الجماعة ، فيثب جميع أفرادها من كل مكان ،

ور (١) عالم ألماني درس القرود - وعلى الخصوص الشمبانزى - دراسة مستوفاة
أما طويلاً فى مدشقر ، وله فى هذا بحوث قيمة .

تاركين أعمالهم ليشاركونا المهاجم في هجومه . ويروى أن القردة الودودة (ديانا) هجمت عليه هو بتوحش في حادث كهذا ، مع أنه كان يلاعبها بكل شئ ذلك بفترة قصيرة .

المشاركة الوجدانية عند الإنسان :

وهي كذلك ذات أهمية حيوية عند الإنسان ، لأنه إذا كانت غريزة التجسس هي الدعامة التي بدونها يستحيل وجود الجماعة كجماعة منتظمة أو تقتصر تكوينها على وسط الأسرة المحدود ، فالمشاركة الوجدانية هي التي تجعل الجماعة مفيدة ونافعة لكل أفرادها ، إذ هي أصل الكثير من تصرفات الجمهو وأكبر مشير لانفعالاته الشديدة ، كالذعر عند الخطر ، والغضب عند إهانة الدين ، أو الوطن ، والتصفيق عند الاستحسان . وهي أساس كل النهضة الاجتماعية ، والعامل الأقوى في توحيد ميول الأفراد وعواطفهم ؛ تجسستهم ، وتخلق فيهم العواطف السامية ، كالرحمة ، والشفقة ، والإحسان ، ولكل ذلك على العكس قد تصل أحياناً إلى الحد الذي يُشَلُّ فيه شعور الإنسان من شدة الصدمة فيصبح عاجزاً عن تقديم يد المساعدة ، كما في حالات المصائب العظيمة الكبرى ، أو تجعله يبتعد عن المناظر التي تثير أي انفعال شديد في نفسه ولو بطريق الانتحار .

أثرها في التربية :

لهذه النزعة - على وجه العموم - أثر كبير في تهذيب نزعات الإنسان وتنميتها على الوجه الأكمل ، إذا أحسن المربي استخدامها ، فالطفل يبتدئ بمشاركة غيره في مظاهر الشعور الأولية ، فتراه يقلد من يجاوره ويلزمه وبذلك تنمو عنده الانفعالات الأولية . ومن هذا الطريق يتولد في نفسه حب لأقاربه الأقربين ، ثم لأفراد الأسرة ، فإذا تمشى مع روح الأسرة وأحب الأهل والأقارب ، نشأ عضواً عاملاً في المجتمع الواسع ، وتمشى مع روح الجماعة ، وشاطر الجميع العطف والمحبة .

الود واللمشاركة الوجدانية قيمة كبيرة في دائرة التربية والتعليم؛ فهي تساعد على عبها لكل شخصية الفرد من الناحية الوجدانية في أحسن قالب، وتسبغ عليه كل حسن وجميل في شخصية من يتصلون به، ويشرفون على تربيته؛ كوالديه، فبه، ومدرسيه، وكما يقول (مكدوجل) : « بطريق عدوى المشاركة يستهواء، تنتقل العواطف الخلقية السامية من الشخصيات المحبوبة إلى التجصص وتكون فيه ».

المدرسة والمدرس :

وهي التي تجعل للفصل والمدرسة والجامعة روحاً سامية خاصة، وصفة إه، وشخصية حية يكون لها أكبر أثر في إعلاء شأن المدرسة وتمجيد ضا، وتقوية شخصيتها، وهي خير وسيلة يستخدمها المدرس في تأديب تجو، وتكوين أخلاقهم.

والمدرس الحازم — كما يقول (دمفيل) — هو الذي يستخدم شخصيته، صب خلقه، وصفاء نفسه، حتى ابتسامته، وإشراق وجهه، في كسب ر معظم التلاميذ بطريق المشاركة، فإذا فعل هذا ضمن لنفسه استخدام له الشخصية الجديدة — شخصيته المندمجة في شخصية التلاميذ — في التأثير ل الأفراد القلائل المشاكسين أو الذين يعتزون بشخصيتهم؛ وحنار أن قزم المدرس على تأديب كل التلاميذ بالأمر والضغط والإرهاب؛ لأن ذلك قل روح المشاركة في نفوس التلاميذ، وإذا ما انقطع حبها صار من المستحيل عليه بعدها أن يتصل بنفوسهم أو عقولهم.

وكما أن هذه العوامل تساعد على تقوية المشاركة بين الأفراد، كذلك تلك عوامل تؤدي إلى إضعافها والقضاء عليها.

فمن واجب المدرس أن يجعل العطف ديدنه، والشعور الطيب متبادلا به وبين تلاميذه، وبطريق هذه المؤثرات ينمّي هذا الميل الغريزي لصالحه وصالحهم.

ويستطيع المدرس أن يتعرف شعور تلاميذه نحوه بتجربة بسيطة كهذه :

يغمس أصبعه في حبر أحمر ، ثم يدخل الفصل ، وعند قفل الباب يصيح صراخاً معقولاً ، ويظهر الألم كما لو كان قد جرح ، ويلف إصبعه بمنديل الطيب فينتقل الشعور بالألم إلى من يحبونه ، ويظهر عليهم التوجع . وبهذه التجربة يعرف المدرس — بطريقة طبيعية — من يحبه ومن يكرهه . وكذلك يستطيع أن يعرف الأطفال العصبيين .

يغلب أن ينتقل الميل إلى الدرس ، ومادته ، والعلم لذاته ، بل للمدرسة كلها ، من المدرس للتلاميذ إن ظهر فيه هذا الميل أمامهم . ولتذكر المدرس أن عاطفه الحب والأمانة وغير ذلك من العواطف السامية والصفات النبيلة ، لا يمكن أن يفهمها التلميذ أو يكتسبها كباقي المعلومات المدرسية ، بطريق التدرج من البسيط إلى المركب ، أو من المادى إلى المجرد ، أو بطريق التلقين والإملاء ، ولكن بطريق المدرس ذاته ؛ فهو وحده الذي يستطيع أن يولد الحنان في نفوس أولاده التلاميذ بحنوه عليهم ، ويخلق فيه الحب بأن يحبهم هو ويبادلهم العاطفة . والمدرس الذي لا تتوفر فيه الأمانة والحب هيماته أن ينقلهما لتلاميذه بغير طريق المشاركة الوجدانية .

(٣) المحاكاة أو التقليد

ينسکر (مكدوجل) أن المحاكاة غريزة من الغرائز ؛ لأنها لا تصحب بانفعال وجداني ، ويرى أنها ميل فطري في الإنسان يدعو إلى تقليد غيره في أفعاله وأقواله ، وحركاته وسكناته ، قصداً أو من غير قصد . فالطفل يقلد بطبيعته كل ما يحدث في البيئة التي تحيط به ، حسناً كان أو قبيحاً ؛ فهو يحاكي من لهم به صلة من حيث لا يشعر ولا يشعرون ، ويتعلم اللغة بمحاكاة من يعيشون معه ، ويتعلم الحركة والمشي والآداب العامة بالمحاكاة . وهو في العادة يحاكي الشيء المحبوب لديه . أما المقلد فيجب أن يكون نموذجاً حسناً حتى لا يترك أثراً سيئاً في الطفل ؛ فالوليد يقلد اللغة التي يسمعها ، ويردد الألفاظ

يصير له في المنزل ، أو المدرسة ، أو الشارع ، أو الملعب ؛ لذا يجب أن
تندبر للطفل أحسن مثل ، وأن يعود المحاكاة فيما يحسن من الأمور ، لا فيما
التجرب منها .

كذلك للتقليد أثر كبير لا في التعليم فحسب ، بل في التريبة العقلية أيضاً . وهو عامل
يس في المرحلة الأولى لتكوين العادة ؛ فالطفل يرى الشيء يفعل أمامه
درسته عليه ، ويكرره حتى يصبح عادة له . ويختلف الأطفال كثير آفي قوة المحاكاة ،
فبعضهم في النزعات والقوى الجسمية ، فالطفل النشط ، القوى الجسم .
أطفال في محاكاة الحركات من الطفل الخامل الضعيف . وهناك أطفال
وما يرون بأنفسهم ويثقون بها ، ويحيون الاستقلال في عملهم ، وأمثال هؤلاء
المجردة ثرون بغيرهم في المحاكاة ، كما يتأثر ضعاف النفوس من الأطفال
الذين يحبون أن يخطوا خطوات غيرهم فيقلدوهم في كثير من الأمور .

ففي هويتين أثر التقليد في التعلم والتعليم إذا نظرت إلى الفرق بين تفهيم الطفل
شيء المشي بالمحاكاة والتكلم ، وبين رؤية الطفل طفلاً آخر يمشي فيحاول تقليده
ذلك . فتفهيمه المشي لا يعلمه المشي ، ولكن بالمحاكاة والتجربة يستمر
ويعتاد المشي ؛ فالتقليد له أثره في الأمور العملية التي تحتاج إلى مهارة ، وهو
وسيلة التي بها تكتسب المهارة في كثير من الأعمال ؛ كالألعاب الرياضية ،
الخط والرسم ، والتمثيل والخطابة . وهو يساعد على التعلم ، لأننا نلاحظ أولاً
نصنع أمامنا ، ثم نحاول تقليده بقدر المستطاع . وليس معنى ذلك أننا لا بد
أن ننجح في تقليدنا لأول مرة ؛ لأننا قد نفشل في المحاولة الأولى ، وننجح
ثانية مثلاً . وليس التقليد مقصوداً على الأطفال ، ولكنه موجود بين
العبارة أيضاً .

أنواع التقليد :

أما أنواع التقليد - مرتبة حسب ظهورها في الطفل - فخمسة ، هي : (١)

(١) التقليد المنعكس .

(٢) التقليد التلقائي .

— (٣) التقليد الاختياري أو المقصود .

(٤) التقليد التمثيلي .

(٥) التقليد الأعلى .

وانشرح كلا منها فنقول :

١ — التقليد المنعكس : هو أول نوع يظهر في الرضيع منذ الولادة

فهو يبكي عادة حينما يؤلمه شيء ما ، وقد يبكي من غير ألم ، لا لسبب إلا
يسمع ويرى وليداً آخر يبكي فيبكي مثله . ومن أمثلة التقليد المنعكس
الكبار أنك تتنأب حينما يتنأب غيرك . ولو لم تكن هناك حاجة إلى التنأب

٢ — التقليد التلقائي أو الانبعاثي : وهو المرحلة الثانية من أنواع التقليد

ولا يظهر عادة قبل أن يبلغ الوليد الشهر السادس من العمر . ويختلف
التقليد المنعكس في أنه ليس مقصوراً على الأفعال المنعكسة التي يقلدها الطفل
فقد يسمع الطفل كلمة من الكلمات فيحاول تقليدها من تلقاء نفسه ولو بالتقريب
وقد يراك تصفق يديك أو تهز رأسك ، فيفعل كما تفعل من غير قصد
وهو مجرد تقليد ، وكثيراً ما تجد الناس في المجتمعات يقلد أحدهم الآخر
غير تفكير في السبب والغرض من العمل الذي يقوم به . والتقليد التلقائي
هو الأصل في تعلم اللغات في أثناء الطفولة ، فالطفل يقلد اللهجة التي يسمعها
من تلقاء نفسه .

٣ — التقليد المقصود : كأن يقلدك الطفل في نطق كلمة من الكلمات

أو كتابة حرف من الحروف ، أو في عمل من الأعمال قصداً لأجل
مثلاً ؛ ويظهر هذا النوع من التقليد في السنة الثانية أو الثالثة من العمر . والفرق
بين التقليد المقصود ، والتقليد التلقائي : أن الأول تقليد لغرض خاص
وأما الثاني فتقليد من غير غرض مقصود .

٤ — التقليد التمثيلي : وله أثر كبير في حياة الأطفال ؛ ويظهر من

في السابعة من العمر. وينبغي التخييل دوراً كبيراً في هذا النوع من
التمثيل؛ كما في حال الطفل الذي يتخذ العصا حصاناً يركبه ويسوقه، والكروسي
يفير كبه ويخاطبه كأنه يخاطب سيارة. وقد يقلد أباه أو أمه، أو الطبيب،
أو حتى من أحوالهم ومظاهرهم.

- التقليد الأعلى : وهو آخر أنواع التقليد ظهوراً، ولا يبدو أثره
إلا في حال البلوغ والمراهقة؛ فالغلام في هذه السن يقلد ما يراه من
التي تركت أثراً كبيراً في نفسه؛ ولهذا السبب يجب أن يستمر التعليم
حتى بعد مرحلة البلوغ، فلا يحرم الشاب الفرصة في غرس المثل العليا
في نفسه، ليعمل للوصول إلى الكمال في المستقبل. والغلمان يميلون إلى أن يقلدوا
بعض المثل العليا التي تحيط بهم في بيئتهم، وبعد ذلك يرجعون إلى التاريخ
كباب فيحاكون الأبطال والأدباء؛ وهنا الفرصة سانحة أمام المربي لتشويق
إلى دراسة حياة عظماء الرجال، من : علماء، ومخترعين، وفنيين،
سياسيين، وأطباء، وأدباء، وقادة، حتى يتسع المجال أمامهم فيختاروا ما يشاءون.
ليس معنى ذكر أنواع التقليد مرتبة بالكيفية السابقة، أن الأنواع الأولى
بظهور الأخيرة، بل تستمر كل هذه الأنواع في الإنسان مدى الحياة،
مناسبة - مثلاً - تجد كل أنواع التقليد.

- أرقى أنواع التقليد ما كان لغرض معين؛ وكلما كان الغرض حياً كان التقليد
- كما في حالة العزم على محاكاة نموذج من النماذج المستحسنة، محاكاة وفق
ال - ؛ أما النموذج الذي يحاكيه الأطفال فيجب أن يكون واضحاً حسناً
يتمسك به المربين أن يذكروا دائماً أن الأطفال يلاحظونهم
فيقولون وما يفعلون من حيث لا يشعرون، فيجب أن يظهروا
المثل الأعلى أمامهم، حتى يكونوا خير قدوة يقتدى بها. وأقل أنواع
المحاكاة في الأفعال التي يظهر فيها الشعور والمشاركة الوجدانية.

(٤) الغريزة الجنسية

هذه الغريزة من أشد الغرائز تعقداً؛ إذ أنها تشمل جميع الوجدات والاعمال التي لها علاقة بالاختلاط الجنسي، أى باتصال الذكر بالأنثى من نوع من الأنواع الحيوانية.

فالتقرب من الأنثى ومغازلتها، وخطب ودها، وحب الاختلاط وبناء الأعشاش والبيوت، وحماية الزوج والأولاد، والقيام بشئونهم - هذه الأعمال وما أشبهها راجعة إلى هذه الغريزة. وإن منزلة هذه الغريزة من الوجهة الاجتماعية، لتظهر لك في أن كثيراً من المشاكل الاجتماعية والأمراض العصبية يرجع إلى ذلك النزاع المستمر بين هذه الغريزة، والقوانين الاجتماعية التي تحول دون ظهورها.

فإذا بلغ ذلك النزاع أشده، فمعناه أن تلك الغريزة نمت وأصبحت قهراً بحالة خارجة عن حد الاعتدال. وهذه القوة ترجع في الغالب إلى المغالاة في إرضاء هذه الغريزة، ثم محاولة قمعها دفعة واحدة دون تمهيد لذلك.

وقد أثبت التجارب أن قوة هذه الغريزة أو ضعفها يرجع إلى زيادة نقص في مواد خاصة تفرزها بعض الغدد الداخلية، ولا يبعد أن يأتي يمكن فيه قياس الرغبات الجنسية بمقدار تلك المواد المشار إليها.

والعنصر الوجداني الملازم لهذه الغريزة، هو انفعال حبي يشعر به الذكر من الذكر والأنثى نحو الآخر. والغاية العملية التي ترمى إليها في الظاهر هو اختلاط الشخصين، وتعهد كل من الآخر بالحفظ والعناية، ولكن الغاية الحيوية منها هي الاحتفاظ بالنوع، ولذا ترى الخليطين يعينان بأطفالهما عنا كل بالآخر.

ومن هنا ترى أن الغريزة الجنسية متصلة بغريزة الأبوة أو الأمومة اتصالاً تاماً، بحيث لا يمكن وضع الحد الفاصل بينهما؛ فعمل الأعشاش

بناء البيوت ، والدفاع عن الحرم ، ترجع إلى كل من الغريزتين . ولذا يستحسن أن تسمى هاتان الغريزتان « الغريزة التناسلية » إذ أن الغريزة الجنسية تمثل الدور الأول للغريزة التناسلية ، وغريزة الأبوة تمثل الدور الثاني لها . والغاية منهما واحدة . وهى التناسل ، والاحتفاظ بالنوع .

ويعارض هذا رأى القائل بتوحيد الغريزتين : (١) أن العنصر الوجداني في كل منهما هو المحبة ، (٢) أن علم النفس التحليلي يقول : إن المحبة المتبادلة بين الشاب والفتاة ، أو بين الأب وابنته ، أو بين الأم وابنها محبة جنسية ، مختلفة الوجهة .

وإننا نشاهد أن من السهل قمع هذه الغريزة على قوتها ومعارضة مطالبها أحياناً للقانون الاجتماعي ، وأن حياة الإنسان حياة سلام ووثام في بيئته وإن وقف - إلى حد كبير - على حسن توجيهها .

ولذا نرى أن جميع المجتمعات - مهما كانت منزلتها من الحضارة - تعنى هذه الغريزة ، وتضع لتنظيمها أو إخضاعها طائفة صالحة من القوانين ، تعززها بتقاليد والعادات والعقائد القومية .

وربما يكون من أهم المشاكل التي تصادف كل أمة متمدينة تنظيم نزعات هذه الغريزة ، بحيث تصل إلى الغاية الحيوية التي ترمى إليها ، دون أن يحدث ذلك ضرراً اجتماعياً لتلك الأمة ، أو تأخراً في الثقافة الأدبية والخلقية التي وصلت إليها .

رأى فرويد :

يرى (فرويد) الطبيب النمساوي ، والعالم النفسى الشهير : أن الغريزة الجنسية مصدر جميع الغرائز ، بل جميع الدوافع التي تحمل الإنسان على فعل ، وهو يعزو جميع الأحلام ، وجميع الأمراض العقلية ، والعلل العصبية - مهما كان نوعها - إلى عدم إرضاء هذه الغريزة .

بل إنه يقول : إن جميع الأعمال العقلية مرتبطة بالغريزة الجنسية - وإن

خفيت علينا العلاقة بينهما . ويقول فوق ذلك : إن جميع الرغبات الظاهرة والمكبوتة التي تشغل ناحيتي العقل الظاهرة والباطنة ، وجميع أنواع المحبة سواء أكانت للأم أم للزوجة أم للزوج ترجع إلى الغريزة الجنسية .

والخلاصة : أن هذه الغريزة — في رأى فرويد — هي الباعث الحيوى

الوحيد الذى تنشأ عنه جميع البواعث التى تدفع الإنسان إلى العمل . وهى

تظهر — فى رأى — بعد الولادة ، وتلازم الإنسان طول حياته . (وفرويد) لا يدلى برأيه هذا دون أن يبرهن عليه ، ولكنه يقيم عليه البراهين التى قبلها أتباعه ، ورفضها معارضوه ، فمن هذه البراهين : —

(١) ما يرى من ميل الطفل إلى امتصاص أصابعه ، وتعلقه بأمه ، أو حاضنته ، أكثر من تعلقه بأبيه ، وغيرته على أمه من أبيه ، وميله للاستئثار بها .

(٢) ما يلاحظ من أن الأطفال يحبون الاختلاط بالبنات ، وتمثيل الحياة الزوجية فى عهد الطفولة .

(٣) ما يشاهد من أن معظم الفنون الجميلة تدور حول المسائل الجنسية : فالأغاني معظمها مجونية ، وجميع الآداب مفعمة بالقصص الجنسى ، وأغلب الروايات غرامية ، والرسم والتصوير اتجاها كبير نحو الأمور الجنسية .

(٤) ما هو شائع بين الناس من أن جرى الرجل وراء المرأة أو العكس - كان ولا يزال - مصدر كثير من الأخطار الاجتماعية ؛ ولذا يقولون إذا حدث حادث جلل : « ابحث عن المرأة » .

(٥) ما هو معروف من أن الغرض من كثير من القوانين الشرعية والوضعية هو تنظيم الحياة الزوجية ، وإيقاف الغريزة الجنسية عند حد معقول .

(٦) ما قد ثبت بالتجارب من إمكان مداواة جميع الأمراض العقلية والنزلات العصبية بعلاج جنسى .

هذا باختصار هو رأى (فرويد) وأتباعه ، الآخذ فى الانتشار

أما أوروبا وأمريكا ، وأكبر معارض له هو الأستاذ (وليم مكندوجل) الذى
رأيه ، ويبرهن على أن ما يقوله (فرويد) صحيح من بعض الوجوه ،
وإذا طبق على الأشخاص غير العاديين ، الذين تقوى فيهم هذه الغريزة
يخرج عن حدها .

وأكبر حجة له على ذلك : هو أن البراهين التى يدلى بها (فرويد) ليست
قوية ، ولكنها خاصة تصدق على بعض الأفراد ؛ فلا يمكن أن تتخذ أدلة
عامة تثبت بها قانون علمى يقينى . فالمسألة - كما ترى - خلافية لا تزال رهينة
للمشكوك . ولكن النصر - حتى الآن - لا يزال فى جانب (فرويد) ، فلننتظر
حتى تنتهى المعركة ، وتبرهن الأيام على صحة أحد الرأيين .

الغريزة الجنسية والفنونه :

وإننا - مع انتظار القول الفصل - لا ننكر أن للغريزة الجنسية السيطرة
على عالم الوجدان ، وأعظم الآثار فى عالم الفنون الجميلة . وهما نحن أولاء نتكلم
علاقة هذه الغريزة بالفنون الجميلة فنقول : -

من الملاحظ أن هناك علاقة متينة بين هذين الأمرين ؛ فالعاشق يحسن
الكتابة الفنية ، ويجيد الشعر ، ويتقن الرسم والتصوير ، ويدع فى الضرب
مغزف والغناء ، وينبغ فى الرقص والتمثيل وتأليف الروايات . وقد لوحظ
أن الفنان - وهو أعزب - أقدر على إتقان الفن منه بعد أن يتزوج .

آراء العلماء فى تعليل هذه العلاقة :

وللعلماء فى تعليل هذه العلاقة آراء : -

(١) فمنهم من يقول : إن هذه الفنون من مظاهر الغريزة الجنسية ، وتتخذ
وسيلة للتقرب من المحبوبة دون أن يشعر المحب بذلك ؛ فهى فى الأصل واسطة
لوسيلة ، ولكنها تصبح غاية فى ذاتها .

(٢) وهناك من يقول : إن هذه الغريزة تثير فى النفس عواطف ورغبات
معيولة نحو أشياء غامضة غير محدودة ، وتمد الجسم بطاقة عصبية قوية . ومن

حيث إن اتجاه هذه الغريزة لا يكون محدوداً، فإن هذه الرغبات - معززة بتأثيرات
الطاقة - تنصرف إلى الفنون الجميلة، وتعاضدها في ذلك التقاليد الاجتماعية لهذه
وإنما تنصرف تلك الرغبات إلى الفنون الجميلة لأن هذه أقرب مرض لتلك
وأشد شبيهاً بها لا تصالها كلها بعالم الجمال، وارتباطها بعالم الوجدان والعاطفة
(٣) ويقول فريق ثالث: إن الطاقة العصبية التي هي من آثار الغريزة
الجنسية لا تستنفذ جميعها في سبيل إرضاء هذه الغريزة، ووصولها إلى غايتها
فيبقى جزء منها يصير مدداً للقوة التي تستخدم في الفنون أولاً، ثم في أعمال
عقلية أخرى لا علاقة لها بالغريزة الجنسية ثانياً.

وهذا هو رأي (فرويد) وأتباعه القائلين بأن منشأ الطاقة العصبية كلها
هو الغريزة الجنسية التي يُرجعون إليها جميع الأعمال العقلية، وجميع أنواع
السلوك الإنساني.

عصر ظهورها :

يقول (فرويد) : إن هذه الغريزة تظهر بعد الولادة، ويستدل بميل المولود
إلى أمه أو حاضنته دون أبيه، وبالغبطة والسرور اللذين يمتلئ بهما
يظهران على وجهه عند التقام ثدي أمه، أو امتصاص إصبعه أو إصبع أمه
حتى في غير أوقات الجوع، وبغير ذلك من الأعمال التي قد تكون من آثار المرض
هذه الغريزة. ولكن الأستاذ (مكدوجل) لا يوافق (فرويد) على هذا الرأي، فحاج
محتجاً بأن ليس لدينا من الأدلة ما يبرهن على أن تلك الميول وذلك الشعور الجنسي
بالسرور الأنف الذكر من مظاهر الغريزة الجنسية. وإن فقد الخجل عند
الجنس - فيما قبل الثامنة - قد ينهض دليلاً على انعدام هذه الغريزة قبل
تلك السنة.

فالرأي عند (مكدوجل) : أن الغريزة الجنسية لا تظهر إلا حوالى السنة الأولى
الثامنة، حيث تظهر على الولد أو البنت آثار الحياء، والخجل الجنسي، وحيث
تقع من الأطفال أعمال تدل على أن هذه الغريزة في حال يقظة؛ أما قبل تلك
أسباب

زفة بتأسيسه فإنها تكون في حال نوم عميق ؛ وما الأعمال التي ينسبها (فرويد) إلى تماثل هذه الغريزة في عهد الطفولة الأولى إلا ناشئة عن أسباب (فسيولوجية) ، تلك العلاقة لها بالتفكير ولا بالشعور الجنسي ؛ فالطفل يلذ له التقام ثدى أمه مثلاً - لما يناله من لذة وسرور ، لا لشعوره بأنها أنثى وهو ذكر .

وفيما بين الثامنة وسن المراهقة تستمر هذه الغريزة في النمو ، وتقوى تدريجياً تبعاً لنمو أعضاء التناسل . وفي هذه المدة تظهر على الولد آثار هذه الغريزة واضحة جلية ، ويبدأ تعلقه بالإناث إلى حد ما .

ومن حيث إن أعضاء التناسل لا تنضج قبل المراهقة ، فمن المضر جداً أن تستخدم الأولاد أو البنات أعضاءهم التناسلية قبل نضجها لأغراض جنسية ، ويحرصوا على القيام بأعمال من هذا القبيل ؛ لأن التجارب قد دلت على أن كثيراً من العادات الجنسية القبيحة ، التي ينشأ عليها الأولاد بعد البلوغ ، يرجع إلى سوء استعمال أعضاء التناسل فيما قبل .

فعلى المربين وضع هذه الحقيقة نصب أعينهم ، ومراقبة أولادهم في تلك السنين المدة ، مع توخي جانب الحكمة والحزم ، حتى لا يفهم الأولاد أنهم مراقبون للذين من هذه الناحية .

وعند البلوغ يتم نضج أعضاء التناسل ، فتبلغ هذه الغريزة أشدها ، فتحمل آثار المرء على السعى في قضاء مطالبها ؛ ولذا تكون حياته في خطر ، ويصبح في رأى حاجة شديدة إلى حسن القيادة ، والتزويد بالأفكار الصالحة ، وتعود العادات الحسنة التي تكبح جماح هذه الغريزة ، وتهدى من نائرتها ؛ كما سندكره لك لنجل عند الكلام على المراهقة .

ومن هنا نرى الحكمة في حث الدين الإسلامي على الزواج ، وتفضيل التبكير على التأخر فيه ؛ لأن في إرضاء هذه الغريزة بالطرق المشروعة حفظاً لسنة من الأخلاق والآداب ، وتقوية للنسل ، وحثاً على السعى في طلب الرزق .

وقد قال (فرويد) بحق : إن إرضاء هذه الغريزة بالطرق المعقولة لمن تلك أسباب تنمية الجسم والعقل ، وتقويم الأخلاق ، وتقوية المواهب الإنسانية

على العموم . أما كتبها أو سوء قيادتها ، فيؤدي - ولا محالة - إلى اضطراب عصبي ، وأمراض عقلية قد يصعب علاجها ، أو إلى تكوين عادات سيئة قد يكون من المستحيل التخلص منها .

(هـ) نزعة التدين

معناها :

يقصد بنزعة التدين : ميل الإنسان بطبيعته إلى الاعتقاد بوجود قوة أو قوى فوق القوى الطبيعية ، مهيمنة عليها وعلى القوى البشرية . وقد قلنا فيما سبق : إن هذه الغريزة من الغرائز المنظمة التي ترمي إلى قيادة السلوك الإنساني وتنظيمه ؛ ولذا كانت أرقى الغرائز منزلة ، وأشدّها اتصالاً بالحياة الإنسانية . ومعظم الباحثين على أنها خاصة بالنوع الإنساني دون غيره من الحيوان .

أسسها :

ترجع هذه الغريزة إلى غرائز أخرى بسيطة ، مثل : غرائز حب الاطلاع ، والخضوع ، والخوف ، التي ينشأ عنها الإكبار والاحترام أحياناً ، والذعر والرغبة أحياناً أخرى .

وبيان ذلك أن الإنسان الأول نظر حوله ، فوجد مظاهر طبيعية من : بحار ، وجبال ، وأنهار ، ووديان ، وأرض ، وسماء ، وشمس ، وقمر ، وسحاب ، ورعد ، وبرق ؛ وشاهد أن هذه كثيراً ما تكون نافعة له ، تعامله بالرفق والعطف واللين ، وتقضى له مطالبه ، وتسد عوزه ، ولكنها قد تنقلب ضده ، وتفسد عليه تدابيرها ، وتلحق به الضرر ، فكان يحترمها ، ويحلمها في الحالة الأولى ، ويخاف عقابها ، ويخشى بأسها في الثانية .

ومن حيث إنه لا يفهم إلا سلوك نفسه ، فإنه كان يقيس هذه الأعمال بمقياس أعماله ؛ فكان يعتقد أنها صادرة عن كائنات مفكرة مثله ؛ ولذا نسب هذه الأعمال إلى أشخاص أحياء مثله ، فأخذ يحترم هؤلاء الأشخاص ، أو يخاف سطوتهم ، ويقدم لهم القرابين .

وعن ذلك نشأت فكرة تعدد الآلهة ؛ إذ كان الإنسان يعتقد أن كل مظهر من هذه المظاهر عمل من أعمال إله قادر على المنفعة والضرر ، ولم يخطر بباله - في سذاجته الأولى - أن هذه مسببات لكل منها سبب .

تقدم العقل للإنسان ، وتقدمت معه العلوم والمعارف ، فأخذ عدد الآلهة يقل إلى أن بلغت المعرفة أقصاها ، وقامت الأدلة القاطعة على أنه لا يمكن أن يكون هناك أكثر من إله واحد ، هو سبب الأسباب أو المبدع الأول .

ومن ذلك ترى أن العقيدة الإلهية أو نزعة التدين قديمة ، وأنه مهما اختلفت عقائد المتدينين ، فإنها ترجع إلى الاعتقاد بوجود قوة فوق القوى الطبيعية الإنسانية وغيرها تسمى بأسماء مختلفة ، أما تحديد هذه العقيدة ، وتحديد عدد الآلهة فراجعان إلى البيئة والتربية .

التربيع عند الأطفال :

إن الأطفال أشد قبولاً للعقائد الدينية من الرجال ؛ ذلك لما عندهم من الاستعداد الطبيعي للتصديق وسرعة التأثر بالاستهواء ، ولميلهم الفطري للقصص والمسائل الخيالية ، ولذا نرى أن التعليم الديني - خصوصاً ما كان منه عملياً مبنياً على مشاهدة أو اشتراك فعلي في إقامة الشعائر الدينية - يكون له في نفوس الأطفال أثر كبير جداً قلما تمحوه الأيام .

وإن الشاب ليلمسك بعاطفته الدينية ، حتى بعد أن تتسع دائرة تفكيره ، ويتخلص من كثير من العقائد الفاسدة ، التي تسربت إلى ذهنه في عهد الصغر ، وأخطأ في فهمها خطأ قاده إليه خياله .

فمن الواجب إذاً تعليم الأطفال شيئاً من مبادئ الدين ، يكون أساسه محبة الله تعالى ، والخضوع له ؛ لأن الطفل يحب بطبعه كل من يجلب له المنفعة ، ويدفع عنه الضرر .

والواجب أن يكون التعليم وجدانياً لا عقلياً قبل الثانية عشرة ، أي أن الغرض من التربية الدينية قبل هذه السنة يجب أن يكون إيقاظ الوجدان ، وتربية العاطفة الدينية ، وإعداد النشء للتعليم الديني العقلي المنظم ، الذي يبدأ من سن المراهقة .

وبعد المراهقة يتفتح ذهن الناشئ، ويأخذ في التفكير فيما وراء العالم الذى يسكنه، والبيئة التى يعيش فيها، ويتوجه إلى عالم غير هذا العالم، وتتكون لديه نزعات قوية اجتماعية ودينية، ويكون مثال التضحية والبطولة. فهذا هو الوقت الصالح لتغذيته بالأفكار والآراء الصحيحة، والآداب الدينية الصالحة التى تقوده وتهديه سواء السبيل.

وما تقدم يظهر لك السبب فى أن معظم الشبان فى ذلك العصر يصيرون اما دينيين بمعنى الكلمة، وإما غير دينيين. وإن المسؤولية فى ذلك لتلقى على التربية الدينية التى يتلقاها الشباب، وعلى البيئة التى ينشأ فيها.

أثر هذه الغريزة فى المجتمع:

عرفت أن هذه الغريزة من الغرائز المنظمة للسلوك الإنسانى؛ ولتوضيح ذلك نذكر لك.

١ - أن آثارها فى المجتمعات المتأخرة فى الحضارة لا تزال تشاهد، فإنها هى السبب فى محافظة الجماعات على عقائدهم وتقليداتهم وعاداتهم، فإنهم كانوا يرون أن تغيير الظواهر الطبيعية وانقلابها ضدهم علامة على غضب الآلهة عليهم لسبب من الأسباب، وكانوا يرون أن هذا الانقلاب، وذلك التغيير ناشئ عن تغييرهم العقائد والتقاليد أو العادات الاجتماعية التى هى قوامهم الاجتماعى، فإذا خرجوا على عقيدة أو تقليد، أو تعدى أحدهم على حقوق الآخر، فتغيرت الظواهر الطبيعية، وانقلبت ضدهم، عادوا على أنفسهم باللوم، ورجعوا إلى ذلك الذى تركوه، فكان ذلك سبباً فى محافظتهم على قوميتهم، وتعاونهم على الاحتفاظ بالتقاليد الاجتماعية، ذلك التعاون الذى أدى إلى انتصارهم فى ميادين تنازع البقاء.

وعن هذا نشأ السلوك الخلقى المنظم للنزعات الفردية المباشرة، المسير لها وفق قانون اجتماعى متفق عليه، وكان من نتائج ذلك.

٢ - اعترف المجتمع بحقوق كل فرد وأداؤها كاملة، بعد أن كان القوى يدعى حقوقاً لنفسه، ويحافظ عليها بقوته الشخصية، فى حين أن حقوق

- الضعيف تضيع ، وتصير لقمة سائغة للغاصبين .
- ٣ - زيادة في أنواع الأعمال الخاضعة للقانون العرفي ، وذلك تبعاً لتقدم الجماعة ، وكثرة أعمالهم ، وتعدد نواحي حياتهم .
- ٤ - ازدياد تقديس القوانين العرفية ؛ لاعتقادهم أن هذه ناشئة عن قوة عليا ، لا يرضيها إلا أن ترى هذه القواعد والقوانين متبعة بكل دقة وعناية ، فما على المجتمع إلا أن يقدسها ، ويحافظ عليها ، ويعمل بها إرضاء لتلك القوة .
- ٥ - تغير في اتجاه العقلية الإنسانية من شأنه التعود على ضبط النفس ، واتباع طريق الحزم في السلوك ؛ وذلك راجع إلى أن اتباع القوانين العرفية والخضوع لها يهذب - ولا محالة - السلوك ، ويحدد النزعات النفسية ، ويجعل السلوك الإنساني خاضعاً لنظام لا يحيد عنه .

(٦) اللعب

المعب والسَّمَل :

يطلق اللعب عادة على كل أعمال الأطفال ، وبعض أعمال البالغين غير الجدية التي تتجلى فيها الحال التلقائية ، وعدم التقيد بقيد ما ، أو اعتبار لغير قانون اللعبة ، أو الشعور بالمسؤولية من ناحية ، والارتياح المتجدد أثناء القيام بها ، واللذة التي يجدها الإنسان فيها ، والمثابرة والاستمرار للحصول على أكبر قسط من هذه اللذة من ناحية أخرى . أو هو كما يقول عالم التربية الإنجائزي (السير برسي نَن) : « كل نشاط يقوم به الإنسان لمجرد النشاط ، من غير أدنى اعتبار للنتائج التي قد تترتب عليه أو تنتج منه ، بحيث يمكن الكف عنه ، أو الاسترسال فيه ، بمحض الإرادة . ومن غير أدنى إرغام » . ويزيد العلامة « شاند » على هذا « أن كل عمل جدى يقوم به الكائن ، ويكرره حتى يسهل عليه القيام به بإتقان ومهارة ، ويجد في ممارسته سروراً ولذة - يصبح لعباً .

فهو في الواقع نشاط تتحد فيه الغاية مع الوسيلة ، وفيه يهيء الكائن نفسه لهما معاً من غير أدنى تفرقة بينهما .

أما الشغل فهو -- كما يقول العلامة الأمريكي (ستانلي هول) -- : « كل عمل عقلي أو بدني منظم يحتاج إلى دقة ، وإتقان ، وضبط نفس ، وجهد كبير يبذله العامل ، وشعور بالمسؤولية . فهو وسيلة لغاية خاصة يحاول الإنسان الوصول إليها بطريق العمل » .

ولكن على الرغم من كل ما يقال في التمييز بينهما ، فليس هناك - كما يقول الأستاذ الاسكتلندي (تومسون) - « حد فاصل بين اللعب والعمل الجدى ؛ لأن كل عمل جدى تجد فيه الغرائز الأولية مجالاً فسيحاً للظهور يصبح لعباً » ، وكذلك نجد أن اللعب في نظر الطفل لا يقل أهمية عن عمل البالغ ، بل هو يقوم بأشق الأعمال في أثناء اللعب . وقد يصبح عمل الاختصاصى الذى يقوم به بغير كلفة ولا إجهاد ، ويجد فيه كل سروره ولذته لعباً . وكما يصير لعب المحترف الذى يبذل فيه كل جهده ويحصر فيه انتباهه عملاً جدياً .

مميزات اللعب :

ولكن مع هذا كله يصح أن نقول إجمالاً : إن اللعب يتميز بالأمور الآتية :

١ - رغبة اللاعب فى أن يكون هو المحدث للعب ، المسبب له دون إملاء من الغير .

٢ - الشعور بالحرية النفسية المطلقة فى أثناء اللعب .

٣ - النشاط المطبق غير المقيد بقواعد أو شروط .

٤ - حب التقليد (فى الألعاب الجدية ، ومعظم ألعاب الكبار) .

٥ - المنافسة والمباراة التى يقصد بهما هزم الخصم ، والغلبة عليه لشرف اللاعب ذاته ، أو الجماعة التى يمثلها أو يلعب معها ؛ ولذلك تُقبل الشعوب التى تميل للمقاتلة والمغامرة بطبيعتها - كالباكستون ، والنورماندين ، والدنماركيين - على الألعاب الجدية بكافة أنواعها ، فى حين أن الشعوب الهادئة الوديدة بطبيعتها - كالهندوس وأهالى برما ، والمالورى سكان جزائر استراليا - لا تميل

إليها بل تنفر منها ، ويرجع عدم انتشار لعب كرة القدم في هذه الأصقاع بالذات إلى هذا السبب وحده .

نظريات اللعب :

وضع بعض الفلاسفة والشعراء ، ورجال التربية ، والمحدثون من علماء النفس نظريات كثيرة لتفسير ماهية اللعب ، تختلف في جوهرها باختلاف وجهة نظر كل منهم إلى اللعب ؛ فقد نظر بعضهم إلى الناحية الاجتماعية - الفلسفية البحتة أو النفعية - والبعض من ناحية علم وظائف الأعضاء (الفزيولوجية) ؛ أو من ناحية علم الحياة (البيولوجية) ، والبعض الآخر من ناحية علم النفس الحديث (سواء أكانت عقلية ، أو وظيفية ، أو غرضية) .

(١) نظريات فلسفية

١ - نظرية الحرية : وهي في الحقيقة ليست نظرية بالمعنى المفهوم ، وإنما هي رأى أبداه الشاعر (شيلر) الألمانى ، قبل أن ينادى بنظرية فضل الطاقة . ومؤداه : أن اللعب هو النتيجة المباشرة لشعور الإنسان بالحرية ، وفقد المسؤولية عند الفراغ من العمل الجدى مثلاً .

٢ - نظرية التقليد : ويرى (شيلر) كذلك أن أهم عنصر بارز في اللعب هو التقليد ؛ لأن الطفل في ألعابه المختلفة يقلد أفعالاً جديدة ، ويكرر تقليدها حتى يتقنها ، ثم هو يجد لذة في أثناء عملية التقليد ، وارتياحاً عند تمامه . وهذا الرأى يقارب النظرية التحضيرية نوعاً ما .

(ب) نظريات فسيولوجية

١ - نظرية الطاقة الزائدة : أو النشاط الزائد على الحاجة ، وقد وضعه في الأصل الشاعر (شيلر) ، ثم توسع فيها وشرحها ، وأكملها الفيلسوف الانجليزى (هربرت سبنسر) . وتتلخص - كما يقول سبنسر - في أنه « لما كانت أطفال الحيوانات الراقية تعتمد في قضاء حاجاتها الضرورية - من أكل ،

وشرب ، وكساء - على ألبوها ، فليس ثم مجال ولا ضرورة لاستنفاد جزء كبير من الطاقة الحيوية المتجددة ، أو الجهاد فى سبيل الحياة . فليس هناك إذاً من سبيل إلى استخدامها فى شىء سوى اللعب غير المنتج ، وبعبارة أوضح نقول : إن الحيوانات الراقية - التى تلعب فى أثناء طفولتها - لا تصرف كل نشاطها فى الحصول على القوت الضرورى وغير ذلك من مستلزمات الحياة ، وعلى فرض حدوث هذا فنشاطها لا يستخدم كل مراكز الجهاز العصبى ، فإذا قام جزء منها بعمل شاق استنفد ما فيه من طاقة تجمع فى الأجزاء الأخرى شىء كثير من الطاقة الزائدة ، وبهذا تتعاون العضلات والأعصاب على العمل بالمتابعة ، فعند وصول هذه الطاقة الزائدة إلى الحد الذى لا يستطيع الحيوان فيه أن يحبسها ، أو يستهلكها فى عمل جدى ما ، اضطر إلى الانتفاع بها فى تلك الأفعال التلقائية السارة التى نسميها لعباً . وهذه النظرية وإن كانت تصلح لتفسير الكثير من ألعاب الأطفال والحيوانات الراقية إلا أنها عرضة للنقد الشديد من نواح عدة ، وملخص هذه الاعتراضات :

أن رغبة الطفل فى اللعب تزداد باستمراره فيه ، أى أنه كلما استمر فى اللعب ازداد سروره ، حتى يصل إلى حد التعب والإعياء . والطاقة الحيوية محدودة لا تتجدد بنسبة سرعة استهلاكها . فلا بد أن يكون هناك عامل نفسى أكبر أهمية من الطاقة الزائدة . وعلى هذا الاعتبار لا تخرج الطاقة الزائدة - على رأى العلامة الألمانى (كارل جروس) - عن كونها أحد الدوافع المتعددة للعب . يضاف إلى هذا أن نظرية الطاقة الزائدة لا يمكن أن تفسر الأمور الآتية :

(١) سبب التنوع فى ألعاب الأطفال والحيوانات ، (ب) الألعاب التى يتسلى بها الكبار بعد الفراغ من أعمالهم اليومية ، (ج) السر فى أن اللعبة التلقائية البريئة قد تصبح جدية ونفعية بعد إتقانها ، (د) أن الحيوان الصغير أو الطفل يلعب لعباً مجهداً وهو مريض ، أو متعب ، أى فى الحالات التى لا يمكن تصور وجود طاقة زائدة فيها ، وهو كذلك يلعب حتى يتجاوز الحد

المناسب ، ويصبح في حاجة إلى الراحة التامة . على أنه بعد - فترة قصيرة من الراحة لا تعوض عليه تعب اللعب السابق - قد يستأنفه بنشاط جم عند أول إشارة ، أو بادرة تشجيع .

٢ - نظرية الراحة أو الاستجمام : يرى الفيلسوف (لازاروس) أن اللعب هو الوسيلة الوحيدة لراحة الأعصاب والأعضاء التي أجهدتها العمل الجدى المتواصل ، ولا سيما أن قيام الإنسان بعمل مجهد لا يقتصر - كما يقول العلامة (ماك دوجل) - على استهلاك النشاط الحيوى الخاص بالجزء الذى يستخدمه فى أثناء العمل من الجهاز العصبى ، والأعضاء الأخرى ، بل قد يتعداه عند نفاده تماماً إلى تطلب النشاط من الأجزاء الأخرى وهكذا ، وبزيادة انكباب الكائن الحى على العمل قد تستهلك كل طاقته الحيوية العامة ، فيصل إلى درجة الإعياء ؛ ومن ثم كان اللعب ضرورياً حتى ينتفع الكائن بالطاقة المخزونة فى المرا كز الأخرى ، ويرى المرا كز المتعبة . أو - كما يقول العلامة (برسى ن) : إن اللعب لا يستنفد الطاقة الزائدة فحسب ، بل يستخدم كذلك طاقة مرا كز الجهاز العصبى التى لم تقم بعمل ما ، وبذلك يترك للمرا كز التى كانت تستخدم فى العمل الجدى فرصة طويلة تتخلص مما تراكم فيها أو ذاب فى الدم من العصارات الكيميائية والسموم (التوكسينات) ، وبذلك تعوض الطاقة المفقودة ؛ فوظيفة اللعب إذاً هى التماس الراحة بطريق تقاسم المرا كز العصبية المختلفة العمل مناًوبةً ، بحيث يستعمل بعضها فى الوقت الذى يرتاح فيه البعض الآخر .

وعلى الرغم من تفضيل العلماء هذه النظرية على سابقتها ، فقد وجهوا ضدها اعتراضات جوهرية أهمها :

أنه ليس من الضرورى أن تتقاسم المرا كز العصبية العمل مناًوبةً ؛ إذ المشاهد أن مجرد تغيير نوع العمل مع استخدام نفس الأعضاء ، أو المرا كز التى أجهدتها العمل السابق ، كفيل بالراحة ؛ ولذلك يميل العمال إلى ممارسة الألعاب البدنية والرياضية فى أوقات فراغهم ، كما يميل أصحاب الأعمال العقلية

إلى الألعاب العقلية البحتة ، كالشطرنج ، والورق . وكذلك يعترض العالم السويسرى (كلايديد) بأن الأطفال يلعبون فى يومهم منذ قيامهم من النوم صباحاً وهم فى غاية النشاط .

(ح) نظريات بيولوجية

١ - النظرية التحضيرية ، أو نظرية التمرين : لم يطمئن (كارل جروس) إلى النظريات السابقة ، ولم تعجبه الناحية الفسولوجية ، فاتجه إلى الناحية الحيوية (البيولوجية) ؛ مسترشداً فى هذا برأى الفيلسوف (مالمبرانش) القائل بأن اللعب هو الوسيلة الوحيدة الشائقة التى يستطيع الكائن الحى الراقى أن يعد بها نفسه للحياة الجديدة المقبلة ، بطريق تمرين الغرائز والنزعات الغريزية عند بدء ظهورها ، تمريناً بسيطاً لا يظهر له فى مبدأ أمره أى غرض خاص . وكلما زادت أجهزة الحيوان تعقداً ، وتعددت أعماله الجديدة التى سيطلب منه القيام بها فى المستقبل ، احتاج إلى تمرين أطول بطريق اللعب ؛ ولذلك تطول مدة طفولته ليطول لعبه ، وفترة تمرينه ؛ ومن ثم كان الإنسان أطول الحيوانات طفولة وأكثرها لعباً . وهو يقول فى هذا جملة المشهورة : « الطفل لا يلعب لأنه صغير ، وإنما هو صغير ليلعب » . ويزيد على هذا : أن كثرة تمرين الأعضاء فى أثناء اللعب تساعد على نموها نمواً طبيعياً صحيحاً ، وكذلك يحول اللعب النزعات الغريزية إلى نزعات ضارة ، إن تركت وشأنها من غير أن تجد مجالاً للظهور والتنفيس عن نفسها . وبعبارة أخرى : لما كانت الأعمال الغريزية تتجلى فى كل أنواع اللعب ، استخدمته الطبيعة كوسيلة لتمرين تلك القوى الأولية غير المهذبة ، وتعديلها والسمو بها ، حتى يصبح فى مقدور الإنسان أن يلبي المؤثرات التى يصادفها فى بيئته ، ويهيئ نفسه لها ، حتى إذا كبر واندفع فى غمار الحياة الجديدة الشاقة استطاع أن يخدم النزعات الغريزية - التى تدربت فيما مضى من طريق اللعب - بطريقة جديدة تناسب حياته الجديدة . فاللعب - كما يقول (السير برسى ن) - لم يخلق ليكون مجرد وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة بكيفية بريئة غير منتجة ، وإنما لاستخدام هذه الطاقة فى تحقيق مهمة الحياة الشاقة .

ومن ثم كان اللعب مقصوراً على الحيوانات التي تولد عاجزة بطبيعتها عن الخوض في معترك الحياة دفعة واحدة ، فتظل مدة طويلة - هي مدة الطفولة - واللعب - تحت كنف أبويها . أما الحيوانات التي تولد كاملة التكوين فتباشر عملها الجدى منذ ولادتها ولا تلعب ؛ فالفرخ الصغير (السكتكوت) مثلاً قلما يلعب ، لأنه مهياً منذ خروجه من البيضة للقيام بما يقوم به الدجاج للكبير . ويصح أن نلخص هنا آراء (كلاپاريد) في اللعب ، لأنها كلها تستند إلى هذه النظرية :

(١) كلما ارتقى الحيوان في الرتبة الحيوانية وقرب من الإنسان طالت مدة تلمذه وتدريبه .

(ب) اللعب يساعد على نمو الأعضاء البدنية - وخصوصاً الجهاز العصبي - نمواً صحيحاً .

(ج) يساعد الأطفال على اكتساب أعمال وعادات جديدة بطريق التقليد ، وتثبيت الأعمال المكتسبة بالتكرار والتدريب عند الكبار .

(د) يُظهر الشخصية ، ويُشعر الأطفال بمسئولياتهم نحو أنفسهم ، ونحو باقى أفراد مجتمعهم الصغير ؛ وبذلك يكون اللعب النواة الأولى في تكوين المجتمع الإنساني ، وعماد التضامن الاجتماعي ، ولو أن النزعة للألعاب الجمعية لا تظهر إلا في دور التكوين . (١)

(هـ) أنه خير وسيلة للتنفيس عن الاستعدادات الموروثة والنزعات الكامنة الضارة ، أو التي تتعارض مع نظام المجتمع ، والعرف ، والدين ، والقوانين الوضعية ، لا بطريق السكت ، والقمع ، والإرغام ، بل بطريق الإشباع ، أو الاستبدال ، أو الإيعلاء . (٢)

(و) تختلف ألعاب الحيوانات باختلاف الأعمال التي يطلب منهم القيام بها في حياتهم الجدية المقبلة ؛ وبذلك تكون ألعاب الصغار من الفصيلة صورة أولية لأعمال الكبار من نفس الفصيلة .

(١) راجع : الفصل الحادى عشر الخاص بالطفولة والمراهقة والبلوغ .

(٢) راجع : تحول الغرائز والعقل الباطن .

فالنظرية تتضمن في الواقع فكرة الاعداد للمستقبل ، والتدبير في الحاضر .
وقد حازت هذه النظرية حسن القبول من جمهوره العلماء المحدثين .

فالدكتور (ريني) الانجليزية - التي تعتبر حجة في (سيكولوجية) اللعب -
تقول دفاعاً عن فكرة الاعداد : « من المسلم به أن الحيوان في أثناء اللعب يستخدم
عددًا كبيراً من النزعات الغريزية ؛ كالمقاتلة ، والحل ، والتركيب ، والتعجب
والاثتناس ، حتى المظاهر الأولى البريئة للغريزة الجنسية - » ، وكذلك يقول
(برسي ن) « إن الانسان يرث عن أجداده مجموعة قوية من الغرائز الثابتة ،
المتأصلة ، ولكنه يستطيع أن يعدّها ويوجهها إلى الطريق السوي ، ويعلمها
باللعب . وكذلك تؤيد مدرسة التحليل النفساني ، - مدرسة فرويد - فكرة
التنفيس عن النزعات الأولية المكبوتة بطريق اللعب ، حتى تمتنع الاضطرابات
العصية التي قد يحدثها القمع .

ولا شك في أن هذه النظرية تفسر نوع الألعاب عند الطفل الواحد ،
وتطورها عند الجنس ، واختلافها عند الأجناس المختلفة ، تفسيراً مقبولاً ،
ولكنها مع هذا لم تسلم من بعض اعتراضات هامة .

فالأستاذ (ونش) الانجليزي يقول : إن تعريف (جروس) للعب فلسفي
أكثر من أنه (سيكولوجي) . وهو قد يفسر الكثير من ألعاب الحيوانات ،
لأن الحيوان مقضى عليه بأن يسير طول عمره في طريق ثابت ، لا يتغير
بتغير الظروف الزمانية والمكانية . أما الإنسان فيعيش في بيئة دائمة التغير ،
ومن العبث أن نتكهن ، أو نحكم على ما سيقوم به في المستقبل من الأعمال
الجديدة . أما (ماكدوجل) فيشكر بتاتاً أنها تفسر كل مظاهر لعب الحيوان
عامّة ، والإنسان خاصة ؛ لأن ألعاب المنافسة التي تظهر بمظهر القتال لا يبلغ
القتال فيها الحد الذي يثير الغضب - وهو الانفعال المصاحب للمقاتلة - في
نفوس المتقاتلين . وبغير إظهار الغضب لا يتم تمرين غريزة المقاتلة .

٢ - النظرية الاستراتيجية أو التلخيصية : رفض (ستانلي هول) التسليم
بنظرية (جروس) الاعدادية ؛ لأنها في نظره جزئية سطحية ، وتتجاهل ماضي

الإنسان الطويل ، الذى هو المفتاح الوحيد لتفسير كل ظواهر اللعب . وعلى هذا الأساس وضع نظريته التلخيصية ، التى مؤداها أن قوى الإنسان كلها موروثة ، وليس فى تصرفاته شىء جديد ، أو فى مقدوره أن يفعل شيئاً أو يكتسب شيئاً بطريق التمرين ، إلا إذا كانت بذوره فيه وهو جنين ؛ فهو يقوم منذ ولادته بأعمال أولية يموت الكثير منها فى الظاهر قبل البلوغ ، ولكنه يحيا من طريق آخر فى هيئة لعبة من اللعب .

فاللعب إذاً هو أجلى مظهر للنزعات الحركية الموروثة ، وفيه وحده يعيد الطفل كل أدوار الإنسانية التى مرت فيها ، من الدور الأول الانفرادى ، إلى دور البداوة ، والصيد والقنص ، إلى دور التوطن والاستقرار ، وتكوين القبائل والقرى ، حتى ينتهى بدور التحضر والاستقرار فى المدن . فالطفل يفكر فى كل دور من أدوار طفولته ، ويعمل ويشعر ، كما كان يعمل أبوه الإنسان الأول فى الدور الذى يقابله من تاريخ الإنسانية . وهو يحاكيه فى كل أعماله - ما اندثر منها ، ولم يبق له أثر ، وما ظل حياً إلى الآن - فى هيئة ألعاب وأعمال ، نظنها خيالية ؛ فالنزعات الأولية التى كانت لازمة للإنسان الأول نوعاً ما فى حياته ، وكفاحه فى سبيل العيش ، ثم اندثرت لعدم استمرار الحاجة إليها ، أو تطورت إلى نزعات أخرى أرقى منها - هذه النزعات لا يمكن أن تنقرض تماماً وتموت ، بل تكمن إلى حين ، وتبقى ساكنة تتحين الفرص للظهور ، شأن كل النزعات الكامنة ، فتظهر فى الألعاب (كما تظهر النزعات المكبوتة فى الأحلام ، وزلات اللسان ، وأحلام اليقظة) . وشأنها فى هذا شأن الأعضاء الأولية التى اندثرت منذ زمن طويل ، ولكن بقى منها آثار فى جسم الإنسان تدل عليها ، كالجفن الثالث للعين ، وعضلات حركة الأذن ، والزائدة الدودية .

فألعاب الطفل التلقائية البريئة غير المغرضة ، هى فى الواقع صورة صادقة لحياة الإنسان الجدية فى أدواره السابقة ، والأطفال يعيدون فى ألعابهم تاريخ الأجداد ، ويحيون حياتهم الأولية السابقة من جديد ، ولو بطريقة

لا شعورية، ويميل أكثر العلماء إلى تأييد هذا الرأي، فالسير (نن) يقول: إن الأطفال في سن التاسعة يمثلون بألعابهم - التي يقلدون بها الصيد، وسفك الدماء - حياة الإنسان الأول في دور الفطرة. وإن مظاهر الإنسانية الأولى للقوى التي استعان بها الإنسان في أدوار تطوره المتعاقبة لتظهر من جديد في ألعاب الأطفال. ويؤيد (ونش) النظرية ويزيدها تأكيداً بقوله: «إننا إذا لم نقبل مذهب التلخيص (البيولوجي) لشيء ما، فيجب أن نقبله لتفسير ظاهرة اللعب على الأقل». وقد أثبتت الدكتور (ريني) في مباحثها القيمة عن اللعب: أن ألعاب الطفل في مختلف أدوار نموه تتمشى جنباً لجنب مع أدوار تطور الإنسانية. وقد استطاعت باحثة انجليزية أخرى إرجاع الكثير من ألعاب الأطفال العامة إلى عادات كانت متفشية عند القبائل الأولية. فهذه النظرية إذا تفسر أدوار ألعاب الأطفال وتطورها حيث عجزت النظرية السابقة.

ولكن للأستاذ (ماكدوجل) اعتراض وجيه على هذه النظرية يتلخص في أنه من الخطأ التسليم بأن الإنسان في أثناء تطوره ورفقه قد اكتسب في كل دور من أدواره أموراً ثابتة، ونزعات خاصة، يتميز بها كل دور عن الأدوار الأخرى، بحيث تكون مجموعة ألعاب خاصة، تظهر في دور خاص من أدوار الطفولة التمثيلية. وهناك اعتراضات أخرى ليس من شأننا الخوض فيها هنا، لأنها تتناول نظرية التلخيص العامة.

٣ - نظرية التنفيس: ذكرنا عند كلامنا على النظرية الإعدادية أن

(جروس) اعتبر التنفيس غرضاً هاماً من الأغراض التي يحققها اللعب، وقد وافقه (ستانلي هول) على رأيه هذا في بادئ الأمر. ولكن لما وجهت الاعتراضات الشديدة إليها من كل ناحية، وضع (هول) نظرية، هي في الواقع تعديل لرأي (جروس)، مؤداها «أن التنفيس لا يضعف النزعات الأولية، أو يمنعها من الظهور كما هي في قوتها الأصلية، أو في صورة معدلة، وإنما هو يساعد على خلق وظائف جديدة على حساب الوظائف الأولية، التي

صبح لا معنى لها ولا لوجودها الآن ؛ ما دامت الطريقة الأساسية للتطور ،
يحذف القديم الفاسد أو تهذيبه بطريق التنفيس ، وإنتاج الجديد أو خلقه
يحل محل القديم .

(٥) النظريات السيكلوجية الحديثة

١ - نظرية اللذة : وضع العلامة (شاند) مجدد مذهب السعادة الفلسفي
نظرية للعب تتفق ومذهبه ، مؤداها : « أن اللعب هو المظهر المميز لمجموعة
الانفعالات الأولية التي تكون اللذة أو السرور ؛ فلذة اللعب تنزع إلى إهمال
كل تصرف قد يثير في اللاعب الغضب أو الخوف أو مجموعة الانفعالات
الأخرى التي تكون الألم » . أو بعبارة أخرى يقول : إن اللعب يستخدم مجموعة
كبيرة من الغرائز المرتبطة بمجموع الانفعالات الأولية بطريقة معدلة تضمن
الحصول على أكبر قسط من اللذة ، والغرائز المذكورة هي تلك التي تتناول
الأعمال الجدية في الحياة مجردة من انفعالاتها الشديدة .

٢ - نظرية (فرويد) : يرى العلامة (فرويد) أن النزعات الأولية
الغريزية ، التي تقضى دواعي المدنية الحديثة بضبطها - لأنها لا تتفق مع
ظروف الحياة الحاضرة - تتسامى بطريق اللعب ؛ فتظهر في اللعب لمجرد الظهور ،
من غير أن تنزع إلى الوصول إلى أغراضها الأولية ؛ وهو بهذا يؤيد النظرية
التنفيسية .

٣ - النظرية السوماتية ، أو نظرية التطورات البدنية : درست الدكتور
(ريني) سيكلوجية اللعب دراسة مستوفاة ، وقدمت عن بحثها رسالتها
للدكتوراة ، وخلاصة ما تراه - بعد استعراضها للنظريات المختلفة ونقدها
ومقابلتها - « أن أنواع النشاط التي تتجلى في اللعب - خصوصاً ما ترتب عليه
نمو الأعضاء الحركية والعصية إلى الدرجة التي يمكن فيها الانتفاع بها - تتطور
تبعاً لتطور نمو البدن ، وأن الانتخاب الطبيعي ذاته يحتم استخدام أنواع
خاصة من اللعب للتمرن على أنواع الحياة المقبلة » ، وهي بذلك تضم شتات
النظريات الثلاث الهامة .

الموازنة بين النظريات

قد يظن الباحث لأول وهلة أن هذه النظريات جميعها تتعارض، وتختلف وجهات نظرها اختلافاً يجعلها متباعدة، وقد يحار في تفضيل واحدة منها على البقية. ولكنه يجد - حتماً بعد دراسته لأنواع اللعب، ووظيفته، واتجاهه، وتطوره في ضوء كل نظرية على حدة - أنها كلها متقاربة؛ تكمل الواحدة منها الأخرى بحيث يصح القول بأن النظرية المقبولة للعب يجب أن تجمع كل النظريات الأخرى، لأن:

١ - نظرتي فضل الطاقة والتمرين تفسران ألعاب الأطفال التلقائية في الدور الأول من حياتهم.

٢ - النظريتين: التلخيصية والإعدادية تفسران تطور الألعاب الحركية.

٣ - إذا سلمنا بأن الطاقة الزائدة ينتفع بها في الناحية الغريزية للقيام بأعمال تساعد في نمو الطفل في اتجاه ثابت، أمكننا التقريب بين وجهات النظر المختلفة؛ لأن الألعاب تتضمن بالتحقيق شعوراً باللذة يحمل الطفل على تكرارها لزيادة الاستمتاع، حتى يصل إلى درجة الإشباع. وهو بهذا التكرار يكتسب كل أنواع الحركات التي قد تساعد في حياته المقبلة.

فائدة اللعب

ليس من شك في أن اللعب من الناحية البيولوجية هو أحسن وسيلة لتنظيم الغرائز، وضبط النفس، ومنع تهيج الجهاز العصبي، بتوجيه النشاط الحيوي إلى الطريق السوي، بدلاً من تركه وشأنه ليشق لنفسه طرقاً ضارة. وكذلك هو من ناحية التربية أحسن وسيلة للتعبير عن النفس، وإظهار الشخصية والقوى الكامنة، بدنية كانت أم عقلية، وربط الأعمال البدنية بالعقلية ربطاً وثيقاً، وهو عماد اتحاد الجماعات.

ويتوسع الأستاذ (نن) في فوائد العامة، فيقول: «يبدأ الطفل بالألعاب التي يحرك فيها أعضاء بدنه وهو في مكانه، ثم ينتقل إلى ألعاب الجري والتحرك

من الحجرة إلى الفناء ثم إلى الميادين العامة ، وساحات السباق للمباريات الرسمية والدولية ؛ وبهذا يسلس للطفل قيادة بدنه ، ويحسن التصرف في كل ما فيه من قوى كامنة . وبعدئذ يستخدم قواه العقلية ، ويشحذ ذكائه ، ويتعرف ميوله بنفسه ، إلى أن يتبوأ مكانته اللائقة به بين زملائه البالغين . وكثيراً ما يكون الطفل نفسه بنفسه خلقياً واجتماعياً بطريق الألعاب ، خصوصاً ما يستلزم منها التضامن والتعاون مع أفراد جنسه ، فيكون من اختلافهم قوة متحدة . وقد أدرك كل علماء التربية الحديثين مبلغ أثر اللعب في تكوين الأطفال من جميع نواحي التكوين ، فنادوا بجعله أساساً للتعليم وعمل المدرسة . وهذا زعيمهم السير (برسي ن) في إنجلترا يقول : « لو استطاع المدرسون استغلال النشاط العقلي الذي يبدو في ألعاب الأطفال بكثرة وشدة ، لصلح التعليم المدرسي . ومن واجب التعليم أن يكون أول ما يرمى إليه استكشاف الألعاب العقلية ، وبغير هذا الأساس يصير التعليم ضيقاً ، عديم الخيال ، رسمياً ، محدوداً ، قاتلاً للذكاء . »

والقدماء أنفسهم أدركوا مبلغ أثر اللعب في إظهار قوة التعبير ، وتنمية الاستعداد الفنى عند الأطفال ؛ فها هو ذا الشاعر الألماني (شيلر) يقول : « إن كل المشاعر الجمالية الراقية ، وخير ما أتجه عقول الإنسان في العلوم والفنون والمباحث الفلسفية ، تستمد من الدافع الطبيعي للعب » ؛ ويقول (كارل جروس) : « من الواجب أن نعامل الطفل معاملة جدية ، كشاعر أو كاتب إذا تخيل نفسه في أعباءه كذلك ، وأن نساعد على استكشاف كل ما تميل إليه نفسه ، ما دامت كل المبتكرات والمستكشفات الجغرافية ، والفنون ، والمباحث العلمية ، مرتبطة باللعب ارتباطاً وثيقاً ، ومتممة له في إظهار الشخصية الفردية . »

وبكل هذا نادى أكبر زعماء التربية : روسو وفروبل ؛ ولهذا جعلت (منتسورى) اللعب أساساً للتعليم ، حتى تكون مسؤولية العمل كلها ملقاة على عاتق التلميذ .

على أنه إذا لم يكن في ألعاب الطفولة الأولى شيء غير إشباع الخيال لكفى ؛ لأن الطفل لا يصل إلى التمييز بين المادى الخارجى ، وعالم الفكر الباطنى إلا بعد تجارب قاسية يتعلم فيها كيف يعد نفسه للوسط الذى يعيش فيه . وهذه النزعة فى الأطفال أساسها : الخيال ، والسذاجة ، وضعف القدرة على إدراك حقيقة الحياة كما هى ؛ فالطفل فى أثناء اللعب إذا ركب العصا على أنها فرس ، أو الوسادة على أنها قطار ، يقبل الأمور الخيالية على أنها حقيقية من غير استدلال أو إدراك لما فيها من علاقات صحيحة أو فاسدة ؛ فهو يعيش فى جو كله خيال ، وهذا الخيال يملك عليه مشاعره ، ويكون مجرى تفكيره بطريقة تظهر كل قواه الفنية الكامنة ، من ميل للموسيقى ، والشعر ، والفنون الجميلة . أما الألعاب الجمعية المنظمة ، فلا ينكر إنسان ما لها من فوائد اجتماعية وخلقية وعلمية ؛ ونستطيع أن نلخص ما قيل فى فوائدها فى النقاط الآتية :-

(١) ليس هناك من شك فى أن التمرن على الألعاب الجمعية يساعد على النمو العقلى ، يؤيد هذا وجود علاقة إيجابية بين النشاط الذى يبذله التلاميذ فى اللعب ، والقدرة العامة على التصرف فى الأمور العقلية والمدرسية . والملاحظ أن الأطفال الذين يلعبون ألعاباً منظمة باقتان يكونون فوق المتوسط فى الدراسة ، وأن قليلاً منهم دونه بقليل .

(٢) يصح كذلك أن نقول إن اللعب الجمعى يقوّى فى اللاعبين - إذا تشبعوا بروحه - سرعة التفكير والعمل ، والحكم السديد ، وسعة الحيلة ، والتحفز ، والنشاط ؛ وهذه كلها من مقومات النجاح فى الحياة .

ولذلك ينصح كبار المربين وعلى رأسهم الدكتور (رينى) بأن تكون الألعاب الجمعية - وخصوصاً كرة القدم للبنين ، و (الهوكى) للبنات - إجبارية فى جميع المدارس . خصوصاً من سن ١٢ الأولاد ، و ١٣ للبنات .

(٣) الألعاب المنظمة تعود اللاعب التعاون والخضوع للنظام العام ، ولها فوق هذا أثر كبير فى رقى الأمم وتنافسها فى سبيل الخير العام ، وتساعد على تقريب وجهات نظرها وتقوية الروابط بينها (كالألعاب الأولمبية) .

وقديماً كانت ألعاب اليونان موضع فخارها وعنوان مجدها ، وبلغ من تقديرهم لها أنهم كانوا يضعون الفائزين فيها في مصاف الأبطال الخالدين المقدسين ، هم وأسرتهم وقبيلهم وكل من ينتمى إليهم . وكانوا يفخرون بهم أكثر مما كانت قبائل العرب تفخر بشعرائها . ولا نغالي إن قلنا إن سر استسلام الأمم التي قهرها اليونان في فتوحاتهم يرجع إلى أثر سمعة اليونان الرياضية ، وأخبار فوسيتهم في نفوس المقهورين .

(٤) وهي كذلك أساس النهضة الاجتماعية والسمو الخلقى ؛ لأنها تبعث في نفوس الناس روح الشفقة والحنو والمشاركة الوجدانية ، وتعمل على تجانس الأفكار وتوحيد الثقافة ، وتهذيب روح الفن الجميل وتقديره ؛ والفن هو مقياس رقى الأمم وسر عظمتها ؛ إذ ليس من شك في أن الموسيقى في ألمانيا ، وفن العمارة في فرنسا وإنجلترا ، والتصوير في إيطاليا ، كانت من أهم العوامل في نهضاتها الحديثة .

هذا في تهذيب المجتمع ، أما في الفرد فيكفي أن نقول مع العالمين (أوكدن وستورت) : إن اللعب يرجع بالرجل إلى الوراء ، فيجعله ينسى همومه ومتاعبه ، ويستعيد نشاطه . ويدفع بالطفل إلى الأمام ؛ فيعلمه ويجعله يتقن ما يتعلمه ليصير رجلاً نافعاً فيما بعد .

(٧) المنافسة

يرى (ولیم جیمس) أن المنافسة غريزة من الغرائز . وهي « باعث نفسى يدفع الشخص إلى العمل ليساوى غيره أو يفوقه » . ويعتقد اعتقاداً كبيراً في أهميتها ، ويقول : « إن تسعة أعشار العمل في العالم تُعمل بوساطتها » . ونحن نرى أنه مبالغ في ذلك كل المبالغة ، وإن كنا لا ننكر أن المنافسة تحث على العمل ، وأنها هامة في الألعاب الجمعية ، كالشطرنج ، وكرة القدم « وكرة المضرب » .

وإن لغريزتي حب الظهور والمقاتلة آثاراً ظاهرة جليلة فيها، ولها أهمية كبيرة في حياة الجماعات، ونرى - كما يرى (مكدوجل) - أن القول بأنها غريزة قائمة بذاتها يحتاج إلى نظر؛ إذ أنها نوع من حب الظهور، أو المقاتلة، أو المحاكاة، وليست غريزة مستقلة بنفسها.

قد تسمع طفلاً يقول: «انظر إلى ما أستطيع أن أفعله»، فيرد عليه آخر بقوله: «وأنا أيضاً أستطيع أن أفعل ذلك». وقد تثنى على طفل لأنه قام بشيء يستحق الثناء، فتري آخر يحاول القيام بهذا الشيء نفسه ليفوز بالمديح والثناء مثله؛ حتى لا يكون غيره أحسن منه. وفي هذا منافسة مبنية على حب الظهور والتقليد.

وإذا سلمنا بوجود المنافسة بين الأفراد والجماعات من الجنس البشري، فإننا لا نسلم بوجودها بين الحيوانات الدنيا؛ لأنها تستلزم شعوراً بالنفس، وهو غير موجود في هذه الحيوانات.

وتختلف المنافسة عن المقاتلة في: أن الأولى تستدعي العمل بجهد للوصول إلى مرتبة الخصم أو أكثر من غير إلحاق ضرر به، أما الثانية فقد تؤدي إلى الإضرار بالخصم وإهلاكه إذا لم يستطع الدفاع عن نفسه. والمنافسة قوية جداً بين الأوربيين - وبخاصة في الشعب الإنجليزي والدانماركي - وهي الباعث الرئيسى إلى حب الإنجليزي لجميع الألعاب الرياضية، وضعيفة في الشعوب التي لا تحب الحرب كالهنود؛ فقد يرى الهندي أنه لا فائدة من لعب كرة القدم - مثلاً - وأنه لا حاجة إلى اللعب، وأن فيه مضيعة للوقت.

المنافسة والتعليم

إن طريقة التعليم في إنجلترا كانت مؤسسة على المنافسة، أما اليوم فقد حل التعاون محلها، وإليها يرجع التقدم في العلوم، والرقى في المجتمع. والأصل في المنافسة أن تحافظ على مودة من يباريك إذا هزم، لا أن تضره كما يحدث في المقاتلة. وتعتبر المنافسة من أقوى البواعث على التعليم، لو أحسن المربي استعمالها.

هي السبب في وجود فرق مدرسية ، وترتيب التلاميذ ، وإعطاء الجوائز الأولى... الخ . أما إذا أساء المربي استخدامها فإنها تؤدي إلى الفشل ، العداء ، والحقد .

القيمة المنافسة في اللعب والعمل :

ويجب أن يدرك المدرس أن الأطفال في حاجة إلى اللعب . وإذا كان في اللعب ترويض للنفس عند الرجل ، فهو كل شيء للطفل ؛ وتحتاج الدروس الأولية في مدارس الأطفال إلى اللعب . وحينما يبتدىء المدرس معهم في الأعمال الصعبة ينبغي أن يوجد روح اللعب في نفوسهم ، وأن ينتفع بروح المنافسة الصالحة . فالمنافسة تخلق حياة جديدة في الدروس المملة ؛ دروس الإعادة والتكرار مثلاً .

كيفية ممارستها في التعليم :

يعترض على المنافسة بأنها تؤدي إلى الضغينة والبغض بين المتنافسين ، وتضعف نفوس من يفشلون دائماً من التلاميذ ، فيفقدون نشاطهم بالهزيمة المستمرة ؛ ولذا ينصح المربون بعدم استعمال المنافسة بين فرد وآخر تجنباً للضرر ، ويستحسنون :

١ - أن تكون بين جماعتين كفصل وآخر ، وفريق وآخر ، ومدرسة وأخرى ، حتى ننتفع بالمنافسة . وفي الوقت نفسه نعود الطفل العمل للجماعة ، واحترامها ، والخضوع لها .

٢ - أن تكون المنافسة شخصية - أي بين الشخص ونفسه - بأن نوازن ، من وقت لآخر ، بين عمله الآن وعمله فيما مضى ، ونحثه بالمدح والتشجيع على أن يكون أحسن في المستقبل .

وتستخدم روح المنافسة (١) في المدارس الفرنسية أكثر مما تستعمل في المدارس الإنجليزية ؛ لأن اليسوعيين في فرنسا يحبون الانتفاع بها ، ويبالغون

(١) راجع كتاب « أسس علم النفس » لدمفيل ص ٢٧٥ .

كثيراً في تشجيعها بمدارسهم ، حتى في اللعب ؛ فقد تسوده روح المنافسة المؤلمة : روح الحقد ، والبغض ، والتهديد ، والوعيد . وكانوا يعقدون مباراة بين كل تلميذين ، ويطلبون إلى كل منهما أن يبذل كل ما في وسعه للفوز على خصمه ومنافسه . ولكنهم قد شعروا بالضرر فتجنبوا الآن هذه الرذائل في مدارسهم . ونرى اليوم كل تلميذ يعمل ، لا ليتغلب على تلميذ آخر ، بل ليشرف نفسه ، ويشرف الفريق الذي ينتمى إليه ، والمدرسة التي ينتمى إليها .

وفي معظم الفصول بالمدارس الأولية الفرنسية تجد كراسية عامة للتمرينات يستعملها كل تلميذ في الفصل بالدور لمدة يوم ، بدلا من كراسيه العادية الخاصة بالتمرينات . وبعد شهرين أو ثلاثة أشهر ، تكون هذه الكراسية قد مرت على كل تلميذ في الفصل ، ويكون بها نماذج (عينات) من عمل كل تلميذ . وكثيراً ما يسأل المقتش عنها ، ليعرف منها قوة الفصل ومقدار ما يستطيع القيام به ، وحينما يتسلم التلميذ هذه الكراسية في أي يوم يبذل كل جهده في تحسين عمله ، محافظة على شرفه وشرف جماعته . ويمكن أن يجعل هذا العمل مقياساً يحكم به على عمله في كراساته الأخرى الخاصة به .

ويستخدم المربون من الفرنسيين المنافسة الشخصية - التي بين الشخص ونفسه - في مدارسهم بإيجاد كراسية شهرية خاصة بكل تلميذ ، يعطاها مرة في الشهر ، للقيام بعمل تمرين من التمرينات فيها ، وبعد الانتهاء من التمرين تؤخذ الكراسية منه ، وصفحاتها مرقومة بعناية حتى لا يستطيع التلميذ أن يمزق الورقة الرديئة منها . وبمرور الشهور والسنين تكون هناك مجموعة من عمل التلميذ في شهور معينة ، يعرف منها ماضيه وحاضره ، وطبعاً ينتظر منه عمل محدود ونتيجة معينة من شهر لآخر .

وبالمثل تقوم معظم المدارس الفرنسية بعمل تقارير كل أسبوعين عن التلاميذ ، ترسل إلى آبائهم وأولياء أمورهم ، ويطبعون عادة كتاباً صغيراً للتقارير السنوية وفيه قائمة (جدول) بدرجات المواظبة والسلوك ، والأعمال المدرسية ، والواجبات المنزلية ، والامتحانات الأسبوعية في السنوات الدراسية

كلها . ويختبر التلاميذ عادة في مادة واحدة كل أسبوع . والجدول منظم جداً بحيث تعرف من موضع النقطة التي توضع في اللوحة بالجدول درجة الإجابة التي يحصل عليها التلميذ كل أسبوعين ؛ وبوصل النقط يحدث خط يدل على التقدم أو التأخر حسب ارتفاع الخط أو انخفاضه .

وفي الفصول العليا يستطيع الكبار من التلاميذ القيام بهذه التقارير والسجلات بأنفسهم بإرشاد مدرسيهم .

وليعلم المربون أن استعمال المنافسة في التعليم يحتاج إلى حزم وخبرة ، حتى لا تؤدي إلى العداء والكراهة في المدرسة . فالجهل خير من العلم الذي يكون ثمنه الحقد والضغينة . والهزيمة كثيراً ما تؤدي إلى بغض المنتصر ، والانتصار كثيراً ما يؤدي إلى احتقار المهزوم . وينبغي أن يشجع المدرس الأطفال على التعاون والتعلم ، حباً في التعلم لا حباً في المكافأة أو في هزيمة الغير ، وأن يخلق بين التلاميذ روح المشاركة الوجدانية والتأسف لغيره ، وأن يتجنب إيجاد الحقد بالتشجيع تارة ، وبالمنافسة الشخصية تارة أخرى ، كما يقول روسو . فالمنافسة مفيدة لو أجاد المربي استخدامها .

(٨) التعبير عما في النفس

نزعة من النزعات الفطرية التي يقصد بها نقل ما يخطر بالشعور - من فكر أو وجدان أو نزوع أو إرادة - إلى الغير .

وأبسط غرض لهذه النزعة يظهر عند المتوحشين من بني الإنسان ، والحيوانات التي تعيش في جماعات ؛ فإن غرض هذه من التعبير عما في النفس يكاد ينحصر في تهديد الأعداء ، ومخاطبة أفراد الجماعة ، لحثهم على السعي في طلب الطعام ، أو على الاستعداد لخطر منتظر أو عدو مهاجم .

وتبلغ هذه النزعة المنزلة العليا في الإنسان المتمدين ؛ إذ يصير من أغراضها - بالإضافة إلى ما تقدم - الفهم ، والتفاهم ، والترقية ، ونشر الثقافة الفكرية ، والوجدانية ، والخلقية .

ومن ذلك ترى أن فائدة هذه النزعة تعود على الفرد أو الجنس أو المجتمع ،
وأنها لا تظهر ولا يتسع نطاقها إلا بالمعيشة في مجتمع ، فكلما اتسع نطاق الحياة
الاجتماعية نمت هذه النزعة وعلا شأنها .

اللغة :

تسمى أية وسيلة تتخذ للتعبير عما في النفس في عرف النفسين لغة .
فاللغة عندهم كل أداة تستعمل لنقل ما يخطر بالشعور إلى الغير ؛ ولذا تنقسم
اللغة إلى : حركية ، وصوتية ، ورسمية أو تدوينية . والصوتية ، إما لفظية
مقطعية ، وإما ساذجة .

فالحركة الدالة على الموافقة أو الرفض ، والإشارة باليد أو الرأس أو
الجسم إلى معنى من المعاني ، والصياح والبكاء ، والموسيقى ، والرسم ، والتصوير ،
والكلمات المنطوق بها أو المدونة - : كل من هذه وما أشبهها مما يستعمل
لنقل خاطر من الخواطر إلى الغير يسمى في عرف النفسين لغة . وبالنظر إلى
تلك الأقسام الآنفة الذكّر ترى أنها على هذا الترتيب في الظهور بالنسبة للفرد
والنوع ، فأولها ظهوراً الحركية ، وتليها الصوتية ، وآخرها التدوينية .

فيول الطفل ورغبته تظهر بادية بدء في حركاته وسكناته ؛ فهو هادئ
مطمئن عند ما تؤدّى طلباته وتُقضى رغبته . وإنك لتجده أحياناً يحرك
أطرافه ، وينظر إلى الضوء أو إلى شيء أو شخص كأنما يريد أن يناجى ما ينظر
إليه ، ولكن لعجزه عن التخاطب يكتفى بتحريك أطرافه ، كأنه يقول للمنظور
إليه : « لاحظ لي فيك إلا لذة النظر » .

وبعد أن يكبر الطفل وتقوى أحباله الصوتية تسمعه يناجى نفسه ، وتشاهده
يعبر عن أغراضه بحركات مصحوبة بأصوات مبهمّة لا تفهم منها إلا أن هناك
رغبة يراد الحصول عليها ، فحينئذ تأخذ اللغة الصوتية في الظهور .

وبعد أن يقوى السمع ، وتأخذ غريزة التقليد في الظهور ، يحاول الطفل
أن ينطق ببعض المقاطع المتكررة ، ومن الملاحظ أن حروف الشفة تغلب
على غيرها في هذا الدور .

ينمو جسم الطفل وينمو معه عقله، ويقدر على ضبط نفسه نوعاً ما،
فتشتد محاولته محاكاة غيره في النطق، ويتبع ذلك تمييز الأشياء بأسمائها، وفهم
معاني كثير من الكلمات التي يسمعهها. ولا يزال يتدرج من حال إلى أرقى منها
حتى تغزر مادته اللغوية، وتتكون لديه مجموعة كبيرة من الكلمات، أسماء
كانت أو أفعالا أو حروفاً.

وبعد دور المفردات يأتي دور الجملة : ثم يذهب إلى روضة من رياض
الأطفال، وهناك ينتفع بالمادة اللغوية التي زودته الحياة المنزلية بها، ويبدأ
دور اللغة التدوينية فيأخذ في تعلم مبادئ الكتابة والقراءة، وهكذا حتى
يصير قادراً عليهما إلى حد ما.

يأتي بعد ذلك دور التعليم الابتدائي ويعقبه التعليم الثانوي ثم العالي،
فيصبح الطفل ولداً ثم غلاماً ثم شاباً ثم رجلاً. وبرقيه وتقدمه العقلي يصبح
قابضاً على زمام اللغة، قادراً على استخدامها في أغراضها المختلفة. وربما تعلم
غير لغته الوطنية ما يتهيأ له تعلمه من اللغات.

هذه هي أطوار نمو اللغة في الطفل، وسترى أنها تكاد تشبه أطوار نموها
في النوع الإنساني على العموم.

ومن الواجب أن نلفت نظرك إلى أن أقسام اللغة متدخلة، فلا يقضى
اللاحق منها على السابق؛ فإنك ترى بني الإنسان يتفاهمون بها كلها، فهم
يستعملون الإشارات، ويتكلمون، ويكتبون، ويقرءون. ولكن أكثر هذه
الأقسام شيوعاً بين الأمم المتمدنية هو اللغة الصوتية اللفظية والمدونة.
ومع هذا فالطبيعي الغرزي منها هو اللغة الحركية والصوتية الالفاظية أو
الساذجة؛ أما اللفظية والتدوينية الاصطلاحية فمكتسبة مصطنعة.

تطور اللغة :

نرى أن الحيوانات الدنيا - كالنمل - تتخذ تحريك بعض الزوائد الحساسة
أداة للتفاهم، وأن العليا تستعين بالأصوات الطبيعية أكثر من الحركات؛
فمعظم الحيوانات الشديدة تستخدم من صوتين إلى اثني عشر صوتاً مختلفاً

يفهمها أفراد النوع ، وتتأثر بها . وليس بين الحيوانات - عدا الإنسان - ما يستخدم الألفاظ المقطعية المصطنعة بطبيعته ، وقلّ منها ما يستعملها بطريق المحاكاة للإنسان كالبيغاء .

وفي الإنسان المتوحش تتعدد الأصوات التخاطبية ، ومع ذلك نرى أن القبائل المختلفة تتخذ الإشارات أداة للتفاهم والتعبير عن الأفكار والوجدانات بدقة لا تصل إليها الحيوانات .

أما الإنسان المتمدين فيمتاز بكثرة الألفاظ ، ودقتها في تأدية المعاني المختلفة ، وباستخدام اللغة المدونة ، وبتشعب نواحي اللغة ، وتعدد أغراضها ؛ ذلك لارتفاع منزلته الاجتماعية ، وتعدد أغراضه ، وتشعب المعاني والأفكار التي يريد التعبير عنها .

ومع ذلك نراه لا يزال يستخدم الإشارات والأصوات الطبيعية بالإضافة إلى الألفاظ المقطعية الاصطلاحية .

وهذه اللغة الاصطلاحية ليست عامة بين جميع الشعوب والطبقات ، بل إننا نجد لكل أمة لغة ، ولكل طائفة ألفاظاً اصطلاحية شائعة فيما بينهم .

وليس الغرض من اللغة عند الإنسان المتمدين مقصوراً على نقل الأفكار إلى الغير ، فإنها تتخذ وسيلة للفكر والفهم وتربية الذوق والخيال ؛ ولذا كان أتم تعريف للغة بمعناها الاصطلاحى : أنها ألفاظ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، ويتخذونها أداة للفهم ، والفكر ، وتربية الذوق والخيال .

فأنت تتكلم وتكتب لتعبر عن أغراضك ، وتقرأ ما قاله الغير لتفهمه ، ولا تستطيع أن تفهم شيئاً فهماً واضحاً دون الاستعانة باللغة ، كما أنك لا تستطيع أن تفكر تفكيراً واضحاً إلا إذا ضبطت فكرك بالألفاظ والرموز اللغوية .

وإن بعض العلماء يقولون : إن كل فكر يتبعه كلام نفسى ، فالإنسان يكلم نفسه وهو يفكر . وإنك لو راقبت أحبالك الصوتية ، ونظرت إلى حنجرتك أثناء التفكير لرأيت أنها تتحرك ؛ وما ذلك إلا لأنك تتكلم وإن لم تشعر بذلك .

أما تربية الذوق والخيال فمن أغراض اللغة التي لا يمكن أن نشك فيها ؛
تد أن أهم أغراض الشعر الخيالي والقصى - بل القصص نفسه - هو تربية
الذوق والخيال اللذين لتربيتهما أعظم الآثار في الحياة الفكرية والوجدانية
العملية .

فمن الممكن أن نقول - دون تردد - : إن تقدم الإنسان الفكري متوقف
على رقى لغته وتقدمها .

مفتوها :

مما تقدم نرى أن اللغة ترجع إلى أصل طبيعي غرزي ، وأن غايتها هي
الحصول على فوائد فردية واجتماعية .

فالحيوان بطبيعته مدفوع إلى التعبير عما في نفسه بأية وسيلة من الوسائل ؛
لذلك لأن كل فكرة يتبعها حركة ، وهذه الحركة تختلف - في كمها وكيفيةها -
بإختلاف منزلة الحيوان وبيئته ، وبإختلاف الغاية من الحركة ، وهذا ظاهر
يقين اللغة الحركية .

أما اللغة الصوتية فقد اختلف العلماء في مصدرها : فمنهم من يقول بأنها
انبعاثية أيضاً ؛ أي صادرة عن نزعة داخلية ذاتية لاستخدام الأحبال الصوتية
للتعبير عما في النفس ، وعن ذلك تنشأ الأصوات ثم الألفاظ .

ويستدلون على ذلك بأن الأطفال الذين لم يسمعوا غيرهم من الكبار
يتكلمون بلغة - إذا تركوا وشأنهم وعاشوا في مجتمع خاص - يكوّنون لغة
خاصة يتفاهمون بها فيما بينهم ، وبأن الأطفال المتقاربين في السن ، الذين
يلعبون معاً مدة طويلة ، يصوغون ألفاظاً خاصة بهم ، على الرغم من وجودهم
مع غيرهم من الكبار الذين يخاطبونهم ، ويسمعونهم يتخاطبون مدة طويلة .
هذا إلى أن كثيراً من الأطفال يبتدعون ألفاظاً جديدة - رغم كونهم يسمعون
دائماً لغة ناضجة يتكلم بها الكبار .

فهؤلاء العلماء يقولون : إن اللغة اللفظية طبيعية تتأثر بالعادة ، ثم يدخلها

الاصطلاح ، وتنتقل من جيل إلى آخر بالتقليد والتلقين .

وهناك فريق يقول : إن أصل اللغة هو المحاكاة لا غير ؛ ومعنى ذلك أن الإنسان الأول لما دفعته طبيعته ، ودعته الحاجة إلى التعبير عن أغراضه ، أخذ يقلد الأصوات التي يسمعها من الحيوانات ، أو التي تحدثها الظواهر الطبيعية ، أو التي تحدث عند القيام بعمل من الأعمال ، وأدلتهم على ذلك : -
(١) أن الأطفال يسمون الحيوانات بأسماء تحاكي أصواتها .

(٢) أن الكلمات تدل ألفاظها على معانيها كثيرة منتشرة في جميع اللغات .

(٣) أن كثيراً من هذه الألفاظ متشابهة في لغات عدة .

وهناك فريق ثالث يقول : إن اللغة توقيفية ، لا اصلاحية ، ولا تعليمية ، ولا طبيعية ؛ وهذا الرأي ديني أكثر منه فلسفياً ، وهو آخذ في الضعف .
وتميل الأغلبية إلى أن اللغة انبعاثية ، يعززها التقليد ، والوضع ، والاصلاح - مقصوداً كان أو غير مقصود .

نموها :

تنمو اللغة برقي أهلها ، ونمو حياتهم الاجتماعية ، وتعدد نواحيها ، وترقى برقي العلوم والمعارف ، وكثرة الصناعات ، وانتشار التجارة ، وغير ذلك مما يدعو إلى شدة اتصال الأفراد والطبقات بعضهم ببعض ، ويؤدي إلى ازدياد الألفاظ والتعابير المؤدية للمعاني الجديدة ، والأفكار الحديثة ، التي يراد التعبير عنها بدافع الحاجة .

عوامل انتشارها :

تنتشر أية لغة بانتشار المتكلمين بها ، وارتفاع منزلتهم السياسية ، أو الثقافية ، أو التجارية أو الدينية ؛ فاللغة كائن حي ؛ إذ هي تنشأ ، وتقوى ، وتضعف ، ثم تموت تبعاً للمتكلمين بها ، أو لمنزلتها الدينية أو العلمية .
وللتوسع في هذه الموضوعات يجب الرجوع إلى علم فلسفة اللغات ، ففيه الكفاية .

تحول الغرائز وتعليتها

قد ظهر لك مما تقدم آثار الغرائز في حياة الإنسان والحيوان ، وتبينت لك أهميتها في السلوك الإنساني على الأخص .

وقد علمت في أثناء البحث في الغرائز المختلفة - الفردية والاجتماعية - أن كل غريزة يمكن أن تتوجه إلى ناحية الشر ، فتصبح وبالا على الفرد أو المجتمع ، وقد تتوجه إلى الخير فتصبح مفيدة لهما ، فتوجه الغريزة إلى إحدى الناحيتين هو ما يسمى بالتحول في الغرائز .

ومن كل ذلك ترى أن كل غريزة في حاجة إلى المراقبة الشديدة ، فإذا جنحت إلى الشر هُذبت ورجع بها إلى الخير ، وإن مالت إلى الخير شجعت وغذيت بالمشيرات المقوية لها ؛ فالغريزة المهذبة المرباة تسمى « مُعَلَّاة » . ويسمى العمل الذي تكون هذه نتيجته « تعلية الغريزة » ؛ فتعلية الغريزة إذاً : ترقية شأنها ، وتهذيبها ، وإبلاغها درجة الكمال ، والسلوك بها مسلكاً من شأنه أن ينفع الفرد والمجتمع ، ولا يجلب لهما الضرر .

عوامل تعلية الغريزة :

١ - وأول عامل يعمل على تعلية الغريزة هو التجارب ، فالإنسان بتجاربه في حياته يعرف النافع والضار ، ويدرك الخطأ والصواب ، ويرى أن الإفراط أو التفريط في إرضاء النزعات الغريزية مضر به ، أو بالمجتمع الذي يعيش فيه ، فيسلك طريقاً وسطاً ، هو طريق الخير المفيد النافع .

٢ - وبكثرة التجارب ومرور الزمن يتكون عند الإنسان الذكاء ، الذي يصير عاملاً آخر من عوامل تعلية الغريزة ، فيحمل المرء على التفكير في العواقب ، ويساعده على قمع الغرائز ، أو حسن قيادتها ، وإرضائها بالطرق

المشروعة ، وبذلك يتخلص من المآزق الحرجة من غير أن يلحق الضرر بنفسه أو بغيره .

٣ - على أن التجارب والذكاء خاضعان للبيئة التي يعيش فيها الإنسان ، متوقفان على نوع الحياة التي يحياها . والمرء إذا اعتمد على ذكائه وتجاربه الخاصة به ، المحدودة بحدود بيئته ، قد يخطئ في سلوكه ، ويضل الطريق السوى . فهو في حاجة إلى مرشد مجرب يهديه سواء السبيل . وهذا المرشد هو المرابي الذي خبر الحياة وخبرته . فعلم خباياها ، وأدرك أسرارها ؛ فالعامل الثالث من عوامل تعلية الغريزة هو التربية . فالتجارب ، والذكاء ، والتربية هي عوامل تعلية الغريزة . وأنت ترى العلاقة الوثيقة التي بين بعضها وبعض ؛ فالذكاء نتيجة التجارب ، والتربية تستعين بالذكاء والتجارب على الوصول إلى غايتها المقصودة من تعلية الغرائز .

طرق تعلية الغرائز :

ولهذه العوامل الثلاثة طرق شتى في تعديل الغرائز وتعليتها ، نذكر لك منها :

١ - القمع ، ومعناه : القضاء على غريزة من الغرائز ، وإماتها لعدم موافقة نزعاتها للحياة الاجتماعية . وذلك إما بإبعاد مشيراتها الخارجية ، وإما بالضغط عليها ، وكنج جماحها ؛ كما هي الحال في الغريزة الجنسية التي يحاربها الشخص ، وتصادمها الأنظمة الاجتماعية . وهذه الطريقة ليست مفيدة في تعلية الغرائز ، بل إنها كثيراً ما تضر بالشخص أو المجتمع ، لأن الغريزة المغلوبة تحاول أن تظهر ، وتسعى سعياً حثيثاً في فك أسرها ، فإذا تسنى لها ذلك بالطرق المشروعة فعلت ، وإلا أفلتت من عقالها بطرق غير مشروعة ؛ فإن لم تستطع هذا ولا ذاك ألحقت بالشخص ضرراً جسيماً أو عقلياً .

٢ - الكتم أو الكبت : ومعناه انتقال النزعات المرتبطة بغريزة ما من العقل الظاهر إلى العقل الباطن ، وذلك يكون بالنسيان أو التناسى .

ومن الضروري أن نوجه نظرك إلى الفرق الظاهر بين القمع والكتم .

فالغريزة ونزعاتها تكون في الحال الأولى في العقل الظاهر ، وتظل تغرى المرء ، وتدفعه إلى العمل على مقتضى رغباتها ، ولكنه يحاول قمعها بوسيلة من الوسائل .
أما في السكتم ، فإن الغريزة تنتقل من الشعور إلى اللا شعور ، وتصبح في حين النسيان والإهمال ردحاً من الدهر ، وهي إن أثرت في الشعور ، فإنما يكون ذلك من وراء ستار .

٣ - الخضوع للقوانين الشرعية والاجتماعية : وهو ما يسمى أحياناً بالإشباع : وذلك كما في الغريزة الجنسية التي تحصل على رغباتها ، وتعلو شأنها بالزواج الذي يبرره الشرع ، ويعضده القانون الاجتماعي ؛ وكما في غريزة السيطرة وحب الظهور التي يظهر أثرها في منصب القضاء والحكم والرياسة في ناحية من النواحي ؛ وكما في غريزة المقاتلة التي لا يعارضها المجتمع إذا استخدمت في الدفاع عن الأهل والوطن ، أو عن المبادئ الشريفة .
وهذه الطريقة تسمى أحياناً التحويل إذا قصرنا الغريزة على ناحية أو أكثر من نواحي ظهورها دون غيرها ، كمقاتلة الأعداء ، بدلا من مقاتلة الأصدقاء ، والاختلاط بالزوجة بدلا من الاختلاط بالأجنبية .
وتسمى التبديل إذا حولنا مجرى الغريزة من ناحية إلى أخرى لم تكن لها بها علاقة ؛ كما في غريزة المقاتلة ، إذا تحولت من مقاتلة الأصدقاء والأعداء إلى التغلب على الصعاب ، وتحمل المشاق ؛ أو إلى كسر الأطباق والكراسي وغيرها .

٤ - الاطلاع ، أي رؤية الغير يسلك السلوك الغريزي الذي يميل إليه الإنسان ، فهذا كثيراً ما يرضى الغريزة . فالشخص الذي يميل إلى مقاتلة شخص آخر ، يقنع برؤية غيره يقاتله وينتقم منه ؛ كما قد يقنع العاشق الوله برؤية العاشقين يلتقيان .

ولهذه المناسبة يقول (فرويد) : إن الغريزة الجنسية قد تنال مأربها بقراءة الحكايات ، أو رؤية (الأفلام) ، أو مشاهدة الروايات الغرامية .

٥ - الرجوع إلى النفس : كما في الشخص الذي لا يقدر على الانتقام من

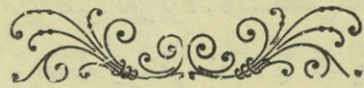
عدوه فيرجع على نفسه باللائمة ، أو الذي يخفق في حياته الغرامية فيقصر المحبة على نفسه ويعنى بها .

بقي علينا أن نذكر ثلاث طرق تلجأ إليها التربية على الأخص :

٦ - الأولى : الثواب والعقاب ؛ فالإنسان يقدم على العمل الغرضي الذي يترتب عليه ثواب ، ويتباعد عن ذلك الذي ينشأ عنه عقاب . فالثواب والعقاب يحملان المرء على اتباع الحسن ، واجتناب القبيح من السلوك الغرضي .

٧ - الثانية : استعمال غريزة ضد أخرى ، وقد ذكرنا ذلك عند الكلام على الغرائز الفردية والاجتماعية ؛ إذ بينا أنه يجب أن يلجأ المربي إلى الثانية لتخفيف وطأة الأولى لا يبقاظ الشخصية ، والقضاء على الاستكانة والخضوع ، وهكذا .

٨ - الثالثة : تعديل البيئة بالتباعد عن المثيرات أو إبعادها ؛ فلا تستيقظ الغريزة في النفس ، بل تبقى خامدة هاملة ، فتضعف . وذلك كما إذا أمرنا الشخص المفرط في اللعب بالبقاء في البيت ، أو جمعنا اللعاب التي يلعب بها ووضعناها بعيدة عنه .



الفصل التاسع

العادة

الباعث على العمل :

قلما يقع من الإنسان عمل من الأعمال بدون باعث . وهذا الباعث إما خارجي ، وإما داخلي : فالخارجي يرجع إلى البيئة كأوامر الغير ، أو وقوع حادثة خطيرة ، أو سنوح فرصة سارة . والداخلي يرجع إلى الفاعل نفسه ؛ كالشعور بالحاجة إلى العمل ، أو وجود فكرة محرصة عليه ، أو الرغبة في تقليد شخص ، أو تمثيل حادثة ، وهكذا .

وإننا على كل حال نرى أن الباعث يوجد في الإنسان رغبة في عمل فيندفع نحوه .

وإذا تكرر العمل لوجود الباعث نفسه ، أو لبواعث أخرى فإنه يصبح عادياً . فالعمل العادي إذاً يرجع إلى :

(١) وجود باعث وميل إلى العمل .

(٢) إلى تكرار العمل نفسه . والعنصر الأساسي في العمل العادي هو التكرار الذي يستمر إلى أن يصدر العمل عن الإنسان بدون فكر ولا روية . ومن الملاحظ أن العمل إذا تكرر سهل . وتكون السهولة بمقدار الانتباه والروية في أثناء العمل في أول الأمر ؛ إذ أن العمل الذي يقع من الإنسان بدون عناية ولا فكر قلما يؤثر في مجموعته العصبي ، ولذا لا يكون من السهل عمله مرة ثانية ، وبالتكرار يقل الانتباه ، وتضعف الروية ، ولا تزال تقل وتضعف حتى يصير العمل آلياً لا يكاد يصحبه فكر .

ولذا تعرف العادة بأنها حالة نفسية جسمية مكتسبة يصدر عنها عمل أو أعمال من نوع واحد بسهولة بدون فكر ولا روية .

ومن الممكن أن نقول إن العادة هي تغلب عنصر من عناصر الشعور في ناحية خاصة باستمرار؛ أى أنه إذا تغلب العنصر الإدراكي في ناحية خاصة كحل المسائل الرياضية ، أو التفكير في المسائل النحوية ، أو العناية بمشا كل المجتمع أو غير ذلك ، نشأت عادة من العادات العقلية . وإذا تغلب مظهر الوجدان وتوجه إلى شيء أو شخص أو فكرة ؛ كشدة الخوف من الظلمة ، ومحبة الوالدين ، ومحبة الحق ، نشأت عادة من العادات الوجدانية . وإذا تغلبت ناحية الإرادة باستمرار ، واتجهت إلى جهة خاصة كصناعة التجارة ، أو الحياكة أو الخطابة أو التدريس أو قيادة الجيوش نشأت عادة من العادات النزوعية أو الإرادية . ولذا تقسم العادات بحسب تنوع مظاهر الشعور إلى عقلية ، ووجدانية ، وإرادية .

وكل ما يمكن الحكم عليه بالخير أو الشر ، أو بالحسن أو القبح من هذه العادات يسمى عادة خلقية .

فهناك عادات عقلية حسنة كالعكوف على العلم ، والبحث عن الحق ، والانتباه إلى الدروس ، وأخرى قييحة كالإهمال في طلب العلم ، والإسراف أو الإفراط في الدراسة .

وهناك عادات وجدانية حسنة كالصبر ، ومحبة الوالدين والجار والوطن ، والنوع الإنساني على العموم ؛ وأخرى قييحة كالاسترسال في الغضب بدون سبب ، والحقد ، والحسد .

ومن العادات الإرادية ما هو حسن ؛ كالجد ، والدفاع عن النفس والأهل ، والوطن ، والسعى في طلب الرزق بطريقة خاصة ، وما هو قييح كالتعدي على الغير بالسب واللعن .

العادة والغريزة :

إذا ذكرت تعريف كل من العادة والغريزة علمت أن هناك فرقاً بينهما ؛
إذ أن العادة حالة جسمية عقلية مكتسبة . أما الغريزة فهي حالة عقلية جسمية
فطرية .

فالعامل العادى إذا مكتسب متوقف على التجارب المتكررة . أما الغريزى
فقطرى لا يتوقف على التجارب .

على أن العمل العادى محدود الوجهة ، أما العمل الغريزى فعام ؛ فغريزة
البحث عن الطعام مثلاً تدفع الحيوان والإنسان إلى الحصول على الطعام بأية
وسيلة ، ولو بالسلب والنهب والتعدى على الغير . فأى عمل يحصل به الحيوان
على الطعام عمل غريزى ، فإذا تكرر عمل خاص ، وألفه الحيوان ، وتحددت
وجهته أصبح عملاً عادياً ؛ كما فى الحصول على الطعام بالشراء أو بالمبادلة بالنسبة
للإنسان ، أو بافتراس الحيوانات الضعيفة بالنسبة للحيوان القوى .
وكذلك يقال فى الأكل ؛ فمجرد الأكل عمل غريزى ، أما الكيفية
الخاصة التى يتبعها الإنسان والحيوان فى الأكل فعادية ؛ فالإنسان يأكل
بالمعلقة والسكين ، فى حين أن الحيوان يستخدم المخالب والمناقير والأنياب
وغيرها لهذا الغرض .

والأعمال العادية التى يقوم بها الإنسان كثيرة لدرجة أن بعض العلماء
يقول إنها تبلغ ٩٩ فى المائة بل ٩٩٩ فى الألف من جميع الأعمال التى يقوم
بها الإنسان فى حياته .

وإنك لو بحثت فى هذه الأعمال لأمكنك إرجاع كثير منها إلى نزعات
غريزية . ومن الأعمال العادية ما يرجع أصله إلى أعمال إرادية قصد منها كسب
المهارة ؛ إما بطريق التجربة ، وإما بطريق التعليم والمحاكاة ؛ كما هى الحال فىمن
يريد تعلم صناعة كالنجارة والحدادة ، أو فن من الفنون الجميلة كالرسم
والتصوير والتجديف والسباحة والرقص .

يقوم المتعلم لمثل هذه الصناعات والفنون بأعمال إرادية غير منظمة فيها شيء من المشقة ، وفي حاجة إلى التفكير والتروى ، ولكنها لا تلبث بعد مرور الزمن والتكرار الضروري أن تصبح عادية ؛ أى سهلة منظمة .
ومنها ما يكون في أول الأمر مجرد أعمال إرادية دعت إليها الظروف الخاصة ، ثم أصبحت بالتكرار عادية ؛ كما إذا تعود الإنسان الأكل ، أو النوم ، أو الاستيقاظ منه ، أو الذهاب إلى محل عمله في وقات معينة ؛ فإنه يقوم بهذه الأعمال في أوقاتها قصداً لبواعث ولأغراض معينة ، ثم يأتي عليه وقت يجد فيه نفسه مندفعاً إلى القيام بها في أوقاتها ، ولو لم يفكر في هذه الأغراض ولا في تلك البواعث .

على أنه ليس من الضروري أن يكون العمل العادى غريزياً أو إرادياً في أول الأمر ، فأحياناً يرجع أصله إلى عمل قام به الإنسان على سبيل المصادفة ، أو إطاعة لنزعة وقتية . مثال الأول : اللبس أو المشى أو النظر إلى الكتاب أو الساعة أو حمل المعطف أو العصا بطريقة خاصة . ومثال الثانى : النظر إلى الساعة عند المرور على ساعة أخرى ، وعض الأنامل ، وقص الأظافر بالأسنان ، وتقليب الأيدى عند الأسف ، واللعب ببعض الأشياء ، والعبث بالشعر والأذن والأنف ؛ فإن كل هذه يرجع إلى حالات عصبية تعترى الإنسان في أوقات بعينها ، فتدفعه إلى مثل هذه الأعمال ، وبعد التكرار تصبح عادات .

فمن الممكن إذاً أن نقول . إن الأعمال العادية هي أعمال غريزية أو إرادية أو اتفاقية تكررت فتحدت وجهتها .

خصائص الأعمال العادية :

ولكى تفهم العادة تمام الفهم نقول إن للعمل العادى خصائص وهى : —
١ - أنه محدود ٢ - منظم ٣ - سريع ٤ - دقيق ٥ - سهل يحصل فى الغالب مع شيء قليل من الشعور ٦ - مريح للنفس .

ذلك أن العمل الغرزي إذا اتجه إلى ناحية خاصة ، وقام به الإنسان بطريقة معينة وتكرر ذلك مراراً ، تتحدد وتعين وجهته ، وبذلك يصير منظماً أى مؤدياً للغرض المقصود من أقرب الطرق ، مع الاقتصاد على الحركات الضرورية ، وترك ما لا داعي له . وإذا تحدد العمل وصار منظماً أدى ذلك إلى حصوله بسرعة ودقة وإتقان . وعلى مر الزمن يصبح سهلاً ؛ فلا يقاسى فيه الإنسان ما كان يقاسى في أول الأمر . ومن المعلوم أن كل عمل محدود منظم سريع دقيق سهل مؤد للغرض المقصود يكون مريحاً للنفس ، مطمئناً إليه فتقبل عليه عند الحاجة .

فوائد العادة :

- وَمَا تَقْدِمُ يَظْهَرُ لَكَ أَنَّ لِلْعَادَةِ فَوَائِدَ لَا يَسْتَهَانُ بِهَا ؛ ذَلِكَ أَنَّهَا : —
- ١ — تربى الأخلاق الفاضلة ، وتغرسها في النفس ، لدرجة يصعب معها الإقلاع عنها ، والتخلاق بالأخلاق السيئة .
- ٢ — تسهل الأعمال وتساعد على إنجازها بمهارة وإتقان .
- ٣ — توفر على الإنسان الوقت والفكر فينتفع بهما في كل جديد نافع ؛ إذ من المشاهد أن القيام بالعمل العادي لا يمنع الإنسان من القيام بعمل آخر ، بل إنه قد يقوم بأعمال كثيرة في آن واحد ؛ فمن الناس من يدخن ويفكر وهو ماش ، وفي أثناء ذلك يتجنب الاصطدام بالمارة ، وينعطف إلى الطريق الذي يريده بدون تفكير .
- ٤ — تنمى العقل والفكر ؛ وذلك بتربية العادات العقلية النافعة كالملاحظة والانتباه ، والتذكر ، والتفكير السديد في الماضي والحاضر والمستقبل .
- ٥ — انعدام الشعور ، أو تقليله وذلك قد يكون مفيداً ؛ كما هي الحال في الأطباء الذين يعالجون المرضى ، ويعملون أعمالاً جراحية ما كان لهم أن يقدموا عليها لولا تعودهم إياها .

مضار التعود :

ومع ذلك نرى أن للتعود مضار منها : —

١ — صعوبة الإقلاع عن العادات السيئة : فكما أنه من الصعب أن يترك الإنسان الأخلاق الحسنة ، كذلك يكون من الصعب عليه أن يقلع عن العادات السيئة التي يأخذها عن غيره .

٢ — صعوبة التصرف في الأمور وإعداد النفس للطوارئ وتغير البيئات ؛ فالشخص الذي ينشأ في بيئة خاصة ، ويعد نفسه لها تمام الاستعداد ، ويتعود عادات أهلها ، وتتمكن هذه العادات من نفسه ، قد يكون من الصعب عليه — إذا انتقل إلى بيئة جديدة — التخلص من العادات القديمة ، وإعداد نفسه لهذه البيئة ، وبذلك يكون منعص العيش كئيلاً كاسف البال .

٣ — الصلابة في الرأي ؛ فالشخص الذي يتمسك بمبدأ من المبادئ تمسكاً غير معقول قد يصل به الأمر إلى التثبيت بمبدئه ، وعدم الاكتراث لآراء غيره ولو كانت صحيحة .

٤ — الخطأ في الحكم الأخلاقي ؛ إذ أن الرجل الذي يغالى في اتباع عادة من العادات قد يعتقد أنها حسنة وأن غيرها قبيح ، فإذا رأى غيره من الناس ينهج منهجاً آخر حكم على عمله بالقبح ، بدون نظر إلى ظروف ذلك الآخر والأسباب التي دعت به إلى اتباع عادة غير عادته .

وهذا هو الخطأ الذي يقع فيه كثير من الناس حينما يصدر عن بعض العادات القومية المجردة أحكاماً أخلاقية ، مع أنها عادات رهيبة بزمها ، وبالبيئة التي نشأت فيها .

هذه هي النقائص التي تجر إليها العادة ، وهي التي دعت بعض المفكرين إلى القول بأن خير عادة ألا يكون عندك أية عادة .

ولكن بالبحث فيها ترى أن تعودها يرجع إلى نقص في التربية ؛ لأن التربية الصحيحة لا ترمى إلى تكوين عادات سيئة ، وإنما تحث على اتباع العادات الحسنة ، ومحاربة الفاسدة من جميع الوجوه .

ومن العادات القويمة التي يجب غرسها في نفوس الناشئين : التصرف في الأمور ، والتمشي مع الظروف ، مع انتهاج جادة الصواب . وكذلك احترام آراء الغير ، والاعتراف بما عسى أن يكون فيها من صواب ، والإينصاف والتريث في الأحكام ، حتى لا يصدر المرء حكماً قاسياً على غيره قبل أن يتعرف أحواله ، ويتحقق من الباعث الذي دعاه إلى اعتناق عقيدة خاصة أو اتباع عادة معينة .

فالتربية إذاً كفيلة بتلافي الخطر ؛ وذلك بأخذ الناشئين بالعادات الفاضلة ، وغرس العاطفة الخلقية في نفوسهم ؛ تلك العاطفة التي تحثهم على اتباع كل حسن والدفاع عنه ، وتحملهم على تجنب كل قبيح ومحاربة من يفعله . وما الرجل الفاضل إلا شخص تكونت لديه عادات قويمة متناسبة ، وملكمة ثابتة تمكنه من التصرف في الأمور ، وحل ما يصادفه من المشكلات ، حلاً معقولاً مطابقاً لناموس العقل ، خاضعاً للنظام الأخلاقي المتفق عليه .

العادات الحسنة وقوانين تكوينها :

العادات الحسنة هي كل ما يفيد الجسم أو العقل ويساعد على تقدم الفرد أو المجتمع . وهناك قوانين لا بد من اتباعها ، وأخذ الناشئين بها لتكوين العادات الحسنة ، نذكر لك منها : —

١ — أن يبذل المربي جهده في بث العادات الصالحة في نفس الناشئ من عهد الطفولة ؛ أي في ذلك العصر الذي يكون فيه مجموعته العصبية أشد مرونة ، وأكثر استعداداً للتكيف . أما إذا لم يبكر وأهمل أمر تكوين العادات حتى كبر الطفل ، وقوى عوده ، فقد يكون من الصعب تعويده عادات جديدة بعد أن نما مجموعته العصبية ، وأصبح غير مستعد للتكيف بسهولة .

٢ — لا بد من وجود عزيمة صادقة ، يتبعها عمل مصحوب بالانتباه واليقظة التامة ؛ إذ العمل الذي لا يصدر عن عزيمة صادقة ، أو لا يصحبه انتباه ويقظة قلها يؤثر في النفس ، فإذا عاوده الإنسان مرة ثانية وجدده صعباً ،

كأنه لم يعمل من قبل ، وحينئذ ينعدم عنصر السهولة الذي هو من عناصر العمل العادى .

٣ — لا بد من الاستمرار فى العمل وتكراره بحيث لا يتطرق له أى استثناء ، فإن مخالفة قانون التكرار تفسد العمل ، وتضيع الجهود السابق ، وتحتم على الإنسان الابتداء من جديد .

٤ — من الضروري أن تكون هناك فترات راحة معقولة ؛ لأن المرات المتتالية ، التى لا يفصلها فترات راحة تقوم مقام المرة الواحدة ، فتقل قيمة التكرار . هذا إلى أن المجموع العصبى يستجمع قواه فى وقت الفترة ، ويستعد لاستئناف العمل فيكون أقدر عليه ، وأكثر استفادة منه ، على أنه قد يكون فى توالى العمل العادى بدون فترات إرهاق للنفس ، وإجهاد لها ، فينشأ عن ذلك الملل والكسل والإهمال .

٥ — يجب أن يأخذ الإنسان على نفسه العهود والمواثيق أمام ضميره ، وأمام إخوانه على أنه لن يخالف قوانين العادة هذه ، وأنه سيستمر على اتباع العادة الحسنة الجديدة ، حتى تتمكن من نفسه ، فإنه بذلك يقطع على نفسه خط الرجعة ، ويصير فى مأمن من الوسوس والأفكار السيئة التى قد تحرصه على الرجوع إلى العادة القديمة .

٦ — على المربى أن يكون يقظاً ، وأن يراقب المتربى مراقبة دقيقة ، بحيث يلزمه بتطبيق القواعد السابقة وتنفيذها فعلاً لا قولاً فقط ، ولا يدعه يعبث بها أو يخالفها فتضيع مساعيه سدى .

العارات السيئة وقوانين علاجها :

العادة السيئة هى كل ما يضر بالجسم ، أو العقل أو يعوق تقدم الفرد أو المجتمع . ولا تستصل شاقها والقضاء عليها يجب اتباع ما يأتى : —

١ — الكر عليها عند ظهورها مباشرة قبل أن يستفحل أمرها ويشتد خطرها .

٢ - شغل الأوقات بأعمال أخرى كالرياضة البدنية ؛ فإن ذلك يمنع الإنسان من التفكير في العادة السيئة ، فلا يقدم عليها .

٣ - ملء العقل بأفكار صالحة مضادة لهذه العادة السيئة ، ثم تحويل الأفكار إلى أعمال صالحة ؛ فهذا يُكفي الإنسان شر العادة السيئة ، ويصير في حصن حصين ، ومأمن منيع يحميه من كيدها ، ويحفظه من هجماتها .

٤ - الالتجاء إلى ما في النفوس من الشرف والشجاعة الأدبية والإباء وغيرها ؛ لكي تستيقظ هذه ، وتصير سلاحاً قوياً يحارب به الإنسان العادة الفاسدة ، فيتغلب عليها .

٥ - تعديل البيئة الخارجية وإيجاد القدوة الحسنة ، بحيث تحمل الإنسان على الاتجاه إلى الخير ، ولا يكون لديه مجال للانصراف إلى الشر .

طبيعة العادة :

يجدر بنا أن نختم هذا الفصل بالكلام على طبيعة العادة أى تعليلها من الوجهة (الفسيولوجية) .

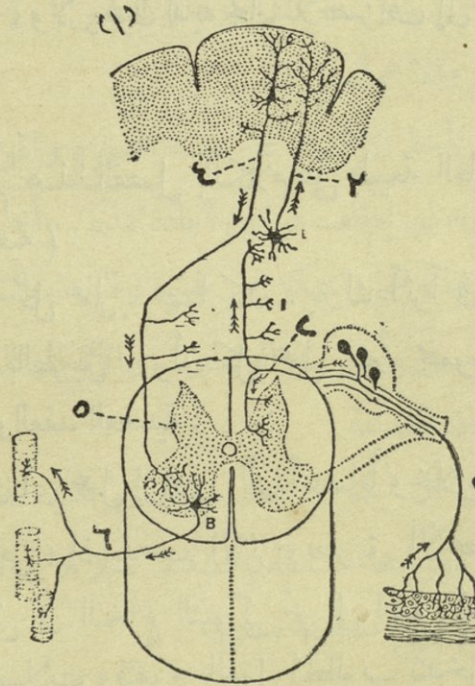
إنك تعرف أن كل عمل - مهما كان - يترك أثراً في المخ ، والمجموع العصبي يشبه عادة بالطريق ، وأن كل عمل يثير مجموعة من الأعصاب والخلايا والمراكز والعقد العصبية .

فالذي يحصل في أى عمل إرادى : أن أعصاباً وخلايا ومراكز عصبية تتأثر بالمؤثر الخارجى ؛ إذ يذهب الأثر ، بطريق الأعصاب الموردة ، إلى المراكز العصبية التى فى النخاع الشوكى ثم إلى المخ ، ثم يعود إلى النخاع الشوكى ، ثم إلى العضلات ، فتقوم بالعمل المطلوب بتدخل النخاع الشوكى . ولكن هذا العمل إذا تكرر عمق أثره فى المخ ، وأصبح طريقه معبداً ، ولا يزال كذلك حتى يقوم به المخ بطريقة آلية .

وفى هذه الحال يصبح العمل عادياً ، ويصير من وظائف المراكز السفلى ، وعلى الأخص النخاع الشوكى . أما المخ فيقل تأثره به ليغنى بأعمال أخرى . وعن ذلك ينشأ ما يسمى بقنطرة العادة ، وهى تشبه قوس الانعكاس

السالف الذكر ؛ فبدلاً من أن يذهب الأثر إلى النخاع الشوكي ، ثم إلى المخ ، ومنه إلى النخاع الشوكي ثانياً ، ثم إلى العضلات المختصة - يذهب إلى مركز من مراكز الحس في النخاع الشوكي ، ومنه إلى مركز من مراكز الحركة فيه ، ومن هذا إلى العضلات . ولا يفهم من ذلك أن الأثر لا يذهب إلى المخ مطلقاً ؛ إذ أنه يذهب ، ولكنه ضعيف جداً لدرجة لا يكاد يشعر بها المخ .

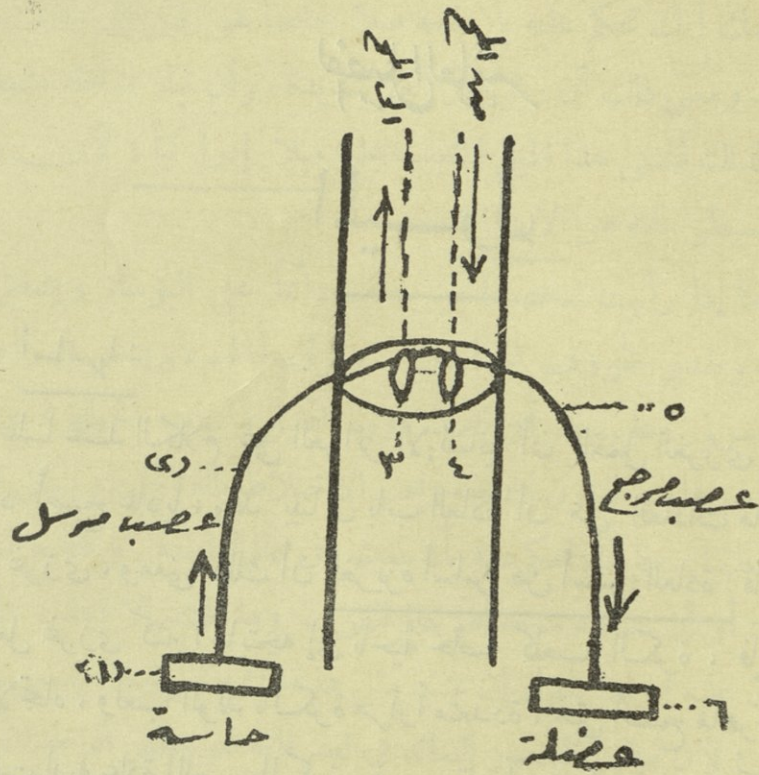
فقنطرة العادة إذا تتكون من : (١) العصب المرسل أو المورد (٢) ومركز حساس بالنخاع الشوكي ، (٣) ومركز حركة فيه ، (٤) والعصب المرجع أو المصدِر (شكل ١١ و ١٢)



(شكل ١١)

يبين أثر العمل الإرادى فى المجموع العصبى

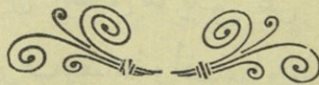
- (١) طريق التيار العصبى من إحدى الحواس إلى النخاع الشوكى (٢) مركز إحساس فى النخاع الشوكى (٣) إلى المخ (٤) من المخ إلى النخاع الشوكى (٥) مركز حركة فى النخاع الشوكى (٦) من النخاع الشوكى إلى العضلات .



(شكل ١٢)

يبين قنطرة العادة

- (١) حاسة (٢) عصب مرسل (٣) مركز إحساس بالنخاع الشوكي
(٤) مركز حركة بالنخاع الشوكي (٥) عصب مرجع (٦) العضلة المختصة .



الفصل العاشر

الميلول

أساسها :

علمنا عند الكلام على الغرائز الإنسانية أن العمل الغرزي إذا تكرر وتحدد أصبح عادياً ، وقد بينا في باب العادة أن من العادات ما يرجع إلى أصل غرزي ، ومعنى ذلك أن الغريزة أساس من أسس العادة ؛ فاللعب الذي هو عمل غرزي كثيراً ما يتجه إلى ناحية خاصة كلعب الكرة ، فإذا تكرر هذا الاتجاه ، ولعب الولد بالكرة مراراً متعددة ، حتى أصبح ماهراً في لعبها ، تكونت لديه عادة اللعب بالكرة ، فيصير قادراً على لعبها بدون كبير عناء . وإنك لتستطيع بعد البحث والتحصيل أن ترجع كثيراً من العادات إلى أصل غرزي .

هذا وإن الاستعداد الوراثي والبيئة والتربية لتحمل الإنسان على أن يتجه إلى ناحية خاصة من نواحي الحياة ، فيتكون لديه ميل نحوها . فبكما قلنا إن الغرائز أساس العادات كذلك نقول إن الغرائز أساس الميول المكتسبة التي تحدد بها البيئة ، وتوجهها التربية .

وقد علمت في الفصل السابق ما يكفي عن العادات ، والآن نشرع في الكلام على الميول ، لتعرف معناها وأقسامها وما يتعلق بدراستها فنقول :

تعريف الميل :

(١) إذا رأيت شخصاً يجد دائماً في طلب العلم ، ويحرص على جمع المعارف وتنظيمها ، ويقتني الكتب النفيسة ، ويعكف على قراءتها وفهم ما فيها ، ويولع بالبحث والجدل ، ويحب مخالطة العلماء ، ويمهد السبل لمجالستهم والتعرف

بهم - فلا شك أنك تحكم عليه بأن لديه ميلاً خاصاً هو الميل إلى عالم العلوم والمعارف . ومعنى ذلك أن رغبته في العلم شديدة ، وأن تيار نشاطه متجه نحو المعرفة ، ولذلك نسمى هذا الميل المتغلب عليه ميلاً إدراكياً ؛ لأن مظهر الشعور المسيطر عليه هو الإدراك .

(ب) أما إذا رأيت شخصاً آخر يعطف دائماً على البؤساء ويشفق على المساكين ، ويقدر ظروف المحتاجين ، ويرثى لحالهم ، ويسعى في راحتهم ، وإدخال السرور عليهم - أو يتعهد دور التمثيل وبيوت الخيالة ، ويعشق الموسيقى وغيرها من الفنون الجميلة ، ويحب الاختلاط بالفنانين ، ويسعى في جمع الصور والتماثيل - فإنك تحكم عليه بأنه يعيش في عالم العاطفة ، ويخضع لسلطان الوجدان ؛ أو أن نشاطه متجه نحو عالم الفن ، وما ذلك إلا لتغلب العاطفة والوجدان عليه ؛ ولذا نقول إن عند مثل هذا الشخص ميلاً يسمى الميل الوجداني ؛ لأن مظهر الشعور السائد في تصرفاته هو مظهر الوجدان .

(ح) ولو فرضنا أن شخصاً ثالثاً يحرص دائماً على المواعيد ، وينفي بالوعد ، ويوفى بالعهد ، وينفذ رغباته بدون إهمال ولا إهمال ، ويدافع عن نفسه وأهله ووطنه بكل قواه ، ولا يتباطأ في السعي ، ولا يقصر في أداء الواجب ، ويزج بنفسه في غمار الحياة الاجتماعية ، ويدفع بها إلى المواقف الحرجة ، ولا يخبث حيث تجب الشجاعة ، ولا يتراخي حيث يجب الإسراع ، وهو فوق ذلك كله يعني بعمله الخاص ، ويعكف على إتقان حرفته أو صناعته - أقول إذا رأينا شخصاً هذه صفاته فإننا ولا محالة نحكم عليه بأنه قوى الإرادة ؛ وما ذلك إلا لتغلب عالم من العوالم عليه وهو عالم الحركة والعمل . ولذا نقول إن لديه ميلاً نزوعياً لتغلب مظهر النزوع ، أو الإرادة عليه .

بعد ذلك يسهل عليك فهم معنى الميل الذي هو : - اتجاه النشاط الإنساني نحو عالم من العوالم أو ناحية من نواحي الحياة باستمرار . فلا يسمى الميل ميلاً بمعناه الاصطلاحي إلا إذا اتجه إلى ناحية خاصة في الحياة ، وكان هذا الاتجاه مستمراً ؛ أي أن آثار الميل الخارجية تظهر كلما سنحت الفرصة لظهورها .

الميل والعادة :

من الأمثلة السابقة ترى أن الميل الواحد قد يشمل عدة عادات متصلة به ؛ فالجد والاجتهاد ، ومطالعة الكتب ، ومخالطة العلماء والولع بالجدل - كل هذه عادات مرتبطة بميل عام هو الميل الإدراكي . والإحسان إلى الفقراء ، والعطف عليهم ، وتعهّد دور التمثيل ، وجمع الصور والتحف - كل هذه عادات يجمعها ميل عام هو الميل الوجداني . والوفاء بالوعد ، والإقدام ، وحب الحركة ، والنشاط ، والجرأة - كلها عادات ناشئة عن ميل عام هو الميل النزوعي .
فالميل إذاً اتجاه عام يحمل الإنسان على عمل أو أعمال في ناحية واحدة ، فإذا تكررت هذه الأعمال وتحددت نشأ عنها عادات محدودة .

أنواع الميل :

من الأمثلة السابقة أيضاً ترى أن الميل ينقسم ثلاثة أقسام : ميل إدراكي ، وميل وجداني ، وميل نزوعي . أما الإدراكي فيرتبط بمعنى الشيء ومنزلته في الحقائق الكونية . وأما الوجداني فيعني بقيمة الشيء بالنسبة لما يجلبه لنا من سرور ، أو يزيل عنا من ألم ، بقطع النظر عن منفعته العملية . وأما النزوعي أو الإرادي فيتعلق بفائدة الشيء وقيّمته من الوجهة الحيوية العملية .
ويؤدي الميل الإدراكي إلى غزارة المعلومات ، والوجداني يهدي الإنسان إلى إتقان الفنون على اختلاف أنواعها ، ويفضي الإرادي إلى ابتداع الأدوات النافعة ، وعمل الأشياء المفيدة .

هذا بالنسبة لعلاقة الإنسان بما يحيط به من الأشياء المادية . أما بالنسبة لبيئته الاجتماعية ، وعلاقته بغيره من أبناء جنسه ، فإن الميل الإدراكي يهديه إلى معرفة العلاقات والروابط التي تربط الناس بعضهم ببعض ، كالقوانين والشرائع والتقاليد والعادات . أما الميل الوجداني فيعني بأحوال الناس الخلقية والدينية ، ويبحث في منزلتهم الاجتماعية ، ويعني الميل الإرادي من هذه الوجهة بعلاقة الإنسان بغيره من الناحية العملية النفعية .

وإذا تسنى لنا القول بوجود ميل يسمى الميل الدينى ، تبين لنا بعد البحث أنه يشمل جميع الميول السابقة ؛ أى أنه إذا بلغ الميل الدينى أرقى درجاته كان أميل إلى الناحية الوجدانية التى تظهر آثارها بمحبة الخالق وخوفه ، ورهبته جل وعلا . وتظهر الناحية الإدراكية بالتفكير فى عجائب الكون ، وفى أسرار القدرة الإلهية . أما الناحية العملية فتظهر بإطاعة الأوامر الإلهية ؛ إلا أن هاتين الناحيتين الأخيرتين تابعتان للأولى ؛ فهما أقل منها منزلة .
هذا ولأهمية الميول فى التربية نريد أن نتكلم عن كل منها بالتفصيل فنقول :

(١) الميل الإدراكى

يتحقق هذا الميل حينما يكون النشاط العصبى موجهاً نحو معرفة كل ما يمكن معرفته عن أمر من الأمور ؛ فالغرض الأساسى منه هو معرفة الحقائق العالمية ، وتعرف أوصاف الكائنات ، وعلاقة كل منها بغيره .
وإن الميل الإدراكى لينشأ محدوداً بحدود البيئة التى يعيش فيها الطفل ، حتى إذا نما وترعرع . وصار رجلاً ، واتسع أفق عالمه العقلى ، تطلع لمعرفة حقائق خارجة عن بيئته الطبيعية . وحينئذ يصل هذا الميل إلى أعلى درجاته حيث يسمى ميلاً نظرياً .

فأنت ترى من هذا أن للميل الإدراكى درجات يختلف بعضها عن بعض فى المنزلة ، اختلافاً يرجع إلى قيمة الشئ المراد معرفته ، أكثر مما يرجع إلى مقدار النشاط العقلى ذاته ، أو إلى مقدار الرغبة فى المعرفة أو الشوق إليها .

معرفة الميل الإدراكى بالنزوعى :

إن الفرق بين هذين الميلين لا يرجع إلى متعلق كل منهما ، ولكن يرجع إلى الغرض أو الغاية التى يرمى إليها ، فهما قد يتعلقان بشئ واحد كالطيارة ، إلا أن الميل الإدراكى يتطلب معرفة جميع الحقائق المتصلة بها ؛ فهو يريد أن

يعرف معناها وأنواعها ، وأول من ابتدئها ، والقواعد العلمية التي ساعدت على تكوينها وسيرها . أما الميل النزوعي فيتعلق بفائدتها وكيفية صنعها ، وطريقة قيادتها .

ولكن من حيث إنا نعرف أن الإنسان لا يستطيع أن يكون مفكراً خصباً أي متوجهاً نحو الأمور الإدراكية البحتة فقط ، فمن الضروري أن نجزم بأنه لا يستطيع أن يحصر نشاطه العصبي في ميل أو ميول إدراكية صرفة ، كما أنه لا يستطيع أن يقوم بأعمال مجردة عن الفكر والإدراك . فكما أن الميل النزوعي يجب أن يكون ممزوجاً بميل إدراكي يوجهه وينير له الطريق ، كذلك نرى أن الميل الإدراكي يكون - ولا محالة - مصحوباً بميل نزوعي مرتبط بعالم المنفعة أو الفائدة ؛ فالفيلسوف المولع بجمع الحقائق ، ومعرقها ، لا يمكن أن يكون مجرداً من ميل نزوعي عملي ؛ كالرغبة في جمع المال ، أو اكتساب السمعة ، أو ذبوع الصيت من وراء أبحاثه العلمية . فبيله في هذه الحالة إدراكي مشوب بنزوعي عملي . هذا إذا كان غرضه الأساسي جمع الحقائق ، أما إذا كان غرضه جمع المال أو اكتساب الصيت فإن ميله يكون عملياً ؛ إذ أن جمع الحقائق في هذه الحالة ليس إلا وسيلة لغاية عملية ، وليس ولعه بالعلم لذاته ، ولكن لشيء يتبعه من ورائه .

فإذا كانت هذه هي حال الرجل فما بال الطفل ؟ وإذا كان الرجل قلما يعنى بالحقائق العلمية المحضة ، فكيف نرغم الطفل على تعلم الحقائق ، وهو لا يعرف لها قيمة عملية ؟ إن نشاط الطفل بطبيعته نشاط عملي قبل كل شيء ؛ فإرغامه على تعرف الحقائق المحضة ، وحمله على تناول المشكلات الفكرية التي لا علاقة لها بحياته العملية ، خروج به عن طبيعته من جهة ، وتضييع لنشاطه العقلي من جهة أخرى .

فيجدر بالمربي إذاً أن يبدأ بالميل العملية ، ويتخذها وسائل لتكوين الميول الإدراكية . وليعلم أن مآل كل نظام للتربية لا يكون مؤسساً على هذا الأساس النفسي - الخيبة وسوء المنقلب .

أثر الميل النزوعي في الميل الإدراكي :

إن كلا من الميلين يدعو مباشرة إلى النشاط ، إلا أن النشاط في الميل النزوعي يكون على الأخص عضائياً جثمانياً ، خاضعاً لقياد الذكاء والمعرفة الضرورية للوصول إلى الغاية العملية المنشودة . على أن القيام بالعمل الموصل لهذه الغاية يزيد في المعرفة ذاتها ؛ أي أنه يكون وسيلة لعلما بأشياء لم تكن نعلمها من قبل . إذ من المستحيل أن يقوم الإنسان بعمل من الأعمال نحو بيئته - طبيعية كانت أو اجتماعية - دون أن يعرف عنها شيئاً لم يعرفه من قبل .

وهذا معنى أن التجارب تزيد في المعرفة ، وتقويها ، وتثبتها في النفس . ثم إن هذا العلم الجديد يقوى الرغبة في مواصلة الاطلاع ، والتزود بالمعلومات ، ويحمل المرء على بذل مجهود جديد في سبيل المعرفة . فالميل النزوعي لا يصحبها ميل فكري فحسب ، ولكن الأولى توجد الثانية وتقويها أيضاً ، فهذه تنشأ عن تلك . فإن خفي علينا إدراك مصاحبتها ، أو إرجاع ميل فكري إلى نزوعي ، فذلك الخفاء راجع في الغالب إلى أن الصلة بينهما حصلت في عصر الطفولة الأولى .

الميل الإدراكي والحركة الجسمية :

إن كل ميل عملي يصحبه - ولا محالة - حركة فكرية إرشادية ، كما هو معروف . وكذلك يؤدي كل ميل فكري إلى حركة عملية جسمية ؛ ألا ترى أن العالم الطبيعي يقوم في معمله بالتجارب المختلفة ، وأن رجل التاريخ يقيم في مكتبه بين كتبه ، ويصرف وقته في البحث والتنقيب ؟ ومع هذا لا ننكر أن الأعمال الجسمية تحتل منزلة ثانوية بالنسبة للنشاط الفكري ، كما أن النشاط الفكري في الميل النزوعي ضعيف بالنسبة للنشاط الجسمي . ويشهد ضعفه في الرجل النفعي الذي لا ينظر إلى الأشياء إلا من ناحيتها العملية البحتة . وهذا خطأ بين يجب على التربية تلافيه بتقوية الميل الفكري . فالميل الإدراكية والنزوعية إذاً ضرورية . ومن الواجب على التربية تقويتها جنباً لجنب بطرق

طبيعية ملائمة لعقول المتربين ، وذلك لا يكون إلا باتخاذ الميول النزوعية وسيلة لتربية الميول الإدراكية ، ووضعها على أساس متين .

نشأة الميل الإدراكي في الطفل :

إن تطور هذا الميل ، وتدرجه في الظهور ، واتساع مداه شيئاً فشيئاً يظهر إذا نظرنا إلى علاقته بالأشخاص ؛ فهو يبدأ في الطفل بميله إلى تعرف أحوال أمه ، وأحوال أشد الناس اتصالاً به - ميلاً ناشئاً عن محبته لهؤلاء أو كراهته لهم . وما هذه المحبة أو الكراهة إلا ناشئة عن معاملة الأم أو غيرها للطفل ؛ أى أن الميل الإدراكي يكون في أول مراحل مرتبطاً بالنزوعي ارتباطاً وثيقاً بحيث لا يمكن فصل هذا عن ذلك . بل إننا في هذه المرحلة نشاهد آثار الميل النزوعي ولا نستطيع التحقق من مبلغ الميل الإدراكي . ولكن هذا الأخير موجود على كل حال ، ويعتبر نواة لميل فكري أوسع مجالاً ، وأقوى أثراً في حياة الطفل ، ينشأ عن اتساع بيئته الاجتماعية ، ونمو عواطفه الراقية التي تحمله على تعرف أحوال الناس ، والعلم بعاداتهم ، وتقاليدهم ، وحروبهم ، وبالمبادئ والقوانين التي تحدد علاقة بعضهم ببعض . فالميل الفكري أو النظري الدقيق الذي يتوجه نحو المبادئ والقوانين الطبيعية ، والنظم الاجتماعية وغيرها من الأمور المعنوية - ذلك الميل الذي يتجلى في العالم الطبيعي أو المؤرخ أو رجل القانون - يرجع أصله إلى ذلك الميل الإدراكي الشخصي ، الذي ينشأ في الطفل في أول أدوار حياته ، ويتوجه نحو الأشخاص الذين هم أشد الناس اتصالاً به . والانتقال من الميل الأصغر الشخصي إلى الأكبر المعنوي انتقال مستمر تدريجي . وهذا هو السبب في أن الأطفال لا ينظرون إلى القوانين والأنظمة في أول الأمر ، فيصفونها بالقسوة إن كانت قاسية ، وبالسهولة إن كانت سهلة ، وإنما ينظرون إلى تنفيذها ، والقائمين عليها ؛ فإن كانت تلك القوانين مُطْلَقَةً لحريتهم ، مطابقة لميولهم وأهوائهم ساروا عليها ، وأحبوا المنفذين لها ، وإلا حاولوا مخالفتها ، وكرهوا كل من يرغمهم على اتباعها ، وبالعكس ؛ أى أننا نراهم يميلون إلى إطاعة الأوامر إذا صدرت ممن يحترمونه

ويحبونهم ؛ فالميل الضعيف إلى تلقي الدروس واستذكارها يصبح قوياً إذا كان هناك ميل حسن نحو المدرس . والميل إلى طاعة الوالدين يقوى إذا كان الطفل يحبهما ويحترمهما . فعلى المربين أن يتألفوا المتربين على الطاعة بتنمية المحبة في قلوبهم ؛ فالطفل أشد ما يكون طاعة لمن يحبه ويحترمه ، وأشد ما يكون عناداً ومخالفة لمن يكرهه أو يحتقره .

(٢) الميل الوجداني

يراد بالميل الوجدانية تلك التي تدعو إلى الانتباه إلى الأشياء لذاتها ، والانغماس في تأملها ، بدون عناية مباشرة بالناحية الإدراكية أو النزوعية ، أو بذل نشاط فكري أو عملي بالنسبة لتلك الأشياء .

وهذه التسمية اصطلاحية أكثر منها علمية مصورة للواقع ؛ لأن كل ميل يصحبه - ولا محالة - عنصر وجداني ، كما أن كل ميل وجداني لابد أن يصحبه شيء من الإدراك والنزوع ؛ ذلك لأن لكل حالة عقلية شعورية ثلاثة مظاهر ، هي مظاهر الإدراك والوجدان والنزوع ؛ فتسمية الميل بهذه الأسماء تسمية اصطلاحية فيها شيء من التساهل يبرره تغلب العنصر الذي ينسب إليه الميل كما سبق . وأصدق صور الميل الوجداني انطباقاً على معناه نوع قد يسمى الميل الفني ؛ إذ أن المولع بالفن حينما يتأمل صورة جميلة مثلاً ، يتوجه إليها بنفسه كلها ، ويوسع لها صدره ، ويفرغ عليها قلبه ، فيملؤه جمالها سروراً . وإن عقله في هذه الحال لا يقف موقفاً سلبيّاً أمام هذه الصورة ، وإنما يقف موقفاً إيجابياً ، ومع ذلك فإن نشاطه العقلي يكون حينئذٍ نشاطاً تقبُّلاً وتشرباً ، لا نشاطاً ابتكاراً أو إرشاداً ، كما هي الحال في غير الميل الوجداني .

وتغلب العنصر الوجداني بهذه الكيفية يؤدي إلى منع النشاط الإدراكي أو العملي ؛ لأننا لا ندرك الجمال ، ولا نفكر فيه تفكيراً جدياً منطقياً ، ولكننا نحسه ، ونجده من أنفسنا .

عنرفة الميل الوجداني بغيره :

قلنا إن كل ميل لابد أن يصحبه جميع عناصر الشعور الثلاثة ، ومعنى ذلك نرى أن عنصري الإدراك والنزوع موجودان - ولا محالة - في الميل الوجداني . هذا إلى أن الميول الوجدانية قد تكون سبباً في تكون ميول فكرية أو نزوعية في الإنسان ؛ فالشخص الذي يحب الصور الجميلة قد يجد من نفسه ميلاً شديداً نحو دراسة التصوير أو غيره من الفنون الجميلة ، فيقبل على دراستها ، مسترشداً بفكره ؛ فدراسة الفن تزيد في معلوماته الفنية من ناحية ، وفي ميله الفني من ناحية أخرى ؛ إذ أن معلوماته الجديدة تزيد في قدرته على تقدير الجمال الفني ، فتشدد محبته للفن على العموم ، وللتصوير على الخصوص . هذا بالطبع إذا لم تخرج معلوماته الفنية عن حدها بحيث تتدخل في تقدير الجمال ، فتذهب بيهائه ، وتفقد طلاوته ، وتضعف من تأثيره في الوجدان . فتغلب الميل الفكري في مسائل الفن يضعف الميل الوجداني ؛ لأن الإنسان لا يستطيع أن يتوجه بنفسه توجهاً تاماً نحو ما في صور الأشياء من جمال إذا شغل نفسه هذه بالنقد وملاحظة النسب « وتحليل الصور » إلى عناصرها ، وغير ذلك مما يتطلبه التفكير الدقيق .

ومع هذا نقول إن شيئاً من الإدراك ضروري لتحقيق الميل الوجداني الفني ؛ فالإنسان لا يحب صورة من الصور إلا إذا عرف شيئاً عنها ، وعرف أى شيء تمثل ، ولا يلتذ قطعة موسيقية إلا إذا عرف شيئاً عن معناها وعناصرها ونظام سيرها ، ولا يشعر بما في قطعة شعرية أو نثرية من جمال فني ، إلا إذا فهم معناها وأدرك مغزاها .

من هنا تعرف الخطأ الذي يرتكبه بعض المدرسين ؛ فإنهم بدلاً من أن يعطوا التلاميذ فكرة عامة عن معنى قطعة شعرية مثلاً ، ثم يحملوهم على تذوق ما فيها من جمال فني ، بحسن أدائها ، وتوضيح ما فيها من أخيلة ناضجة ، أو حكم بالغة ، تراهم يمزقونها كل ممزق ، ويحللونها إلى عناصرها ، ثم إلى عناصر عناصرها ، حتى يصلوا بها إلى مرتبة الذرات ، ويحاولون أن يعطوا التلاميذ

معاني الكلمات كلمة كلمة ، ويفهموهم أصولها وفصولها ، ومواقعها الإعرابية ، وغير ذلك مما يضيع مزية القطعة ، ويذهب بروبقها ، ويقضى على جمالها . فمن الواجب أن نعرف أن الفنان إنما يعبر عن شعوره الوجداني ، وهذا في الغالب غير منطقي ، لأن المعاني تأتي إليه سراعاً ، فيعبر عنها بعبارات وجمل تامة ، لا بألفاظ متقطعة الأوصال ، منعزل بعضها عن بعض ، فنحن لن نفلح في تقدير الجمال الأدبي إلا إذا قوى وجداننا . ولن نستطيع تلاميذنا تقدير هذا الجمال ، إلا إذا ربينا وجداناتهم وعواطفهم ، بحيث تنصرف أرواحهم إلى روح الكاتب والشاعر ، وتتصل عاطفتهم بعاطفته ، فحينئذ يدركون إدراكه ، ويقدرّون ما في عباراته من جمال . فالجمال الأدبي في الروح والمعنى لا في اللفظ والمبنى .

بعض أوصاف الميل الوجداني :

١ - قد علمت أن الميل الوجداني لا يتحقق بكامل معناه إلا إذا توجهت النفس توجهاً كلياً إلى متعلق الميل ؛ فأول أوصاف الميل الوجداني أنه غير أناني ؛ إذا تسيطر على النفس ملك عليها زمامها ، ولا يهدأ إلا إذا تمت سيطرته عليها ، وأرغم المرء على أن يكف عن كل نشاط فكري ، ويقلع عن كل عمل ظاهري ؛ فلا يتحرك حركة ليست لها علاقة بمتعلق الميل ؛ فالذي يصغي لقطعة موسيقية لا يتمتع بما فيها من جمال إلا إذا أقبل عليها ، وربط بصره بها ، وأصم أذنيه عما عداها .

٢ - ومن حيث إن الإنسان يحس الجمال ويشعر به ، ولا يستطيع التفكير فيه وتعليله تعليلًا منطقيًا ؛ فمن الصعب - إن لم يكن من المستحيل - وصفه أو نقله إلى غيره ، لأن الميل الوجداني شخصي ؛ يختلف من شخص لآخر ، مهما تقاربت العقول ، وتشابهت النفسيات . ومن المستحيل أن يكون سرور شخص مثل سرور غيره كمًا وكيفًا .

٣ - ومن هذا ترى أن الميل الوجداني يرجع إلى نفسية الشخص أكثر مما

يرجع إلى متعلق الميل ، « فحقائق الأشياء ثابتة » ، وأوصافها لا تتغير ؛ ولكن إدراك الناس لهذه الأوصاف ، وتقديرهم لما فيها من جمال وتنسيق ، أو قبح واضطراب يختلف باختلاف عقلياتهم ، ومكونات عقولهم وشخصياتهم . وهذا هو السبب في اختلاف مقاييس الجمال باختلاف الشعوب والعصور ، بل باختلاف الرجال ؛ فما تعده أمة من الأمم جميلاً قد يكون قبيحاً في نظر غيرها . وما يعتبر جميلاً في عصر من العصور قد يعد قبيحاً في عصر آخر . وما تعده أنت جميلاً قد لا أعدّه أنا جميلاً ؛ لأن مزاجي الخاص لا يسيغ لي أن أراه جميلاً .

٤ — ومن أوصاف الميل الوجداني أنه يدعو إلى النشاط والقيام بأعمال خاصة مرتبطة بمتعلقه ؛ فأنت إذا أحببت شيئاً أقبلت عليه ، أو قربته منك . وإذا كرهت آخر نفرت منه ، أو أبعدته عنك . وإذا امتلك نفسك جمال صورة من الصورة فقدتهم بمحركاتها ، وعمل مثلها بقدر ما تستطيع . وإذا رأيت صورة تمثل منظرأً بديعاً في بيت أحد أصدقائك فإنك قد تسعى في الحصول على مثلها ، مهما كلفك ذلك من مشاق ونفقات . وقد يدعو حبك للرسم والتصوير والجمال الطبيعي إلى هجر وطنك ، وزيارة بلاد أخرى فيها تتمتع برؤية صورها الجميلة ومناظرها البديعة .

فالميل الوجداني الواحد قد يكون سبباً في تكوين ميول كثيرة عملية مترابطة ، الغرض منها إرضاءه ، وإرواء غلته .

نشأة الميل الوجداني ونموه :

ينشأ الميل الوجداني في الطفل بطريق الإدراك الحسي والتجارب ؛ وذلك بإدراكه الأشياء إدراكاً حسيّاً ، واتصاله بمن حوله من الأشخاص اتصالاً يؤدي إلى العطف والمحبة المتبادلين ، فهو يسر - بادئ ذي بدء - برؤية الألوان والأضواء البراقة ، وسماع الأصوات السارة ، وشم الروائح الطيبة ، وذوق الطعوم اللذيذة وهكذا . وكذلك يسر لرؤية أمه ، ويعطف عليها ، ويجب أن

يرى أباه ، ويتقرب إليه ، ويتشوق للقاء مربيته التي تحسن إليه ، وكذلك الحال بالنسبة لكل من يحبه ويعطف عليه .

فهذه التجارب الحسية الوجدانية يبدأ الطفل حياته الوجدانية . ومنها تتكون ميوله الوجدانية المعنوية على مر الزمن .

وعن الميل الوجداني نحو الأشخاص ينشأ تقدير الصفات الخلقية ؛ فإن
محبة شخص تحملنا على محبة صفاته الخلقية ، وكراهة آخر تدعونا إلى كراهة صفاته . وبكثرة التجارب تتحول محبة الصفات أو كراهتها - ممثلة في الأشخاص - إلى محبتها وكراهتها من حيث هي محبة أو كراهة معنوية غير مقيدة بشخص من الأشخاص ؛ فالإنسان يدرك جمال الأخلاق الحسنة ممثلة في الأشخاص أولاً ، ثم يدرك جمالها في ذاتها ثانياً . وبعد كثرة التجارب واتساع دائرة الاطلاع يدرك معنى صفات الكمال ، ثم يفهم معنى الكمال نفسه . ثم إن إدراك الكمال ذاته يدعو الإنسان إلى محبة الله تعالى الذي فيه تتمثل جميع صفات الكمال والجلال . فللميل الوجداني أثر كبير في التقدير الأخلاقي وفي نشأة النزعة الدينية .

والناس يختلفون في مقدار ما عندهم من الميول الوجدانية ، وفي أنواعها
وكيفياتها ؛ فمن الرجال من لا يذهب ميوله الوجداني أبعد من تقدير طعام
شهى ، والاستمتاع به . ومن النساء من لا تتحقق لذتها وسرورها إلا باقتناء
آخر طراز من الملابس الباريسية .

وهذا الاختلاف راجع إلى طبيعة الشخص ذاته ، ثم إلى بيئته وتربيته .
ومما لا نستطيع البت فيه تحديد أثر الوراثة أو التربية في تكوين الميول الوجدانية . غير أننا لا نشك في أن التربية التي تغنى بالميول الإدراكية والعملية ، وتهمل الميول الوجدانية تكون - ولا محالة - تربية ناقصة مقضياً عليها بالفشل .

(٣) الميل النزوعي

إن الغرض الأساسي من هذا الميل هو القيام بعمل من الأعمال لما فيه من منفعة مادية ؛ فهو لا يعنى بالمعرفة لذاتها ؛ ولكن لما لها من الفوائد العملية . وليس معنى ذلك أن من تغلب عليه الميل العملي لا يأبه للمعرفة ، بل بالعكس نرى أنه يقدرها حق قدرها ، ويهتدى بهديها . مثال ذلك أننا نبحث عن أسباب التقلبات الجوية ، وتغيرات الطقس ، وارتفاع درجة الحرارة أو انخفاضها ، لا لمجرد المعرفة ، ولكن لانتفع بما تعلمنا في تصرفاتنا ، فنستخدم النافع في مصلحتنا ، ونحاول ابتداع الوسائل التي تقينا شر الضرر منها ؛ فالرجل العملي يتخذ المعرفة وسيلة ، ووسيلة فقط لغاية عملية . وهو دائماً في حاجة إلى التزود

بالعلم والمعرفة ، وإلا وقفت جهوده عند حد ، ولم يتقدم خطوة في سبيل الرقي ، وظل يعيد ما بدأ ، ويبدأ ما أعاد بلا نهاية . انظر إلى الرجل القانع بحالته ، الذي لا يفكر فيما فيه من نقائص ، أو يفكر فيها ويعرفها ، ولكن لا يسعى في القضاء عليها واستبدال غيرها بها . إن مثل هذا الرجل يظل ضعيفاً إلى الأبد ، ناقصاً حتى الممات ؛ إذ التقدم لا يكون إلا بالشعور بالنقص ، ثم السعي في التخلص منه تمهيداً لإحراز الكمال .

انظر أيضاً في تاريخ العالم تجد أنه ظل متأخراً ألوفاً من السنين ؛ ذلك لجرى الفلاسفة وراء المعارف الفلسفية المحضة ، وإهمالهم النظر في حقائق الأشياء وخصائص الطبيعة وقواها ، فما إن تحول تيار البحث ، وشرع العلماء في تعرف أسرار الكون ، وتقدمت العلوم والمعارف الكونية ، حتى نهض العالم من كبوته ، وشق له طرقاً جديدة في الحياة ، فاهتدى العقل العملي - فيما يقرب من قرنين - إلى ابتداع وسائل أقدرته على الانتفاع بالقوى الكونية واستخدامها في رغباته ، ولم يكن ليقدر على ذلك لولا معرفته بهذه القوى ، وإدراكه لخواصها ؛ إذ ليس من المستطاع أن يغير الإنسان من طبائع الأشياء ،

ولكن له أن يغير أحوالها ، وينتفع بها فيما خلقت له . وإنك لو بحثت لو جدت أن كل آلة تبذل ، وأى جهاز يخترع ، لا يزيد على كونه وسيلة صناعية لاستخدام قوة أو قوى طبيعية لغرض خاص .

فتقدم الإنسان العمل متوقف على تقدمه الفكرى ؛ أى أن مجال الميول العملية ينفصح إذا اتسع مجال الفكر ، وكثرت العلوم والمعارف .

وهنا يجدر بنا أن نتساءل أيهما يسبق الآخر فى الوجود ، الميل العملى أم الميل الإدراكى ؟ سؤال من الصعوبة بحيث لا يتسنى لنا الإجابة عنه إلا إذا أجبنا عن سؤال آخر هو : أيهما يسبق الآخر : العلم أم الفن ؟ وهذا سؤال لم يتفق العلماء على الإجابة عنه . ولكن الظاهر أن الفنون - باعتبارها أعمالاً تجريبية - سابقة على العلوم باعتبارها حقائق منظمة مبنية مفصلة . أما الفنون الراقية المنظمة الخاضعة لقوانين وقواعد منظمة فهى - على ما يظهر - متأخرة عن العلوم . ولهذا يصح لنا أن نقول إن الميل الفكرى يكون فى كثير من الأحيان وليد الميل العملى ؛ فإن الإنسان قد يشرع فى عمل من الأعمال ، فيرى من الصعب الاستمرار فيه بدون أن يعرف شيئاً عما يعمل ، فيأخذ فى البحث ، وقد يدعو البحث لغاية عملية إلى البحث المطلق للحصول على المعرفة لذاتها لا لغاية عملية متصلة بها ؛ أى أن الميل النزوعى قد يفضى إلى ميل إدراكى . فكل الميولين : النزوعى والإدراكى قد يتحدان فى الموضوع فيثيرهما مؤثر واحد ، ولكن هذا يتغلب حيناً ، وذاك يتغلب حيناً آخر .

على أن الميل النزوعى قد ينسلخ عن الميل الإدراكى ؛ كما هى الحال فى الرجل الذى يأخذ النتائج التى وصل إليها غيره باعتبارها قضايا مسلّمة ، وإن كان لا يفهمها ولا يفهم المقدمات التى أدت إليها ؛ وكما هى الحال فى الطفل أو المبتدئ من المتعلمين الذى يحفظ القواعد والقوانين ، ويستظهرها استظهاراً ثم يستخدمها فى عمل التمرينات المختلفة ، وحل المسائل الرياضية بدون أن يفهم لها معنى .

وإن خطر مثل هذا الميل النزوعى الأصم لا وضح من أن نشير إليه . وإن

هذا الخطر ليظهر جلياً في الشخص الذي يأخذ العادات والتقاليد عن غيره أخذاً، ويتعبد بها تعبداً، باعتبارها عادات وتقاليد يتبعها أشخاص أو أمم خاصة، بقطع النظر عن معرفة قيمتها، وبدون بحث في منشأها، والحاجة التي دعت إليها، وعن مقدار مناسبتها له ولظروفه الخاصة. مثل هذا يكون رجل التحيز والتعصب الأعمى، الذي يكون ضرره للمجتمع الذي يعيش فيه أكثر من نفعه. والطفل الذي ينشأ على المغالاة في إجابة مثل هذا الميل النزوعي ينشأ ضعيف الشخصية، غير قادر على التفكير الصحيح، والتصرف المناسب عند الطوارئ وتغير الظروف.

الميل النزوعي عند الأطفال :

على أن هذا الميل النزوعي الأصم مخالف لطبيعة الطفل؛ فإنه ميل للبحث ميله إلى العمل، وإن كان الغالب أنه لا يميل إلى البحث إلا لغاية عملية؛ فهو يلقي عليك وابلاً من الأسئلة، ويتوغل معك في البحث لدرجة قد يصعب معها مجاراته. وكثيراً ما يدعو حبه في المعرفة إلى إتلاف الأشياء ثم إصلاحها وهدمها ثم بنائها؛ ذلك لأن غريزة حب الاطلاع مرتبطة بغريزة التكوين والتخريب كما علمت. وما غريزة حب الاطلاع إلا أساس للميل الإدراكي، كما أن غريزة التكوين والتخريب أو غريزة التجربة من الغرائز التي ينشأ عنها الميل النزوعي.

فهناك إذاً رابطة بين هاتين الغريزتين من جهة، وبين هذين الميلين من جهة أخرى؛ فكل ما يرضى رغبات هاتين الغريزتين معاً من نشاط الطفل أولى وأفضل - من وجهة التربية - من ذلك الذي لا يرضى إلا إحداهما وإن من أخطاء التربية القديمة الاعتماد على غريزة حب الاطلاع والتعامل عليها؛ أي إرضاء الميل الإدراكي وإهمال النزوعي. وذلك الخطأ لم ينشأ إلا عن قصر المباحث النفسية في العصور المتقدمة على العقل الفردي الراشد، النزاع إلى النشاط الفكري، وإهمال عقلية الطفل النزاعة إلى النشاط العملي والحركة. وإن علم وظائف الأعضاء ليساعد علم النفس في البرهنة على فساد الطريقة

القديمة في التربية ؛ إذ أنه قد وجد بالتجارب أن عصر الشباب عصر تنظيم لطرق التيارات العصبية ، وذلك التنظيم لا يكون إلا بالقيام بالأعمال المختلفة ، فإن تأخر تنظيمها عن ذلك العصر كان من المستحيل تنظيمها على الوجه الأكمل فيما بعد .

وقد برهنت التجارب أيضاً على أن المرا كز اللحائية المخية المتصلة بالأطراف متصلة تمام الاتصال بتلك التي وظيفتها الرئيسية القيام بالأعمال الإدراكية ؛ فإذا لم يتم تكوين نوع من هذه المرا كز ونموه كان تكوين النوع الآخر ونموه ناقصاً .

فقتصر التربية على التربية الفكرية مضر بالمتعلمين ، لا من حيث إنه غير ملائم لطبائعهم فحسب ، ولكن أيضاً من حيث إنه يؤدي إلى إضعاف الرابطة بين مرا كز الحس والإدراك وبين مرا كز الحركة . وهذا بلا شك يؤدي إلى إضعاف القوى العقلية نفسها .

هذا وإن التجارب العملية التعليمية تبرهن على صحة هذه النظرية ؛ فقد وجد في بعض المدارس أن التلاميذ الذين يقومون بأشغال يدوية منظمة ، مرتبطة بالدروس النظرية التي يتلقونها - يفوقون إخوانهم الذين لم يشتركوا في هذه الأشغال ، حتى في العلوم العقلية التي قضوا في دراستها جميع أوقاتهم المدرسية .

تربية الميول

مما تقدم تعرف أن الميادين : النزوع والإدراك مرتبطان بعالم « الشغل » ، وأن الميل الوجداني متصل بعالم « اللعب والسرور » . وأنت تعلم أنه لا بد في الحياة من الأمرين معاً : « الشغل واللعب » ؛ إذ أن النفس المشتغلة التي ليس لها نصيب من اللعب تسأم ، وتخمد قواها ، ويقل إنتاجها .
فعلى التربية أن تعد النشء للعمل ، ولتمتع بالمسرات وملذات الحياة

البريئة في أوقات الفراغ . وهذا لا يكون إلا باتساع صدر المناهج ، وشمولها
الألعاب الرياضية ، والأشغال اليدوية التطبيقية ، والفنون الجميلة المختلفة .
فالترية بمعنى الكلمة لا بد أن تنمى في نفوس المتعلمين ميولا مختلفة إدراكية
ووجدانية ونزوعية ، وأن تمهد لهم السبل لإبراز هذه الميول من عالم القوة إلى
عالم الفعل ؛ فإهمال أحد أنواع الميول يؤدي - ولا ريب - إلى حياة ناقصة .
وإننا إن بررنا العناية بأحد أنواع الميول بحكم البيئة ، فإننا لا نبرر مطلقاً إهمال
النوعين الباقيين تمام الإهمال .

ومن ثم ترى وجه الخطأ الذى يرتكبه المربون بإعداد المتعلمين لعمل
خاص قبل تربية ميولهم المختلفة . نعم إن من الواجب تثقيف المتعلمين تثقيفاً
تاماً بالنسبة لبيئتهم ، وإمدادهم بأكثر كمية من المعلومات عن مكونات هذه
البيئة بجميع نواحيها ؛ لأن معرفتهم بها أساس تبنى عليه معرفتهم بغيرها ،
ولأنهم أشد اتصالاً ببيئتهم التى يسكنونها ، ويتمتعون بما فيها من خيرات .
ولكن ليس معنى هذا أن نقف بهم عن هذا الحد ، فينشئوا جهلة بالبيئات
الأخرى ، غير قادرين على أن يعيشوا فيها عيشة هنيئة إذا قدر لهم أن
ينتقلوا إليها .

هذا إلى أن علم المرء بالبيئات الأخرى يزيده علماً ببيئته ، ويجعله أقدر على
إدراك ما فيها من وجوه القوى ، ونواحي الضعف . وليس بخاف عليك
ما يترتب على الأسفار والرحلات من فوائد جمّة ؛ فإذا لم يستطع الطالب
السفر بجسمه فليسافر بعقله ، وليسبح بخياله فى البيئات الأخرى ، ولينتقل
بروحه إلى بقاع الأرض النائية . وذلك لا يكون إلا بتربيته تربية كاملة ،
وتنمية جميع ميوله وتقويتها .

إننا نلاحظ أن الإنسان إذا كان في بيئته الطبيعية ، لم يكن يهتم بالبيئة الأخرى ، بل يهتم بالبيئة التى يعيش فيها .
لذلك يجب أن نعلم أن الإنسان إذا كان في بيئته الطبيعية ، لم يكن يهتم بالبيئة الأخرى ، بل يهتم بالبيئة التى يعيش فيها .
لذلك يجب أن نعلم أن الإنسان إذا كان في بيئته الطبيعية ، لم يكن يهتم بالبيئة الأخرى ، بل يهتم بالبيئة التى يعيش فيها .

الميول المكتسبة والفطرية

تنقسم الميول من حيث نشأتها قسمين : مكتسبة وفطرية ؛ فالمكتسبة هي التي يأخذها الإنسان عن بيئته بالتقليد والتربية . والفطرية هي التي تنتقل من الأصل إلى الفرع بطريق الوراثة ، ويدخل في هذه الغرائز .

عوامل اكتساب الميول :

ولا اكتساب الميول عوامل هي بعينها عوامل تحول الغرائز ؛ لأن تحول الغرائز يؤدي إلى تكون الميول والعادات كما سبق . وإننا لنعتبر التربية بمعناها الخاص أهم هذه العوامل ؛ ولذا يقول (فردريك هربارت الألماني : ١٧٧٦ - ١٨٤١) وأتباعه : « إن الغرض من التربية هو تنمية الميول الإنسانية على السواء ، أو تنمية ميل أو ميول متعددة النواحي في الإنسان » . ومن رأى هؤلاء أن تنمية الميول لا تكون إلا بتكوين « كتل معلومات ربطية أو إدراكية » في نفوس المتعلمين ؛ ومعنى ذلك تزويدهم بكميات وافرة من المعلومات المترابطة الأجزاء ، المتصلة الأطراف . المتعلقة بنواح مختلفة من نواحي الحياة .

ويشترط الهربارتيون أن تكون التربية والتعليم ، وتزويد المتعلمين بهذه « الكتل » الربطية ، مؤسسة على أساس التشويق ؛ أي الالتجاء إلى طبيعة الطفل ، وميوله الفطرية ، واستمالتها بجميع الوسائل الممكنة .

ومن ذلك ترى أن على المربي - الذي يود أن يغرس في نفس المتربي ميولا خاصة - أن يلجأ إلى ميوله الفطرية ، ويتخذها أساساً للتربية ، ولذا كان لزاماً على المربي أن يتعرف هذه الميول .

أهمية معرفة ميول الفطرية :

والحق أن لمراقبة ميول الطفل الفطرية ، ودراستها ، ومعرفة معرفة تامة ، من الأهمية ما لا ينبغي تجاهله ، وأن لذلك من الفوائد الجليلة ما يبرر بذل الجهود المتواصلة ، وتحمل المشاق المختلفة في سبيل معرفتها . ولييان ذلك نقول :
أولاً : إذا عرفنا ميول الطفل تسنى لنا أن نبني تربيته على أساس متين ، فنشجع الحسن ، ونقضى على القبيح منها ، متبعين في ذلك الوسائل التي ذكرناها في تحول الغرائز .

ثانياً : إنه قد صار من المجمع عليه وجوب تعديل بيئة الطفل ، وتشجيعه على انتهاز طرق متعددة ، وعرضه على كثير من مناهل العلم والمعرفة ، وإتاحة الفرص الكافية له ؛ ليحرب النواحي العملية الممكنة ، حتى نعرف الناحية التي عنده استعداد طبيعي للنبوغ فيها ؛ إذ من الخطأ أن نخصص الطفل لمادة واحدة ، أو عمل واحد ، قبل أن نعرف ميوله المختلفة ؛ فربما لا يكون عنده استعداد لسلوك الطريق التي نريده على سلوكها ، في حين أنه قد يكون مستعداً لسلوك أخرى . وفي هذا الصدد يقول بعض المفكرين : « إن التخصص المبكر يضيع علينا كثيراً من الفلاسفة » . وهذا بعينه هو السبب في قول (هربارت) : « إن الغرض من التربية هو تنمية ميول متعددة النواحي في نفس المتربي » .

ثالثاً : إن التحقق من ميول الأطفال المختلفة يبرهن لنا على صحة حقيقة لا يمكن النزاع فيها ، تلك هي : « أن الأطفال والمتعلمين يختلفون في ميولهم واستعداداتهم الطبيعية والمكتسبة باختلاف بيئاتهم والأسر التي ينتمون إليها » . وهذه توجب علينا أن نعامل كلا منهم وفق ميوله واستعداداته . وهي التي حملت كثيراً من المربين في هذا العصر على القول بفساد نظام التدريس الجمعي ، وبوجوب اتباع إحدى الطرق الفردية - التي تميل إلى العناية بكل فرد على حدة ، وتشجيعه على السير في طريقه الخاص ، أو - على الأقل - إدخال تعديلات على نظام التعليم الجمعي .

رابعاً : وبالإضافة إلى ذلك نرى أن معرفة ميول التلاميذ تساعد المربين

- ولا سيما المدرسين - على السلوك معهم مسلكاً طبيعياً ، بالالتجاء إلى غرائزهم وإيقاظ ميولهم الطبيعية ، وربط ما لا يميلون إليه بما يميلون إليه بطبيعتهم ، كما هو مذكور في باب التشويق .

طرق دراسة الميول الفطرية :

عرف المربون هذه الفوائد التي تترتب على معرفة ميول الطفل المختلفة ، فبدلوا جهد الجبابة في سبيل دراستها ومعرفتها ، متبعين في ذلك طرقاً شتى أهمها : -

أولاً : دراسة حياة النوع الإنساني على العموم ، ومعرفة ميوله في العصور التاريخية المختلفة المعروفة ؛ لأن هذه المعرفة تساعدنا على تعرف ميول الفرد في أطوار حياته ، عملاً بنظرية « التلخيص » المشهورة ، التي يدعى واضعوها : أن الفرد من أفراد أى نوع ، يحاكي - في تطوره ونموه - النوع الذي ينتمى إليه ؛ أى أن أدوار تطور الفرد في عصور حياته المختلفة تشبه أدوار تطور النوع في عصور حياته المختلفة .

وهذه الطريقة لم تفلح تماماً ؛ لأنه لم يصلنا عن حياة النوع الإنساني فيما قبل العصور التاريخية إلا معلومات غامضة مفككة ، لا يمكن الاعتماد عليها في دراسة حياة الطفل ومعرفة ميوله .

على أنه من الصعب أن نسلم بأن الطفل الصغير ينشأ مشابهاً للبالغ في سلوكه تمام المشابهة ، مهما كان ذلك البالغ متوحشاً ، ومهما بلغت معيشته من السذاجة والبساطة ؛ إذ أن سلوك البالغ لابد أن يصحبه غرض ، ولا بد أن تكون ميوله خاضعة لبيئته ، وحياته الخاصة ، وهذه تختلف الآن عما كانت من قبل . ولذا كان من الضروري الاستعانة بالطريقتين الآتيتين :

ثانياً : دراسة الأطفال في بيئات مختلفة ، وجمع الحقائق الممكن جمعها عن ميولهم ، ومظاهرها ، وآثارها في سلوكهم . ولكن هذه الطريقة - وإن كانت مفيدة - لم توصلنا إلى حقائق ثابتة ، يمكن الاعتماد عليها في كل حالة ، ومع كل

طفل؛ إذ أن ما لوحظ في دراسة طفل أو أطفال قد يكون خاصاً بهم، مقصوراً عليهم. وبالإضافة إلى ذلك قد ثبت أن الباحثين المتبعين لهذه الطريقة لم يكونوا على جانب كبير من الدقة، ولم يدونوا جميع الحقائق الضرورية، فكانت مباحثهم ناقصة من بعض الوجوه. ولذا لم يكن مفر من اتباع طريقة ثالثة هي:

ثالثاً: دراسة كل طفل على حدة، ومراقبته تمام المراقبة، ومعاملته وفق ما تقضى به ظروفه الخاصة، وتقوية ميوله الطبيعية عند ظهورها، ونضجها. وهذه الطريقة خير الطرق وأصحها، وأكثرها فائدة، ولكنها مع ذلك في حاجة إلى الاسترشاد بالطريقتين السابقتين.

ومهما يكن من نقص في هذه المباحث. وفي الطرق المختلفة المذكورة فإنها قد أدت إلى معرفة حقائق لا تقبل النزاع، وهي حقائق قيمة جدية بالعناية لها من الأهمية في معرفة ميول الأطفال وتربيتهم.

١ - فقد أثبتت أن الميل معناه تغلب غريزة أو جملة غرائز على غيرها؛ فالميل الإدراكي معناه تغلب غريزة حب الاطلاع. ومعنى الميل الوجداني تغلب غريزة حب الجمال. وينشأ الميل النزوعي عن تغلب عدة غرائز كحب التسلط، والتعبير عما في النفس، والحل والتركيب.

٢ - وقد ظهر بالتجارب أن الميول لا تظهر في وقت واحد، بل إنها كالغرائز تظهر في عصور تلاحمها، وبيئة تناسبها؛ فإذا ظهر ميل من الميول في الطفل، ثم نشأ ونضج، ولم يجد الفرص الكافية لتشجيعه وتقويته، ولم يتسع أمامه المجال للسير في طريق النمو فإنه - ولا محالة - يقف أو ينمو نمواً محدوداً.

٣ - وقد أصبح مما لا شك فيه أن نمو الطفل يتوقف على البيئة والتربية كثيراً، وعلى الوراثة والاستعداد الطبيعي قليلاً.

٤ - زد على ذلك أنه قد تمكن الباحثون من الوصول إلى بعض حقائق تقريبية قيمة بالنسبة لميول الأطفال، والعصور التي تظهر فيها. وستعرف أهم هذه الحقائق مما نورده عليك الآن.

الفصل الحادى عشر

دراسة الطفولة والمرحلة والبلوغ

نمبر:

تولد الحيوانات الدنيئة تامة التكوين كاملة الأجهزة ، فتستطيع أن تعيش وتعمل وتقوم بنفسها بكل ما يلزم لحفظ كيانها من اللحظة التي تولد فيها ؛ والدودة مثلاً تولد دودة كاملة ، لا فرق بينها وبين الدودة الكبيرة . وكلما ارتقى الحيوان فى المرتبة ازدادت حاجاته ، وتعددت مطالبه ، وتعقدت أجهزته ، ليقوم بكل ما يطلب منه فى المستقبل . ولذلك تطول مدة طفولته ، بقدر ما يلزم من الزمن لنمو أجهزته وتمارينها حتى تقوم بعملها على الوجه الأكمل . ولما كان الإنسان أرقاها جميعها ، وأجهزته أكثرها تعقداً ، وأعماله وتصرفاته أشدها تنوعاً لزم أن تكون مدة طفولته أطول ما يمكن .

وهو عند ولادته بسيط التكون ؛ لا يستطيع أن يقوم بغير بعض العمليات الأولية التى لا تكفى فى ذاتها لبقائه حياً ؛ كالإحساس والحركات الأولية . فاعتماده كله على الطبيعة وعلى غيره فى الحصول على كله وشربه ووقايته من الجو والأمراض ، وما يتعرض له من الأخطار . وبذلك يصرف طاقته الحيوية فى أغراض حيوية أخرى - غير الجهاد فى سبيل الحياة كما تفعل الحيوانات الأخرى - تساعد على تنمية القوى التى تكون كامنة فيه عند ولادته نمواً بطيئاً من غير إجهاد ولا مشقة ، وإظهارها فتيحة قوية فى الدور الذى يكون فيه محتاجاً إليها . ولما كان جهازه العصبى مرناً لم تتدرب أجزاؤه على وظائفها الطبيعية بعد - ولم تثبت على حال واحدة ، بحيث يقوم كل منها بعمله الخاص بطريقة آلية كما يفعل الحيوان ، وكانت طاقته الحيوية محدودة ؛ إن استنفد منها جزءاً كبيراً فى ظرف أو عمل خاص ، اضطر إلى الراحة فترة من الزمن

لتعويض ما فقد - كان نموه غير منتظم ، لا يزيد بنسبة ثابتة ، ولا يتبع قانوناً محدوداً ؛ فهو لذلك ينمو على دفعات في فترات متقطعة ، تختلف في الطول والقصر بحسب سرعة النمو وكمية الطاقة المستهلكة ، وتدخلها فترات خمول يبطئ فيها النمو ، أو يقف تماماً مدة قصيرة ، ولذلك يسميه العالم (ستانلي هول) « جندباً (١) » . فكل إسراع في النمو البدني يصحبه بطء في النمو العقلي . والأزمات أو فترات الوقوف بعضها بدني يكون فيه الطفل خاملاً ، وبعضها عقلي يكون تفكيره فيه بطيئاً ، وبعضها مزدوج يكون النمو فيه ضعيفاً في الناحيتين . ثم يكتمل النمو ، وترتبط القوى العقلية والأجهزة البدنية بعضها ببعض الآخر لتتعاون على العمل ، وتوزع الوظائف العصبية على أجزاء الجهاز العصبي ؛ فكل منها يختص بعمل محدود يتمرن عليه مدة من الزمن حتى يتقنه ، ويثبت عليه . ويتدرج الجهاز كله من المرونة المطلقة إلى الثبات والاستقرار ، وأخيراً يكتمل نمو الجهاز التناسلي ، فتقوم الأعضاء بوظيفتها الطبيعية اللازمة لحفظ النوع وتظهر جميع القوى العقلية والاستعدادات الكامنة ، وبذلك ينتهي دور الطفولة بالمرحلة والبلوغ .

هذا هو النظام الطبيعي الذي يمر فيه كل إنسان بطريق الوراثة ، ولكن هناك عوامل كثيرة غير الوراثة تتحكم في نمو الطفل بطريقة إيجابية ، تزيد في سرعة النمو ، أو سلبية تعطل النمو وقد توقعه تماماً . وأهمها : —

(١) الوراثة النوعية ، أو الأسرية ؛ (فكل أسرة ، أو جنس له نظام خاص في النمو يتبع استعداده الوراثي) .

(٢) الجو أو المناخ ؛ فدرجة النمو في سن ١٠ أو ١١ عند أهل المناطق الحارة تعادل درجة النمو في سن ١٣ أو ١٤ عند أهل المناطق الباردة ، حسب نتائج العالم الإنجليزي (سلوتر) .

(٣) الغذاء وغير ذلك من العوامل الثانوية .

وفي الراجح أنه كلما زادت مدة الطفولة زادت المرونة وارتفعت نسبة

(١) نوع من الجراد يسميه العامة « النطاط »

الذكاء ؛ ولذلك يكون ذكاء النبات في المتوسط أقل منه في البنين ، لأنهم يصلون إلى دور البلوغ قبل البنين بعام ونصف أو عامين . (١)

ويذهب العلامة (ستانلى هول) إلى أن الطفل يمر في أثناء طفولته في كل الأدوار التي مر بها الجنس البشرى ؛ مبتدئاً من الدور الحيوانى للإنسان الأول ، فألى دور التجول ثم إلى دور الحضارة ، وأخيراً إلى دور المدنية الحاضرة (٢) . هذا المخلوق الذى تمخضت عنه معجزة الحياة يمر في كل أدوارها ، من بدء الخليقة إلى ظهور الإنسان بصورة نطفة ، ثم في كل أدوار الإنسانية إلى العهد الحاضر من الطفولة إلى البلوغ ، وتظهر عليه في كل دور من طفولته آثار الدور المماثل له في تاريخ الإنسانية التى ورثها عن أسلافه ؛ فهو يعيش ويفكر ، بصورة أولية في سنيه السبع الأولى ، لكن كما كان يفعل الإنسان الأول قبل التاريخ . ثم يتنقل ويتجول ويصيد ويقنص إلى الثانية عشرة ؛ كما كان يفعل الإنسان في بدء المدنية . وهكذا إلى أن يصل في دور البلوغ إلى دور المدنية الحاضرة . ولما كان الإنسان قد تدرج من بعض الأدوار إلى البعض الآخر تدرجاً طبيعياً ، وطفر في البعض الآخر طفرة اقتضاها الانتقال الفجائى إلى بيئات جديدة ، ولم يكن تطوره منتظماً - كان نمو الطفل غير منتظم . ويميل الكثيرون من علماء التحليل النفسانى أمثال : (فرويد وآدلر ويونج) إلى تأييد هذه النظرية .

دراسة الطفولة

قام الكثيرون من علماء النفس في العهد الأخير بدراسة الطفولة دراسة علمية إحصائية تعتمد على الملاحظة والمقابلة والتفسير ، لا على مجرد فروض ونظريات يضعونها هم من قبل ، كما فعل (ورسو) وغيره من رجال التربية القدماء . ونحن - مع تسليمنا بأن الطفل المصرى يخالف الطفل الأجنبى في بعض النواحي لاختلاف الجنس ، والجو ، والوراثة ، والبيئة ، وطرق

(١) راجع باب اللعب .

(٢) نظرية التلخيص أو الإعادة . Neoatavistic or Recapitulation Theory.

التربية والتعليم - مضطرون إلى الاعتماد على النتائج التي وصل إليها الباحثون الأجانب - أمثال: براير وشتينر في ألمانيا، وبيريت، وبياجيه، وبينيه في فرنسا، وكلا باريد ومو كورانت وديكودر ودكرولى في سويسرا وبلجيكا، وفالنتين في إنجلترا، وشين وترمان في أمريكا، وكثيرين غيرهم - إلى أن نقوم نحن بدراسة الطفل المصرى دراسة علمية صحيحة مستوفاة، مبنية على تجارب دقيقة نجريها على أطفال مصريين من جميع الطبقات ومختلف البيئات . على أن الخلاف ليس في الأدوار ذاتها أو مميزات بعضها عن بعض ، ولكن في تحديد وقت ابتداء كل دور ومدته .

أهمية دراسة الطفولة :

نحن جميعاً من آباء ومربين ومدرسين نخطئ في تفهم عقلية الطفل، والحكم عليه حين نعتبره صورة مصغرة للرجل؛ يفكر كما يفكر الكبار، ويشعر كما يشعرون، ولكن بصورة مصغرة . ثم نزداد خطأ حين نرغمه على قبول مبادئنا وأخلاقنا، واتباع عاداتنا، والنقيد بالقيود العرفية الثقيلة التي فرضناها على أنفسنا، لتفسير بمقتضاها في أمور حياتنا، في حين أن الطفل يخالفنا تمام المخالفة في عقليته وإدراكه، ووجدانه . فهو يرى ولكن لا يدرك، ويسمع ولكن لا ينصت، ويتكلم ولكن لا يحسن التعبير عما يفكر فيه، ويصدق من غير أن يعرف معنى الفضيلة، ويكذب وهو لا يعرف أن الكذب رذيلة .

ونخطئ كذلك إذ نحسب عقله مرناً ليناً كالشمع يقبل كل ما يقع عليه من مؤثرات، ويحتفظ بكل ما يلقي عليه من معلومات؛ في حين أن مرونته لا تتعدى سرعة تكييفه للملاءمة الوسط الذى يعيش فيه .

ومن واجب المدرس (كما يقول دمفيل) ألا يقلل من شأن نزعات الأطفال ورغباتهم الغشوم، وأن يعتبر أنها كلها طبيعية، قد لا تكون منتظمة أو صالحة في مبدئها، ولكنها تتحول إلى ينابيع - يتدفق منها الخلق الحميد - ودوافع لأنواع السلوك الراقى . وعليه أيضاً أن يدرك أن هذا التعديل لا يتم طرفة

واحدة وإنما بالتدرج ، فما يصلح لطفل ما في سن معينة ، لا يصلح لنفس هذا الطفل في سن أخرى .

ومن هنا كانت دراسة الطفولة من أهم مباحث علم النفس الجديد ، ومن موضوعات التربية الحديثة التي يجب أن يغني المدوس بدراستها دراسة تفصيلية - وخصوصاً في سنى المدرسة من السادسة فما بعدها - ليستعين بنتائجها على أداء المهمة الملقة على عاتقه ، وتربية النشء على أساس علمي صحيح .

أدوار النمو

يمر على الطفل - من ولادته إلى بلوغه - عصور يتميز كل منها بمميزات بدنية وعقلية خاصة ، ويكون نموه خلالها نمواً غير منتظم ؛ فيكون سريعاً جداً في بعضها ، وبطيئاً نسبياً في البعض الآخر ، ولكنه نمو مضطرب على كل حال . وتتخلل هذه الأدوار أزمات يقف فيها البدن عن النمو تارة ، ويقف العقل تارة أخرى ، ليرتاح من تعب الدور السابق له ، ويستعيض بعض ما فقده من الطاقة الحيوية استعداداً للدور التالي .

وقد اتفق أغلب المشتغلين بدراسة الطفولة على تقسيمها إلى الأدوار الرئيسية الآتية : الطفولة الأولى أو المبكرة ، والطفولة ، والغلومة ، والمراهقة ، والبلوغ ؛ جاعلين أساس هذا التقسيم انتقال الطفل من حال إلى حال ، في تطوره البدني والعقلي ، ولكنهم اختلفوا في تحديد السن التي يبدأ فيها كل دور وينتهي ، لاختلافهم في النتائج ، ولوجود كثير من الفوارق الجنسية بين أطفال الشعوب المختلفة ؛ على أن الفرق في التحديد قد لا يتجاوز في غالب الأحيان عاماً أو عامين .

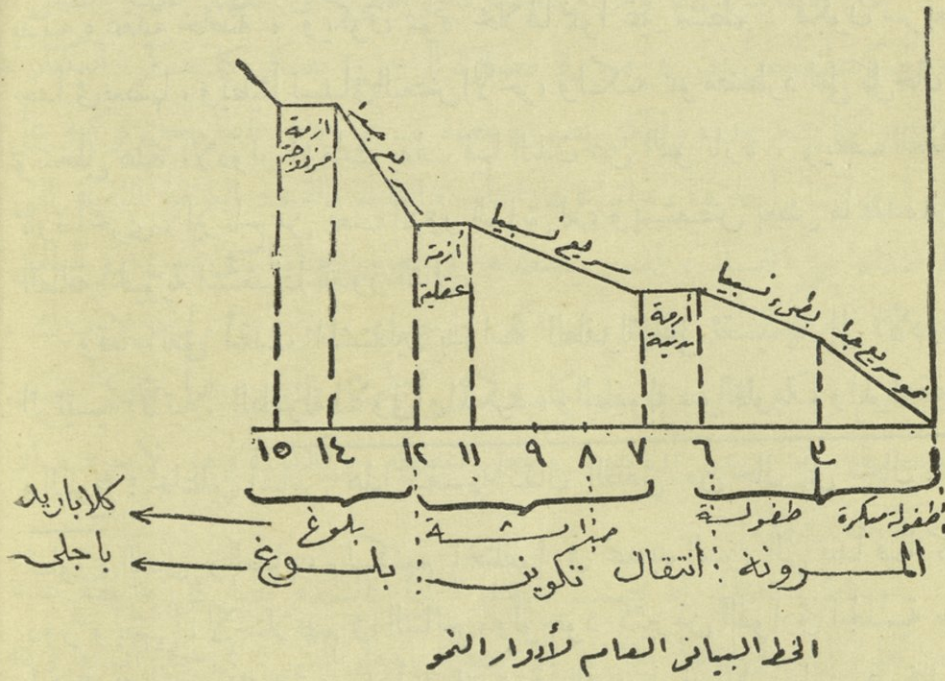
وقد قسمها كلا باريد من ناحية التطور البدني كما يلي :

(١) الطفولة المبكرة : للبنين من الولادة إلى ٣ سنين ، وللبنات ١ - - ٣ .

(٢) الطفولة : من ٣ إلى ٧ ، وللبنات ٣ - ٦ أو ٧ .

- (٣) الغلوطة : للبنين من ٧ إلى ١٢ ، وللبنات ٧ — ١٠ .
 (٤) البلوغ العقلي : » » ١٢ إلى ١٥ ، وللبنات ١٠ — ١٣ .
 (٥) البلوغ التناسلي : » » ١٥ إلى ١٦ ، وللبنات ١٣ — ١٤ أو ١٥ .
 وقسمها (باجلي) الأمريكى من ناحية التطور العقلي والعصبى إلى الأدوار الآتية :

- (١) دور المرونة ، ويشمل السنين الست الأولى .
 (٢) » الانتقال من ٦ إلى ٨ .
 (٣) » التكوين » ٨ إلى ١٢ .
 (٤) » البلوغ » ١٢ إلى ١٩ . (شكل ١٣)



شكل (١٣)

أما أزمات الطفولة الثلاث : الأولى بدنية ، وتقع بين السادسة والسابعة ، ويكون فيها الجسم ضعيف المقاومة ، يضنيه أقل مجهود بدنى ، ولذلك تقل مناعة الأطفال ، وترتفع نسبة الوفيات فيهم . وأعراضها : اضطراب ، وحيرة ، وقلق عند

العصيين ، أو الدمويين ، ور كود وخمول عند اللهاويين (١) . والثانية عقلية ، وتقع بين الحادية عشرة والثانية عشرة ، ويجمد فيها الذهن ، ويركد العقل ، ولا يحسن الطفل فيها القيام بأى عمل شاق . والثالثة مزدوجة أى بدنية عقلية ، وتحصل قبل البلوغ مباشرة ، ويكون الولد فيها حائر النفس ، متهيج الأعصاب ، ضعيف المقاومة ، لا يعرف ما يريد هو ، أو ما تفعله به يد الطبيعة .

وهنا نقطتان هامتان يجب مراعاتهما :

الأولى : أن هذا التحديد فى السن ، مبنى على النتائج التى وصل إليها علماء الغرب : فقد لا ينطبق على الطفل المصرى . وما دمنا لم نقيم حتى الآن يبحث كهذا فى مصر ، فيصح أن نعمل به مؤقتاً ؛ على اعتبار أن الطفل المصرى يسبق الأجنبى فى البلوغ بعام أو عام ونصف عام ، وبسته أشهر فى الأزمة الأولى .
الثانية : أن البنات يسبقن البنين فى النمو ؛ فهن يتمشين مع البنين إلى السابعة ، ثم تزداد سرعة نموهن إلى العاشرة ، وبعدئذ يصلن إلى البلوغ من الثانية عشرة ؛ فيسبقن البنين بعامين . ومن الواجب أن تراعى هذه الفوارق فى تربيتهم .

وعلى كل حال ليس التحديد فى السن بذى أهمية كبيرة للمدرس المصرى ، مادام الغرض الأول من دراسة الطفولة هو دراسة الأدوار ذاتها .

دور الانتقال :

أما دور الانتقال من حالة المرونة أو الطفولة إلى التكوين ، فمدته من ٦ إلى ٨ أو ٩ من السنين ، ويعترى الطفل فيه تغيرات ، ترجع إلى نموه البدنى والعقلى ، نذكرها لك فيما يلى :

النمو البدنى : النمو البدنى فى هذا الدور سريع تماماً بالنسبة إلى سابقه ، ويتميز بنمو العضلات الصغرى ، والأنسجة العصبية الدقيقة ، ولذلك يتعب الطفل ويمرض بسرعة . ويؤكد (برادفورد) أن هذه الحالة تزداد سوءاً فى أثناء

(١) راجع الفصل الخاص بالأمومة فى الجزء الثالث من هذا الكتاب .

انفصال الأجزاء العصبية ، واستقلالها بوظائفها ؛ إذ يكون شأنها شأن المبتدىء في تعلم عملية دقيقة ؛ فهو يخطئ بسرعة ، ويسبب تلفاً غير مقصود .

النمو العقلي : تنتقل القوى العقلية التي ظهرت في دور المرونة ، وتتدرج حتى تستطيع أن تقوم بوظائفها بصفة جدية ، ولذلك يبدأ الطفل في الاهتمام بمعرفة التفاصيل والعلاقات بين بعض الأشياء وبعض معرفة ساذجة ، ويأخذ في الانتقال من التفكير في الوسيلة إلى التفكير في الغاية ذاتها ، ومن الطريقة إلى الفائدة التي تنجم عن هذه الطريقة ، ولكنه مع هذا يكون قاصراً في الإدراك الحسى نوعاً ما ؛ فهو لا يدرك - في مبدأ هذا الدور - الفوارق بين المحسوسات إلا إذا كانت كبيرة . ويؤكد (دمفيل) أنه يجب أن يكون الفارق بين محسوس وآخر من نوعه - الذي يدركه الطفل في هذا الدور - على الأقل ثلاثة أمثال الفارق الذي يدركه ابن الثانية عشرة .

ويتدرج كذلك من الانتباه السلبي إلى الانتباه الإيجابي الذي يتجلى فيه شيء من النزوع والرغبة ، ولكنه لا يزال ضعيف الملاحظة . ولعل هذا يرجع إلى ضعف الإدراك وبطئه . على أنه يستطيع أن يحصر انتباهه في الأمور التي يميل إليها بطبيعته نوعاً ما .

وكذلك يرتقى التقليد خطوة ؛ فيستطيع أن يقلد الحركات الناجحة المفيدة ، ويكررها حتى يتقنها ، بشرط ألا يكون في هذا إجهاد له . فهو في الواقع يقلد كل شيء يكسبه شيئاً من المهارة ، ولكنه مع هذا قلما يحاظر بتقليد شيء يتصور أنه فوق مقدوره .

ويلعب الخيال هنا دوراً هاماً ، ويقوى التصور وإدراك الجزئيات والمحسوسات ، وكذلك يكون للعب أكبر أثر في إظهار كامن شخصيته ، وخفي قواه . وألعابه كلها فردية بحتة وعنيفة ؛ من النوع الذي يحتاج إلى حركة دائمة ، وتظهر فيها المباهاة وحب الظهور بأجلى مظهر كالجرى .

ولكن التفكير على وجه العموم لا يزال محدوداً ، سطحياً ، خالياً بعض الشيء من منطق الكبار . وكذلك يكون الحكم والاستدلال عملياً بحتاً ؛ لأن

الكلمات لابد أن ترتبط بشيء محدود ، أو بصورة معينة محسوسة ، حتى يستطيع الطفل أن يفهم مدلولها . أما التجريد ، واستعمال الرموز ، وإدراك الكليات ، والتفكير المنطقي فلا محل لها في هذا الدور .

الخلق : الطفل في هذا الدور لا يعرف العرف ، ولا التقاليد ، ولا المبادئ الخلقية . ولكنه ليس بسبيء الخلق ؛ ذلك لأن تصرفاته الخلقية كلها طبيعية أساسها السرور والألم الماديان ؛ ولذلك يصعب عليه تكييف نفسه وفق مبادئ الكبار وقواعد أخلاقهم ، وهو كذلك لا يعرف المبادئ الدينية ، ولا المسائل العقلية التي يتناولها الدين ، وعقله يقصر عن فهم الحقائق الكلية التي لا يتم الإيمان بدونها ؛ كوجود الله ، وحقيقة الوجود ، والدينا والآخرة ؛ فهو إذا قام بالفروض الدينية والعبادات ، فإنما يتعلمها ويقوم بها بطريق التلقين والتقليد ، والتكرار ، لا عن طريق الإقناع والتفكير .

المدرسة والتعليم :

يبدأ هذا الدور بأزمة بدنية بين السادسة والسابعة ، ومن سوء الحظ أن تكون هذه السنة - التي هو أحوج ما يكون فيها إلى الراحة والنوم والهواء الطلق وضوء الشمس - هي سن دخول المدارس ، وبدء التعليم الإلزامي في كثير من البلدان المتمدينة ، من غير أن يكون هناك مبرر لإدخالهم المدرسة في هذه السن أو فيما قبلها ؛ فقد وجد البحاثة الانجليزى المستر (ونش) أن التذكير في إدخالهم المدرسة ليس في مصلحتهم ، لا من ناحية التقدم المدرسى ، ولا من ناحية تعلم المواد . أما من ناحية النمو العقلى فهو بالتحقيق مضر ؛ لأنه يعطل النمو البدنى ، ويزيد الأزمة خطورة ، ولهذا يشير بالألا يرسل الطفل إلى المدرسة قبل الثامنة . وكذلك تقول الدكتورة (منتسورى) صاحبة مدارس رياض الأطفال المعروفة : إن نظام المدارس الحالى - في التعليم الابتدائى ، لا رياض الأطفال - مضر بالأطفال ؛ لأنه يقيد حريتهم ؛ فدخولهم المدرسة في سن مبكرة يعطل النمو العقلى ، حتى من حيث تحصيل الدروس . أما (روسو) - زعيم الطفولة - فقد رفعها إلى الثانية عشرة .

وإذا لم يكن هناك بد من إرسال الطفل إلى المدرسة فمن الواجب - كما يقول (دَمَفِيل) - أن يكون في المدرسة مرونة كبرى من ناحية نظام التعليم ، خصوصاً مع صغار الأولاد ، وأن تكون المدرسة ، وكذلك البيت مرتعين مريحين للطفل ، وأن تطلق له الحرية بحيث يلعب كما يشاء - بعد تهئية البيئة الصالحة - وألا يُرْكَن إلى العقاب ، أو التخويف في تأديبه ، وألا يطبق عليه نظام البالغين الذي يعده (سَتَانْلِي هُول) صناعياً زائفاً في نظر الطفل . فالطفل في الواقع كتلة حيوية فيها قوى كامنة تريد أن تظهر ، و طاقة حيوية يجب أن تستهلك ، فمن الواجب ألا نغلها ، أو نقيدها ، أو نضيق عليها السبل . ويجب أن نطلق له الحرية فيفعل ما يشاء : يجرى ، ويقفز ، ويمرح ، ويصيح ، ويصخب ، مادام منصرفاً إلى شؤونه ، لا يعتدى على حق غيره ولا يؤذيه - وألا نقيده بقيد ونلزمه السكوت ، وإلا قضينا على استعدادده ، وآذينا في عقله وبدنه ؛ فالطفل الممتلئ حياة ونشاطاً ، المتنقل الصاحب ، الذي لا يفتر عن الحركة ، هو الطفل العادي الطبيعي السليم . أما ذلك الذي ينزوى في أحد الأركان ، ويجلس في صمت وسكون طيلة الوقت ، لا يُسمع ولا يُرى ، والذي نعدمه مثال الأدب والطاعة والهدوء ، ونفخر به ونشير إليه في زهو وإعجاب أمام الأصحاب في البيت ، وأقرانه في المدرسة ، فهو مريض يحتاج إلى العلاج وبث الحياة في روحه الميتة ، وتحديد نشاطه المعدوم . وأقل ما يقال في سياسة التخويف والإرهاب والشدة والقمع - التي تتبع عادة في المدرسة والبيت - أنها سبب معظم الاضطرابات العصبية المنتشرة الآن بين الكبار والبالغين .

والطفل الذي يهرب ويخوف - وهو صغير - يصبح بليداً خاملاً عديم الشخصية من جهة ، أو عصيباً ثائراً من جهة أخرى ، هذا إذا لم تدفعه الشدة - وهو صغير - إلى الخروج عن طاعة المدرسة والوالدين ، وارتكاب المنكر جهاراً - إن استطاع - أو التستر في الإثم والتفنن في الاجرام ، إن لم يستطع (١) .

والقوة الحيوية في الطفل - كما يقول العلامة (تومسون) - كالنهر السريع

الجريان الذي لا يقف في طريقه شيء ما ، فإذا أقننا عليه سداً يمنعه ، وحاجزاً يعترضه اكتسحه أمامه ، ومزقه شراً ممزق ، فإن لم يقو عليه ، توغل في باطن الأرض ، وشقت مياحه لها طرقاً سرّية ، وسرايب تخترقها ، وهناك تركد ، وتأسن ، وتصبح مرتعاً للجراثيم والقاذورات .

أما التعليم المدرسي فيجب أن يكون أساسه التقليد والتكرار ، لا الشرح والاستنباط .

وكما أن الحواس - باعتبارها الوسيلة الأولى للاتصال بالعالم ، ومفاتيح العلم والمعرفة - هي الأساس الذي تقوم عليه مدارس منتسوري ورياض الأطفال ، نرى كذلك أنها تلعب دوراً هاماً في التعليم في هذه السن ؛ فمن الواجب : (١) أن نستمر على مساعدة كل حاسة بدورها على القيام بعملها ، وذلك بتهيئة المؤثرات الصالحة التي تدفعها إلى العمل ؛ كأن يستمعين المدرس على شرح دروسه بالوسائل المادية المحسوسة ، والأشياء الواضحة ، وبالملاحظة ، وغير ذلك من الوسائل التي تؤثر في العقل بطريق الحواس .

(٢) أن نهيء له الوسط الصالح لتربية حواسه تربية سليمة صحيحة ؛ بأن نجعل البيت والمدرسة جنة ، لا يقع نظر الطفل فيها إلا على كل لون براق ، ومنظر جذاب يجذب انتباهه ، وبرقي ذوقه ، ويظهر ما كمن فيه من ميل إلى الجمال وتقدير للفن ، وبأن نتجنب الأصوات المنكرة التي تؤذي سمعه وتوقع في نفسه الرعب ، ونهجر الكلمات البذيئة التي يلتقطها عفواً ، ويكررها ولو أنه قد لا يدرك معناها ؛ وبأن نتخير الألوان والألفاظ أينما وجد الطفل ، وننظم بيوتنا . وندقق في كلامنا ، وإلا آذينا نظره وسمعه ، وأفسدنا عليه خلقه وذوقه .

وقد أدركت المدرسة الحديثة ما للعب ذات الألوان والأصوات ، والتي يمكن حلها وتركيبها ، واستخدام أكثر من حاسة واحدة في أثناء اللعب بها - من أثر كبير في التشويق وإرهاق الحواس ، فأدخلت مادة الأشغال اليدوية في برامج التعليم فيها ، وحوّرت الكثير من اللعب ، لكي تصير وسائل إيضاح صالحة .

ولما كان دور الانتقال - كما يقول كلا باريد - دور اللغات ، فمن الواجب المبادرة فيه بتعليم الطفل اللغة الأجنبية ، بطريق المناقشة والكلام والمحادثة ، كما يتعلم لغة أمته الأصلية بطريقة طبيعية ، لا بطريق الكتب ودروس التهجى والمطالعة ، وحفظ الكلمات والمفردات كما يفعل الآن ؛ أى أن يعرف الطفل النطق والمحادثة قبل أن يقرأ حرفاً واحداً من الكتاب .

وإننا لنجد أن عقل الطفل فى هذا الدور خصب ، قد تهيأ لاكتساب عادات النظافة والأدب بمشاهدة الكبار ، وتقليدهم باستمرار .

المراهقة :

أما دور التكوين أو المراهقة ؛ فيبدأ فى الثامنة ، وينتهى فى الثانية عشرة ، وهاك وصف ما يحدث فيه :

النمو البدنى : تقل نسبة النمو البدنى - على وجه العموم - فى هذا الدور نوعاً ما ؛ فتكون سرعته بطيئة بالنسبة للدور السابق ، ويصل المنح إلى حده الأقصى فى الوزن ، ويبلغ حجم منخ البالغ تقريباً ، وتنمو كذلك مراکز الترابط ومنطقة الحس المشترك التى تربط مراکز الإحساس بعضها ببعض الآخر ، وتتصل مجموعات الخلايا العصبية ؛ وبهذا يستطيع الطفل أن يستخدم أكثر من حاستين أو عضوين معاً فى أى عمل من غير أن يتذبذب انتباهه بينهما ، وتتعاون الأعضاء جميعها على العمل معاً ، ويكون النشاط الحيوى العام فى هذا الدور قوياً وكبيراً ، بل أقوى منه فى أى دور آخر من أدوار الطفولة ، ولكنه مع هذا نشاط غير منتظم . وتزداد المناعة ضد الأمراض زيادة ظاهرة ، ولذلك تكون نسبة الوفيات فى هذا الدور أقل منها فى أى دور آخر . وكذلك يكون عند الطفل مقاومة شديدة للإعياء والإجهاد البدنى المضنى ؛ فهو يتعب بسرعة ، ولكنه يسترد نشاطه كذلك بسرعة مذهشة ، ويتحمل المخاطر ، ولا يعبأ بها ، ولا يبالي بما قد يجلب له ضرراً جسيماً .

وتبدو الفوارق الجنسية - بين البنين والبنات - فى الظهور واضحة جلية

من سن العاشرة إلى الثانية عشرة ؛ فالبنات يزداد نموهن حتى يدركن البنين ويفقهنهم ، أما البنون فيستمر نموهم بطيئاً .

النمو العقلي :

سمى هذا الدور دور التكوين بحق ؛ لأن الوظائف والعمليات العقلية تبدأ في التكون في هذا الدور تكويناً صحيحاً ، وتأخذ في التشكل حتى تستقر أخيراً في القالب الذي ستثبت عليه إلى آخر العمر .

فالطفل بطريق الدور السابق ينتقل من المرونة المطلقة ، والفوضى ، والثوران ، وعدم الاستقرار - في أثناء الطفولة المبكرة والطفولة - إلى الاستقرار والنظام والثبات .

فالحواس تنشط حتى يصير تأثيرها بالمحسوسات قوياً سريعاً . والإدراك الحسى يقوى ويرتقى بحيث يصبح في مقدور الطفل أن يدرك الفوارق بين الأشياء المحسوسة المادية - مهما كانت دقيقة وصغيرة - ويصل التمييز بين المحسوسات إلى حده الأقصى ، إلا في الأمور الفنية الدقيقة ، التي تحتاج إلى مهارة خاصة وتعليم فنى .

أما الانتباه فيزداد قوة وإرهاقاً ، حتى إن العقل ليقبل على كل ما يقع في دائرة الشعور ، ويشغل بؤرة الانتباه ، فيستقبله ، ويهتم به ، ويبحث فيه من وجوهه المتعددة ، ولو كان عديم المعنى قليل الأهمية . وكذلك تزداد القدرة على استبقاء الآثار الحسية بعد استقبالها ، والاحتفاظ بها وربط بعضها ببعض في شبكات ؛ ولذلك يقال إن العقل في هذا الدور كالشمع في التأثر ، والرخام في الاحتفاظ بالآثار ؛ أى أنه يصل في المرونة إلى درجة التأثر بكل ما يقع عليه كالشمع ، فإذا ما انطبع الأثر بقي هناك إلى الأبد . كما لو كان منقوشاً على الرخام . ولكنه يستقبل ويخزن المعلومات في الداخل أكثر مما يعبر عنه ويظهره للخارج ؛ ولذلك يكون تعبيره الفنى عن طريق الرسم والتصوير والشعر والكتابة جافاً أولياً ، ليس فيه شيء من التهذيب والتكليف الذى يكتسبه الإنسان من كثرة احتكاكه بالبيئة الاجتماعية ، ولكنه تعبير بارز

قوى على كل حال . ومثله في هذا مثل الإنسان الأول بقوته الغشوم ، وجسمه الكبير بالنسبة إلى الإنسان المتمدين ، الدقيق الأعضاء ، المهذب الحواس . ويخطو التفكير في هذا الدور خطوة كبيرة ينتقل بها من الإدراك الحسي إلى مبادئ إدراك الكليات ، وختام العمليات العقلية الراقية ؛ ففي الثامنة يبدأ إدراك العلاقات الزمنية والعملية بصورة أولية ، ثم يثنى بإدراك خواص الأشياء والعلاقات الوصفية ، ويستطيع عندئذ أن يعلل ، ويناقش ، ويربط الأسباب بنتائجها في دائرة المحسوسات ، بل هو يميل إلى كسب المعلومات بطريق جهوده الشخصية ، لا بطريق التلقين الذي كان يفضلته ويرتاح إليه في الدور السابق ، ولكن التفكير - مع هذا - لا يزال أولياً حسيّاً محدوداً ، والاستدلال لا يزال خاصاً أولياً ، والحكم عملياً بحتاً ؛ فهو يستطيع أن يحلل قضية عقلية إلى عناصرها ، ويفكر ويعلل وينتقل من مقدمات إلى نتائج ، ويربط الأشياء بعضها ببعض ، ويدرك ما بينها من علاقات بشرط أن تكون كل هذه المسائل محسوسة ومحدودة وخاصة ؛ وذلك لأن القدرة على التعميم والتعريف وإدراك الكليات ، والتعبير بالرموز والأفكار المجردة ، لا تزال كلها كامنة تتحفز للظهور في آخر هذا الدور .

ثم هو يستطيع أن يحصر انتباهه في الأشياء أو الموضوعات التي تلائمه ، ولكنه يكره السير على وتيرة واحدة ويميل بسرعة .

المرحلة الاجتماعية :

ينتقل الطفل فجأة ، بل قد يطفر طفرة واحدة - من دائرته الذاتية الضيقة المقصورة على نفسه ؛ فهو لا يفعل شيئاً ، أو يدرك شيئاً ، أو ينزع نحو شيء إلا إذا كان خاصاً به ، عائداً عليه وله فيه مصلحة خاصة - إلى دراسة الوسط الذي يعيش فيه ، دراسة أساسها الحرية ، والتحرر من تعاليم الوالدين والأقارب ومن نفوذهم ؛ فهو يفكر في المدرسة والمنزل ، وفي أهله والتلاميذ وكل من يتصل به ، ويحلل أعمالهم وسلطتهم عليه وعلاقتهم به . وهنا يبدأ بإدراك

حقوقه الذاتية فينزع إلى الاستيلاء عليها من جديد ، بأن يحيا حياة بعيدة عن دائرة المنزل والعائلة بقدر الإمكان ، وينتقل خوفه واحترامه وخضوعه من الوالدين والمنزل إلى المدرس والمدرسة ، وحبه وعلاقاته من أقاربه إلى أصحابه ؛ فهو يقضى كل أوقات فراغه مع أصحابه بعيداً عن دائرة المنزل ، بل الحى كله الذى نشأ فيه - بعد أن كان يقضيه داخل منزله مع إخوته .

وتزداد رغبته فى دراسة الظواهر الطبيعية ، و « صفات الأشياء » خصوصاً الحيوانات والأشياء المتحركة ، والأمور الغريبة ، التى لم يكن يراها من قبل فى وسطه الصغير ؛ ولذلك يسمى (كلابريد) هذا الدور « دور الرغبات الموضوعية » .

ولما كان الطفل مرناً فى عاداته ، سريع التقلب وفق ظروف البيئة ، فهو يكتسب العادات الحديثة بسرعة ، عن طريق التكرار والتقليد والاستهواء .

الحلوى :

تظهر فى هذا الدور أيضاً مبادئ الأخلاق المقبولة والعواطف الطيبة ، وتبدأ عناصرها الشخصية فى التكون على أساس وجدانى بسيط ؛ ولذلك يصعب التأثير فى الطفل بالإغواء والغواية فى هذا الدور (كما يقول ستانلى هول) إلا فى الهرب من المدرسة والبيت . وهو يرى - فى حدود النظرية التلخيصية - أن هذا الدور من حياة الطفل يقابل الدور القدسى أو دور التقديس فى الإنسان الأول ، الذى كان يهيم فيه البالغون لتلقى أسرار القبيلة والدين ، والقيام بوظائف الخدمة الدينية البسيطة .

الترفيه والتعليم :

يدخل الطفل فى حياته الجديدة الخارجية ، أى الحياة فى الوسط الذى يعيش فيه ، وليس له من سلاح يستعين به على الجهاد واكتساب العيش غير قواه الطبيعية ، واستعداداته الفطرية التى ورثها عن أسلافه فى سائر الأدوار التى مر فيها تاريخ الإنسانية من الحال الساذجة البحتة ، إلى البداوة ، إلى التحضر

والمدينة ، إلى أقصى ما تمكنه هذه الاستعدادات الفطرية والإعادية . وما دام هذا هو الأساس الذى رتبته عليه الطبيعة وكونته إنساناً ، وجب أن يكون أساس التربية والتعليم فى هذا الدور - كما يقول (تومسون) - معاونة الطبيعة على القيام بعملها - بدلاً من تقييد حريتها ومعاكستها . وها هو ذا (ستانلى هول) صاحب النظرية التنفيسية المشهورة فى اللعب ، ينادى بإطلاق الحرية للطفل فى هذا الدور ، حتى يكون التصرف طبيعياً ، فيقوم بكل ما كان يقوم به الإنسان الأول : من صيد وقنص ، ومطاردة وهجوم ، ودفاع عن النفس ، ثم يتعلم مبادئ الحرف والصناعات ؛ وبهذا تقوى النزعات الأولية التى هى فى الواقع أساس تصرفاته وأعماله الجديدة فى المستقبل ، وتشبع الغرائز فىأمن شر العقد الوجدانية التى تحدث من قمعها وكتبها .

ومن السهل إعلاء هذه الغرائز الأولية بالقصص والحكايات . وللطفل من خياله القوى الرائع ما يساعده على تصديقها وإدراكها كحقائق . وكذلك بحركات الكشافة ، والألعاب المنظمة ، والدراسة العملية الطبيعية ؛ فمن الواجب أن يأخذ أكبر قسط من هذه . وقد نادى (روسو) الفيلسوف بهذا المبدأ البيولوجى - مبدأ إرجاع الطفل إلى الطبيعة - فى كتابه (إميل) ، لولا أنه لم يهيم له الوسط الطبيعى الصالح .

والطفل فى هذا الدور يطلب الحرية ؛ ولذلك يتدمر من نظام المدرسة أو يخرج بالفعل عليه وعلى نظام المنزل والأسرة إذا لم يجد فيه ما يعوض عليه ما يفقده فى المدرسة من حرية ونشاط ، ولا يزال يتدمر إلى أن يعود هذا النظام . والشاب فى دور المراهقة مرن جداً ، يقبل كل ما يلقي عليه ، سريع التكيف والتطبع ؛ يكتسب العادات بسرعة ، فإذا لم يؤخذ باللين تصبح الثورة النفسية جزءاً من طبعه .

وهو كذلك لا يكره التكرار ولا يمل به بسرعة ، ويميل إلى استخدام أعضاء بدنه ويديه أكثر مما يستخدم قواه العقلية ؛ ولذلك يسمى (ستانلى هول) هذا الدور دور المراهقة التجريبى .

أما من حيث العلوم المدرسية التي تدرس في هذا الدور فالمدرسة الحديثة تعنى فوق كل شئ، بالدراسة الطبيعية العملية ، فألى جانب القراءة والكتابة واللغة الوطنية - على وجه العموم - واللغات الأجنبية ، ومشاهد الطبيعة ، والقواعد الحسابية ، والهندسة العملية ، تقوم المدرسة بتعليم الأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والرقص التوقيعى ، والرسم من الطبيعة ، والألعاب العلمية ، وكل ما يربط الإنسان بالطبيعة الحية . والكثيرون من علماء التربية والنفس يميلون إلى إرجاء العلوم النظرية ؛ كالحساب العقلى ، والهندسة النظرية ، إلى نهاية هذا الدور ، ما دامت العلاقات المبنى عليها إدراك الحساب العقلى والاستنباط الرياضى - على وجه العموم كما أثبت العلامة الانجليزى سبيرمان - لا تظهر إلا فى أواخره أى بين الثانية عشرة والثالثة عشرة .

أما طريقة التدريس فيجب أن تكون على وجه العموم تكرارية تلقينية فى غير جدل ولا مناقشة ولا تعليل . وبعبارة أخرى لا ضرر من جعلها إملائية ، فيستعين المدرس بالإغراء والتشجيع والحفظ الاختيارى والمثابرة ، بدلا من محاولة خالق الرغبة عن طريق الاستنباط خطوة خطوة ، والشرح والاستدلال المنطقى والتعليل ؛ إذ كل هذه العمليات العقلية فوق مقدور التلميذ العادى المتوسط . وبعبارة أخرى - كما يقول (دمفيل) - تكون المادة غزيرة والطريقة بسيطة ؛ أى يكون التدريس مجرد تدريب عقلى ، ويجب أن يستفيد المدرس فى هذا الدور فائدة كبيرة من قابلية الأولاد للاستهواء ، وألا يتسرع فى المؤاخذة على الخطأ فى الملاحظة ؛ لأن هذا يرجع إلى نقص فى الإدراك الحسى ، أكثر مما يرجع إلى الإهمال أو الجهل .

ويجب كذلك أن يكون العمل المدرسى محصوراً فى فترات قصيرة موزعة على ساعات قليلة توزيعاً يضمن عدم إجهاد التلاميذ بالعمل المتواصل ، وعدم تولد السآمة فى نفوسهم من الاستمرار على وتيرة واحدة ؛ وأن يقلل المدرس من الواجبات المنزلية ، والاطلاع الخارجى ، والأعمال الفردية ، بقدر الإمكان ، خصوصاً فى فترة الأزمة العقلية (من الحادية عشرة إلى

الثانية عشرة) التى يَكِلُ فيها الذهن ، ويركد العقل ، ولا يحسن الولد فيها القيام بعمل شاق . وما دام النظام الدراسى الحالى لا يراعى هذه الأزمات ، ولا يحسب لها حسابا فى منهج الدراسة ، فمن واجب المدرسين أن يتساهلوا فى الواجبات المنزلية ، وعلى الآباء أن يتساهلوا فى الأعمال المدرسية ، وألا يطالبوهم بالاستمرار فى العمل والاستذكار .

والتربية الحركية هنا أساسية ؛ لأن العضلات تبدأ فى الثبات والاستقرار والبقاء على حال خاصة ، تبعاً للعادات التى تكتسبها فى أثناء هذا الدور ، ولذلك يجب الانتفاع بالقوى الحركية الدقيقة . ويحسن أن يبدأ بتدريس العلوم العملية مع استخدام الأجهزة البسيطة ، فاليد أقرب ما تكون إلى العين ، وكلاهما أقرب ما يكون إلى العقل .

أما من الناحية الخلقية فيجب تعليم الطفل : آداب المائدة والحديث والاستقبال والنظافة ، والعادات الصحية والخلقية . ولما كان هذا الدور - على رأى (سلوتر) - هو مبدأ تكوين المبادئ السامية ، التى تكون أساساً للبناء الأخلاقى فى المستقبل - وجب أن يحاط الولد من الآن بسياج أخلاقى متين ، حتى يجد المثل الصالح أينما يولى وجهه : فى البيت والمدرسة ، وبين أهله وأقاربه ومدرسيه وزملائه ؛ وبهذا يتشرب مبادئ الفضيلة من غير أن يشعر ، ومن غير أن يلقتها نظرياً كالبيعاء ، أو يدرسها فى كتاب أخلاق يستظهره لمجرد النجاح فى الامتحان ، من غير أن يعمل بحرف واحد منه .

البلوغ

دور البلوغ :

يبدأ دور البلوغ من الثانية عشرة وينتهي بالخامسة عشرة ، وهالك وصف ما يحدث في هذا الدور :

النمو البدني : تكون سرعة نمو البدن وأعضائه في هذا الدور كبيرة جداً ، وتبلغ نهايتها القصوى في الخامسة عشرة (حسب نتائج كلا باريد) ، خصوصاً في الطول والوزن . وقد يتضاعف نمو بعض الأعضاء في سنة واحدة . فالقلب مثلاً ينمو بسرعة مذهشة وبقوة هائلة ، ويزيد إنتاجه وما يدفعه من الدم عن حاجة باقى الأعضاء والأطراف ، فيظهر التهييج والاحمرار عند الخجل أو الانفعال ، ويكون تساطع المنخ على العضلات ضعيفاً ؛ ولذلك تكثر رعشة اليد والأصابع عند القيام بأى عمل حركى دقيق ، خصوصاً قبل البلوغ مباشرة (نتائج الأستاذ فالتين) . وهذا النمو السريع يستنفد معظم القوة الحيوية ، ويسبب نقصاً كبيراً فى النشاط تكون نتيجته سرعة التعب ، والخمول ، والكسل ، وفقر الدم ، والقاق ، والاضطراب ، ولذلك يصاب كثير من البالغين بالاضطرابات العصبية ؛ وخصوصاً مرض (الكوريا) . وتستقل الأجزاء العصبية بعضها عن بعض تمام الاستقلال - بعد أن كانت متصلة نوعاً ما فى الدور السابق ، ويختصر كل منها بعمل معين لا يتعداه ؛ ولذلك تكون الحركات الجديدة غير منتظمة ، والتصرفات غير ثابتة ، ويقل التعاون بين الأعضاء ، ويشتد اضطراب الأعضاء والأعصاب عند تمام نضج أعضاء التناسل ، وعندئذ تحصل أزمة مزدوجة فى النمو البدنى والعقلى على السواء ، لا يحسن البالغ فيها القيام بعمل ما - بدنياً كان أم عقلياً . وبقدر ما تقل القابلية لأمراض الأطفال بالتدريج تزداد القابلية لأمراض الكبار . وأكثر الأمراض

التي ترفع نسبة الوفيات بين البالغين فيما بعد - كالسل وفقر الدم - تبدأ بدورها في هذا العصر . وهناك فوارق جنسية هامة بين البنات والبنين ؛ فهن يسبقن البنين بسنتين . ويكون نموهن مضطرباً بين العاشرة والثانية عشرة كما ذكرنا ، ثم تهبط نسبته بالتدريج إلى الرابعة عشرة ، وبعدئذ يستمر النمو طبيعياً . أما البنون فيستمرّون في الزيادة والنمو المضطرب إلى الخامسة عشرة .

النمو العقلي :

تحصل في سائل القوى والعمليات العقلية تغيرات هامة جداً في هذا الدور ؛ إذ يتم فيه ظهور كل القوى الكامنة ، كذلك يقوى ما ظهر منها في الدور السابق ، ويصل إلى حده الأقصى ، أما التي ظهرت أولاً في مبدأ الطفولة ، فتضعف بالتدريج ، وتخلي الطريق لما هو أحدث وأكثير فائدة منها .

فتعجب الطفولة الغريزية غير المنظم ينقلب إلى اطلاع علمي منظم ، ويصبح الولد شرهاً بالنسبة إلى معرفته وحب الاطلاع ، ويظفر إلى العالم الخارجي ، بل إلى الكون بأسره دفعة واحدة ، ويشتد فيه الميل إلى كشف الأسباب والعلل والعلاقات الخفية التي بين الأشياء ، وكما يقول (باجلي) : يشتد فيه الميل إلى معرفة طبيعة الأشياء وخواصها لمجرد المعرفة ، فهو يكسر الساعة ويخرج أجزائها كلها ، لا ليلعب كما كان يفعل وهو طفل ، بل ليعرف كيف تتكون آلاتها وتتصل أجزاؤها .

القراءة والاطلاع :

ويشتد الميل إلى القراءة فجأة ، حتى ينقلب إلى جنون يستمر ثلاث سنوات أو أربعاً ، فيقرأ البالغ كل ما يقع تحت يده من كتب ورسائل ومجلات ، خصوصاً كتب المغامرة والحروب والتاريخ والرحلات . وقد عملت أبحاث وإحصائيات كثيرة في هذه المنطقة ، فوجد (ستانلي هول) أن الولد - على وجه العموم - يقرأ في المتوسط ثمانية كتب في السنة الثالثة الابتدائية ، أي حوالي العاشرة ، ويصل إلى النهاية العظمى (١٣ كتاباً) حوالي البلوغ . أما

البنات فيقرأن كتباً أكثر من البنين ، ويصلن إلى النهاية العظمى قبل البنين بسنة .
ووجد (كير كباتريك الأمريكى) أن البنين يقرءون ضعف ما تقرؤه البنات
فى الرحلات والتاريخ ، وثلاثى ما يقرأن من الشعر والروايات والقصص .
وكذلك وجد (لانكاستر) أن البنات قبل البلوغ يقرأن الروايات بشراهة -
خصوصاً ما كان منها مملوءاً بالمخاطرات والعواطف والمفاجآت .

ذاكرة اللفاظ :

تقوى فى هذا الدور ذاكرة المعانى ، وتضعف الذاكرة الصماء بالتدرج ؛
فالبالغ لا يستطيع أن يحفظ القصائد الطويلة ويرددها كاللبغاء عن ظهر قلب ،
كما كان يفعل فى الأدوار السابقة ، ولكنه يتثبت فى المعنى أولاً ، ويبنى اللفظ
عليه . أو على رأى (كمسيس) : تتقدم الذاكرة بتقدم السن فى النوع ، لا فى
الكمية أو المقدار ، ويزداد كذلك مدى الذاكرة ، أى عدد الأشياء التى
يدركها العقل أو يذكرها معاً ، من ثمانية أشياء فى سن الثانية عشرة ، إلى
ثلاثة عشر شيئاً فى الرابعة عشرة .

التفكير :

يقوى التفكير المنطقى ، ويسمو الإدراك إلى مستوى الكليات ، ويصبح
العقل قادراً على التجريد والتعميم ، واستعمال الرموز ، وتناول المجهول والمبهم ،
والعام المجرد ، بعد أن كان مقصوراً — فى الدور السابق — على الخاص
المحدود ، والمحسوس المعلوم ؛ ولهذا يقبل العقل فى هذا الدور قوانين العلوم ،
ونظريات الرياضة البحتة ، ومبادئ الفلسفة والمنطق ، وتطورات التاريخ ،
وتقدير الأدب ونقده .

الخيال :

يرتقى الخيال كذلك ؛ فيصير ابتكارياً (أو ابتداعياً) علمياً منظماً ، بعد أن
كان وسيلة للعب واللهو . ويندفع البالغ إلى التعبير عما يحيش بصدره ،
فيؤلف القصص والروايات ، ويقرض الشعر .

الفن :

تظهر الميول الفنية للموسيقى والأدب والشعر - كل في دوره . وقد وجد أن الفنون ، وتقدير جمال الطبيعة ، والرسم - تصل إلى نهايتها القصوى في سن السادسة عشرة للبنين ، وفي الخامسة عشرة للبنات . وبذلك يأخذ الميل للموسيقى والتوقيع في الظهور من سن الثانية عشرة ، ويزداد حتى الخامسة عشرة ، ثم يثبت على حاله في الجنسين إلى سن التاسعة عشرة . أما الميل إلى كتابة القصص والروايات فقد وجد أنه يبدأ في سن الثالثة عشرة عند الجنسين ، وقرض الشعر في سن السابعة عشرة للبنات ، وبعد ذلك بسنة عند البنين .

الغرائز :

كل الغرائز التي كانت كامنة في دور الطفولة تظهر الآن قوية . أما التي ظهرت بالفعل فتثبت وتستقر ، ثم تتعدل وتتطور بالإعلاء . ويصل البالغ إلى مستوى الغرائز الاجتماعية الكاملة بعد أن كانت تحت رحمة الغرائز والنزعات الفردية . وتتطور انفعالاته تبعاً لتطور غرائزه . وكثيراً ما تؤثر الناحية الوجدانية في الناحية العقلية تأثيراً بليغاً ، خصوصاً إذا وصل البالغ إلى مستوى العواطف التي تتملك قياده ، وتتصرف فيه كيف تشاء ، وتجعله يفكر ويدرك كل شيء في ضوء ما تصبو إليه نفسه .

الناحية الاجتماعية :

تظهر غريزة التجمع والائتناس بكامل قوتها ، فيصادق الشاب كل من يجده في وسطه - كبيراً كان أم صغيراً - بعد أن كان يصادق من هم في سنه فقط ؛ فهو يتعلم من الكبار ، ويستفيد منهم . ويكسب عطفهم ، خصوصاً المتزوجين منهم ، ويتسلط على الصغار ، ويحنو عليهم ، فيشبع غرائز التسلط والخضوع والأبوة والاطلاع معاً .

وكذلك يتغير فكره من ناحية الوالدين وسلطتهم وتأثيرهم فيه ؛ فهو يتطور من حب الذات إلى حب الوالدين ، فالمدرسة ، فالوسط الضيق الذي

يعيش فيه ، وأخيراً إلى المجتمع الأكبر ، والعالم الذى كان يقرأ عنه ويتخيله .
وقد وجد (ستانفورد بل) أن سلطة الأبوين تقل ابتداءً من الثانية عشرة ،
ثم تضعف تماماً فى الرابعة عشرة للبنات ، وفى الخامسة عشرة للبنين ، وتحل
سلطة المدرسة محلها . ووجد (مولر) أن الأم تكون موضع الرعاية والحنو
والعطف والتقدير والخوف ، ثم يأتى دور الوالد بعد ذلك فى سن الثانية عشرة ،
ثم المدرسة فى السادسة عشرة . ويلوح لنا أن تأثير الأم يكون أقوى ما يمكن
فى التاسعة ، وأضعف فى الحادية عشرة ، أما الأب فى الثالثة عشرة ، والسادسة
عشرة على الترتيب . أما (ستانلى هول) فوجد أن سلطة الآباء تكون أقوى
ما يمكن فى سن الحادية عشرة (وهذه أصح نتيجة ، لأنها مأخوذة من
إجابات ألفين من الطلبة والطالبات) .

الصدقة :

أما من ناحية الصدقة ، فتقدير البنات للبنات أقل بكثير من تقدير البنين
للبنين ؛ ولذلك يندر أن تصادق البنت بنتاً أخرى صداقة تامة . وبالنسبة للبنات
يكون التقدير والعطف نحو الكبار من جانب الصغار ، أما عند البنين فبالعكس .

التعاون فى العمل :

وهناك عامل كبير يدفع إلى المصادقة وهو التعاون ، ولذلك لا تتم الصدقة
إلا بعد أن يتطور الطفل من طور الاستقلال الفردى فى العمل إلى التعاون
التام مع الآخرين . وقد وجد (صمويل) أن تسعين فى المائة من الصغار
يفضلون الاستقلال فى العمل واللعب فى السنة الرابعة الابتدائية حوالى الحادية
عشرة ، ثم تهبط النسبة إلى ٤٠ حوالى الخامسة عشرة ، وبعدئذ تتراوح ما بين
العشرين والثلاثين .

فهو ينتقل من الاستقلال التام - الذى كان يحافظ عليه دائماً وهو صغير -
إلى الاشتراك والتعاون مع الغير فى العمل واللعب على السواء . وكذلك
تتطور ألعابه من الألعاب الانفرادية - التى يكون أساسها المنافسة والمباهاة -

إلى ألعاب الجماعة المنظمة التي يكون أساسها التعاون وروح الجماعة ، وبذلك ينتقل من الأنانية البحتة إلى حب الجماعة .

احترام القوانين :

وتظهر هذه الناحية التهذيبية - احترام القوانين - في تطور رأيه في القوانين والأوامر ، والقيود العرفية ، فقد كان لا يفهمها ، ويتذمر منها وهو صغير ، فإذا به يبدأ قبولها في سن الثانية عشرة حتى يصل إلى دور البلوغ فيكون قد فهم مشروعيتهما ، وضرورة العمل بها . ولهذه المناسبة نذكر أن (فردريك) ذكر في اختباره للتلاميذ عدة جرائم ، وطلب منهم وضع عقوبات لها ، فوجد أن الصغار كانوا يجعلون العقوبة فردية شخصية قاسية لا تتناسب مع الجرم ، أو بسيطة جداً لا تكفي لردع المجرم . أما في سن الرابعة عشرة فقد أجاب أغلبهم بوجوب تسليم المجرمين للقضاء ، من غير إبداء أى رأى في نوع العقوبة . وهذا دليل على فهمهم للقانون والهيئة القضائية المختصة .

المدرسة :

يقدر الصغار الصفات الطيبة في المدرسين ، ويحبونهم من أجلها في الخامسة عشرة ، وبعدئذ تتجه أنظارهم إلى الصفات الرديئة وعيوب المدرسين فيسكروهم من أجلها كراهة شديدة ، قد تنقلب إلى نفور من المدرسة ذاتها .

عبارة البطولة :

يتخذ الطفل لنفسه بطلا - خيالياً كان أم حقيقياً - ، يجعله مثالا له يقلده ويحترمه ، ويتمنى لو يكون مثله في المستقبل . ويتطور اختيار البطل ذاته من الوالدين إلى الأقارب ، إلى الأفراد المعاصرين البارزين ، ثم إلى أشخاص التاريخ والقصص والأساطير . وقد وجد (فردريك) أن الأولاد يتأثرون بالشجاعة وأعمال الفروسية أولاً ، ثم الصلاح والتقوى والفضيلة . ووجد أن البنات يتخذن بطلاتهن من النساء الأجنبيات في التاريخ . وقد وجدنا أن المدرس يكون بطلا ومصدراً للتقليد والإعجاب عند الجنسين حوالى الخامسة عشرة أيضاً .

التفكير في المستقبل :

يستمد الطفل آراءه عن الوظائف وقيمتها المادية والأدبية من الوسط الذى يعيش فيه ، فيعتبر وظيفة أبيه أرقى وظيفة ، وعمله أرفع عمل ؛ ولذلك يكون أمله فى حياته المقبلة واختياره لنوع الوظيفة محدوداً ، ثم يتطور حتى يخرج عن البيئة ويختار لنفسه عملاً يوافق ميوله ونزعاته ، بصرف النظر عن تأثير البيئة والمنزل والمدرسة . وقد وجد الدكتور (تيربر) - فى بحثه لهذا الموضوع - أن الأطفال فى سن العاشرة يختارون لأنفسهم مهنة واحدة - وهى فى الغالب حرفة وصناعة إذا كانوا فقراء ، ووظيفة إن كانوا متعلمين أو أغنياء . والكثير منهم يفضل مهنة الوالد ، ثم يطمع فى غيرها فى الثانية عشرة ، ثم يميل إلى الأعمال الحرة ، وعلى الأخص التجارة فى الثالثة عشرة .

الناحية الوهرانية :

تكون الانفعالات فى هذا الدور قوية ، ثائرة غير مستقرة ، فى بعض الأحيان ، ثم تهدأ وتخبو فى البعض الآخر من غير ما سبب مباشر مقبول ، وهذا فى ذاته يعالى القلب فى المبادئ ، والتحول فى الأفكار ، والتناقض الكبير فى التفكير فى المستقبل ، وشعور البالغ نحو الحياة المقبلة والمعتك الذى سيدخله عما قريب ؛ فقد ينشرح صدره ، ويؤمل الآمال الكبار فترة من الزمن ، ثم يجابهه الوجه الأسود من الحياة ، فلا يتجه نظره إلى غير سيئات المجتمع ، وظلم الزمان وقسوته ؛ فيجنىح إلى الهرب من المنزل أو المدرسة أو البيئة كلها ، والمهاجرة إلى بلاد بعيدة ، وخصوصاً إن كان رقيق الإحساس ، دقيق العاطفة ، من الصنف الذى يعد نفسه أرقى من زملائه ، ويقنط من الوصول إلى الشهرة والمجد الذى تتطلبه نفسه الطامحة ، فهو يحاول المهاجرة فى الخامسة عشرة ، ليشبع شهوة الاطلاع والمعرفة ، وليجد الغنى والثروة فى المخاطرة والجهاد ، ويبنى المستقبل على الآمال الكبار ، ويشعر بعظمة المستقبل فى السادسة عشرة ، إلى أن تتبدد آماله ، ويدرك حقيقة الحياة ، وقسوة المجتمع ، فيزغ إلى الانتحار

لأقل سبب . ويحسن أن نذكر هنا فارقاً جنسياً هاما بين البنين والبنات يفسر - إلى حد ما - اختلافهما في العقلية والنزعة في هذه السن ؛ فالبنات يملن إلى الهرب من المنزل في الثالثة عشرة (أى قبل البلوغ بعام أو عامين) . وقد تتطور هذه النزعة إلى الخروج على النظام المنزلى والمجتمع وتقاليده ، لأنهن لا يجدن فى المنزل ما يشبع رغباتهن الثائرة ، ويعطين من الحرية ما أفقدهن إياه ضغط الوالدين وشدتهم ، ويتملكن اليأس فيفكرن فى الانتحار ، أو يحاولنه بالفعل . ولكن عند السابعة عشرة يهدأن تماماً ، وتزدهر لهن الحياة ويؤمنن الخير فى الحياة الزوجية ، أو العمل الحر (فى البلاد الأجنبية) . على أن النزعة إلى الهرب أو المهاجرة قد ترجع - كما يقول كلاين - إلى عوامل أخرى ، كالرغبة فى الاتصال بالعالم الخارجى ودراسة الطبيعة وبنى الإنسان ، والميل إلى العصيان الطبيعى ضد كل افتيات على الحرية ، ثم الفقر والضعف وسوء الحال ، والتذمر من طرق التعليم المدرسية غير الطبيعية ، وفساد الخلق . على أن الرغبة عند كثير منهم قد تكون مجرد تقدير للذات والرغبة فى تكوين أسرة جديدة يكون كل منهم سيدها .

ومن واجب المربي فى هذا الدور ؛ أن يكون صديقاً ناصحاً شفيقاً ، وموضع السر الأمين عليه ، وأن يعامل البالغ معاملته لصديقه ؛ لأنه فى حاجة إلى الشفقة ، وإلى من يشبه شكواه ، ويأتمنه على سره . ويفهمه تمام الفهم . ولما كان هذا الدور - كما يقول (كلا باريد) - هو دور العواطف الكاملة المكونة للشخصية الطيبة والخلق السيبى ، كان من السهل على المربي أن يخلق فيمن يربيه شخصية محبوبة . وخلقاً حسناً يحمله فرداً صالحاً للمجتمع - بدلا من أن يتركه ينقلب إلى شاب متمرد خيالى لا يرضيه شئ فى الوجود .

النامية الاصلية :

هذا الدور هو - على الخصوص - دور التردد ، وثورة النفس ، والحيرة فى معرفة المبادئ الأخلاقية الحققة ، ونقد ما تعلمه البالغ فى الصغر ، عن طريق تقليد الوالدين أو التلقين فى المدرسة ؛ ولذلك يكون شديد النقد لنفسه ،

يستقيح ما يراه فاسداً في المجتمع وفي نفسه هو ، ويغلو في الاستقباح ، أو يقدر الفضائل ويبالغ في تقديرها ؛ ولذلك يصح تلقينه المبادئ الأخلاقية المعقولة العملية عن طريق الإقناع والمحاولة بالتي هي أحسن - بدلاً من التحدث عن النظريات والمثل العليا التي يستحيل الوصول إليها .

ولكن ، كما أن هذا الدور دور المبادئ الأخلاقية ، كذلك يكون دور الإجرام ؛ إذ تظهر فيه النزعات الإجرامية الموروثة ، التي تجد في الكتب الساقطة والمؤلفات الغرامية الغذاء الكافي لتنميتها ، خصوصاً فيمن فيهم استعداد طبيعي للإجرام .

ولا جدال في أن هناك نزعة طبيعية للكذب ، وتغيير الحقائق والوقائع ، أساسها - في الطفولة - تصور الأطفال وقوة تخيلهم لأمر لا يجدونها في حياتهم الحقيقية . والاختلاق في حد ذاته يحدث عند الطفل نشوة كنشوة الخمر عند البالغين الذين يشربونها ، ثم الرغبة في التضليل في ألعاب الاختفاء . وهذا كله كذب برئ لا يصح التشديد في العقاب عليه ، أما الكذب الذي يقصد به تجنب العقاب - ككذب ارتكب ، أو الخروج من مأزق حرج ، أو إخفاء الضعف والذيلة - فيظهر متأخراً . ويزيده قوة وشدة التشديد في العقاب على الهفوات الصغيرة غير المقصودة . ويجب أن يراعى أن الصدق - عند الأطفال كما هو عند المتوحشين - أساسه العطف ، كما أن الكذب أساسه الخوف والكراهة ؛ فالطفل لا يكذب أبداً على من يحبه ، فهو يصدق الصديق ويكذب على العدو . وكذلك كل العادات السيئة توصل إلى الكذب والتخفي ثم السرقة ، وتظهر هذه بشكل فظيع فيمن عندهم استعداد طبيعي للإجرام . وهناك نوع شريف من الكذب لا يجب أن نخلطه بغيره ، وهو الكذب الذي يكون أساسه التضحية لإنقاذ شخص آخر ، أو للمحافظة على شعوره ، ككذب الطبيب على المريض إذا كان مصاباً بداء عضال حتى لا يقتله الوهم قبل أن يقتله المرض . وعند البنات العصبيات نوع من الكذب ، أساسه الأنانية وحب الظهور ، وجذب الانتباه ؛ فهن يجدن في تغيير الحقائق واختلاق

الحكايات - التي يكون لمن دور كبير فيها - خير وسيلة لإشباع هذه النزعة . ولا ننسى هنا الفارق الجنسي في الكذب بين البنات والبنين ؛ فالبنون أكثر ثباتاً في الكذب ، وأكبر قدرة على الاستمرار فيه ، وعدم الاعتراف بالجريمة . وقد تتطور غريزة الائتناس عند بعض البنين إلى نزعة للتستر وتأليف الجمعيات السرية ، وعقد المجتمعات في أماكن مستورة ، يرتبون فيها أعمالاً تظهر لهم شريفة القصد ، ثم تتطور إلى جرائم بسيطة ، يرتكبونها أولاً بقصد إيذاء من يعاكسهم ، وهذه تتطور بدورها إلى جرائم كبرى . وكذلك تتطور نوادي الألعاب الرياضية إلى بؤر تمارس فيها الأفعال الجنسية الشاذة . وقد وجد (شلدون) أن النزعة لتأليف الجمعيات عند الأطفال تبدأ من الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة ، خصوصاً بين البنين . ومهمة الإصلاحي تكون أصعب ما يمكن من الثالثة عشرة إلى السادسة عشرة ؛ فالأطفال الذين يجرمون وهم ضحايا الظروف السيئة يحتاجون إلى الشفقة والعلاج بدلاً من العقاب .

مبدا الأطفال :

يظهر البنون - في مبدأ هذا الدور - رغبة فجائية قوية في تجميل أنفسهم ، والعناية بلباسهم لمجرد لفت نظر البنات . أما البنات فيجاهدن بدورهن في إظهار عدم الاهتمام . وهذا المسلك بطبيعته يؤدي إلى انفصال الجنسين مدة ، ينصرف فيها كل فريق إلى دراسة العالم والتفكير في المستقبل ، وبعدئذ يميل كل جنس بطبيعته إلى الاتصال بالجنس الآخر .

الفنونه الجميلة :

يظهر الميل للفنون الجميلة قوياً في هذا الدور لمن عندهم استعداد طبيعي ، ولكنه في الغالب لا يتعدى التقدير والإعجاب والاستمتاع . أما قوة التعبير الفني والإخراج فلا تظهر إلا في النوابع - ولو أن التعبير يكون في الواقع أنقى وأصدق وأقرب إلى الطبيعة ؛ لتجرده من المحسنات اللفظية ؛ فالبالغ يعبر

كما يشعر ويتأثر - خصوصاً في الشعر . ولا يقصد البالغ من الأعمال الفنية التي يقوم بها شيئاً سوى أن « يتمتع بها وحده » . أما جمال الطبيعة فالنزعة في تقديره وجدانية و « ميشولوجية » خيالية ، أكثر منها علمية أو « ميتافيزيقية » فلسفية محضة .

الربيع ونزعة التبرير :

يتطور الاعتقاد في الدين وحقائقه وقواعده وفروضه ، من مجرد شعور - خال من التفكير والتعليل ، وعقيدة مقبولة عن إيمان وتسليم لا عن اقتناع ، وقيام بالفروض والعبادات من غير أدنى فهم لحكمتها ومعناها - إلى استعراض ونقد وتفكير دقيق ؛ فيفحص البالغ كل ما تلقنه من المبادئ والعقائد الدينية في ضوء ما تعلمه وما أوصله إليه فكره . ويكون الشك أساس البحث ، فإما أن يقنع بما تعلمه ويصل إلى فكرة دينية أو فلسفية ، أو دين آخر يرضيه ويقنعه ، وإما أن يضل وينكر الأديان كلها ، ويصير ملحداً أو طبيعياً بحتاً ، إذا لم يجد فيما تعلمه في المنزل والمدرسة والوسط الذي يعيش فيه من روح الدين ما يشبع نفسه الشائرة ، ويقنع عقله المتشكك ؛ ولذلك يعتبر هذا الدور دور الانقلاب الديني ، يلقي فيه اليهود وبعض الطوائف الأخرى أبناءهم أسرار الدين المحجوبة ، ويصير الصبي المسلم فيه مكلفاً اتباع قواعد الدين ، وإلا وجب عليه الحد الشرعي الذي يجري على السكار . وقد وجد (ستانلي هول) من أبحاثه التي أجراها على ١٣٥٠ ولد و ٦٠٠ بنت أن النزعة الدينية تبدأ عند البنات في الحادية عشرة ، وتصل إلى حدها الأقصى - ممثلة في الاعتقاد الراسخ أو التشكك الفظيع - في الرابعة عشرة ، ثم تهبط وتفتقر إلى السادسة عشرة ، وبعدئذ تأخذ في الثبات والاستقرار . أما في البنين فتزداد هذه النزعة بالتدريج من الثالثة عشرة إلى السادسة عشرة ، وبعدئذ تأخذ في الهبوط تدريجياً إلى سن العشرين .

ومن الواجب أن يحاط البالغ بجو ديني صحيح ، يتعلم فيه أسرار القرآن ، ويفهم فيه حكم الإسلام ، في الوقت الذي يستطيع فيه عقله أن يهضم ما يدركه

ويتعقله ، بدلا من تحفيظه القرآن عن ظهر قلب ، وحمله على القيام بالعبادات وهو صغير فى المدارس الابتدائية ، ثم منع ذلك كله فى المدارس الثانوية وهو فى دور البلوغ ، حيث يكون فى أشد الحاجة إلى من يهديه سبيل الدين ، وينير له الطريق .

التربية

التربية البدنية :

من الواجب أن يترك المجال فسيحاً أمام البالغ ليشترك فى الألعاب التعاونية — الجمعية المنظمة — ، كالكرة والتنس حسب اختياره ، وألا يجبر على تعلم لغة خاصة أو القيام بالتمارين الرياضية الإلجبارية (الجباز) التى تعلم بالطريقة العسكرية . ويحسن أن يشترك اشتراكاً فعلياً فى إدارة الفرق التى يكون ملحقاً بها ، بحيث يقع عليه جزء من المسؤولية . والكشافة هى خير ما يحقق هذا الغرض .

أما فى سنة الأزيمة التى تسبق البلوغ مباشرة فيجب ألا يكلف أى عمل رياضى يكون مجهداً أو شاقاً ، وأن يعطى أكبر قسط من الراحة يقضيه فى الهواء الطلق والشمس ، ولا بأس من أن يستبدل بالألعاب الرياضية الرحلات التى لا تحتاج إلى مجهود عضلى كبير .

التربية العقلية :

ينتظر من البالغ الذى تعلم تعليماً نظامياً أن يجيد القراءة والكتابة ، وأن يكون قد اطلع على عشرات من الكتب النافعة ، وعرف مبادئ لغة أجنبية ، واشترك فى عدة ألعاب منظمة ، وألم بأصول بعض الحرف والصناعات ، وانضم إلى الغرف والجمعيات الصالحة ، وأخذ بطرف من الفنون الجميلة : من رسم وموسيقى ، ونهل من بحر الأدب ، وعرف شيئاً عن بعض مشهورى الأدباء المعاصرين أولاً ، ثم الغابرين ثانياً ، واطلع على مؤلفاتهم بنفسه ، وأن

يكون قد كتب وألف ، ونظم الشعر بنفسه وبأسلوبه وبروحه الخاصة - من غير تقليد ولا تلقين أو إملاء . ويجب ألا يكون أساس تعليمه الحفظ والتكرار والذاكرة الصماء ، أو مجرد التقليد ، كما كان الأمر في الدور السابق ، بل يجب أن يُلجأ في تعليمه إلى التشويق وتفتيح الذهن ، والحث على الاطلاع الشخصي ، والبحث المستقل ، واستخدام العقل ، والاستدلال والقياس والاستنباط المنطقي ، وأن يخصص الجزء الأكبر من وقته للسفر والرحلات والاطلاع الشخصي .

أما نظام المدرسة فيجب أن يكون مرناً لا يُشعره بالشدّة أو الضغط . وكذلك يجب أن يقلل القائمون بتعليمه من الأوامر والتنبيهات المشددة التي تصطدم حتماً مع اعتدائه بنفسه وشعوره بشخصيته . نكرر هنا أنه لا يصح أن يكلف البالغ عملاً فنياً دقيقاً - خصوصاً في الرسم - واستعمال الأجهزة في العلوم والكيمياء .

المرحلة الخلقية :

عند ما يصل البالغ إلى هذا الدور - بعد أن أطلقت له الحرية كاملة في الأدوار السابقة - يكون قد نفس عن نفسه - على رأى (ستانلى هول) - ، وأشبع كل نزعاته وميوله الغريزية الضارة والطيبة على السواء ، ولم يبق هناك شيء كامن في نفسه يريد أن يخرج ليشبع ، أو رغبة تريد أن تتحقق بطريقة لا شعورية - يصبح صالحاً لتلقى المبادئ الأخلاقية العالية ؛ فمن الواجب أن تلقن له هذه المبادئ باعتبارها وسائل لتكميل الشخصية ، لا مجرد مثل علميا نظرية ليس في مقدور أحد أن يصل إليها . وكذلك يشترط ألا تكون الأمثلة التي تضرب للتدليل على فساد الخلق - في طائفة معينة أو ناحية خاصة - أمثلة شخصية ، ولا يشار إلى العيوب الموجودة في الشباب عامة ، وفي هذا البالغ خاصة ، كالطريقة التي يستخدمها الآن الوعاظ ، والمرشدون ، والخطباء ، والاجتماعيون ، لأن هذه من شأنها إثارة الحفيظة في نفوس الشباب .

ويجب أن يعطى شيئاً كبيراً من الحرية والاستقلال في التصرف ليحرب نفسه ويختبر إرادته ، وأن يقف المربي عن كشب مستعداً لمديد المساعدة لا يد التعنيف والتقريع . ومما لا شك فيه أن التقييد والقمع والتسلط على البالغين في هذا الدور ، واستخدام الوسائل البدنية للتأديب ، تضر ضرراً بليغاً ، وتحفز البالغ إلى العبث بالقوانين ، وارتكاب كل أنواع الموبقات ، إن لم يكن جهراً فسراً ، وإن لم يكن في هذه السن فقيماً بعد ، عندما تطلق له الحرية . وأحسن من هذا كله أن تعلى تصرفاته الغريزية إلى مستوى راق ، يقوم فيه بكل عمل تدفعه إليه نزعاته بطريقة تجعله موافقاً لمقتضيات البيئة ، نافعاً لها .

التربية الصناعية :

دور البلوغ هو العصر الذهبي لاكتساب المهارة الحركية والفنية الدقيقة ، أو - على الأقل - هو الدور الصالح لبذر بذور الضمير ، والميل للعمل الحر عن طريق الحرف والصناعات . فما من إنسان في الفترات الهادئة في هذا الدور ، إلا يميل إلى حرفة أو صناعة يتسلى بها في أوقات فراغه ، فإذا أتقنها أصبحت عملاً جدياً ، إن أوفرت له الوسائل والأدوات اللازمة . ونحن في هذا الزمن - الذي أصبح لا مفر فيه من توجيه تيار التعليم والمتعلمين إلى الناحية العملية - أحوج ما نكون إلى تشجيع الحرف والصناعات في جميع المدارس ، حتى يشعر المتعلمون - على الأقل - بأن في الحياة شيئاً أهم من الكتب والاستظهار من غير فهم ، وأن دائرة الصناعة مفتوحة لهم إن شاءوا الدخول من الآن ، وليست وقفاً على الطبقة المتواضعة - طبقة العمال والصناع .

الفصل الثاني عشر

العقل الفردي والعقل الجمعي

معناهما :

يراد بالعقل الفردي حالة الفرد ، النفسية المتأثرة بميول ، ورغبات ، وعوامل شخصية لا علاقة لها بمجتمع ما .
ويراد بالعقل الجمعي حالة الفرد النفسية المتأثرة بميول ، ورغبات ، أو عوامل اجتماعية .

وإننا لو بحثنا في الغرائز ، والميول ، والأعمال الإنسانية المختلفة ، لوجدناها في الغالب خاضعة لعوامل اجتماعية ؛ إذ لم يذكر لنا التاريخ أن فرداً من الأفراد عاش وحده ، وقضى حياته بمفرده ، فمثل هذا الفرد لا وجود له إلا في بطون الكتب الروائية ، أو في خيال الفلاسفة ، كما هي الحال في (روبنسن كروزو) ، وحي بن يقظان . وهذا هو معنى قولهم « إن الإنسان مدني بالطبع » ، أي أنه يميل بطبعه إلى المعيشة في مجتمع ، ولذا لا يمكن أن يكون للعقل الفردي - بالمعنى السابق - وجود في الخارج .

على أننا إذا تسامحنا قليلاً ، وفهمنا من معنى العقل الفردي ذلك العقل الذي يفكر وحده ، ويعمل بعيداً عن المجتمع ، تسنى لنا أن نعرف بوجوده وظهور آثاره في أحوال نادرة ؛ كما في حالة الفيلسوف الذي ينغمس في أفكاره الفلسفية ، ويقضى بعض سويعات في التفكير العميق بعيداً عن المجتمع ، معتكفاً في عقر داره ، لا أثر للتقليدات والآراء الاجتماعية في نفسه . وكما في حالة الأناني الذي يقصر فكره ووجدانه ، وحركاته وسكناته ، على ملذاته وحاجاته الشخصية ، دون أن يعير المجتمع الذي يعيش فيه جانباً من التفاته وعنايته .

وكما في حالة الطفل الصغير الذي لم يعرف بعد معنى المجتمع ، ولم يظهر للغرائز الاجتماعية أثر في نفسه ، بل لا يزال غارقاً في أحلامه لا يفكر إلا في نفسه ، ولا يرى إلا شخصيته التي يجب إرضاؤها بجميع الوسائل .
إن عقل كل من هؤلاء وأمثالهم أشبه شيء بالعقل الفردي الذي يصل تأثير المجتمع فيه إلى أقل درجة ممكنة .

ولكن من البين أن عقل كل منهم متأثر بالمجتمع ، ولو لم يشعر ؛ فالفيلسوف أو الأنانى يفكر بعقله الذي هو نتيجة تجاربه الماضية ، ولم تكن تجاربه الماضية بمعزل عن أبناء جنسه . والطفل يعمل متأثراً بالبيئة التي يعيش فيها دون أن يشعر بذلك ، ومن مكونات البيئة أبوه وأمه وأقاربه الذين يقومون بأعمال مختلفة ، ويتفاهمون بعبارات متنوعة لا مفر من أن يتأثر بها إلى حد ما .

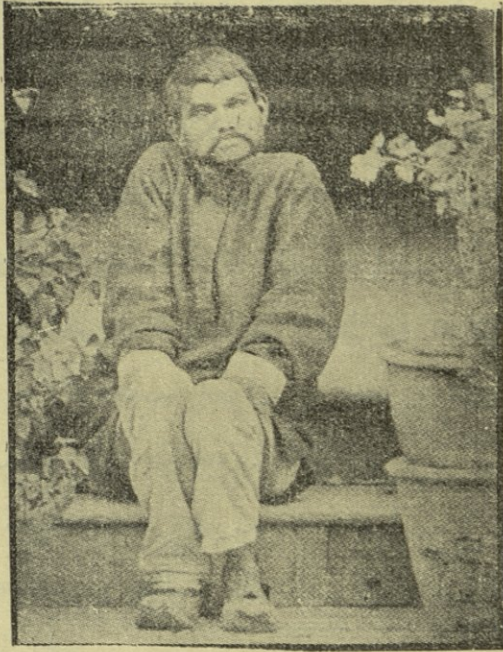
العقل الفردي :

ولكن لنفرض أن شخصاً وجد وحده ؛ بان ألقته أمه في واد ، وتركته بمعزل عن جهات الأرض المعمورة ، ولم يكن من نصيبه أن « يلتقطه بعض السيارة » ، أو يختلط بأحد من بنى الإنسان ، فماذا يكون شأنه ؟
هنا يذهب الفلاسفة مذاهب شتى ؛ فمن قائل : إنه يهتدى بعقله - بعد أن يكبر ويقوى عوده - إلى ما اهتدى إليه آباؤه وأجداده من قبل ؛ من الاتساع بخيرات الأرض ، والسيطرة على ضعاف الحيوانات ، والاستدلال بعجائب المخلوقات على حياة الخالق وقدرته ، واستحقاقه لأن يعبد ، فيعبده ويقدره حق قدره .

ولكن الرأى الذى عليه معظم علماء هذا العصر أن حياة مثل هذا الشخص تصير في يد القضاء ؛ فلا يعلم مصيره إلا الله تعالى ، وأن حياته مع ذلك تكون متوقفة على استعداد الوراثى من ناحية ، وعلى البيئة التي يسكنها من ناحية أخرى . وأقرب مثال لذلك هو « ولد الذئب » الذي عثر عليه بعض السائحين في إحدى غابات الهند .

ولم الذئب :

اختلطت الذئاب هذا الولد مع غيره ، وحملته إلى مأواها ، وكان من حسن حظها أن أبقت عليه الذئاب راقية به ، فعاش بينها . ولما عثر عليه وحمل إلى المعمورة لوحظت عليه صفات غريبة ، هي إلى صفات الذئاب أقرب ، وقد بذل المربون جهدهم في تربيته ولكنهم لم يفلحوا . ولم يزل يصارع الحياة الاجتماعية وتصارعه حتى قضى نحبه ، بعد أن بلغ نحو الثلاثين من عمره .
(شكل ١٤) .



شكل (١٤) ابن الذئب

العقل الجمعي :

مما تقدم ترى أنه ليس هناك من مسوغ لضياع الوقت والمجهود سدى في فرض الفروض ، وتخيل غير الواقع في الكلام على العقل الفردي ؛ فالواجب أن نفرغ للعقل الجمعي ، ونعرف شيئاً عن صفاته .
أقول من الواجب أن نعرف مقدار تأثير العقل الإنساني بالمجتمع الذي

يعيش فيه ؛ فالإنسان في العادة عضو من أعضاء مجتمع ، صغر ذلك المجتمع أم عظم . وقد يكون عضواً من أعضاء هيئات متعددة كالأسرة أو الطائفة التي تجمعها رابطة المهنة أو الدين أو الوطنية الخاصة أو العامة . وكثيراً ما يكون أحد الحاضرين في اجتماع عام عقد لغرض خاص ظاهر أو خفي ؛ فطالما كان عضواً من أعضاء إحدى هذه الهيئات فهو - ولا محالة - متأثر بها خاضع لأنظمتها .

ولقد كان من الشائع بين الناس أن الفرد الذي يعمل في مجتمع يكون أقرب إلى الخطأ منه إلى الصواب ، مهما كان نوع هذا المجتمع ، ومهما بلغت منزلة أفراده في العلم والمعرفة . ولكن التجارب قد برهنت على أن هذا القول نصف الحق لا الحق كله ، وأن الرأي في ذلك هو ما لخصه (جوستاف لي بون) في قوله : « إنه مهما كانت منزلة الأفراد الذين يكونون مجتمعاً من المجتمعات ، ومهما بلغوا من التشابه بعضهم لبعض ، ومهما اختلفوا من حيث الميول ومقدار الذكاء ، والمهنة ونظام الحياة ، فإن اجتماعهم معاً يمنحهم عقلاً جمعياً يجعلهم يفكرون ويشعرون ويعملون ، بطريقة مخالفة لطريقة تفكيرهم وشعورهم وعملهم لو كان بعضهم بمعزل عن بعض » ، فهم في هذه الحالة يكونون خاضعين لعوامل اجتماعية ، أهمها غريزتا الاجتماع والمحاكاة ؛ فالأولى تلم شعورهم ، وتجمع متفرقهم ، والثانية تحملهم على تقليد بعضهم لبعض في الأفكار والوجدان والأعمال ؛ فللمشاركة الوجدانية والاستواء والتقليد آثار كبيرة في العقل الجمعي .

ويضاف إلى هاتين الغريزتين عامل ثالث يسميه لي بون « الشعور بالقوة » الذي يحس به الفرد حين انضمامه إلى مجتمع أو طائفة .

وقد يكون لوجود الفرد في مجتمع ضرر ينشأ عن عدم قدرته على ضبط نفسه والتغلب على وجدانه ، ولا سيما في حالة الذعر والاضطراب والخطر العام . وقد ينشأ عن اندماج شخصيته في شخصية المجتمع أنه لا يشعر بالمسؤولية بل يلقيها على عاتق المجتمع ؛ وهذا هو السبب في أن كثيراً من المجتمعات غير المنظمة

تصل إلى نتائج مبتورة ، ينقصها الفكر والروية وبعد النظر ؛ لأن الأفراد في مثل هذه المجتمعات يطلقون العنان لانفعالاتهم ، وعواطفهم ، ونزعاتهم الخاصة فتحجب هذه عقولهم ، وتجعلهم عرضة للخطأ ، ولا ضرر عليهم في ذلك مادامت المسؤولية ملقاة على المجتمع الذي لا وجود له إلا في شخصيات الأفراد . هذا ونحوه هو ما يحصل في المجتمعات الساذجة ، التي لا تزال متأخرة في الحضارة .

أما إذا تقدم المجتمع ، وتقيّد بقوانين ومبادئ ، وتوفرت لديه وسائل النقل ، واشتدت الرابطة بين أفرادها كما هي الحال في الأمم الراقية ، فإن الحال تتبدل ؛ إذ أن كل أمة تكون خاضعة لتقاليد واعتقادات ومبادئ يرثها الخلف عن السلف ، ويحتفظون بها ، ويتخذونها أساساً لبناء جديد ، وسلباً للوصول إلى غاية أسمى ومنزلة أعلى .

ومن الممكن اعتبار هذه التقاليد ، والاعتقادات ، والمبادئ وغيرها - عناصر مكونة لعقل الأمة أو العقل الجمعي لكل فرد ، إذ أن آثارها تظهر في كل فرد باعتباره عضواً في المجتمع ، أو فرداً من أفراد الأمة .

الوراثة الاجتماعية :

والفرد يرث عن الأمة هذه التقاليد بطريق الوراثة الاجتماعية ، أي بالمحاكاة التي يقول عنها مك دوجل « إنها ليست هي القوة التي تحتفظ بحياة المجتمع فحسب ، ولكنها أيضاً عامل أساسي لكل تقدم اجتماعي » ، فاله راثية الاجتماعية بالتقاليد ضرورية لبقاء المجتمع وتقدمه .

وبقاء المجتمع وتقدمه المطرد يدعوانه إلى الشعور بوجود ذاتي ، ويحملانه على الاتصال بغيره من المجتمعات لاتخاذ التدابير اللازمة ضدها ، لئلا تتعدى على وجوده الذاتي .

وهذه الصلة قد تكون صلة تعاون أو نزاع ، من شأنها أن تؤدي إلى ازدياد شعور المجتمع بوجوده الذاتي ، وتنمية عاطفة احترام النفس ، وتوسيع دائرة المجتمع نفسه .

وعلى مر الزمن يضطر المجتمع إلى تنظيم شؤنه ، فتنشأ طوائف ومجتمعات وطبقات جزئية في قلب المجتمع الكلى ، يتخصص كل لعمل أو مهنة خاصة ، ويخضع لقوانين تنظم شؤنه وتحدد علاقته بغيره ، وعلاقته كل فرد من أفراده بغيره وبالمجتمع الذى ينتمى إليه .

وبانضمام الأفراد إلى طائفة أو مجتمع منظم خاضع لقوانين يسعى لغايات محدودة - يتكون فى نفس كل منهم ما يسمى « روح الجماعة » ، الذى يحمله على الإخلاص والولاء لمجتمعه الخاص ، ومساعدته مساعدة جديّة متواصلة ، للحصول على الغرض أو الأغراض التى يسعى إليها .

آثار روح الجماعة :

ومتى وجد هذا الروح ونما ، وتمكن من نفوس الأفراد ، ترتب عليه نتائج خطيرة هي : —

(١) ارتفاع المستوى العقلى بين الأفراد ، وذلك يرجع إلى عدة أسباب منها : —

١ — أن إخلاص الأفراد للمجتمع يؤدي إلى توضيح الذات والميول الشخصية فى سبيل تربية المجتمع ، وبذلك لا يكون أثر للآراء الفردية المرضية للأشخاص باعتبارهم أفراداً ، وتظهر الآراء القيمة التى من شأنها ارتفاع منزلة المجتمع .

٢ — أن النظام العام للمجتمع يقضى بإلقاء المسؤوليات الكبرى على عواتق أشخاص برهنوا على كفايتهم ومقدرتهم على القيام بها ، وهؤلاء يكونون لجاناً أو جماعات صغرى ، يشعر كل فرد منها بالمسؤولية الملقاة على كاهله ، ويسعى فى سبيل نصرة الجماعة التى ينتمى إليها ، ورفع شأنها ، وتحسين سمعتها ؛ وبذلك يتفرغ الأفراد الباقون لأعمال المجتمع الخاصة ، فيعظم شأنها ويعلو قدرها .

(ب) ارتفاع المستوى الخلقى بين الأفراد ؛ وهذا لأن السيطرة الخلقية

تنتقل من الفرد إلى المجتمع ، ويصبح كل شخص رقيباً ومراقباً في آن واحد ،
ولأن سلوك الرؤساء الحسن يصير مثلاً أعلى لغيرهم من الأفراد .

(ح) بث روح وجدانية في كل فرد تجعله يشعر بشيء من الاطمئنان
والارتياح ، لكونه عضواً من أعضاء جماعة خاصة ، تعمل على راحته وإعلاء
شأنه . وهذه الروح الوجدانية عنصر أساسي لتقوية شخصيته ، وتشجيعه على
العمل لمصلحة تلك الجماعة . وإنما يأتي ذلك الاطمئنان من إرضاء الغريزة
الاجتماعية ، وشعور الفرد بأنه يعمل تحت حماية المجتمع ورعايته ، ويتمتع
بمعاونته ومزاياه .

(د) ارتفاع شأن الأمة بأسرها ؛ ذلك لأنه متى وجدت جماعات من
هذا النوع الذي وصفنا ، وقويت كل جماعة بقوة أفرادها ، فإن الأمة ولا محالة
تقوى بأسرها ؛ لأن قوتها مستمدة من قوة الجماعات الجزئية المكونة لها .
ولكن هذا مشروط بالألا يزيد نمو بعض الجماعات الفرعية على الحد المعقول ،
وبألا تصبح حياتها معقدة بحيث لا يمكن ضبطها ، فلو حصل ذلك وصارت
روح الجماعة أقوى نسبياً في بعض الطوائف ، أدى ذلك إلى ضعف تلك الروح
بالنسبة للمجتمع العام - أي الأمة .

ومن هذا كله تعلم أن لمعيشة الإنسان في مجتمع منظم فوائد مادية ومعنوية
لا يمكن إنكارها ، إذ أنه ما دام الإنسان مدينياً بالطبع ، فإن قواه الجسمية ،
ومقدرته العقلية ، وشخصيته الخلقية ، لا تنمو ولا تظهر آثارها إلا بالحياة
في مجتمع .

ولا خطر من ذلك على الحرية الفردية التي يجب أن تتوفر لكل فرد إلى
حد ما ، إذ أن الحرية المطلقة لا يمكن أن تكون ؛ فالفرد مضطر لأن يتنازل
عن جزء من حريته في ناحية ، ليسترد ما فقدته من ناحية أخرى ، وليكون
لدى غيره من الأفراد فرصة للتمتع بقسط من الحرية مساو لقسطه .

الفصل الثالث عشر

المامة بالتحليل النفسى

الغرض من التحليل النفسى :

الغرض من التحليل النفسى هو الوصول إلى مكونات العقل الباطن ، وإخراجها إلى العقل اليقظ أو الظاهر ، ليخف ضغطها على النفس ، ويتخلص المريض من أمراضه العقلية .

العقل الباطن :

وبيان ذلك أن (فرويد) وأتباعه يقولون : إن العقل الباطن يتكون من رغبات ، وكتل رغبات شخصية ، مدفونة مكبوتة ، مستودعة فى أعماق النفس ، من عهد الصغر ، ومن ذكريات ماضية أرغمت على الانتقال من الناحية الشعورية إلى الناحية اللاشعورية ، والايواء إلى حظيرة العقل الباطن ؛ لأنها لا تلائم الحياة الاجتماعية ، ولا توافق آداب المجتمع .

ومعنى ذلك - بإيجاز - أن الإنسان يولد مزوداً برغبات شخصية تجتمع حول غرائز حب البقاء والسيطرة والنزوع الجنسى . ولكن هذه الرغبات لا يمكن تحقيقها بحكم البيئة والتقاليد الاجتماعية ، فتبقى مغلوطة على أمرها ، محجوبة عن الظهور . وعلى مر الزمان تنضم إليها رغبات أخرى لا تتحقق ، فيتكون فى العقل الباطن عقد ، أو كتل من الرغبات المكبوتة ، كل منها مكون من رغبات متشابهة . ويظل الكل كامناً فى غياهب السجن (اللاشعور) ، ولكنها تنتهز أية فرصة لمحاولة تحطيم أبواب السجن ، والخروج من عالم الخفاء إلى عالم الظهور ، فلا تتمكن من ذلك ، لأن هناك رقيباً يمنعها من الخروج ، وهذا الرقيب هو القانون الاجتماعى ، أو رغبة الإنسان فى العيش فى بيئته ، عيشة ملاينة وسلام .

دلائل الرغبات المكبوتة :

فإذا قويت هذه الرغبات ، ولم تجد لها منفذاً مطلقاً تغلبت على الرقيب وخرجت قهراً عنه ، وتخلصت من القيود والأغلال ، وحطمت كل ما يقوم في وجهها ؛ ومن هذه الحال تظهر على المرء أعراض الجنون ، أو المرض العصبي ، أو الأعمال الشاذة .

ولكنها إذا وجدت لها منفذاً - ولو بالاحتيايل على الرقيب - سعت في الخروج بالتحايل رافة بكيان السجن ، (العقل الباطن) ، ورغبة في الاتصال بالعقل الظاهر ، والعيش معه عيشة وئام . واحتيايلها على الرقيب يشتد وينجح في أوقات ضعفه أو غفلته عن الرقابة وقتياً ، أى حينما يخف ضغط العقل اليقظ ؛ كما في حالة النوم ، والتنويم ، والمرض ، فحينئذ تلبس هذه الرغبات غير ملابسها ، وتنسك أمام الرقيب ، وتدعى شخصيات غير شخصياتها ، وتخرج إلى العقل اليقظ بأزياء أخرى ، كما هي الحال في الأحلام الرمزية ، والخبيل ، والوهم ، وانقسام الشخصية ، وقد تظهر كما هي ، غير مشوهة في أثناء التنويم المغناطيسى . وتظهر آثار اللا شعور في الشعور أيضاً بالنسيان ، وغلطات القلم وهفوات اللسان ، والأعمال الشاذة ، والهفوات الاجتماعية ، والخوف من الظلمة أو صغار الحيوانات .

الفساد وهفوات القلم واللسان :

ففي كثير من الأحيان قد يريد الإنسان أن يعمل عملاً ، كوضع خطاب في صندوق البريد ، فينسى - مع سبق عزيمة صادقة على إرسال الخطاب . وقد تريد أن تكتب اسم شخص فتكتب اسم آخر ، أو كلمة فتكتب غيرها فيتغير المعنى ؛ وقد يقوم الإنسان في الناس خطيباً فينطق بكلمة بدلاً من أخرى ؛ فيؤدى ذلك إلى تأدية خلاف المقصود ، وكثيراً ما يفعل الإنسان ذلك في أثناء المحادثة .

الأعمال الشاذة :

ومن الأعمال الشاذة ما نقل عن الدكتور (جنسون الأديب الإنجليزي المشهور) ، أنه كلما مر بجاز خشبي لمس يده كل قائمة من قوائمه ، بحيث إذا أهمل واحدة عاد فلمسها ، ولم يعرف لذلك من سبب . ونقل عن بعض الأشخاص أنهم كانوا يولعون بغسل أشياء خاصة مراراً متعددة ، في فترات قصيرة مهما كانت نظيفة .

الرفضات الاجتماعية :

ومن الرفضات الاجتماعية : الميل إلى الإجرام ، وسرقة أشياء من نوع خاص مهما قلت قيمتها . وقد لوحظ أن السارقين من الأشخاص المحترمين الأغنياء الذين ليسوا في حاجة إلى ما يسرقون ، وإذا سئلوا عن السبب في ذلك عجزوا عن الجواب .

الخوف الشاذ :

ومن مسائل الخوف ما نقل عن بعض الجنود الأقوياء الشجعان الذين مارسوا القتال ، وقاسوا ما قاسوا في الخنادق في أثناء الحرب العظمى أياماً وليالي ، أنهم بعد عودتهم من ساحات القتال كانوا يخافون الحيوانات الحقة ، كالآرنب والفأر والصرصار ، وأن بعضهم كان يخاف الظلمة خوفاً مريعاً . وإذا سألت أحدهم عن السبب أخذه الخزي ، ولام نفسه على هذا السلوك الشاذ الذي لم يدر له من سبب .

فهذه وما أشبهها كانت تفسر في الزمن الماضي بأنها أعمال شاذة ، يرجع بعضها إلى التعب ، وبعضها إلى المرض ، والبعض الآخر يهمل ويدخل تحت الأعمال الشاذة التي ليست خاضعة لقوانين علم النفس . أما الآن فقد توصل علماء النفس - وهم لا يزالون على أبواب البحث - إلى أن هذه الأعمال ليست شاذة ، ولكنها هي الأخرى تابعة لقانون آخر هو قانون العقل الباطن . وقد أصبح من الممكن تفسير كثير من مثل هذه الحوادث تفسيراً علمياً بفرض وجود العقل الباطن .

طرق دراسة العقل الباطن :

وقد اضطر الأطباء النفسيون لدراسة العقل الباطن ، ومعرفة ما به من مخاوف ورغبات وعقد... الخ ، لتعرف أسباب الأمراض العصبية وعلاجها. وقد وجدوا أن الوصول إلى أسباب الخوف يذهب ، وأن معرفة الرغبات المكبوتة يضعف من شأنها ، ويذهب بآثارها السيئة . ثم تمكنوا بعد البحث المتواصل من ابتداء طرق يتوصلون بها إلى أعماق النفس ، ويسبرون بها غور العقل الباطن . وأهم هذه الطرق : تفسير الأحلام ، والتنويم المغناطيسى ، والايحاء أو الاستهواء ثم التحريض . والتحليل النفسى بتداعى المعانى المقيد . والطرق الثلاث الأخيرة ترمى إلى شىء واحد هو : إزالة الضغط الشعورى من العقل الباطن ، وإعطاء المريض حرية فى التعبير عما يحول فى نفسه من الأفكار ، وما يعود له من الذكريات والرغبات .

المرمى والتنويم المغناطيسى :

أما الأحلام فسيأتى الكلام عليها فى الجزء الثانى من هذا الكتاب ، وأما التنويم المغناطيسى : فالغرض منه أن يؤثر المنوم فى المنوم فيفقده إرادته أو عقله الشعورى فيظهر عقله الباطن ، ويأخذ فى سرد ما فيه من أسرار ورغبات وذكريات ، فيأخذ الطبيب هذه الحوادث ، ويحللها ، ويتوصل بها إلى معرفة أسباب المرض . ثم بعد ذلك يقنع المريض بفساد هذه الأفكار ، ويحمله على اتباع طرق أخرى فى السلوك ، والاتجاه إلى نواح أخرى من نواح الحياة ، فيكون فى ذلك شفاؤه ، بتحول مجرى شخصيته إلى ناحية أخرى .

الاستهواء :

ومعنى الاستهواء ثم التحريض : أن يعتمد الطبيب إلى المريض ، ويجلسه جلسة مريحة ، ويدبث فى نفسه أفكاراً تجعله يطمئن إلى الطبيب ويشق به (١) ،

(١) راجع الموضوع الخاص بالاستهواء أو الايحاء ص ١٢٧ .

وبذلك يمهّد له الطريق لسرد حوادثه الماضية ، فيأخذ في سردها واحدة واحدة ، حتى يصل إلى حادثة أو حوادث تكون هي أصل الداء . وحينئذ يلاحظ الطبيب وجه المريض ، وحاله الجسمية العامة ، فإذا تلّثم أو تردد ، أو أمسك عن الكلام عرف أن في الأمر شيئاً ، وحمله على السير في طريقه ، وجعل نقطة التلّثم موضع عنايته ، ومبدأ مباحثته . ولا يزال بالمريض حتى يصل به إلى ذكرياته الماضية ، ويتعرف رغباته المكبوتة ، فيعد ذلك يحرضه على التخلص من التفكير في هذه الحوادث ، ويبين له قلة شأنها وعدم قيمتها ، لأنها ذهبت وانقضت - فيشفى المريض .

وقد يكون العلاج بتحقيق الرغبات ، أو بالحصول على ما يشبهها أو يقرب منها إذا أمكن ، أو بتحويل الفكر عنها إلى غيرها . ولنا في حكاية ابن سينا مع المصاب بالمالينخوليا - التي سنقصها عليك - أكبر دليل على نجاح هذه الطريقة ، التي بها تمكن الأطباء النفسيون من علاج كثير من المرضى ومدادواتهم من علالت مزمنة كانوا قد يئسوا من التخلص منها .

تداعى المعانى المقيد :

أما في حالة تداعى المعانى المقيد (١) فإن الطبيب قد يذكّر للمريض عدة كلمات متتالية ، ويطلبه أن يدون كل كلمة تخطر بباله بعد سماع كل منها ، ثم يدرس الإجابات التي دونها المريض ، فيتوصل بها إلى معرفة علته ، وخصوصاً إذا تلّثم عن الإجابة عن أى سؤال ، فإذا سئل سؤالاً خاصاً بالحب الجنسي مثلاً فتلّثم علم أن مرضه من هذه الناحية ، وإذا تردد في الإجابة عن سؤال خاص بالمال كان مرضه راجعاً إلى أسباب مالية .

ومما يروى في هذا الصدد : أن شخصاً اضطربت أعصابه ، فذهب لاستشارة الطبيب النفسى فسأله عدة أسئلة منها ما هو خاص بأسرته ، فأجابه إجابة مضطربة . وبالبحث وجد أن اضطرابه العصبى راجع إلى أنه متأثر من معارضة أهله له في أمر الزواج .

(١) راجع موضوع « تداعى المعانى » في الجزء الثانى من هذا الكتاب .

تراعى المعانى فى التحقيق الجنائى :

ولست هذه الطريقة مقصورة على علاج مرضى العقول أو ضعاف الأعصاب ، ولكنها متبعة الآن فى التحقيق الجنائى ، وتعرف المجرمين ؛ فإذا ارتكبت جريمة وشك رجال المباحث الجنائية فى أحد المجرمين أحضروه ، واختاروا له عدة كلمات لها علاقة بالجريمة ، وسردوها أمامه ، وطالبوه بأن يذكر أية كلمة تخطر بباله عند سماع كل كلمة . فإذا أحسنوا اختيار الكلمات فإن أجوبة المتهم تدل على مسؤوليته أو براءته . أما إذا تلغى فى الرد ، أو أجاب إجابة تدل على أنه على علم بالجريمة ، ثبتت إدانته ، أو - على الأقل - زاد الشك فيه .

وهذا راجع إلى قانون قرب العهد فى تداعى المعانى ؛ فإن قرب عهد اللص بالجريمة يجعله يفكر فيها ، ويجعل شعوره متجهاً نحوها ، ولذا يكون أكثر استعداداً للتفكير فيها عند وجود المثير المناسب .

على أن بعض المجرمين قد تعودوا الكذب ، والتظاهر بالبراءة ، فهم يكذبون فى الإجابة عن الأسئلة التى تلقى عليهم . وللتمييز بين الصدق والكذب من أقوال هؤلاء اخترعت فى أمريكا آلة شديدة الإحساس بالتيارات العصبية ، لدرجة أنها تسجل أدنى اضطراب يحدث للمسئول عند ما يريد الكذب .

ومهما يكن من منزلة تداعى المعانى ، باعتباره وسيلة لتعرف محتويات العقل بناحيته ؛ فليس هناك أدنى شك فى أنه قد أفسح المجال أمام الباحثين ، وأنار لهم الطريق لمواصلة السير ، حتى يصلوا إلى الغاية المقصودة . ومن يعرف ما يمكنه لنا المستقبل القريب من عجائب وغرائب ، تتوصل بها إلى أسرار النفس وخباياها ؟

ابن سينا والتحليل النفسانى :

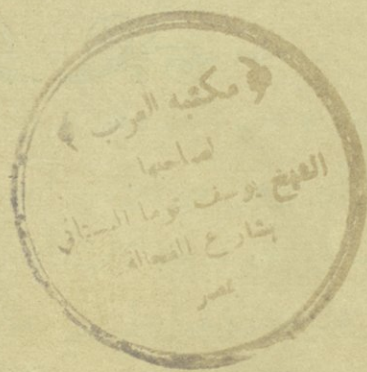
وليس التحليل النفسانى بالشىء الجديد ؛ فلقد كان ابن سينا من فلاسفة العرب طبيباً نفسانياً ، له صيت ذائع فى علاج المرضى بطريقة التحليل النفسى .

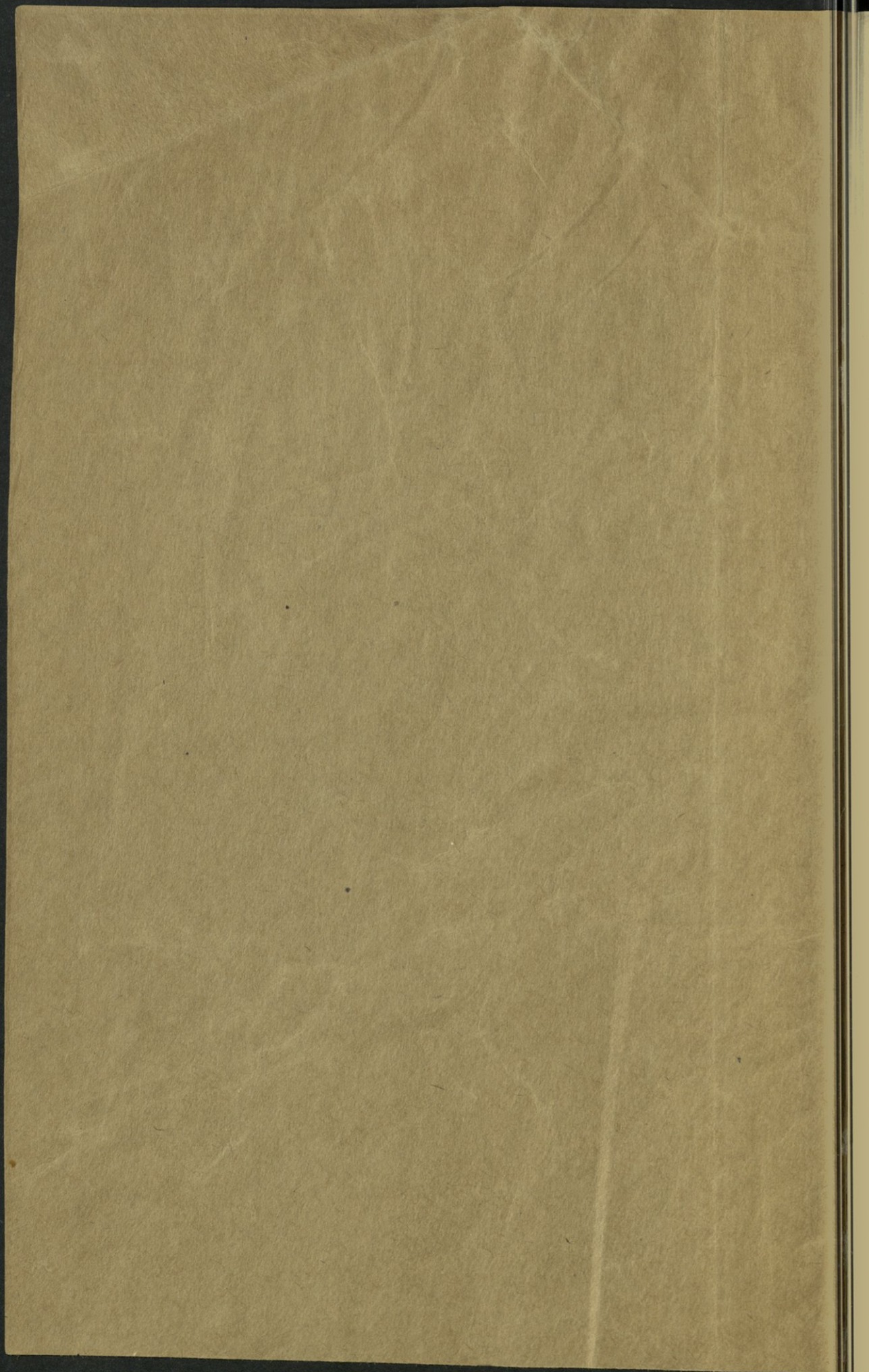
ومما يؤثر عنه : أن رجلاً أصيب بالمالخوليا قد أخذ منه المرض كل مأخذ ، حتى وصلت به الحال إلى أن كان يعتقد أنه قد أصبح بقرة . وقد امتنع عن الطعام والشراب مع بنى الإنسان ، وأصبح يقلد الأبقار فى خوارها ، ويجب تعهد أمكنتها ، والأكل معها . وما زال كذلك حتى خارت قواه ، وضعف جسمه . فعرضه ذووه على الأطباء ، فعجزوا عن علاجه . وكان ابن سينا - إذ ذاك مشهوراً بمهارته فى التطبيب وعلاج مرضى العقول ، فلم يكن هناك مفر من استدعائه لمعالجة هذا المريض . فلما حضراً أمر بإحضار المريض أمامه . فلما مثل بين يديه ، قال له ابن سينا : ما بالك ، وما الذى حل بك ؟ فأجابه : لم يحل بى شئ سوى أنى أصبحت بقرة ؛ آكل ما تأكل البقر ، وأفعل ما تفعل . فقال له : إذن نذبحك . فقال افعل ما تشاء . فأمر ابن سينا بأن يقيد المريض بحبل ، ويلقى على الأرض ، ويؤتى بسكين حاد . فلما أتى إليه بالسكين أخذه وأهوى على المريض ، متظاهراً بأنه يريد ذبحه . فلما قرب من نحره والسكين فى يده ، قال له : ما بال هذه البقرة هزيلة ؟ إنها لا تصلح للذبح . قال نعم ، إنها تصلح للذبح فاذبح . فقال لا ، لن أذبجها حتى تمتلىء لحماً وشحماً . فقال وماذا أفعل حتى أصير سمياً ؟ فأجابه تأكل كثيراً وتشرب كما يأكل الناس ويشربون . فقال أو تذبجنى إن فعلت وأصبحت سمياً ؟ فقال نعم . ثم أخذ على نفسه العهود والمواثيق أن يفعل كما أمر ، وأخذ يأكل ويشرب فى حال عادية ، فعادت إليه صحته الطبيعية ، وقوى جسمه فارتد إليه عقله ، وذهب عنه المرض . ثم زاره ابن سينا بعد ذلك ، فلما رآه سليم الجسم والعقل ، قال : ما بال هذه البقرة قد سمت ؟ فأجاب : نعم وقد أصبحت عاقلة .

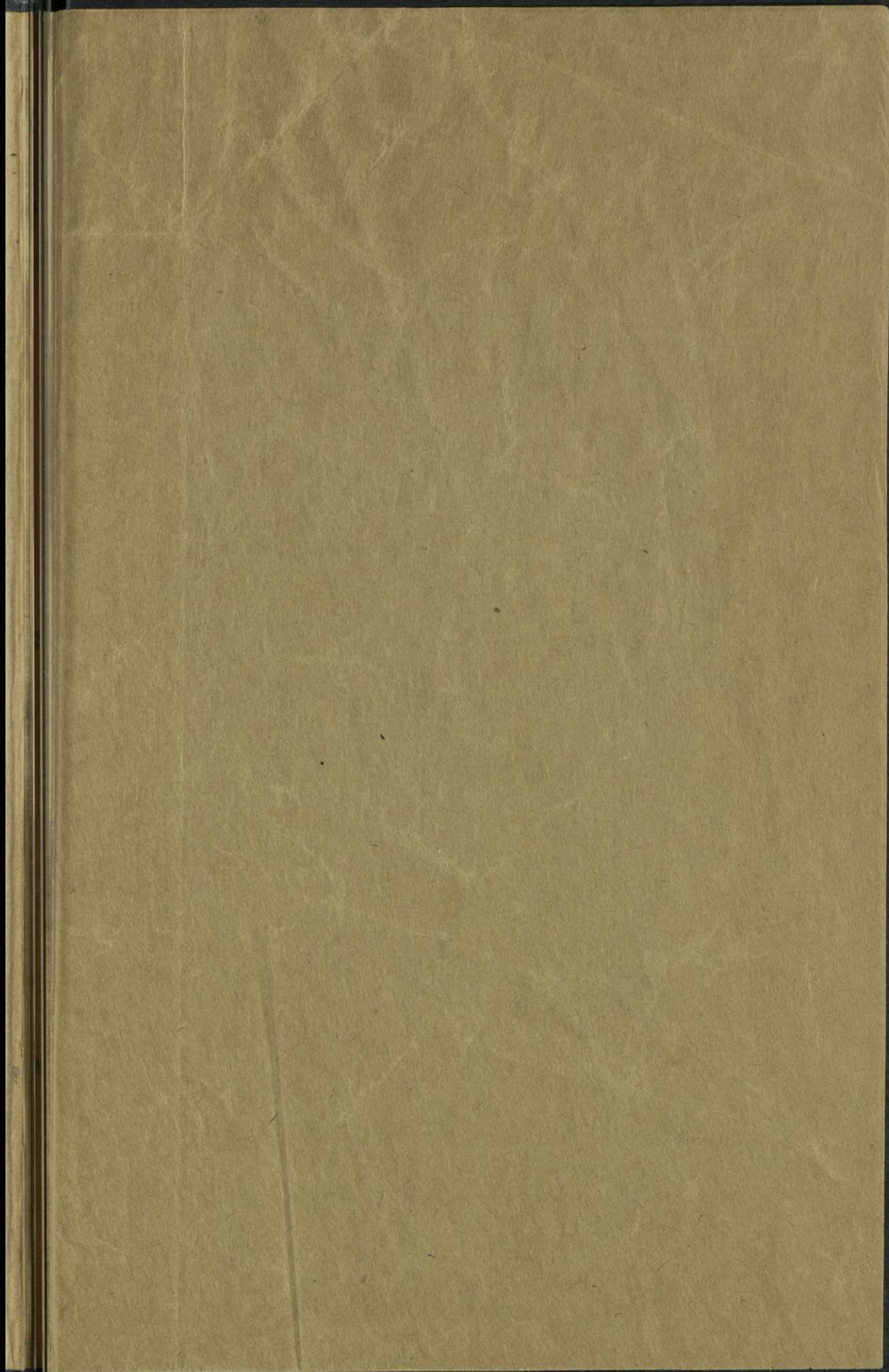
وقد روى أنه عرض على ابن سينا أحد الأمراء ، وقد أعيا الأطباء أمره . فلما رآه وخاطبه فى شأن مرضه تبين له أن مرضه هو الحب . ولم يشأ المريض أن ييوح باسم محبوبته . ولما علم ابن سينا أن شفاء المريض متوقف على معرفة محبوبته ، وإزالة ما عنده من وجدانات وعواطف كامنة مرتبطة بها ، أخذ على عاتقه أن يعرف اسمها بأية وسيلة ؛ فأمر بإحضار أكبر سكان المدينة

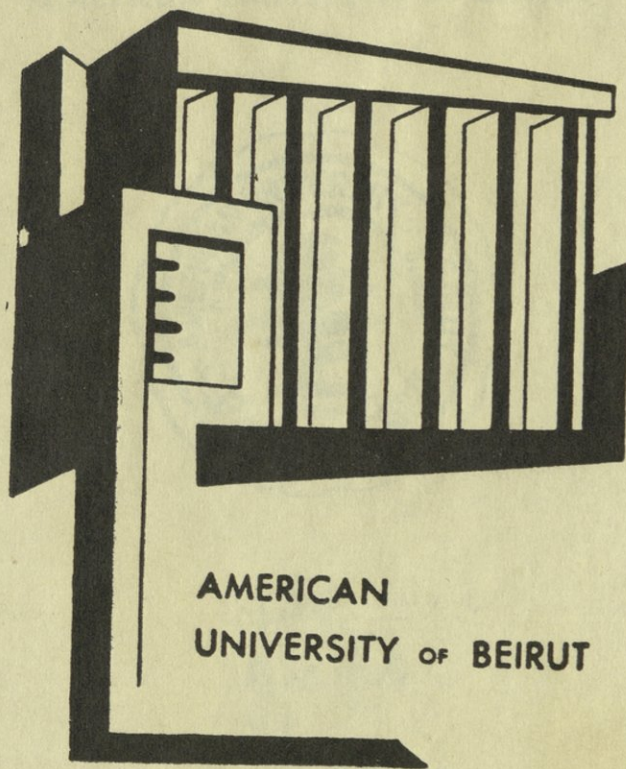
سنّا . فلما حضر قال له : أتعرف شوارع هذه المدينة وسكانها ؟ قال نعم ؛ فأمره بأن يذكر أسماء الشوارع شارعاً شارعاً ، وهو قابض على يد المريض ليتحقق من مقدار سرعة نبضه . فلما ذكر الرجل اسم أحد الشوارع أسرع نبض المريض . فأمر الرجل بأن يذكر أسماء الشوارع المتفرعة من هذا الشارع ، فلما أتى إلى اسم أحدها ازدادت سرعة النبض ثانية . فأمر الرجل أن يقص عليه أسماء البيوت الواقعة في هذا الشارع الصغير ، فلاحظ ابن سينا ازدياد نبضه عند ذكر أحد البيوت ، فقال له : أخبرني عن أسماء سكان هذا البيت من الفتيات . فلما أتى اسم المحبوبة أسرع النبض . فالتفت ابن سينا إلى المريض ، وقال له : أليست هذه محبوبتك ؟ فأجابه نعم . وبالبحت علم أنها ابنة عمه ، وأن الشاب كان يحبها حباً جماً ، ولم يجرؤ أن يذيع سره خوفاً من أهله . ولكنهم لما علموا أن شفاه في التزوج بها زفوها إليه ، فبرئ من مرضه ، وعاد إلى حالته الطبيعية . فسبحان من يعلم السر وأخفى ؟











AMERICAN
UNIVERSITY OF BEIRUT

150
A612FA
V.1
C.1