



[REDACTED] (Not original)

كلمة - توقي

١٧١٤

[REDACTED]
[REDACTED]

~~27 MAY 1973~~

~~AD 24153~~

~~1 FEB 1973~~

~~SE 1153~~

~~ME 20~~

~~AL 13~~

~~AD 1153~~

~~JA 4~~

~~149 '52~~

~~100 '57~~

~~[REDACTED]~~

~~SAFETY LIE~~

~~7 FEB 1973~~

~~11 Feb 64~~

~~20 Jul 85~~

التربية

مادتها ومبادئها الأولية

تأليف

المكرم م. ت. ب. ن.

عميد معهد التربية بجامعة لندن

راجعه

محمد عطية الابراهيمى

المراقب المساعد للتعليم الحر

ترجمه

صالح عبد العزيز شحاته

الأستاذ المساعد بمعهد التربية العالى للمعلمين



69048

ملتزمة النشر والطبع

مكتبة النهضة المصرية

٩ شارع عدلى باشا بالقاهرة

الطبعة الأولى

١٩٤٨



القاهرة

مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

١٣٦٧ هـ - ١٩٤٨ م

فهرس الكتاب

الصفحات

١		مقدمة المؤلف
ب		مقدمة المترجم
١		الفصل الأول : غرض التربية...
١٠		الفصل الثاني : العلاقة بين الحياة والذاتية...
٢٤		الفصل الثالث : النزعة إلى الحياة في الكائن الحى أو إدارة الحياة
٣٣		الفصل الرابع : الماضى الحى
٤١		الفصل الخامس : العلاقة بين القوى الغرضية والقوى الحافظة...
٥٦		الفصل السادس : الروتين والطقوس
٦٦		الفصل السابع : اللعب
٨١		الفصل الثامن : طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية...
٩٢		الفصل التاسع : الوراثة والبيئة...
١١٠		الفصل العاشر : المحاكاة
١٢١		الفصل الحادى عشر : الغريزة
١٣٠		الفصل الثانى عشر : نمو الذات...
١٣٩		الفصل الثالث عشر : أداة المعرفة والعمل
١٦٤		الفصل الرابع عشر : نمو المعرفة...
١٨٣		الفصل الخامس عشر : المدرسة والفرد

مقدمة المؤلف

لقد سبق أن قررنا في مقدمة الطبعة الأولى لهذا الكتاب التي نشرت في سنة ١٩٢٠ أننا نتقدم به لطبقتين من القراء :: طلبة معاهد المعلمين وسيجدون في هذا الكتاب ملخصاً جامعاً للتربية : نظرياتها وتطبيقاتها العملية ، ثم نقدمه أيضاً لطبقة الجمهور المثقف وهؤلاء في أيديهم مقادير كل إصلاح إجتماعي . ولقد سبق أن بينا أن الغرض من هذا الكتاب هو زيادة تآكيدنا أن الذاتية هي الهدف الأسمى الذي ترمى إليه التربية ، وحماية هذا الهدف من سوء فهم النقاد ومن شدة تحزب الأنصار .

وفي إعدادنا هذا الكتاب للطبع مدة ثمانية بعد فترة سنوات عشر كان هدفنا زيادة العناية بتتبع ما وصل إليه العلم من تقدم لاسيما في ميدان علم النفس الذي كان ولا يزال ذا أثر عظيم في آرائنا ، وتعديل بعض صفحات كتبت تحت تأثير الحرب العظمى . هذا ولقد سنحت لنا فرصة التوسع في بعض الموضوعات ، التي طالما كان الطلاب يشكون من شدة تركيزها :: وأما نظريتنا التي نادينا بها في هذا الكتاب فلم يلحقها التغيير لاشيء أكثر من أن عقيدة المؤلف في هذه النظرية لم تتزعزع :: ولقد أعلن ناظر مدرسة « هارو » في إحدى الكتب الذائعة الصيت بأن من أوجب واجباتنا أن نزيد من قيمة الذاتية في التربية ونؤكد لها . نقصد ذاتية التلميذ وذاتية المدرس وذاتية المدرسة . وذلك لأنها مفتاح كل شيء . ونحن إذا فقدنا هذا الهدف فقدنا كل شيء . على أن هذه العقيدة التي تردد صداها في كلمات دكتور « تورو » هي عقيدتنا التي نؤمن بها والتي رميننا من كتابة هذا المجلد إلى أن نبحث عما ندلل به على صحتها من ميادين العلوم الإنسانية المختلفة .

ولقد سبق أن أعربنا بسرور عن شكرنا العظيم للمساعدات القيمة التي مدنا بها « السير جون آدمز » والاستاذ « ف . ا كثناه » وزميلنا المرحوم « ج . ف . هاج » والاستاذ « بومباس سميث » . على أن ديننا العظيم للأستاذ « كثناه » ، ولقد ازداد هذا الدين بمساعدته التي أولانا إياها في إعداد هذه الطبعة .

« المؤلف »

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة المترجم

طالما تأقت نفسي إلى نقل هذا الكتاب لقراء اللغة العربية ؛ لأنه مرجع هام لطلبة التربية وطالباتها ، ولأن الكثيرين من زعماء التربية الحديثة وقادتها يمدون هذا الكتاب صفرا خالدا في عالم التربية : وقد حاولت في أثناء محاضراتي خلال السنوات الخمس الماضية بمعاهد التربية للمعلمين والمعلمات أن أوجه أنظار الطلبة والطالبات إلى قيمة هذا الكتاب ، وإلى ما فيه من آراء مبتكرة ، وثروة علمية وتحايلت على الموقف بصور شتى : فكنت أتعمد تكرار ذكره لهم مراراً أساسياً . وكنت أعمل على مناقشة فصوله خلال « فترات المناقشات » ، ولكنني لحظت أنه على الرغم من كثرة البحث في هذا الكتاب كان الطلبة يجدون صعوبة كبيرة في فهم آراء المؤلف ؛ إذ أن صعوبة وعمق أفكاره وعلو أسلوبه كانت كفيلة بأن تضع أمام الطالب مشاكل مستمرة للنضال الفكري في أثناء قراءته : ولقد أثلج صدرى أن شعرت بأن مجهودى مع طلبتى لم يضع هباء ، فلقد أستطاع عدد ليس بالقليل منهم التغلب على مافى الكتاب من صعوبة ، وإنتهى بهم الأمر إلى فهم عناصره ، والتحدث بماثره .

وربما كان مصدر صعوبة الكتاب راجعا إلى عاملين هامين هما :

أولا : الأسلوب العلمى وتعمق الكاتب في النظريات العلمية المتنوعة تعمقا — ولانكون مغالين إذا قلنا أنه — يفوق تعمق المختص في مادته . ويتجلى ذلك بوضوح في جولات المؤلف المختلفة في ميادين العلوم المتنوعة ، وإعتماده على قوانينها ونظرياتها في إثبات مايقول ، فيسبح القارىء معه في الميادين المختلفة ، فتارة يجد نفسه في مجال علم وظائف الأعضاء ، وطورا ينتقل به إلى مشرحة الجراح ليقوم بعملية التشریح بينما تجده من قبل قد استهواه إلى ميدان التاريخ الطبيعى ، فيضع الخلايا تحت المجهر ، ويقوم بعملية التحليل والتركيب ، ومرة ينتقل بالقارىء إلى صفحات التاريخ للبحث عن تطور مشكلة ما ؛ وقد يرتفع به إلى قمة جبل ثم يهبط به إلى أعماق بحر خضم بعيد الغور ليبحث عن حيواناته ودرره . وهكذا . . .

ثانيا : نزعة المؤلف إلى الأدب الرفيع :: ولايتوهم القارى أن كتاب « سير برسى ن » هذا كتاب فى التربية فحسب ، بل هو فى الواقع قطعة فنية من أدب القرن العشرين ، امتاز فيه المؤلف بالعبقرية فى استخدام الألفاظ والنوص على المعانى الدقيقة والتعبير عنها بأسلوب يحد فيه القارى لذة عظيمة عندما يفهم المراد منه . وفوق هذا فالمؤلف مفرم إلى حد بعيد جداً باقتباس الألفاظ العلمية من مصادرها الأصلية ومن لغاتها الأجنبية كالأغريقية والفرنسية والألمانية .

ولذلك كنت كلما هممت بترجمته اعترانى الفتور لأمر تصورتها صعوبات عديدة الحل إذ أننا لم نصل بعد إلى وضع اصطلاحات ثابتة للمرادفات النفسية الكثيرة المذكورة بين ثنايا هذا الكتاب . ولكن فى العاشر من شهر نوفمبر سنة ١٩٤٣ استدعانى حضرة صاحب العزة الاستاذ إسماعيل القباني بك عميد التربية فى مصر وطلب إلى أن أقوم بترجمة هذا الكتاب وكنت بين دافعين : دافع الرفض . ودافع القبول : دافع الرفض بسبب صعوبات الكتاب — ودافع القبول بسبب ماشر به دائماً نحو أستاذنا الجليل من تقدير واحترام وشعور . بالجميل نحن معشر تلاميذه . وانتهى الأمر بالقبول الذى شجعنى عليه ما كنت أومن به إيماناً قاطعاً ، من أن فى هذا الكتاب عظيم الفائدة لجماعة المدرسين سواء أكانوا فى مرحلة الإعداد أو فى مرحلة التدريس الفعلى . وعقيدتى التى لا أحيدها عنها مطلقاً أن آراء « سير برسى ن » هذا لقد لعبت دوراً عظيماً فى التأثير فى عمق التربية الإنجليزية ، وكثرة إنتاجها ، وقد حقق ما يصبو إليه الشعب الإنجليزى من حرية .

ففى ثنايا الكتاب نجد أن مبدأ الحرية يتحقق تحقيقاً عملياً : ونجد أن مبدأ الاهتمام بالذاتية قد وجد طريقه إلى التنفيذ العملى . ولا غرابة فى ذلك ؛ إذ يصرح المؤلف فى ثقة تامة بأنه « لاخير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالاً كانوا أو نساء . فالبدأ الذى ينادى به المؤلف ويدافع عنه بكل قواه هو مبدأ تشجيع ذاتية الأطفال مهما كان إتجاه هذه الذاتية . »

ولا يظن القارى أن ما قاله « سير برسى ن » فى مبدأ الذاتية قد أعماه عما للاعتبارات الاجتماعية من قيمة وأهمية . ويكفى لذلك أن ندلل على ما نقول بعبارة من عباراته الخالدة ؛ إذ هو يحتم أنه « لا بد للمدرسة إلى جانب تمهدها صفات الأخاء والمطف والخدمة الاجتماعية أن تعلم أن أحسن طريقة لإعداد الفرد اجتماعياً هى فى تشجيع ذاتية — وأن أرقى أنواع المجتمعات هو ذلك المجتمع الذى يصبح فيه الأفراد أحراراً فى اختيار ما يلائم طبيعتهم من الصالح العام على أن يزودوا هذا المجتمع بأحسن ما لديهم من مميزات . »

ويعترف « سير پرسی ن » في شيء عظيم من التواضع أن تحقيق الذاتية في التربية هدف ينبغي أن نرى إليه ونعمل على تحقيقه ، حتى نصل إليه . والحق أن من الممكن تحقيق هذا الهدف لو تتبعنا الإرشادات العملية التي يردد صداها بين ثنايا فصوله :

هذا وسيجد القارئ ذخيرة غنية من المقترحات العملية في التربية والإرشادات وبيانات شاملة لما يمكن أن يستعين به المدرس من النصائح التي لا تدع شكاً في نجاحها ، وإمكان السير على مثالها . ففرض التربية عنده يجب أن يكون إيجابياً لا سلبياً وهو في تطبيق هذا الهدف يتخذ الناحية الإيجابية في كل ما يوحى به إلينا من مقترحات . « فالتأديب المدرسي » مثلاً يجب أن تكون دوافعه باطنية والعقاب المدرسي لا بد وأن يكون إيجابياً لا سلبياً ، فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على أداء ما يجب عليه عمله بدافع من أعماق نفسه فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع .

على أن « سير پرسی ن » يرى أن تكون المدرسة مجتمعاً ذا مميزات خاصة به ، مجتمعاً طبيعياً لا فرق بين الحياة داخله والحياة خارجه فلا يكون في المدرسة مجال للسكت أو إخفاق نشاط الأفراد بل بالعكس يجب أن يتسع المجال أمام كل فرد للحصول على أوفر صحة وأتمها - وفي الوقت نفسه ينادي بأن تكون المدرسة مجتمعاً صناعياً ينعكس منه أحسن ما فيه وأكثره صعوبة ونشاطاً . فمدارس الأمة ما هي إلا أعضاؤها في حياتها مهمتها الأساسية إحياء قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار حريصة على مجدها الماضي واثقة بمستقبلها . ولعلنا في نهضتنا التربوية الحاضرة نجد في آراء « سير پرسی ن » ما يساعدنا على سد بعض حاجتنا القومية ، ووسيلة لإصلاح نظمنا ، وإدخال روح جديدة في معاهد العلم ، وفي نفوس المعلمين .

وها نحن أولاء نقدم للقراء ترجمة عربية للكتاب لا تختلف عن الأصل الإنجليزي إلا فيما اقتضته أصول الترجمة من التصرف الذي يتطلبه أسلوب اللغة العربية . وأرجو أن أكون قد وفقت في هذا العمل ، وأن ينتفع به قراء اللغة العربية في مصر والشرق . ولا بد لنا أن نذكر بالشكر والثناء مجهودات الأستاذين عطية الإبراهيمي المراقب المساعد للتعليم الحر وإبراهيم اللبان الأستاذ المساعد بكلية الآداب بجامعة فاروق الأول لما أبداه كل منهما من جهد جهيد ، وعناء عظيم في قراءة فصول هذا الكتاب ومراجعتها على الأصل الإنجليزي ، وما كانا ببديانه من نصح وإرشاد حتى ظهر الكتاب في صورته الحالية .

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الأول

غرض التربية

يقول «ارسطو» في إحدى رسائله المشهورة «إن كل فن من الفنون لابد أن يرى إلى غرض صالح». ولما كانت التربية في صورتها التي سندرسها في هذا الكتاب فناً كان من الطبيعي أن نستهل كلامنا بالسؤال عن الغرض الصالح الذي ترمى إليه التربية.

وهنا لا تعوزنا الإجابات السديدة الكثيرة عن هذا السؤال، فبعضهم يرى أن الغرض من التربية هو «تكوين الأخلاق»، ويرى آخر أنها «الإعداد للحياة الكاملة»، ويقرر ثالث

أن غرضها تكوين «العقل السليم في الجسم الصحيح»؛ وهكذا يمكن أن نمضي في سرد سلسلة

طويلة من هذا النوع من الأجوبة. هذا ويبدو للقارئ من أول وهلة أن كل غرض من

هذه الأغراض صحيح أو مقنع في حد ذاته ولكن إذا أنعمنا النظر في هذا الأمر وتساءلنا

على أي نوع من الأخلاق نريد أن نكون؟ أو ما أنواع النشاط التي تتضمنها الحياة الكاملة؟

أو ما صفات العقل السليم؟ اتفقنا وكتينج Dr. M. W. Keatinge الذي قرر بصفة

قاطعة أن من الصعب تعيين غرض عام للتربية، وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد

غرض عام للتربية ليس إلا وهماً خاطئاً سببه الرئيسي هو أن كل واحد يستطيع أن يؤول

هذه الأغراض حسبما شاء داخل نطاق واسع الحدود. فمثلاً فكرة «أ» عن الأخلاق المثالية

ربما كانت مضحكة جداً أو محترقة في نظر «ب» وما يعتبره شخص ثالث «ج» حياة

كاملة بالنسبة له ربما اعتبره غيره «د» موتاً ثقافياً وما قد يظنه «هـ» عقلاً سائماً في جسم

صحيح ربما اعتبره «و» «عقل غر» في جسم همجي». وقد يتوهم ناقد ساخر أن سبب

الالتجاء إلى استخدام الأقوال المأثورة سابقة الذكر هو محاولة إخفاء اختلافات جوهرية

شائعة في العقيدة التربوية وفي تطبيقاتها العملية بحيث لا يمكن التوفيق بينها وبحيث يعد من

الخطر الكشف عن حقائقها للرأي العام.

على أنه يمكن الوصول بسهولة إلى مصدر هذا الخلاف؛ فكل نظام تربوي يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالاً وثيقاً، ولما كان كل غرض تربوي محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير والاختلاف، انتظر نادائماً صراعاً يظهر أثره في نظريات التربية. فمثلاً إذا كانت فلسفة الحياة عند الإغريق لا تسير فلسفة الحياة لدى المصلحين من طائفة المتطهرين « البيوريتان » فمن الصعب جداً محاولة التوفيق بين أهداف التربية عند كل. زد على ذلك أن أمة متمدينة واحدة لم تخضع مطلقاً لسلطان مثل أعلى واحد يتحكم فيها مدى الدهر بل خضعت لنظريات تربيبية مختلفة وآراء متناقضة يتلو بعضها بعضاً. ولت الأمر مقصور على هذا بل نلاحظ أكثر من ذلك أن أنصار المذهب الترببي الواحد قد ينقسمون فيما بينهم إلى أحزاب متضاربة، فمنهم من يعتنق المذهب وهو على شك منه، ومنهم الثائر عليه سراً. ومن العجيب أن نرى رسل التربية في تناقض مستمر، فلا يعرف المرء الباحث عن الحقيقة أى طريق يسلك؛ فيقف بينهم حائراً لا يعرف طريق الصواب.

ويرجع السبب الرئيسى لهذا الاختلاف إلى تركيب الطبيعة البشرية، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً، فهم جميعاً كسكان الجزر المنعزلة وسط المحيط يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه، ولكنه يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدي من عبارات أو إشارات. ولكن على الرغم من ذلك ليس هناك اتصال مباشر بين عقولنا، فأنا وأنت نعيش مدى حياتنا في عزلة عقلية، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى ترى أن الناس ما هم إلا أفراد أسرة واحدة (ودليلهم على ذلك أننا نهبط إلى هذا العالم بعقول خاوية وأجسام عارية) فكما كان لزاماً علينا أن نكسو أجسامنا بما تمدنا به أيدي غيرنا يكون لزاماً علينا أيضاً أن نغذى عقولنا بما يصل إليها من ثمار أفكار الآخرين. وإذا نحن لم نستفد مما ينتجه غيرنا فإنه يصعب علينا أن نحيا ونصبح دون شك في مرتبة أقل من مستوى الإنسان.

والناس في آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ويففلون النواحي الأخرى. فبعض المفكرين في أوروبا بمد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها، وأن البشر لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن الحياة الفردية - وفقاً لفوانين الطبيعة - حياة « وحشة، وفقر، وهمجية قصيرة الأمد »

هذه الحركة الفردية المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها حركة إجماعية تخالف الأولى وصلت إلى أوج عظمتها على « يد هيجل » Hegel الذي بدأ يناقض « هبز Hobbes » كل المناقضة فهو يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان بل هو الأصل في وجود كيانه الروحي، إذ الدولة State قوة روحية عظيمة لا يمدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلاً وهي مثالية Leviathan لم يحلم بها « هبز » وهي روح كبير يستمد منها الفرد كيانه أو يستمد منها أيضاً إرادته الخاصة وشعوره وكل ما يعرف من عالم الحقيقة .

هذا وإن للعوامل السياسية والاجتماعية — ولاشك — أثراً عظيماً في نشأة النظريات الفلسفية الخاصة بالدولة كما كان لها أثر واضح في ظهور الآراء المتناقضة الخاصة بأغراض التربية السابقة الذكر وهذا يفسر لنا سر التناقض بين آراء « كانت Kant » المتأثر بآراء روسو والذي عطف على الثوار الأمريكيين والفرنسيين في مبادئهما وآراء « هيجل » صاحب فكرة سلطان الدولة المطلق فحين كان « كانت » يشاهد إبان شبابه تحطيم « الباستيل » كان يعيش « هيجل » وهو يشاهد أوروبا زح تحت عبء أقدام نابليون ويشارك دعاة الحركة القومية الذين هبوا منادين بتخليص الشعوب من طغيان الفاتح وجبروته . غير أن مذهب « هيجل » — وإن كان أثراً من آثار تلك الحركات بما فيها من مأس وآلام — انقلب فيما بعد سماً رعافاً وأصبح عاملاً قوياً بين العوامل التي جرت القارة الأوروبية إلى الحرب العظمى الأولى . أما خليفة « هيجل » وحامل لواء أفكاره في الوقت الحاضر (١٩٣٠) فهو جياقني چنتيل Giovanni Gentile الفيلسوف الإيطالي الشهير الذي اشتغل حيناً بإدارة التعليم والذي يُعدُّ ما كتبه عن « إصلاح التربية » وثيقة ذات قيمة كبيرة من نواح كثيرة . ويعد « چنتيل » هذا من أكبر دعاة المبادئ الفاشية^(١) التي شمارها الإغلاء من سلطان الدولة المطلق ، والتي تؤكِّد بأن الفرد يجب ألا يعيش إلا لخدمة الدولة . وفي روسيا نجد أن روح هذا المبدأ هي أساس النظام البلشفي^(٢) وهناك تطورت هذه الفكرة إلى حد بعيد جداً حتى أصبحت حياة الفرد مندججة تمام الاندماج في حياة المجتمع فليس هناك ثمة إنتاج فكري أو إنتاج فني فردي مستقل عن رأي الجماعة^(٣) . إن الفاشية والبلشفية — وهما ثمرة من ثمار الفلسفة « الهيجلية » — قد نشأتا كما

J. S. Barnes, : "The Universal Aspects of Fascism" (١)

Laski : Communism (Home University Library, 1927) P. 55. (٢)

Fulop Miller : The Mind and Face of Bolshevism (٣)

نشأت الهيجالية نفسها نتيجة لاضطراب اجتماعي وسياسي عظيم ، وسوف تبرز هذه الحركات نفسها أمام التاريخ . ويمكننا على الرغم من ذلك إذا لم توجد اضطرابات أو اختلافات اجتماعية خطيرة تؤثر في حسن العلاقة بين الفرد والمجتمع يمكننا أن نرى وأن نقرر أن العقيدة « الهيجالية » قد تحول أحيانا الحقيقة النافعة إلى خرافة خطيرة .

وليس معنى هذا الرجوع إلى مبادئ « هيز » فزعامة لا تنقل خطرا عن زعامة « هيجل » . هذا ولقد رفضت نظرية « هيز » المعروفة باسم « العقد الاجتماعي » والتي مضمونها أن المجتمع مفروض على الانسان من الخارج ، إذ أن من المعترف به إجماعا في الوقت الحاضر أن هذه الروابط الاجتماعية إنما تنشأ نتيجة لرغبة داخلية للفرد وإجابة لطبيعة الفرد نفسه . إن أقوى الدوافع الذاتية لا يمكنها أن تمشي إذا انحلت الروابط الاجتماعية فأشد الناس عبقرية وذكاء لا يمكنه أن يعيش منعزلا عن المجتمع الذي نشأ فيه ، إن ما ننادي به ليس إنكارا لتلك الحقائق ولكننا نرمي به إلى قانون يحقق قيمة الفرد ويحافظ على حقوقه .

هذا هو المبدأ الذي حاولنا إيضاحه في صفحات هذا الكتاب لاتخاذ أساسا لنظرية تربوية وطيدة ، إذ أننا نعتقد أنه لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم الإنساني إلا عن طريق النشاط الحر للأفراد رجالا ونساء وأن نظم التربية والتعليم يجب أن تشكل بحيث تنفق وهذا المبدأ . ونظريتنا هذه لا تقلل من مسؤولية الفرد نحو الجماعة وذلك لأن الفرد لا يستطيع أن ينمو إلا وفقا لفطرته وهي في حقيقة أمرها إجتماعية بقدر ما هي في الظاهر فردية . وهي أيضا لا تقلل من قيمة النظم الموضوعية ولا تتخلص من أثر الدين ولكنها ترفض رفضا باتا فكرة وجود الدولة حقيقة متميزة (من وجود الأفراد) تلك هي الفكرة التي تعتبر أن حياة الفرد بالنسبة إلى الدولة أمر تافه لا قيمة له . وتتمايز هذه النظرية بأنها تؤكد أن حياة الفرد ذات أهمية لا حد لها (وهي تؤكد أيضا المسؤولية المطلقة على عاتق الفرد في تحديد مصيره) وفوق هذا تقدر كل ما يترتب على هذا الاعتراف من نتائج .

هذا ويمكننا أن نبجلى هذه الناحية بالمثل الآتي : الإنسان بوجه عام يستمد مثله الأعلى - إلى حد ما - من ذوى المواهب الممتازة ، إلا أن كل فرد يجب أن يكون له مثل أعلى يحتذيه ، فالمرء كلقطة الفنية أو كالقصيدة الشعرية لها مثلها الأعلى الخاص بها ، فمثلا الشاعر الذي يشعر بأن جهده الفني قد أخفق لا يشير مطلقا إلى قصيدة شاعر آخر ويقول « هذا هو ما كنت أريد أن أصوغ » فمثله الأعلى واضح محدود لا يظهر إلا في قصيدته هو وهذا المثل الأعلى الذي قصرت عن بلوغه قصيدته هو الصورة العليا للنجاح لو وفق إليها

فليس هدفاً يستطيع سواه أن يصل إليه . من ذلك نستطيع أن نحكم بأنه لا يمكن أن يكون هناك غرض عام للتربية مادام هذا الغرض يحقق مثلاً أعلى من مثل الحياة ؛ وذلك لأن هذه المثل تتعدد بتعدد الأفراد . ويجب أن ينصرف المجهود التربوي إلى توافر العوامل التي تترعرع فيها الذاتية وبعبارة أخرى إلى تمكين الفرد من أن يعبر عن نفسه ويقدم ما يمكن أن يقدمه من خير للانسانية بأوسع وأصدق صورة تسمح بها طبيعته . أما نوع هذه المساهمة فيترك للفرد باعتبار أنه شيء يجب عليه أن يعمل به بدافع من نفسه طيلة حياته .

وسنبحث بعد في هذه النظرية لنعرف أهي مؤسسة على أسس ثابتة لتطور الفرد أم هي مجرد وهم ، وسيكون هذا هو هدفنا في الفصول المقبلة . وجدير بنا أن نشير حينئذ إلى بعض نتائج هذه النظرية وأن نبعد القارىء عن بعض الأخطاء التي قد يتعرض لها .

هذا ويخطئ من يعتقد أن نظريتنا هذه لا تميز بين المثل العليا الحسنة للحياة والمثل الرديئة ، ولا تميز بين أنواع الذاتية التي يجب تشجيعها وأنواع الذاتية التي يجب إخمادها . ورب سائل يقول هل يعمل المدرس على أن يشجع بعطف متبادل شخصيتين كشخصيتي « لويس باستير » و« قيصر بورجيا » ؟ إن الذوق السليم يجيب عن هذا السؤال بالنفي وليس من السهل أن ندافع عن هذه الاجابة دون أن نخوض فيما سننسطه في الفصول المقبلة ولكن هناك شيء واضح للعيان جدير بنا ذكره وهو أننا لا نستطيع أن نحمل الطفل المسؤولية من صغره ، بل يجب أن نحملها عنه والداه والمدرسة ، وهؤلاء تزداد المسؤولية الملقاة على عاتقهم في البداية وتقل كلما تقدم

الطفل في السن وبرزت ذاتيته وأصبح واجب الآباء والمدرسين هو أن يملأوا على إمداد البيئة التي يعيش فيها الطفل بكل ما من شأنه أن يؤثر تأثيراً حسناً في شخصيته ، وأن يتحققوا من إبعاد نوازع الشر التي يمكن أن تؤثر فيه . هذا وقد يقول البعض أننا نحدد من حرية الطفل ومن

فشاطه الإبداعي . ولكن مثل هذا التحديد شر لا بد منه وهو من أجل مصلحته ، ومثلنا في ذلك كمثل البناء الذي لا يمكنه البناء إلا بالمواد التي تصل إليها يده ثم هو حر في أن يشكّل هذه المواد كما توحى إليه عبقريته . ومثل هذا نظام المدرسة وموادها الدراسية التي لا مفر من أن تكون ممثلة للصور الثقافية والخلقية التي يعتقد ذوو الأمر أنها ذات قيمة جبرية تترك مكاناً فسيحاً لنمو الذاتية نمواً حراً . وفي هذا العالم المجال فسيح لنمو جميع الذاتيات ، والعالم يسمد ويرقي إذا ما أتيحت الفرصة لكل فرد منا أن ينمو بحريته ؛ فقد وجد « حتى في الحالات التي يأخذ فيها القانون الخلق صورة الأمر ولا يقتصر على مجرد الإباحة » أن الطاعة قد تتخذ أشكالاً كثيرة لانهاية لها ؛ فسائق السيارة مثلاً قد يظهر حبه الحقيقي لبنى جنسه إذا

ما التزم بمينه . فالمسألة إذن لا تحتاج لكبير عناء ، ومن الواضح أنه ليس هناك حد لعدد نماذج الحياة التي يمكن أن تنسج على منوالها الأعمال الطيبة أو الرديئة وأنه من المستحيل إذن أن نضع مقدما مبدأ ثابتا للكمال ننسج على غرارهِ .

2-1 والدرس الحكيم هو ذلك الذي يقلل من نواحيه بقدر الإمكان ؛ فمن الصعب حقاً أن نحكم مقدماً بأن نوعاً خاصاً من أنواع الذاتية أو بأن وسيلة خاصة من وسائل التعبير والتفكير ستضيف إلى موارد السعادة في العالم أو تنقص منها ، وإنه لمن السهل أن نهدم ما لا يتفق وعقائدنا ونرميه بالقبح وبالباطل . ولا يفوتنا أن هناك حالات كثيرة حاول الناس إخماد نشاطها الإنتاجي وانضح فيما بعد أنها أنتجت إنتاجاً حسناً وأن هذا الإنتاج كان أعظم ما أنتجته الكنوز الإنسانية . وعلينا أن نتذكر نحن معشر المدرسين أن ما حدث في الماضي من المآسي يتكرر الآن على أن هذا التكرار لا يقتصر على النافه من الأمور بل يتعداه إلى غيره من الأمور الهامة . هذا وقد شاهد صغار الجيل الحالي ثورة المحدثين من أهل الفنون Futurists الذين ثاروا على تقاليد التصوير القديمة والذين قوبلت حركتهم بالسخرية هنا وبالسخط هناك وبلاستهجان من كل مكان . كما أن كبار رجال الجيل لا يزالون يتذكرون ما قوبلت به حركة « فاجنر Wagner » « وموسيقى المستقبل » من التهمك وكما كان لحركة دخول النساء في كليات الطب من أثر سيئ في استثارة شعور الشعب الإنجليزى في عصر الملكة فيكتوريا إذن سيكون المدرس على حق إذا ما تذكر نصيحة « جمليل Gamaliel » التي يحذره فيها التعسف ؛ فقد يكون في هذا التعسف عصيان لله . وفي تدريس المدرس للواجبات الاجتماعية بوجه خاص عليه ألا يحاول إلزام تلاميذه وجهة نظر كتاب عتيق لا تتفق والمصر الذي نعيش فيه ؛ إذ أن الواجبات الاجتماعية يمكن تأديتها بطرق لا حصر لها ، ولا يمكن لإنسان ما أن يتكهن بالحدود التي قد تصل إليها العقلية الإنسانية في هذا الميدان أو في غيره من ميادين النشاط ؛ فربما عملت عقلية من العقليات الجبارة الجريئة على رفع المستوى الأدبي لنظام المجتمع وذلك عن طريق استمساكها بذاتيتها التي بدت في أول الأمر مهددة لكيانه نفسه ، وربما كان ظهور الشخص الجبان على حقيقته من أكبر العوامل التي تساعد المجتمع .

الخلاصة أن سلطان المجتمع على أفرادهِ لا يتحقق إذا عمل ذلك المجتمع على صب جميع أفرادهِ في قالب واحد . ولكن يتحقق هذا السلطان — كما يقول بوسانكويه Bosanquet — إذا اعتبر كل فرد نفسه وارثاً لهذا التراث الإنساني المحيط به وعرف أن أقدس واجباتهِ محاولة زيادة هذا التراث ورفع مستواه .

وقد يلاحظ القارىء أننا قد تجنبنا الإجابة عن سؤال فى منتهى الدقة وذلك هو :
ما موقف الفرد إزاء الدولة فى وقت المحن ؟ الدولة ربما لا تتطلب فى وقت الخطر خدمات
من شأنها أنها تؤدى إلى كبت ذاتية الفرد أو تضحيته ولكن أليس الجواب بالإثبات مضجعاً
لقوة ما أوردناه من حجج ؟ نحن نجب عن هذا السؤال فنقول إن الجنس البشرى ليس مفروضاً
عليه أن يظل متحملاً ما يعانى من ضرور فى حالته الراهنة ، وإذا قويت عزيمة الإنسان على
أن يتخلص من هذه الشرور فلا بد أنه واجد طريقه إلى الخلاص . هذا وإذا جاز لنا أن
نحلم بعالم يكون فيه الصالح العام هو الصالح الخاص لكل فرد فن الواجب حقاً أن نسمى
إلى تحقيق هذا الحلم . فالتربية لا تستطيع أن تفعل شيئاً أفضل من أن تقوى الشعور بقيمة
الذاتية — ذاتية الفرد — فهذا التشجيع للذاتية هو الوسيلة الوحيدة التى يمكن بها إسعاد
هذا العالم . وإذا أمكننا تحقيق ذلك نكون قد حققنا « مبدأ الحرية » وأخذنا الضمانات
الكافية ضد سيادة الإرهاب والشدة .

وبعد . فبعض أولئك الذين يقتنعون بنظريتنا يشككون فى إمكان تطبيقها من الناحية
العملية ، فهم يتساءلون ألا تتطلب هذه النظرية منهاجاً خاصاً لكل تلميذ إذا لم تتطلب مدرسة
خاصة لكل فرد ؟ وهنا نؤكد مرة ثانية أننا لا نريد أن نغير من طبيعة الأشياء ولكننا
نريد أن نستخلص أكبر قسط من الخير منها ؛ فالذاتية لا تنمو إلا فى وسط اجتماعى حيث
يمكن أن تتغذى بما تتجه إليه الميول العامة وبما يجرى من مظاهر النشاط المشتركة وما كتبه
ج . ك . تشرستن Mr. G. K. Chereston عن رجال الفن يمكن أن ينطبق على كل
فرد ؛ فهو يقول « إن موقف رجل الفن إزاء الجيل الذى يماصره يمثل ذاتيته الخاصة ؛ فالإنسان
لا يمكن أن يكون ذا ذاتية خاصة إذا كان منفرداً وحيداً » ! . إن كل ما نادى به إنما هو إيجاد
مجال حر أمام ذاتية الفرد ، مجال حر فى الحياة العامة حتى تنمو على نسقها الخاص بها
لا يموهها عائق عن الوصول إلى أهدافها ومثلها وإن لقيت عوائق ثقيلة كالصقيع
وعميقة كالحياة .

فى مثل هذه الظروف سنجد أن بعض البنين والبنات يبدى ميلاً للعزلة والانقطاع عن
الناس . فلندعهم وشأنهم . فن الصالح العام أن يكونوا كذلك . على أن له مجتمع تأثيراً عظيماً
فى مثل هؤلاء الأفراد يجذبهم إليه ولا يبقى خارجه إلا الفذر اليسير منهم . وعلى الجملة فإن الذاتية
ليست بحال من الأحوال كالشدوذ الذاتى ؛ فنصيحتنا التى نتقدم بها لمعشر المدرسين ألا يعتمدوا
خلق ذاتية لا وجود لها ، بل يقتصروا على أن يتركوها تنمو منبعثة من طبيعة الطفل نفسه

دون أن يعوقها عائق . وبعبارة أوضح يجب أن يساعدوا ما منحتهم الطبيعة من المواهب لكل طفل قوية كانت تلك المواهب أو ضعيفة .

إن ما تفخر به إنجلترا في جميع أطوار تاريخها هو شدة تعلق أبنائها بالحرية الضرورية ، ورفضهم أن يستبدلوا بها ما قد يبدو أنه خير منها . وإن أكبر عيب يمكن أن يلاموا عليه أنهم يرفضون أن يمنحوا سواهم مثل ما يتمتعون به من حرية فيرتكبون إنعاً ضد ما ركب الله فيهم من بصيرة . فعلى أى أساس يقوم هذا الحق التاريخي في الحرية إذا لم تكن دعامة تلك الحقيقة التي يراها بعض الناس رؤية غامضة وتبدو للبعض الآخر في مثل وضوح النهار : وهي أن من المثل العليا العامة التي تقرها الطبيعة وبؤيدها العقل أن يتمتع الشخص بالحرية في معالجته لشئون الحياة بطريقته الخاصة وفي استخلاصه خير ما تطفو عليه من نفع وفائدة . فما الحرية الشخصية لكل فرد يسيّر بها أموره كيفما شاء ويستغلها حسبما أراد إلا المثل الأعلى الذي أقرته الطبيعة وقبله العقل والمنطق . فالحرية إن لم تكن مصدراً للسعادة فهي سر الخير في هذا العالم وبدونها لا نجد معنى للواجب ولا قيمة للتضحية ولا أساساً للسلطة . والحرية هي الأساس الوحيد للإخاء بين الأمم ، وهي ذلك الأساس الذي إذا ما تعارن الناس على بنائه أمكنهم إقامة « المدينة الإلهية » فهل بعد هذا نجرؤ أن نتخذ مثلاً أعلى للتربية غير هذا المثل نستمد منه الإلهام ويكون دليلنا في كل شئون التربية .

سراج الفصول الأول

- 1— John Adams : The Evolution of Educational theory (Macmillan, 1912).

وهذا الكتاب يستعرض الموضوع استعراضاً معقولاً جداً .

- 2— M.W.Keatinge, : "Studies in Education" (Black. 1916)

ويتضمن هذا الكتاب نقداً مراراً لأغراض التربية .

- 3— J.E:Adamson . " The Individual and the Environment. (Longmans, 1921.)

- 4— Williams and Norgate : Two Volumes in the Home University Library

وهذان المجلدان يستعرضان بوضوح الحركات المرتبطة بحركة هيز وهيجل .

- 5— G.P. Gooch : "Political Thought from Bacon to Halifax.

- 6— E. Barker . " Political Thought from Spencer to . To .day.

- 7— L.T. Hobhouse : The Metaphysical theory of the State."

وفي هذا الكتاب نقد واضح لنظرية هيجل .

- 8— Muirhead and Hetherington. "Social Purpose"

وهذا الكتاب يعالج نظرية هيجل بروح طيبة .

- 9— J.N.Figgis : Churches in rhe Modern State., Longmans 1914.

وهذا الكتاب يوضح بجلاء مدى اعتماد حياة الفرد على حياة الجماعة .

الفصل الثانى

العلاقة بين الحياة والذاتية

لقد انتهينا من دراستنا فى الفصل السابق إلى حقيقة واضحة وهى أن الذاتية هى المثل الأعلى الذى ترمى إليه هذه الحياة . ونحن إذا دعوناها مثلاً أعلى فقد وصفناها فى الوقت نفسه بأنها هدف نبذل فى سبيله الجهود . وبأنها مقياس تقاس به ما تصيبه تلك الجهود من نجاح ؛ فهى شىء يمكن الاقتراب منه ولا يمكن الوصول إليه والآن نقسأ : ما حقيقة هذا المثل الأعلى ومقوماته ؟

ولكى نتمكن من الإجابة عن هذا السؤال جدير بنا أن نتوسع فى الموازنة بين حياة الإنسان و « الإنتاج الفنى » فمن المتفق عليه أن الذاتية من ناحية هى هدف ومقياس الإنتاج الفنى ومن ناحية أخرى أن ذاتية القصيدة الشعرية أو الصورة الفنية أو التمثال ما هى إلا تعبير عن بعض جوانب ذاتية المفتح . فليس من الصعب بعد هذا أن نرى فى مظاهر النشاط الجمالى بأشكاله المختلفة صفات تتفق مع الصفات التى تتصل بالحياة فى جميع أساليبها .

ويمكننا أن نتعرف بسهولة على تلك الصفات التى يتميز بها التعبير الفنى وهى :

أولاً : أن يجتهد المفتح فى التعبير عن فكرة عامة أو عن وحدة فى نفسه وذلك عن طريق استخدام مادته وهى وإن كانت مادة تختلف عناصرها فلكل عنصر فيها مكان خاص من هذه بحيث لا يمكن التخلى عنه . وإنما ينال المفتح النجاح إذا كان همه أن يطبع هذه العناصر المختلفة بطابع الوحدة الفنية التى يرمى إليها ، ويحقق إذا لم يتمكن من الوصول إلى هذا الهدف .

ثانياً : إن الإنتاج الفنى أمر « تلقائى » ونحن لا نقصد بذلك أن يكون الشاعر مثلاً فى حل من مراعاة قواعد اللغة أو المنطق أو أن الموسيقى فى غير حاجة إلى رعاية قواعد الأصوات والأنغام ، أو أن المصور غير مقيد بشكل نموذج أو صورته . ولكننا نعنى أنه ليس هناك قانون خارجى يحتم على المفتح استخدام هذه الأشياء . ولئن كان نقاد القرن الثامن عشر قد انتقدوا شكسبير نقداً مرأاً ، فإن الأجيال المترتبة عرفت بأن قطعه التمثيلية لها منطق خاص بحيث

لا يمكن الحكم عليها إلا بنتائجها . وكذلك المخترع لا بد له من أن يعرف خواص المادة التي يستخدمها ، وأن يلم بالمآل تماماً بقوانين الطبيعة ولكن ليس لإنسان ما أن يعين له كيف يستخدم هذه القوانين ، فمن فمل هذا فقد حاول أن يخترع الآلة قبل أن يخترعها مخترعها (١) .

ونحن إذا ما قررنا أن الذاتية هي المثل الأعلى للحياة فقد تضمن ذلك معنيين هما : أن الحياة تلقائية ، وأنها تسمى دائماً وراء الوحدة : وأما المعنى الأول فقد تناولناه بالشرح في الفصل السابق ، ولا نحتاج إلى أكثر من أن نقول إن التلقائية هي صميم معنى الحرية بالنسبة للإنسان إذا ما قصدنا بالحرية أنها تدبير المرء نفسه بنفسه ، فلا يقصد بحرية الإنسان مقدرته على أن يفلت من قوانين طبيعته ، فهذا تأويل جدير بالسخرية ، أما إذا قصدنا بذلك أن نصف الحياة أيضاً بهذه الحقيقة الواضحة وهي أنه من المستحيل أن نخترع آلة قبل اختراعها أو أن ننظم قطعة شعرية قبل تركيبها فقد وفقنا إلى معناها الصحيح .

وأما المعنى الثاني فهو « أن الحياة تسمى دائماً وراء الوحدة » ، فيمكن أن نشرحه بأمثلة عدة من مظاهر الحياة الانسانية على تفاوتها : من مجرد استخدام « الشوكة » « والسكين » استخداماً دقيقاً في تناول قطعة من اللحم إلى وضع سياسة مالية واسعة النطاق يقوم بها جبار من جبابرة رجال المال ، وهي خاصة من خواص الإدراك في درجاته المختلفة من مجرد الإدراك الحسى الساذج للمحسوسات التي تحيط بنا كالمناضد والمقاعد وحركات المواصلات إلى مرحلة العمليات العقلية الراقية كالقدرة على فهم مجرى فلك من الأفلاك السيارة أو مذهب معقد من المذاهب الفلسفية التي تبحث فيما وراء الطبيعة . وهذه الوحدة التي تظهر في الإدراك وفي العمل هي وليدة الوحدة التي تنتظم ذاتية الفرد ، والتي يشعر بها الكائن الحي صورة لموجات النشاط الذي هو عنصر الحياة نفسها . وتمتد هذه الوحدة فتظهر في حياة المرء كلها من بدايتها إلى نهايتها ، كما هو واضح في التراجم الساحرة التي كتبت بأقلام قديرة ، والتي يحاول الكاتب في كل منها أن يظهر الوحدة التي جاهد في سبيلها بطل قصته مبيناً في الوقت نفسه المواطن التي تعرضت فيها هذه الوحدة لانفصام عروتها أو إخفاق في إدراك غايتها ، وليس هناك داع للقول بأن جميع القصص والروايات المسرحية إنما تدور حول وحدة الذاتية .

وإذ قد تصدينا للبحث عن الأسس العلمية لنظريتنا عن الحياة وجب علينا الآن أن نتجه إلى تحديد الصورة العامة لبحثنا هذا ، ولكن قبل أن نحقق هذا الهدف تواجهنا مشكلة لا بد من حلها ! فالوحدة التي نادينا بها قد انضحت بالنسبة للشعور أو العقل ، ولكن مجرد التأمل اليسير يرينا أنها تنطبق أيضاً على الجسم كما تنطبق على أجسام الحيوانات والنباتات ؛ فنبدأ البويضة الملقحة في الانقسام نجد أن هناك خطة ذات وحدة يسير بمقتضاها الكائن الحي في نموه الجسمي فكأنما كل جزء من أجزاء الكائن الحي يفهم تماماً ما تعمله الأجزاء الأخرى ، فهي تعمل في انسجام وتوافق لتحقيق غرض واحد مشترك ، وبذلك يمكن تشبيه نمو أعضاء الكائن الحي بلحن موسيقى تتخذ كل نغمة من نغماته وزناً خاصاً ، ولكن كل النغم يفسجهم فيتكون بذلك اللحن الموسيقي المطلوب . وكما تقدم الجسم في نموه نحو الصورة النهائية بدت عليه مظاهر تدبير نفسه بنفسه وإن لم يصل في ذلك إلى الحد الذي يصل إليه العقل . نفواص الحياة إذن تنطبق على العقل والجسم معاً ، وهنا يواجهنا السؤال الآتي : إذا كانت المادة هي قوام أجسامنا فهل يجوز لنا أن نلجأ إلى القوانين الطبيعية المادية لتفسير الحياة في جميع مظاهرها ؟ أو إذا كانت أجسامنا حية فهل نفسر مظاهر نشاطها بما نعرفه عن الحياة في أعلى مظاهرها وأوضح صورها فنلجأ إذن إلى العقل في تفسير سلوكها ؟

وتتضح أهمية هذه المشكلة إذا ما تذكرنا أن علماء (وظائف الأعضاء) « الفسيولوجيا » يحاولون دائماً تفسير حياة الجسم تفسيراً مؤسساً على الحقائق والأصول المستقاة من علم الطبيعة والكيمياء ، وهذه النزعة وهذا التعصب أمر طبيعي ؛ إذ أن عناصر الجسم الأساسية هي العناصر الكيميائية المعروفة : كربون . إيدروجين . نتروجين وغيرها من المركبات الكيميائية مركبة في صور يمكن تحضيرها في المعامل ، فماء الجسم مثلاً هو ماء عادي والأوكسجين الذي نستنشقه يقوم بالوظيفة التي نستخدمه فيها في حياتنا العادية ؛ فيحلل المواد المركبة ويولد الحرارة . والطاقة الحرارية التي يحصل عليها الجسم من الطعام مساوية للطاقة التي يصرّفها الجسم في الأعمال الميكانيكية ، كما لو كان مصدر تلك الطاقة محرك « بترول » أو قاطرة بخارية . ولما كان جماعة الفسيولوجيين منغمسين في كشف كثير من هذا النوع لم يكن من الغريب أن يروا في جسم الإنسان آلة مركبة تحركها التفاعلات الطبيعية والكيميائية . وهذا هو رأي «ديكارت» الذي أثار ضجة عظيمة في القرن السابع عشر على أثر ندائه « بأن الإنسان ما هو إلا آلة أوتوماتيكية دقيقة » .

ولم يتهيب «ديكارت» أن يستنبط الحكم الآتى : « بما أنه لا يمكن معرفة العقل معرفة مباشرة فالإنسان كغيره من الحيوان ما هو إلا آلة حيوانية . فنباح الكلب حين يُضرب ليس إلا حادثا يشبهه في نوعه ذلك الصوت الذى يحدثه الناقوس حين يُقرع ولا داعى مطلقاً إلى افتراض أنه وليد الألم » : على أن هذا الرأى لا يمكن أن يوافق عليه بيولوجى إذ ليس بين المحدثين من علماء « البيولوجيا » من يذهب إلى هذا المدى الذى ذهب إليه «ديكارت» وبخاصة فيما يتصل بالطبقات الراقية من الحيوانات . ولكن تحرُّجهم من ذلك سيقفهم وجهاً إلى وجه أمام مشكلة عويصة ؛ فإما أن يعترفوا بأن الحقائق العقلية تنتمى إلى نوع خاص من الكائنات ستبقى صلته بالظواهر الفسيولوجية من الأمور الغامضة التى لن تصل العقول إلى سبب غورها ، وإما أن يردوا هذه النظرية أيضاً إلى الظواهر الطبيعية والكيميائية .

ومعظم أنصار « النظرية الميكانيكية » للحياة يفضلون الرأى الأول ، على أن هناك فريقاً أكثر جرأة من هؤلاء لا يتحرجون مطلقاً من المناداة بالرأى الثانى فدكتور « جاك لوب » مثلاً (الذى أدركته منيته قبيل ظهور هذا الكتاب) كان من المتطرفين فى تطبيق هذه النظرية ومن أجراً أنصارها ! فتجاربهم على الإخصاب الصناعى وعلى النمو الحيوانى بالطرق الصناعية وعلى العوامل الآلية فى الفرائز شائعة وقد أوجدت لديه هذه التجارب أملاً فى أن الرغبات ، والآمال ، والجهود ، والنضال ، والخيبة ، والآمل التى تتكون منها تجارب الحياة من بدايتها إلى نهايتها ربما أمكن تفسيرها تفسيراً طبيعياً وكيمائياً .

أما جماعة علماء النفس فقد رفضوا رفضاً باتاً ربط العمليات العقلية بالحقائق الطبيعية والكيمائية فبدلوا جهداً جبّاراً فى وضع نظرية تتفق وأصول العلوم السابقة وتعترف فى الوقت نفسه بالمكان الممتاز الذى يشغله العقل فى حياة الإنسان ، وذلك لأن «ديكارت» قد فصل بين العقل والجسم إلى درجة استحالة معها أن تربط بينهما مرة ثانية إلا بكبير من الجهد والعناء . وأخيراً ترك «ديكارت» المشكلة غير محلولة لمن تلاه من المفكرين ؛ ولقد عالج معظمهم هذه المشكلة من وجهة نظر ميكانيكية فقد اعتبروا العقل أو التجربة كيدان مستقل تظهر عليه حوادث وتظهر عليه أسباب مجهولة الصلة بالحوادث الجسمية ولكنها لا تتحكم فى هذه الحوادث أو تؤثر فيها . وهذه النظرية تعرف باسم « نظرية التوازى بين الجسم والعقل Psycho—physical parallelism » . ولقد ظلت هذه النظرية شائعة محترمة زمناً طويلاً فى علم النفس بل لا يزال بعض العلماء يؤمن بصحتها إلى الآن .

ولكن يبدو أن المجهود الجبار الذى يبذله عدد متزايد من جماعة العلماء سيضع حدا لهذا الانفصال بين العقل والجسم وربما كانت بحوث الأستاذ « ه. س. جننجز Prof. H. S. Jennings » من جامعة بنسلفانيا ممثلة لهذا النوع من البحوث . ولقد وجه هذا الكاتب كغيره من أنصار مذهبه بحوثه إلى سلوك الحيوانات الدنيا . وقد يكون من الممكن هنا إذا لم يمكن فى مكان آخر أن نفسر الحياة بالنواميس الطبيعية والكميائية وحدها وقد كانت الطائفة الأولى من بحوث « جننجز » تسير فعلا فى ضوء النظرية الميكانيكية^(١) .

وبعد جهود جبارة وتجارب عدة فى مملكة الحيوانات الدنيئة وجد الأستاذ « جننجز » أنه لا يمكن الاكتفاء بهذه التعميمات الميكانيكية حتى فى تفسير السلوك لأسهل أنواع الحيوانات الدنيئة : حقيقة إن حياة الحيوان يسودها — كما يسود حياة الانسان — تفاعلات طبيعية وكميائية ولكن مثلها كمثل قصيدة شعرية فكما أن القصيدة الشعرية ليست مجرد ألقاظ وتراكيب وقواعد لغوية ولكنها أكثر من ذلك وأعمق فكذا ذلك سلوك جميع أنواع الحيوانات حتى أمهلها تكوينا لا يمكن أن نفسره بعوامل طبيعية أو كميائية فقط . وليس من المجازفة أن نقول إن الحيوانات جميعها حتى أدناها مرتبة فى سلم النشوء والارتقاء تتمتع بالتلقائية أو بالاستقلال عن غيرها وتوجيه الذات .

ويمكن أن نوضح تلك الحقائق التى عدلت آراء الأستاذ « جننجز » بإيراد أمثلة من تجاربه التى أجراها على « الاستنتور » — وهو حيوان ذو خلية واحدة يشبه فى شكله العام الطبله ، يعيش فى المستنقعات ملتصقا بالنباتات المائية أو بالرواسب ويحيط بالجزء الأسفل من جسمه قناة شفافة يدخل فيها جسمه عند الحاجة ويعيش بتحريك أهدابه التى تحيط بالقرص الذى يغلق قناته وبذلك يمكنه أن يمتص الجزيئات التى بها المادة الغذائية — فإذا احتوى مجرى مائى على لون قرمزى فى اتجاه قرصه عمل الاستنتور على سحب أجزاء الطعام بالطريقة العادية إلى الفم ولكن سرعان ما يلتوى حول جذعه وينحني مباعداً نفسه عن مصدر المضايقة ، وإذا كرر هذه الحركات عدة مرات ولم يتخلص من مصدر ذلك الضيق قام الحيوان بعمل آخر إزاء هذا المؤثر فيمكنه فى الحال الحركة الهدبية مرة واحدة بحيث يقذف بالجزيئات خارج القرص . وإذا أخفق فى هذه المحاولات أيضا عمل الحيوان على الهروب والانسحاب داخل أنبوبته واستقر فيها نحو نصف دقيقة ثم يظهر مرة أخرى ويبدأ بحرك

أهدابه ثانية في اتجاهها العادى . ولكن هل يكرر الحيوان سلوكه الأصلي بعد أن يعود إلى حالته العادية ؟ لا ، فإنه وجد أنه بمجرد وصول اللون القرمزى إلى القرص ينسحب الحيوان إلى أنبوبته ويمكث هناك مدة أطول من المدة السابقة . وتزداد هذه طولا كلما تكررت عملية الظهور والاختفاء التى تجذب فى أثناءها الجزيئات إلى قرصه . وأخيرا يضطر الحيوان إلى تخليص نفسه بانقباض سريع فيترك أنبوبته ويسمى حيث يطلب الرزق فى مكان آخر .

ونحن فى وصفنا لهذه « الأفعال المنعكسة » اضطررنا إلى استخدام تعبيرات أو مصطلحات علمية خاصة لا تطلق إلا على سلوك حيوانات أخرى أكثر رقياً كالكلب أو الانسان ! هذا وقد رأينا فى المثل السابق أن هذا الحيوان الساذج قد جرب كل ما لديه من حيل لكي يحمى نفسه من تلك الظروف السيئة التى أحاطت به وبعد جهد وتعب عظيم اضطر فى النهاية إلى الهروب من هذا الموقف غير المحتمل الذى لا طاقة له به ! . والواقع أنه يمكننا أن نقول أن سلوك أنواع الحيوانات المختلفة من أدناها إلى أرقاها من الثدييات لا يختلف بعضه عن بعض فى المبدأ العام والىكن فى التفاصيل فقط ولقد ثبت هذا الرأى ووضح لدى جماعة المفكرين ولا يزال يزداد وضوحاً ورسوخاً كلما ازدادت تجاربهم وتعددت مشاهداتهم لمثل هذه الحيوانات ويقول الأستاذ « چننجز » : لو أن « الأميبيا » من الكبر بحيث يراها الانسان لقال إنها تحركها نفس الدوافع والرغبات التى تسير غيرها من الحيوانات الرقيقة وهو فوق ذلك يوافق على رأى الدكتور « راييموند بيرل Dr. Raymond Pearl » الخاص بالحيوانات التى هى أكثر رقياً القائل : « إنه لا بد أن يألف الانسان حيواناً ما ويراقبه فى جميع أنواع سلوكه - كما يراقب سلوك صديقه تماماً - حتى يتضح له أن هذا الحيوان لا يختلف مطلقاً فى سلوكه عن الانسان وحتى يستطيع أن يفهم ذلك السلوك فهماً تاماً » .

وهذه الدراسات البيولوجية لا تدع مجالاً للشك فى أن هناك « وحدة » جامعة متمشية فى جميع الكائنات الحية من أدناها إلى أرقاها ، وهى أن جميع الحيوانات من « الأميبيا » إلى الانسان ما هى إلا مرا كز نشاط تدفعها إلى الاتصال الدائم بالعالم الخارجى وكل منها يواجه هذا العالم بذاتية خاصة وبنوع خاص من الاستقلال ، كل يعامل البيئة بحسب طبيعته ويلبس لكل وقت لبوسه ، وكل يشكل مجرى حياته وفقاً لطبيعته ولتقواه أيضاً ، وهو فى أثناء احتكاكه بالبيئة ينمى ذاتيته سواء كانت هذه الذاتية سهلة أم معقدة . ولا يعرف الانسان هذه الحقائق إلا إذا درس هذه الأحياء كما يدرس صديقه تماماً . والملاقة بين أحط هذه الكائنات الحية « كالبروتوزوا » وذلك الكائن الحى الذى يلى الملائكة فى الدرجة وهو الانسان هى

كالنسبة تماماً بين « كنيسة القرية وكنائس المدينة » فهي افتراق في المقدار وفي تنوع التفاصيل وتعدد الظروف التي مرت بكل منهما في سلم النشوء والارتقاء ، وبسبب ما أصاب الوحدة المشتركة من عوامل مختلفة ؛ خضعت لها كل منهما في اجتيازها للمراحل المتباينة في سلم النشوء والارتقاء .

ولكن إذا كنا نؤكد ذلك الطابع العام في أفراد المملكة الحيوانية فيجب ألا يلهينا هذا عن تقدير ذلك الاختلاف العظيم في درجة السكال التي تبلغها الكائنات الحية في مستوياتها المتباعدة . فكلما انحط الحيوان في درجة الارتقاء والتطور كانت علاقته مع البيئة محدودة جداً — فمثلاً — يتجلى هذا في الحيوانات المائية المنحطة « كالأنيمون البحري The sea-anemone » ذلك الحيوان المائي الساذج الذي زودته الطبيعة بأعضاء استقبال تغطي جسمه ، وما هي في الحقيقة إلا خلايا حساسة تصل هذا الكائن ببيئته فهو كغيره من الحيوانات السفلى يتصل بالمحيط الذي يعيش فيه اتصال التصاق وتماس وكلما ارتقى الكائن الحى في سلم النشوء زادت أعضاء الاستقبال فيه فظهرت فيه خلايا حساسة قادرة تحس بالضوء وتشعر بالصوت . وكلما ارتقى الكائن الحى ارتقت أعضاء الاستقبال واستقرت في خلايا حساسة تحس بالضوء وتشعر بالصوت وبذلك يزداد تشعب العلاقة بين البيئة والكائن الحى . وكلما اشتد التشعب ارتقت الذاتية حتى تصل إلى الانسان وهو كائن حى يمكنه أن يخضع سيره في حياته ويمكنه أيضاً أن يجرى في حياته طبقاً للمذاهب الفكرية التي لا يسمو إليها الحس يستر عقله ويمكنه أن يتطلع إلى الأمام ويتذكر الماضي ، ويتحتم عليه أن يهيئ لروحه غذاءً ثقافياً كما يقدم لجسمه غذاءً مادياً . وقد يكون من الصعب أن نعرف بداية ظهور الحواس بالضبط في سلم النشوء والارتقاء ، ولكننا نستطيع أن نفهم الأمر على حقيقته إذا تذكرنا أن احساس الكائنات الحية السفلى بدأت بشكل غامض وتدرجت من هذا الشكل إلى أن وصلنا إلى مرتبة الإنسان الذي يشعر بالعالم المنظم المحيط به . ومهما كان من أمر ظهور « الشمور » وبدايته يجب علينا ألا نتوهم أن ظهوره كان أمراً كالياً أو أمراً منفصلاً عما سبقه من الحوادث ؛ فإنه كان وسيلة من الوسائل التي عملت على توسيع نطاق النشاط الحيوى وتقدمه . وبعبارة أخرى . هو وسيلة لرفع مستوى الذاتية والسمو بها .

فليس الإنسان إذن كما قال « ديكارت » آلة أضيف إليها روح أو كما قال « ايبكتيتس » Epictetus « شبح يحمل جسماً » فالإنسان وحدة مركبة من جسم وعقل وهو آخر مراحل التطور وفيه وصلت المادة الحية إلى أرق أطوارها واستطاعت أجزائها أن تقوم بأعمال دقيقة . وهذه النظرية بعيدة كل البعد عن رأى الماديين وهى وإن كانت تقبل آراء

«الفسولوجيين» وما يتبعها من تحليلات طبيعية وكيمائية ترفض أن تعتبر أن الإدراك الحسى والتفكير والوجدان والارادة كما لو كانت معانى كالية أضيفت إلى آلة تامة غنية عنها . وهى تحتفظ للساحية النفسية بكل ما تحتاج إليه من أخلاق ودين وهى تصبغ الجسم بالصبغة الروحية ولكنها لا تصبغ الروح بالصبغة المادية .

ويمكن أن نلخص البحث السابق فيما يلى : — ستكون النظرية الثانية لا محالة هى النظرية التى سنأخذ بها من بين تلك النظريات التى تصدت لتأويل الحياة بطرق متباينة . وتبدأ هذه النظرية — كما سبق الإشارة إليه من المبدأ الآتى — « وهو أنه يوجد » حتى فى أحط طبقات الحيوان « شىء آخر لا تستطيع الطبيعة والكيمياء أن تفسره » وتلمح هذه النظرية فى تاريخ الحياة جهداً متواصلاً لإدراك هدف الذاتية الذى يبدو فى أجلى مظاهره فى شعور الانسان . فهذه النظرية إذن تجد فى هذا الهدف الذى تؤمه الخليقة كلها رأى الذى تفسر به سر تطور الحياة .

وينتج عن هذا الرأى نتيجتان هامتان هما : —
أولاً : أن التربية التى تتخذ مبدأ « تحقيق الذاتية » هدفاً لها هى التربية الوحيدة التى تسير وفق قوانين الطبيعة والتى تشهد لها الحقائق البيولوجية السابقة .
ثانياً : أن محاولة قصر فكرة الذاتية على الأمور العقلية الصرفة هو تضيق لنطاقها ؛ فالذاتية أمر يتعلق بالكان الحى كله جسماً وعقلاً . فالعملية العقلية التى تجرى فى عقل الولد أو البنت ما هى إلا أوضح مظهر لعملية أخرى أوسع منها وأبعد مدى تشمل الكائن الحى كله ؛ فهى تشمل حركات ترجع فى تاريخها السابق إلى ما قبل ظهور الإنسان ، وربما لا يمكن تحديد بدايتها بالضبط بل ربما رجعت إلى عهد ظهور الحياة فى أيامها الأولى . ذلك العهد الذى لا يشبه التاريخ . ويمكننا أن نعتبر « صمويل بتلر Samuel Butler » ممن يؤمنون بهذه النظرية ، فقد سار فى تفكيره على النهج السابق الذكر حينما انتقد فى رسالته المشهورة « Erehon » النظرية الميكانيكية التى نادى بها « شارلس داروين Charles Darwin » فقد حاول « بتلر » أن يثبت أن المعاديات والنمو الجسمانى والوظائف « الفسيولوجية » والفراثر . والوراثة لا يمكن أن تفهم إلا على أساس أنها نوع واحد من الظواهر تمثل الذاكرة صفته الأساسية وطبيعته الأصلية . فنحن فى الذاكرة نشعر بطريق مباشر بأن الماضى يؤثر فى الحاضر ، وأن « بتلر » جرياً على المذهب القائل « انتقل من المعلوم إلى المجهول » يعلن فى جراءة أن تلك العمليات السابقة يجب أن تمرى جميعاً إلى ما يمكن أن نطلق عليه اسم « الذاكرة اللاشعورية »

unconscious memory وقد أشار من طرف خفى إلى أن ظهور بعض الأعضاء في جسم الحيوان كظهور المخالب في « أبى جلنبو » في تاريخ حركة التطور لا يمكن فهمه إلا على أنه وليد أحد العوامل اللاشعورية التي تشبه في طبيعتها عملية الابتكار الشعورية التي يقوم بها الإنسان . « فالسكاشه » التي يستخدمها النجار لنفس الأغراض التي يستخدم فيها « أبوجالنبو » مخلبه ليست إلا عضواً منفصلاً ، كما أن المخلب ليس إلا آلة متصلة بجسم « أبى جلنبو » اتصالاً دائماً .

ولكن عبقرية « بتلر » الساحر تدفعه دائماً إلى أن يصوغ حججه وبراهينه في صورة توقف الناس من مسباتهم العقلية التقليدية بصورة مزعجة . وحتى القارى نفسه الذى أعدنا عقله في الصفحات السابقة قد تملكه الدهشة عند ما يسمع بأن الجد الأعلى « لأبى جلنبو » قد اخترع تلك المخالب المشابهة للسكاشه ، ويدهش أيضاً حيناً يستمع بأن أحفاد « أبى جلنبو » استمرت تحتفظ بها لأنها تقدر أن أجدادها قد عملت ذلك . ولكننا نفيق من أثر هذه الصدمة إذا ما عرفنا أن « بتلر » إنما قصد بذلك أن يستخدم أسلوباً شديداً للتأثير للإعراب عن فكرة خاصة — تلك هى أن النمو إن كان يختلف عن الذاكرة اختلافاً تاماً كما يختلف ظهور الاختلافات العضوية عن الاختراع ، فإن القرابة بين العمليتين أكثر أهمية من الاختلافات التي لمسناها . على أن الاصطلاحات التي استخدمها « بتلر » مثل « الاختراع اللاشعورى » unconscious invention والذاكرة اللاشعورية unconscious memory تتضمن تناقضاً مما يجعل نظريته تبدو مخالفة للمعقول . فجدير بنا إذن أن نستبدل هذه المصطلحات بأخرى تفسر لنا الحقائق التي نادى بها Butler تفسيراً لا تشوبه شائبة .

ولا بد لنا — أولاً وقبل كل شيء — من أن نبحث عن مصطلح لنعبر به عن هذا المعنى الذى يدفع الكائن الحى دفماً مستمراً ليقوق بين نفسه وبيئته ، وإلى المخاطر التي هى مدى الحياة ولحماتها : كلما يشعر شعوراً مباشراً بهذا المعنى الذى يتمثل لنا دافعاً أو حافزاً drive أو نزعة tendency واضحة نحو « هدف » ما . وهذا هو ما يسميه علماء النفس نزوعاً . كما يطلقون اسم « العملية النزوعية conative process على جميع مظاهر النشاط الشعورى التي يعاها فيها هذا الدافع فيطبعها بطابع الوحدة التي أطلق عليها Bosanquet اسم « العوامل النزوعية التي تساعد الكائن الحى ليلأتم نفسه للبيئة وليتقدم » . مثلاً محاولة القارى فهم الجملة الحالية ماهى إلا عملية نزوعية مركبة مكونة من عدة عمليات عقلية أسهل منها . وهذه تتجه إلى هدف معين تشعر به شعوراً قليلاً أو كثيراً .

وسلوك « الاستنتور » — الذى سبق أن تعرضنا له — وإن كان من هذا النوع يجب ألا نعتبره ضرباً من ضروب النزوع وذلك لأننا لا يمكن أن نثبت إثباتاً قاطعاً بأن ذلك الكائن الحى كان يشعر شعوراً واضحاً بتلك المادة القرمزية ، أو بالهدف الذى وجه إليه حركاته وجدير بنا أن نلاحظ أن عملية القراءة ذاتها هى من دون شك عملية نزوعية إذ هى تتضمن تحريك العين وتوجيهها ونظراً لأن سلوكها « سلوك لاشعورى » لا يمكننا مطلقاً أن نعتبرها نزوعاً وأن كانت قد اشتركت هى وهو فى الصفات العامة للعمليات النزوعية ، وذلك لأن عين القارئ ليست كعدسة النظارة ؛ فسلوك العين هو سلوك موجه إلى هدف . هو سلوك كائن حى يتمتع بشيء عظيم من الاستقلال فى مملكة الحياة الكبرى : أضف إلى ذلك أنه عندما يشغل عقل القارئ بقراءة ما أمامه من مطبوعات نجد أن أجهزته العصبية العضلية تعمل على رفع رأسه فى وضع خاص كما أن الغدد الهضمية تعمل عملها فيما أكله من الطعام . ومع ذلك لا يمكننا أن نسمى هذه العمليات المغرضة نزوعاً وذلك لأنها تحدث تحت منطقة المستوى الشعورى . ولو أن فرداً يفوق مستوى البشرية فى مواهبه استطاع أن يراقب سلوكنا العقلى كما يراقب نحن الظواهر الطبيعية الحسية لرأى أن كل ذلك أمثلة لنوع واحد من العمليات تختلف فى تفاصيلها ولكن تتفق فى الطريقة العامة ، وبعبارة أخرى لابد أن يرى أن هذه العمليات تختلف تماماً عن العمليات الميكانيكية الصرفة وذلك لوجود « دافع داخلى » internal drive ، وتختلف هذه العمليات فيما بينها فى المادة التى يعمل فيها هذا الدافع وفى صفات ذلك الهدف الذى يرمى إليه كل منها .

وسنطلق على هذا الدافع الذى يسيطر على حياة الإنسان الشعورية وعلى غيره من الحيوانات الراقية والذى يهيمن على مظاهر النشاط الجسمى وعلى سلوك الحيوانات الدنيئة اللاشعورية — سنطلق عليه — اسم « الهورمى » Hormic أو « الغرضى » أو « القوى الحيوية الدافعة » . وبناء على هذه التسمية يمكن أن نقول أن كل العمليات الغرضية لدى الكائن الحى ليست سوى « عمليات هورمية » . وما العمليات النزوعية إلا عمليات جزئية للعمليات الهورمية تمتاز أجزاءها بأنها شعورية .

وجرباً وراء هذا الأسلوب سنطلق على جميع الظواهر المختلفة التى عدها أو اعتبرها « بتلر » من نوع الذاكرة الشعورية أو « اللاشعورية » اسم الظاهرة الحافظة أو النيمية Mnemic . — أو القوى الحيوية الحافظة — (وذلك بعد استعارة هذا الاسم من البيولوجى الألمانى Semon) وسنعتبر بها عن تلك الخاصية التى يمتاز بها الكائن الحى فى تذكره الأشياء ؛

فالذاكرة إذن ما هي إلا « الحافظة » الشعورية — والصلة بين القوة الحافظة أو « النيمية » والذاكرة كالصلة بين القوة المورمية والنزوع .

ونحن في تعليلنا لتطور الذاتية سنستعين بهذين الاصطلاحين « هورمى » و « نيمى » (القوى الغرضية — والقوى الحافظة) في رسم الطريق الذى سنسلكه . ومن المستحسن بعد هذا أن نستهل دراستنا ببحث وافٍ في طبيعة هذه المظاهر الأساسية للنشاط الحيوى وفي أشكاله المختلفة . ولو أن هذا سيكون موضع اهتمامنا في الفصول المقبلة ، إلا أننا نرى أنه من الضروري أن نشير إلى رأى جماعة حديثة من علماء النفس أنكرت وجود ظاهرة الشعور انكاراً باتاً — تلك هي مدرسة السلوكيين التى تتجاهل ما اصطلاح العلماء على اعتباره موضوع علم النفس . وزعيم هذه المدرسة هو دكتور « واطسن » الذى يعتقد أن العمليات الشعورية — إذا ثبت وجودها — إنما هي حقائق خاصة لا يشعر بها إلا الشخص الذى يمارسها . وإذا كان العلم لا يمكن بناؤه على حقائق خاصة بل يجب أن يقوم على أساس الحقائق العامة المشتركة وإذا كان الشعور هو كل ما لدينا استحال أن يوجد شيء يسمى بعلم النفس . وليس هذا بصحيح فأنى وإن كنت لا أستطيع أن ألاحظ ملاحظة مباشرة ما يجرى في شعور كلبي فأنى لا أعجز عن وصف حالة هذا الكلب النفسية والحكم عليها فأقول إن كلبي يعرف أنى على وشك الخروج للنزهة . زد على ذلك أننى لا أنتظر حتى يعلن لى كل شخص حالته النفسية أو حقيقة شعوره ولكننى أستطيع أن أعرف أن هذا شخص غاضب وذلك قلق ينتظر القطار . . . الخ . الواقع أننا إلى الثقة بما نستنبط من حالة سوانا أميل منا إلى قبول ما يقوله عن نفسه ؛ فالأعمال أوضح بيانا من الكلمات . ومن مظاهر الضعف البشرى العام أن يجهل الإنسان نفسه ويخدعها . هذا وترجمة السلوك الخارجى للحيوان هي وسيلتنا لمعرفة سيكولوجية هذا الحيوان ، وهى الطريقة التى يقرها الذوق السليم في دراسة نفسية الإنسان . ويريد جماعة السلوكيين صبغ هذه الطريقة بالصبغة العملية وذلك بتطبيقها بطريقة منتظمة على تحليل جميع ظواهر الحياة البشرية التى تسمى عقلية .

وسنحاول أن نضرب لك مثلاً لطريقة السلوكيين ، وسنحلل انفعال الخوف كما حلّله زعيمهم دكتور واطسن . ألبرت طفل سنه أحد عشر عاماً ظهرت عليه دلائل الخوف عندما سمع صوتاً فجائياً وعندما فقد السند — ولكن لم يظهر عليه خوف ما عند رؤيته فأراً أبيض بل حاول القبض عليه عندما اقترب منه ، ولكن لما ظهر المأر الأبيض عدة مرات أمامه في الوقت الذى كان يسمع فيه صوت مطرقة تهوى على قضيب حديدى محدثة صوتاً مزعجاً انتقل الخوف من

الصوت الفجائي إلى خوف من رؤية الفأر ، وبعد أن كان الفأر مركزاً للجاذبية الطفل أصبح مصدر الخوفه وانفسد فسر ذلك واطسون بأن الخوف كان في البداية مرتبطاً بالصوت المزعج ، ثم ارتبط بالصوت المزعج مضافاً إليه رؤية الفأر ، وأخيراً اقتصر على رؤية الفأر فقط . وإذا استعمرنا المصطلحات العلمية أمكننا أن نقول إن خوف البرت من الفأر خوف أو انفعال شرطى يشترط فيه ارتباطه بالصوت — وفيما بعد إنتقل انفعال الخوف إلى كل الحيوانات الشبيهة بالفأر أى إلى جميع الحيوانات ذات الفراء ؛ فجرد رؤيتها كفيلاً بأن يثير في البرت انفعال الخوف المزعوم .

وقد يوافقنا القارىء بأن أمثال هذه التجارب قد تضىء لنا الطريق في تفسير نمو الأطفال العقلى في بداية حياتهم ، ولكننا مع ذلك نشك في أن المذهب السلوكى يمكنه أن يفسر عملية كعملية التفكير ، وهى عملية خاصة فى روحها وفى كنهها ولا تظهر إلا فى الشعور . ولكن واطسون يرد على ذلك بأن علماء النفس قد حاطوا موضوع التفكير بكل غموض لأنهم يميلون إلى فصله دائماً عن مظاهر النشاط العضلى . وليس بغريب — على حسب رأى واطسون أن نقول إن الصانع الماهر أو لاعب « التنس » الماهر يفكر بأطرافه وأن الرجل الرياضى الذى يفكر فى حل مشكله جبرية لا يستطيع ذلك إذا هو لم يحرك قلبه أو لم يضع رموزه . ونحن إذا دققنا فى تفكيرنا وجدنا مجسماً فى الألفاظ أو فى تلك اللغة الصامتة التى تدور بخلدنا . وإذن يمكن أن نعتبر أن التفكير مظهراً راقياً من مظاهر نشاط أعضاء النطق وبذلك نكون قد فسرنا التفكير كما يفسره جماعة السلوكيين .

ويجب أن نعتف كما اعترف « برتراند رسل » أن مما يجرح العزة الإنسانية أن ترى بعينها المدى البعيد الذى وصلته هذه النظرية من نجاح . ذلك المدى الذى تستطيع أن تبلغه هذه النظرية فى تحليل السلوك وتعليله دون أن تفترض أن الشعور يؤثر فيه . فيستطيع الإنسان أن يعتنق الرأى الذين يدين به واطسون وهو أن ما نسميه شعوراً ليس فى الواقع إلا سلوكاً . على أننا جميعاً نشعر بصعوبة هذا الرأى الذى هو فى نظارنا ضرب من ضروب البحث فيما وراء الطبيعة . وإذا لم يكن الشعور مجرد اسم يطلق على بعض أنواع السلوك المركبة كان شيئاً يرافق أنواع السلوك نفسها فإننا فى هذه الحالة نكون قد اتفقنا مع « وليم جيمس^(١) » الذى اعترف بأنه لا يمكن أن نتصور الشعور لا علاقة له بأمر لا يكاد يتخلف عن مرافقته .

وعلى الرغم من أن المذهب السالوكي يؤكد مبدأ فكرة الوحدة ، الاستمرار في الوظائف الكبرى وفي الوظائف الصغرى للكائن الحي ، وعلى الرغم أيضاً من أن هذا التأكيد يدعم آراءنا التي سبق أن نادينا بها في الفصول السابقة ، على الرغم من ذلك كله لا نستطيع أن نؤمن بأن آراء واطسن متوصلنا إلى أهدافنا . فلا بد من أن نؤمن أن الإدراك الحسي والوجدان والنزوع ، على الرغم من أنها عمليات عقلية تتأثر بمظاهر نشاط الجسم إلا أنها تجري شوطاً أساسياً في حياة الإنسان .

مراجع الفصل الثاني

- 1 — B. Bosanquet, "The Principle of Individuality and Value".
- 2 — B. Bosanquet, "The Value and Destiny of the Individual".
(Macmillan 1912,1913)

وهذا الكتاب يعالج مبدأ الذاتية من وجهة النظر الميغيلية الجديدة

- 3 — J. Loeb, "The Mechanistic Conception of Life."
(Cambridge University Press, 1912)
- 4 — H. S. Jennings : Behavior of Lower Organisms.
(Macmillan, 1906)
- 5 — Samuel Butler : Life and Habit and Unconscious Memory.
- 6 — A. D. Darbishire, "An Introduction to a Biology".
- 7 — J. T. Hobhouse, "Development and Purpose".
(Macmillan, 1913.)
- 8 — S. Alexander, "Space Time and Deity"
(Macmillan, 1927)
- 9 — G. Lloyd Morgan, "Life, Mind, and Spirit"
(Williams & Norgate, 1926)
- 10— A. N. Whitehead, "Process and Reality"
(Cambridge University Press, 1929)
- 11— J. B. Watson: Psychology from the Standpoint of a Behaviorist.

وهذا الكتاب هو إنجيل مذهب السلوكيين

- 12— Pèter Sandiford, "Educational Psychology."
Longman's 1928

وهذا الكتاب يطبق مذهب السلوكيين تطبيقاً معقولاً على المشاكل التربوية

- 13— J. A. Thomson, "Secrets of Animal Life"
Melrose 1919.

وهذا الكتاب يحتوي على كثير من النقط التي تمت بصلة لهذا الموضوع

- 14— J. T. Hogben, "Principles of Animal Biology"
Christophers 1930

ويعالج الكتاب هذا الموضوع من وجهة نظر ميكانيكية

الفصل الثالث

النزعة إلى الحياة في الكائن الحي

إن القوى الهورمية (الغائية : الغرضية : القوى الحيوية الدافعة) هي أساس جميع مظاهر النشاط التي تميز الكائن الحي عن غيره من الجواد . وهي أيضاً أساس نزعة الحيوان الاستقلالية إزاء البيئة التي يعيش فيها . ويجدر بنا أن نوضح ما نقصد بتلك النزعة الاستقلالية : لا يمكننا أن نقول إن هناك كائناً حياً مستقلاً تمام الاستقلال عن البيئة لأنه لو انقطع عنه الطعام مات واندثر . بل نذهب أبعد من هذا فنقرر بأن العلاقة بين الكائن وبيئته كما قال الدكتور « ج . س . هالدين » هي إحدى الفوارق الرئيسية التي تميزه من الآلة . فالبيئة هي والكائن الحي في تفاعل مستمر ؛ فهو دائم الامتصاص والافراز لمادتها ، وجسم الانسان يتأثر تأثيراً عظيماً بها .

وما قلناه عن جسم الإنسان ينطبق تمام الانطباق على مظاهر نشاطه العقلي ، فهذه لا تنمو ولا تترعرع إلا إذا كانت دائمة الاتصال بالعالم الخارجي . فمثلاً جزء عظيم من مظاهر نشاط الإنسان العقلي يعتمد إلى حد كبير على صلاته بإخوانه ، ولا بد أن يلحقه الفناء إذا انقطع عنهم . فيمكن إذن أن نقول إن نسيج عقل الإنسان يتكون كما يتكون جسمه مما يصل إليه من خضم الحياة عن طريق الإدراك الحسي والتفكير وعن طريق جميع مظاهر الحياة الاجتماعية . وعلى الرغم من ذلك يحاول كل حيوان ما دام على قيد الحياة أن يفرض وجوده على هذا العالم الذي يعيش فيه على اعتبار أنه جزء منه . وهذه حقيقة يشعر بها الناس جميعاً ، فأقل الناس اعتداداً بالنفس يشعر بأن هذه النزعة غالبية على كل لحظة من لحظات حياته الشعورية . وكأننا في كل عمل نقوم به تحدث الواحد منا نفسه سراً أو جهراً « هاأنذا : يجب أن يُعترف بوجودي . سأسلك طريق الخاص لا طريقك أنت » وتقف أجسامنا الموقف نفسه ولكن بطريقة الخاصة . والواقع أن هذا الموقف يفتظم جميع الكائنات الحية من الأميبيا التي لا تكاد تشعر « بالدافع إلى الحياة » إلى الإنسان الذي يتميز بأنه دائم الشعور بالسلطان على مستقبله وفي تصريف شئون حياته ^(١) .

وتتجلى سيطرة الكائن الحى على بيئته في مظهرين من مظاهر النشاط . مظاهر النشاط الاحتفاظية ومظاهر النشاط الابتكارية . وهذا التنوع واضح فهو من الناحية الجسمية يشبه ذلك الاختلاف الذى بين الشخص المكتمل النمو والناسىء ؛ فالفرد المكتمل النمو قد وصل إلى درجة الاستقرار والثبات من حيث الملامح والشكل العام والتركيب ، ولكن الشاب لا يزال يتقدم فى هذه النواحي .

وفى الناحية العقلية نجد أن الاختلاف بين النزعتين السابقتين يشبه تماماً ذلك الاختلاف بين الشيخوخة الجامدة والشباب المتحمس ، إذ يميل الشيخ إلى كل ما هو قديم من العادات أو الأصدقاء أو الكتب أو الروايات . أما الشاب فتحتمس يميل إلى السرعة فى كل مظهر من مظاهر التفكير أو العمل . والاختلاف بين مظاهر النشاط سابقة الذكر وإن كان اختلافاً واضحاً فإنه ليس اختلافاً مطلقاً . وانضرب لذلك مثلاً بحالة مستر « وود هوس » والد « Emma » كما جاء فى إحدى روايات « جين أوستن Jane Austen » ذلك الشخص الشديد التحفظ الرجعى ، وإن كان قد ضرب به المثل فى شدة ميله إلى القديم نجد من الأدلة ما يثبت أن حياته لم تكن مطلقاً تسير على هذا الأسلوب الرجعى وحده . وذلك لأننا فى محافظتنا على القديم علينا أن نقف فى وجه الظروف المتغيرة وأن نلائم بين أنفسنا والبيئة القديمة . وهذه الملاءمة ذاتها تتطلب تفكيراً وعملاً من نوع جديد . وبالمثل الإبداع لا بد أن يحتوى على عنصر من عناصر الاحتفاظ ؛ فالرياضى الناجح لا يمكنه أن يكشف نظرية جديدة قبل أن يحفظ جدول الضرب ، وكذلك لا يمكن الباحث العلمى أن ينتج شيئاً جديداً قبل أن يهضم نظريات من سبقه من العلماء . وما التجديد فى الأدب والموسيقى والشعر إلا تغيير فى القديم وتركيبه على مثال جديد . ولن يستطيع أجراً سياسى سوى أن يبنى نظرية جديدة على رأى سياسى قديم — وبالإيجاز الاحتفاظ والابتكار ليسا فى حياة الفرد إلا عاملين من عوامل الاحتفاظ بالنفس . والذى يميز نوعاً من النشاط من غيره هو غلبة أحد هذين العنصرين على الآخر لا وجود واحد وغيبة الثانى : وسنحاول أن ندرس بعض الأمثلة لنوضح هاتين النزعتين .

أولاً : مظاهر الاحتفاظ فى الناحية الجسمية

إن علم وظائف الأعضاء « الفسيولوجيا » يمدنا بالكثير من الأمثلة لمظاهر الاحتفاظ فى الناحية الجسمية — خذ لذلك مثلاً عملية التنفس فى الإنسان : لقد كان المعتقد منذ القدم

أن الغرض من التنفس هو إمداد الجسم عن طريق الدم بالأكسجين الذى يتسرب جزء كبير منه إلى الرئتين حيث يتحول إلى ثانى أكسيد الكربون . فلم يكن معروفاً إذ ذاك نتائج تلك البحوث التى قام بها Dr. J. S. Haldane الأستاذ بجامعة « اكسفورد » والتى قام بها Prof. Yandell Henderson الأستاذ بجامعة Yale وتلاميذها . ولم يكن معروفاً إذ ذاك مقدار دقة ذلك النظام الذى تدخل وتخرج بمقتضاه الغازات إلى الدم ؛ فقد ظهر بأن ثانى أكسيد الكربون ليس مجرد غاز سام يسمى الجسم للتخلص منه بل أنه ضرورة حيوية لا يقل فى الأهمية عن الأكسجين . وللاحتفاظ بهذه الدرجة الثابتة من ثانى أكسيد الكربون يطرأ على التنفس تنظيم خاص من لحظة إلى أخرى حتى يظل ضغط ثانى أكسيد الكربون فى القارات الهوائية بالرئتين مناسباً لضغط مقداره أربعون ملليمترًا من الزئبق كأننا ما كان عمل الإنسان ونوع الجو الذى يعيش فيه . وجدير بنا أن نعرف أن الإنسان مهما زاد أو قلل من سرعة تنفسه فإنه لا يمكنه أن يؤثر فى هذا المتوسط السابق الذكر ؛ ففوة تنفسه سوف تنظم نفسها حتى تعادل ما يبدله من مجهود ، وعملية التنظيم المذكورة عملية حساسة جداً بدليل أنه إذا زادت نسبة ثانى أكسيد الكربون فى الهواء بمقدار ٢ و ٠ تضاعفت سرعة التنفس داخل الرئتين ، ولكن إذا نقصت بمثل هذا المقدار وقفت عملية التنفس مرة واحدة .

وعملية تنظيم مقدار الأكسجين مدهشة أيضاً . بخلايا الرئتين الدقيقة التى تفصل بين الهواء والدم تأخذ لنفسها الأكسجين وتحوله حتى يصبح ضغطه داخل الدم كضغط الهواء فى الخارج . ولكن كلما ارتقىنا إلى مرتفعات عالية بدأ الجسم يتأثر لقلة الأكسجين . ونحن إذا استمعنا لغة « هالدين Haldane » نقول « أن الخلية سرعان ما تذكرنا بأنها حية وذلك لأنها تبدأ تفرز الأكسجين إفرازاً داخلياً حتى تتمكن من مقاومة ضغط الغاز فى الدم . على أن عملية التكثيف هذه تحتاج لبعض الوقت ولعل هذا هو السر فى إحساس الإنسان فى طبقات الجو العالية بحاجته إلى الأكسجين بل لعله يفسر لنا الأعراض التى تبدو على متسلقي الجبال كزرق الشفاه والإصابة بالقيء . ومن هذا يتضح قيمة هذه المعلومات وأهميتها لمن يعالج الطيران ولا سيما إذا كان على ارتفاع عظيم جداً . ذلك الموضوع هو الذى اشتغل به دكتور « هالدين » وزملاؤه أثناء الحرب الكبرى .

لذلك كان لابد من إيجاد وسائل لتوفير الأكسجين للإنسان فى الجو العالى ، ولقد كان ذلك من شأنه أن يفتح الباب أمام دراسة

ثانيا : مظاهر الاحتفاظ في الناحية العقلية

والعنصر الاحتفاظي في الناحية العقلية أشد غموضا ولكنه حقيقة لا ريب فيه ؛ فهو يبدو في شعور الانسان بوحدة الذاتية ، ذلك الشعور الذي لا يفارقنا مطلقا والذي يظهر من ناحية أخرى في ألغة كل فرد منا لبيئته المادية والاجتماعية واطمئنانه إليها . شعور بالكفاية في اللحظة التي نقابل فيها وجه غريب أو وجه عدو . وقد تكون هذه الأشياء مظاهر تدل على أن « عملياتنا الهورمية » ينتمى بعضها إلى بعض وبذلك يمكن أن يفتسمها معنا الحيوانات الراقية . على أن فقدان أحد هذه المظاهر أو كليهما ما هو إلا مظهر من مظاهر المرض العقلي فالدورة العضوية لعمليات التنفس وغيرها من الوظائف الفسيولوجية يوازها دورة سيكولوجية أو نفسية . ويمكننا أن نجد الدليل على صحة هذه الحقيقة في أن الانسان يمكنه أن يهين نفسه فيميش في جميع الظروف رغبة كانت أو عسيرة : على أننا يمكننا أن نستدل عليها أيضا بما يحدث في الحالات التي يضيق فيها العالم بالانسان فلا يلبث أن ينبثق نور من الأمل ينادى بأن بقاء الحال من المحال ، أو قد يركن الانسان إلى عالم الخيال أو الأحلام فيعيد للحياة أترانها . وهذه عمليات طبيعية ولكنها إن زادت على الحد أصبحت ضربا من الجنون .

ثالثا : مظاهر الفساط البراعى في الناحية الجسمية

أما العنصر الابتكارى أو الإبداعى في الناحية الجسمية فيبدو بجلاء في ظاهرة النمو ؛ فكل حيوان يبدأ خلية ثم يبني نفسه بالتدريج من المادة التي تصل إليه من البيئة فيضم هذه المواد إلى جسمه إذ تصبح مكتملة لشخصيته . ولما كان شكل الحيوان مرتبطا بأجداده وأسلافه كان من الواضح أن القوى الهورمية (الغرضية) والقوى النيمية (الواعية) تعملان معا : ولكن يجب ألا ننسى أن عامل النمو ذاته عملية ابتكارية محضة . وهنا لابد أن نؤكد أن الكائن الحى يظل ينمو في شكل مخصوص على الرغم من الظروف الصعبة التي تحيط به . وجدير بنا أيضا أن نذكر في هذا المقام تجارب Driesch التي قام بها على جنين الحيوان البحرى sea urchin ، فقد وضع البويضة بين لوحين من الزجاج ، فاضطر الجنين البحرى أن ينمو مدة من الزمن في شكل طبقة مسطحة من الخلايا مع أنه في أحواله العادية يأخذ في نموه شكلا كريا ؛ ومع ذلك فقد وجد أن الحيوان قد يعاوده النمو مرة ثانية بعد زوال ذلك الوضع

الشاذ . على أن تجارب « مورجان » وغيره من العلماء في عملية تجديد بعض أعضاء الحيوانات تثبت هذه الحقائق ولكن بشكل آخر .

رابعاً : مظاهر النشاط الابتكاري في الناحية العقلية

على أن مظاهر النشاط الابتكاري في الناحية العقلية عند الانسان واضحة لا تحتاج إلى اثبات . فجميع مظاهر المدنية التي بناها الانسان تشهد بذلك الابتكار ، والتنظيم الاجتماعي والقوانين والحكومات والآداب والعلوم نشأت كلها نتيجة لتلك النزعة الابتكارية الشائرة التي تجيش في نفوسنا ، والتي تشعرننا بأنه يجب علينا أن نضيف إلى هذا العالم شيئاً جديداً . ولو لم تكن هذه النزعة الابتكارية لدى الانسان ما وصل إلى رقيه الحاضر .

وهذه الناحية في التربية على جانب عظيم من الخطر ، فإن الغرض التربوي يفقد أثره إذا لم نعتقد أن عملية التربية بمعناها الواسع هي عملية تشجيع العامل الابتكاري في الإنسان ولا نحتاج إلى الإفاضة في هذا الموضوع فسنبحثه بتوسع في الفصول المقبلة . ولكن يجب قبل أن نتقدم إلى أبعد من ذلك أن نلاحظ أن المثليين الذين سبق أن استشهد بهما للعملية الجسمية لهما ما يوازيهما من الناحية النفسية فمثلاً « هيلين كлер » Helen Keller كانت عمياء صماء بكاء ، ولكن هذا لم يمنعهما مطلقاً من أن تكون أديبة وفيلسوفة . هذا مثل من الأمثلة التي تربينا أن النمو العقلي والخلق يكاد يكون مستقلاً عن الملابس الأخرى التي تحيط به . وكذلك فإن عملية « إعادة التربية » تماثل تماماً عملية « تجديد النمو » ، ولقد ثبت أن عملية إعادة التربية قد أعادت لكثير من الجنود عقولهم التي كانت قد أفسدتها صدمات القنابل .

وهناك ظاهرة أخرى هامة قد اختصت بها القوى الهورمية في مظهرها وفي مستوياتها المختلفة . وهذه الخاصية هي ميل الدافع الهورمي إلى توحيد العمليات المنفصلة والتأليف بينها لتكوين وحدة هورمية أوسع . ومثلنا في هذه الحالة كمثل النظام التصاعدي في تدرج رتب الجيش أو ألقاب الكنيسة . فهناك نظام تصاعدي (هيراركي) يستمد فيه المرءوس أو امره من الرئيس ، وهذا ممثل في السكان الحي ، فحقيقته تتكون من نظام متدرج من العمليات الهورمية . فانت تقرأ هذه الجملة مثلاً والدافع الهورمي (الرضي) لذلك هو فهم هذا الفصل من أجل فهم الكتاب كله وهذا التدرج التصاعدي يرتفع أكثر من ذلك عندما نقول إن دراستك لنظريات التربية عنصر هام جداً من عناصر إعداد المدرس لمهنته : على أن هذا

الإعداد تابع لعملية هورمية أبعد مدى ولا ينتهى هذا الدافع إلا باعتزال الفرد مهنة التدريس .

وجدنا في الأمثلة السابقة أن كل مركب من مركبات العملية التصاعدية مثله كمثل « الوحدة الهيراركية السككية » التي هي عملية هورمية (غرضية) وعملية نزوعية في وقت واحد . ونقصد بهذا أنها دافع شعورى يرمى إلى هدف أو غاية شعورية . هذا وليس من الضروري أن تكون عناصر العملية النزوعية نزوعية أيضاً ، فمثلاً إذا أراد شخص أن يصل إلى صديق له فإنه قد يمتطى دراجة يقطع بها المسافة . وهنا نجد أن الرحلة أو الزيارة نفسها عملية نزوعية في حد ذاتها كما أن عملية قيادة الدراجة عملية نزوعية أيضاً ولكنها تابعة للعملية النزوعية الكبرى (وهي الرغبة في زيارة الصديق) وهذه العملية الأخيرة تتطلب حركات دقيقة في الجسم والجذع والأعضاء ، وهي وإن لم تكن عمليات نزوعية (أثناء الركوب) إلا أنها كانت عمليات نزوعية في وقت من الأوقات - في الوقت الذي كان يتدرب فيه الشخص على القيادة . فمعظم هذه العمليات أصبحت « أوتوماتيكية » بعد أن كانت في بدايتها شعورية . ولما أتقن الراكب فن الركوب انتظمت هذه العمليات فكونت نظاماً هورمياً موحداً وأصبح في خدمة كل نظام هورمى آخر يتطلب معونته .

نستطيع أن نقول الآن إن تاريخ حياة الإنسان يلخصه حركتان رئيستان تتجه أولاهما نحو النمو الخلقى أو كما يقول « الأستاذ الكسندر » Prof. Alexander تتجه نحو إيصال العمليات الهورمية إلى درجة الكمال : وهي عملية نمو تتدرج من المستوى الفسيولوجى اللاشعورى إلى المستوى النزوى الشعورى . أما الحركة الثانية فهي حركة من شأنها المساعدة على إتمام النمو وتجميع النظم الهورمية في وحدة « هورمية كبيرة » أكثر اتساعاً وأرق تركيباً . فالإنسان مثلاً يبدأ حياته في رحم الأم بشكل خلية ثم يتطور ويصبح كائناً طفيلياً يعيش من دمها ويتغذى من غذائها ، ولكنه على الرغم من ذلك كائن حى مستقل له حياة مستقلة ومصير خاص - والعمليات « الهورمية » بنزعاتها الاحتفاظية والابتكارية التي تتركب منها حياة هذا المخلوق لا زالت لا شعورية . وحينما يظهر جهازه العصبى وتتكون حواسه يزداد « الدافع إلى الحياة » ثروة بما يظهر له من عناصر نزوعية مبهمة وهو لا يزال في الرحم . هذا ومنذ أن ينفصل الطفل عن أمه ويشق طريقه الخاص في هذه الحياة يصبح للعناصر النزوعية أهمية جديدة فتحاول أن تحدد هدفاً لها فالنزوع يرقى من مستوى الدافع الأعمى إلى مستوى الرغبات الراقية . وهذه تتدرج من مستوى الرغبة للوصول إلى هدف مباشر إلى مستوى

أعلى هو أفق المثل الأعلى . على أن هذا التقدم في طبيعة « الهورم » يوازيه نمو آخر في تنظيم هذا « الهورم » يظهر أولاً في بداية ظهور الأعضاء الفسيولوجية وفي ارتباط وظائفها كي تؤدي عملها في الحياة . ويظهر بعد الولادة في ذلك التوافق الذي يحدث بين قوى الحواس وحركة الأجهزة الأكثر تعقيداً واثراً . وأخيراً يظهر في نظام متدرج من الهراركية النزوعية . وهذه هي التي تحدد شكل ذاتية الإنسان وهي مقياس تقدمه . ولهذا النمو الثنائي نفسه أهمية مزدوجة : فهو من ناحية يمكن الطفل النامي من أن يقابل هذا العالم بروح استقلالية، ومن ناحية أخرى (وقد يكون الغرض السابق تابعاً لهذا الغرض) تمكن الطفل من أن يعبر عن نفسه بمظاهر نشاط ذات أهمية متزايدة . وهذا هو ما نقصده عند ما نقول إن أهم وظيفة للتربية الاهتمام بهذين المظهرين من مظاهر نمو الطفل ولا سيما المظهر الثاني . وهذا هو ما نقصده أيضاً من قولنا أن أهم وظيفة لعملية التعلم هي « خلق الميول وتربيتها » لدى الطفل . ولا يقصد بهذه العبارة أن تصبح المدرسة مكاناً للتسلية ولكن معناها أن المدرسة هي المكان الذي نمد فيه الطفل ليكون قادراً على أن يلقى بنفسه في مظاهر النشاط الجديرة بالذكر . فهي المكان الذي تتلون فيه النظم الهورمية وتعد نفسها لذلك اليوم الذي ستستدعى فيه وتستخدم في ذلك العالم الخارجي .

هذا ولا بد لنا من إيضاح رأيين آخرين قبل التعمق في المناقشة هما :

أولاً : كلما انتظمت العمليات الهورمية وكونت نظماً واضحة تعقدت مظاهر النشاط الناتجة عنها وأصبحت أكثر تعبيراً ؛ فصورة المنظر الطبيعي مثلاً أكثر تعبيراً من المنظر الطبيعي نفسه . على أن هذه الصورة ذاتها قد تختلف في درجة تعبيرها عن غيرها من الصور لهذا المنظر ؛ فأغنية Keats مثلاً في البلبل أكثر تعبيراً من غناء البلبل نفسه وأكثر تأثيراً من تلك الانفعالات والأفكار التي استثارها في نفس الشاعر تغريد البابل قبل أن يبدأ Keats بمجهوره الابتكاري . وعلى هذا المنوال نجد أن ميول الطفل ومظاهر نشاطه الأخرى كلما نمت نمواً طبيعياً كانت أكثر تعبيراً من مجرد الحركات البدائية التي نشأت منها . جسمية كانت تلك الحركات أو عقلية . وهذا الرأي يضطرنا إلى التوسع في تأكيد رأي سبق أن أيدناه وهو أن الطريقة التي يتبعها المفتن في التعبير عن فنه هي (نفس) الطريقة التي يتبعها الحياة في التعبير عن ذاتيتها . وهذا يدعونا إلى أن نؤكد أن أحسن طريقة من طرق التربية هي تلك التي يتحقق فيها هذا المبدأ .

ثانياً : ولا يفوتنا أن نذكر أن أحدث البحوث السيكولوجية التي قام بها جماعة علماء

التحليل النفسى قد عاجلت مشكلة «التنظيم الهورمى» وأوضحتها . ولقد أثبتت هذه البحوث الشوط العظيم الذى يمكن أن تقطعه العوامل الهورمية اللاشعورية فى التأثير على السلوك . ومعنى هذا أن دوافعنا النزوعية قلما تكون نزوعية بحتة فهى تتضمن بعض الدوافع اللاشعورية . وبالإجمال قد أثبتت بحوث هذه المدرسة استمرار التكوين النزوى وأظهرت أيضاً أن شعور الإنسان أو حياة الإنسان الشعورية ما هى إلا جزء (بسيط) ملموس يحجز وراءه تركيباً حياً يتكون من عناصر هورمية ترجع فى بداية ظهورها إلى أيام الطفولة الأولى أو قبل ذلك وهذه الدوافع اللاشعورية هى على أتم الاستعداد لأن تعلن نفسها . وبما أن هذه الحقائق وثيقة الصلة بالقوى « النيمية » (الواعية) فلا معدى لنا من الكلام عنها .

- ٥- A. Alexander, "Foundations and Skeletal Plan of a Copulation Psychology".
 - ٦- E. B. Holt, "The Freudian View".
 - ٧- John Adams: "The Herpetic Psychology applied to Education".
 - ٨- J. Weldon, "The Psychology of Education".
- وذكرت الأوسكار (أ. ب. هول) أن (البياو) لا يحد كذا أن يضع أساساً على دوافع الغرائز عند عزف قطعة موسيقية معينة سن أن تفهمها ومع ذلك فهو يجد عزف « البرل » فى كل هذه الحالات جرت لها كذا شوطاً عاماً ولكن هذا المبدأ لا يعد الآن أساساً للعمل . والفرد منا فى تلبته لمؤثر من المؤثرات يرد عليه دون رجوع شعورى منه إلى خبرات أو محارب سابقة . فهو يقرأ المردف بالطريقة يفهمها وهو يرى صدقة فيعرفه وهو يترقب على « البياو » أو تومانياكيا فيخرج التهم الغالب . ونحن إذا ما درسنا الحيوانات الدنيا وجدنا أنفسنا فى حاجة إلى البحث عن اصطلاح آخر أوسع مدى من كلمة « الفيا كرا » والتحليل والكلام مثلاً يحتمل شيئاً من طريق التدريب والخبرة ، ولكن كلمة « الشعورية » لا تعبرى أكثر من شوط تارى فى تربتها . فإنا مبطنا فى المستوى الحيوانى إلى أن نصل إلى صفة الحيوانات الدنيا « النيمية » « اللاشعورية » أنشئت الحاجة إلى الاصطلاح « النيمى » المذكور . ونحن إذا تذكرنا ما سبق أن قلناه فى فصل سابق عن ذلك الصراع الذى حدث بين هذا الحيوان والارن القرمزى وجدنا أن الاستغنى فى صراعه فى المرة الثانية كان يملك سلوك من يتذكر

مراجع الفصل الثالث

- 1— J. S. Haldane : Organism and Environment as illustrated by The Physiology of Breathing.”
(Oxford University Press, 1917.)
- 2— J. S. Haldane : The New Physiology”.
(Griffin, 1919.)
- 3— J. S. Haldane : The Sciences and Philosophy”.
(Hodder and Stoughton, 1928)
- 4— S. Alexander, “Foundations and Sketch Plan of a Conational Psychology.”
British Journal of Psychology, Vol 4, pts
384—December 1911, Cambridge University
Press).
- 5— E. B. Holt, “The Freudian Wish”.
- 6— John Adams : The Herbartian Psychology applied to Education.”
- 7— J. Welton, “The Psychology of Education.”

الفصل الرابع

الماضى الحى^(١)

تظهر القوى « النيمية » (القوى الحيوية الحافظة) فى حياة الإنسان الشعورية فيما نسميه الذاكرة ؛ ففى ذاكرتى مثلاً يحيا الماضى . لا ماضى الشخصى فقط ، بل ماضى من مات من آبائى وأجدادى الذين عاشوا وماتوا قبل أن أنسم نسيم الحياة . وعن طريق « حافظة المجتمع » التى تسمى بالتاريخ يؤثر الماضى تأثيراً دائماً فى الحاضر ؛ وهناك أمثلة كثيرة فى حياة الإنسان الشعورية تتجلى فيها « القوى الحافظة » ولكن لا يمكن أن نطلق عليها اسم « ذاكرة » إلا إذا تجاوزنا حد المقبول فى المعنى الأصلى لهذا الاصطلاح . فمثلاً لا يمكننا أن نقول إن القارى يتذكر ما تمثله الكلمات التى تتكون منها هذه المجموعة من الحروف المتصلة ، إذ أن القارى فى أثناء قراءته لا يتذكر المعنى الذى تتضمنه الكلمات ولكنه يفهمها . وهو إذا قابل صديقه الحميم فى الطريق لا يتذكر وجهه بل هو يتعرفه . وكذلك الموسيقىار أو (ضارب العزف « البيانو ») لا يتذكر أين يضع أصابعه على مواضع النغمات عند عزف قطعة موسيقية معينة سبق أن أتقنها ، ومع ذلك فهو يجيد عزف « الدور » ... فى كل هذه الحالات جرت الذاكرة شوطاً هاماً ولكن هذا الجرى لا يعد الآن أساساً للعمل . والفرد منا فى تلبيته لؤثر من المؤثرات يرد عليه دون رجوع شعورى منه إلى خبرات أو تجارب سابقة . فهو يقرأ الحروف المطبوعة فيفهمها ، وهو يرى صديقه فيعرفه وهو يعزف على « البيانو » أو تومانيكيا فيخرج النغم المطلوب . ونحن إذا ما درسنا الحيوانات الدنيا وجدنا أنفسنا فى حاجة إلى البحث عن اصطلاح آخر أوسع مدى من كلمة الذاكرة ؛ فالخيل والكلاب مثلاً تتعلم شيئاً عن طريق التدريب والخبرة ، ولكن الذاكرة الشعورية لا تجرى أكثر من شوط ثانوى فى تربيتها . فإذا هبطنا فى المستوى الحيوانى إلى أن نصل إلى مرتبة الحيوانات الدنيئة « كالاستنقور » اشتدت الحاجة إلى الاصطلاح « النيمى » المذكور . ونحن إذا تذكرنا ما سبق أن قلناه فى فصل سابق عن ذلك الصراع الذى حدث بين هذا الحيوان واللون القرمزى وجدنا أن الاستنقور فى صراعه فى المرة الثانية كان يسلك سلوك من يتذكر

(١) إن عنوان هذا الفصل مأخوذ من كتاب Marvin المعروف .

ما حدث له في المراحل السابقة . وعلى ذلك يتضح تماماً أننا إذ نبحث سلوك الحيوان أو الإنسان نجد أنفسنا في حاجة إلى اصطلاح شامل مثل « القوى الحافظة » أو « النيمية » والنسبة بين هذه القوى والذاكرة كالنسبة التي بين القوى الغرضية أو « الهورمية » والنزوع . فالقوى الحافظة اصطلاح علمي سنطلقه على خاصية عامة من خواص الكائنات الحية ، وليست الذاكرة إلا مظهراً خاصاً من مظاهرها .

ولكي نوضح لك بالتفصيل عمل تلك « القوى الحافظة » نضرب لك مثلاً من علم الحياة ذلك العلم الذي استعمرنا منه هذا اللفظ أو الاصطلاح . ذلك أن كلباً صغيراً يجهل ما انطوت عليه طبيعة الإنسان جعل يهز ذيله مرحباً بجماعة من الأطفال فرحاً طروباً بلقائهم . مع أنه كان ينبغي حينما رأيهم أول مرة . ولكن الأولاد قابلوا هذه التحية بالإساءة فقفزوه بالحجارة فانسحب الكلب ذليلاً كسير النفس إلى بيئته . ويظل هذا الكلب بضعة شهور أو سنين يفر واضماً ذيله بين رجليه كلما رأى شخصاً ينحني فجأة ليلتقط شيئاً سقط منه على الأرض أو ليصلح رباط حذائه .

وإذا أردنا أن نفهم سر هذه الحوادث المتعاقبة وسر سلوك الكلب على هذا النحو فلا بد أن نفترض وجود ميول وقدرات خاصة لدى هذا الكلب — قدرة على الإدراك وميل للاهتمام بعمل مجموعة من الأطفال الصغار كثيرة الجلبة والضوضاء — قدرة على النباح لشدة الفرح ، وقدرة على فهم وتمييز بعض حركاتهم كالانحناء ورمي الحجارة ، ومقدرة على الشعور بالألم وبالخوف إذا ما أصابته الحجارة ثم ميل إلى الهرب ؛ تلك هي القدرات والميول التي ستحدد سلوك الكلب في المستقبل أو التي سيستخدمها الكلب في التلبية كلما جدت مواقف في المستقبل . وإذا استعمرنا لغة جماعة السيكلوجيين في هذا الموضوع أمكننا أن نطلق عليها في مجموعها اسم « استعدادات الحيوان » . ولما كانت هذه الاستعدادات تتغير بالخبرة وجب علينا أن نميز من بينها تلك الاستعدادات الأولية . ونحن لانستطيع أن نجزم بأن الكلب حين عاد إلى المنزل تذكر تلك المنامرة المحزنة . ولكن مما لا شك فيه أن الكلب إذا رأى في المستقبل شخصاً ينحني لالتقاط شيء من الأرض أو ليصلح رباط حذائه فإنه لا بد هارب بسرعة ، وكأنه قد أصابه مس من الجنون أو قد أصابته ضربة من يد أئيمة . من الواضح إذن أن هذه « الاستعدادات الأولية » قد تغيرت فأصبحت « استعدادات ثانوية » . وذلك بعد أن سنحت الفرصة وظهر « مثير جديد » . والمشكلة التي أمامنا الآن هي كيف يمكننا أن نفهم سر هذا التغير ؟ والرد الطبيعي على ذلك هو أن تجارب الكلب قد تركت « آثاراً »

أو كما يسميها « سيمون » Semon « طابعا » في الاستعدادات الأولية ، وبذلك حدث هذا التغيير الذي رأيناه . ولكي نفهم الإشكال على حقيقة حق علينا التفصيل أكثر من ذلك . فالكلاب لم يدرك — يوم أن لحقه الأذى — الأطفال والقذف والشعور بالألم وما صاحب هذه الأشياء من خوف وهرب ، وهو لم يدرك هذه الأشياء إدراكا متتابعاً ، بل إن الكلاب شعر بتلك الآثار كوحدة مترتبة بعضها ببعض ومتصلة تمام الاتصال . ومقدرة الكلاب على أن يشعر بهذه الأشياء ، كما لو كانت وحدة تحملها على أن نقول إن لذلك الكائن الحي قدرة على أن يربط بين الأشياء ويكون من تلك الأشياء وحدة على الرغم من تعدد عناصرها — بعبارة أخرى قدرة تمكن الكلاب من أن يعطى خبراته صورة خاصة . ويجب أن نفترض أيضاً أن هذه الاستعدادات ليست منفصلة بعضها عن بعض ، بل هي متصلة يثير بعضها بعضاً ؛ فرؤية الانحناء يثير الألم ويثير الانفعال بالخوف ، وهذا يثير الرغبة في الهرب . على أن هذه الأجزاء أو هذه الاستعدادات لا يجاور بعضها بعضاً ، ولكنها في طبيعة الحيوان بشكل مركب يطلق عليه اسم « الأثر المركب » . وهذا الأثر سيصبح في المستقبل جزءاً من تركيب ذلك « الاستعداد الثانوي » وله وحدة مستقلة في ذاتها . وهذا التنظيم هو سبب ما يحدث إذا ما استثار الانفعال الأولي (مثلاً) رؤية إنسان ينحني إلى الأرض ، ففي مثل هذه الحالة يستيقظ « الأثر المركب » من سباته ويسلك الحيوان سلوكه الخاص الذي يحدث كما لو كان المؤثر الأصلي موجوداً ، فيتكرر الموقف نفسه وما صاحبه من حوادث .

وقد يسهل علينا الآن — في ضوء ما عرفناه عن « الأثر المركب » أن نترجم عملية « التعلم عن طريق الخبرة » وكذلك عملية « الملاءمة والتقدم المنسجم » تلك العملية التي تتخذ أشكالاً متعددة في سلوك الكائنات الحية من أدائها إلى أرقائها . ومن المهم أيضاً أن نعرف مدى هذا الاختلاف وهذا التمدد ؛ فأولا ليس من الضروري أن يكون المؤثر الذي يثير « الأثر المركب » حادثاً في الوقت الذي تحدث فيه هذه الاستعدادات المتنوعة ، فهذه غالباً تكون متتابعة . فمقدرة الإنسان على أن يسترجع قصيدة من الشعر أو مهارته في أن يعزف قطعة موسيقية تتطلب « أنراً مركباً » من النوع المتتابع . فقطعة الشعر التي نسترجعها تستدعي كل لفظة ننطق بها ما يليها من الألفاظ ، وكذلك الحال في الموسيقى ، فكل نغمة تمر تستدعي نغمة أخرى متصلة أو مترتبة بها وهكذا . وينطبق هذا على أعمالنا العادية التي نقوم بها كل يوم كاللبس والخلع وفتح الأبواب وإغلاقها وكذلك جميع حيل الحيوانات وحشية كانت أو أليفة : وليس للذاكرة الشعورية دخل كبير في القيام بتلك الأعمال . ولكن

تصبح هذه الأعمال عادات مكتسبة يقوم بها الكائن الحى أو الإنسان بالطريقة الميكانيكية .
ثانياً - قد تثار حلقات « الأثر المركب » من المستويات المختلفة لطبيعة الكائن الحى .
وتجربة « بافلوف » الفسيولوجى تبين هذا الرأى : اعتد بافلوف هذا أن يعطى الكلب طعامه بعد دق الجرس بدقيقتين تماماً فكان أن تعود الكلب هذا النظام - ولكن « بافلوف » كان يدق الجرس أحياناً بدون أن يقدم للكلب طعاماً . ومع ذلك فقد كان اللاب يسيل من فم الكلب بعد أن يدق الناقوس بدقيقتين . وقد يمجز « بافلوف » نفسه أن ينبئنا بما يحدث فى الكلب إبان هاتين الدقيقتين ، ولكننا نقول إنه فى خلال هذه المدة تكشف « الأثر المركب » عن نفسه : فهذا المركب وإن كان يتكون من وظائف متعددة - شعورية ولاشعورية - فهذه لا تتحقق أو تستثار إلا بمؤثر واحد هو دق الجرس دون تقديم طعام ما .

وربما لا يصعب على الطالب أن يجد مثل هذه التعليلات لحوادث الحياة اليومية التى تمر بنا كالتوقيت الفسيولوجى المرتبط بالجهاز الهضمى أو بالنوم .. وقد تساعدنا هذه الفكرة على تفسير ظاهرة النمو والوراثة . ولكى نفهم هذه الحقيقة يجب أن نكون على بينة من أن البويضة المخصبة ليست شيئاً يسبق ظهور الكائن الحى ، ولكنها الكائن الحى نفسه فى طوره المبكر جداً ، فعنده استعداده الأولى الخاص ، وهذا الاستعداد هو « الآثار المركبة » التى ورثها الكائن الحى عن أسلافه . وما النمو الطبيعى للكائن الحى من خلية إلى « طفل » إلى « شاب » إلى « بالغ » إلا عملية طبيعية تشبه إلى حد بعيد ذلك المثل الذى فيه يسترجع الإنسان القصيدة الشعرية التى حفظها من قبل أو يسترجع القطعة الموسيقية التى سبق أن عزفها .. والفرق بين الحالتين واضح ، فى إعادة القطعة الشعرية يكون التذكر شعورياً ، وفى حالة النمو يكون التذكر « لاشعورياً » . فى الحالة الأولى نجد أن محتويات « القوة الحافظة » قد اكتسبها الإنسان فى حياته ، وفى الحالة الثانية نجد أن هذا الأساس قد وضعه الأجداد والأسلاف . ويمكننا أن نقول إن ذلك المؤثر الذى أثر فى البويضة فقسّمها إلى خليتين يؤثر فى « المركب الوروث » كما يؤثر مطلع القصيدة فى تذكر بقية أجزائها ، أو كما تؤثر النفثات الموسيقية الأولى فى « المركب المكتسب » وهكذا يظهر كل مركب فى طبيعة الكائن الحى فى الوقت المناسب حتى تكشف عملية النمو عن نفسها .

على أن نظام « القوى الحافظة » يكشف عن نفسه مرة أخرى فى الفرائز . وفى هذه الحلة نجد أن الأعمال الشعورية واللاشعورية تتعاون فى إعادة إثبات « التوقيت الوراثى » .

وسنحاول أن نوضح ذلك باستعارة المثل الذي ضرب به « سيمون » عن غريزة بناء العش عند الطيور ، فبناء العش هو استجابة « لدافع » تابع لتلك « العملية الهورمية » أو الغرضية التي ترمي إلى « إنتاج النسل » وإلى تعهد الجيل المقبل ، وهذه العملية الهورمية العظيمة تظهر في جميع الحيوانات التي تعلو الحيوانات الدنيئة في شكل تغيرات تلحق تركيب الجهاز التناسلي ووظيفته . وما هذه التغيرات نفسها إلا أمثلة لتكرار ذلك « التوقيت الحافظ » التي تظهر إبان الحياة . وفي مرحلة خاصة من مراحل النمو نجد أن مجرد رؤية مادة من نوع خاص تثير في الطيور مظاهر نشاط معقدة من نوع خاص تنتهي بانتهاء بناء العش بشكل خاص . فالطيور المتزاوجة تسلك سلوكاً خاصاً كما لو كانت تتذكر ما كان يفعله أسلافها .

وسلوك الإنسان نفسه فيه أمثلة كثيرة من « حافظة الجنس » التي تظهر في المستوى العقلي ، كما تظهر في المستوى الجسمي . ويمكننا أن نتبع تلك الأمثلة من مشاهدتنا للإنسان في مجرى حياته . ويقال إن المرأة عندما تنتج بتغير سلوكها : تفكيرها ووجدانها . ويشمل هذا التغير جميع حياتها . ولا يتهيب إنسان ما أن يعزو هذا التغير في السلوك — حتى في أرق مظاهره الروحية — إلى غريزة الأمومة التي ما هي في الواقع إلا « حافظة جنسية » . ويرى بعض الكتاب أن هناك « أصلاً حافظاً » يظهر في تشابه الميثولوجيا والمعتقدات التقليدية التي تظهر في أشكال واحدة على الرغم من اختلافها في مختلف عصور التاريخ . ويقال أيضاً إن بعض مظاهر أحلامنا ليست إلا تيقظاً لأفكار أجدادنا الأقدمين وإنها « ذكريات جنسية » ولئن كانت ظروف الحياة الحديثة قد طاردها من شعورنا إلا أنها لا تزال حيّة ولا تزال تعلن بظهورها بين حين وآخر في شكل أحلام .

ومن المهم جداً أن نلاحظ أن فكرة « حافظة الجنس » السابق هو أساس نظرية تربوية هامة هي « أن النمو العقلي للفرد يلخص النمو العقلي للجنس » وزعيم هذه النظرية « ستانلي هول » يبسطها عندما يدعونا لمشاهدة الطفل — الهمجى المتمدين الصغير — بين سن ٨ و ١٢ سنة في استقراره الجسمي وصحته الجيدة وميله العظيم للحياة الاستقلالية . هذا مثل يثبت إثباتاً قاطعاً « مرحلة الأقسام » كمرحلة مستقلة من مراحل التطور البشري . ولا زالت هذه المرحلة تتمثل في حياة « البشمان » وفي حياة سكان غابات الكونغو الأقسام . ويعلق على هذه الفكرة الأستاذ « كارث ريد » Prof. Carveth Read المفكر الحذر المشهور مشيراً إلى أن النظرية التلخيصية تتجلى بوضوح في تعلم الأطفال الكلام أو اللغة — فاللغة تتطور عند الطفل تطورها عند الجنس البشري من مجرد أصوات انفعالية ، ومن مجرد مناغاة اندفاعية مصحوبة

بإشارات جسمية أو عضوية . ويوجه الأستاذ « كارث ريد » أنظارنا إلى ميول الأطفال التي تبدأ في الظهور حوالى سن السادسة كميلهم للملكية الخاصة ولبناء المنازل وإلى استخدام أدوات بدائية والطفل في هذا كله يشبه تماماً أمثاله من القردة الشبيهة بالإنسان ويتصور الأستاذ « كارث ريد » أنه عن طريق ملاحظة الأطفال يمكننا أن نتتبع الحلقات المفقودة التي يتكون منها تاريخ الإنسان في أثناء تطوره من حيوان — بعبارة أخرى يمكننا أن نستمد منها ملخصاً لحياة الجنس البشرى وصراعه حتى عرف اللغة وكوّن عادات وتقاليد ، وتمكن من الحكم ومن بناء عواطف إنسانية^(١) .

وقبل أن ننتهى من هذا الفصل نرى أنه لا مانع من أن نشير إلى تلك الآراء الخاصة « بالظاهرة الحافظة » التي سبق أن حاولنا جمعها في فكرة واحدة . يرى الأستاذ برجسن Bergsen أن هناك خلافاً جوهرياً بين ما يعتبره هو « ذاكرة حقيقية » وما يعرف باسم « الارتباط الآلى » . أما الأستاذ ولدن كار Prof. Wilden Carr فقد فسر رأى برجسن Bergsen بأنه يشبه ذلك الفرق بين ذاكرة الناشر الذي تمكن من الإنتاج الفنى للقطعة الموسيقية « والآلية الميكانيكية » التي مكنت (ضارب الموز) من أن يعزف تلك القطعة الفنية . أما ماكدوجال فقد تعجب عندما لاحظ أن ابنه وهو فى سن السادسة استطاع أن يتذكر بسهولة الحوادث والمناظر الماضية التي مرت به ، ولكنه لم يستطع إلا بشيء من الجهد أن يتذكر حروف الهجاء . ولو أن كلا من « برجسن » و « ماكدوجال » لم يشرح تلك الاختلافات بالطريقة التي شرحها بها الآخر ولكنهما يتفقان في الروح العامة ؛ فكلاهما يرى أن الارتباط الآلى هو ظاهرة جسمية . أما الذاكرة الحقيقية فهي مظهر من مظاهر تلك القوة الروحانية العظيمة ، ألا وهي العقل الذي يستخدم الآلة الجسمية في تحقيق أهدافه . وبالإجمال نقول إن الارتباط الآلى يفتى إلى الجسم ، أما الذاكرة الحقيقية فتتبع إلى ذلك الشبح أو إلى تلك الروح التي تسكن ذلك الجسد .

ولو أردنا أن نسهب في تفصيل هذا الخلاف لتطلب ذلك منا وقتاً أطول ، فيحسن أن نكتفى بأن كلا من « ماكدوجال » و « برجسن » قد استسلم للنظرية الميكانيكية فيما يختص بالجسم ، ولقد عالجوا الموقف بفرض تلك المساعدة الخفية التي نحصل عليها من شيطان الآلة الجسمية : وحتى يستمد كل من « ماكدوجال » و « برجسن » لقبول المتناقضات الديكارتية بأن الإنسان هو الوحيد من بين جميع الكائنات الحية الذى له روح وعليهما أن يعتبرا ظاهرة

«الذاكرة الحقيقية» نتيجة لتلك «القوى الروحية» التي تستخدم جميع أجسام الحيوانات كوسيلة من وسائل التعبير، وإلا فلندعهما وشأنهما يظنان أن لكل جسم تابعا أو شيطانا خاصا؛ هذا ويمكن أن نلخص ما قلناه إجمالا بأن «برجنس» يدين بالرأى الأول، على حين يعتقد «ماكدوجال» في صحة الرأى الثانى؛ ونحن نؤكد ذلك الرأى الذى لا يرجع الظواهر الجسمية لعوامل ميكانيكية صرفة، وفي الوقت نفسه يرى في ظاهرة الحياة الشعورية أرقى ميزة تتصف بها حياة الكائن الحى.

- 3— J. S. Haldane, "The Sciences and Philosophy".
 - 4— S. Alexander, "Foundations and Sketch-Plan of a Conditional Psychology".
 - 5— E. B. Holt, "The Freudian Wish".
 - 6— J. Adams, "The Herbartian Psychology Applied to Education".
 - 7— J. Wollon, "The Psychology of Education".
- لا يستعمل في هذه الدراسة إلا تاريخ النفس، وبمادة أسهل ليست «الذاكرة» مجرد بقايا ميتة أو مجرد مادة يحتفظ بها العقل ليستخدمها في أنواع سلوكه الأبدى وليكنها استمدادات دائمة الوجود شبيهة الكائن الحى — هي منبع جميع مظاهر نشاط الحيوان : هي المظاهر التي تعبر بها كل من الزئبق اللاعضوية والاشعاعية من جسمها.
- ويمكن التمام بهذه الحقيقة من تتبع مراحل التقدم في الفنون والحرفات والعلوم والفلسفة والسياسة والمبادئ الاجتماعية بل في الأخلاق والمبادئ فشكل جديد فيها لا يتلو من عناصر قديمة : هذا وليست الأجسام المادية وسائل تقدم بها الإنسان أو الجماعات وليكنها «الذات الحافظة» التي تتكون من شحنة نشطة، ونحن نهيئ بالقياس ولا سيما إذا كان مبدعا أن يعمل على فهم ظاهرة «المسافر الحى» وذلك من طريق دراستها في كيفية تدبيرها من تقدم الجسد البشري.
- وعلى القارى ألا يظن أن هذا الرأى منه «اللاشى الحى» ظاهر وواضح في جميع مظاهر نشاط حياتنا البرية : فنلاحظ من البين عند كتابة خطاب أنه مما لا شك فيه أن الواقع إلى استخدام هذه الرسالة الراقية من وسائل التعبير يرجع إلى «الرأى الحافظة» وإلى هذه القوى نفسها يرجع أساس معرفتنا للكلمات معرفة عامة : معرفة هائلة ومعرفة كيفية التدبير على القلم وكتابة الكلمات متى تمكن من تحقيق إصالة الهدف الأسمى وفوق ذلك فالإصاح إلى الكتابة هو دافع حائط «نعم» وذلك لأن هدف الكاتب قد يكون التمهيد

المراجع

- 1- J. S. Haldane, "Organism and Environment as illustrated by the Physiology of Breathing".
- 2- J. S. Haldane, "The New Physiology".
- 3- J. S. Haldane, "The Sciences and Philosophy".
- 4- S. Alexander, "Foundations and Sketch-Plan of a Constitutional Psychology".
- 5- E. B. Holt, The Freudian Wish.
- 6- J. Adams, "The Herbartian Psychology Applied to Education".
- 7- J. Welton, The Psychology of Education.

الفصل الخامس

العلاقة بين القوى الحيوية الدافعة والقوى الحيوية الحافظة

لقد فصلنا بين « القوة الغرضية » « المهورم » « والقوة الحافظة » ؛ « النيمي » لمجرد التوضيح ولتسهيل البحث . ولكن يحسن بنا أن نتذكر أن هذين الاصطلاحين ماهما إلا رمزان لبعض خصائص نشاط الكائن الحي ، وأن المعاني التي يشير إليها الاصطلاحان المذكوران لا يمكن أن توجد مطلقاً في حالة انفصال . فكل عمل من أعمال فرض الذات له غرض ويتأثر بالماضي ، وبتعبير آخر « هورمي ونيمي » فهو غرضي أو « هورمي » لأنه مظهر من مظاهر النزعة الاحتفاظية أو الابتكارية التي هي سر الحياة وهو في الوقت نفسه « حافظ » أو « نيمي » لأنه يعتمد على خبرة الفرد السالفة وعلى تاريخ الجنس . وبعبارة أسهل ليست « الآثار المركبة » مجرد بقايا ميتة أو مجرد مادة يحتفظ بها العقل ليستخدمها في أنواع سلوكه الابداعي ولكنها استعدادات دأمة الوجود لخدمة الكائن الحي — هي منبع جميع مظاهر نشاط الحيوان : هي المظاهر التي تعبر بها كل من النزعتين الاحتفاظية والابتكارية عن نفسها .

ويمكن التسليم بهذه الحقيقة من تتبع مراحل التقدم في الفنون والمخترعات والعلم والفلسفة والسياسة والحياة الاجتماعية بل في الأخلاق والعقائد فكل جديد فيها لا يخلو من عناصر قديمة : هذا وليست الأجسام الفانية وسائل يتقدم بها الإنسان أو الجماعات ولكنها « الذات الحافظة » التي تنمو حيّة نشيطة . ونحن نهيب بالقارىء ولا سيما إذا كان مدرسا أن يعمل على فهم ظاهرة « الماضي الحي » وذلك من طريق دراستها في ناحية ما من نواحي تقدم الجنس البشرى .

وعلى القارىء ألا يغفل أن هذا الرأي نفسه « الماضي الحي » ظاهر وواضح في جميع مظاهر نشاط حياتنا اليومية : فمثلاً من البين عند كتابة خطاب أنه مما لا شك فيه أن الدافع إلى استخدام هذه الوسيلة الراقية من وسائل التعبير يرجع إلى « القوى الحافظة » . وإلى هذه القوى نفسها يرجع أيضاً سر معرفتنا للكلمات معرفة تامة ؛ معرفة هجائها ، ومعرفة كيفية القبض على القلم وكتابة الكلمات حتى نتمكن من تحقيق إصابة الهدف الأصلي . وفوق ذلك فالدافع إلى الكتابة هو دافع حافظ « نيمي » وذلك لأن هدف الكاتب قد يكون التهنئة

أو الاعتذار أو الإغراء أو التعبير عن الحب أو الغضب .. الخ . فبين هذه العناصر النيمية يتحرك المهورم أو الغرض ويظهر آخذاً مادة وصورة جديدة في أثناء هذا التقدم ؛ فثقة الكاتب بنفسه حينما يعرف ما سيقوله أو ما سيكتبه لا تتضمن أنه يعرف تماماً الكلمات التي ستخطها يده ، ولكن الموقف نفسه يشير في الكاتب ذكريات جديدة إلى حد ما ولكنها قديمة أيضاً وهذه الاستثارة تمت إلى تلك « الآثار المركبة » « فكرية أو لفظية أو كلامية . وهكذا » التي يجب أن تتضح مظاهر نشاطها إذا أردنا بقاءها كوسيلة من وسائل التعبير عن الذات إزاء عناصر الموقف الجديدة كانت أو قديمة . وينطبق هذا تماماً على تذوقنا للشعر أو الموسيقى أو حل مشكلة نظرية كانت أو عملية . ولا يقتصر الأمر على مظاهر النشاط المذكورة وحدها ولكنه يصدق أيضاً على كل محادثة شفوية ، والحديث نفسه يتخلله عنصر من عناصر المخاطرة وذلك لأن المتكلم لا يعلم تماماً ما قد يجره إليه حديثه وكل ما يمكن أن نقوله ونحن واثقون مما نقول هو :

أولاً : إن الكلام لا ينشأ إلا نتيجة لاستثارة مركب من نوع خاص وهذا المركب غرضي وحافظ في وقت واحد .

ثانياً : هذا المركب يتحكم في مجرى الحديث من بدايته حتى نهايته .

ثالثاً : هذا المركب يتغير في أثناء الحديث ولكنه يتعدل ويزداد ثروة بمنتجاته الإبداعية الخاصة على نحو يجعله يتحول فيصبح شيئاً جديداً جديراً بأن يكون نقطة بداية لمظهر من مظاهر فرض الذات .

ويطلق جماعة علماء النفس على التأثير التوجيهي ، « للآثر المركب » اسم « الميل الغلاب » أو « النزعة الموجهة » ولقد أجريت تجارب عدة في هذا المجال ؛ فمثلاً إذا نطقنا بكلمة ما أمام فرد وطلبنا إليه أن يحيب بأول كلمة تخطر بباله في هذه الحالة التي تعرف علمياً بحالة « التداعي الحر أو المطلق » ، يكون من المستحيل أن نعرف نوعاً ما من أنواع رد الفعل يمكن أن يستثيره المؤثر في السامع لأن التيار العقلي في هذه الحالة حر يسير فيما يشاء من الاتجاهات التي لا حصر لها ، ولكن اجعل الكلمة « المؤثرة » محددة كأن تختار اسم نوع من الأنواع فتكون النتيجة في هذه الحالة مخالفة لما سبق . وذلك لأن التداعي أو الارتباط لم يعد مطلقاً بل صار مقيداً : والتداعي المقيد هو ذلك التداعي الذي يسيره « الميل الغلاب » أو « النزعة الموجهة » فإذا كان المؤثر مثلاً كلمة « حيوان » كان رد الفعل كلمة كلب ، وإذا كان كلمة نقود كان رد الفعل لا محالة كلمة شلن أو بنس . وهكذا .

ومن المهم أن نعرف ماذا يحدث هنا بالضبط فذاكرة من يستخدم لإجراء التجربة لا تقذف أولا بعدد من الكلمات ليختار من بينها الكلمة المناسبة ولكنها تسعفه بالكلمة المطلوبة مرة واحدة . ومثل هذه النتيجة لا يمكن أن تعمل إلا على افتراض أن « الميل الغلاب » أو « النزعة الموجهة » ما هي إلا « الدافع الهورى » للمركب النفسى الذى إذا استثرناه سبب نشاط « أثر مركب » آخر متصل به . وهذا المثل الذى سقناه لك لإثبات ظاهرة « التداعى المطلق » ما هو إلا نموذج لكل ما يحدث من مظاهر نشاط الإنسان المختلفة - فكرية كانت أو خيالية أو فى مظاهر العمل أو الإرادة .

هذا وقد وضع الرياضى الذائع الصيت « هنرى پوانكاريه » Henri Poincaré صدق هذه الحقيقة فيما قاله فى الطارقة التى وصل بها إلى سر كشفه الخطير . وعلى هذا الأساس أخرج « جراهام ولاس^(١) » ما سماه « فن التفكير » ونصح لطلابه باتباعه وودّ لو يعلم للتلاميذ فى المدارس : والرأى الأساسى الذى نادى به فى ذلك الكتاب هو أن هناك أربع مراحل هامة تظهر فى كل عملية من عمليات التفكير وهى :

أولا : مرحلة الإعداد : وفيها يعمل العقل على سبر غور المشكلة طولا وعرضا ، وقد يعمل أيضا على تحليلها إلى عناصرها التى تتألف منها . وفى أثناء هذه المرحلة قد يثب إلى العقل عدد من الفروض التى قد تندفع فجأة من الأعماق . ولكن الحل فى غالب الأحيان لا يأتى بمثل هذه السهولة بل قد يحتاج الأمر إلى أن يفكر الإنسان تفكيراً عميقاً فى هذه المشكلة ويقلبها على جميع وجوهها . وبعبارة أخرى لا بد من وجود « عنصر زمنى » يتجمع خلاله تحت تأثير « الميل الغلاب » أو « النزعة الموجهة » الذى هو فى هذه الحالة صياغة المشكلة والرغبة العميقة لحلها .

ثانيا : مرحلة الحضانة : وهذه قد تستمر مدة طويلة قبل أن تظهر بشار الحل .
ثالثا : مرحلة الإلهام : وأخيرا وبدون سابق إنذار - وأحيانا فى ظروف غير مناسبة - نصل إلى مرحلة الإلهام أو مرحلة الحل الفجائى فيبرز الحل من ثنايا اللاشعور .
رابعا : مرحلة التحقيق : وهذه آخر مرحلة وهى كالمرحلة الأولى تتم فى ضوء الشعور ووظيفتها تحقيق مرحلة الإلهام وقياس صلاحيته وتحديد شكله .

وعملية « التثبيت » التى تحدث فى فترات الراحة التى تتخلل عملا من الأعمال تشبه تلك المرحلة التى أطلق عليها « جراهام ولاس » مرحلة الحضانة - وكما يقول وليم جيمس

« نحن نتعلم السباحة في الشتاء والازلاق على الجليد في الصيف » ولعل القارىء نفسه قد لاحظ أمثلة كثيرة تظهر فيها المهارة في العمل بعد فترات الامتناع عن التمرين (١) . ولقد أثبت الدكتور « بلارد » هذه الظاهرة نفسها وطبقها على الذاكرة اللفظية . وجد بلارد أنه إذا استظهرنا قطعة من الشعر فإن المقدار الذي نتذكره منها يزداد بعد بضعة أيام من تايخ الحفظ بدلا من أن يبلغ أقصاه عقب الحفظ مباشرة ، وقد ينسى الانسان بعض الألفاظ وبعض العبارات التي كان يحفظها عن ظهر قلب ولكنه يستبدل بها عبارات وألفاظ أخرى تبرز عن نفسها بعد فترة الاستقرار ؛ وهذا التذكر واضح جدا عند صغار الأطفال ولكن يقل كلما تقدم الإنسان في السن فإذا وصلنا إلى مرحلة الرجولة أخذ يفترض أو يتلاشى (٢)

وقبل أن ننتقل إلى بحث آخر يهمنا أن نشير إلى مظهر آخر من مظاهر العلاقة بين « القوى الغرضية » و « القوى الحافظة » : وهى أنه كثيرا ما نخوننا الذاكرة لا من ناحية نسياننا للأشياء فقط ولكن فيما يخيل لنا أننا نتذكره أيضا من تلك الأشياء . فثلا قد نصور حادثة هامة شاهدناها تصويرا غريبا عند ما نسردها على غيرنا من الناس . ويظهر هذا بوضوح أكثر إذا كان تصويرنا للحادثة لا نرضيها . فنحن في هذه الحالة وبدون أن نشعر نعمل على تقريبها مما تتطلبه أفئدتنا . وهذه الظاهرة ملحوظة جدا عند الأطفال فهو لاء كما يقول « ر . ل . ستيفنسون » يلاقون لوما شديدا نتيجة لقوة تلك النزعة عندهم . إن الحقائق التي سبق أن ذكرناها عن « مرحلة الحضانة » وعن « ظاهرة التثبيت » هى نقطة تحول ننتقل عندها إلى نقطة أخرى نرى أن الحاجة ماسة لإيضاحها فإن الحقائق المذكورة توحى إلينا أن « الميل الغلاب » أو « النزعة الموجهة » بعد أن تنقطع صلتها بالشعور تهبط إلى قرارة اللاشعور حيث تظل تعمل هناك . ومما يثبت كلامنا هذا تلك الظاهرة التي أفضنا في شرحها فنحن إذا فكرنا في مشكلة من المشاكل واستعصى علينا الحل وتركناها فأنها تختمر وفي الصباح نجد الحل بين أيدينا ، ولا بد أن يكون كل منا قد لاحظ كيف أن ذاكرته التي لم تسعف في وقت من الأوقات بتذكر ما يريد تذف فجأة بتلك الأشياء النسيمة فهي كما قال « جيمس » تهادى في طريقها إلى العقل كما لو كنا قد أرسلنا في طلبها . والحوادث التي من هذا النوع تدعونا إلى التساؤل عن التداعى : هل هو حقيقة حر

(١) Sandiford : "Educational Psychology" P. 239.

(٢) — Ballard, "Reminiscence and Abliviscence".

دائماً؟ أو ليس الاهتداء الفجائي إلى الأفكار وإلى السمات يرجع دائماً إلى « الميل الغلاب » أو « للآثار المركبة » التي تعمل دائماً في الظلام؟ هذه المسائل وأمثالها قد بحثها الأستاذ س. فرويد والدكتور كارل يونج واتباعهما وأدت تجاربهما إلى كشف ميادين جديدة قد تكون أهم ما يمتاز به علم النفس الحديث .

ومن المعروف أن الصلة بين التفكير والتذكر محدودة بقوانين مخصوصة للتداعي أو الارتباط وقد اهتم فرويد ، ويونج ببحث هذه القوانين وكانت وجهة نظر المدرسة القديمة في علم النفس اعتبار الارتباط مظهراً من مظاهر « القوى الحافظة » وتعتمد اعتماداً كبيراً على عوامل ميكانيكية كالنكرار والحادثة . أما وجهة نظر المدرسة الحديثة التي سنرى أنها تتفق مع حقيقة هذا الكتاب - فتعتبر هذا التداعي عملاً « هورمياً » مغرضاً وفي الوقت نفسه « نيمياً » أو حافظاً ، وهذا معناه أن اتجاه التفكير والذاكرة يخضع إلى درجة كبيرة « للمركبات الفعالة » التي لا يعتمد تأثيرها على الجدة أو التكرار بقدر ما يعتمد على الشوط التي قطعته في مجرى حياة الشخص الهورمية . فإذا كان هناك مركب من المركبات وكان هذا المركب ذا أثر فعال في إثبات ذاتية فرد من الأفراد وكان أيضاً مرتبطاً بارتباطات سارة أو محزنة فإن أثر هذا المركب سيؤثر في مجرى أفكار ذلك الشخص وذكرياته بشكل غامض فعال .

وباختيار تلبية شخص من الأشخاص لمجموعة مختارة من الألفاظ التي نستخدمها كثير يتمكن المحرب الخبير أن يصل إلى « المركبات » التي تؤثر في هذا الشخص والتي تؤثر في دوافع السيطرة عنده - على أن معرفة هذا المركب ربما لا تثير دهشة المريض أحياناً - وفي بعض الحالات الأخرى يتضح أنه لم يكن على علم بمقدار سيطرة هذه المركبات على حياته العقلية ؛ فمثلاً : كانت تلبية أحد مرضى « يونج » على كلمة « قصير » معبرة عن مركب نفسي متأصل في أعماق نفسه منذ سنوات ، ودلت تلك التلبية على مدى ما كان يشعر به من ألم نظراً لتصرفاته ، ولكن حينما ظهر لأحد أصدقاء المؤلف أن عملية « التداعي المطلق » تفضي به دائماً إلى الخوض في الموضوعات المتصلة بمهنته وحدها استقوات عليه الدهشة وتملكه شيء من الوجوم فقد كان زوجاً وفيماً حديث العهد بالزواج . على أن نتائج التحليل النفسي لم تثبت أن هذا الزوج يشعر ببرود نحو زوجته ولكنها أظهرت ذلك النفوذ القوي الذي تتمتع به هذه المركبات التي كان لها أثر عظيم في حياته والتي ظلت سنين موجهة لمظاهر نشاطه : وكثيراً ما يفنى الإنسان سره في تلبيةه على مثير لفظي ، وأحسن مثل لذلك قصة السيدة « إماود هوس » Emma Woodhouse التي أفشت سرّاً لا تعرفه هي في حديثها مع صديقتها « هاريت سميث »

Harriet Smith فكشفت بذلك عن ميولها نحو « مستر نيتلي » Mr. Knightly ولا يمكننا أن ننكر مطلقاً أن أمثال هذه الحوادث تقع لنا كل يوم في حياتنا العادية .

وهناك ما هو أهم من التأثير الإيجابي للمركبات المدفونة وهو تأثيرها السلبي في طرد الأفكار والذكريات من الشعور (فلو فرضنا أن شخصاً من الأشخاص قد طال زمن رجعه على مشير لفظي لكان هذا دليلاً قاطعاً على أن الكلمة صدمها مركب إذا استثير ألم ذلك الشخص^(١)) . وقد يكون هذا المركب طافياً في المستوى الشعوري بمعنى أن الأفكار التي تفتى لنشاطه يمكن الشخص أن يسترجعها على رغم نسيانه لها ، وفي أحوال أخرى يكون هذا المركب مدفوناً في مكان سحيق بحيث لا يستطيع أن يخرج منه إلا بعد تحليل طويل الأمد . في مثل هذه الأحوال نجد أن المركب إنما هو نتيجة لخبرات مؤلمة ماضية عمل صاحبها على أن يتخلص منها ، وربما كان مرتبطاً بأجهاات رمت ذاتية الفرد إلى تحقيقها ، ولكن لظروف قاهرة اضطر إلى أن يحيد عنها .

تلك الظاهرة التي رأيناها تسمى « بالسكبت » . والنسيان العادي في معظم أحواله يحدث نتيجة « للسكبت » ومعنى هذا أننا نرمي لاشعورياً إلى النسيان ، فالخطاب الذي أنسى أن يكتبه أو الذي أنسى وضعه في صندوق البريد هو في الواقع مشير لذكريات مؤلمة ، والأسرة التي أنسى أن أرسل لها بطاقة تهنئة في عيد الميلاد لا بد أن يكون اسمها شبيهاً باسم صديق حميم جداً مات وترك في نفسى لوعة وحزناً . ومثل هذا التعليل يفسر أخطاء الذاكرة سواء كان مزمناً أم عرضياً . ويقال إن عدم مقدرة الشخص على تذكر أسماء الأشخاص بسهولة قد يكون سببه أن اسم الشخص نفسه إما اسم غريب أو اسم رخيص شائع ، بحيث يعده الشخص أنه جرح لعزة نفسه ولتقديره لنفسه . كما أن الأخطاء الشائعة والغلطات التي كثيراً ما يقع فيها الإنسان كزلة القلم أو زلة اللسان — نسيان وضع بعض الأشياء — عدم التعرف بالأشخاص أو الأشياء — كل هذه الحالات يمكن أن نعزوها إلى « المركبات المسكوبة » .

وسنضرب لك مثلين ندلل بهما على صحة ما نقول ونحن نهيب بالقارىء أن يبحث عن أمثلة مشابهة لها من تجاربه الخاصة .

أولاً — أراد المؤلف أن يعالج أسنانه فاستشار طبيب أسنان معروف ، وتسلم منه في الوقت المناسب قائمة حساب مذيلة بالجملة وهو مبلغ باهظ . ثم وضع هذه القائمة في أحد أدراج مكتبته حتى يحين الوقت الذي يتمكن فيه من سداد الدين ، ولكن لما استيقظ في نفسه الميل

(١) لعل هنا سقطاً إذ الغرض لا يكون دليلاً .

النبيل إلى أداء الدين كانت قائمة الحساب قد اختفت اختفاء عجيباً . وكثيراً ما حاول المؤلف أن يبحث عنها ، ولكن عبثاً حاول ، وسرعان ما نسي الدفع لمدة ثم تذكره فتقدم للطبيب وهو في شدة الخجل يطلب منه صورة أخرى لقائمة الحساب وقام بدفعها . وبعد أن اندمل ذلك الجرح ظهرت القائمة المختفية بغير سابق ميعاد .

ثانياً — أراد المؤلف أن يدل على صحة النظرية السابقة باقتباس يعرفه من رواية « تاجر البندقية » — الفصل الثالث . المنظر الثالث . حيث توجد زلة من زلات اللسان حينما تعبر (Portia) عن موقفها إزاء خطيبها بقولها المشهور .

« إن نصفى ملك لك .

والنصف الآخر لك .

أريد أن أقول إنه ملك لى » .

ولكى يتحقق المؤلف من صحة هذا الاقتباس رجع إلى المصدر الأصلي لمؤلفات شكسبير « الماصفة » ولكن عن طريق المصادفة سقط منه الكتاب على الأرض فالتقطه وعاد يبحث عن هدفه الأصلي ، وفي أثناء قيامه بهذه العملية برزت عبارة « عريق فى الغاوة » أمام عيني المؤلف واضحة كما لو كانت مكتوبة بالحروف المكبرة — ولقد دل هذا الحادث على أكثر من شيء واحد .

أولاً — عبّرت هذه الجملة على عدم رشاقة المؤلف .

ثانياً — أنها كانت تعبر عن رأى المؤلف فى شكسبير — ولكنها نظراً لأن ألفاظ العبارة نابية لا يمكن أن ينطق بها لسان المؤلف قد جرى « لاشعوره » الشوط الذى يخاف منه الشعور . هذا ولقد دفع حب استطلاع المؤلف إلى أن يبحث فى العبارة الأصلية التى جعلته يمدى هذا الحكم الذى لا يتفق والذوق السليم على شكسبير وما كان أشد دهشة المؤلف عندما رأى تلك العبارة الثانية تظهر فى كلام شكسبير نفسه فى الفصل الثانى — المنظر التاسع .

لقد لمسنا من الأمثلة السابقة ما للمركبات الدفينة من أثر مباشر فى التفكير والعمل ، ورأينا أيضاً كيف أن هذا الأثر ظهر بمظهر سلبي كما ظهر بمظهر إيجابى — على أن هذه المركبات قد تعمل من وراء ستار ويظهر نشاطها فى مظهر نشاط مركبات أخرى لا يحول بينها وبين دخول منطقة الشعور حائل . فهذه المركبات الدفينة تحاول الظهور بشكل رمزى كما يحدث ذلك فعلاً فى السلوك الغريب وفى التغيرات السحنية الفجائية والعادات المضحكة .

وهذه المظاهر وإن كانت تبدو خالية من المعنى قد أثبت التحليل النفسى أنها رموز تحاول عن طريقها المركبات المكبوتة أن تعبر عن نفسها . فمثلا كثرة تكسير الخادمة للأواني فى المطبخ قد تكون نتيجة عداوة دفينه نحو سيدة البيت لكثرة تعنيفها لتلك الخادمة . وقد تكون الخادمة على جهل عميق بالأسباب التى تجعلها تكسر الأواني فتحاول أن تمتدرب بأعذار كأن تدعى أن سبب ذلك هو برودة أطرافها مرة ، وقد تعزوها إلى ارتفاع درجة حرارة الماء مرة ثانية وقد تأتى بغير ذلك من المعاذير الأخرى .

هذا وقليل منا من لا يقدم مادة من أفكاره وسلوكه تصالح موضوعاً لبحث المحلل النفسى . ولفد أبان « فرويد » بأن هناك منطقة واحدة فى الحياة العقلية تكون فيها مظاهر النشاط الرمزى للمركبات المدفونة شيئاً أساسياً لحدوث استثنائياً وبمعنىها منطقة الأحلام : فالأحلام على رأى « موريس نيكول » Mr. Maurice Nicoll^(١) ما هى إلا صور كاريكاتورية ، وفى هذه الصور يمكن الشخص النابه أن يترجمها ويستخلص منها أشياء كثيرة فى منتهى الغرابة هذا هو السبب الذى من أجله نبذل مجهوداً جباراً فى ترجمة هذه الأحلام فهى وسيلة هامة تساعدنا على معرفة سر الأمراض العقلية .

وهناك خلاف ملحوظ بين رأى كل من « فرويد » « يونج » فى طبيعة الأحلام ؛ فرويد يعزو الأحلام إلى مركبات مكبوتة ورغبات لم تتحقق . فالرغبات المكبوتة تظهر فى أثناء الأحلام وهذا هو معنى ما يقوله فرويد من « أن الأحلام مجموعة رموز يشير كل منها إلى رغبة من الرغبات المكبوتة . « فالمتوى الظاهر » للأحلام ما هو إلا قناع ليستر « رغبة مخبئة » من رغبات الطفولة الأولى وهى تحاول أن ترضى نفسها فى صورة حلم رمزى فظهرت فى الأحلام بهذا الشكل . أما « يونج » فىرى أيضاً بأن لكل حلم معنيين « معنى ظاهر » « ومعنى خفى » ويعترف بأهمية ذكريات الطفولة المنسية : ومع أنه يعتقد كما يعتقد فرويد بأن بذور الحلم ترجع إلى الماضى ، يعتقد هو بأنها مظاهر نشاط موجهة للمستقبل فهى تتضمن احتجاجاً رمزياً أو تحذيراً من الكائن الحى كله ضد المجال الضيق الضار أو الطريق الوعر المحفوف بالمخاطر الذى يسلكه الإنسان فى حياته الشعورية العادية^(٢) : وكلا النظريتين على جانب عظيم من الأهمية : وينبغى أن يلاحظ القارىء أن يونج يربط نظريته فى الأحلام ربطاً وثيقاً بنظريته العامة فى الاحتفاظ بالذات التى سبق أن شرحناها فى الفصل السابق .

Maurice Nicoll : Dream Psychology. (١)

J. W. Mitchell : Problems in Psychopathology. (٢)

ويذكر لنا «و. ه. ريفرز» أهمية الأحلام في تشخيص وتصوير الأمراض العقلية وعلاجها، فيصف لنا حالة ضابط R. A. M. C. كان ضحية مرض نفسى معروف باسم Claustrophobia أو الخوف من الأماكن الضيقة، وهو مرض نفسى يشعر صاحبه بضيق كلما وجد نفسه في مكان مغلق، لاسيما إذا عجز عن الإفلات من هذا المكان. ولقد عانى الضابط المذكور من هذا المرض الأمرين منذ طفولته، ولكنه لم يعرف حقيقة الأمر — شذوذه من تلك الناحية — إلا بعد أن انحرف في سلك الجندي وذهب إلى فرنسا. فقد لاحظ أن غيره من الناس يمكنه أن ينام بسهولة في الخنادق، ولكنه كان يتعذر عليه أن يجاريهم في ذلك، فأصيب بالحلل جسمي عظيم. ولما عرضت حالته على الدكتور ريفرز طلب إليه أن يسجل أحلامه، وأن يقتبع الذكريات المرتبطة بتلك الأحلام ويفكر فيها بعد الاستيقاظ مباشرة. وبهذه الطريقة تمكن من أن يتذكر حادثة كان قد نسيها منذ أمد طويل، تلك التي كانت سبباً في ذلك المرض. فقد ذكر أنه عندما كان في سن الثالثة أو الرابعة، حمل بعض سلع قديمة لبيعهما لتاجر كان يقطن بنهاية ممر طويل مظلم. ولما أن وصل إلى باب الممر وجده مغلقاً ولم يتمكن من فتحه، وفي غياهب ظلمة هذا الممر بدأ كلب ينبج نباحاً شديداً أثار خوفه الشديد.

فالحقائق المنسية التي كشف عنها هذا الحلم أثبتت وجود آثار مركبة أو عقد لها نشاط خفي، وأن هذا المركب هو العقد التي سببت هذه المتاعب للرجل، وتريد أن نضيف إلى هذه القصة أمراً هاماً، وهو أن المريض لما عرف مصدر المرض النفسى بدأ يستشفى منه، وتمكن بعد ذلك من مشاهدة حفلات التمثيل في المسارح المغلقة، كما تمكن من أن يركب القطار في ممرات الأرض السفلى دون أن يشعر بتمب. وهذا يطابق أحد الآراء التي ينادى بها «فرويد» وهو الرأي الذى ينص على أنه إذا كانت هناك عقدة مكبوتة وتمكنا من أن نكشف عنها القناع فإنها تفقد قدرتها على النضال المستمر والصراع الخفى ضد سائر القوى النفسية.

على أن وصف الأستاذ «بيرت» Prof. Cyril Burt للأحلام ولأحلام اليقظة التي كانت تراها إحدى الفتيات المجرمات يساعدا كثيراً في فهم مشاكل الأحداث المجرمين، هذا إلى فائدتها التربوية. وقد حمل دكتور «بيرت» هذه الحالة تحليلاً دقيقاً، ومجمل القصة أن بنتاً سنّها حوالي ست عشرة سنة تدعى «نيللى مالون» كانت متأخرة من الناحية العقلية كما كانت صعبة القيادة. ولقد كانت هذه البنت إبان دراستها شهيرة بنزوعها إلى العصيان والشغب في البيت وفي المدرسة، فلما دخلت ميدان الحياة جعلت تسرق من مخدومتها الخلى والجواهر.

ولقد أورد لنا Burt حللين من أحلامها؛ فقصت أنها رأت في حلمها الأول بقرة عجوزاً

ذات أربع عيون تسقط عيناهما ثم تقع قتيلة بين يدي « نيللى مالون » بعد أن طمعتها بأصبع من الشيكولاتة :

أما الحلم الثانى فقد قصت فيه أنها شاهدت خلال عاصفة ذات رعد وبرق رجلا يسرقها ، ويحملها على ظهر جواد إلى مسافة بعيدة حتى قذفت بها صاعقة مفاجئة إلى قرارة حفرة . وعن طريق تتبع الذكريات والارتباطات التى ارتبطت بهذه الأحلام ، تمكن دكتور Burt من أن يعرف تاريخ البنت الماضى الذى كان دفيناً فى اللاشعور .

أما عن الشخصيات الهامة ذات الأثر الفعّال فى تاريخ حياة تلك البنت فهى :

١ - والد محبوب ولكنه كان غليظ القلب .
٢ - أم كثيراً ما كانت تعاقبها وتثير عندها شعور الحقد والبغض وكانت تطلق عليها اسم « البقرة المعجوز » وكانت تود لها الموت من أعماق نفسها .
٣ - أخ أكبر كان يعمل فى الجيش فى فيلق معروف باسم « فيلق المرتفعات » وكانت تعتبره حامياً لها ، لا سيما بعد أن حدث الطلاق بين أبيها وأمها ، ولكن الأخ من سوء الحظ اختفى وقيل إنه مات .

٤ - مدرسة البنت وكانت شديدة الوطأة عليها .

٥ - مسز « بادجر » التى كانت تعمل عندها - لاحظ غرابة الاسم الذى يسبب الغضب . ولقد ارتبطت هذه الشخصيات النسائية (المدرسة - مسز بادجر) بشخصيه والده « نيللى » فى اللاشعور وذلك لأن كلا منهما كان يقف إزاء هذه البنت نفس الموقف المدائى الذى كانت تقفه منها أمها . ومما زاد هذه الرابطة من النساء الثلاث أنهن جميعاً كن يلبسن نظارات من نوع واحد - نظارة « بنس » - ولذلك كانت البنت تنعت أمها بأنها عجوز ذات أربع أعين . وكثيراً ما كانت « نيللى » تشترك مع زميلاتها فى المدرسة فى وصف مدرّستين باسم « البقرة المعجوز » وبذلك تمهد الطريق ، واتخذت « نيللى » موقف الثورة وثبت لديها هذا الاتجاه العقلى ، وامتد من دائرة المنزل الضيقة حتى شمل المجتمع . وما كانت حوادث السرقة التى ارتكبتها « نيللى » إلا ظهراً من مظاهر التعبير عن هذا الموقف .

هذا وكانت « نيللى » كثيرة الاستسلام لأحلام اليقظة ، ودراسة هذه الأحلام تساعدنا على تفسير حالتها الشاذة ، وكان خيالها من ذلك النوع المألوف لدى الأطفال . وكانت قراءات « نيللى » الروائية كثيراً ما تشبع هذا الخيال ولا سيما رواية « سندريلا » . وفى ثنايا أحلام يقظتها وجدنا أنها كانت تتصور أباهاً سليلاً للملك أيرلنده ووارثاً لضياع مترامية الأطراف

وأما « مسز مالون » (أمها) فكانت تتصور أنها ما هي إلا امرأة أب قاسية . تصورت « نيللى » أنها عرفت هذه الحقائق بعد شقاق عظيم نشب بينها وبين مخدومتها بسبب كسر أحد الأطباق وخيل إلى « نيللى » أنها عرفت هذه الحقائق عن طريق شاب غريب قابلها في غابة هادلى وأخذها إلى لندن وهناك أطعمها وأكرّم مئواها وزودها بالملابس الجميلة وبالخلى وأخيرا كشف عن حقيقة نفسه فإذا به ولى عهد إنجلترا « أمير ويلز » أما السرقات التى كانت ترتكبها « نيللى » فكانت تقوم بها لتنفّس عن تلك النزعة التى لمسناها فى هذه الرواية . ليست هذه البنت سليلة الملوك وصديقة للأمرء ؟ ليست إذن جديرة باقتناء الذهب واللالى والأحجار الكريمة ؟ فلم لا تسرق لتشبع تلك النزعة التى تجيش فى أعماق نفسها ؟ أما رداء « مسز بادجر » الذى سرّقه فقد تصورت أنها استعارته وسوف ترجعه إليها . هذا يربنا أن هذا الخيال الشارد يرمى إلى إشباع نزعتين . أولهما نزعة حب الذات : وثانيهما : نزعة الانتقام من تلك الإساءة التى تحمّلتها « نيللى » على يد أمها ومدرّستها ومخدومتها والعالم أجمع الذى يعاضدهن فيما كن يرتكبنه نحوها من هضم للحقوق وظلم مبین .

وقد يقرأ أصحاب النظرة العملية فى الحياة الذين يعدون السرقة أمرا غير مشروع مثل هذه الحقائق بشيء كثير من الاستخفاف . « ونحن أيضا لا نرى فيها ما يسوغ ارتكاب « نيللى » لهذه السرقات ، ولكنها لا شك تاتى عليها ضوؤا عظيما ، وإذا كان إدراك معنى الجريمة وما يحيط بها ضروريا للمدالة الجافة التى لا تفكر فى غير حماية المجتمع من المجرم فهو أمر لاغنى عنه للمدالة الراقية التى ترمى إلى إنقاذ المجرم من شرور نفسه . ولم يدع دكتور « بيرت » أنه قد تمكن من إصلاح أخلاق « نيللى » عن طريق إيقافها على حقائق نفسها كما كشف عنها التحليل النفسى ، ولكنه يذكر لنا أن حوادث السرقة قد قلت . هذا ولا ينكر أحد منا أهمية المعرفة لأسباب إجرام الأحداث ؛ فاعوجاج النشاط والبيئة الرديئة أثرها عميق فى نفس الطفل ، وفى أفكاره وذكرياته الشعورية . وقد يزداد عمق هذا الأثر فيمتد إلى اللاشعور حيث تتكون « العقد النفسية » وتكون بعيدة الغور بحيث لا يسهل التحرر منها .

ليس هناك من شك فى أن الحقائق التى لخّصناها فى هذا الفصل تثبت ذلك الرأى الذى سبق أن أشرنا إليه فى البداية ، وهو تعدد نواحي النفس البشرية واتساع مداها . كما أن هذه الحقائق تقضى على تلك الغلطات الشائعة وعلى ذلك التعصب ، وعلى تلك العقيدة التى تؤكد بأن الحياة الشعورية هى العنصر الفعال ذو الأثر الهام فى سلوك الإنسان . فالحياة الشعورية ، هى المظهر الذى يعبر فيه الإنسان عن نفسه والذى فيه تتخذ مظاهر النشاط الاحتفاظية

والابتكارية أرقى مراحل الكمال كما سبق أن أوضحنا ذلك في الكائنات الحية التي ضربنا بها المثل . وعلى الرغم من ذلك فالشعور من الناحية البيولوجية ما هو إلا وسيلة من بين الوسائل التي يتصل بها الكائن الحى بالبيئة التي يعيش فيها . فالشعور إذن هو الذى يحدد مظاهر نشاطها الراقية وهو الوسيلة التي بها نواجه حقائق الحياة .

وفيا وراء الشعور عالم آخر — تنظيم هورمى غرضى لا يظهر معظمه بطريق مباشر فى الشعور بعد أن كانت معظم محتوياته فى يوم من الأيام شعورية . إلا أنها لا يمكنها الآن أن تصل إلى ذلك المستوى الشعورى الذى كانت تتمتع به — وعلى الرغم من وجود هذا العالم الآخر — عالم اللاشعور ، لا يزال الشعور ولا تزال حركاته أكبر مصدر لإثبات ذاتية ذلك الكائن الحى التي لا يمكن أن يفهمها منفصلة عن هذا التنظيم الذى يعبر عن تاريخ الفرد وعن رغباته بطرق لا حصر لها ولا عد .

لقد سبق أن أشرنا إلى فعل « الآثار المركبة » — التي ترجع فى نشأتها إلى الماضى البعيد فى تشكيل ذاتية الأفراد . ونحن لا نريد أن نطرق موضوع المادة ، فقد أفاض « وليم جيمس » فى هذا الموضوع ، ولكننا لا نريد أن نقف عند ذلك الحد الذى وصل إليه ؛ فلقد أثبتت الدراسات الخاصة بالتحليل النفسانى نتائج هامة ذات فضل عظيم على التربية . ولذا كان جديرا بنا أن ندرسها دراسة وافية .

ولقد استطاع دكتور « ارنست جونز » بطريق التحليل النفسانى أن يصل إلى الدوافع التي يمثت بكثير من مرضاه إلى اختيار المهن والأعمال التي يمتحنونها ، وقد عزاها إلى ميول ورغبات مكبوتة من عهد الطفولة تحوالت إلى سلوك شاذ أو سلوك غير اجتماعى ولقد كانت الحالات التي قام بملاجها دكتور « ارنست جونز » عظيمة المدى إذ شملت الكثير من أصحاب الأعمال كمهندس رى ، وميكانيكى مشهور ، ومهندس معمارى ، ونحات ، وصانع ، ورئيس عمل من الأعمال ، وهو يصرح بأن هناك عوامل أخرى بجانب العوامل اللاشعورية تساعد على تحديد المهنة التي يزاولها كل فرد من أفراد تلك المجموعة . ويؤكد أن الفرص والمغريات الخارجية وإن كانت عوامل هامة فى توجيه الإنسان نحو المهنة كما يعتقد الجميع ليست فى الواقع إلا شعارا يرتضيه هؤلاء ليمسبروا عن رغبات دفينه فى أعماق نفوسهم .

وليس هناك من شك فى أن هذه العوامل اللاشعورية تمتاز كما قال « ارنست جونز » بمانها من تماسك عظيم : تمتاز ببقائها واستمرارها وبأنها تسيطر على ميول البالغين إلى حد كبير . والمهم فى هذه المسألة هو أن نعرف كيف تتحول هذه العوامل اللاشعورية الموجهة

إلى عوامل ومسببات قوية فعالة تدفع بالمرء إلى سلوك طريق خاص من طرق الحياة . هذا التحول هو الذى يسمى بالإعلاء .

والإعلاء فى نظر « فرويد » هو عملية تحتاج إلى عناية كبيرة من أولئك الذين يهتمون بتربية الطفل . وهذا الإعلاء كما ينبغى أن يفهم لا يعنى تحويل تيار النشاط العام من اتجاه إلى آخر كتحويل طاقة الشباب نحو الشئون الحربية أو المالية بدل توجيهها نحو ميدان الحب الأجوف ، بل أنه ليس إلا محاولة إعادة لتشكيل بعض العوامل الهورمية المحددة وتكوين نظام متسام جديد — ويطلق عليها دكتور « جونز » ، مركبات بيولوجية — يحمل كل مركب منها طاقته الخاصة ويحول هذه الطاقة إلى أغراض أو مركبات أكثر أهمية أو قيمة . والمدرس الذى يتمكن من أن يكشف تلك الدوافع الهورمية غير المشبعة التى قد تدعو بعض الأولاد أو الشباب إلى القيام بمظاهر مختلفة من النشاط الغريزى ، والذى يتمكن من أن يتوصل إلى المركبات النفسية التى لدى ذلك الناشئ ، والذى يستطيع أن يحول نشاطه إلى نشاط آخر نافع مرضى — إن مثل هذا المدرس ينقذ بذلك فرداً من أفراد المجتمع كان على أبواب الفساد وهذا هو السر فى نجاح « جمهورية هومر لين الصغيرة » فى معالجة الأحداث من المجرمين ولقد اتبع هومر لين فى علاجهم طريقة سيكولوجية نفس فيها عن رغباتهم المكبوتة فى الطفولة ؛ وقد وافق الأستاذ « بيرت » على الطريقة المذكورة . ومما لاشك فيه أن بحوث التحليل النفسى تثبت دعائم ذلك رأى الذى ينادى بوجوب إقامة التربية على أساس النمو الذاتى للفرد . وقد كشفت هذه البحوث عن الأعماق التى تنبت فيها بذور الذاتية . وما قد يلحق بهذه البذور من التغيرات كما أظهرت ما يحدث من خطر إذا فرضنا على الناس نوعاً خاصاً من الأخلاق لا يتفق مع الوحدة العقلية للفرد .

وإذا سأل سائل لماذا جعلنا قيمة هذه الحقائق مدة طويلة من الزمن ، ولماذا لا يعترف بوجودها إلا القليل ؟ فالجواب على ذلك أن إعلاء الدوافع المتمردة غير المرغوب فيها فى فترة الطفولة كثيراً ماتم فى الظروف العادية فى المدرسة أو فى البيت دون صعوبة ما — فالطفل فى نموه ينمو بسهولة ويأخذ شكلاً خاصاً من أشكال الإنسانية المتعددة . ومن ناحية أخرى لكل مدرسة مشاكلها الخاصة التى تتخذ أشكالاً متعددة — كسمجة الأطفال وعدم تقديرهم لزملائهم أو مدرسيهم ، أو عدم قابليتهم للتعلم ، أو خروجهم عن النظم الاجتماعية للمدرسة فكيف نتمكن من معالجة أمثال هؤلاء ؟ قد يقال إن أقصر طريق لمعالجة مثل هذه الأحوال هو الالتجاء إلى العقاب الخفيف ، ولكن هذا العلاج فى الواقع لم ينجح إلا نجاحاً ظاهرياً ،

وكثيراً ما يتسبب عنه أضرار دائمة الأثر ، وذلك لأنها تعنى بالأعراض أكثر من اهتمامها بالأسباب وأسباب هذه العلل أعمق مما تتصور ؛ فهي دوافع قوية متأصلة في نفوس الأولاد لم تجد لها منفذاً صحيحاً تعبر به عن نفسها ، وكلما حاولت أن تظهر أخذت . وقد تدفع هذه الدوافع المتأصلة في نفس الطفل إلى أعمال لا يفهم هو سببها : خذ مثلاً من هذا القبيل بنتاً في إحدى المدارس الأولية استمرت حتى سن ١٣ سنة دون أن تتعلم شيئاً من القراءة والكتابة ولم تكن تستطيع أن تتكلم بطلاقة ولكنها بعد أن نُقلت من هذه المدرسة إلى بيئة أخرى وجدت فيها حرية أوسع ظهرت مقدرتها العقلية واتضح ميوها الخاصة حتى فاقت المستوى العقلي للبنات اللاتي كن في سنها .

ولا يخلو طورٌ ما من أطوار الشباب من هذه الحالات الاضطرابية ، ولكنها قد تبلغ أقصاها في السنوات الأولى من مرحلة البلوغ — دور المراهقة — إذ تبدأ دوافع شديدة في الظهور فتصارع البواعث والرغبات القديمة التي لا تزال مخزنة في اللاشعور ، وتسبب تنافراً وتناقضاً لا يهدأ إلا بالأعلاء . والمدارس في مثل هذه الظروف هي وحدها التي تتمكن من أن تمد معظم الأطفال المراهقين بالوسائل التي تساعد على إعلاء هذه الدوافع وإزالة ما بينها من صراع والمدرسة هي الوسيلة الوحيدة التي تتمكن من الأخذ بيد التلاميذ المراهقين ، فإذا حسنت إدارتها فتحت مجالاً لميول الأطفال العقلية والجمالية التي كثيراً ما نكبتها ظروف الحياة الصناعية المعقدة . وفي الوقت نفسه تفتح المدرسة مجالاً لتقوية الروح الاجتماعية فهي تتسلم مظاهر الطاقة فتشكلها وتوجهها إلى مجتمع أكبر وأوسع من المجتمع المنزلي ، إن قلة أمثال هذه الفرص لمعظمنا أبان شبابنا قد سببت تعس الأفراد وضياع ثروة المجتمع ، وفوق هذا كانت هي السبب الأكبر في إخفاق هذه المدينة — ذلك الأمر الذي نعام الجماعة الخلقيون .

مراجع الفصل الخامس

- 1— Bernard Hart: The Psychology of Insanity.
(Cambridge University Press, 1912)
- 2— Ernest Jones : Psycho-Analysis.
- 3— E. Jones, "Papers on Psycho—Analysis".
- 4— C. G. Jung : "Collected Papers on Analytical Psychology."
- 5— E. Wexberg : Individual Psychology."
- 6— W. A. white : "Mechanisms of Character Formation".
- 7— Mc. Dougall ; An Outline of Abnormal Psychology.
- 8— W. H. R. Rivers : Conflict and Dream.
- 9— C. W. Valentine : The New Psychology of the Unconscious.
- 10— G. Coster : Psycho-Analysis for Normal People.
- 11— Crichton Miller : The New Psychology and the Teacher.

الفصل السادس

الروتين^(١) والطقوس

يمكن أن نقسم مظاهر الإنسانية بوجه عام إلى قسمين : مظاهر نشاط احتفاظية ومظاهر نشاط ابتكارية : وتكون مظاهر النشاط الاحتفاظية إذا كان هدفها الأسمى الثبات في وجه كل تغيير أو تعديل ، والاحتفاظ بالحالة الراهنة . وتكون ابتكارية إذا كان هدفها الأسمى إيجابياً ، وكانت ترمي إلى ابتكار شيء جديد . ويجب ألا نخلط بين هذا التقسيم وذلك التقسيم الذي سبق أن ذكرناه من قبل عن العلاقة بين القوة الغرضية والقوة الحافظة . ويبذل الإنسان عادة أقصى ما في وسعه للاحتفاظ بما هو كائن فعلاً (أى الحالة الراهنة) ، ولا يعنى إلا عناية ضعيفة بما يجب أن يكون عليه الحال في المستقبل وبالأجمال يمكن أن نقول إن كلا من مظاهر النشاط الاحتفاظي والابتكاري أمور طبيعية في الإنسان وكل واحدة منها مظهر من مظاهر التعبير عن النشاط الإنساني . وجدير بنا ألا نتوهم أن مظاهر النشاط الاحتفاظي لم تخلق إلا كوسيلة لمظاهر النشاط الابتكاري .

إن لهذه المظاهر قيمة تربيبية عظيمة ، فالمدرسة تحقق في تأدية رسالتها إن لم تكن مكاناً يتعلم فيه الصغار التمسك بأفضل ما احتوت عليه التقاليد التي انحدرت إليهم من الأجداد والأسلاف سواء أ كانت هذه التقاليد عقلية أم فكرية أم مهنية . وكذلك تحقق المدرسة إذا لم تكن مكان تحفز ووثوب لجيل دُرِّب على أن يغامر ويشق لنفسه طريقاً جديداً في الحياة . وقد يبدو من المتناقض أن نقول يجب أن يكون الشاب محافظاً ومبتكراً في وقت واحد . ويقول الشاعر ما معناه « إن كل طفل — ذكراً كان أو أنثى — يولد في هذه الحياة نزاعاً إلى الحرية أو المحافظة » والواقع أن هذا الشاعر مخطئ فيما يقول ؛ فكل طفل ينتمى إلى الحزبين المتعارضين ويندمج فيهما اندماجاً عظيماً دون تخرج . وسنعمل في هذا الفصل على دراسة كل من النزعتين دراسة مستفيضة .

ولنبداً أولاً بملاحظة أن الطفل تأثر مجدد ، وأن هذه الثورة يسترها رداء كثيف من المحافظة لا يلائم العنصر المجدد . وعلى الرغم مما يبدو من الأطفال من عبث بهدوئنا وطمأنينتنا

ومن كثرة أسئلتهم التي قد تعجز عن الإجابة عنها — هم أكثر الناس خضوعاً للقانون وتمسكاً بأهداب النظام ، وحرصاً على التقاليد . ويتمثل هذا في ألباسهم المحبوبة التي تميل إلى تمثيل أقدم آثار الإنسانية — وكل امرأة سهرت على العناية بطفل غير طفلها تقدر مدى الخطورة الناتجة عن إهمال العادات المستقرة في الاستحمام أو اللبس أو تغيير مواعيد النوم أو الغذاء . وكل من يقص قصة على الأطفال ويتصرف في نصها الذي اعتاد الطفل سماعه لاجالة ملاقة جزاءه منهم .

وكل نفس ميالة بطبيعتها إلى الثبات والاستقرار ، ولكن في مثل هذا النوع من السلوك أشياء أكثر من مجرد مقاومة التغير والتحول ، فهناك الماضي الحى الذى يحاول أن يثبت وجوده بين حين وآخر في شكل ميل إيجابى لتكرار ما هو معهود ومعروف ، فالطفل لا يعمل مطلقاً ممارسة ألعابه المألوفة مثل :

Ring a ring of roses

Here we come gathering nuts and may أو

إن التكرار الذى هو أساس لهُو الأطفال ولعِبهم ومرحهم متى تهذب يصبح التكرار الإيقاعى الذى سيصبح فيما بعد أساساً للرقص وللأغاني والأنشيد وغيرها من صور الفن . وليس هناك من شك في أن محبة « التكرار الإيقاعى » تنبع من ينابيع عميقة كمنابع الحياة نفسها : هذا ويتحكم التوقيت في مظاهر النشاط الفسيولوجى المختلفة كالدورة الدموية والتنفس والمجهود العضلى وعمليات البناء والهدم في الخلايا — وفي كثير من الأحوال — ظاهرة كانت أو خفية تسير حياة الإنسان طائفة للتوقيت الزمنى والدورة الأيام والسنين ، ومن هنا كان إدراك هذا التوقيت وإحياءه أمراً هاماً وهو أيضاً يلعب دوراً كبيراً في تطور الفن ، ولا يعجب المرء إذا كان العنصر التوقيئى عند الشعوب المتأخرة قد بلغ مرتبة عظيمة من الرقى على حين أن تناسق الأصوات وآلافها قد ظلت متأخرة بدائية . ويقال مثل هذا عن موسيقا اليونان القدماء للسبب عينه ، وهو أن التوقيت الموسيقى تابع للرقص وحركاته ، أما توقيت الرقص نفسه فليس إلا التوقيت الفسيولوجى للحركة الطبيعية منظمة مرتبة . ولا يغيب عن البال أن التكرار والاتزان في الرسم والبحث والتطريز والنسيج ما هو إلا دلالة من دلالات هذه النزعة الفنية في صورة أخرى .

ويجدر بالمدرسة الحديثة أن تحذو حذو المثل العليا الأغريقية فتستغل الحب الفطرى لدى الإنسان للتوقيت استغلالاً مقصوداً تمام القصد . وهذا ما يجمل بأساندة الحركات الإيقاعية

أن يعملوه من أجل تمرين النفس على حركات الرقص وتقدير الموسيقى التي يجب أن تعمم في جميع المدارس الأولية ، والابتدائية لتربية الذوق وتهذيب السلوك والرشاقة إن لم يكن لشيء آخر ، ولا يقتصر حب التوقيت على صلته بالحماسة الفنية وتقدير الجمال بل يمتد إلى المسائل والأمور العقلية ؛ فمثلا في تعليم الهندسة يجب أن نستغل مبدأ الاتزان ، لمدى أوسع مما نستغله اليوم بعد أن ثبتت قوته وكفايته .

وكما نما الطفل تشكّلت تلك الدوافع التي كانت تبدو في الليل الفطري إلى التكرار واتصلت بالمثل العليا للسلوك وبالنظم الاجتماعية . وسوف تعالج فيما بعد مدى العلاقة التي بين التوقيت والحماسة الخلقية ولكن لما كان لهذه الحماسة صلة بالمدرسة وبالفصل رأينا أن نتحدث عنها مباشرة ضمن حديثنا عن النظام .

ولقد أشار الأستاذ «جراهام ولاس»^(١) إلى أن التقليد غير المقصود يكون الجزء الأكبر من مشكلة النظام في الفصل ولكن هذه العبارة لا تمس إلا الناحية الشكلية وتهمل ما هو أهم ، وهو حفظ النظام كظاهرة مستمرة للحياة الاجتماعية - ولكي نفهم معنى النظام تمام الفهم يجب علينا أن ننظر إليه كأنه نتيجة للميل الفطري إلى التكرار فإذا شق الإنسان لنفسه طريقا في الحياة فإن هذا الطريق يعمل جاهدا ليثبت نفسه دائما . والمدرس الحكيم هو الذي يفهم هذه الحقيقة ، ويلقى على هذا الميل إلى التكرار عبء حفظ النظام ، فعليه أن يدرك أن الفصل في إدارته يحتاج إلى نظام سهل يستطيع التلاميذ أن يجاروه دون كبير عناء ، ثم يتركه بعد ذلك بقدر ما يستطيع تفسير الأمور سيرها الطبيعي . فلا يجمع المدرس بعض الاتجاهات إذا كانت تلقائية غير ضارة ، ولكن عليه أن يتجنب إدخال تجديدات لا جدوى منها وقد تكون مدعاة للاضطراب والقلق . ويكون المدرس أكثر حزما إذا تمكن من أن يجارى الأمور ، وإذا وجد دستورا نافذا ، ولكنه كان غير راض عنه ، وكان هذا الدستور يستمد قوته من الميل الفطري إلى التكرار فالتعديل التدريجي أجدى وأنفع ويجب ألا يكون موقفه إزاء الثراء موقف (الأتوقراطي) المستبد فالخير كل الخير أن يكون موقفه منهم موقف المسئول على قدم المساواة معهم - عن حسن النظام الذي يعود بالنفع على الجميع . وبالاختصار يجب أن يسمح « للزعة العسكرية » بالظهور داخل جدران المدرسة كما تظهر في المجتمع الأكبر ، ويجب أن تكون روح التكرار في المدرسة كالمعجلة الدائمة التحرك والتي

نسب حركتها دوران آلات أخرى بانتظام ، فتغلب على المشا كل وتحملها عبر الصعوبات التي قد تعطل الآلة الكبرى عن العمل .

وإذا ارتقى مستوى النشاط نجد أن هذه النزعة الفطرية إلى التكرار تلعب دورا كبيرا في حفظ جو المدرسة وتقاليدها وتساعدنا على استمرار شخصية المدرسة وعاداتها الاجتماعية التي تتصل اتصالا وثيقا بالناحية الوجدانية للأطفال فتثيرهم إذا انتهكت حريتها ، ويندفعون هم أنفسهم إلى المحافظة عليها ، وهذا يتمثل بشكل مصغر في ظاهرة « الوراثة الاجتماعية » وهذه الظاهرة ، هي سر نهوض الأمم بعد قرون مضت عليها وهي تروح تحت ذل الاستبداد ولدينا مثل واضح : صربيا وأوكرانيا .

وإذا كانت هذه الروح الاحتفاظية بشكائها الفسأل في الميل إلى التكرار تظهر بوضوح في حياة الأطفال ، فمن الطبيعي أن نتساءل : لم إذا كانت فائدتها للصغار ذات طابع مميزها عن فائدتها للكبار ؟ الواقع أن الكهل يفيد من المحافظة على القديم مالا يفيد منه الناشئ ؛ فالشيخ يتعلق أوتيمسك بالمألوف وبالمعتاد لأنه لم يبق لديه النشاط السكاني لفتح آفاق جديدة في الفكر والعمل ، فهو شديد الميل للمحافظة على نفسه أمام عالم كثير التقلبات في حين أننا نجد أن « النزعة الفطرية إلى التكرار » لدى الناشئ ما هي إلا تعبير عن النشاط الزائد على الحاجة والطفل بطبيعته ميال إلى استخدام قواه الجسمية والعقلية . ولكن لما كانت تجاربه ومعلوماته محدودة ولا تسمح له بذلك ، لهذا يحب تكرار الشيء المألوف لديه لأنه يحصل منه على أكبر نصيب من شعوره بنفسه في البيئة التي يعيش فيها .

ولهذه الحقيقة أهمية عملية عظيمة . وقد لوحظ أن المدرس الحديث في حماسه لتقوية النشاط الذاتي عند الأطفال يغفل أمر هذا الميل الفطري إلى التكرار ظنا منه أن تكرار المألوف عمل تذكري مصدره « الذاكرة الصماء » وأنه لا يجدر بها أن تجد مكانا لها بين اتجاهات التربية الحديثة ، ولكن المدرسين ينسون أن هذه الأشياء ضرورية للأطفال لعامل بيولوجي واحد وهو أنها تمسكهم من تحقيق دافع السيطرة على حد ما حولهم . وقد يتجاهل المدرس الناشئ أهمية تخفيف التلاميذ — عن طريق التكرار — الجداول والتواريخ والقواعد النحوية والعمليات الرياضية . . . الخ ظنا منه أننا نفرضها فرضاً على الأطفال وهم عنها معروضون . والواقع أن الطفل يملؤه السرور إذا ما شعر بمقدرته على تكرار عبارة سهلة مثل : « إنا ، دنا ، سينا ، دو » Ena Dena Sina Do سيسر أيضا إذا ما سيطر على صعوبة مواد أصعب وأجدي من ذلك .

على أن تصرّحنا السابق لا يعنى المدرس طبعاً من أن يستغل بشكل جدى ميل الطفل وحبّه للتكرار . فيجب أن يهتم بالتواريخ ويجب أن يحفظها الطفل حتى يتضح له ذلك التطور الزمنى للحوادث ويتمكن من ربط الحوادث بعضها ببعض - ويجب أن تكرر القواعد النحوية - حتى تثبت المعلومات المعنوية المنزعة من الأمثلة الحسية فى أذهان التلاميذ . وكذلك الحال بالنسبة لجداول الرياضة حتى تصبح وسيلة لحساب مسائل الحياة اليومية وهكذا^(١) . ويرى بعض المربين أنه لا يدخل فى هذا الحيز استظهار مختارات من الشعر والنثر إذ أنها لا تخضع للقواعد السابقة فهى تتضمن المقدرة على الحكم ، والمقدرة على تذوق الجمال الفنى ، وهذا أمر لا يستطيعه الطفل فى مراحل نموه الأولى على أن صحة هذا رأى لا جدال فيه ، فما لا شك فيه أن القطع الأدبية المختارة مهما كانت سهلة فى شكلها العام تكون عميقة فى جمالها ومعناها ، ويصعب على صغار الأطفال فهمها لأنها فوق مستواهم . فلا يبقى إذن أن نطالب الأطفال بحفظ تلك المختارات الأدبية قبل أن يستوعبوها ويضمّوها جيداً .

إن هذه المبادئ - السابقة الذكر - لها أثرها المباشر فى التوجيه المهني والتربية الجمالية . ويرى بعض البارزين من رجال التربية أن الطفل ما دام قد أتقن عملاً ما يحسن ألا نطالبه بتكراره وأن علينا أن نساعد على أن ينتقل إلى معرفة شئ جديد يتضمن توافقاً عضلياً عصبياً جديداً ويؤدى إلى أفكار جديدة - ولكن هذا رأى خاطئ ؛ فمن مبادئ التربية الجمالية أنه لن يكون هناك أى تقدم فى الفن الانشائي أو الموسيقى أو التصوير إن لم يسيطر أصحابها على العناصر القديمة ، وعلى الطرق المألوفة فى أدائها تمام السيطرة . فالقواعد الفنية يجب ألا تعطى بصفة مجردة ، بل يجب أن نزودها بتطبيقات كثيرة ؛ فيجب أن تكون التمرينات الأولية للمبتدئين فى الموسيقى وفى الغناء شائعة . ولا يتأتى الرقى والنجاح فى الفنون الانشائية دون تكرار المؤلف إلى أن يلم به المرء إلماماً تاماً . وفى تعليم ذلك يجب البدء بصنع ما هو مستحب لذاته . وفى المراحل المتأخرة من التعليم يتمكن التلاميذ من أن يتعلموا التمرينات الفنية كالتمرين على وصل القطع الخشبية بعضها ببعض فى الفجارة أو عمل « العراوى » فى أشغال الأبرة . إن مثل هذه التمرينات يجب أن تتخذ شكل دراسات منظمة وراقية حتى تساعد من سيكون صانعاً من الرجال أو النساء على العمل فى المستقبل القريب .

1— R. B. Appleton : Some Practical Suggestions for the Direct Method of Teaching Latin.

ويرى فرويد رأياً خاصاً جاء في كتابه^(١) « فيما وراء مبدأ اللذة » يتفق فيه إلى حد ما مع بعض الآراء السابقة الذكر ، ولكنه يخالف بعضها الآخر مخالفة واضحة . وقد بنى فرويد أكثر آرائه بعد ملاحظة ألعاب طفل كان وحيد أمه ، وشديد التعلق بها . وقد كان هذا الطفل حسن السير والسلوك إلا أنه كان قد اعتاد عادة سيئة جداً وهي إلقاء ما كانت تصل إليه يده من الدمى واللعب من النافذة أو في فناء الغرفة ، ثم يُعقب ذلك بصيحة عالية بالألمانية معناها « اذهب أو ابتعد » وقد وصل فرويد إلى هذه النتيجة - وهي أن الطفل في تكريره لهذه اللعبة كان يحرم نفسه أشياء محببة لديه ، فكأنه كان يوطّن نفسه على تحمل آلام الانفصال من أمه - ذلك الانفصال الذي فرضته أحوال الحياة الاجتماعية عليه . وإلى هذا النوع من التأويل يرد « فرويد » تلك الظاهرة التي تصيب الكبار ، وهي نزوع أولئك الأشخاص الذين أصيبوا بصدمة عصبية من جراء كارثة شديدة الوقع - إلى استرجاعها في أحلامهم ويذهب إلى أن هناك ميلاً « للتكرار الانطرازي » له هدف بيولوجي - هو مساعدة الكائن الحي على تقليل حدة تلك الصدمة إلى ذلك الحد الذي يتحملة فيتموده ، وبذلك تكون في أثرها أخف وطأة عليه .

وتفسير فرويد السابق يوافق ماسبق أن أدلينا به من الآراء في هذا الموضوع فنحن لا نؤمن فقط بأهمية تلك النزعة الفطرية أي التكرار التي أطلق عليها فرويد اسم « التكرار الانطرازي » وأنها أساس لحياة الطفل العقلية ، ولكننا نرى فيها وسيلة من الوسائل التي تساعد الأطفال في الهيمنة على مواقف الحياة التي تواجههم . وفوق ذلك فهذه النزعة إلى التكرار ، أو « التكرار الانطرازي » وظيفتها مساعدة الطفل على التغلب على المواقف المؤلمة التي تضايقه في حياته . وبعبارة أخرى تمكن الطفل من إخضاع التجارب المؤلمة وكسر حدتها . ويشترك مع « شوپنهاور » Arther Schopenhaur في عد الحياة نفسها إحدى أخطاء الطبيعة وقد يكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا أن كلام فرويد ، وشوپنهاور وجد حول الحياة من الدلائل ما يظهِرنا على أن الحياة نفسها تشعر بأن وجودها غلطة تحاول التكفير عنها بالبحث عن ذلك السلام التام الذي خرجت منه تحت تأثير ضغط العوامل الخارجية ، فالغرائز الحيوانية تعد تعبيراً صادقاً عن رغبات دفينه ترمي إلى الرجوع إلى الحالة البدائية - تلك الحالة التي اضطررنا تحت ظروف الحياة الحالية أن نحمي عنها ، فهجرة الطيور ورجوع بعض السمك الغريب إلى موطنه الأصلي من الأمثلة التي تتفق تمام الاتفاق مع هذه

النظرية . ويرى فرويد فوق ذلك أن تطور نمو الكائنات الحية من الخلية الأولى يتبع تاريخ الجنس البشرى بدل أن يتحول طفرة واحدة حتى يصل بالحيوان إلى الشكل النهائى ، إن هذا التحول ليس إلا دليلا قويا على ميل الكائن الحى للتكرار العضوى الاضطرابى وبالأجمال يمكن أن نقول أن جميع « الدوافع الحافظة » التى تشكل حياة الكائن الحى ليست إلا غرائز المـرت (إذ هى رجعة إلى الماضى) أى أنها غرائز تبعث أنظارها نحو الفناء ، وتتذكر التراب الذى خلقت منه . وليس هناك من غرائز تتطلع إلى الحياة إلا « الدوافع الجنسية » التى تحاول أن تغلب على الفناء بتحديد النسل جيلا بعد جيل : وجدير بنا أن نقول أن آراء فرويد ليست إلا لمحات من السكابة والتشاؤم فهو يعتقد أنه حتى هذه الدوافع الجنسية وما يتبعها من تناسل وإنتاج لا تضمن لهذه الحياة أكثر من إطالة الطريق نحو الفناء أو الموت .

ومن الجهد الضائع أن نناقش مبدأ أساسيا من هذا النوع ؛ فالواقع أن القارىء إذا كان لا يقع من حين لآخر فى الحالة النفسية التى يشير إليها فرويد يجب أن يعد نفسه أحسن حظا من كثيرين ، ويجب أن يفتخر الفرصة لتقديم صلاة شكر كما فعل «سوين بيرن» Swinburne حينما انتابه نفس ذلك المرض الخطير حيث قال :

« جئى النهر الذى لحقه الإعياء ؛ لا بد أن يصل إلى البحر على نحو ما ، وبأى طريق كان »
ومن الأعمال ذات الصيغة المتكررة حفلات رفع الحجر الأساسى وحفلات الزواج والتتويج وغيرها وهذه لا تتغير تقاليدها فهى موضع اهتمام عظيم وحماسة كبيرة وهى تنقل بأمانة من عصر إلى عصر . بيد أن وظيفتها تخالف وظيفة العادة أو الأعمال الآلية وهى مرغوب فيها على أن قيمتها ليست ذاتية ولكنها فيما ترمز إليه ، وبما تبعث فى مشاهديها من حالات وجدانية خاصة ، ذات قيمة اجتماعية كبيرة .

وأحسن الأسماء التى يمكن أن نطلقها على مثل هذه الأعمال العادية هو أن نسميها بالطقوس . وهذه الطقوس تمثل من حياتنا مكانا أكبر مما تتصوره ، وهى لا تشغل من ذهن الرجل المتحضر وحياته بقدر ما تشغله مثيلاتها من حياة الرجل البدائى ^(١) فشلا «يوم الربيع» الذى أصبح له أجمل الذكريات فى نفوس الشعب الانجليزى هو البقية الباقية لتلك الأعياد والمواسم القديمة التى إن كانت قد اتخذت أشكالا مختلفة بين سكان الغابات والأحراش والبيئات الزراعية ، فقد بقيت فى شكل هذا اليوم المقدس عند الجميع الذى تجسده التقاليد

المقدسة وما زال علماء النفس يعتقدون في أثر هذه الطقوس من الوجهة النفسية ، فهذه الطقوس كانت مفيدة جداً للصالح العام ؛ وذلك لأن كل فرد كان يتوهم أن الطقوس الدينية إذا أداها الإنسان على الوجه الأكمل كان لها من القوة ما تضطر به الأرض إلى أن تنتج أحسن أنواع الإنتاج في الفصل المناسب . ويعتقد الرجل الاجتماعي الحديث تمام الاعتقاد في صحة الأساس السيكولوجي لهذه الطقوس فهي لا تساعد على النمو بطريقة مباشرة ، ولكنها تساعد على هذا النمو بطريق غير مباشر وذلك بما تنفثه من روح الجماعة في الأفراد .

ويثبت كثيراً من الكتاب أن الفن والدين البدائي اشتقا وجودهما من هذه الطقوس ، فمثلاً تعتقد مس جين هاريسون Miss Jene Harrison أن العقيدة في الإلهة ديونيسوس Dionysos قد يكون مصدرها تلك الطقوس السنوية المعروفة باسم « Carrying in The Summer » . ففي ميدان هذا الاحتفال كانت هناك سارية مثبته ، وكانت أشبه شيء بشجرة مقدسة يرى في كنفها ثور مقدس هو مركز الاحتفال ويمر بالثور المقدس ، ولما سهات سبل العيش وتعمدت نظم الحياة الاجتماعية أصبح تكرار هذه الطقوس أمراً ثانوياً بعد أن كان ضرورة لا مفر منها . وبهذه الطريقة تحول عيد ديونيسوس Dionysos التقليدي واتخذ ذلك الشكل الرائع في المأساة اليونانية أي أن الطقوس أنتجت فناً . فالفن الإغريقي في النحت أخذ من هذه الطقوس . فالطقوس التي كانت سائدة عند الأقدمين تحيا بيننا ولا تزال نستخدمها وسيلة من وسائل الترفيه الاجتماعي ولا تزال نكسر زجاجة من النبيذ فوق السفينة الحديثة البناء تفاقولاً لها بالحظ السعيد ، وما زال الفلاح السوابي^(١) يقفز من فوق نبات الكتان كي ينمو أو تفاعلاً بالنمو العظيم ، وما زالت القرى المسيحية في مقاطعة تراشيا Thrace موطن ديونيسيس Dionysos^(٢) الأصلي تمثل كل عام رواية سنوية تتجلى فيها الخصائص البارزة في طقوس هذا الإله .

ونحن نخطئ أشد الخطأ إذا سلمنا بأن هذه التقاليد الدينية هي وحدها مصدر الفن الحديث والدين القائم . ولسكننا على الرغم من ذلك إذا كنا نؤمن بالنظرية التلخيصية فلا بد لنا أن نسلم بأن هناك فائدة من رعاية هذه التقاليد داخل جدران المدرسة ، وبعبارة أخرى يجب أن يكون لها شأن خاص في الحياة المدرسية . إن نجاحنا في إحياء مثل هذه التقاليد وتمجيد ذكرها في تاريخ مدينة من المدن أو مقاطعة من المقاطعات العريقة وإقامة الحفلات السنوية

(١) نسبة إلى سوابيا Swabia

وحفلات الرقص القروى وغيرها من الذكريات التى قد ترجع فى تاريخها السابق إلى القرون الغابرة — هذه الأشياء كلها ترينا ما للتقاليد من أثر فى جمع قلوب وروح الشعب وتقويتها — ومن أهم واجبات المدرسة استغلال هذه الناحية وسيلة من وسائل تقوية الروح الاجتماعى وتطهيره « ولعل هذه التقاليد المدرسية مناسبات تظهر فيها بقوة كالحفلات الرياضية ومناسبات أخرى هامة كأيام الفصول (الانتقال من فصل إلى فصل) . وفى هذه المناسبات يجب أن نسمح للأطفال بإنشاد الاغانى وإقامة شعائر الحفلات والقيام بالرقص التقليدى . على أن هذه الحفلات يجب أن تتخذ شكلا آخر فى مدارس كبار الأطفال ؛ فتربطها بالحوادث المدرسية الهامة ، كتممين العرفاء وحفلات توزيع الشهادات على الخريجين ، والاحتفال بالحوادث التاريخية والقومية ولكن لا يجب فرض هذه الشعائر من سلطة خارجية ، بل يجب أن يكون مبعثها اختياريا تلقائيا . ولا ننسى ما تنتجه هذه الفرص من المناسبات لإظهار مواهب الأطفال ، فيجب أن نشجع صغار الشعراء والموسيقين والممثلين والصناع . وفى الوقت نفسه يجدر بنا ألا نحرم الطالب الضعيف أو الطالبة الاشتراك فى الميدان بالقدر الذى يمكنه أن يساهم به — على أنه لابد من التعليق فى هذه المناسبات والاستفادة من نظم حركات الكشف بقدر الإمكان — ولقد نادى دكتور هـ . ف . هيورد^(١) F. H. Hayward منذ سنوات خلت بضرورة تأسيس « أعياد مدرسية » ترمى إلى تحقيق الروح التى سبق أن فصلناها ، وإلى تخليد ذكرى الرجال والحوادث الذين كان لهم فضل نجاح هذا العالم وتقدمه — فى مثل هذه الحفلات يجب أن يكون للأغانى وللخطابة وللتقاليد الدينية مكانة هامة كما هو الحادث فعلا فى الحفلات الدينية .

1— J. G. Prazer, "Spirits of th Corm and wild."

مراجع الفصل السادس

- 1— J. Sully : Studies of Childhood.
- 2— Miss Jane Harrison : Ancient Art and Ritual.
- 3— Delisle Burns, "Greek Ideals".
- 4— A. Freeman : The Spiritual Foundations of Reconstruction".
- 5— F. H. Hayward : First and Second Books of School Celebrations.

الفصل السابع

اللعب

إن مظاهر النشاط الابتكارى فى الشباب ما للزعات الاحتفاظية فلكل منهما مجال خاص تظهر فيه . أما مجال النشاط الابتكارى فيتمجلى فى ميدان اللعب . وروح اللعب روح ضمنية غير ملموسة ويظهر تأثيرها فى نواح من الحياة لا نتوقع ظهورها فيها كثيرا . وكلنا يوافق على أن الطفولة هى المرحلة الخاصة باللعب ويعتبر اللعب عن نفسه فى الطفولة فى مظاهر نشاط مختلفة يميزها طابع خاص هو التلقائية أى الاستقلال النسبى عن المؤثرات الخارجية . وبهذا السبب قيل أن اللعب ما هو إلا تعبير عن « النشاط الزائد » . ويقال إن فى الطفولة والشباب من الطاقة المخزنة الكامنة — من الفاحيتين الجسمية والنفسية — أكثر مما يحتاج إليه السكان الحى لبقائه الذاتى أو لنموه الطبيعى فهو يصرف الطاقة الزائدة فى اللعب .

وينبنى على هذه النظرية أن يصبح الحدث الصغير فى أثناء لعبه أشبه شىء بقاطرة بخارية أخذت من الوقود أكثر مما تحتاج إليه لتوليد الطاقة التى تحتاجها لجر القطار ولذا تضطر إلى « نفث البخار » الزائد ، وهذا تشبيه ناقص إذ تعوزه نقطة هامة . فربما استخدم البخار الزائد فى القطار الحديث فى تدفئة المركبات وفى تقوية « الفرامل » وبدلا من أن ينفث السائق البخار الزائد فى محطة من المحطات يمكنه أن يستخدمه فى أشياء أخرى مثل طبع جدول مواعيد قطارات الشهر المقبل . ولكن لا يمكن أن تتصور البخار وقد استعمل لتحسين القاطرة ذاتها ، أو فى جعل أنابيب الرجل أكثر قوة أو فى زيادة الانسجام بين العُدد والآلات والمجالات . ومع هذا يؤدى اللعب فى السكان الحى نفس الوظيفة التى سبق أن أشرنا إليها بالنسبة للبخار .

ففى اللعب من أبسط أنواعه — حركات الأذرع والأرجل والأصابع للطفل وهو فى المهد إلى ما هو أرقى من ذلك (كاللعب فى صورة الجرى والمباريات المنتظمة فى الملاعب الرياضية يبدأ الطفل بالتدرج فى ضبط حركات جسمه والسيطرة عليها إلى أقصى الحدود الممكنة . وفى اللعب أيضا يجد الطفل ميدانا لتمرين مواهبه العقلية وقواه ، وكثيرا ما تنكشف

الميول التي ستكون محور حياته في مستقبل أيامه .

وأخيرا كما أن المثل العليا الأغريقية في الحياة والسلوك قد انتشرت عن طريق الألعاب الرياضية كذلك نجد اليوم أن ميادين الألعاب تساعد على تكوين الشباب من الناحيتين الاجتماعية والخلقية . ويصدق ذلك بالنسبة للبنات كما يصدق بالنسبة للبنين .

تلك الحقائق المعروفة تساعد على توضيح حقيقة هامة وهي أن اللعب خاضع للقانون العام الذي ينص على أن النشاط التلقائي إذا لم تعترضه ظروف غير مواتية فإنه يميل دائما إلى الوصول إلى درجة الكمال . وهذا النشاط التلقائي يميل أيضا إلى التعبير عن النفس حتى يصل بها إلى درجة كبيرة من «الوحدة» . وبناء على هذا الرأي نحن أميل إلى التسليم بتلك الفكرة التي تنادي بأن الطبيعة الإنسانية اخترعت اللعب لا ليكون وسيلة للتخلص من الطاقة الزائدة التي عند الحيوان ، ولكن ليعد السكأن الحى — عن طريق استخدام هذه الطاقة — للدور الذي سيلعبه في الحياة الجديدة في المستقبل .

ولقد نادى بهذه النظرية منذ زمن طويل — نظرية (الفائدة البيولوجية) للعب — الفيلسوف (مالبرنش : Malebranche) ^(١) ولكنها لم تأخذ شكلها النهائي لأول مرة إلا على يد (كارل جروس : Karl Gros) ^(٢) ونظرية جروس قائمة على دعامين :

أولا — لقد لاحظ كارل جروس أن اللعب مقصور على الحيوانات التي تولد غير مكتملة النمو — والتي لا يمكنها مواجهة صعاب الحياة بدون مساعدة وحماية من والديها ، فالجرو الصغير الذى يولد أعمى ولا حول له يتمتع بعدة أشهر من اللعب — أما الكتكتوت الذى يمكنه أن يلتقط حبة الأرز ويناضل الدودة بعد دقائق معدودات من خروجه من البيضة فإنه يعضى في حياته جادا غير لاعب .

ثانياً — يدعونا «كارل جروس» إلى ملاحظة لعب صغار الحيوانات وكيف أنها في لعبها تحاول أن تحاكي مظاهر النشاط الجدى لحياتها المستقبلية . فالقط الصغير مثلاً يطارده كرة من الصوف كما سيطارد الفأر فى المستقبل ، والجرو يطارده أخاه ويشاكسه كما سيفعل مع عدوه أو فريسته فى القريب العاجل . وإذا سلمنا بهذه الحقائق سهل علينا فهم نظرية (كارل جروس) فى أن مرحلة الشباب ما هى إلا وسيلة (بيولوجية) تضمن للحيوان الراقى أن يقوم بدوره فى معركة الحياة دون عسر أو مشقة .

1 — Drever. "Instinct in Man" p. 33.

2 — Karl Gros : "The Play of animals," Karl Groos : "The Play of Man 1898

ولا يصعب علينا أن نتوسع في هذا التفسير حتى يشمل ألعاب الطفولة بأكملها . فحين البنت الصغيرة لعروسها وعنايتها بها ليس إلا استعداداً لحياتها الجدّية في المستقبل — وينطبق هذا تماماً على الكثير من الألعاب التي يقوم بها أطفال الإنسان مهما اختلفت جنسياتهم وأزمنتهم بشكل منظم تقريباً . وهناك فرق كبير جداً بين اللعب عند الإنسان واللعب عند الحيوانات السفلى فهذه جمدت في أنواع ألعابها : لأن مجال نشاطها ضيق ومحدود بعكس الإنسان الذي يُظهر في ألعابه الشيء الكثير من التنوع والرونة . ولما كانت حياة البلوغ التي سيواجهها الطفل في المستقبل غير محدودة ، نجد أن الطبيعة التي سمحت للحيوان الصغير أن يتمود — في أثناء لعبه — مظاهر النشاط التي سيواجهها في المستقبل قد مكّنت الطفل أن يُجرى جميع أنواع الحياة الممكنة — وهذا سر ظهور « اللعب الأيهامي » عنده إذ أنه أهم ميزة من مميزات الطفولة .

واللعب في نظر « كارل جروس » ما هو إلا إعداد حيوى للسكائن الحي يتعلم عن طريقه الدور الذي يقوم به في المستقبل . وبعده « ستانلي هول »^(١) مجرد ذكريات قديمة . وهو يرى أن ألعاب الطفولة ما هي إلا تلخيص للحوادث الكبيرة التي مر بها الجنس البشري ، فمثلاً ينفمس الطفل في سنته التاسعة في ألعاب الصيد وسفك الدماء وهو في هذه الناحية وفي ناحية نموه الجسمي أيضاً يسترجع مرحلة « الأفزام » أو « البشمان »^(٢) وهي مرحلة خلفتها الإنسانية وراءها من أجيال . وربما لا يكون لهذه الحوادث التكوينية أى قيمة أو أهمية لحياة البالغ ، غير أن « ستانلي هول » يؤكد أن المرور بهذه الأدوار في وقتها المناسب مهم من حيث النشأة الصحية لدور الرجولة .

وإذا ما تساءلنا عن الأسباب البيولوجية التي من أجلها تحتفظ ألعاب الطفولة بالذكريات القديمة المؤلمة للجنس البشري التي يحسن به أن يتناساها ، وجدنا أن « ستانلي هول » يكفينا مؤونة الإجابة ؟ إذ يقول أنها تنفيسية . فالإنسان لا يمكنه أن يتخلص نهائياً من ميوله للقسوة أو الرذيلة ، ولكنه عن طريق اللعب يتمكن من أن ينفّس عن هذه النزعات الضارة ، وفي الوقت نفسه يمكنه عن طريق اللعب إعلاء هذه النزعات إلى أخرى ذات قيمة خلقية .

ونحن إذا سلمنا بأن النظريتين السابقتين مختلفتان في تأكيد نواح مختلفة لشيء واحد ، فنحن في حيلٍ من أن نلجأ إلى كل منهما في الحالات التي تتطلب ذلك . فمثلاً يمكننا أن

1— Stanley Hall : Adolescence, Vol i, ch. iii

2— Bushmen

نستغل نظرية « ستانلي هول » في تفسير تلك الألعاب التي تتخذ شكل الرقص والألعاب الخلوية وغيرها من الألعاب ذات الأساس الحركي . وعلى هذا يمكننا أن نفهم قوله المأثور « إن اللعب أنقى تعبير عن الوراثة الحركية » وأن الرقص والحركات الابقاعية ، والتمثيل قد حلت محل التمرينات الجسمية الشكلية ، ولم تصبح وظيفتها مجرد مساعدة الإنجليزى على التمتع بملاذ الحياة فقط ولكنها أحسن وسيلة تساعد في السيطرة على جسمه الذى ورثه عن آباءه وأجداده — أضف إلى ذلك أن نظرية « ستانلي هول » هذه تساعدنا في تفسيرنا للرقص الشعبي وما يصحبه من أغاني شعبية حفظته من عادية النسيان ، وأمكن استخدامها وسيلة من وسائل نشر الثقافة الأنجلوسكسونية الطبيعية ، بدلا من الاعتماد على المصطلحات الأجنبية كاللاتينية والسلافية والزنجية .

وعندما يكون اللعب أمرا عقليا — لاجسميا — يصبح تفسير كارل جروس أكثر قيمة عملية كما سنرى بالتفصيل فيما بعد .

ونظرية « الطاقة الزائدة » على الرغم مما لها من قيمة لا تفسر كل الظواهر التي نشاهدها خذ لذلك مثلا :: طفلاً متعباً سرعان ما ينسى ألم قدميه عندما يستبدل بالسير العادى الملعب لعبة « الاختفاء والبحث » أو الرجل الذى يرجع إلى عمله بعد أن أنعمته لعبة (البليارد أو الجواف) — فمن الواضح أن اللعب في هذه الحالات ليس منفذا لتصرف الطاقة الزائدة على الحد الكامل ، بل هو في الواقع وسيلة لتزويد الكائن الحي بطاقة جديدة . ويفسر بعضهم هذه الظاهرة بأن اللعب يستخدم طاقة جديدة مستمدة من تيارات جديدة في الجهاز العصبي ، ويعطى الأجزاء المرهقة أو المكدودة فرصة للتخلص من السموم الكيماوية التي تجمعت فيها ، وتجديد قواها عن طريق بناء الخلايا . والأمثلة التي سقناها إليك — لاسيما المثل السابق منها — توحى إلينا أن هذا التعليل غير كاف ؛ فالطفل المجهود السابق الذكر نجد أنه لا يستمر فقط في نشاطه الذى أجده بل هو في الواقع يضاعف مجهوده فيه .

وقد نجد تفسيراً أحسن من هذا التفسير الفسيولوجي إذا ما درسنا آراء ماكدوجال النفسية في هذا الموضوع ، فعلم النفس والتربية مدينان لهذا الرجل بالكثير من الآراء ؛ ففي إحدى دراساته لموضوع التعب يصل ماكدوجال إلى نتائج هامة فهو يرى أن الطاقة التي نبذلها في القيام بعمل من الأعمال ليست محدودة بتلك الطاقة الكامنة في الجهاز العصبي المختص بهذا العمل . فإذا تصورنا أن الأمر يقتصر على ذلك صعب علينا معرفة مصادر الطاقة التي تحتاج إليها أعمال مجهدة طويلة الأمد ؛ والواقع أنه يجب أن نسلم بأن في تركيب المخ

مايساعده على أن يستمد ما يحتاج إليه من طاقة من مصادر أخرى غير تلك المصادر المرتبطة بالعمل . وفوق ذلك يعترف ماكدوجال بأن هذه المصادر ماهي إلا تركيبات خاصة مهمة في الجهاز العصبي إذ أنها تساعد في ظهور الاستعدادات الفطرية (مثل الآثار المركبة التي ترجع إلى الجنس) التي هي في الواقع أكبر منابع السلوك عند الحيوان أو الإنسان : ويمكننا أن نقترح تطبيق رأى ماكدوجال هذا على اللعب - فالعمل الذي تكون مصادر الفسيولوجية غير كافية لأن تمدد بالطاقة اللازمة للقيام به تواتيه طاقة جديدة واردة من معين « الآثار المركبة الوراثية » . فالتعب التي يمانها الفرد في رحلة في نهر التيمس يمكن احتمالها بروح المرح والسرور على حساب تلك الطاقة التي يمكن أن يستمدّها من مغازلة رقيقة يتجه إليها المرء بجميع مشاعره . وكذلك يستطيع التلميذ المتأخر جداً في فصل من الفصول أن يقوم بالمعجزات إذا انتمى لفريق من فصله يناضل فريقاً آخر وينافسه في مادة من المواد كاللغة اللاتينية .

ومن المستحسن أن نعالج هذه المشكلة بشكل آخر يتفق مع مبدئنا الذي ننادى به والخاص بالنشاط الحيوي . على أننا نعني بحركات من شأنها التعبير عن النفس في وقت هي فيه على وشك الإخفاق ، لأن الدوافع التي تستمد منها النفس طاقتها قد إستنزفت ، والذي زاء هو أن هذه الحركات يمكن أن نلقدها من العناء إذا حوّلت إلى نوع آخر من أساليب التعبير عن النفس المتصلة بالاستعدادات الفطرية للكائن الحي ذات الطاقة المتجددة : ونحن إذا قبلنا هذا التفسير وجدنا أنه يمتاز عن غيره بميزات تمت بصلة إلى نظرية إعلاء الغرائز - هذا فضلاً عما له من أثر في نظريات التربية أعظم من أثره في اللعب .

أما مظاهر نشاط اللعب التي تعرف بأسماء مختلفة كالألعاب المنظمة والمباريات فهي تنتمي إلى ذلك النوع من اللعب الذي أطلقنا عليه اسم اللعب التجديدي أو الترويح Recreation وجدير بنا أن نلاحظ أولاً أن هذه الألعاب تساعد على تصريف الطاقة الزائدة بطريق مباشر وثانياً أنها كثيراً ما تقوم بوظيفة الترفيه أو الاستجمام : - ولكي نفهم المعنى البيولوجي لكلمة « تجديد » وجب علينا أن نلاحظ أن هناك فرقاً واضحاً بين الألعاب المنظمة ككرة القدم والرقص والألعاب الخلاقية كصيد الحيوان وصيد السمك من ناحية وبين الألعاب التخيلية أو الإختراعية من ناحية أخرى - فالنوع الأول يمتاز بأنه مظاهر نشاط يحكمها أسلوب خاص أي أنها ذات صورة خاصة : أما الثانية فما هي إلا مظاهر نشاط للسلوك تدخل ضمن نظرية « ستانلي هول » التلخيصية فهي « رجعية تنظر إلى القديم » . ولكن هذين النوعين

من الألعاب متشابهان فهما متشابهان في أنهما مظاهر نشاط مؤسسة على عناصر دفينه في استمدادات السكان الحى : وبعبارة أخرى إن النظم الهورمية أو الحيوية التى تظهر فى شكل الألعاب مرتبطٌ بعضها ببعض تمام الارتباط وهى قديمة قدم التاريخ . وهذه الحقيقة تفسر لنا استمدادها كى تصبح طريقاً لتصرف الطاقة الزائدة على الحد . كما أنه يمكن تفسير فائدتها وسيلة من وسائل الترفيه عن الكبار وعن الشباب معاً ، فالحياة اليومية لرجل من رجال الأعمال أو لغيره من رجال المهن الراقية ثقيلة العبء وبخاصة فى هذا المجتمع المعقد الذى نعيش فيه لأنها تتطلب نظاماً هورمياً أقل ، وأكثر ثباتاً . وأحسن ميدان لهذه الأشياء هو ميدان الألعاب فهو بعد أن ينتهى من عمله اليومى نجد أنه يهبط إلى ميادين الألعاب فيندمج فى حلقات الجولف أو يفر من عمله ليتمتع بمناظر المياه الجارية فى أعماق الطبيعة وبين أحضان الريف :: من أجل هذا السبب عينه يرحب التلميذ بتلك الأوقات التى يهرب فيها من عناء الفصل أو العمل المدرسى إلى الملاعب الرياضية أو الرحلات النهرية .

والآن نتساءل : ما تلك العلامات الهامة التى تميز اللعب عن غيره من مظاهر النشاط الأخرى ؟ — إن الجواب على هذا السؤال يتلخص فى أن اللعب ما هو إلا نشاط يقوم به الفرد من أجل اللعب نفسه وليس له أى قيمة نفعية وعلى ذلك فهناك فرق واضح بين اللعب والعمل فنحن فى العمل نحاول أن نصل إلى نتيجة أو هدف فيما وراء العمل نفسه . وكثيراً ما يدرك البالغ الفرق بين لعبه وعمله وقد يصل الأطفال إلى النتيجة نفسها . على أيدى زعماء « جماعة الكولديكت Colde cott Community » قرروا مرة « أنهم فى وقت من الأوقات رموا إلى عدم إيجاد تفرقة ظاهرة بين اللعب والعمل وأطلقوا كلمة « مهنة occupation » على مظاهر النشاط داخل جدران الفصل وفى ميادين الألعاب ، غير أن العمل داخل جدران الفصل يتطلب مجهوداً أو مستوى خاصاً من الأطفال أنفسهم ، فى حين أن وقت اللعب لا يحتاج لهذا المستوى ولا لهذا المجهود — وهذا هو الفرق الأساسى بين الاثنين .

ومع أن هذه الملاحظة شائعة وهامة ، إلا أنه يجب أن نلتزم جانب الحيطة فى النتائج العامة التى نصل إليها . فبعض الأبطال — ويشاركهم فى هذا الشعور بعض المربين فى المدارس الخاصة — يشعرون تماماً بأن اللعب أهم بكثير من العمل الجدى ويفرضون على اللاعب مستوى عالياً من الأهداف والمجهود المنظمة . ونحن ما زلنا نرى بين الرجال والنساء موسيقيين وممثلين يقبلون بكل سرور أن يطلق عليهم فى أثناء عملهم اسم « لاعبين » ولكنهم يحتجون أشد الاحتجاج إذا ظنوا أن من الناس من يحقر من عملهم ويقول عنه إنه لا يخضع لأصول عالية ، أو أنهم

لا يبذلون فيه مجهوداً ما ويشتد غضبهم إذا نحن نظرنا إليهم نظرة استصغار وحسبنا أن مجهودهم المبذول لا يسمى عملاً .

وتكاد تجمع الآراء على صحة هذه الأمور ، وكلها تثبت ما رآه الأستاذ ف . ه . برادلى F. H. Bradley من أنه من المستحيل وجود اختلاف نفسى بين المل واللعب ، فها هذا الاختلاف الذى يرفض « برادلى » أن يعترف بوجوده ، إذا أردنا إجابة صحيحة عن هذا السؤال وجب علينا أن نفحص آراء « برادلى » هذا ونحللها . يرى « برادلى » أن الشكل الذى يكتسبه أى مظهر من مظاهر نشاطنا يرجع إلى وجود عاملين يدخلان فى هذه المظاهر بنسب متفاوتة وهما :

أولاً — عامل يرجع إلى المؤثرات التى تفرض على الشخص من الخارج .

ثانياً — عامل التلقائية Spontaneity .

والفرق بين العاملين يظهر بوضوح فى تحليل أى نشاط — ولنضرب لذلك مثلاً — تناول الإنسان الطعام : إن الدافع الأساسى لهذا النشاط دافع قوى لا يستطيع أحد أن يتجاهله وإلا لحقه الموت — فالتبيعة تقول : « عليك أن تأكل » ولكنها تترك للأقلية المحظوظة بيننا مطلق الحرية فى اختيار ما يشتهيه والأكل بالطريقة التى يريدونها فقد يتناول اليسير من الطعام فى المنزل ، وقد يتناول طعاماً دسماً مختلفاً ألوانه فى الوجبة الواحدة فى أنعم مطاعم المدينة فالحمد الفاصل بين التلقائية والاجبارية يختلف من حالة إلى حالة ، ويتجلى ذلك فيما نشاهده على موائد العشاء فلا زال نجد عليها أنواعاً مما كان يتناوله الإنسان فى حالته البدائية .

فى هذا المثل الذى ذكرناه نجد أن عامل الضغط الخارجى عامل فاصل فليس من الضرورى أن أتناول الطعام فى مكان خاص أو بطريقة خاصة ولكن من الواجب أن آكل بأى شكل كان . أما عن بعض مظاهر النشاط الأخرى ، فإن عامل الضغط الخارجى الذى يحدد مظاهر نشاط الإنسان فليس بحاسم ولا يحدد مطلقاً من حريته إلا الخضوع للقانون العام فإذا ألغيت كرة القدم أو الورق « البريدج » وجب أن أخضع لقانون اللعبة — ولكن قبول هذه القوانين يتم بدافع اختيارى فأستطيع الخروج عن طائلة هذه القوانين بخروجى من اللعبة أو بأغرائى لأصدقائى بوضع قانون جديد ولكنى إذا ما صممت على اللعب لا بد لى من أن أهيم نفسى لقبول قانون اللعبة وذلك بالحد بعض الشيء من ال Spontaneity : تلقائيتى لمقابله الهجوم والدفاع والغرامات التى تجيزها القواعد والتى تكون ممكنة وفقاً لسياسة

خصوصى من اللاعبين ، وكذلك لى مطلق الحرية فى اختيار الدور الذى أريد أن أعبه ، ولكن إذا تخيرت دوراً خاصاً مثل « دور هملت » فى رواية شكسبير المعروفة وجب على أن ألتزم عبارات المؤلف نفسه وبذلك تتحدد تلقائيتى أى لا يكون لى اختيار .

هذا هو أساس التفرقة بين العمل الجدى واللعب ؛ فالشخص منا يصبح نشاطه لعباً لو أمكنه أن يقبل عليه متى أراد وأن يتركه جانباً إذا شاء . ويصبح هذا النشاط عملاً إذا شعر بأنه كان مفروضاً علينا لضرورة ملحة أو لشعورنا بأنه واجب وكانت أعمالنا تتطلبه — فى نشاط النوع الأول يتوافر عنصر التلقائية ، وفى نشاط النوع الثانى نجد أن التلقائية يعوقها ضغط العوامل الخارجية . ولكن لو أتيح للتلقائية أن تنصرف على الأحوال الصناعية لتلوثت مظاهر النشاط واصطبغت بروح اللعب سواء سعى هذا النشاط لعباً أو عملاً . فن حيث الاعتبار الباطنية يتحد الاثنان معاً وتحتفى جميع الفوارق بينهما — فإذا كنت مهندساً ماهراً أو مدرساً مطبوعاً أو جراحاً بارعاً اتصف عملى بكل خصائص اللعب واصطبغ بروحه ولكنى إذا كنت مرغماً أو كان عملى مفروضاً علىّ كان قيامى به عبثاً لا يحتمل — وبالإجمال يمكن أن نقبس لغة « شاند Shand »^(١) فى هذا الموضوع فتقول إن روح اللعب يسرى فيها عناصر السرور ؛ فن ناحية تميل روح السرور إلى أن تعبر عن نفسها بالحركات الجسمية أو بشكل محاكاة مظاهر نشاط الكبار التى يقبل عليها الأطفال — ومن ناحية أخرى إن كل عمل من الأعمال يصبح لعباً لذلك الشخص الذى كسب فيه مهارة تمكنه من القيام بهذا العمل بسهولة وبسيطرة يكون من نتائجها أن يشعر صاحبها بروح السرور .

على أن هناك صلة دائمة — تعترف بها جميع اللغات — بين اللعب والفنون كالموسيقى والمسرحيات « وقد اقترح بعض المفكرين وعلى رأسهم « شيلر » جعلها أساساً لفلسفه تضم بين ثناها جميع الفنون ، على أن ربط الفنون باللعب لا يستلزم تحقيراً لهذه الفنون ولكن يقصد به أن روح الفن مثلها كروح اللعب ؛ فهى روح مرحية تلقائية . وحتى فى أسوأ ظروف قرض الشر حيث يكون الإنتاج الشعرى نتيجة لآلام الشاعر وظروفه القاسية فلا شك أن الشاعر يجد لذة عظيمة وسروراً كبيراً فى التعبير عن هذه الآلام ، على أن هناك صلة وتدرجاً بين روح الفن وروح اللعب مادام كل منهما يظهر النشاط بمظهر خاص فمما أن روح السرور الذى يعتري لاعب « الكريكيت » ليست وليدة لتلك الطاقة الجسمية

المبدولة ولكنها ناجحة عن ذلك الشكل الخاص الذى تمارس به هذه اللعبة والذى تفرضه على اللاعب تقاليد اللعبة — وكذلك روح السرور الذى يمتري المصور أو الشاعر أو الموسيقى ما هو إلا ناشئ عن ذلك التعبير عن تلك الطاقة الروحية بشكل خاص، ومن أجل ذلك ترانا متفقين مع « شيلر » حينما أشار بأن نوع الألعاب التى يقوم بها شعب من الشعوب يعكس مقدما الصفات التى تتصف بها فنونهم والقيمة التى تتمتع بها — ولم يكن من قبل المصادفة أن نرى خير منتجات الفن القديم إنما قام بها الشعب الذى قدس الألعاب الأولمبية ولم تصدر مطلقا عن شعب رفع من شأن الحروب .

وجدير بنا أن نتعمق أكثر من ذلك فى بحث مدى العلاقة بين الفن واللعب ويحمل بنا أن ندرسها فى ضوء ما سبق أن ذكرناه عن طريقة تكوين العادة الآلية « الروتين » على أن نتذكر دائما أن « وليم موريس » William Morris قد طبق نظرية « التلقائية » الخاصة بالفن على مختلف المهن — هناك شبه إجماع على أن المجال فى المهنة ما هو الا ظاهرة من مظاهر اللعب لأنه ما هو الا تعبير منظم عن سرور الصانع الذى يتجلى فى عمل من الأعمال تعود أن يقوم به بسهولة — . ولننتقل الآن بالقارىء الى التاريخ القديم ونحاول أن ندرس مهنة من المهن فى تطورها . واتسكن تلك المهنة صناعة الآلات الصوانية أو الأوانى الخزفية — لقد مرت هذه الصناعة فى المراحل الآتية : إن أول حراب صنعت كانت تؤدى الوظيفة التى صنعت من أجلها وهى مجرد طعن جسم الحيوان أو العدو كما أن أول إناء اخترع كان لمجرد حفظ الماء ومقاومة الحرارة — ولكن لما كان تكرار الصنع من شأنه أن يزيد مهارة الصانع وسيطرته على مادته نجد أن العملية لم تتطلب أكثر من مجهود قليل فتوافرت الطاقة الزائدة عن الخاصة وإذا فرضنا أن الصانع شعر بلذة عظيمة وبسرور كثير فى أثناء تنفيذ العملية نجد أن الطاقة الزائدة على الحاجة تظهر بوضوح فى الناحية الجمالية فتصبح الحراب الصوانية والأوانى الخزفية أكثر جمالا مما كانت عليه من قبل .

ولهذه النظرية أهمية كبيرة فى التربية الجمالية فهى ترينا أن إنتاج الجمال أو الفن ليس هبة هبطت من السماء على بعض المخلوطيين ولكنها موهبة عامة تختلف فى قوتها كما تختلف بقية المواهب الأخرى من فرد إلى آخر ومثلها مثل أى مقدرة أخرى على تعلم الحساب وغيره : أعط الفرصة مجموعة من البنين والبنات ليعملوا تحت ظروف مشجعة لطاقتهم — خالص المجتمع : المحيط بهم من كل القيود وأصبعه بطابع الرحمة والإنسانية ثم عودهم بطريق التكرار أن يصلوا إلى مرحلة المهارة فى المهنة التى يقومون بها فستكون نتيجة ذلك ظهور طابع الجمال فى كل عمل

يقومون به في المستقبل ولكن بنسب مختلفة .

والآن ننتقل بالقارىء إلى عنصر هام آخر من عناصر اللعب وهو « اللعب الإيهامى » وقبل أن نتعمق في شرح تفصيلاته يحسن بنا أن نتذكر تحذير مسـتر و . هـ . ونش Mr. W. H. Winch^(١) للباحثين أن يقرأوا معانى ألعاب البالغين في لعب الأطفال إذ أنه ليس أوضح إلى عقل البالغ من ذلك التمييز بين هذا العالم القاسى عالم الحقائق الموضوعية والعالم الذاتى — عالم الأمانى والأفكار والخيال — نحن ميالون بطبيعتنا لأن نقتاسى مدى الصعوبة التى يعانىها الطفل حتى يصل إلى هذا التمييز بين هذين العالمين : فهو لا يفرق بينهما إلا بعد تطور طويل ومؤلم عندما يكشف الواقع ويعرف الحقيقة وبناء على هذا رأى وكما يقول « ونش » إن كثيراً مما ينسب خطأ إلى ملكة الطفل الإيهامية في اللعب لا يمكن أن ترجمه إلى قوة خيال الطفل بقدر ما ترجمه إلى جهله بعالم الواقع وعدم مقدرته على أن يرى العالم حوله كما هو على حقيقته .

وحيث يحدث « اللعب الإيهامى » يمكن مقارنة وظيفته بما يحدث من صراع فى عقل مريض يقع فيها « للمركبات » المتضاربة ، إذ أنه حينما تتخلى مجموعة من الأفكار أو مركب من المركبات عن مكانه تحل فيه غيرها فتصبح مركزاً للانتباه : — خذ لذلك مثلاً . تعتقد إحدى السيدات أنها ملكة إنجلترا الشرعية ولكنها تتجاهل جلال الملك فتقوم بأعمال متواضعة لتكسب قوت يومها — وهذا ما يحدث فعلاً مع الطفل فى أثناء اللعب فهو فى لعبه يستطيع أن يتجاهل الحقائق التى تتحدى صدق أفكاره فالكرسى الذى كان يحاصره ظناً منه بأنه « قلعة » أو الذى كان يمثل به فيتصور بأنه يقتله كالحیوان ما هو إلا كرسى كان يجلس عليه أحد الزائرين فى الصباح ومع ذلك هو لا ينجبل من تصورات وأوهامه وكذلك حال الطفل الذى يظل ساعات طويلة يلعب فى « جردل » الفحم والذى يتمثله ويتخيله فى أثناء لعبه به حديقة يستخرج منها البطاطس لإعداد طعام الغداء .

وقد تتساوى المركبات فى قوتها فى بعض حالات أخرى من المرض وعندئذ يصبح تأثيرها فى حالة اتزان فلا يتغلب أحد هذه المركبات على غيره ولكن على الرغم من ذلك لابد أن يظهر بعض السلوك الشاذ عن طريق تكوين مجموعة إضافية من الأفكار متصلة بعالم الخيال فملكه إنجلترا الوهمية قد تمتنع بأنها اضطرت إلى القيام بعملها المتواضع نتيجة لمؤامرة أبعدها عن العرش وهى تستطيع أن تدل لك بأدلة عن تلك المؤامرة فى كل ما يحيط بها .

وبهذه الطريقة نفسها وبهذا الاقتناع نفسه ينظر الطفل إلى الحقائق التي لا توافق له والتي قد تسبب له اضطرابا عقليا، وفي هذا نجد السر في كذب الأطفال وعدم مقدرتهم على فصل الحقائق عن الخرافات وهذه من خصائص « اللعب الإيهامى ». وقد قيل مرة . إن أحد الأطفال كان لا يقبل على اللعب بكرة القدم حتى يتخيل أنه في معركة يخوض غمارها « وكانت تظهر عليه معالم القوة إذا مارأى كرة القدم وتنفخ أوداجه كلما هم باللعب ويقص عليك قصصا منظما يأخذ فيه دور المهاجم كما لو كان هناك قتال قد احتدم أواره بين أمتين .

إن المثل السابق وغيره من الأمثلة الكثيرة التي يمكن أن تسوقها للقارى تربنا أن عقل الطفل كمقل البالغ المجنون الذى يقع تحت تأثير مجموعة من الأفكار ربما لا تكون لها أى صلة بعالم الحقيقة إلا أنها قد تتحكم فى مجرى الشعور ويؤكد لنا « ستيفنسون^(١) » أن هذه الأفكار قد تتحكم فى مجرى شعور الطفل كله بحيث لا يستطيع أن يفكر فى مشاكل حياته اليومية أو العادية إلا عن طريقها وقد ضرب لنا لذلك مثلا لطفل قال . « إن أحسن أوقات حياتى كانت تلك الدقائق التي أقبلت فيها على التهام فالود الأكارع ولم يكن الإنسان يتصور من قبل أن بعض أجزائها كانت مجوفة وأن الملعقة كانت تفتح الباب السرى فى الصخرة الذهبية . وهناك قد ينتظر ذو اللحية الحمراء دوره — وهناك قد نجد كنوز الأربعين لصا — نجد قاسما الخائف يقرع الحوائط . ولذلك فأنى انزلت ببطء وبنفس متقطع لى أحسى الطعام . صدقنى لقد كدت أفقد طعم الفالود ومع أننى فضلتها عندما أضفت إليها القشدة إلا أننى فضلت ألا اتناول شيئا منها لأن من خصائص القشدة أنها تحجز القطع الشفاف » .

وهذا التشابه بين عقلية طفل منغمس فى اللعب الإيهامى وبعض مظاهر المرض العقلى عظيم الأهمية، إلا أن من الوجب ألا نغالى فى ذلك فإذا كان من الصعوبة إرجاع مريض العقل إلى عالم الواقع فإن الطفل كما يقرر « ستيفنسون » سرعان ما يرجع إلى عالم الحقيقة عند أول شعوره بالألم : زد على ذلك أن هناك فرقا آخر بين اللعب الإيهامى والمرض العقلى فالمرضى بعقله لا يصوغ عالما من الخيال المجرد التسلية ولكن حالته يمكن أن تفسر من الوجهة (البيولوجية) على أنها هروب روح ضعيفة لا يمكنها تحمل ثقل هذا العالم غير المفهوم فما هى

إلا مظهر من مظاهر نقص الطاقة — أما ذو العقل السليم فيفزع إلى السلاح لمناهضة جموع مشاكلي الحياة التي تعترض طريقة حتى يتغلب عليها : وأما ضعيف العقل فهو عاجز عن إيجاد الروابط الملائمة للبيئة ويحاول أن يخفف من حدة هذه المشاكلي وذلك عن طريق تجاهل جزء كبير منها : وهذا من ناحية الجنون أو الضعف العقلي — أما من ناحية « اللعب الإيهامي » عند الطفل فنحن نؤكد أنه ليس نتيجة نقص في الطاقة كمرض العقل ولكنه تراكم الطاقة نفسها « فالدافع الحيوي » الذي يدفع الطفل إلى انتهاج طريق خاص في الحياة لا يظهر تماماً في مظاهر النشاط اللازمة لحفظ الرابطة بينه وبين البيئة ولكنه يحتم عليه أن يضاعف ويزيد من خبراته ويوسع من نطاق عقله بالتجارب المتنوعة في مضارب الحياة المختلفة فضعف العقل أو الجنون ما هو إلا ظاهرة من ظواهر التقلص والانحلال :: أما اللعب الإيهامي فما هو إلا ظاهرة من ظواهر الإتياس والنمو : — ولما كان الطفل يحكم ضعفه غير قادر على أن يخضع عالم الحقائق لإرادته وأن يحصل على أهدافه البعيدة بطريقة واقعية نراه يلجأ إلى سحر اللعب الإيهامي كما فعل « علاء الدين » الذي استخدم مصباحه لتحقيق الوسائل الضرورية لتحصيل غايته ليشكل العالم بالصورة التي تشتهيها نفسه .

ويجب ألا نخطئ في التفسير فالتجاء الطفل إلى الألعاب الإيهامية ليست معناه أنه يفضل عالم الخيال على عالم الحقيقة ولكنه مجرد وسيلة (بيولوجية) لا يستطيع باستخدامها في سني حياته الأولى أن ينفي الشعور بالإخفاق حينما تعترضه أحوال لا قبل له بها ، ويجب أن نعلم أنه كلما كبر الطفل ونمت معلوماته زادت سيطرته على العالم المحيط به ، وقل عنصر اللعب الإيهامي في الأهمية وهذا هو الحادث فعلاً :: فأول مرحلة من مراحل اللعب الإيهامي تلك المرحلة التي تجلت فيها طفلة « ستيقنسون » حينما كانت تلعب بدلو الفحم وكانت تتصور أنها تهم بجمع البطاطس من الأرض — فحياة الطفولة لا تحقق ماترماً إليه دوافعها ولذلك يلجأ الطفل إلى الخيال — ف Don Quixote كان يحول الطواحين الهوائية إلى شياطين متمردة — وبناء على ذلك فأعمال « دون » المشهورة تمثل حياة طفل في هذا الدور الذي لا يستطيع فيه أن ينفذ دوافعه تنفيذاً واقعياً : — خذ مثلاً آخر لهذه المرحلة :: طفل صديق المؤلف حدث أن أخذت له صورة (فوتوغرافية) لأول مرة في حياته فلم يلبث أن توهم نفسه مصوراً وسرعان ما فكر في عمل عدسة مصور فاستخدم صندوقاً مقوى وعدسة مكبرة ووضع قماشاً فوق رأسه وبدأ يصوب العدسة نحو المنظر المراد تصويره ، ولكنه سرعان ما وصل إلى النقطة الحرجة في المشكلة فقد عرف أن الصورة لا بد أن يلتقطها لوح حساس :

ولابد من تحميصه بطرق كيميائية ومن سوء الحظ لم يكن لدى هذا الطفل لوح حساس ولا أحماض ولم تكن لديه أية وسيلة للحصول عليها ولما ضاقت به السبل بدأ «اللعب الإيهامى» يلعب دوره وذلك بالقوة التى بدلت ملابس «سندريلا» المزقة بغيرها مزر كشة ومرصعة بالجواهر ... الخ فتخيل الطفل أن المادة السيميائية التى يمكن استخدامها فى التحميص هى، الخل» — ولم لا يمكن استخدام الخل فى التحميص؟ وجواب الطفل على ذلك أنه أخذ اللوح إلى قطر مظلم وقام بغسله بالخل وأوحى إلى نفسه أن الصورة موجودة فعلا ولكنها غير واضحة تماما .

والطفولة وحدها هى التى تتمتع جيداً بتحقيق نزعاتها عن طريق اللعب الإيهامى وكما نرى الطفل وصدمه عالم الحقائق يضطر إلى أن يلائم بين أفكاره والعالم الخارجى فبدلاً من أن تخضع العالم لسلطانها نخضع هى لسلطان هذا العالم ولكن نزعة اللعب الإيهامى تبقى على الرغم من ذلك وتؤدي وظيفة هامة فى الحصول على الحرية اللازمة لنمو تلقائية الفرد : وإن الأساس النفسى لحركة الكشف ليقوم على مبدأ اللعب الإيهامى ، والأنواع الأساسية لحركة الكشف هى ألعاب إيهامية محضة فلباس الكشفة ورموزها السرية وأسمائها الحيوانية كلها تنتمى إلى عالم لا يوافق حقائق الحياة المتمدنة وإلى جانب ذلك نجد فى حركة الكشف علوما نافعة كالجغرافيا والتاريخ والطبيعى — هذه بالإضافة إلى دروس الأخلاق ومالها من تأثير عميق فى بناء الشخصية وارتانها خلقيا . ومما لا شك فيه أنه عن طريق «اللعب الإيهامى» يكتسب الطفل قدرة عقلية وروحية تجعل ما يتعلمه أكثر من أى شئ آخر يكتسبه الطفل عن طريق المدرسين . فلا غرابة إذا من اهتمام نظار المدارس وناظراتها بحركة الكشف وتحويلهم الفصول الأولية إلى معسكرات للكشفة وفرق للمرشدات (١) . ولقد أثبتت تجاربهم أن حركة الكشف يمكنها أن تنهض وتنشط داخل جدران المدرسة وعن طريق مواد المنهاج المختلفة .

ونتساءل الآن ما المرحلة التى تلى مرحلة الكشف فى التربية ؟ إن المشكلة التى أمامنا هى كيف يمكننا أن نجد من ذلك العنصر الإيهامى الذى يظهر فى أفكار الشباب حتى يقترب من الحياة الحقيقية . يظن الكثيرون أن حياة التجنيد هى الحركة الطبيعية التى تلى حركة الكشف مباشرة . وبدون أن ندخل فى تفاصيل هذه المشكلة المتشعبة يجب أن نسلم أولاً وقبل كل شئ بأن مجال الخدمة العسكرية محدود وأهدافها أضيق من أن تشمل ما ترمى إليه حركة الكشف

1— See Ernest Youngs Article, "Scouting—Its Educational value." in the Report of the Conference on New Ideals in Education", 1916.

من الأغراض في تربية الأطفال بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة . والواقع أن الشباب في هذه شديد الحاجة إلى زيادة التماسك والأخاء وأن يتم ذلك بشكل أعظم وأوسع حتى تتمكن تلك الميول المتشعبة من النمو — وقد تكون المعسكرات الصيفية أو ما يماثلها من أهم ما يعمل على تقوية هذا الروح في هذه السن فحياة المعسكرات قد تقوم مقام مرحلة الكشف في السن السابقة لأنها لا تتضمن لعباً إيهامياً ولكنها كفيلة جداً بأن توسع ثقافة الفرد الطبيعية والاجتماعية والأخلاقية ويمكن استخدامها كوسيلة من وسائل تقوية روح الخدمة العامة — وفي فصل الشتاء يكون الغرض من هذه الاجتماعات استغلال دوافع اللعب في النواحي الفنية وتشجيع النواحي الموسيقية والتمثيل وتشجيع الحياة المدنية من ناحية عملية .

على أن هذه الجماعات — بأهدافها المذكورة — عظيمة الفائدة للمدارس التكميلية فيجب أن يكون لها مكانها الخاص في المدارس الثانوية للبنين أو للبنات — إن مظاهر نشاط مثل هذه المدارس يجب ألا تهمل دافع اللعب وإلا أصبحت التربية فيها شكلية وضاق الأفق العقلي لطلابها .

وتنجح المدرسة إذا تمكن مدرسوها من تشجيع ميول أطفالها التي تظهر خلال اللعب ومما يثبت أن المدارس لا تعمل في هذا الاتجاه مطلقاً حكم جماعة الكتاب والمستكشفين ورجال الأعمال الذين لم تتح لهم المدرسة أي فرصة لإظهار مواطن عبقريتهم وبجمال نشاطهم والذين حكموا على الأيام التي قضوها في مدارسهم أسوأ حكم فمدارسهم في نظرهم كانت تقتل نومهم وذكائهم : وهؤلاء الرجال الذين استطاعوا بما أوتوا من قوة فكرية — عالية أن يحققوا أحلام أباؤهم ليسوا إلا كعدد من القمم العالية التي تعلو برءوسها فوق عدد كبير من الكفايات إنحدرت إلى الأعماق ولم يعد أحد يعرف عنها شيئاً — على أن التعليم المدرسي بما فيه من عيوب كضيق الأفق العقلي وعدم التشجيع للخيال والذي تغلب عليه الشكلية الزائدة على الحد كان هو المسئول عن هذا الكساء ولن نكون مغالين إذا قلنا أنه إذا أردنا الاحتفاظ بهذا التراث العظيم للنشاط الإنساني وجب علينا أن نشكل طرق التدريس بحيث تشجع ذلك اللعب العقلي . ولا نقصد بهذا إجهاد الناحية العقلية ولكن العمل على إظهار دوافع الطفل التي تشجعه على أن يندمج في الحياة ويكتسب منها خبرة . ووفقاً لآراء « كارل جروس » يجب أن ننظر إلى ألعاب الطفل نظرة جدية وتأخذ بما نراه في نفسه سواء أكان شاعراً أم كاتباً أم روائياً أم مهندساً أم مساحاً أم كيميائياً أو فلكياً أو ملاحاً . وجدير بنا أيضاً بتشجيعه حتى يتمكن من أن يكشف مواهبه الخاصة . ولعل هذا هو سبب نجاح حركة الكشف في ناحيتها العملية . والذي نحن في حاجة إليه إن هو إلا التوسع في هذه السياسة وبث روحها في منهاج

الدراسة مع بعض التحوير في الطريقة إبان الحياة المدرسية .

أما السؤال الثانى : ما الشكل الذى يمكن أن تتخذه السياسة عندما تقدم السن بالطفل ويدخل فى مرحلة الشباب . ويتعد عن سن الطفولة سن اللعب الإيهامى ؟ جوابنا على ذلك أن المدرسة بما فيها من دراسات يجب أن تعد نفسها بشكل من شأنه أن يشجع الطفل فى خياله أو فى حقائقه على أن يشاطر فى نواحي النشاط الإنسانى ذات الأهمية الكبيرة للمدنية، فالتاريخ والجغرافيا يجب أن ينتهيا إلى السياسة والاقتصاد فى أوسع مدلولهما، كما أن المواد العلمية يجب أن تخلق منه شخصاً محباً للعلوم منكباً عليها مثل Pasteur وغيره من علماء الكيمياء والطبيعة الذين أحدثوا تغيرات كثيرة فى هذه الحياة — كما أن العلوم الرياضية يجب أن تدربه على التفكير المعنوى . هذا بالإضافة إلى مواد أخرى كمعرفة سر التجارة والأعمال المالية والحكومة القومية ، لأن التعليم الذى يعطى بهذا الروح يخلق فى المراهق باعث اللعب فىكون مصدراً لسروره ويكون مثله تماماً مثل اللعب الإيهامى بالنسبة للطفل . وأخيراً فهذا المبدأ السابق الذكر يؤيد رأى أولئك الذين يعتقدون أن الغاية من التربية إعداد الرجل أو المرأة لمهنة فى الحياة — وهنا نجد سر التربية المهنية، فخيال الشاب الذى كان حراً طليقاً يحوم فى مختلف ميادين نشاط الجنس البشرى قد تركز فى ناحية محدودة ، ويتجه اهتمامه إلى مغالبة الحقائق الواقعية ولا يبقى من اللعب الإيهامى إلا ما يمكن الطالب من أن يسبق فى عالم الخيال ما سيمارسه فى عالم الحقيقة من المهنة التى سيقع عليها اختياره .

قد يلاحظ القارئ أننا تتبعنا « اللعب الإيهامى » من بدايته الثورية فى الأطفال إلى أن يظهر بوضوح فى الدراسات التوجيهية — وقد عرفنا وظيفة فى حماية التلقائية وفى اكتمال ذاتية الضرر فالبالغ من الرجال أو النساء عليه أن يواجه حقائق الحياة خالية مما يشعر بها من عنصر الخيال : ومن حسن الحظ أن الطبيعة ليست بقاسية إلى هذا الحد فهى لا تسلب البالغ من القدرة على « اللعب الإيهامى » تلك القدرة التى كانت يوماً من الأيام هى السر فى حمايته أيام الطفولة . على أنه ربما كان من حسن حظ الإنسان أن يجهل بعض الحقائق وبذلك نجونا فى وقت الشدائد فمنعت الكثير ممن كانوا يعملون لمصلحة العالم من أن ياحقهم اليأس وقد يكون من الأحسن أن نرى أنفسنا على حقيقتها إلا أنه قد يكون من مصلحتنا ومن مصلحة غيرنا أن نتجاهل ضعفنا ونتخذ من « اللعب الإيهامى » أساساً لخططنا وأعمالنا فروح اللعب روح خفى تتغلغل فى جميع النواحي والاتجاهات .

« إن هذا الفصل ليس إلا إيضاح لما سبق أن نشرناه فى عدد نوفمبر سنة ١٩١٢ من مجلة "Educational Times" . أما عن مراجعته فنحيل إلى القارئ إلى مراجع الفصل المقبل .

الفصل الثامن

طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نحل جميع المشكلات العملية في التربية ، لأن اللعب في أضيق معانيه ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة وعن طريقه تكشف دوافع الطفل الابتكارية في أوضح صورها وأقواها فمظاهر النشاط الابتكاري كالفن والمهن من ناحية ، والكشف الجغرافي والكشف العلمي من ناحية أخرى ، تمت جميعها إلى اللعب بصلة قوية ، بل هي في الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها بل إننا لخطئ ، أشد الخطأ إذا تصورنا أنه ليس للعب الترفيهي ولا للاستجمام أى هدف سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها . وفي اللعب نجد أن اللاعب — طفلاً كان أو رجلاً — يعبر عن رغبة دائمة لدى الكائن الحي للتعبير عن ذاته : وهذه الرغبة لا بد من إشباعها وإلا ماتت روحه . من أجل ذلك نجد أن جميع الإصلاحات الممكنة في ميدان التربية أو في نواحي المجتمع تحركها دائماً رغبة دفينّة ما هي إلا ضرب من توسيع المجال الذي نجد فيه هذه النزعة الحيويّة أنواعاً قيّمة من الأعمال التي ترضى هذه النزعة يحدوها مثل عال يشبه ذلك الذي رمى إليه قسٌ مبتوه في رواية John Bull's other Island فقد حلم هذا القس « بجمهورية يصبح فيها الشغل لعباً واللعب الحياة : ثلاثة في وواحد في ثلاثة » (١)

على أن الذوق السليم ربما لا يتقبل بسهولة ذلك الهدف المثالي . ولكني تثبت صحة ما نقول يجب أن نفصل بعض الشيء ما سبق أن تناولناه عن العلاقة بين اللعب والشغل ، وأن كلا منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة ؛ فهناك نوع من اللعب ليس له أى هدف مطلقاً سوى مجرد التسلية وتمضية الوقت ، وهناك نوع آخر من اللعب يرمى إلى أهداف تربية محدودة ، ونوع ثالث مليء بهام الأمور وجدّيها . ويقابل هذا السلم التصاعدي في اللعب نظام آخر يوازيه في الشغل ؛ ففي الطرف الأدنى للسلم نجد نوعاً من الشغل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانياً — هو في الواقع سبّة العمل بوجه عام . وفي الطرف الأعلى من السلم نجد ضرباً من الشغل يكسب صاحبه شرف القيام به حتى ليرفع أمة بأسرها أو عالماً

(1) A. N. Whitehead : Organization of Thought.

بأكمله . ومما يثير الدهشة حقيقة أن المميزات التي تفرق بين بعض أنواع الشغل وبعضها الآخر هي المميزات التي تفرق بين نوعين من اللعب . على أن مظاهر النشاط في أسمى أشكاله يختلط فيها الميزات التي تميز اللعب بتلك الميزات التي ينفرد بها العمل الجدى ، فأرقى أنواع الشغل إذاً هو ذلك النوع الذى يختاره صاحبه بنفسه ويحدد مستوياته وبعبارة أخرى هو ذلك العمل الذى يجد فيه الفرد الفرصة سانحة للتعبير عن الذات ولإنتاج الفنى . ولا نكون مغالين إذا قلنا إن أرقى أنواع المدارس وأحسن نماذج المجتمعات هي تلك التي يصبح فيها الشغل صرباً من ضروب اللعب أو تلك التي يسود الشغل فيها روح اللعب .

وليس من العسير على الفارئ أن يلمس أن هذا المبدأ يتضمن روح نظريتنا التي ينادى بها والتي تتلخص في أن الذاتية هي الهدف الأسمى من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببذعة جديدة أدخلت على ميدان التربية ، فقد أصبح له من التأثير على التقدم التربوي اليوم ما لم يكن له أى وقت مضى ، ومن بين الحركات التي ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر تلك الحركة التي ارتبطت باسم الدكتور « ماريا منتسورى » تلك السيدة التي جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة . ومن المحتمل جداً أن نجد في طريقة منتسورى أجزاء ذات أهمية ثانوية وقيمة وقتية ، ومن المحتمل أيضاً أن هذه الأشياء ربما لا تتحمل الثبات أمام التجربة ولكن هذا لا ينطبق على الأصول الأساسية لطريقة منتسورى ولا يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التي ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقليل عامل التدخل الخارجى في نموه إلى أدنى الحدود الممكنة . ولكن لما كان الإنسان مدنياً بطبعه ، رأت الدكتورة منتسورى أن تضمن لأبنائها تلك الفرص التي تدرّبهم على أن يعيش بعضهم مع بعض ، ويتعاونوا على اللعب والشغل ، وأن يكتسبوا كفاية اجتماعية ورشاقة شخصية . على أن أهم ما يميز طريقة منتسورى أجهزتها التعليمية التي بها يتعلم الطفل كل ما هو جدير به أن يتعلمه في فترة حضنته وطفولته — مثل حسن استقلال مقدرتهم الحركية والتمييز الحسى ومبادئ القراءة والكتابة والحساب ، وطريقتها هي أن يترك الأطفال لأنفسهم تحت إرشاد مرشديهم ، كل يتبع طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التي في مقدوره أن يقوم بها ، وينقدون أنفسهم بأنفسهم ، وتكون نتيجة ذلك أن يكتسب الطفل الصغير درجة عظيمة من صفات الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام النفس في الوقت الذى يحترم فيه الآخرين وأن يكتسب صفات من الجد والعمل الفرضى قلما يعرفها غيره . من الأطفال الذين يتعلمون على الطريقة التقليدية — طريقة التعليم في الفصول

وليس هناك داع لأن نشك في صحة هذه الأقوال . هذا وقد يقطع المشاهد عن ريفه ورجعيته إذا سئحت له الفرصة بأن يمر بفصل من الفصول به جماعة من الأطفال قد فك أسرمهم ، وتخلصوا من قيد النظام القديم ، واستبدلوا بهذا النظام نظاماً آخر تمتعوا فيه بقسط وافر من الحرية ، فسيجد فرقاً كثيراً بين ذلك الفصل القديم القلق الذى تسوده روح الفوضى التى لا غرض لها ، والفصل الحديث الذى يشعر أفراداه بالسعادة وبالهدوء وبمحببة العمل .

ومع أن الدكتور منتسورى لا تعترف مطلقاً بقيمة « اللعب الإيهامى » وما يصحبه من قصص خرافية إلا أننا يمكن أن نقول إن الروح العامة لطريقتها مبنية على الاعتراف بمبدأ اللعب وسيلة هامة لتربية الصغار . على أن هناك طرقاً أخرى من هذا النوع نفسه غير أنها أضيق منها مجالاً وتستخدم فى تعليم الأطفال فى سن أكبر من ذلك . وأحسن مثل لهذه الطرق هى « طريقة البحث » التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى جربها « آرمسترانج » Arm Strong منذ أكثر من عشرين عاماً فتأثر بها تدريس الكيمياء والطبيعة وغيرها من المواد . وما دامت هذه الطريقة مؤسسة على مبدأ وضع التلميذ موضع الباحث الأصلي أو المبتكر الأول الذى قابلته مشكلة وأخذ يصارع الأحوال فى سبيل الوصول إلى الحل فهى إذاً طريقة مؤسسة على مبدأ اللعب . ودكتور كيتنج Dr. M. W. Keatinge من أشد النقاد صراحة فى تخرج طريقة البحث ومبدأ استغلال الحرية فى التربية ومع ذلك فهو صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ ، وفى استغلال الوثائق التاريخية . ولا يفوتنا أن نذكر القارى بأن حركة الكشف للبنين وما يصحبها من حركة المرشدات للبنات ما هى إلا حركات مقصودة ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الخلقية .

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذو (آرمسترانج ومنتسورى) قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم فى ذلك فضل عظيم ، وقد ظهر كثير من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية واختصت بموضوع الحسب الذاتى والتأديب المدرسى ، ولعل مصدر الوحي والألهام فى هذه الحركة بانجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة الشهرة ومعروفة باسم « جمهورية جورج الصغيرة George Junior Republic » وسكان هذه الجمهورية أحداث مجرمون - بنون وبنات - يتراوح سنهم بين أربع عشرة سنة فأكثر ، تسلمهم « هومرلين » وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ . وقد يعجب القارى إذا عرف أنه بمضى الزمن

قد تحول هؤلاء الأحداث من مجرمين إلى أطفال أبرياء . فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التي استخدمها هذا الممهد مع هؤلاء الأطفال . وأوضح نقطة في السياسة التي اتبناها « هومرلين » هي الحرية التي منحتها سكان هذه الجمهورية ؛ فساكنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم . وقد أداروا شئونهم وتحملوا أعباء المسؤولية الذاتية التي يتمتع بها أى فرد يعيش في ظل الديمقراطية .

على أن الدوافع التي أدت بهومرلين ، إلى نبذ الطرق التقليدية في العلاج الخاطئ واضحة ومهله إذ أنه يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التي لم تجد منفذاً طبيعياً لها فاضطرت لأن تسلك سبلاً ملتوية بعيدة عن أن تكون اجتماعية ، على أن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الإلتجاء إلى السكتب أو استخدام عنصر الشدة ولكن بطريق الأعلاء ، وهو نفس الطريق الذى إتبعته جمهورية هومرلين ، فالحدث المجرم الذى لا يجد من يفهم طريقة إصلاحه ، والذى سبب يأس أبويه ومدرسيه ، والذى كان مصدر الخوف لأبناء الحى . يذهب لمزرعة « دورستشير » Dorestshire فيجد عملاً بين زملاء قد شغفوا بمهنتهم فتحررت فيهم روح الابتكار ، ووجد كل منهم مجالاً لاستغلال طاقته الزائدة ويجد أنه إذا اندمج في زمرة هؤلاء الزملاء تمكن من أن يكسب قوته بالطريق الشريف معتمداً على نفسه ، ولكن إذا تخاذل عن العمل اضطر إلى أن يعيش مستجدياً الأصدقاء ومتعرضاً لمظاهر الاحتقار . ولم يجرؤ أحد أن يشور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، وذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من رأى العام الصادر عن جماعة كانوا في يوم من الأيام أعضاء في عصابات فلا عجب إذا رأينا مدمن الهرب من المدرسة والكسلان المتقاعد أصبحا نشيطين في جماعة من الزراع ، وبذلك يصبح ذلك الشخص الذى كان في يوم من الأيام طرفيد القانون من أكبر المحافظين عليه .

قد أسهبنا في شرح آراء « منتسورى » و « هومرلين » لما لها ولما لطريقة البحث من أثر ظاهر ، ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم في المملكة البريطانية وفي الكثير من الدول الأوروبية . فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى والروحى الكبير الذى نتج عن الحرب العالمية الأولى أخذت هذه الحركة التربوية تعلن عن نفسها وبرزت النظم القائمة فعلاً وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس ، والحكم الذاتى بالمدرسة . وليس من المبالغة أن نقول إن هذه الحركات قد جذبت إليها المدارس وحازت إعجابها ، فبدأت تكسر قيود التقاليد القديمة وانتهى الأمر بانتشار هذه الحركة الجديدة فيما يأتى :

أولاً — يجب أن تعتدل سلطة الوالدين والمدرسين ، وأن يتحسن موقفهم إزاء الطفل .
ثانياً — يجب أن نأق أكبر قسط من التبعية على عاتق الأطفال أنفسهم ، يجب أن
تصبح طرق التدريس مرنة بحيث تتسع فتقابل حاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً — يجب الاهتمام بأذواق الأطفال المختلفة ومقدراتهم المتباينة . وبالجملية يمكن أن
نقول إنها حركة ترمي إلى تحقيق ذلك المبدأ الذي ينادى بأن تلقائية الفرد تجد طريقها في
روح اللعب . ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة في إصلاح السادة والطريقة ،
وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية ، والعمل على ربط الأعمال المدرسية
 بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً : وهذا الاتجاه الجديد الذي يرمى إلى إصلاح المناهج — وإن
كان ذا أهمية كبيرة في ميدان التربية الحديثة — فإنه ليس كل ما هنالك .

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة لتعدد
مظاهرها التي اتخذتها في بقاع العالم المتمدين . ففي بعض الجهات اتخذت الحركة شكلاً
تطورياً هادئاً فأفسحت المدارس صدوراً لهذا التغيير . وفي بعض الجهات الأخرى أخذت
الحركة طريقها إلى الثورة وأعرضت إعراضاً تاماً عن كل قديم . على أنه كان من المقدر لهذه
الحركات الحديثة الشديدة الجراءة أن تكون قصيرة الأجل ، ولكن هذا لم يحدث قط بل
بالمعكس فقد استفاد كثير من المدرسين الشيء الكثير منها . وإذا كانت درجة حماسة
المجتمع لإصلاح الأمور التربوية قد هدت بعد الحرب الكبرى ، فإن أعمال المصلحين لم تنفخ
قط في أن تؤثر في أهداف الأمور التربوية ومجراها .

ويتصل بهذا الموضوع — موضوع الجديد في عالم التربية — مشكلتان هامتان هما :

١ — مشكلة التنظيم المدرسي

٢ — وظيفة المدرس وعمله

ومما لا شك فيه أن النظام الجديد لا يوافق نظام تعليم الفصل الجامد ولا نظام
الجدول الثابتة ، فإنه يجعل الطفل حراً في أن يجوب ميادين العلم بطريقة الخاصة وفي الوقت
الذي يناسبه ، لأن هذه المعاهد الجديدة تسير وفق مبدأ يناقض المبدأ القديم فالفلسفة
التي تسير عليها النظم القديمة هي أن تقسم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين ، وتعامل
كل مجموعة منها وحدة تترك في اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها ، وتنتقل من موضوع
إلى آخر تلبية لنداء دوافع خارجية . وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلا بد من تقسيم
هذه القاعدة بكل تحفظ لأن هذا ما يجب أن يكون . على أنه يكون مجالاً للتوفيق فتقسم

الفصول الكبيرة إلى أقسام متعددة ، على أن يعاد تنظيمها وفقاً للموضوعات المختلفة .
فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والعمل الفردي للضمفاء . ولكنه على الرغم من
ذلك التسهيل الارتجالي لطرق التدريس لا يزال الأساس الذي يتحكم في الطريقة هو
أن المدرس وحده هو الذي يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ومتى يكون هذا التعلم وكيف
يكون . وليس على الطفل إلا السمع والطاعة وبذل قصارى الجهد . أما مدرسة منتسوري
فتتخذ عكس هذا طريقاً لها إذ أنها تنادى بأن يصير الطفل وحدة مستقلة في العمل
والدراسة بالمدرسة . زد على ذلك أنه لما كانت الحياة الاجتماعية بطبيعتها وكانت المدرسة
صورة مصغرة للمجتمع الخارجي ، فلا بد للمدرسة من أن تفسح صدرها للعمل الجمي وهذا
ما فعلته منتسوري وزادت عليه ؛ فألفت نظام الجداول وقضت قضاءً تاماً على الفصل كوحدة
للتعليم . فأطلقها أحرار يتبعون الطريق الذي يحبون ، ويتمتعون بحرية الحركة المشروعة .
على أن هذه الطريقة نفسها لا بد أن تغير مع كبار الأطفال فهناك حالات يصير فيها تكرار
المعلومات ضياعاً للوقت والمجهود . وهناك حالات أخرى يصير فيها التعليم الجمي عظيم
القيمة بحيث لا يمكن أن يعادله شيء آخر ؛ فلا بد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمي
أو التعارفي كما هو الحال في الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل والأشغال اليدوية
والتمثيل والرياضة البدنية . ولكن على الرغم من الحاجة لهذا النظام الجمي في العمل ، ما زال
هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته ، وروح ذلك النظام التقليدي . وأن الدلائل
لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظاماً عملياً خصب ، بل هو كقبل بأن يؤتى أحسن
الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بذلك النظام القديم حتى إذا قسنا النتائج الجديدة
بالمعايير القديمة .

وأخيراً ننقل بالقارئ إلى وظيفة المدرس . قد يصعب علينا أن نمحّد عمل المدرس في
هذا النظام الجديد الذي من شأنه أن يشجع الذاتية . وقد تزداد المشكلة تعقيداً إذا عرفنا
ما تنادى به منتسوري وهو أن يكون المدرس مرشداً فقط . وعلينا أن نلاحظ أولاً أنه
مهما تكن أحوال المدرسة طبيعية فهي لا تزال بيئة مختارة ؛ فهي عالم صناعي وسط هذا العالم
الطبيعي ، وعلى المدرس أن يقوم بعملية الاختيار فالمدرسون يهيئون المسرح وبعدهونه
لللاعبين ، ولو أنهم وإن كانوا يدعون أنهم لا يساهمون في إعداد الرواية بل هم مراقبون
لحركة النمو والتطور بروح ملؤها الصداقة ، إلا أننا لا يمكن أن نستطيع أن ننكر أنهم
حدّدوا الشكل النهائي الذي يتخذه مجرى التمثيل . ومن ذلك يمكننا أن نقول أن الطفل في

مدرسة منتسورى وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم فى نطاق دائرة موضوعه من قبل . فيعمل الطفل على أن يضع أسطوانات فى ثقب مناسب لها ، ويرتب الألوان على حسب تدرجها ، يتعلم طريقه المد من جهاز معروف بالسلم الطويل . وما دامت هذه الطريقة قد نظمت بهذا الوضع فهى لم تترك إذاً للطفل شيئاً يفعله . وأهم ميزة تميز هذه المدارس انسجام « النظام » الذى تتبعه . فهناك يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية ، ولكن كيف يتأتى لهم أن يستخدموها ؟ هم من سوء الحظ يتمكنون من القيام بذلك وفقاً لإرادة المدرس الذى يحافظ على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما صنعت له ؛ فالأسطوانات الخشبية مثلاً يجب أن تستغل لتمويد الأطفال دقة التمييز الحسى واللمس ، لالتكون دى يلعب بها الطفل ويعبث . على أن صحة هذا الاستغلال يفتقل من طفل إلى آخر عن طريق المحاكاة ، ويصبح ركناً هاماً من أركان التقاليد المدرسية ، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها .

ونحن إذا ما تكلمنا عن مدرسة منتسورى (مرشدة) فنحن لا نقصد أنها سلبية فى موقفها إزاء الطفل بل هى مرشدة إيجابية نشيطة ووظيفتها أن تنف عن قرب ولا تتدخل فى أحوال الطفل بغير مبرر . وهى بقطة دائماً وعلى أتم الإستعداد إذ ما دعاها الداعى إلى التدخل ، وعليها فوق ذلك بأن تحتفظ بسجل دقيق لمدى تقدم الطفل . كالأم الرءوم ، فهى شديدة الملاحظة وفى الوقت نفسه قادرة على ضبط النفس ، تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التى ينطق فيها الطفل بكلمة ، أو يقترح اقتراحاً وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان .

أما وظيفة المدرس للكبار من الأطفال فلن تتغير فى روحها العامة ، فهى وإن كانت تتطلب قدراً أعظم من المهارة الفنية والذكاء والمعلومات ، فهى تستلزم مع ذلك أموراً أخرى فيصير من عمل المدرس أن يهيئ البيئة التى تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم ويقودهم فى هذا الاتجاه قيادة هينة حكيمة ، هذا فضلاً عن أن المدرس الذى هو بحكم مهنته متمق فى تقاليد موضوع تخصصه — عليه أن يلجأ إلى طرق الألهام والأبحاث والنقد يستخدمها فى نقل أمور هذه التقاليد للباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه ، فليس هذا المدرس إلا وسيطاً يحمل رسالة من هذا العالم المكبر إلى العالم المدرسى ، سوف يؤثر فى تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أينعت فيهم مثالية العمل والإخلاص له . هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعى سيفقدان ما لهما من سلطان فى النظم الجديدة ، فإن الاحتفاظ بمكانهما الطبيعى ضرورى من أجل الاقتصاد المدرسى ولن يعرض المدرس الحديث عن فنون التربية القديمة كل الأعراض .

تلك الفنون التي لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذي أحرزوه في أجيال متعاقبة ومدى ما بذلوه من جهد جهيد وصبر شديد . بل لا دله أن يتقبلها بروح النقد البريء ، ويتمهدها بالإعناء والأرواء حتى تصبح وسيلة هامة لتحقيق الأهداف الجديدة .

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الخلقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم الاستعداد لقبول ذلك الرأي الذي يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة بدون أدنى نقد وأنه إذا ترك ونفسه فلا بد لهذا الجلال الخلق أن يتكشف في حياته كما تنكشف الزهرة عن جمالها الطبيعي — ذلك هو رأي المتفائلين ، ويناقض هذا رأي جماعة المنشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة . على أننا نرى أن في كلا الرأيين غلواً لا مبرر له ؛ فالسألة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحكمت في زعماء هذين الرأيين روسو وجرمييه Jermeah . والحق الذي لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير في هذه الحياة تبشر دائماً بالنمو وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه . فمظاهر النشاط الخير قد تكون عاملاً من عوامل الذات . أما مظاهر النشاط الشريرة فهي وإن كانت تنتمش في بعض الأحيان إلا أنها تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها ، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى النمو الابتكاري وجب إذاً أن نبحث عن عناصر الخير والانهاد إلا إذا وصلت إليه على أن تاريخ المأساة الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان تريناً مدى الشك الذي أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف أنها تصل في النهاية إلى المأساة ، هذا ولو أن دوافع الطفل قد تكون ذات أساس حيوي فعال متجهة نحو عناصر الخير إلا أن من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشكلات الحياة دون أى مساعده : تلك المشكلات التي حيرت أصحاب العقول الجبارة من بنى البشر . وبعد هذا فنحن لا يمكننا أن نتجاهل وجهتي نظر كل من شبلي . والمستر ج . ك . تشسترتن Mr. G.K, Chesterton and Shally ويتلخص رأى أولهما في عبارته المشهورة « متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلا بد أن يكون الشيطان بينهما » . أما رأى الثانى فيتلخص في عبارة مستر تشسترتن^(١) المشهورة التي تصرح بأنه يعد من الخطأ ضد طبيعة الحياة نفسها أن تذهب إلى أن الخلاص من الخطيئة ككل خير آخر في الحياة . يجب ألا يأتى من خارج النفس البشرية .

ويجب أن يكون تهذيب الأخلاق ما لتثقيف العقول من مجال محدد ومن وظائف هامة .

ففي حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن تعهد المدرس للبيئة يقتصر على إعداد المسرح حتى يظهر الطفل نواحي نشاطه المختلفة ، أو أن تعد الطفل بممثلين يشتركون معه في إخراج الرواية . من أنداده وأمرانه . ولكنا نعتقد أن المدرسة بما لها من بسطة في العلم ، ومن نمو في الشخصية تصبح دائماً عاملاً هاماً من عوامل البيئة ، وتكون ذات أثر فعال في العقول التي ترعاهما عن طريق القدوة والمثل الصالح لاعن طريق النصح والإرشاد . وعلى يدها يتعلم الطفل بآلاف الطرق تلك المواقف ، وتتكون تلك الميول التي تميز الإنسان من الحيوان والتمهدين من الهمجي . وليس هناك أدنى شك في أن مثلها العليا ومقاييسها الروحية ستكون مثلهم ومقاييسهم منها يستمد الطفل تلك المؤثرات التي ستوجه دوافعه الاجتماعية في أشكال محدودة طيبة .

وكذلك يكون الحال فيما يتصل بمدرس كبار الأطفال ، ولو أن مثل هذا المدرس لا يستطيع أن يطبق مبدأ تكوين الأخلاق « to mould the characters » على الشباب إذ أن هذا يعارض ما عليه الشباب من عزة في النفس وغرور ، إلا أنه يمكنه أن يستغل ما وهب من مؤثرات توجيهية ، ومن إحاء ناتج عن كبر السن وعن اتساع في دائرة المعلومات ، وعن خيرة في الحياة ، في أن يؤثر في الأخلاق . وهو إذا استطاع أن يفعل ذلك وجب ألا يتوانى في الإقدام عليه ، لأنه يجب على المدرس أن يعلم أن الدور الذي يلعبه في المدرسة ليس بدور الملك المستبد الذي يعبت بأمور المملكة كيفما شاء ، ولكن دوره الهام يجب أن يكون أشبه بذلك الدور الذي يقوم به رئيس الجمهورية الدائم الذي يقوم بأعباء المواطن المستنير فوق تبعائه رئيساً . فآثر المدرس لا يمكن إسكاره في توجيه الجو الخلق للمدرسة أو الفصل ، وذلك بطريق التأثير في قراءات الطلبة ودراساتهم . ولو أن تلاميذه اليوم وشباب المستقبل سيتصلون في الحياة المستقبلية بعناصر تعبر عن الولاء والآمال التي تقسم هذا العالم ، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب بتأثيره معنى الولاء وأهمية تلك الآمال وبذلك يمكنهم أن يختاروا فيما بعد الطريق الذي يريدونه ، ويتحملوا في ذلك التبعة بالقدر الذي تسمح به سنهم .

على أن هناك مبدأً خلقياً آخر لا يقل أثراً عن المبادئ السابقة ، وهو أن قوة الأفكار الخلقية تتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة الشخصية ومدى استفادتها مرشداً لأفعالنا . وهنا فقط نجد أهمية الحكم الذاتي الذي يتلخص في أن نأق عبء حكم التلاميذ على أنفسهم ، هنا لا في النظريات الميتافيزيقية التي تنادي بأن طبيعة الإنسان خيرة .

ومبدأ الحكم الذاتي مبدأ هام جدير بالدرس الأيهم له ، ويمكنه أن يقابل ما يبدو من التلاميذ من أخطاء فينتهز الفرص الطبيعية حتى يبين لهم أثر أعمالهم . فبالإضافة إلى واجب المدرس فرداً مستندراً في المجتمع المدرسي - ذلك الواجب الذي يشترك فيه مع تلاميذه - عليه تبعة أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها : عليه أن يرى أن رحي العمل في المدرسة يجب أن تكون سائرة في طريقها الأمين دون عبث من الأعضاء الشاذين - ولكن إذا ما هدد هذا الخطر أركان المدرسة ولم يجد الاقناع سبيلاً الذي يحمي عناصر الخير من أن تهبط إلى الحضيض وجب على المدرس أن يتدخل ، وأن يعمل بحزم حتى يحفظ على المجتمع خيره - ولا يبدو أن هناك تناقضاً بين هذه النتيجة والمقدمات التي تقدمنا بها مادام المدرس على ثقة بأنه لا يعمل كمتبد يرى أن من حقه أن يتدخل في كل صغيرة وكبيرة ، ولكن يعمل وسيطاً بعث به المجتمع الذي ينتسب هو إليه كما ينتسب إليه الشخص المسيء تماماً . والذي يجب على كل منهما أن يظهر نحوه فروض الولاء والاحترام . ذلك المجتمع الذي تمثله المدرسة بتاربخها الطويل الذي يحملها تملو على عضويتها الحالية . أو المجتمع الذي يتمثل في المجتمع الأكبر الذي لاتعدو المدرسة أن تكون عضواً من أعضائه .

مراجع الفصلين السابع والثامن

- 1— W. Boyd : Towards a New Education.,
- 2— J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
- 3— H. Rugg and A. Shoemaker : "The Child centred School.
- 4— A. Ferrière, "The Activity School."
- 5— A. Hamaide. "The Decroly Class."
- 6— B. Russell : On Education, especially in Early childhood.
- 7— Maria Montessori : The Montessori Method.
- 8— Maria Montessori : The Advanced Montessori Method.
- 9— H. Parkhurst : The Dalton Plan.
- 10— A. J. Lynch, "Individual work and the Dalton Plan.
- 11— O.B. Harris : Towards Freedom.
- 12— J. M. Mackinder : Individual work.
- 13— N. Mac Munn : "The Childs Path to Freedom."
- 14— G. H. Thomson : A Modern Philosophy of Education.
- 15— H. Caldwell Cook, "The Play-Way".
- 16— G. W. Spriggs. "Problems of Individual Education with special Reference to Work in Mathematics.
- 17— E. T. Bazelay : Homer Lane and the Little Commonwealth."
- 18— J. H. Simpson : An Adventure in Education."
- 19— E. A. Craddock : The Class-Room Republic.
- 20— Clarke Hall, "The State and the Child."
- 21— Lard-Bader Powell. "Scouting for Boys."

الفصل التاسع

الوراثة والبيئة^(١)

هناك مشكلة عظيمة الأهمية شغلت بال الرابين منذ عهد بعيد ، وهي الدور الذي يمكن أن يلعبه الطفل في تربية نفسه ، وما القدر الذي يمكن أن يأخذه عن معلميه ؟ وقد أخذ البحث في هذه المشكلة صورة خاصة تتلخص في السؤال الآتي . لأيهما الأثر الأكبر في تكوين الطفل : الوراثة أم البيئة ؟ المواهب الموروثة أم المؤثرات البيئية ؟

يؤيد الفيلسوف الفرنسي هلفيثيوس Helvetius (١٧١٥ - ١٧٧١) جانب البيئة وقد خلاص آراءه في عبارة واحدة هي أنه « تستطيع التربية كل شيء » ولكن فرانسيس جالتون Francis Galton يعارض هذا الرأي بشدة ، ويوافقه في ذلك من هذا حذوه من واضعي علم الوراثة الحديثة .

وقد تساءل « هلفيثيوس » في كتابه : « الإنسان . ملكانه العقلية . وطرق تربيته » (١٧٧٦) عن سبب اختلاف الناس اختلافاً كبيراً في قدراتهم وأذواقهم وأخلاقهم ، ثم قرر أن هذا التباين العظيم يرجع إلى عامل واحد وهو الاختلاف في التربية والتعليم . وقد ذكر هذا التفسير بكل جرأة في مجادلين مطولين ويتماد في ذلك على نظرية « جون لوك » التي تقر أن الحواس نوافذ العلم ، ويقول إننا لو سمحنا لشخصين منذ بداية ظهور إحساسهما بأن يستقبلا إحساسات واحدة فإن عقلهما يتماثلان ويظلان متماثلين . ولكن هذا لا يمكن أن يتم عملياً . وإلى هذا ترجع الاختلافات الفردية التي تفرق بين عقل وآخر بدرجة كبيرة أو صغيرة .

وقد يخطر لنا أن نقول أنه إذا كانت عقولنا تتكون عن طريق الحواس ، فإذا الفروق الطبيعية بين الأفراد في دقة الإحساس ستعطي فريقاً من الناس تفوقاً عن آخر لا تستطيع التربية أن تعوضه . ولكن الحقائق الواقعية ضد ذلك ؛ فالمدعي الذي نزل « بهومر » و« مانتن » في عهد حدائهما لم يحل بينهما وبين النبوغ حتى صار الشعارين عظيمين .

والنساء على الرغم من دقة حاسة اللمس عندهن ، لم ينهض من بينهن من يخارع «فواتير» وكما أنه ليس في استطاعة الذين يمدون العقل نتيجة ازاج خاص أو لتركيب داخلى بشكل معين أن يبرهنوا على صحة هذا الغرض الفاسد . كلا إن الفرق العظيم بين عقلية العبرى وعقلية النبى يرجع إلى عاملين أحدهما : إختلافات في مقدار تأثر الحواس ، وتحدث هذه إما قصداً عن طريق التربية وإما عفواً عن طريق محض الصدفة .

ثانيهما : الإختلاف في درجة التحمس لاستغلال تلك الفرص التى تسوقها التربية أو المواهب الفنية .

ولذا ادعى ناقد أن العامل الثانى يرجع إلى عوامل وراثية لا إلى عوامل بيئية يجيبه «هلفينوس» قائلا : إن شهواننا وميولنا كلها مشتقة من حب النفس وهذا شئ أساسه الإحساس الجسمى . وهذه الظاهرة عامة مشتركة بين الجميع ، وقد تمتد هذه المنافسة من ميدان العمل إلى ميدان الأخلاق ؛ فالإنسان لم يولد خيراً كما قال روسو في كتابه «إميل» ، ولم يولد شراً كما قال غير روسو ، بل إن الخير والشر كلاهما من نتائج التربية التى لقي بها حب النفس .

وفي وسط هذا الإنحلال الشديد الذى صحب الثورة الصناعية يتقدم روبرت أوين Robert Owen (١٧٧١-١٨٥٨) زعيم الحركة الاشتراكية ورائد الحركة التعاونية برأى جديد في كتابه « نظريات جديدة عن المجتمع New View of Society » سنة ١٨١٣^(١) فينادى بآراء لا تناقض الآراء السابقة . ويؤكد روبرت أوين أنه يستحيل على الإنسان أن يكون عقائده وأخلاقه وحده ؛ فهذه نتيجة حتمية لما نقش على عقله أو في ذهنه من آثار أسلافه ، ونتيجة للأحوال التى تحيط به ونتيجة لهذا رأى فالشخصيات من أرقاها إلى أدها ، والمقليات من أغباها إلى أكثرها توقداً وذكاءً ، يمكن أن توهب لأى مجتمع وللعالم أجمع بتطبيق الوسائل الصحية ، وهذه الوسائل هى التربية بأوسع معانيها^(٢) .

ولم يكن « روبرت أوين » نظرياً مثل «هلفيتيوس» فقد حاول أن يبنى رأيه على أساس عملى ، وقد لاقى في كفاحه المجيد لإعادة الإصلاح الخلقى لإحدى القرى الاسكتلندية الصناعية نجاحاً ملموساً إذا حقق في تلك القرية عن طريق المبادئ القويمة في التربية مبادئ «الإصلاح الإجتماعى» . ولكن هذه الجهود الكبيرة لم يكتب لها اضطراد النجاح لأن معاصريه خذلوه لعدم إمكانهم فهم آرائه .

1— G. H. D. cole : Life of Robert Owen (Benn 1925).

F.A. Cavenagh : James and John Stuart Mill on Education

وبقابل هذه النزعة التفاؤلية لسكل من روبرت أومين وهلفيتوس نزعة تشاؤمية أخرى يترجمها « جالتون » : فالمدرسة « الجالتونية » رفعت من شأن الوراثة والهبات الطبيعية فظهرت البيئة كأنها ذات قيمة ثانوية . وهذه المدرسة تؤسس مبادئها على قوانين الوراثة الثابتة ، ولقد عرض « جالتون » بعض هذه الحقائق في تاريخ حياة القوائم الذين سلكوا إبان حياتهم نهجا متماثلا كما لو كانوا ساعتين (أوتوماتيكين) صنعتا في مصنع واحد وأدبرتا في وقت واحد . ومما يبعث على الأمل أن هذه النظرية تفادى بأن الإنسان في هذه الحياة يسير بما ورتة عن آباءه وأجداده ، تلك الوراثة التي لا دخل لنا فيها ، والواقع أن الإنسان يحيا سعيدا في حياته وهو يحفل نفسه وما هو مزود به من عوامل الوراثة — ولقد وصل جماعة علماء الحياة إلى النتائج السابقة نفسها ، بإحصاءاتهم وتجاربهم أثبتت أن خلق الشخص مرتبط بخلق أسلافه كما ترتبط صفاته الجسمية من طرل للقامة ونسبة رأسية بصفات أجداده . وأخيرا لقد أبرز علم الوراثة حقائق علمية هامة ، فقد تتبع التاريخ المحزن لعائلة الجوك Jukes (وتتلخص في أن أسرة كان تعدادها في خمسة أجيال متتابعة حوالى ألف شخص مات منهم ثلثائة في دور الطائولة : وقضى منهم ١٣٠ شخص حوالى ٢٣٠٠ سنة في الملاحى* ، ٤٣٠ منهم حطمتهم الأمراض ، ١٣٠ فرد منهم في عداد المجرمين من بينهم سبعة قتلى ، ولم يتعلم منهم أكثر من عشرين شخصا تعلموا حرفة من الحرف^(١) . وتتبع تاريخ حياة هذه الأسرة يدلنا على أن حياة الإنسان وما يقابله فيها من أحوال مثلها مثل السفين تنقادفها الأمواج وتتجاذبها الرياح ؛ فكما أن هذه الموامل لا تستطيع مطلقا أن تغير في بناء السفينة ، فكذلك ظروف الحياة ما هي إلا أمور طارئة للإنسان تعمل على إظهار صفاته ، ولكن ليس لها أى أثر في خلقها أو إنتاجها .

ويظهر أن الدكتور ف . ه . هايوارد Dr. F. H. Hayward لم يتأثر بهذه الحقائق العلمية التي تثبت نظرية الوراثة فوق تحت تأثير آراء نظريات هربارت (١٨٧٦ — ١٨٤١)^(٢) ولذلك نراه يعلن في جرأة وإقدام أن « الوراثة النفسانية ما هي إلا أسطورة أو طيف خيال سرعان ما يضىء عندما يخترق الإنسان بثاقب تفكيره ما وراء الإحصاءات المجردة ويتجاوزها إلى حقائق الحياة — وهو يعترف أنه لا داعى إلى الاحتفاظ بحرفية نظرية هربارت التي تدعى أن العقل لا يتكون إلا من الأفكار المكتسبة ؛ بل إنه مما لا شك فيه أن العقل قد يرث

1— Keatinge : Studies in Education P. 27.

2— Adams : The Herbartian Psychology applied to Education

نزعاً وميولاً خاصة ، ولكن تلك الميول وهذه النزعات الوراثية صرنة بشكل يجعل البيئة تفحص في تشكيلها ، وما علينا لكي نفتتح بصحة هذا القول إلا أن ندرس نتائج أبحاث أحد الماهدين المختصة بمثل هذه الموضوعات كمعهد « برنادو » Barnado Homes .

ولا يمكن أن ننكر مدى تمارض هاتين النظريتين ، وقد يظنهما القارى منفصلتين تمام الانفصال وقد يظن أن من الخطأ أن نحاول إقامة الدليل على وحدتهما وأن التوحيد أكثر صعوبة من الخلاف الحادث بينهما . فالصراع الموجود فعلاً بين النظريتين قوى جداً مثله مثل ذلك الخلاف الذي يحدث بين أفراد الأسرة الواحدة ولكن سوف يبدو بعد البحث أن هذا الرأي صحيح ؛ فآراء « جالتون » وآراء « هربرت » لبست في الواقع إلا جوانب مختلفة للنظرية (الميكانيكية) للحياة ، فلو أننا ضمنا للطفل خيرة الأسلاف والأجداد لنتج عندهنا طفل جيد مهما يكن حظه من التربية ضئيلاً ، أما أنصار هربرت فيقولون : لو أننا ربينا الطفل تربية صحيحة ما وجدنا قيمة للأجداد الذين انحدر منهم وهذا تناقض واضح للعيان « الجالتونيون » يرون أن مصير الطفل متوقف على وراثته في حين أن جماعة (الهربرتيين) يرون أن مصيره في يد البيئة ؛ فخير بنا إزاء هذين الرأيين أن نقول إن صانع الفخار في استطاعته أن يشكل طينته بالشكل الذي يرتضيه فيصنع منها القدر الجيد أو القدر الرديء . ونحن إذا بحثنا عن صانع الوعاء في نظر المدرسة « الجالتونية » وجدنا أنه ما هو إلا عامل الوراثة العمياء ذات التأثير الفطري ، أما صانع الوعاء في نظر المدرسة (الهربرتية) فهو التربية التي تتداول الطفل بعد ولادته في المنزل والمدرسة .

ونحن نرى أن للكائن الحي « استقلالاً ذاتياً » أو « تلقائياً » وأن له بدأً في تقرير مصير نفسه . وهاتان الميزتان لا تجعلان مستقلاً عن العوامل الوراثية ولا عن العوامل البيئية ولكنهما تساعدان الكائن الحي على استغلال هذين المصدرين ونحن لا نجد صعوبة إذا صرحنا بأن الخلية المحبسة التي منها تبدأ حياة الفرد تحوى « آثاراً مركبة » تنطوى على سميزات الوراثة بما فيها من آثار جسمية وعقلية ، وأن الكائن الحي وحده لا يمكنه تجزئتها أو فصل ناحيتها الروحية عن الناحية الجسمية . ونحن نرى أيضاً أن هذه الوحدة هي مركز النشاط التكويني للإنسان ومحور طاقته الإبداعية ، وهي التي تستغل في المستقبل العوامل البيئية أو العوامل الوراثية في تحقيق نموها ، وأن العناصر التي ستقبلها عن طريق الوراثة أو عن طريق البيئة لا تكون شخصية فحسب ، بل إنها أساس النشاط الحر الذي هو العامل الأساسي لوجوده . بعبارة أخرى إن ذلك النشاط الذاتي هو السر في كياننا وحالتنا التي نحن عليها .

وإذا ما أمعنا البحث في مزايا كل من هذه الآراء اتضح لنا أن وجهة نظر المدرسة الجالتونية نقلت من شأن « الوراثة الاجتماعية » فنظرتها تشاؤمية بالنسبة لمقدرة الإنسان العادية . على أنه من دواعي الدهشة أن علماء النفس الطبي الذين أتيحت لهم فرصة العمل إبان الحرب الكبرى وتمكنوا من دراسة عقول كثيرين من الجند دراسة مباشرة تمكنوا من كشف حالات كثيرة من النبوغ والعبقرية بينهم ، ولكنها كانت مدفونة نتيجة تربية فاسدة ونظام اجتماعي قاس لم يُعط الفرد منهم فرصة للظهور . وإذا كان هذا الحكم يصدق على الشعوب اراقية كالشعب الانجليزى فهو لا محالة يصدق أيضا على الشعوب المتأخرة فمثلا سكان جزيرة مُرى Murray ومن هم في درجتهم لم تساعد البيئة على تشجيع ظهور العباقرة منهم ؛ بل أن سكانها لا يكادون يعرفون من الأعداد ما فوق الرقم السادس وكل عدد زاد عن هذا الرقم يشيرون إليه بطريقة مبهمه . فقدرتهم لم تمكنهم من النجاح في الحساب . هذا في الوقت الذى يظهر فيه الأطفال الإسكتلنديون عبقرية نادرة في الرياضة ، كفيلة بأثارة إعجاب أى زائر يزورهم من المفتشين القدامى .

على أن نقاؤل الهربارتيين قد أدى بهم إلى تقليل أهمية الاختلافات الفردية في القدرات العامة والخاصة — تلك الاختلافات التى من شأنها أن تحدد مدى ما يمكن أن يصل إليه الأفراد في حياتهم . ولما كان أنصار هذه المدرسة الهربارتية يعتقدون فيما للأفكار من قوة ، ظنوا أنه يمكن تشكيل العقل بشيء من المهارة وفقاً لخطة موضوعة من قبل ، وبناء عليه فإن الهربارتيين يحتقرون في شيء من الهدوء غرض التربية الذى ينادى بتشجيع الذاتية ، على أن موقفهم هذا يقلل من قيمة المواهب النظرية . وهذا إذا طبق تطبيقاً عملياً يؤدي إلى خسارة تربوية عظيمة . ولقد برهن دكتور Dr. Keatinge على هذه النقطة بالمثال الآتى « إن أثر مدرس الموسيقى الماهر في عدد من الأطفال متوسطى النبوغ ، وأثر هؤلاء في المجتمع الذى يمشون فيه لا يكاد يذكر إذا ما قيس بأثر أسرة تكونت من أربعة موسيقيين أو خمسة نشئوا في وسط مشبع بالموسيقا ، ودرسوها منذ حداثة أعمارهم ، فإذا ما خرجوا إلى ميدان الحياة العملية لممارسة هذا الفن تمكنوا من تنفيذ رسالتهم على أحسن وجه ومن خلق أسر تتمسك بالموسيقا بحماس^(١) .

ولما كان من المحتم علينا أن نسلّم بأنه لا يمكن تجاهل الاختلاف في المواهب والقدرات ، وجب علينا أن نتساءل عن الأشكال التى تتخذها وكيف يمكن تقديرها وهذا بدوره يؤدي

بنا إلى الكلام عن مرحلة على جانب كبير من الأهمية في علم النفس الحديث . وأول بحث جديد من نوعه من هذه البحوث قام به (الفرد بينيه) Alfred Binet لوضع مقياس للذكاء ، وقد كانت مبعث بحوثه مشكلة تهم ذوى الشأن في معظم المدن الكبيرة وهذه المشكلة تتلخص في هذا السؤال : هل التأخر المدرسى لبعض الأطفال وعجزهم عن اللحاق بأقرانهم يرجع إلى نقص عقلى أو إلى أحوال بيئية مضطربة — كتكرار نقل طفل من مدرسة إلى أخرى ؟ لقد بدأ Binet بحثه بافتراض أن لكل طفل قدراً معيناً من الذكاء يساعده على السير في حياته في سنى التكوين وإن لم يتعلم . فمثلاً هناك وقت معين من الحياة يعرف فيه الطفل أن له عينين وأذنين وأنفاً . وهناك وقت آخر يعرف فيه أسماء أيام الأسبوع وترتيبها ثم يتسنى له أن يعى معلومات من نوع خاص ، ووقت يستطيع أن يستخلص فيه النتائج من المقدمات ، ووقت يستطيع فيه أن يميز بين الأكاذيب والمتناقضات وهكذا ... ولقد أجرى بينيه Binet اختباراً على عدد من الأطفال العاديين ليصل إلى معرفة معلومات الطفل التي ترجع إلى قدرة ذكائه في السنوات الأولى ، وتمكن من أن يعمل مقياساً يعرف به « العمر العقلى » لآى طفل يقوم باختباره . فمثلاً إذا نجح طفل عمره عشر سنوات في اختبار أعد لتلك السن ، فمعنى ذلك أن هناك تطابقاً بين عمره العقلى والزمنى — ولكنه إذا أخفق في ذلك ولم يصل في نجاحه إلا إلى اختبارات سن الثامنة فيقدر عمره العقلى بثمانى سنوات أى أن عمره العقلى ينقص عن العمر الزمنى سنتين وعد بذلك متأخراً ، على أن معرفة درجة هذا التأخر العقلى هى التى تحتم علينا ضرورة عزل هذا الطفل عن أقرانه من السن نفسها ونقله إلى مدرسة أخرى خاصة به ، وقد اتخذ بينيه Binet فترة « ثلاث سنوات » أساساً لمدى تأخر الأطفال فيما فوق الثامنة وفترة « سنتين » أساساً لمدى تأخر الأطفال الذين دون الثامنة .

ومنذ أن بدأ « بينيه Binet أبحاثه في اختبارات الذكاء أى منذ سنة ١٨٩٥ حتى اليوم خضعت مقاييس الذكاء لتطور عظيم ، ولم يقتصر الغرض من هذه المقاييس على كشف ما رمت إليه في البداية من معرفة مقدار الضعف العقلى للطفل ؛ فهى تستخدم الآن في تشخيص القدرة العقلية في جميع درجاتها ومختلف الأهداف وليس هناك من شك مطلقاً في أن كل هذه الأبحاث اتخذت من فكرة Binet الأولى أساساً تطورت منه ، فأصبحنا اليوم وفي إمكاننا قياس قدرة الإنسان الفطرية . فالطفل الذى يمكنه قراءة مؤلفات « إكسينافون » Xenaphon أو الذى يمكنه أن يحل معادلة آنية من الدرجة الرابعة لا بد أن يكون ذا مقدرة خاصة تمكنه من معرفة هذه الأشياء ، وإلا ما أمكنه أن يتعلمها . وكل

ما يهمنا هو أن نمكنا هذه الاختبارات من قياس قدرة الطفل العامة قبل أن تتناولها يد المدرس . على أن هناك صعوبة نظرية نشأت عن أن القدرة لا يمكن أن تعبر عن نفسها وهي في عزلة عن كل شيء ؛ إذ أنه لا يمكن فصل القدرة عن العمل الذي تجلت فيه لأنها تعبر عن نفسها بمدى التحصيل الذي تتمكن منه في بعض الأحيان . ويتمكن الباحث النفساني أن يتخلص عملياً من هذا الإشكال بشيئين هما :

أولاً - بقياس مدى تحصيل الطفل في نواح لا تتأثر ولا يمكن أن تتأثر مطلقاً بالتحصيل المدرسي .

ثانياً - باختيار ميادين يكون النجاح أو الرسوب فيها دليلاً قاطعاً على إمكان النجاح أو احتمال الإخفاق في حل المشكلات سوف التي تقابل الإنسان في الحياة العامة - فمثلاً لا تؤثر التعاليم المدرسية في الطفل مطلقاً ليعرف عكس « القفز » أو « الجري » أو أن يكمل التشبيه الآتي : البحار بالنسبة للأسطول كالجندي بالنسبة . . . أو أن يحدد أوبعين الألفاظ الثلاثة التي سببت الخطأ في العبارة الآتية « معظم السيارات تسير بالرياح أو البخار أو البترول أو الغاز . . . الخ » أو أن يستطيع الإجابة على سؤال كالاتي : ثلاثة أطفال يجلسون في صف واحد يجلس « هاري » إلى اليسار من « وبلي » ويجلس « جورج » إلى يسار « هاري » فمن الجالس في الوسط ؟ ولقد ثبت أن من المحتمل أن الطفل الذي ينجح في حل مثل هذه المشاكل ينجح أيضاً في أي مضمار عقلي آخر كما أن الذي يظهر غباوة في هذا الاختبار يرافقه الغباء في أي مكان يحل فيه .

ولقد عظمت قيمة هذه الاختبارات العقلية سيما في أثناء الحرب الكبرى سنة ١٩١٤ - سنة ١٩١٨ حيث طبقت على ما يقرب من مليون ونصف مليون من المجندين للجيش الأمريكي . وكان الغرض من تطبيقها اختيار ذوي القدرة العقلية الممتازة حتى يمكن تعيينهم في المهن الهامة . أما من كانوا دون هؤلاء في الذكاء فقد وكلت إليهم مهن أقل قيمة حتى لا يكونوا سبباً في إلحاق الضرر بزملائهم . زد على ذلك أنهم رموا من وراء هذه الاختبارات إلى انسجام أفراد الفرقة الواحدة من الناحية العقلية مثل وحدات المدفعية التي يجب أن يعمل أفرادها متعاونين . وكان على كل مجند أن يجيب عن ٢١٢ سؤالاً بالحذف أو بالكشط أو بالنشير تحت الإجابات الصحيحة في مدة لا تزيد على خمسة عشرة دقيقة ، وبذلك يمكن تطبيق هذا الاختبار على ٥٠٠ شخص دفعة واحدة .

على أن صحة تقديرات هذه الاختبارات العقلية أمكن مقارنتها في آلاف الحالات بتقديرات

جماعة الضباط الذين رأسوا هؤلاء الجنود فوجد أن هناك تطابقاً تاماً بين التقديرين . وبذلك تحققت تنبؤات (السيكولوجيين) الذين قاموا بها في أقل من خمسين دقيقة وكان نجاح التجربة عظيماً جداً .

إن الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت أول دولة جربت هذه الإختبارات ما زالت هي الدولة التي تستعمل فيها مقاييس الذكاء بأوسع شكل ممكن . ولقد أصبح لهذه المقاييس قيمة عظيمة في دوائر التربية في الممالك الأخرى ، لا سيما إنجلترا . ففي ألمانيا وبعض الدول الأوروبية الأخرى تستعمل هذه المقاييس لانتخاب العباقرة ، ولمعرفة ضماف العقول لتوزيعهم على معاهد العلم التي تليق بهم . أما في إنجلترا فما زلنا نستخدم مقاييس الذكاء لمعرفة أولئك الذين يمكن أن تمنحهم المجانية في المدارس^(١) كما أنها تستخدم بنجاح في انتخاب الصالحين من الموظفين في الوظائف الكتابية^(٢) .

وقد نعرض في هذا الكتاب عن أن ندلى للقارىء بتفصيل واف عن اختبارات الذكاء في مثل هذا المقام الضيق ، ولقد أصبح لها مجال مستقل حتى كادت تصبح علماً قائماً بذاته ولم يبق علينا بعد هذا أكثر من أن نشير إلى مبدئين عامين .

أولهما : يدور حول الطريقة التي يمكن أن يجري بها هذا الاختبار ، وقد كان « بينيه » Binet يطبق هذه الاختبارات على الأطفال ، كل طفل على حدة . وما زالت هذه الطريقة الفردية أحسن طريقة لقياس ذكاء الأطفال بوجه عام ولا سيما إذا كانوا دون العاشرة . على أن أظهر عيوبها هو طول ما تحتاج إليه من زمن لتطبيقها ولذلك لجأنا إلى الاختبارات الجماعية وبها يمكن اختبار عدد كبير من الأطفال في زمن معقول ، وهذه هي الطريقة التي اتبعت في الجيش الأمريكي والتي ما زالت تتبع في انتقاء الموظفين .

ثانيهما : خاص بطريقة استخلاص نتائج هذه الاختبارات ونحن ما زلنا تتبع طريقة بينيه Binet التي تتلخص فيما يأتي : إذا نجح طفل ما — مهما كان عمره الزمني — في اختبار لأطفال متوسط سنهم خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة قيل إن سن هذا الطفل العقلي هي خمس سنوات أو ثمان أو إحدى عشرة سنة ولكن الباحث لا يقف عند هذا الحد فهو يتقدم لقسمة عمر هذا الطفل العقلي على عمره الزمني ليستخلص من ذلك نسبة الذكاء ،

See Br. J. of Psych., G. H. Thomson : "The Northumberland Mental Tests" (١)

Dec, 1921.

C. Burt, "Mental Differences between Individuals", 1923. (٢)

الذي يرمز له باللغة الإنجليزية Intelligence Quotient (I.Q) أو «النسبة العقلية» Mental Ratio وعلى ذلك فنسبة الذكاء لطفل عمره الزمى عشر سنوات في حين أن عمره العقلي سبع سنوات هو ٧٠ ٪ وإذا كان العمر العقلي ١٣ سنة تصبح نسبة الذكاء في هذه الحالة ١٣٠ ٪ .

وقد وضع الدكتور (بيرت) Burt^(١) جدولاً يبين فيه نسبة الذكاء للأطفال الذين يمكنهم أن يستفيدوا من مرحلة التعليم الأولى . وذكر أن هذه النسبة تتراوح بين ٨٥ ٪ ، ١١٥ ٪ . وهذه الدرجة من الذكاء تؤهلهم عند الخروج من المدرسة لقيام بأعمال لا تحتاج لمهارة أو لشغل أعمال تجارية من مستوى عادى أما أولئك الأطفال الذين يتراوح ذكاؤهم بين ٧٠ ٪ و ٨٥ ٪ فهم لا يصلحون إلا للأعمال التي لا تحتاج لذكاء ولا يقومون إلا بالأعمال اليدوية غير الفنية . أما أولئك الأطفال الذين يكون مستوى ذكاؤهم عالياً بين ١١٥ ٪ ، ١٣٠ ٪ فيمكنهم اللحاق بالمدارس المركزية المخصصة Selective Central ويمكن إعدادهم للأعمال الكتابية والفنية والأعمال الهامة . وإذا ارتفع مستوى الذكاء عن ذلك الحد وكان بين ١٣٠ ٪ ، ١٥٠ ٪ أمكن انتقاء الأطفال الذين يحق لنا أن نمنحهم مجانية في التعليم الثانوي ويصلحون لأنواع المتواضعة من المهن الراقية ، أما أولئك الذين يزيد ذكاؤهم على ١٥٠ ٪ فيمنحون مجانية في التعليم الجامعي ويشغلون النوع الراقى من المهن المحترمة — وعلى العكس من ذلك نرى أن هناك من تتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٥٠ ٪ ، ٧٠ ٪ وهؤلاء لا يصلحون إلا للأشغال العارضة المتقطعة ومن كان سيء الحظ جداً فقل ذكاؤه عن ذلك عد شاذاً وأصبحت حالته مقصورة على معاهد خاصة .

لقد رأينا أن الاختبار العقلي يقوم على أساس نظرية خاصة ملخصها أننا نستطيع إذا قسنا قدرة شخص على أن يقوم بأعمال خاصة — وهى الأعمال التي يتطلبها الاختبار ، أن نستنبط مقدار اعتماد هذا الشخص للقيام بأعمال أخرى مخالفة لها . وهذه النظرية أيضاً هى الأساس الذى يقوم عليه اختبارات الجيش الأمريكى ، وهى أيضاً أساس ما يجرى في إنجلترا لاختبار الموظفين المدنيين وذلك بطريق عقد امتحانات في مواد عامة أو علمية وقد دفع جماعة الإنجليز إلى استخدام هذه الطريقة حاجتهم إلى موظفين ذوى كفايات لإدارة شئون الإمبراطورية الهندية ، أو للخدمة العامة في الجزر البريطانية نفسها . وفي هذه الاختبارات كثيراً ما كان يطلب من المختبر أن يدلى بأحسن قطعة من الشعر اليونانى أو أن ينجح في حل أكبر

عدد من المعادلات ، ومن ثم يرسلون إلى الشرق أو إلى ديوان الوزارات في « هويت هول » White hall اعتقاداً منهم بأن هؤلاء الذين أبلوا بلاءاً حسناً في هذا الامتحان لابد مبرهنون على مقدرة فائقة تشبه تلك التي أظهروها في امتحانهم .

وليس هناك من شك في أن التجربة أثبتت نجاح مثل هذا الزعم بشكل عام : فلاختبارات التي طبقت على الجيش الأمريكي نجحت في الإبانة عن أحسن الجند كما أن طريقتهما في انتقاء الموظفين المدنيين نجحت بوجه عام . ولكن هذا الزعم لا يمكن أن تقبله إلا في شكله العام . وذلك لأن النتائج التي نصل إليها من الاختبارات العقلية بشأن شخص من الأشخاص لا يمكن أن نعدّها حاسمة ، ولا بدلنا من البحث عن نظرية أكثر دقة من هذه ، نظرية ذات قيمة تشخيصية لذكاء الإنسان أو الفرد .

على أن هناك أسباباً لعدم اطراد صحة هذه النظرية .

أولاً - إن أكثر الشبان ذكاء قد يخفق فيما يتوقعه له من نجاح وذلك لسكسله أو خداعه . وقد يكون على خلق حميد ولكن يعوزه بعض الصفات الخلقية اللازمة لجاحه في إتجاه معين من اتجاهات الحياة ، لكنها ليست ذات بال بالنسبة للمشكلة التي أمامنا . واختبارات الذكاء لا تقيس إلا الناحية الإدراكية ولكنها تهمل الجانب الخلقى - والآن يصح أن نتساءل لماذا نجحت الاختبارات العقلية التي تدعى أنها تقيس الذكاء في القيام بمهمتها مع العاديين من الأشخاص ولكنها أخفقت في ذلك من حالات أخرى ؟

لقد كانت مشكلة الوراثة ومشكلة القدرات الإنسانية التي نحن بصددّها الآن موضع كثير من الجدل والبحث العلمى المتواصل . بدأت هذه المشكلة في سنة ١٩٠٤ عندما نشر الأستاذ سبيرمان (وهو أكبر حجة في هذا الموضوع) مقالاته الشهيرة « الذكاء العام وقياسه قياساً موضوعياً » بمجلة الأبحاث (السيكولوجية) الأمريكية بالعدد الخامس عشر سنة ١٩٠٤ صفحة ٢٠١ ، وفي هذا البحث القيم وضع نظريته وانتقد فيها آراء غيره من العلماء وقد لاحظ سبيرمان أن النظريات الخاصة بالقدرة الإدراكية لا تخرج عن ثلاث هي :

أولاً : النظرية الأحادية « الملكية » Monarchic .

ثانياً : النظرية الطائفية « الأوليغاركية » Oligarchic .

ثالثاً : النظرية الفوضوية « الاناركية » Anarchic .

فالنظرية « الأحادية » هي النظرية الشائعة وهي التي ترى أن لكل فرد قدراً معيناً من الذكاء ، وذلك لأن الذكاء في هذه الحالة ينظر إليه كأنه قوة واحدة تتحكم في تعيين مدى

قدرة الإنسان على القيام بأى عمل عقلى ، ومن الناحية (البيولوجية) يعرف الذكاء بأنه القدرة التى تمكن الفرد من أن يشكل نفسه أو يلائم بين نفسه وأحوال البيئة المحيطة به ، وقد اعترف المجربون بوجود هذا الذكاء العام وحاولوا قياسه ، ونقطة الضعف التى تؤخذ عليهم أنهم أخفقوا فى تعريفه تعريفا دقيقا .

أما النظرية الطائفية فهى تلك التى تسلم بأن « عقل الإنسان ليس مكونا من ملكة واحدة مسيطرة ولكنه مكون من قدرات أو ملكات متعددة لا يتصل بعضها ببعض »^(١) . فيجوز جداً أن تكون إحدى هذه القدرات قوية وبقيةها ضعيفة أو متوسطة فهذا شخص من الأشخاص قد يكون ضعيفا جدا فى اللغات ولكنه لا يعمل مطلقا للرياضيات وهذا رأى له نصيب كبير جدا من الصحة فقد لوحظ أن المواهب الفنية أو الموسيقية قلما تجتمع أو تتصل بالمواهب العقلية وقد عبر « موزار » مرة بأن المواهب الموسيقية قد تظهر بشكل حى جدا فى المراحل المبكرة من السن .

أما النظرية الفوضوية (الأناركية) فى أوضح صورها فيمكن أن نلخصها فى عبارة « ثورنديك » وهى « أن العقل عبارة عن عدد من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض » وبناء عن هذه النظرية إذا تمكن شخص من الأشخاص من القيام بعمل نتيجة لوجود ملكة خاصة تلائم هذا النوع من الأعمال ، فليس هناك أى دليل مطلقا على أنه يستطيع أن يقوم بأعمال أخرى ولكن أبحاث قياس « معاملات الارتباط » التى قام بها البجائة منذ وضع « ثورندريك » نظريته إلى يومنا هذا قد أثبتت أن هذه النظرية واهية الأساس ، ولقد أصبح من الثابت قطعا أن العقل إن احتوى على عدد لا حصر له من القدرات فهذه القدرات متداخلة ومتصلة اتصالا وثيقا وإذا سلمنا بهذا نكون قد سلمنا بنظرية سبيرمان التى سنرجع إليها لتزيدها شرحاً وتفصيلا .

ويصف سبيرمان نظريته بأنها « اختيارية » ولا تقبل الشك وأنها خلاصة النظريات الأخرى أى أنها تحتوى على عناصر وتوفى بين عناصر من جميع النظريات الأخرى ، وهو يسمى نظريته باسم « نظرية العاملين » « Two Factors » .

وملخص هذه النظرية أن كل عمل يقوم به العقل (قياس أى قدرة عقلية عند أى شخص من الأشخاص عند قيامه بعمل من الأعمال) يمكن عدّها نتيجة فعل عاملين : عامل عام يشترك

بين جميع العمليات العقلية وهو ثابت بالنسبة للفرد الواحد ، ويطلق على هذا العامل اسم « العامل العام G. Factor » أما العامل الآخر فهو « عامل نوعي » يرمز له بحرف « S » خاص بكل عملية بالذات وهذا العامل يختلف من عملية إلى أخرى في الفرد الواحد .

فلكل شخص منا مقدار ثابت من الاستعداد العقلي العام ، يؤثر في درجة نجاحه في جميع العمليات العقلية التي يحاولها . ولكن هذا الاستعداد العام لا يعمل وحده بل يوجد إلى جانبه استعداد نوعي لكل عملية . والنجاح في أى عمل من الأعمال يتوقف على الاستعدادين معاً ؛ فقدرتى على حل مسألة حسابية تتوقف على استعدادى العقلي العام من جهة وعلى استعدادى الخاص لحل هذا النوع من الوسائل من جهة أخرى . ولنقم الآن بتجربة اختبار على عمل من الأعمال ثم نحكم في ضوئه على القدرات التي يظهرها الشخص في الاختبار - وليكن الاختبار هو معرفة المقدرة على التمييز بين النغمات الموسيقية - وما دام العامل العام مشتركاً بين جميع العمليات العقلية للفرد الواحد ، فلا بد أن يكون هناك توافق في النتائج التي نحصل عليها من الاختبار . ومعنى هذا أن أولئك الذين يمتازون بعظم العامل العام سوف يظهرون هذا العامل بشكل واضح في اختباراتهم . أما أولئك الذين يقل ذكاؤهم العام (أو العامل العام) فإنهم لا يحصلون على درجات عالية في اختباراتهم . ولكن لن يكون هذا إلا بشكل عام وذلك لوجود عامل آخر هو « العامل الخاص » الذي يختلف من عملية إلى أخرى في الفرد الواحد . فإذا كان هناك شخصان ١ ، ٢ حصلوا على درجتين متساويتين في اختبار الجمع فإن هذه النتيجة لا تنفي مطلقاً بأنهما سيقتساويان في درجة التمييز بين النغمات الموسيقية لأن العامل الخاص قد يكون عاملاً مساعداً للشخص الأول (١) في عملية الجمع فبينما يحول بينه وبين تمييز النغمات الموسيقية يحدث العكس بالضبط مع الشخص (٢) على أن درجة التأكد من الحكم على مثل هذين الشخصين ستعتمد على العلاقة بين ما سميناه العامل العام والعامل الخاص .

ومن ثم كانت علامات اختبار الذكاء الصالح أن تكون العلاقة فيه بين « العامل العام » و « العامل الخاص » كبيرة . ويقول سبيرمان إن نسبة العامل العام إلى العامل الخاص في المقدرة على دراسة الآداب القديمة كنسبة ١٥ إلى ١ ، في حين أن النسبة في المواهب الموسيقية هي بنسبة ١ : ٤ وفي هذه الحالة الأخيرة نرى أن العامل الخاص هو السائد .

ومما تقدم يمكننا أن نحكم أنه من مقدرة الطالب في الآداب القديمة يمكننا أن نتنبأ بمقدرته في اتجاهات أخرى ، في حين أن الهبة الموسيقية لا يمكن أن نستغلها في معرفة المقدرة في غيرها

من المواد ، ولذلك فهي مقياس غير دقيق . وأخيراً فنحن إذا وجدنا أن هناك عدة مواد بينها عامل مشترك حصلنا على ما يسمى « بالعامل الجمي » أو « العامل الطائفي » Group Factor فمثلاً المقدرة في اللغات يشترك فيها عامل طائفي هو تذوق فقه اللغة . من أجل هذا يمكن أن نحكم بأن نظرية سبيرمان نظرية اختيارية جامعة لأنها تحتوى على « العامل العام » كما أنها تشمل أيضاً على « العامل الخاص » وهو عبارة عن عدد كبير من الملكات المتخصصة المستقلة بعضها عن بعض . وزيادة على ذلك فإنها تشتمل على عدد من العوامل الطائفية .

على أن طريقة سبيرمان التي أنبعها في الخمس والعشرين سنة الأخيرة من الدقة بحيث أننا لا نستطيع ذكر تفاصيلها في هذا المقام . ويكفي أن نقول إن أساس هذه النظرية قائم على إيجاد « معاملات الارتباط » أو على العلاقات بين القدرات ، وعلى دراسة الصلات بين هذه الارتباطات . وحتى وقتنا هذا يمكننا أن نقول إن نظرية سبيرمان قد حازت القبول بالرغم من معارضة الأستاذ جودفري طمسون Godfrey Thomson الذي يفصل النظريتين الأخيرتين — النظرية الطائفية والنظرية الفوضوية . ولقد لجأ كل من الطرفين إلى جداول المعادلات الرياضية ليستمد منها المعونة ، وليستعين بالأرقام على إثبات نظريته . ولكن على الرغم من هذه المحاولات ما زالت « نظرية العاملين » هي النظرية الهامة في الميدان .

إن مجال بحث اختبارات الذكاء هو « القدرات الإدراكية » بوجه عام ، ولكن ليس هذا الجانب الإدراكي هو كل شيء . فالطبيعة قد زودت الإنسان بالجانب الوجداني وبالجانب النزوعي . ولا شك أن الأحوال التي تؤثر في الناحية الإدراكية يصحبها وجدان مسار أو غير مسار . والقدر الموروث من هذا الجانب الوجداني هو ما يسمى بالمزاج . وكثيراً ما يختلط المزاج بالخلق ، ولذلك يجدر بنا أن نبحث في مدلول هذين الاصطلاحين . فالخلق هو ما يكونه الشخص من المزاج ، ومثله كمثل التعلم الذي ما هو في الواقع إلا ما يكونه الشخص من القدرات الإدراكية .

على أن موضوع المزاج واختلافاته من الموضوعات القديمة^(١) التي كثيراً ما جذبت إليها الانتباه . ولم ينجح المحدثون حتى يومنا هذا في بحث هذا الموضوع بحثاً علمياً كاملاً . هذا وقد وصل الدكتور « إ . وب Dr. E. Webb » تلميذ سبيرمان حين كان يبحث عن الدوافع النفسية التي تحدد الأخلاق إلى النتائج الآتية :

Berman : The Glands as Regulating Personality.

(١)

E. Webb : Character and Intelligence.

(٢)

أولاً : : أن الحكم عن الأخلاق مؤسس على أساس لا صلة له مطلقاً « بالمعامل العام » عند سبيرمان .

ثانياً : أن لهذا الأساس عاملاً رئيسياً يمكن أن نطلق عليه اسم « عامل ثبات الدوافع Persistence of Motives » .

وقد وصل الدكتور Burt إلى مثل هذه النتائج ، إذ وجد أن الميول الوجدانية جميعاً يرتبط بعضها ببعض تمام الارتباط . فالطفل القابل للحزن يكون في غالب الأحوال قابلاً للسرور فيكون هناك « حالة وجدانية عامة » General Emotionality وهذه الحالة مستقلة عن الناحية الإدراكية ولكنها توازيها . وتدعى الأستاذة جين دوني June Downey^(١) أنها كشفت أساساً جديداً تقيس به العوامل المكونة للمزاج قياساً علمياً عن طريق دراسة مميزات الكتابة « الخطوط اليدوية » على أن هناك أدلة تنبئ باحتمال الاستفادة من هذه الطريقة . ولكننا نقول إجمالاً أنه مازال علماء النفس بوجه عام يعتمدون على الملاحظة والتقدير الشخصي أكثر من اعتماداتهم على القياسات الموضوعية .

وأبحاث دكتور « يونج »^(٢) في هذا الموضوع جديرة بالذكر ، ففي أبحاثه القيمة يقسم الدكتور « يونج » الناس قسمين : قسماً منبسطاً أو ظاهرياً وقسماً آخر منقبضاً أو باطنياً . وهذا التقسيم مبني على الطريقة التي يمكن أن يستجيب بها الإنسان للمؤثرات وللمواقف الخارجية . فالشخص المنبسط أو الظاهري سريع الاستجابة ويظهر على محياه ما يحول في نفسه . ومثل هذا الشخص يمكنه أن يكيف نفسه للأشياء على ما هي عليه في الواقع . أما الباطنيون فهم على العكس من الظاهريين بمعنى أن المؤثرات الخارجية تحدث تأثيرات في عقل الفرد ولكنها لا تبدو على ظواهرهم . وبعبارة أخرى هم لا يظهرون ما يضمرون . على أننا نعتقد أن تقسيم « يونج » هذا تقسيم عام ولا يكفي لتقسيم الناس على حسب مزاجهم فقد يغلب طابع التفكير عند شخص من الأشخاص ، وطابع الوجدان عند شخص آخر . وطابع الإحساس عند ثالث ، والإلهام عند رابع وهكذا . وقد يكون الشخص ظاهرياً أو باطنياً بالنسبة لهذه الأنواع المختلفة من الأمزجة التي ذكرناها . فنحن نسلم إذاً بأن هناك أنواعاً كثيرة من الأمزجة وترداد المسألة تعقيداً وإشكالا إذا تذكرنا أن الحياة النفسية ذات شطرين هامين : شعورية . ولا شعورية . فوفقاً لأبحاث « يونج » النفسية يحاول « اللاشعور » التمييز عن القص الشعوري . وليس المجال أماناً متسعاً لتوضيح

June Downey : The Will — Temperament and its Testing. (١)

C. Jung : Psychological Types. (٢)

الاختلافات الكثيرة في الطبيعة البشرية والواقع أنه لا حصر لتنوعات الأمزجة .
لا بد إذاً من تدخل مجموعة كبيرة من العوامل العقلية في أى عمل يقوم به الإنسان .
على أن « العامل العام » الذى ذكره سبيرمان قلما يخفق في أن يلعب دوراً هاماً في الوقت
وهذا العامل العام يتجلى بوضوح في معظم الأعمال العقلية العليا ، ولكن في الوقت نفسه
لا يمكن تجاهل العدد الكثير من العوامل الخاصة^(١) والعوامل الوجدانية والعوامل الزاجية
وما لها من أثر كبير . وعلى ذلك لا يمكننا أن ننكر أهمية الاختبارات التى لا تقتصر فى بحثها
على ناحية واحدة من نواحي قوى الإنسان العقلية ، ولكنها تنجح فى تقدير تلك الصفات
التي تساعد الفرد على النجاح فى الأعمال التي يقوم بها .

ومن هذه الاختبارات المهنية ذلك الاختبار الذى تقدم به Munsterberg Havard^(٢)
لاختبار سائقي عربات الترام . وكان يطلب من الممتحن أن يقوم بتحريك ذراع - ومتى تحرك
الذراع - بسبب سرعة حركة نافذة تجرى على فرجون أسنانها من السلك . وكان مفروضاً
أن هذه الفرجون تمثل شارعاً من الشوارع ، وكانت مقسمة إلى أنصاف البوصات ويحددها
خطان حديدان يمتدان أحدهما عن الآخر بمقدار نصف بوصة ومفروض أن هذين الخطين
الحديديين يمثلان قضبان السكك الحديدية . وكان هناك مربعات مدرجة وكل مربع يدل على
رمز من الرموز - وكان المربع الأول يمثل شخصاً واقفاً على قدميه ، أما المربع الثانى فيمثل
عربة يجرها حصان ، والمربع الثالث يمثل سيارة على أن تنوع الألوان كان يستدل منه على أن
الشخص أو الحيوان أو الشيء الموجود فى المربع إما متحرك أو ساكن - إما متحرك فى
اتجاه مواز للطريق أو قاطع له - وكان هناك رموز خاصة بالسرعة ؛ فالجواد سرعته ضعف
سرعة المترجل ، أما السيارة فسرعتها ثلاثة أمثاله - والنقطة المهمة فى الاختبار هى معرفة
ما إذا كان الطالب الممتحن يستطيع أن يستجيب للأوضاع المختلفة التى تحدث الأشياء المختلفة
(الموجودة داخل المربعات) عقب حركة الذراع مباشرة ، فيوقف الذراع إذا لاحظ دلائل
التصادم من موضع الأشياء التى أمامه وألوانها . ويستمر الذراع فى حركته إذا كان كل شيء
سائراً فى طريقه الصحيح . هذا وقد شهد ذوو الخبرة من السائقين بأن الاختبار يحتاج إلى
تركيز فى الانتباه وسرعة فى التمييز بنفس النسبة التى يحتاج إليها السائق فى حياته المادية .
زد على ذلك أن Munsterberg نفسه لاحظ أن تقسيمه للسائقين على أساس هذا الاختبار

اتفق تمام الاتفاق مع ذلك التقسيم الذى قامت به شركة السكك الحديدية . يمكننا إذا أن نستنبط أن هذا الاختبار كان يقيس حقيقة أولئك الذين عندهم استعداد ليسكونوا سائقين مهمرة ، وأولئك الذين كان مقدراً لهم الاخفاق لانعدام ذلك الاستعداد النفسى فيهم لتلك المهنة .

ولقد تقدمت الاختبارات المهنية فى إنجلترا تقدماً عظيماً لاسيما فى السنوات الأخيرة وذلك بفضل مجهودات « المعهد القومى لعلم النفس الصناعى » ومن أحسن ما قام به من التجارب تلك التجربة التى قام بها على تلاميذ مدرسة Kings' Cross الأولية بمقاطعة لندن - وقد بدأت هذه التجربة سنة ١٩٢٤ وما زالت مستمرة حتى يومنا هذا . وكان المعهد يقسم خريجي المدرسة إلى قسمين أو مجموعتين (١ ، ب) وكان تعداد خريجي كل مجموعة أجرى عليهم التجربة حوالى ٦٠٠ طالب - وكان هناك خلاف جوهري واحد بين المجموعتين ، فالمجموعة الثانية (ب) كان يترك أفرادها أحراراً فى اختيار مهنتهم بعد التخرج ، أما المجموعة الأولى (١) فكان أفرادها يوجهون توجيهاً مهنيّاً خاصاً بعد إجراء عدة اختبارات عليهم ، وبعد الفحص عن تقارير المدرسين وأطباء المدرسة والزايرين للمنازل . وكانت اختبارات المعهد مكونة من اختبارات عامة وأخرى خاصة - أما الاختبارات العامة فاشتملت على اختبار للذكاء وآخر للتحصيل وثالث للمهارة العملية ورابع للمهارة اليدوية ؛ وأما الاختبار الخاص فكان مجموعة مختارة من اختبارات المهارة فى الأعمال الكتابية والآلية ، وللخيطة ولغيرها من المهن .

وإذا كانت المهن التى امتنها الأطفال الذين أجريت عليهم التجربة لم تكن فى جميع الحالات هى المهن التى نصح بها المعهد ، فإن نتائج الاختبارات والتقارير على الرغم من ذلك قد أسفرت عن نجاح التجربة نجاحاً عظيماً جداً ، وأظهرت إلى أى حد يتوقف نجاح الشخص فى عمله وسعادته فى مستقبل حياته على تربيته لنصح القائمين بأمور التوجيه المهني وإرشادهم قبل دخوله فى ميدان الحياة الاقتصادية والتجارية .

إن رجعة سريعة إلى ماسبق أن درسناه فى الفصول السابقة ترينا أن دراستنا للقوى « الهورمية » وللقوى « النيمية » ما هى إلا دراسة لناحييتين أساسيتين من سلوك السكان الحى (الإنسان) هما الناحية الجسمية والناحية العقلية . كما أنه بدراستنا للزعة التكرارية وللعن درسنا ناحيتين هامتين من مظاهر نشاطها . وفى هذا الفصل قد انتهينا من مقارنة أثر الوراثة بأثر البيئة فى نمو الطفل . وقد درسنا أيضاً بعض العوامل الهامة التى تلعب دوراً مهماً

مراجع الفصل التاسع

- 1— C. Goring : "The English Convict".
H. M. Stationary office, 1919.
- 2— A. W. Keatinge, Studies in Education.
(Black 1916).
- 3— F. H. Hayward, "Education and the Heredity Seepre
(Watts, 1908)
- 4— A. Binet : Les Idées modernes sur les Infants
(Flammarion, 1910)
- 5— Burt, (C.): Mental "Scholastic Tests".
- 6— P. B. Ballord : Mental Tests.
- 7— P. B. Ballard : Group Tests.
- 8— E. R. Hamilton : The Art of Integration.
- 9— L. M. Ferman : The Intelligence of School Children.
- 10— C. Burt : The Mental Differences between Individuals.
- 11— C. Spearman : The Abilities of Man.
- 12— C. S. Myers: Industrial Psychology.

الفصل العاشر

المحاكاة

جدير بنا أن نفهم المحاكاة على أنها نزعة عامة يبدىها الفرد حين يأخذ عن غيره طريقة تفهم في العمل وفي الوجدان وفي التفكير . وهذه النزعة إلى المحاكاة عامة بين جميع أنواع الحيوان وقد بلغ من تداخل آثارها وآثار الوراثة النوعية أنه أصبح من الصعب التفريق بينهما . ويرى الاتجاه الحديث إلى أن يجعل لهذه النزعة من الأهمية أكثر مما كان لها من قبل ؛ فمثلاً يرجع علماء الأجناس أوجه الشبه في الثقافتين السادية والاجتماعية بين الجماعات المتباعدة إلى عامل « انتشار الثقافة » أكثر مما يرجعونها إلى عامل التطور ، والظاهر أن أثر هذه النزعة في حياة الحيوانات السفلى لم ينل من الاهتمام ما هو جدير به . فصغار الدجاج والطيور مثلاً لا تبدأ في التقاط الحبوب أو شرب الماء إلا إذا رأت كبارها أو مخاطر بها تفعل ذلك — ويقال إن صغار النعام وبعض طيور الغابات تموت جوعاً إذا لم تجد مثلاً تحذو حذوه في طريقة التقاط الطعام أو شرب الماء .

وتشمل المحاكاة مستويات كثيرة تختلف باختلاف عامل القصد . فهناك المحاكاة غير المقصودة كالتي نلاحظها في حالة الفرخ الصغير الذي يلتقط الحب أو يشرب لا لسبب سوى أن غيره قد فعل ذلك — وهذا هو مستوى المحاكاة الصرفة أو هو التقليد في أحط درجاته . ولكن قد تتم المحاكاة أحياناً عن قصد واضح وذلك كالمحاكاة التي انتهجتها اليابان حينما أرادت بناء حياتها على أسس غربية . وفي هذه الحالة تسمى المحاكاة تقليداً بمعناه الصحيح . فالصلة بين المحاكاة والتقليد هي كالصلة بين القوى المورمية « الغرضية » والنزوع أو كالصلة بين القوى « النيمية » « الحافظة » والذاكرة — وفي هذه الحالات نجد أن المصطلحات الإغريقية الثلاثة تصف ظاهرة من سلوك الإنسان أو الحيوان . أما المصطلحات الثلاثة الأخرى فخاصة بالجانب الشعوري لكل ناحية من النواحي^(١) . ويطلق الأستاذ « لويد مرجان » Lloyb Morgan على النوع الأول من التقليد اسم « التقليد البيولوجي » Biological Imitation ويطلق على النوع الثاني اسم « التقليد الشعوري أو العقلي » Reflective Imitation . ويمتاز السلوك الانساني بتداخل كل من نوعي التقليد (البيولوجي

والعقل) بدرجات متفاوتة من حيث الدقة والوضوح . فمثلا بنت صغيرة انتهت وزميلاتها من الدراسة نجد أنها تتبعهن في كل ما يقمن به ، فتجربى عندما يقمن بذلك ، وتنضم إليهن في ألعابهن فتطاردهن ويطاردهن ، ومثلها في هذه الحالة كمثل الجرو الذي يفعل مثلها تماماً لو كان في موقفها ، وهذا النوع من المحاكاة الصرفة لا يحتوى على أى نوع من أنواع التفكير ولا دخل لعنصر الإرادة فيها ، ولكن إذا فرض أن كان لتلك البنت صديقة عزيزة عليها تعلمها طريقة « القفز » وقفزت أمامها رغبت البنت الأولى أن تتمكن من تقليد صديقتها فتراها تحاول تقليدها ، ويكون التقليد في بدايته بشكل عام غير مهذب ، وبمرور الزمن تعتمد التقليد ، في مثل هذه الحالة نجد عنصراً من عناصر الإرادة وذلك لأن « القفز » وإن كان نوعاً من أنواع العدو إلا أنه ليس حركة طبيعية بل هو حركة مصطنعة تحتاج للتعلم لأنها مركبة . ولكن هب البنت قد زاد عمرها عاماً أو عامين آخرين فأنها ترى بعض صويحباتها « يقفزن بالحبل » فتود القفز به — وهذه عملية تقليدية لا بد فيها من قدر من الانتباه يزيد على مقداره في النوع السابق . وإذا ما تقدمت الطفلة في السن ورأت غيرها يقمن بالرقص ربما رغبت في أن تتلم القيام برقصه معينة ؛ فليها أن تعرف عناصرها وتتعلمها وتحفظها في ذاكرتها ثم تكررهما مراراً حتى تصل إلى درجة السكال . كل ذلك يتطلب منها تمريناً جيداً لتقواها العقلية ، وفي هذه الحالة نجد أن مجرد المحاكاة قد أصبح تقليداً حقيقياً .

والآن نشعر بأننا قد وصلنا إلى مرحلة تساعدنا على فهم نقطتين هامتين هما :

أولاً — علاقة المحاكاة بعامل الوراثة .

ثانياً — علاقة المحاكاة بالسلوك الأصلي .

وواضح أن العمل المقلد في تقليد من النوع الأول أو في مجرد التقليد ماهو إلا مثير لاستعداد حركى خاص عند المقلد مهياً له من قبل . فالكتمكوت لا يحتمس الماء حين يرى أن أمه تفعل ذلك إلا لأن الطبيعة قد زودته باستعداد حركى لذلك العمل . كذلك لا يستطيع الطفل الجرى حين يرى غيره يجرى إلا إذا كان قد وجد لديه استعداد حركى لذلك أيضاً .

بعبارة أخرى متى وجدت « الآثار المركبة » للشرب والجرى في جهاز الكائن الحي يبتدىء بالحركات التقليدية وعندما ترتقى المحاكاة من مستوى « مجرد التقليد » إلى مستوى « التقليد الشعورى » وجب علينا أن نعدل بعض الشيء عن رأينا السابق . إذ أنه لا يوجد « آثار مركبة » ينتظر أن يفك عقلاها في شكل القفز مثلاً فهو لا بد أن يتعلم . اللهم إلا إذا سلمنا

وجود ميل فطرى فى الإنسان نحو ذلك النوع من الحركات يدفعه لأن يتعلمه ، أو أن يجذب إليه المرء لأنه يرى فيه وسيلة للتعبير عن ذاته . ومع ذلك فجميع عناصر الحركات المصطنعة ذات أصول عميقة فى طبيعة السكان الحى ، إذ أن ما يحدث فى تعلم عملية القفز هو ما يأتى :
 أولا - أننا نحاول أن نربط بين هذه العناصر المغروسة بالروابط نفسها التى تربط بين مشيولاتها التى تركت فى النفس آثاراً أو « آثاراً مركبة » فالطفل مثلاً يواجه موقفاً جديداً يدفعه إلى العمل أو إلى الانصرف بشكل خاص ، ولذا فهو يضطر إلى أن يقوم بعده محاولات وهذا الربط لا يتم بنجاح إلا عن طريق المحاولة والخطأ . وما إن يتم اختياره للحركات المطلوبة حتى تثبت وتحسن فى « فترة التثبيت » التى تحدثنا عنها فى فصل سابق وهذه العملية تدفع بالطفل إلى أن يفهم النموذج أو يفهم ما يفعله سواء ويستخدمه دليلاً سيقوم به من الأعمال . وهذه القدرة تتكون من شيئين :

أولاً - فهم عناصر النموذج وعلاقتها بالعمل الذى نقوم به .
 ثانياً - فهم العناصر وعلاقتها ببعضها البعض فى حدود « الكل » الذى يتألف منه .
 ومتى فهم الطفل النموذج فإنه يأخذ فى الممارسة بين الحركات التى يتقنها ومثله الذى يحثه ، ولا يتم ذلك إلا عن طريق المحاولة والخطأ ، ويشجعه عامل الإعجاب به من الآخرين . وأخيراً تثبت العملية وتختزن مع مشيولاتها فى « الآثار المركبة » ويصبح القفز أمراً آلياً بالنسبة للطفل . وبعد ذلك تتمكن من استغلال هذا « المركب » فى حركات أكثر تعقيداً مثل الرقص الإيقاعى ، أو الرقص المنظم أو أى عملية أخرى تتضمن عنصر الرقص .

والآن ننتقل بالقارىء إلى العلاقة بين التقليد وعناصر الابتكار . لا يميل بعض المحدثين من رجال التربية إلى تشجيع الطفل على التقليد لأنه فى زعمهم يحول دون التعبير عن الذات . ولكننا نرى خطأ هذا الزعم ، فالواقع أن أكثر العقول إبداعاً لم تصل إلى ما وصلت إليه إلا بعد أن حاكوا من سبقوهم ، وساروا فى نفس الاتجاه الذى سار فيه غيرهم . فنحن مثلاً لانستطيع أن نميز بين شعر شكسبير وأشعار معاصريه فى كتاباته الأولى . ولكن مع مرور الزمن تميزت كتاباته وانضحت شخصيته . ويبدأ التقليد بدافع حيوى ثم يصبح أمراً عقلياً أو شعورياً وهو فى الواقع ليس إلا المرحلة الأولى فى خلق الذاتية . وكلما اتسع مجال التقليد ازدادت الذاتية المتكونة خصوصية وغنى ، وينتج عن ذلك أنه يجب أن يتعرف الأطفال خلال قراءاتهم على رفقة أكثر رقىاً ونضوجاً وأوسع مجالاً من رفقتهم فى الحياة الواقعية . كذلك يجب ألا يتبادر إلى الذهن أن الطريقة الفردية فى التعليم تحتم صغر مجموعة أفرادها - هذا خطأ

فاحش ؛ فجاءة التلاميذ يجب أن تكون أكبر ما يمكن إذ أن هذا يساعدنا في أن نهيب
للأطفال أكبر فرصة ممكنة . وكلما كان الأمر كذلك كان أجمع للفائدة وذلك لأن التلاميذ
الأذكياء المقبلين على العلم يثيرون في نفوس زملائهم من المتأخرين الرغبة في تقليدهم — كما أن
أولئك الأطفال غير الميالين للمخاطرة قد تحفزهم رؤية زملائهم المخاطرين فتتقيد قواهم ،
وتستحيهم المناقشة على العمل ، فالجاءة إداً لا بد أن تكون كبيرة بقدر الإمكان . وجدير بالمدرس
أن يلاحظ أن أى محاولة منه لإرغام التلاميذ على المحاكاة تحملهم على أن يقفوا موقفنا مضاداً
بضيق معه الغرض الذى يسمى إليه . وهذه نقطة حيوية تفسر إخفاق مجهودات بعض المدرسين
في تحبيب الآداب والفنون والسلوك القويمة في نفوس التلاميذ — كما أن هذا الموقف
العدائى الذى يحتج به الفرد عادة على كل إعتداء على حريته الذاتية لا بد أن يظهر في صورة
أشد إزاء كل مدرس أو مدرسة يحمله الفرور أو الحماقة على أن يقيم من نفسه — شاعراً
كان أو غير شاعر بذلك — نموذجاً يجب أن يحتذى .

وقد سبق أن قلنا في مقدمة هذا الفصل أن المحاكاة تكون في العمل وفي الوجدان
وفي التمسك . وهذه هى النواحي الثلاث التى تتكون منها الحياة النفسية متصلة ببعضها
ببعض أشد الاتصال فإذا ابتدأ التقليد في واحدة منها انتقل إلى غيرها ، فتلا إذا قلدت بنت
من البنات إحدى مدرساتها في خطها أو في طريقة كلامها أو في تنسيق شعرها فإن هذا
النوع من التقليد كثيراً ما ينتهى بها إلى تقليدها في عواطفها وأفكارها . فالشخص المعجب
بشخص آخر يميل دائماً إلى أن يتشبه به في جميع نواحيه . وإذا وقف في طريق المحاكاة شيء
فإن العملية تتوقف وتتعطل ، فنحن عادة لا نقلد من نكره صوته أو ملبسه . كذلك نحن
لأنشارك من يخالفنا في رأينا في أمر من الأمور الهامة لا في أفراحه ولا في أحزانه . ومن ثم
نرى أنه يصعب علينا أن نبت في الاختلاف في اللهجة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة أهو
السبب في اختلاف ميولها أم هو نتيجة لهذا الاختلاف ؟ وعلى أى حال فهو حاجز حصين بين
الطبقات . ويمكنك أن تفهم صدق ما نقول من قراءة « برناردشو » في رواية « بيجماليون »^(٢) .
ومن هنا يمكن أن نقول إن المدارس الأولية (الابتدائية) هى خير مكان لإزالة هذه العوائق
الاجتماعية ، وهى خير وسيلة لِم شعت المجتمع والتقريب بين طبقاته المختلفة عن طريق رفع
مستوى اللغة بين أفرادها ، وبذلك ننتج شعباً قد اشتركونا في وضع الحجب الأسامى في سبيل
تفاهمه . وحجب الزاوية في ذلك هو اللغة التى يتحدث بها جميع الناس في مختلف الطبقات^(٢) .

1— Dr. O. Brien Harris. "Towards Freedom" p. 13

2— Bernard shaw's play "Pygmalion" is a sermon on this text.

ولما كانت المحاكاة تشمل الجانب الوجداني فإنها تؤدي إلى ما يسمى بالمشاركة الوجدانية بالمعنى الدقيق لهذا الاصطلاح ، ومن هنا كان للتقليد أهميته فالوجدان هو المحرك الأول للتفكير والعمل — وقد كتب العلماء كثيرا عن هذه النظرية وبخاصة جماعة الكتاب الفرنسيين تحت عنوان « نفسه المجتمع » فوحدة الوجدان هي التي تحول أولئك الأفراد الذين لاهلاقة بينهم إلى جماعة متعاونة تربطها إرادة واحدة — جماعة تصبر إلى درجات البطولة أو إلى أدنى أعماق الشر . على أن دراسة هذه النفسية « نفسية الجماعة » هي التي يستغلها القادة والرعماء والمهرجون في الوصول إلى أهدافهم — في قيادة الجماهير — وهذا هو ما يفعله الصحفي المناهض الذي يتمكن من أن يجذب آلاف الآلاف من القراء إلى إعتراف آرائه دون أن يبذل كبير عناء في ذلك — تلك هي المشاركة الوجدانية التي تنتج عنها تلك الآثار وهي أساس ما يسمونه بروح الجماعة — سواء أكان ذلك في الأمة أم في الجيش أم في المدرسة .

ولندكر في هذا المقام رأيين مختلفين في تفسير هذه المسألة : رأي « ماك دوجال »^(١) ورأي دكتور « فرويد » . فالأستاذ ماك دوجال^(٢) يؤسس سيكولوجيته على ما يسميه « العدوى الانفعالية المباشرة » (Direct Induction of Emotion) وهذا ما هو إلا المحاكاة في جانبها الوجداني ، وهو يقول أنه حينما يجتمع بعض الناس لا بد أن تسودهم حالة وجدانية من نوع خاص . كفرح أو خوف أو حزن . وهي تظهر عادة على بعض الأفراد ثم تسرى منهم إلى جميع أفراد الجماعة . وحينئذ يصطبغ هذا الجمع بصبغة جديدة فتتحول الجماعة من مجرد جماعة عارضة إلى جماعة منتظمة متخذة شكلا خاصا من أشكال الجماعات . على أن هناك فرقا واضحا بين هذه الجماعة المارضة وبين الجماعة المنتظمة وبين الجماعة المشكلة فرقة من فرق الجيش أو المدرسة أو الأمة التي تمتت بكيان مستمر وورثت تقاليد خاصة وعادات ثابتة فأصبح لها وجود خاص قائم على الإعجاب بذاتها كجموعة ، وعلى تمييزها عن بقية الجماعات ، وهي إلى ذلك بناء اجتماعي محكم . إن جماعة من مثل هذا النوع قد تصبح يوما ما مصدرا للأفكار والوجدانات العامة وتعمل على رفع مستوى نشاط أفرادها العقلي . أما تلك الجماعة الوقتية فهي — كما يؤكد جماعة الفرنسيين — تهبط بعقلية الفرد إلى مستوى عقلية أشد انحطاطا .

أما دكتور « فرويد » . فيسلم بمبدأ ماك دوجال « Direct Induction of Emotion » « العدوى الانفعالية المباشرة » ، ولكنه يخالفه فيما ذهب إليه من أن المشاركة الوجدانية هي أساس نشأة الجماعات . فهو يرى أنه لا بد — لكي تحدث المشاركة الوجدانية بين أفراد

1— W. Mc. Dougall, "The Group Mind"

2— S. Freud : Group Psychology and the Analysis of the Ego

الجماعة - من أن يكون هؤلاء الأفراد مترابطين وإلا فإن انفعال بعضهم لا يتقبله بعضهم الآخر - (فالارستقراطي) مثلاً يرفض أن يتنازل فيضحك لنكتة صدرت عن أحد الرعايا . كما أنه يرى أن حالة الهلع أو الخوف الشديد التي تصيب الجماهير ليست في الواقع ظاهرة جماعية كما يقول ماكدوجل ، وإنما هي مظهر من مظاهر تفكك الجماعة وتقطع روابطها . فالخطر الذي قد يسبب قلقاً في نفوس الجند نراهم محتقرونه ماداموا جماعة قوية متماسكة بالمعنى الصحيح ، ولا يمكن أن نعدم جماعة حقيقية إذا ولي أفرادها الأدبار . فلا بد إذاً من أن نبحث عن أساس آخر لبناء غير العدوى الانفعالية المباشرة .

على أن « فرويد » يجد هذا الأساس منسجماً ومذهبه العام في علم النفس . فالجماعة عنده ليست إلا أسرة مكبرة ، والروابط التي تربط أفرادها هي تلك الروابط نفسها التي تربط الأطفال بوالدهم ، وتربطهم بعضهم ببعض . وهذه الظاهرة تظهر مبكرة في الطفولة الأولى ، وظهورها في هذه المرحلة يساعد الطفل على الخلاص من غائلة « عشق الذات » narcissism فالطفل يجد في أبيه شخصاً يفيض عليه حباً فيخرج الحب من نطاق الذات ويتجاوزها إلى الخارج ، كما يجد في الوالد بطريق « لاشعوري » مثلاً عائياً يحتذى به . زد على ذلك أن الطفل يتقمص شخصيات إخوته وأخواته ويتقمص فيهم حياتهم الواقعية . وهذا تقمص محدود فيه مجال كبير للعراك والمشااحنات والمنافسات ، وذلك بشرط أن يقف الأب إزاءهم جميعاً موقف مساواة لا تمييز فيه . من هذه الناحية يصبح النثل الأعلى للجماعة هي الجماعة التي يرتبها بكدوجل - جماعة متماسكة تنضوي تحت لواء قائد أوزعيم - وأي جماعة أخرى ليس لها زعيم يمكنها أن تُحِلَّ محلّه فكرة معينة رمزاً مثل « حب الوطن » وهي بذلك تستطيع أن تعظم هذه الفكرة وتحيط بها بما لها من مثالية

فالنظرية التي ينادى بها « فرويد » تفسر لنا - دون شك - العلاقات العادية بين التلاميذ في المدرسة . ولكن ينقصها عنصر هام هو عنصر التعديل والاستيفاء بحيث تشمل جميع مظاهر الزعامة والاتحاد التي نقابلها في الحياة المدرسية . ففي الأحوال العادية نجد أن المدرسين هم الزعماء القادة ، وبذلك يصبحون عاملاً هاماً من عوامل حفظ النظام وبقاء الروح المدرسية - ولكننا نجد أن هناك في كل مدرسة زعماء إضافيين لا بد للمدرس من أن يتعامل وإياهم . أصدقاء أو أعداء . فإذا كانت الأحوال مواتية ، وكانت المدرسة تسير على نهج تربيب معقول ، يصبح هؤلاء الزعماء من التلاميذ من أكبر المؤيدين للنظام ومن أوائل المتمسكين بدستور المدرسة . ولكن شوهة أن الأحوال لا تكون مواتية في غالب الأحيان .

وحتى إذا فرضنا أن الأحوال كانت مواتية فلا يخلو الأمر — بين حين وآخر — من ظهور بعض الاضطرابات . ففي مثل هذه الأحوال جدير بالمدرس أن يبحث ويكشف عن الزعماء الحقيقيين ، لأنهم يعملون دائماً في الخفاء فيعمل على كسب ثقتهم وإخلاصهم . ولكنهم إذا أصروا ولم يظهروا استعداداً للتعاون ، قايس عليه إلا أن يقضى قضاء مبرماً على أعداء السلم . ولكن على المدرس أن يتحقق أنهم هم الزعماء قبل أن ينزل عليهم ضربته ، فليس أشق على النفس من عقاب الرىء الذى لا دخل له ، كما أنه من الخطأ أن يترك الزعيم النائر ، دون أن يصيبه مس من نار العقاب .

ومن السهل أن نقول إنه لا يمكن لأى جماعة مدرسية — مهما كان شأنها — أن تحتفظ لنفسها بذلك المستوى الخلقى الصحيح دون أن يكون هناك شعور بوحدة الجماعة يسود بين مدرسيها وتلاميذها . وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان في وسع المدرس أن يشعر بما يشعر به التلاميذ ويشاركهم في أذواقهم وحاساتهم — ويجب أن تكون هذه المشاركة الوجدانية خالية من كل رياء وخداع ؛ فليس أصعب على نفس الحر من تلك الروح ، فهي وحدها كفيلة بأن تؤدي إلى السكراهية وعدم الإخلاص . أما ذلك الشخص الذى يجد نفسه عاجزاً عن أن يحمل بين ضلوعه قلباً مثل قلوب الشبان ، ويشعر بما يشعرون ، فليبه أن يسلم زمام المهنة لأصحابها ويكتفى بامتهان مهنة أخرى غير مهنة التدريس .

وانرجع الآن للقارىء إلى ما كتبنا نتكلم عنه من قبل — فالمشاركة الوجدانية ما هي إلا تقليد (بيولوجى) أو مجرد محاكاة — على أن بعض الممثلين الذين يقومون بتمثيل بعض الأدوار على خشبة المسرح يستطيعون أن يتقمصوا شخصيات الرواية ويشعروا بالحالات الوجدانية التى يقومون بتمثيلها . كما أنه — فى بعض الأحوال ^(١) — فى أوقات الشدة والاضطراب يستطيع الشخص المضطرب أن يهدأ إذا ما لاحظ شخصاً آخر هادئاً أمامه فيقلده فى مظهر الهدوء . إن هذه الحقائق كفيلة أن ترينا أن التقليد (البيولوجى) للوجدان يسهل إذا كانت الأعمال مناسبة للإنسان ، ويصعب إذا كانت الأعمال التى يقوم بها الإنسان غير متصلة به . ويمكن أن نقول بوجه عام إننا نفتبس من غيرنا دون أدنى تفكير فيما هم عليه من سرور أو حماس أو خوف أو حزن . ولا تقتصر المحاكاة عند حد الوجدان

(١) ليس الانفعال وفقاً لنظرية « جيمس لانج » الشهيرة إلا إثارة للهباج الخارجى والداخلى « فنحن نبكى فنحزن ونضرب فخاف . ونشعر بالخوف لأننا نرتجف » . على أن غالبية علماء النفس يرون فى هذه النظرية مبالغة شديدة .

أو الحركات الطبيعية بل هي تتمدها إلى تقليد التفكير . وهنا نجد المحاكاة بنوعها : فنحن نتعلم كثيراً من قواعد اللغة والتاريخ ، والنظريات الهندسية عن طريق « التقليد الشعوري » وأساس هذا النوع من التقليد هو أن يعمل الإنسان على أن يرى لمين غيره وأن يفهم بآراء غيره وتكون المحاكاة في أحط أنواعها إذا كان اعتناقنا لآراء غيرنا أمراً « غير إرادي » فتعرف في هذه الحالة بالاستهواء . ولقد كان النومون المغناطيسيون هم أول من درس هذه الظاهرة وذلك لأن النوم كما نعرف يتقبل بكل سهولة وبدون أدنى معارضة أى فكرة تدلى إليه . ثم وجد فيما بعد أن الاستهواء من العوامل ذات الأثر الفسّال في الحياة المادية ، وأصبح بذلك موضع تجارب كثيرة . والتجربة التالية ما هي إلا نموذج لما قام به الكتاب في هذا الكتاب الموضوع ، وأول من قام بتجارب من هذا النوع هو العالم الفرنسى Binet . ولقد استعرض المتحن عدداً من الأطفال - بنين وبنات - في سن العاشرة ، وعرض على كل منهم على انفراد صورة « يخت » يمتلئ عباب بحيرة « جنيتا » منفرداً . وسمح لكل طفل أن يدرس الصورة عشرين دقيقة ، ثم طلب منهم بعد ذلك أن يجيبوا عن عدة أسئلة عن هذه الصور منها السؤال الآتى : هل الباخرة تمتلئ عباب البحيرة في نفس اتجاه « اليخت » أو اتجاه مخالف له ؟ ولم يستطع أكثر من اثنين من أن ينفي وجود السفينة التجارية إطلاقاً . كما أن فريقاً منهم ظهرت عليه دلائل الارتباك أو الخجل لعدم ملاحظة السفينة البخارية أو خيانة ذاكرتهم لهم ، وفريقاً آخر كان متردداً في إجابته ولكن البقية الباقية من الأطفال وهم أكثرية تحدثوا في شيء من الثقة عن وجود الباخرة .

ولقد دلت هذه التجربة على عظم قابلية الأطفال للاستهواء حين يخاطبهم البالغ سيما إذا كانوا لا يعرفونه أو كان ممن له نفوذ وسيطرة . ويأعب الاستهواء دوراً كبيراً في التأثير في الأطفال في شهاداتهم في الجرائم المدرسية أو أمام محاكم العدل . هذا إلى أن الاستهواء يساعد على نشر الدعايات وتدعيمها ، ويكفى أن نضرب لذلك مثلاً بتلك الإشاعة التي راجت في الجزائر البريطانية في خريف سنة ١٩١٤ من أن هناك ثمانين ألف روسي قد هبطوا أرض الوطن وقد صدّقها فعلاً كثير من الناس . يمكننا إذاً أن نقول إن العلاقة كبيرة جداً بين الاستهواء والوجدان ، وإن الرغبة كانت ولا تزال دائماً أساس عملية التفكير .

ونحن إذا درسنا حقائق الاستهواء دراسة وافية وضررنا صفيحاً عن تلك الحالات التي لم نألفها في الحياة المادية - كاتسار الإشاعات - وجدنا أن الاستهواء يلعب دوراً كبيراً في حياتنا العقلية ، وإلا فكيف نعلم التوزيع الجغرافي لإنشاء الديانات ؟ الوقع أن للعقائد

حدوداً واضحة كتلك الحدود التي تفصل دولة عن أخرى ، غير أن هذا لا يثبت أن العقل لا يلعب دوراً في إبقائها أو الاحتفاظ بها . نحن نستطيع أن نقول إن العقل لا يعمل على كشف الحقيقة بقدر ما يعمل على تدعيم المعتقدات التي تصل إلينا عن آباءنا بطريق الاستهواء . وبعبارة أبسط نحن نعتقد الدين أولاً ثم يعمل العقل في الدفاع عنه أو توضيح بعض نقطه أو ما شابه ذلك . وفعلنا في هذه الحالة مثل برك Burke العظيم الذي انحاز لجانب دون الآخر ، وأقبل على عقيدته كالمتمصب ودافع عنها كالفيلسوف .

وإذا فمن الخطأ الفاحش أن نعد القابلية للاستهواء ناحية من نواحي الضعف في الطبيعة البشرية إذ أنها وسيلة (بيولوجية) عظيمة الفائدة لكل من الفرد والمجتمع . ومثلها في ذلك مثل تلك « النزعة التكرارية » وذلك « الميل للعب » . إنه مما لا شك فيه أن الهدف الأسمى للإنسان هو أن يزن أموره صغيراً وكبيراً بميزان المنطق والعقل . ولما كانت الحياة لا يمكنها أن تتوقف عن سيرها الطبيعي حتى يتحقق هذا المثل الأعلى فلا بد إداً من أن يقوم الاستهواء بدوره إلهام في هذه الحياة فمن طريقه يمتص الإنسان ذلك الجانب من الحياة الذي لولاه لكان هلاكه محققاً .

ولنبحث الآن في مكانة الاستهواء في عملية التربية لتتساءل إلى أي مدى يمكن أن يستغل المدرس قدرته على الاستهواء ؟ وللإجابة عن هذا السؤال يحسن بنا أن نشير إلى مبدئين هامين : أولاً — أنه لا يستطيع بأي حال من الأحوال أن يحول بين تلاميذه والتأثير به . اللهم إلا إذا درس من وراء ستار .

ثانياً — أن الاستهواء لا يعارض والتلقائية مطلقاً بل إنه عنصر ضروري في العملية التي يقوم بها كل فرد ليكون صاحب السيادة المطلقة على نفسه ، ويؤكد المبدأ الأول لنا أن المدرس لا بد مؤثر في تلاميذه عن طريق الاستهواء وأن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يستهوى بعضهم بعضاً ، ولذلك وجب علينا أن نعمل وفق المبدأ ، فلا يبذل المدرس جهداً في أن يفرض نفسه فرضاً عليهم بل يجعل معلوماته وخبرته بالحياة تحت تصرف تلاميذه يستغلون منها ما هم في حاجة إليه .

على أن المبدأ الثاني يرشدنا إلى أن إبحاء المدرس يجب أن يوجهه إلى ناحية جديدة هي ناحية خلق عادة البحث عن الحقيقة بعين ناقد — تلك الناحية التي بدونها لا يستطيع الإنسان أن يشعر بروح الحرية التي خلق لها بل يظل مكبلاً مقيداً بالسلاسل . ومما سبق يتبين أن

وظيفة المدرس تستلزم استخدام الاستهواء . إما بطريق مباشر في أثناء عملية التدريس وإما بطريق غير مباشر بكتب يختارها لتلاميذه .

ولنتساءل الآن هل تكفي هذه المبادئ لتقدير ما ينبغي أن يكون عليه موقف المدرس إزاء مشاكل العقيدة أو الأخلاق أو المسائل السياسية ؟ وللإجابة عن ذلك نقول : إنه من أوجب واجبات المدرس ألا يترك فرصة تمر دون أن ييث في نفوس تلاميذه بطريق الاستهواء تلك المثل العليا في العقيدة وفي الأخلاق وفي السياسة التي هي في الواقع خلاصة الخبرة الإنسانية طوال العصور المتتالية - كما أن المدرس الذي يواجه تلاميذ في ميعة الشباب عليه أن يجعل من هذه المثل موضوعات للمناقشة والبحث الحر فهي أحسن وسيلة تقينا شر ذلك الاستهواء غير المأمون الماكية وعن طريق هذه المناقشات تستطيع تلك العقول الناشئة أن تتعرف سر هذه المثل ، وأن تكشف عن هذه الدوافع العميقة المنبعثة من قرارة نفوسهم فتستلهم الوحي والإرشاد في أثناء سيرها في خضم الحياة .

وقد سبق أن تكلمنا عن تلك القوى كمنافق تنسج الحافظة الجنسية (ارجع إلى الفصل الرابع) . وقد استشهدنا حينذاك بالظان الأمري مثلًا لما في حضانها لطولها تتبع نفس الطريق الذي اتبعه قديمها وعصرها . هل أن هذه الدوافع مختلف من جنس إلى جنس ، بلينة إلى أخرى ، ومن عصر إلى عصر . ولكن لا يجوز لأي شخص أن يتصور أن عامل التقليد وحده هو السارق في هذا الشأن وفي هذا السلوك . وقد نجد الفارق كبيرة من هذا النوع من السلوك الذي يلي فيه الكائن الحي بناء دوافعه الباطنية ولا يقدم فيها التقليد إلا الصورة التي يكتسبها ذلك النشاط الفطري والسلوك . فكل من الممكن إذا أن يكون مظهر صادق على بعض مظاهر نشاطه أساساً أيضاً على البنية الباقية منها بحيث يمكننا أن نقول إن جميع مظاهر هذا النشاط ترجع في الأصل إلى تلك الزمات الخفية الكامنة في أعماق فؤاده ؟ وإذا سلمنا بذلك كان من الضروري جداً أن يعرف المرء تلك الزمات النظرية التي يبرز بها الفرد من فؤاده لأنه يستحيل عليه بدون معرفتها أن يساعد الطبيعة في عملها بطريقة عقلانية ، بل على العكس من ذلك ربما وجدنا أنفسنا مشتبكين في صراع معها .

جاء رأينا إذا أن تبحث في الناحية البيولوجية للحياة الإنسانية ، تجد فيها عوامل لهم هذه المشكلة . حقيقة أن مظاهر نشاط البالغ معقدة ، وقد وضعت علينا حلقاتها بطريقة مباشرة كما أن سلوك الأطفال متأثر إلى حد كبير بتقليد الكبار . ولذا كان من الأمور ومن الأسهل أن يرجع إلى محسنة السلوك الرافدة . ترى أن السكابة والفرد يستطيعان سلوكاً

مراجع الفصل العاشر

- 1— Mitchell, : "Structure and Growth of the Mind".
- 2— Lloyd Morgan : "Animal Behaviour".
- 3— M. W. Keatinge's : Suggestion in Education.
- 4— G. Le Bon : "The Crowd".
- 5— Graham Wallas : Human Nature in Politics.
- 6— W. Mc. Dougall : Social Psychology.
- 7— B. Hart : The Methods of Psychotherapy.
- 8— E. Prideaux : Suggestion and Suggestibility.

والبحث الآن في مكانة الاستهواء في عملية التربية لتتساءل إلى أي مدى يمكن أن يستغل المدرس قوته على الاستهواء؟ وللإجابة عن هذا السؤال يمكن بنا أن نشير إلى ميدانين هامين :
أولاً — أنه لا يستطيع بأي حال من الأحوال أن يحول بين تلاميذه والتأثير .
إلا إذا درس من وراء ستار .

ثانياً — أن الاستهواء لا يمرض والتلقائية مطلقاً بل إنه عنصر ضروري في العملية التي يقوم بها كل فرد ليكون صاحب السيادة المطلقة على نفسه، ويؤكد البديا الأول لنا أن المدرس لا بد مؤثر في تلاميذه عن طريق الاستهواء وأن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يستهوي بعضهم بعضاً، ولذلك يجب علينا أن نعمل وفق البديا، فلا يبدل المدرس جهداً في أن يمرض نفسه قرضاً عليهم بل يحمل مسؤولياته وخبرته بالحياة تحت تصرف تلاميذه يستغلونها منها ما هم في حاجة إليه .

على أن البديا الثاني يرشدنا إلى أن إلهام المدرس يجب أن يوجه إلى ناحية جديدة هي ناحية خلق عادة البحث عن الحقيقة بين تلاميذه . تلك الناحية التي بدورها لا يستطيع الإنسان أن يشتر روح الحرية التي خلق لها بل يتلذذ مكملاً مفيداً بالسلام . وما يوفق يبين أن

الفصل الحادى عشر

« الغريزة »

والآن يجب أن نتساءل عن مصدر ذلك النشاط الفطرى الذى يولد فى الطفل والذى لا مفر من استخدامه ، ولننظر إلى هذه الحياة الحديثة الغنية بما فيها أى نتيجة لمجرد عامل التقليد مع بعض تعديل ناتج عن مظاهر النشاط الأبدعى الطليق للأجيال المتتابعة ، أم هناك فى الطبيعة البشرية إلى جانب عامل التقليد قوى أخرى ذات خصائص وحدود ثابتة تلتزمها مظاهر نشاطنا حتى وإن زعنا نحن إلى الابتكار .

إن هناك من الأدلة ما يثبت أن الاحتمال الثانى أقرب إلى الحقيقة من الاحتمال الأول ولقد سبق أن تكلمنا عن تلك القوى كقوائى تنتمى للحافظة الجنسية (ارجع إلى الفصل الرابع) . ولقد استشهدنا حينذاك بالحنان الأموى مثلاً لنا ؛ فالأم فى حضانتها لطفلها تتبع نفس الطريق الذى اتبعه قومها وعصرها . على أن هذه العادات تختلف من جنس ، ومن طبقة إلى أخرى ، ومن عصر إلى عصر . ولكن لا يجوز لأى شخص أن يتصور أن عامل التقليد وحده هو السر فى هذا الحنان وفى هذا السلوك . وقد يجد القارىء أمثلة كبيرة من هذا النوع من السلوك الذى يلبي فيه السكان الحى نداء دوافعه الباطنية ولا يقدم فيها التقليد إلا الصورة التى يكتسبها ذلك النشاط الفطرى والسلوك . فهل من الممكن إذاً أن يكون ما هو صادق على بعض مظاهر نشاطنا صادقاً أيضاً على البقية الباقية منها بحيث يمكننا أن نقول إن جميع مظاهر هذا النشاط ترجع فى الأصل إلى تلك النزعات الخفية الكامنة فى أعماق نفوسنا ؟ وإذا سلمنا بذلك كان من الضرورى جداً أن يعرف المربي تلك النزعات الفطرية التى يبر بها الفرد عن ذاتيته لأنه يستحيل علينا بدون معرفتها أن نساعد الطبيعة فى عملها مساعدة حقيقية ، بل على العكس من ذلك ربما وجدنا أنفسنا مشتبهين فى صراع معها .

جديراً بنا إذاً أن نبحت فى الناحية البيولوجية للحياة الإنسانية ، فقد نجد فيها عوناً لفهم هذه المشكلة . حقيقة أن مظاهر نشاط البالغ معقدة ، وقد يصعب علينا تحليها بطريقة مباشرة كما أن سلوك الأطفال متأثر إلى حد كبير بتقليدهم للكبار . ولذلك كان من الأصوب ومن الأسهل أن نرجع إلى مملكة الحيوانات الراقية . نرى أن الكلب والفرد يسلكان سلوكاً

يمكن أن نعهده بمثابة صورة مصغرة من سلوكنا . وبدون أدنى شك يمكن أن نحلل جزءاً كبيراً من سلوكها ونرجعه إلى أنواع محدودة من مظاهر « فرض الذات » التي لا تقتصر على حياة كل من هذين الحيوانين ، ولكنها ترجع إلى أجيال متعددة خلت . ومنحاول أن نطلق على هذا النوع من السلوك اسم « غريزة » . ويحسن بنا أن نبحث عما إذا كنا قد ورثنا تلك الفرائز المعقدة — أو بعضها — خلال تطورنا ونشأتنا ، وعما إذا كان يمكننا أن نعهدها أساساً لسلوكنا المعقد ؟

علينا — أولاً — أن نحرر أنفسنا من تلك الذكريات والارتباطات الخاطئة المتصلة بالغريزة . فكثير من الناس لا زال يعتقد أن الغريزة لا تطلق على تلك الطرق العجيبة التي تتبعها الحيوانات في أثناء قيامها بالمقد من الأعمال التي لم يسبق لها أن تتعلمه ، وذلك من أجل الوصول إلى أهداف لم تراها أو تفهمها من قبل . فبعض الكائنات الحية التي تتحكم الفرائز في أعمالها « كالحشرات » مزودة بوسائل تمكنها من مقابلة مشا كل الحياة العادية بسهولة ، ولكنها إذا صدمت بحالة شاذة لم تتمودها من قبل أظهرت كما يقول العلامة « فابر » Fabre غباء مطلقاً . وهذا هو السبب الذي من أجله ينظر إلى السلوك الغريزي كما لو كان سلوكاً آلياً أو سلوكاً أعمى يقابله في الطرف الآخر من التطور ذلك السلوك المنبعث من الذكاء . من أجل ذلك يقال إن الحيوان محكوم أو مدفوع بغرائز ، في حين أن الإنسان يحدده أو يسيره ذكؤه . وقد يحاول « عدو المرأة » أن يتخذ من هذا ذريعة يستند إليها في وصف غريزة الأمومة عند الإنسان بتلك الصفات التي سبق أن ذكرت عن الفرائز بوجه عام وهي أنها آلية عمياء خالية من عنصر الذكاء . ذلك الوصف الذي لا يرتضيه العاقل منا . ونحن لو حاولنا أن نقاوم هذه الحملة التي يقوم بها عدو المرأة لأدعى بنا ذلك إلى الخروج عن نطاق البحث . إن المشكلة التي أمامنا هي : هل سلوك الأم الإنسانية طور تاريخي في سلم التطور الذي ينتظم سلوك الأم في المملكة الحيوانية ، وإذا استعملنا لغة علماء الحياة نقول : هل هذان النوعان من السلوك ينسبان إلى فصيلة واحدة ؟ وبتعبير آخر : هل هما متشابهان في الأصل والوظيفة ؟ ونحن لا نجد إلا جواباً واحداً لهذا السؤال موجزه أن « الآثار الجنسية المركبة » هي أساس سلوك الأمومة عند المرأة ، وهذه قد انحدرت إليها من أسلاف الإنسان أو أجداده الأقدمين . على أن هذه « الآثار المركبة » قد خضعت لكثير من التغيير والتعديل ولكن هناك قدراً كبيراً من التشابه بينها في حالتها الراهنة في الطبيعة البشرية وبين

ما كانت عليه حينما كنا لا نزال عند المستوى الحيوى للفصائل العليا من الحيوان ، حينما كنا نسلك سلوكا مماثلا لسلوكها .

والآن نتساءل ماذا عساها أن تكون تلك النواة المشتركة التى هى أساس التشابه بين الإنسان والحيوان ؟ وما طبيعة تلك التمديدات التى خضعت لها ؟ وجوابنا عن السؤال الأول أن العامل الرئيسى فى سلوك الأم سواء أكانت إنسانية أم حيوانية ليس إلا « الانفعال الرقيق » أو « الحنو » الذى يستثيره رؤية الصغير الذى لا نصير له ، والذى يكون من نتائجه إظهار العطف والمحبة نحوه . ونحن فى انتقالنا من عصر ما قبل الإنسانية إلى عصر الإنسانية لا بد أن نكون قد احتفظنا فيما احتفظنا به عن الأجيال السابقة بهذا الأساس الموروث لهذا الانفعال ، ولا بد أن يكون قد صحبه ميل يستثار بأشياء من هذا النوع ويتخذ نزوعاً بشكل خاص . وجوابنا عن السؤال الثانى أن الأساس الحافظ أو « النيمى » قد تخلص فى أثناء تطوره من عناصر خاصة — تلك العناصر التى قيدت مجال سلوك الأم فى المملكة الحيوانية وقصرته على نوع ثابت من أنواع السلوك . أما فى المملكة الإنسانية — وهنا نرى لزماً علينا أن نلتزم جانب العدل نحو شقيقتنا المتواضعات — فنرى أن كثرة وجود الأسر السعيدة فيها كفيل بأن يثبت أن حنان أمهات الحيوان لم يقتصر على أبناء الإنسان فقط ، بل امتد العطف والحماية إلى ما هو أبعد من ذلك النطاق المحدود . فنطاق الغريزة الوالدية عند الإنسان أوسع وأشمل من أى نطاق آخر فى المملكة الحيوانية . فانفعال « الحنو » عند المرأة أو الرجل — وذلك لأن المرأة لم تحتكر هذا الانفعال وحدها — قد يستثيره ضعف الأطفال أنى كانوا ولو لم ترهم أعينهم من قبل . وليت الأمر يقتصر على ذلك بل قد نصل إلى نتائج بعيدة جداً عن هذا الميدان المباشر للعطف ، فتسمع بإصدار قوانين برلمانية وبتشريعات حكومية . على أن النقطة التى تعيننا هى أن هذا التطور — مهما يكن بعيداً جداً — يؤكد ما سبق أن قلناه من أنه متصل أشد الاتصال بذلك السلوك البدائى لغريزة الأمومة ، بحيث أننا لا يمكن أن نستدعيه أو أن نفهمه إلا إذا تذكرنا دائماً أن « انفعال الحنو » هو المفتاح الوحيد للمثير لجميع الظواهر السابقة التى ترجع إلى عصر ما قبل الإنسانية أو التى تشمل عصر الإنسانية ذاتها فردية كانت تلك الظواهر أم جماعية ، فتربطها جميعها بأصاها الذى انحدرت عنه .

وعكذا يصل بنا هذا البحث إلى تعريف ما كدوجال للغريزة — ذلك التعريف الذى عبر عنه أحسن تعبير فى كتابه « علم النفس الاجتماعى » . فالغريزة على رأيه ما هى إلا « ميل فطرى يدفع

السكان الحى إلى أن يدرك أشياء من نوع خاص ، وأن يشعر بانفعال وجدانى خاص وأن ينزع إلى سلوك خاص » وهذه الانفعالات قد تكون واضحة تمام الوضوح فى بعض الغرائز كالنفعال الخوف فى غريزة الهرب ، وانفعال الغضب فى غريزة المقاتلة ، وقد تكون أقل وضوحاً فى بعضها الآخر ، ولكنها على أى حال هى المنبع الرئيسى لسلوك السكان الحى . ويكاد يكون السلوك الغريزى واحداً عند الإنسان وعند الحيوان . ولكن هناك فرقا رئيسياً بين الاثنين ؛ فهو عند الحيوان ثابت ومحدود جداً فى شكله طيلة حياة السكان الحى ، ولكنه يتنوع ويتمدد عند الإنسان سواء أكان هذا فى الناحية النزوعية أم الإدراكية . ومن هذا التنوع وهذا التقدم تظهر ظاهرة الذكاء أو العقل . ولا يمكن أن نقول إن السلوك الناتج عن الذكاء سلوك خاص يمكن تمييزه عن السلوك الغريزى ، ولكنه نفسه هو السلوك الغريزى فى أرق أشكاله ، إذ أنه لم يمد بصبح سلوكا (آليا) ثابتاً فى شكله العام ، ولكنه سلوك مرن ولم يبق سلوكا أعمى كما كان من قبل بل هو سلوك غرضى .

ويمكن أن نوضح هذه النقطة بأمثلة كثيرة — خذ لذلك مثلاً غريزة المقاتلة فهى من الغرائز التى يتضح فيها « العنصر الوجدانى » ألا وهو انفعال الغضب . ومن مثيرات الغضب وقوف شئ ما فى طريق تعبير الفرد عن ذاتيته ، وهى تدفع الفرد إلى محاولة إزالة كل عقبة تقف فى طريقه ، ويمكن مشاهدة دلائل الغضب فى المملكة الحيوانية لأن مجال تعبير الحيوان عن غرائزه ضيق — أما تلك الأفعال الناتجة عن ذلك الانفعال فهى محدودة وذات صبغة خاصة ، فالسكاب الجائع تظهر عليه دلائل الغضب إذا حاول كلب آخر أن يغتصب منه قطعة العظم ، وقد يدفع هذا الغضب السكاب إلى أن يقوم بمض السكاب الآخر عضّة وحشية . وقد يسلك الطفل الصغير هذا السلوك نفسه إذا ما حاولت مربيته أن تغتصب منه ما هو عزيز عليه . ولكن مثيرات الغضب عند السكاب والنزوع الذى يسلكه يستمر على هذا المنوال طيلة حياته لا يتغير ولا يتمدد . فنحن لا نتوقع من أشد الكلاب ذكاء أن يغضب إذا ما سمع قصيدة هجاء فى شخصه ، ولا ينتظر منه أن يدبر مكيدة أو مؤامرة لينتقم بها لنفسه من عدوه . أما الطفل فسيصبح يوماً رجلاً وحينئذ يشتد غضبه إذا ما أهين أو سخر أحد من قصائده وقد ينتقم من ناقده فيصوره تصويراً شائفاً فى روايته المقبلة .

على العكس من غريزة المقاتلة نجد أن غريزة الجمع لا يظهر فيها الجانب الوجدانى بوضوح . وهذه الغريزة يشترك فيها السنجاب والأطفال وهى تتحم على السنجاب أن يقوم بجمع البندق بطريقة معينة ويخفيه بشكل خاص . هذه الغريزة نفسها هى التى تحمل الطفل على أن

يسلك السلوك نفسه ، ولكنها تترك دوافعه حرة في الجمع ، فيجمع طوابع البريد أو بطاقات السجائر أو الشارات الحربية أو أى شئ يغرم به . وتتغذى هذه الغريزة في الصغر تترعرع في الشباب وتظهر في الرجولة بأشكال مختلفة كحبة جمع النقوش والاحتفاظ بالطبقات الأولى للكتب والوثائق التاريخية . ولكنها قد تنحرف أحيانا عن طريقها المادى وتحول صاحبها إلى بخيل أو إلى جامع لنوادير لمجرد الملكية . وهكذا نرى أن السلوك الذى يشبع غريزة الافتناء واسع المدى .

على أن رأى « ماكدوجال » عن الغريزة لم يخل مطلقا من النقد . فالأستاذ « شاند » Shand يؤكد أن الخوف في الحيوان لا يرتبط باستعداد « هورمى » أى باستعداد غرضى واحد . فقد ينتج عن الخوف حالات أخرى كالهرب أو الاختفاء أو التظاهر بالموت أو أى طريق غرضى آخر . وهو ينتهى من ذلك إلى القول أنه ليس هناك غريزة واحدة ذات انفعال واحد تدور حوله ، بل هناك مجموعة منفصلة من الفرائز تسودها هذا الانفعال ، أما « ماكدوجال » فيرد على هذا النقد بقوله إن ما يعمده « شاند » مجموعة من الفرائز المرتبطة بنظام انفعالى واحد ما هو إلا « غريزة في شكل سلسلة ، chain instinct » . ومعنى ذلك أن حركات الحرب والاختفاء وغيرها ما هى إلا مراحل متتابعة تظهر في التعبير عن استعداد وجدانى واحد . وليس لنا أن نتحيز لأحد الجانبين في هذه المجادلة ، فكل من « ماكدوجال » « وشاند » له فضل عظيم في شرح هذا الموضوع . فما لا شك فيه أن « شاند » في قوله إن الغريزة مجموعة منظمة من الحركات الجسمية الفطرية كان متأثرا بالتقاليد البيولوجية الأرثوذكسية . أما ماكدوجال فقد كان حريصا جدا على تيسير خطته . ونحن نرى أن أهم ما في الموضوع هو اتفاقهما في أن السلوك الإنسانى يتبع نظاما خاصا يرجع إلى أصول (بيولوجية) ونتيجة تطور تاريخى ، ويمتاز بصفة الاستمرار التى تربطه بالسلوك الغرضى عن الحيوان . أما الجانب الانفعالى في الإنسان فهو « أساس الأخلاق » عنده .

أما دكتور « جيمس دريهر » Drever فبالرغم من أنه يقبل رأى « ماكدوجال » في الفرائز ، إلا أنه يتساءل عن أسبقية الانفعالات في الفرائز . وهو يطلق على الحالة الوجدانية الناتجة عن مثير يستثير غريزة من الفرائز اسم « الاهتمام » ، أو « الشعور بأن الشئ ذو أهمية » ولا يظهر الانفعال على المسرح إلا إذا اعترض السلوك الغرضى عقبة من العقبات . وهذا اعترض له قيمته إذ أننا نخشى أن نظرية ماكدوجال — إذا قبلناها على علاقتها — ترجعنا نحو ما يكاد يكون نظرية ميكانيكية تجعلنا نرى أن الإنسان مكون من مجموعة من

الفرائز ، وبصبح مثله في هذه الحالة مثل آلة مكونة من عجلات . مع أن الجدير بنا أن نعترف بأن السكان الحى أسبق في وجوده من الفرائز وأن هذه الفرائز ما هي إلا وسائل تستخدمها للتعبير عن النفس وأنها تكونت في أثناء تطور الجنس التاريخي ، وهذه الفرائز ما هي إلا اختلافات محلية للنشاط الحيوى العام تأصلت في السكان الحى لما لها من فائدة حيوية وسيلة من وسائل الاحتفاظ بالذات ، ووسيلة من وسائل التعبير عنها . ومن هنا يمكننا أن نقرر أن الانفعالات ما هي إلا اختلافات محلية لذلك الوجدان الذى يلوّن علاقات السكان الحى « الهورمية — الفرضية » بعالمه بلون خاص .

ويفرق « دريهر » Drever بين « لاهتمام الفرزى » والانفعال تفرقه واضحة فالواقع أننا في حلما لمشكلة علمية أو في ردنا لجمل لا نكون دائماً في حالة إعجاب يستمر أو عرفان دائم . ولكن على الرغم من ذلك « فالشعور بالأهمية » Worth whilenees الذى يظهر في مثل هذه المظاهر من النشاط يبدو كما لو كان متلونا بلون الانفعال . وبالإجمال يمكن أن نقول إن نوعاً خاصاً من الوجدان العام لمظاهر نشاط الذات هو الذى يبدو في مظاهر السلوك الفرزى أو يختلف منها . على أن هذا الكلام نفسه ينطبق على الشهوات كالجوع والناحية الجنسية التى تختلف عن الفرائز اختلافاً كبيراً من حيث أن منشأها الجسم ذاته وتستغل الأشياء الخارجية لإشباع رغباتها وأهدافها . فالجوع مثلاً قد يستثار من مجرد الاستعداد الغامض للأكل إلى حالة شديدة لا يطبق معها الإنسان احتمالاً على بعد الأكل .

وما سبق أن قلناه على الناحية الوجدانية ينطبق على الناحية الإدراكية والنزوعية . فقد قلنا إن مجرد إدراك أشياء من نوع خاص تثير انفعالات وجدانياً خاصاً ، وهذا الانفعال كفىل بأن يستثير نزوعاً خاصاً . فكان الإدراك الفرزى لشيء من الأشياء ما هو إلا مثير لقوى السكان الحى العامة لى ينتبه إلى البيئة المحيطة به — أما الحركات النوعية أو الخاصة التى يقوم بها فما هي إلا اختلافات محلية لقوته الحركية العامة . وبدون شك تحدد الغريزة الاتجاهات التى اتخذتها القوى الإدراكية والنزوعية . ولكن من المحتمل جداً أن يستخدم السكان الحى في أوقات إنتاجه نتائج هذا التقدم لأهداف بعيدة عن نطاق أى غريزة . ويحدث هذا بشكل واضح جداً فى اللامب وهنا نجد أن الرغبة فى الحياة والدافع لإظهار الذات قوى لدرجة أنه قد يستغل طاقة جميع الفرائز (انظر الفصل السابع) . وهذا هو ما يحدث أيضاً فى نطاق البحث العلمى أو الفنى . ففى العلوم لا يستريح الإنسان حتى يهيمن علمياً على الطبيعة ، وحتى يعرف أسرارها من النظام السكوكبى إلى النظام (الالكترونى) وليس هذا فحسب بل يحاول

أن يكشف عن البداية المجهولة لكل ما يحيط به . ويأمل أن يتنبأ بمصير العالم في الأجيال المقبلة . وهذا هو الحال في عالم الفنون وفي عالم المهن ، فمن مظاهر تعبير المدن عن نفسه أن يملأ العالم بكل ما هو جميل .

وبالإجمال يمكن أن نقول مع شيء من التسامح إن الحياة بوجه عام ما هي إلا تكشف عن غريزة كبيرة يتجلى فيها مظاهر نشاط الفرائز الخاصة التي ما هي في الواقع إلا مظاهر خاصة لتلك الغريزة الكبيرة لأنها عملية مستمرة موحدة للتعبير عن النفس ، يرتبط بها استعداد نزوعي عن طريق توسط العنصر الوجداني وينتج عن ذلك استعداد خاص لإدراك هذا العالم الخارجي . وفوق هذا فاللون الوجداني للحياة مرتبط أشد الارتباط بالانفعالات التي تستثار من وقت إلى آخر . وهذا ما يطلق عليه ماكدوجال اسم « الشعور الإيجابي بالنفس Positive self feeling » أو غريزة السيطرة ، وهو يشمل ذلك الشعور بالفوق الذي نشمر به عندما ننجح في أعمالنا وعندما نسيطر على المواقف التي نواجهها . ويقابل هذا الشعور السلبي بالنقص أو « غريزة الخضوع » . ويتضح ذلك عندما تقهرنا الأحوال الخارجية عندما يقف مُعْطَل في سبيل شعورنا بالنفس .

على أن رأى فرويد عن الغريزة لا يختلف كثيراً عن رأى ماكدوجال ، وإن كان . ت . و . ميتشل T.W. Mitchell^(١) قد أشار مرة إلى أن فرويد يقصد بالفرائز ما قصده « ديرشر » من « الشهوات » تلك التي تنشأ في باطن الكائن الحي وتندفع باحثه عن أهدافها من الخارج . إلا أنه على الرغم من ذلك فدرسة « فرويد » تنتقد آراء « ماكدوجال » انتقاداً مريراً الكثرة الفرائز التي يذكرها . وترجع « مدرسة فرويد » سلوك الإنسان إلى ظهور دوافع من نوع محدود ومن بينها الغريزة الجنسية التي تشغل نطاقاً واسعاً منها .

وبالرغم من نقد فرويد وغيره لآراء ماكدوجال ، فنظريته جديرة بالإعجاب ولا يمكن أن نقوض أركانها الثلاثة وهي :

أولاً — إن الانفعالات وما يشبهها من حالات وجدانية هي بلا شك المحرك الأول للنشاط الإنساني ، بحيث أنها لو توقفت عن العمل أنهارت في الحال حياة الفرد وحياة الجماعة .

ثانياً — إنها بلا شك مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأنواع خاصة من مظاهر النشاط وذات أثر كبير في نمو الكائن الحي وفي بقاء المجتمع .

ثالثاً — إن الأشكال التي تكتسبها مظاهر النشاط الغريزي عند الإنسان تتعرض

لتمديدات وتفاعلات كثيرة دون أن تفقد شخصيتها التاريخية .
على أن أهمية هذه الحقائق واضحة وعظيمة جداً في التربية . وما كان ذلك الإفلاس النسبي
في الأمور التربوية قديماً إلا نتيجة لإهمال الناحية الوجدانية التي هي أساس الطاقة الإنسانية
ومصدر التقدم التربوي سواء أكان ذلك في ميدان التعليم أم الأخلاق . وإذا ما تحول إهمال
الناحية الوجدانية إلى كبت وصلنا إلى حافة الطامة الكبرى ، ولذلك كان لزاماً علينا أن
ندرس الدور الذي يلعبه الوجدان في تطور الذاتية ونموها .

مراجع الفصل الحادى عشر

- 1— W. Mc. Dougall : An Introduction to Social Psychology.
- 2— W. Mc. Dougall : Outline of Psychology.
- 3— G. H. Thomson : Instinct, Intelligence, Character.
- 4— James Drever : Instinct in Man.
- 5— E. L. Thorndike : Educational Psychology.
- 6— W. B. Cannon : Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage.

الفصل الثاني عشر

نمو الذات

« چاك » طفل عمره سبع سنوات قدّر له أن يزور مدينة كبيرة لأول مرة في حياته ، وأن يؤخذ في رحلة قصيرة راكباً (الترام) . وقد أعجب أيما إعجاب بما يقوم به السائق وبائع التذكّرات من الأعمال ، وكانت أسئلته عنهما مصدر حيرة وارتباك غير قليل لأمه . الآن وقد انتهت الرحلة وشربت الأسرة الشاي ، وابتدأ « چاك » يعود إلى ما مربّه في عصر ذلك اليوم من التجارب التي صادفته . وسرعان ما اتخذ من حجرة الاستقبال (تراماً) ومن أمه وعمّاته ركاباً له — أما هو فقد كان يقوم حيناً بدور بائع التذكّرات . وبالنظر إلى عدم وجود زميل له يساعده في مهام عمله قد تضاعف عليه العمل ، واضطر إلى القيام بمهام السائق أيضاً ، وقد جهّز نفسه بحقيبة تشبه حافظة النقود لبائع التذكّرات ، ويجرس المائدة ليحل محل الجرس الكهربائي . ثم بدأ يجمع النقود ويبرز التذكّرات « المشرشرة » بعناية ، ويوقف (الترام) مرة ثم يسيره مرة أخرى . وتارة كان يسرع في القيادة وطوراً كان يندفع بشدة نحو « فرامله » ليوقف بها القاطرة ، أو يستخدم آلة التنبيه ليحذر بها المارّة الذين يمترضون طريق (الترام) . وفي وسط هذه الحماسة الشديدة تهبط عليه خادمه لتأخذه قسراً إلى الحمام أو للنوم وسط موجة عظيمة من الاحتجاج والمعارضة .

وقد يظل الطفل على هذه الحال يومين أو ثلاثة ، ثم سرعان ما يتصور عظمة الفرسان وهم يحرسون مدخل الحدائق العامة بحراهم ودروعهم البرّاقة . وقد يمر بمخيلته صورة اللبّان وهو يقوم بدورته اليومية بمعداته ومنتجاته أو صورة أحد رجال الدين وهو يقوم بعملية التعميد . وعلى هذه الحال يصير عامل (الترام) فارساً أو لبّاناً أو قسيساً وهكذا .

دعنا الآن نستعرض حقائق هذه القصة في ضوء ما سبق أن درسناه . إن أول ما نلاحظه هو أنها تبدأ بدافع غريزة معينة هي غريزة حب الاستطلاع ، ولكن هذه الأدوار التي قام بها چاك — عامل (الترام) والفارس وغيرهما لم تمر أمام عينيه كأحداث جديدة تافهة تجذب انتباهه لحظة ثم تنقشع ، ولكنها ذات تأثير فعال . وفي الوقت نفسه لم تكن شاملة كبيرة النفوذ بحيث تنتهي به إلى العجز أو تثير فيه الخوف أو تشعره بالاستمكانة ، ولكن

فيها من القوة ما يثير لديه الرغبة في تعديل نفسه وتكييفها حتى تقوم بعمل أو تستجيب لشيء لا يمكن إغفاله — واللعب الذي يلي ذلك ما هو إلا تلبية لهذا المثير . تلك هي ناحية السلوك الإيجابية التي تتبع وتكمل الناحية السلبية السابقة ، والتي يقوم بها عنصر الشعور بالسيطرة الذي قد يصل في وقت من الأوقات إلى مستوى الفرور أو الاعتساف بالنفس الزائد على الحد .

يحسن بنا بعد ذلك أن نلاحظ أنه في الوقت الذي يتجه فيه « چاك » للتعبير عن نفسه في شكل سائق (الترام) مثلاً ، فإن جميع النزعات الغريزية والميول الوجدانية التي تنفجها تأخذ اتجاهاتها من ذلك المظهر من مظاهر الإعراب عن النفس — كل على حسب أهميته واتصاله بالموضوع . فغريزة حب الاقتناء تتجلى في بيع التذكرات ، وغريزة الحل والتركيب تدب عن نفسها في أثناء الفحص عن التذكرات ، ولا يثور « چاك » غاضباً إلا إذا تدخل أحد في عمله ، ويلحقه الغم والحزن إذا أخفقت تجربته أو ضاعت منه الفرصة . هذا إلى أن الرغبة تحفزه دائماً للعمل ، كما أن الأمل يحدوه إلى تكرار العمل وتجديده .

وقد نطلق على هذا النوع من اللعب « تكوين النفس التجريبي » Experimental self-building لأنه لا يختلف عن العملية الحقيقية في بناء الذاتية إلا من حيث عدم الثبات النسبي في نتائجه . وفي مرحلة اللعب الإيهامي تصحح غريزة السيطرة لدى الطفل كالإبرة المغناطيسية الحائرة ، فتارة تتجه اتجاهات خاصة ، وتارة تنتجى ناحية مخالفة ، متأثرة في هذا التذبذب بالشعورين « الإيجابي والسلبي » للذات ، وبعبارة أسهل متأثرة بغريزتي السيطرة والخضوع ، حاملة معها الميول الوجدانية الأخرى التي تتجه نحو تحقيق الأهداف التي ترى إليها تلك الفرائز . إن « چاك » في سن السابعة قد كان حراً يولع بكل شيء ولما مؤقتاً غير مستمر . ولن يصل إلى سن الثانية عشرة حتى يبدأ اهتمامه بتركز في شيء واحد ويتهيأ للدخول في حياة عملية محدودة تبشر بأنه سيكون مهندساً كهربياً مثلاً . وهو في هذه السن لا يهتم مطلقاً بعمل قاطع التذكرات في الترام أو بائع اللبن . ويقنع بأن يترك الآخرين فرصة بناء مجدهم سواء أكان ذلك في الجيش أم في السكينة دون أى تدخل منه في شؤونهم . أما هو فقد اتجهت غريزة السيطرة عنده وجهة الهندسة الكهربائية ولا يمكن تحويله عن هذا الاتجاه إلا في أوقات العطلة — وأما فيما عدا هذا فإنه ليس هناك من حيث المبدأ فرق مطلقاً بين شخصية « چاك » هذا وهو ابن العشرين والشخصيات المتعددة التي يتقمصها « چاك » وهو في سن السابعة . فميزاته الرئيسية لا تزال موجودة ؛ فحياته الغريزية والوجدانية ما زالت

سائرة في طريقها — ذلك الطريق الذي رسمته نزعة « إثبات الذات » . فالدوافع الدفينة في غريزة حب السيطرة والحل والتركيب كلها تخدم ميل « چاك » الشديد ، وتنظم في اتجاه علمي وبمهارة فنية ، وتتعارف معها تلك الوجدانات التي تتصل بالذات كالغضب والانفعالات الأولية والثانوية لتساعد في توجيه نمو « چاك » الرئيسى . وربما لا يمضى وقت طويل حتى تتمكن العين المجربة من أن ترى أن هيئة الطفل ولباسه قد كشفوا عن شخصية مهندس كهربى . وقد يكون من الصعب عليه أن يخفى مهنته إذا ما تحدث مع شخص غريب عنه ولو فترة قصيرة من الوقت .

يتضح الآن أن « نمو الذات » بهذا الشكل يمكن أن يوصف بأنه عملية تنتظم فيها الدوافع ذات الأصل الغريزى والشهوانى في نظام غرضى (هورنى) ثابت (انظر الفصل الثالث) يتحكم في الكائن الحى . وقد توصف أيضا بأنها بناء « آثار معقدة » Engram-Complex كبيرة حول الانفعالات والشهوات والاستعدادات للمعرفة والعمل اللذين ينتميان إليها وتستمد نشاطها منه . والركب الذاتى كغيره من المركبات يجب أن ننظر إليه من الناحية الفعالة « الديناميكية » (انظر الفصل الخامس) لا من الناحية الجامدة « الاستاتيكية » . فهى في الواقع الأساس الثابت نسبيا لشخصية الفرد — تلك الشخصية التي يعبر عنها بنظام موحد في التفكير وفي الوجدان وفي العمل . ولكنها تتعدل دائما بنتائج نشاطها (الفصل الخامس) ولا تلبث أن تصبح نتيجة لعملية « التثبيت » مركبا متناسقا محدد الشكل ، يستخدم في الوصول إلى درجة أرق وأعظم من درجات التعبير عن النفس .

تلك هى « الآثار المعقدة » التي يكشف عن نموها ومظاهرها نشاطها كاتب تراجم ، والتي يمكن أن يصورها خيال روائى بارع . ولا ندعى أننا سنتمكن من كشف اللثام عن مظاهر تعقيدها ، ولكننا سوف نشير إلى ذلك التحليل العظيم الذى قام به « شاند » ، والذي يقول إنها مركبة من كتلة تتكون من مركبات ثانوية ذات طابع خاص ، ويظهر نشاطها فيها نسميه بالمواطن . ويتمكن القارئ أن يفهم ما قصده « شاند » من مدلول العاطفة إذا ما تحول مرة أخرى ودرس حالة « چاك » حينما تصور نفسه « سائق ترام » ، وكيف أن ميوله كانت في ذلك الوقت مركزه في ذلك الاتجاه . ولو استمرت تلك الحالة لقلنا إن « چاك » تكونت لديه عاطفة نحو عمل قاطع التذكرات ، وإن هذه العاطفة أصبحت مركبا جزئيا في ذاتية « چاك » . وعلى الجملة يمكن أن نقول إن العاطفة ليست بحالة وجدانية واحدة ، ولكنها نظام وجدانى (انفعالات وشهوات ورغبات) انتظمت حول شيء معين ولها درجة معينة من الثبات .

والتدخين عادة مرذولة يمكن أن نتخذها مثلاً آخر من أمثلة العواطف . وهو يرجع في الأصل إلى مجموعة من الشهوات الجسمية لا يستطيع غير المحلل النفساني أن يرجع إلى أصولها . ولكن ربما نما حول هذه الدوافع الوضيعة تركيب انفعالي يستطيع أن يرتفع بالمادة الحسية الوضيعة ، ويخلق منها عادة ذات أهمية اجتماعية ، فتمتلك المرأة من أن تغدق طعم تلك الحرية التي حرمتها منها النظم الاجتماعية ، والرجل القوى الحس يعتنى دائماً بتدخينه ويلمع الظروف التي لم تسمح له بالحصول على لفافات التبغ أو الكبريت ، ويحاول أن يطيل مدة اللذة التي يحصل عليها من التدخين ، ويفخر بأنه ذو دراية عظيمة في الحكم على أنواع الغلايين . وهو يعاني أحياناً فترات التخمّة في التدخين التي تعقبها حالة الشهوة المحبوبة . ما هذه الأشياء إلا دليل من أدلة وجود عاطفه أصيلة . وهذا ما يمكن أن يقال بالضبط في موقف المرأة إزاء زيجها . وهذا الموضوع قد كتب عنه كثير من الفلاسفة لما له من أهمية عظيمة . فلدينا هنا عاطفة تثيرها حاجة متواضعة من حاجات الجسم ، وتجذب نحوها مجموعة كبيرة من الانفعالات ، وتعطى الفرصة لتمرين تلك القوى العليا للتقدير الجمالي والمهارة العملية . وقد نتجه أحياناً اتجاهات عديدة القيمة ، ولكن لا يفكر أهميتها الروحية إلا غي أحق أو ناقد متعصب . على أن الشخص العادل هو ذلك الذي يرى أن الفضل المظيم الذي تلعبه امرأة ذات ذوق سليم في تكوين ذاتية رشيقة يرجع لملاستها ، كما أنه سيقدر شاكرًا تلك القيمة التي تحملها المرأة الموهوبة على الحياة الاجتماعية .

هاتان العاطفتان مثالان لعاطفة الحب — حب التدخين وحب الملابس . وهما يؤيدان نظرية « شاند » القائلة إن الحب ليس انفعالاً واحداً ، وإنما هو نظام يضم وجدانات مختلفة تظهر وتتعاقد وتختفي — وقد تظهر ثانية . كل هذا على حسب درجات تغير انفعال الفرد بالشئ المحبوب الذي هو في الواقع موضوع العاطفة . وإذا كنّا قد تعرضنا لعاطفة الحب فنجدير بنا أن نتكلم عن عاطفة الكراهية . ولا تصيبنا الدهشة إذا عرفنا أن عاطفة الكراهية تتكون من عناصر انفعالية كالتي تتكون منها عاطفة الحب . فكراهية التدخين مثلاً عاطفة تشبه عاطفة حبه تماماً وتتضمن انفعالات عدة كالشعور بالسرور أو الألم أو الحزن أو الارتياح أو الأمل أو الخيبة . . . وهكذا . على أن الانفعالات في كلتا الحالتين واحدة ، ولكن الظروف مختلفة . فعاطفة الحب تدفع صاحبها إلى أن يُسَرَّ لوجود حبيبته ، وينزع إلى اتصال أتم وأكمل بهذا المحبوب في حين يكره الشخص من كان موضع ثقته ، ويمد وجوده تحدياً له وقد يتحاشى وجوده ويتبعد عنه .

وهناك حكمة قديمة تنادى بأن من أهم واجبات التربية أن نعلم الناس حب ما يستحق الحب ، وكراهية ما هو جدير بالكراهة أو المقت . ولكن يجب ألا نضللنا هذه الحكمة . فنعمد أن الحب والكراهة لهما قيم متماثلة . فالحب عامل من عوامل النمو والانتساع ، إذ أنه يحفز الفرد منا إلى كشف موضوعه وإلى تنمية موارده . أما الكراهة فإنه يؤدي بنا إلى المقم وعدم الإنتاج ، إذ هو يرمي إلى هدم علاقته بموضوعه ، ولا يثمر المقت إلا إذا خدم الحب عن طريق استبعاد العوائق التي تعيق النمو أو ينقيسه من العناصر التي تشوه نبلة . فحب الوطن الذي يتخذ نوانه كره الأمم الأخرى هو في الواقع عديم القيمة وغير مثمر . ولكن كراهية الأعمال التي من شأنها أن تصم تاريخ وطننا هي في الواقع تقدير نبيل جدير بكل احترام نحو شرف هذا الوطن . وبالمثل إذا انتقلنا إلى عالم آخر أقل تساعا كالمدسة نجد أن كراهية الإهمال والتراخي عنصران ضروريان للنجاح العلمي في جميع أنواع الدراسات .

وعلى ذلك فالهدف الأساسي الذي يجب أن يرمي إليه المدرسة من تعليماتها المدرسية هو تشجيع عواطف المحبة ، واستخدام عواطف الكراهية كما يستخدم البستاني منجله لقطع الأعشاب الضارة التي تمتص العصارة من الشجرة وتفسد عليها جمالها . فالخطوة الأولى إذا في عملية تدريس أى مادة يجب أن تتضمن وضع الأسس الثابتة لماطفة الحب ، وذلك بتقديم المادة للطفل بطريقة من شأنها إغراؤه على أن يتبها بشغف . وإذا سارت هذه الخطوة بنجاح فلا ضرورة حينئذ من استبعاد ذلك العمل المضنى الذي لا يمكن أن تخلو منه أى مادة تحتاج لدراسة جدية . على أن مجرى الحب الحقيقي الذي لم يخل يوما ما من العقبات — لأنه لا يستطيع أن يكون هادئا — إنما يقويه دائما ويذكر من ناره تلك العقبات وخيبة الأمل أو يحذوه الأمل ، ولولا ذلك ما تكونت تلك الماطفة الأصلية .

ولنرجع بالفارى مرة أخرى إلى « چاك » ونحاول أن نتبع نشأته (السيكولوجية) ونطور الذاتية .

ليس في مقدورنا أن نعرف — بطريق مباشر — شيئا ما مؤكداً عن حياة الطفل الداخلية^(١) غير أن في وسعنا أن نلاحظ سلوكه ونفهمه ونترجمه في ضوء ما عرفناه عن سلوك الحيوان . وليس هناك أدنى شك في أن بذور مقومات الذاتية — المركبات الأولية للذاتية — قد بذرت في الشهور الأولى من حياة الطفل . وهذه البذور لا تخرج عن أن تكون عاطفة أولية أو مجموعة من العواطف الأولية التي ترتبط بشهوات الجسم البدائية

وما يرتبط بوظائفه (الفسولوجية) من لذة أو ألم . ويذهب علماء التحليل النفساني إلى أن تاريخ هذه العواطف في باكورته له أهمية كبيرة في تاريخ حياة الطفل في المستقبل إذ أنه ينبغي بما سيكون عليه الطفل ؛ طيعاً أو عنيداً ، منبسطاً ينزع إلى العالم الخارجي أم منطوياً يعيش وسط أفكاره ووجداناته . على أنه قبل ظهور « فرويد » بمدة طويلة اهتدى جماعة العلماء إلى أن العواطف المرتبطة بالذات الجسمية لها أهمية كبيرة في تكوين الخلق سواء انطورت هذه العواطف نحو الانغماس في الذات الذي يشاهد عن شهواني المزاج أم اتجهت نحو تقشف الزهاد والقديسين .

ونحن إذا استمرنا لغة « فرويد » قلنا إن حياة الطفل العقلية الأولى محورها « حب النفس narcissism »^(١) . وبعبارة أخرى يعيش الطفل لنفسه فقط ، أو لا يعيش في أفقه سوى نفسه . وليس في هذا العالم سوى قصة واحدة هي قصة إشباع رغباته الجسمية ، وتذكر آلامه . ولكن من بين تلك الوحدة المهمة يظهر العالم تدريجاً ، فيبرز الأب والأم ، وبظهورهما يتجلى مظهر الحب والكراهية ، وهما أقدم القوى الإنسانية ، فيبدأ دورهما من جديد مع هذه النفس الساذجة . وبالاختصار يتجلى لدينا موقف خاص بحيث أننا لو صدقنا « فرويد » فيما قاله عن الطفل لوجدنا أنه يمتاز في هذه المرحلة عن غيرها من أدوار حياة الراشد بحيث يجدر بنا أن نطلق على هذه العلاقة اسم « الثالوث الدائم » Eternal Triangle . وهنا لا بد أن يخوض غمار موقعة حاسمة من معارك الحياة الخلقية لأن نتيجة هذا الصراع لا تنتهي فقط بظهور الذات التي نعبر عنها بكلمة أنا « Ego » محدودها الظاهرة بوضع خاص في الشعور ، ولكن يتبعها ما يتمص من شخصيات كأحد والديه أو كليهما كشخصية مثالية لذاته Ego—Ideal . والشخصية المثالية هي ما يمكن أن يكون عليه وما يجب أن يكون عليه ومقارنتها بما هي عليه فعلاً . وإذا استمرنا لغة شاند وماكدوجل قلنا إن الطفل يبدأ في تكوين عاطفة نحو أبيه وأخرى نحو أمه وثالثة تعرف بعاطفة احترام النفس . وعن طريق هذه العاطفة الأخيرة تتكون « الإرادة » والضمير ، ومهما قلنا من قيمة نظرية « فرويد » الخاصة « بالركب الأبوي Oedipus Complex » لا يمكننا أن ننكر بأن « چاك » سيحصل من علاقته مع أبيه وبدرجة أقل من علاقته مع إخوته وأخواته على « آثار مركبة » . وهذه الآثار هي التي ستؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً في سلوكه وسعادته في المستقبل على أنه قد يكون من المبالغة أن نقول إن « چاك » حينما يتزوج سيكون

« لا شعوريا » باحثا عن أم ثانية . ونكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا إن سلوك « چاك » — إيجابيا كان أم سلبيا — إزاء زوجته سيتأثر إلى حد كبير بـمميزات حياته الأولى وفقا لآراء « شاند » ، وانفاقه مع ما سبق أن أدلينا به من أن لكل عاطفة من العواطف القوية صفات خاصة ، وهذه الصفات ترمى إلى أن تعبر عن نفسها في العواطف التي تشابهها . وبالمثل تلك الصفات التي نمت مع عواطف « چاك » نحو الكلب أو القط لا بد أن تؤثر تأثيراً عظيماً في سلوك الطفل في المستقبل نحو بني جنسه ، فسيقف إزاءهم نفس الموقف — موقف السيطرة — وإذا لم تتمكن من ذلك فإنها ستمبر عن نفسها رمزياً أو تظهر منها علامات تدل على أنها ما زالت تعمل في ظلمات اللاشعور وغياهبه (أنظر الفصل الخامس) . وبالمثل سيكشف « چاك » إبان تطور عواطفه نحو المواد المدرسية عن المثل الأعلى للصبر والإيقان اللذين سيميزي إليهما العامل الأكبر لنجاحه في المستقبل مهندساً كهربياً .

هذا إذا كان والدا « چاك » من العقلاء . ولكن حيث يفتقر الآباء والأمهات للروية وللقدررة على استخدام الحكمة ، فسنجد أن مواطن الضعف والعيوب التي تشوب العلاقات الأسرية المبكرة لا بد أن تؤدي إلى ظهور نواح من الضعف ومن التشويه في أخلاق الطفل تلازمه طيلة حياته . والطفل المدلل لا يحتاج حالته لدراسة محلل نفساني ؛ ففي حالته نتائج خطيرة ترجع إلى التربية الخاطئة وتسبب له البؤس والشقاء في المستقبل . وهناك طفل آخر لا يرجع تمرده في المدرسة إلى الخطيئة الأولى ولكن لفقر وجداني ، فيندفع للقيام بهذا التمرد ليجذب الناس إليه ، وقد يجد لذة في العقاب الجسمي تعويضا لحنان الأم . وهذا وظروف المنزل غير العادية قد تؤدي بالطفل إلى حالات من الحسد والعناد المستمر بدون أي سبب معقول . تلك هي الظروف التي أدت « بنيلي مالون » إلى مثواها السيء (الفصل الخامس) . وهناك حالات يتعاق فيها الطفل بأبيه أو بأمه أو بمن يقوم مقامهما من الأصدقاء أو المدرسين بحيث يصبح ضرباً من الجمود غير الصحي ، وبحيث يصبح من الصعب على الضحية المسكينة أن تجد لنفسها كيانا خاصاً أو إرادة خاصة .

نرى مما تقدم أن عملية النمو في الواقع ليست عملية سهلة أو مألوفة الجانب . وإن ذلك كان من أزم الواجبات على الآباء وعلى المدرسين الذين يتعهدون أمر الطفل أن يدرسوا مشا كل النمو وأن يقدروا خطورته ، واضعين نصب أعينهم أن أول واجب علينا نحو الأطفال الذين نجدهم هو أن نساعدهم وأن نأخذ بيدهم حتى يتمكنوا من الوقوف على أقدامهم . وإن أكبر خطأ يمكن أن ترتكبه هو أن نتجاهل شخصياتهم ، وأن نجعلهم مجرد صورة لأنفسنا^(١).

a) J. A. Flugel : The Psycho-Analytic study of The Family.

(١)

b) C. Burt : The Young Delinquent.

ولنفرض أن « چاك » قد وصل إلى سن السابعة ، ولعله يكون قد أتم جزءاً كبيراً من دراسته ، وقد يكون هذا الجزء أهم جزء وأنفسه في كل تعليمه كمّاً وكيفاً ، لأنه من ناحية من النواحي لن يمكنه أن يتعلم مثل هذا القدر من المعرفة في سبع سنوات تالية من حياته ، ومن ناحية أخرى لأنه اكتسب الضروريات التي يحتاج إليها كل متمدين . وربما يكون قد تعلم أيضاً القراءة والكتابة . على أن الجدير بالذكر أن نموه العقلي لم يسر على وتيرة واحدة لأن النمو العقلي الظاهري مثله مثل النمو الجسمي لا يتقدم بشكل مطرد وفي خط مستقيم ، ولكن في شكل موجات حتى سن الثامنة . وكان « چاك » يتخطى مسرعاً الموجة الأولى ، ثم هو الآن في حالة هدوء واستقرار . ونحن نكرر ما سبق قائلين إن هذا صحيح ولا ينطبق إلا على الأشياء الظاهرة لنا . ففي خلال السنتين الأخيرتين حدث مقدار عظيم من « التثبيت » ، وتم في الداخل في هدوء وله من الأهمية ما للتقدم الظاهري . وبعد فترة ثانية من التقدم السريع يمكن أن ننتظر فترة ركود أخرى حوالى سن الثانية عشرة . وأخيراً تحمله موجة ثالثة عظيمة يعبر بها دور الشباب إلى أواسط العشرين . وفي هذه السن — كما يقول « جيمس » — « سيقع أغلبنا فريسة للهدوء وللتحفظ ، ولا يعقب هذه السن أى ثورات انقلابية ، ولكن يعقبها فترات تثبيت وتقدم متقطع في اتجاهات قد استقرت من قبل .

على أن كلا من هذه المراحل الجديدة يتقدمه ظهور دوافع غريزية جديدة أو على الأقل تغييرات تتميز باختلاف مداها وأهميتها النسبية للأنواع الموجودة فعلاً . ففي خلال السبع سنوات الأولى نرى أن المنزل قد أمد (چاك) بكل ما يحتاج إليه ، وقد قنع بالمضى في طريقه باحثاً عن لذاته ومستغلاً من كبره في السن بغير تورع حتى يصل إلى تلك الأهداف . وقبل نهاية تلك المرحلة بسنة أو بسنتين يلتحق « چاك » بإحدى مدارس منتسورى أو بإحدى رياض الأطفال ويتمتع بحياته فيها على الوجه الأكمل ، إذ يجد في المدرسة مكلاً عظيماً للمنزل من حيث كونها مبعثاً للسرور والبهجة دون أى تدخل من الكبار . أما في سن الثامنة فيبدأ في الاستجابة لميول أوسع وأشمل ، ويشعر بالحاجة الشديدة لزمانة أطفال آخرين يقومون معه بالتمثيل على مسرح الحياة ويبدأ المنزل يفقد أهميته الأولى ويتقلص إلى قاعدة للترفيه حيث يستريح الشخص وبعد نفسه لما تحفل به حياته من مخاطرات مع أصدقاء مرحين في العالم الخارجى . ويندمج « چاك » في « نادى الذئاب » ويلحق بالفصول الأولى للمدرسة الثانوية المجاورة . وهنا في هذه المدرسة — لأنه نشأ نشأة صحية — سرعان ما تتكون لديه ميول عقلية وعملية . وفجأة وعن طريق اللعب يكشف في أعماق نفسه ميلاً عظيماً للقراءة .

وبهذه الطريقة وبأسئلته الجريئة لمن يكبره في السن تلتظم معلوماته وتزداد . وحينما يصل إلى الثامنة عشرة من عمره يتضح أنه قد عرف الشيء الكثير عن الطائرات — ذلك الموضوع الذي جذب نشاطه واهتمامه .

ولقد تمكن الأستاذ « پياجيہ Piaget » في جنيف بعد دراسة شاقة وبوسائل وأسئلة منتقاة أن يوضح الآراء التي اعتنقها « چاك » وزملاؤه أثناء هذه الفترة . فقد أثبت أن عقلية الأطفال ما زالت تحتفظ وسط هذا العالم المتمدين بظواهر من خصائص الشعوب البدائية . فقد وجد أن الطفل بطيء جداً في التمييز بين الأشياء والأفكار . وسيتسع هذا التمييز وسيتضح في المستقبل . فهو يفترض أن الإنسان يفكر برأسه كما يفكر بأذنيه وهو يخلط خواص الأشياء بأسمائها ، فمثلاً هو يعرف أن الشمس تسمى شمساً كما يعرف أنها مضيئة لأنه يشاهدها كذلك . وهو يشترك مع الرجل البدائي في اعتقاده بصحة الأحلام التي يراها ، وهو يشاركه أيضاً في « نسبة الحياة » Animism لكل ما هو جاد . وفضلاً عن ذلك يعتقد أن كل شيء في العالم إنما هو مصنوع كما تصنع المناضد والنوافذ . ويحتفظ كما يحتفظ المتوحش بقدر عظيم من « حبه الذات » وهو يثق بوجود وحدة وثيقة بينه وبين العالم ، ومثلها بين أجزاء العالم بعضه بمصا ، وهذا هو أساس الاعتقاد في السحر . وأغلب الأطفال الصغار يظهرون كأنهم سحرة^(١) .

وقد يبدو لأول وهلة أنه من الصعب أن نفهم كيف يمكن أن تحدث هذه الترهات ، وكيف يمكن أن توافق الذوق السليم والنزعة العلمية وحب الاستطلاع العملي الذي يتجلى في حياة الطفل . والجواب عن هذا المشكل سهل — ويتلخص في أنه ليس هناك عقل في حالة انسجام من حيث التركيب ، ولكن بناء العقل مثله مثل الأبنية القديمة يتكون من أشكال مختلفة في طرازها وتركيب بنائها . وبعبارة أخرى هناك عدة مستويات للعقلية الواحدة . وإن من السهل جداً على العقل أن ينتقل من مستوى إلى مستوى آخر . فمثلاً قد يهبط رجل الأعمال الذي لا عيب فيه من المستوى الراقى الحديث إلى مستوى الرجل البدائي حينما تعرض له مشكلة مخبئة كنز أحاطت به لعنة فرعون . وبالعكس ربما اعتقد الرجل البدائي اعتقاداً راسخاً في مقدرة طبيعته السحرية ، وفي الوقت نفسه يكون قادراً على أن يصلح سيارة معطلة . ولكن عقل « چاك » يستطيع أن ينتقل بسرعة من مستوى إلى مستوى آخر حتى يصل إلى المستوى

الحديث لأنه يتفهم في كل من البيت والمدرسة في تقاليد المدنية الحديثة . أما تربية الإفرقي البدائي فيجب أن تكون بطيئة لأن التقاليد التي يقع تحت تأثيرها بدائية ، وتضد باستمرار العناصر البدائية في وجهة نظره إلى الحياة .

غير أن الفرق الواضح بين مرحلة الطفولة الأولى والمرحلة التي وصل إليها « چاك » الآن — وفقاً لرأى فرويد — هو أن المرحلة الأولى يسيطر عليها مبدأ اللذة والألم ، في حين أن المرحلة الثانية يحكمها « مبدأ الواقع » Reality principle . هذا وقد سبق أن درسنا وجه الخلاف بينهما في اللعب (انظر الفصل السابع) ، ورأينا كيف أن نشاط الطفل يبدأ في عالم الخيال الذي يستجيب مباشرة لرغباته ، وكيف أنه بعد ذلك فقط يتمشى مع الواقع . وقد يكون من الخطأ الفاحش أن ننظر إلى المبدئين — مبدأ اللذة والألم ومبدأ الواقع — معبرين عن نوعين من الدوافع يختلفان اختلافاً تاماً . أضف إلى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يسير تدريجياً وفقاً لتدخل عنصر الذكاء كما ينادى بذلك مبدأ « ما كدوجال » العام الخاص بتهذيب الدوافع الغريزية . ولا بد أن نقيم في نفس الوقت وزناً لما قاله « فرويد » عن صراع المبدئين ، فهو صراع حقيقي . فالطفل في سن الثانية عشرة طفل واقعي تعلم كيف يكيف نفسه وهذا العالم الذي يعيش فيه كما تتطلبه طبيعة هذا العالم ، ولكنه معرض لفترات ركود تفقد فيها « الآثار المركبة » التي يقوم عليها سلوكه الطبيعي تناسقها (انظر الفصل السابع) ، وتبحث دوافعه — كما كانت تبحث أيام الطفولة — عن طرق مختصرة لتحقيق مآربها . وينتهي الأمر بالنوبات الفجائية للاضطراب الفجائي والآثرة وغيرها من المظاهر الشيطانية التي يرتطم فيها بعض البنين أو البنات .

على أن هذا الاختلاف العام يصحبه اختلاف من نوع آخر يتبلور في ظهور الغريزة الاجتماعية التي هي أصل كل سلوك اجتماعي . وهذه الغريزة كغيرها من الغرائز الأخرى تنمو من مستوى سهل وبدافع غير منظم حتى تصل إلى ذلك المستوى من السلوك المكسري الراقى . فطفل في السنة العاشرة يميل إلى الاجتماع ، ولكن لا يمكن أن نعهده حيواناً اجتماعياً ، إذ لا يزال يتوهم أن العالم قوقعته ، ويحتاج لمعونة الآخرين لفتح مغاليق تلك القوقعة . وعلى ذلك رآه يصبح عضواً في جماعة الصيادين أو رئيساً لتلك الجماعة . على أن الطفل لا يصل إلى هذا المستوى المنظم من السلوك الاجتماعي الحقيقي إلا حينما يصل إلى دور البلوغ .

ونمو هذه الغريزة — الاجتماعية — يوضح بجلاء نظرية ما كدوجال العامة ، فمن الخطأ أن نظن أن هذه الغريزة ميل فطري نحو سلوك اجتماعي بالمعنى الواضح الذي نفهمه من كلمة

« اجتماعي ». فهي تتكون أولاً من درافع ليس لها لون خاقي تدفع الطفل بكل بساطة لأن يجعل حياته في اتصال مستمر مع غيره . على أن مجرى هذه العلاقات يحددها تاريخ الغريزة المتتابع أكثر من أن تحددها صفاتها الأصلية . من أجل ذلك نجد أن هذه الغريزة قوية عند بعض الناس للدرجة أنهم قد يصيبهم البؤس وقد يشعرون بالحزن الشديد إذا ما تركوا وحدهم . ولكن من الواضح جداً أنه إذا عاش طفل مع آخرين يجب أن تقوم علاقته بهم على أساس من العدل ويجب أن يتصف بما يتصفون به . وعلى ذلك فأول مجموعة خلقية يضيفها الطفل إلى القوانين الخلقية المبسطة في الأسرة هي قوانين العصابة التي ينتمى إليها . أما قانون النادى فسيظل أقوى مؤثر في توجيه سلوك الأغلبية في مستقبل حياتهم . وما إن نصل إلى مرحلة البلوغ حتى نجد أن الشاب الذي كان فيما سبق يقبل بدون تفكير طرق الجماعة التي يعيش فيها ومستواها — يصبح وقد تشبع « بالضمير الاجتماعي » الذي يمتاز بصفته الخلقية أو الدينية الحقة ؛ فيمتلئ الشاب بالحماس وبالمثل العليا الاجتماعية ويجب التوضيح من أجل الآخرين . وقد يعتمد أن يزج بنفسه من أجل رفع المستوى الخلقى أو زيادة سعادة المجتمع الذي يعيش فيه ورفاهيته . أما إذا كان رفع مستواها من الأمور التي يتعذر عليه أن يقوم بها نتيجة أن مثلها العليا لا تنسجم قطعياً مع ما ارتضاه لنفسه من المثل — فنجد أنه يتخلص من واجباته نحو المجتمع ، وينقل إخلاصه ووفاءه نحو جماعة مختارة ، ويفضل الحياة مع الشرف أو الموت مع الشرف .

إن الحياة الاجتماعية التي تخلقها الغريزة الاجتماعية وتساعد على بقائها هي المدرسة الأولى للأخلاق حيث يتكون الرجال . ويمكن أن نقول بوجه عام إن المبادئ الخلقية التي يتعلمها الفرد هناك هي تلك الصفات التي من شأنها أن تحفظ للجماعة كيانها ، وأن تزيد في رفاهية الحياة المشتركة . ولكن لما كان لكل مجتمع من المجتمعات القائمة فعلاً نشأة خاصة وتاريخ خاص ، فإن الأوضاع الاجتماعية المختلفة تتطلب قوانين متباينة لكل طراز اجتماعي^(١) . ولت الأمر يقتصر على هذا بل إننا نرى تبايناً واضحاً في الحياة في داخل المجتمع الواحد — ذلك الأمر الذي يؤدي إلى تضارب الآراء في تحديد معنى الفضيلة والذيلة . وكما يقول الاجتماعي (ثورستين ثبلين) Thorstein Veblen^(٢) إن المجتمع الغربي ما زال يحتفظ في شكل متغير بمستويات خلقية انحدرت إلينا من العصر الهمجي من مراحل التطور النقافي .

Westermarcks : Origin and Development of Mental Ideas. (١)

Thorstein Veblen : The Theory of Leisure Class. (٢)

ذلك إلى أن الرجل الهمجي قد احتفظ لنفسه بالوظائف المرتبطة بالحكومة والحرب والصيد وبالديانة وبالألعب وترك الأعمال الصغيرة الأولية للمرأة . وبنمو تجارة الرقيق لم يبق لهذا التمييز — من حيث الاختصاص — تلك البساطة التي اكتسبها نتيجة التفرقة الجنسية ، ولكنه لا يزال موجوداً في المجتمعات الحديثة بشكل آخر يتمثل في التفرقة بين الطبقات الشريفة غير المنتجة والطبقات العاملة التي تقوم بالأعمال اليدوية

والنقطة التي تعيننا هي أن هذا التقسيم البدائي من جهة الوظيفة أو العمل أوجد مقاييس مختلفة من ناحية القيم الاجتماعية . وبمعنى آخر — إن الفصل البدائي للمهن نتج عنه أمران خلفيان متصلان من جهة ومتعارضان تمام التعارض من جهة أخرى — وهما الأمر الذكري ومن شأنه احترام الصفات التي تضمن للفرد النجاح متدرجة من ميادين الهجوم أو مظاهر الاغتصاب إلى تجمع الممتلكات حباً في الظهور ، وإلى وقت فراغ ملقت للنظر أو جدير بالاعتبار حيث تتمتع النساء والحاشية بكل ما يتمتع به السيد من رفاهية رغبة منه في زيادة العظمة والأبهة الاجتماعية . وأخيراً لخدمة العلم والفن ، لأن هذه تمنحه الفرص لوضع الشخص تحت رعايته . وما هي إلا ميدان للأعمال عديمة القيمة حيث يجد الأعضاء الأكثر تواضعاً والأقل قوة من هذه الطبقة الرفيعة الشرف مجالاً « لغريزة العمل » Instinct of Work- manship التي لا يمكن كبتها كبتها تماماً . أما الأمر النسوي أو التقاليد النسوية فتمجد السلام والرحمة وحب الجماعة والمطف وتحمّل العمل ومشاق الحياة وغيرها من الصفات التي من شأنها أن تزيد الإنتاج والنشاط الاجتماعي .

على أن الاضطراب الاجتماعي الذي يميز العصر الحديث إنما يرجع إلى ذلك التصادم بين هذين النوعين من التقاليد ، وتعدى أحدهما على حدود الآخر . فمن ناحية نجد أن طبقة العمال تهدد البقية الباقية من طبقة الأشراف ، فالتاجر الغني يرمي إلى الاحتفاظ بالضياع في الريف ، في حين أن التاجر المتوسط الحال لا يقنع بمنزله المتواضع بل يحب أن يمتلك بيتاً ريفياً في الضواحي تحيط به حديقة منسقة مليئة بالأزهار التي لا فائدة منها مطلقاً . أما الماهر من الصناعات فيطالب بوقت فراغ ليمتع نفسه فيه بتعلم الفن ومباشرة الألعب الرياضية . وحتى أخط الفلاحين يذوب شوقاً لخلع ملابسه المريحة لكي يلبس الجديد من اللباس ، لباس أولئك الذين لا يفلحون الأرض ولا يقومون بعملية الغزل . ومن ناحية أخرى نجد أن طبقة الأشراف قد اندمجت في الأمور الصناعية والتجارية اندماجاً متزايداً ، فيدخلون ميادين الأسواق ويفشون (البورصات) التجارية ، ويذهبون إلى المصارف ويرأسون ويشترون في

تأسيس حضائر الماشية في المناطق الحديثة ، وقد يهبطون إلى المستوى الذي يجعلهم يشغلون بالحرف أو التجارة . على أن الأهم من ذلك هو أننا نجد في جميع الطبقات وخصوصاً طبقة الأشراف ميلاً « لتحرير النساء » ، وهذا يرجع كما قال فبلان Vebelan إلى رغبة أكيدة ترمي إلى الفرار من حالتهم الهمجية القديمة ، ومن استخدامها كأسلحة في يد الرجال من ناحية ولإرضاء تلك « النزعة إلى العمل » التي تزخر بها طبيعة المرأة من ناحية أخرى .

هذا إلى أن هناك كتاباً آخرين قد أبرزوا لنا نقصاً آخر في تقاليدنا الخلقية . وهذا القص ظهر تمام الظهور بين نزعتين أخريين من التقاليد : تقاليد منزلية ترمي إلى التعاون لمصلحة الجميع وتقاليد اقتصادية أساسها تنافس الإنسان مع أخيه الإنسان . على أن النتيجة العملية التي قد فصل إليها من ذلك هي نفس النتيجة التي وصلنا إليها من بحوث « فبلين » « Veblen » ومبادئه فإذا أردنا لمدينتنا شفاء مما ألم بها من أمراض وإذا أردنا لمجتمعنا اتزاناً مما إنتابه من اضطراب فإنه لن يتأتى ذلك إلا إذا أدجننا هاتين النزعتين الخلفيتين وأخرجنا نوعاً من التقاليد نعلي فيها من أخلاق المرأة ونمنحها مكانها اللائق بها ^(١) .

على أننا ما رمينا قط من عرض هذه الآراء لمجرد إبراز المعرفة ، ولكن لاستغلالها في توضيح ذلك المبدأ القائل بأن القانون الخلقى — الذى يتجلى في أعمال الرجال — هو شيء آخر يختلف تمام الاختلاف — وقد يكون هذا الاختلاف مؤلماً عن ذلك القانون الذى يشير بعضهم إلى أنه يعتنقه ، وأنه نتيجة لوظيفة ذلك المجتمع المحسوس أو النظام الاجتماعى الذى يعيشون فيه ويعملون وفقاً لمبادئه . ولهذا المبدأ نتائج تربيبية هامة فإنه لا يشرح لنا فقط أسباب وجود ما يمكن أن نطلق عليه خطأ اسم « المستوى الخلقى للتلميذ » ، ولكنه يرينا أنه لا يمكن لأى إرشادات خلقية أن تغير هذه المستويات ما لم يغير المجتمع المدرسى نفسه كما أنه يبين لنا أيضاً أن الإرشادات الخلقية تصبح عديمة القيمة ما لم تؤسس على خبرات الطفل الاجتماعية والواقعية ، وما لم تساعد الأطفال على حل مشاكل السلوك فى ضوء خبراتهم . وهذا كله من شأنه أن يدعم ذلك المبدأ الذى ينادى بأن وظيفة المدرسة هي أن تعطى أطفالها الفرصة التى تمكنهم من تربية أنفسهم فى شيء من الحرية مسترشدين فى ذلك بتقاليد سليمة . كما أن ذلك من شأنه أن يذكر المدرس بأن التقاليد الخلقية التى يتبعها هو نفسه ، والتى يريد لها رواجاً فى الواقع متأثرة إلى حد بعيد جداً بخبرات اجتماعية خاصة وبتاريخ معين فهى

تتحداه إذاً يبحث عن أصولها أو مصادرها وليتأكد بنفسه أنها لا تقتصر على النظرة الضيقة لطبقة واحدة فقط أو لشعب واحد فحسب ، واسكنها يجب أن تكون أمراً إنسانياً عاماً . سبق أن قلنا إن الفريزة الاجتماعية تبدأ عملها الدقيق كلما تقدمت السن بالطفل وأقبل الشباب ، ومرحلة الشباب من المراحل التي شغف بها كثير من الكتاب ، فقد وجد فيها (السيكولوجي) القديم والروائي الجدى مجالاً لإبراز مهارته . ولكن الدكتور « ارنست جونز »^(١) Ernest Jones قد أثبت أن علم النفس الحديث لديه من المعلومات الجديدة ما يمكنه أن يضيء لنا غياهب هذا الموضوع . وأبرز النقط في هذا البحث أن تاريخنا الانفعالي من سن الثانية عشرة حتى سن الرجولة الكاملة أو الأمومة الكاملة إنما يشبه تمام الشبه مظاهر التطور السابقة من الميلاد حتى سن الثانية عشرة . فكما أن المرحلة الأولى تتميز بالانتقال من طور الطفولة الأولى إلى طور الطفولة المتأخرة ، فكذلك تتميز المرحلة الثانية بالانتقال من طور « العاصفة والسكب » الذي يلزم مرحلة الشباب إلى طور الهدوء النسبي للبالغ . وعلى الرغم من الفروق السطحية الكبيرة بينهما ، إلا أن هناك تشابهاً كبيراً بين طور المراهقة وطور الطفولة الأولى . كما أن المشكلات التي قام بها الطفل قبل سن الخامسة يقابلها الشاب بشكل أوسع وفي مستوى أعلى بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة . فهناك مشكلة « ضبط النفس » التي يتبلور فيها معظم مشكلات الشباب . ويقابل هذه المشكلة في طور الطفولة الأولى مشكلة ضبط الوظائف الحركية التي هي الشروط الأساسية للمضوية في أي مجتمع راقٍ . وكذلك هناك مشكلة الهروب من شبح سجن « حب النفس » إلى حرية الرغبة في الغيرة والاهتمام بغيره من الأقران ، ومشكلة الانتقال من الخيال المجتمع حول « حب الذات » إلى قبول العالم الواقعي كما هو . وهذا فضلاً عن تلك المشكلة التي يعدها المحلل النفسي مشكلة أساسية ألا وهي إخضاع الدوافع الحسية ، وصبغها بصبغة روحية . كل هذه المشكلات تواجه الراشد كما واجهت الطفل ولكن في شكل أكثر تعقيداً وتركيباً . وعلى كتبها بطريق شعوري أو بطريق لا شعوري تتوقف سعادة المراهق أو شقاؤه ، وعليها أيضاً يتوقف مدى الصفات الخلقية التي سيخرج بها الشاب إلى طور الرجولة . ولنفرض الآن أن « چاك » قد وصل إلى هذه المرحلة الخطيرة من حياته - مرحلة الشباب - مرحلة ميلاد جديد للجسم والعقل . فلقد اعترته بشائر التغيرات في السنة أو السنتين الأخيرتين من زيادة فجائية في الطول . كما فقد ظواهر استدارة الوجه ودلائل الصغر

التي كان ينعم بها في طفولته . وتضخم صوته الذي طالما خدمه أجل الخدمات في الأغاني المدرسية كما أن حماسه للدراسة قد فترت وبدأ يهجر هواياته السابقة واعتزته موجات مزاجية شديدة ، وبالإجمال يظهر كأنه قد فقد اتزانه . ولكن على الرغم من أن « چاك » الذي تراه الآن في السادسة عشرة من عمره ليس « بچاك » الذي سبق أن عرفناه في سن أصغر من ذلك ، إلا أنه يسارع في بناء شخصية جديدة . فهو يهتم بمظهره اهتماماً غير عادي ، ويدقق في مسائل اختيار « ياقته » ، ويمارض أى نقد يوجه إلى سلوكه ، ويشعر شعوراً غريباً نحو الجنس الآخر . وأما من ناحية العمل المدرسي فنجد أنه قد جمع شتات نفسه ونجح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية ، وها هو ذا الآن قد بدأ يقبل بشغف عظيم على منهاج أكثر تقدماً في العلوم وفي الرياضة ، ويعلم تمام العلم أنه بإقباله هذا إنما يضع أساس مستقبله ومهنته . وهو يعلم أيضاً أنه إن لم يتحسس بنفس الدرجة لشرف مدرسته ويشارك في الألعاب الرياضية ، ويقم بواجب العرفاء على الوجه الأكمل تفجّل أخلاقه ويصبح عبئاً على المدرسة ويشار إليه من جميع إخوانه بأنه مجرد « صمّام » . هذا إلى أن عقله لم يصبح بالسهولة التي كان عليها من قبل ، ولكنه قد لحقه تغير عظيم . فقد وصل إلى اللانهاية في الطبيعة وفي العلوم العقلية . ولقد حلّ محلّ خيال الطفولة الذي تلاعب بالعالم قديماً خيال آخر ، إذ بدأ يبحث عن معانٍ أعمق وأثبت . فهو يقرأ الآن مؤلفات « داروين » و « كيتس » بحماس شديد ، ويشعر شعوراً غامضاً يشبه اتصال بينهما ، ويستطيع أن يتحدث عنهما أمام أصدقائه ورفاقه ، ولكنه لا يصرح بشيء عن مكنونات نفسه . وقد يذهب إلى الكنيسة في غير أوقات الصلاة في حين قد يخفي في حجرته نسخاً من كتب زنادقة العصر أمثال (توماس أكبس)

. Thomas Akampis

نستدل من هذا على أن هناك عواطف جديدة آخذة في التكوين في نفسية « چاك » ، وأن بعض العواطف القديمة قد تغير موضوعها وأصبحت أكثر اتساعاً وأعمق أثراً . على أن كثيراً من صفات عواطف الطفولة ستملن عن نفسها في هذه العواطف الجديدة . ولا ننسى أن نذكر أن عامل الكبت وعامل الإعلاء قد لعبا دوراً كبيراً جداً في طور الانتقال ، وأن جزءاً عظيماً من صفات « چاك » وهو طفل بدأت تتحول وتتخذ أشكالاً جديدة كفيلة بأن تميز أخلاقه وتكسبها لوناً جديداً .

ومن بين تلك العواطف الجديدة التي أخذت تتكون لدى « چاك » يهمنا أن نعرف شيئاً عن سيدة « العواطف » تلك التي أطلق عليها « ماكدوجال » اسم « عاطفة اعتبار

الذات « ومما لا شك فيه أن عواطفنا تتخذ في بداية حياتنا « صبغة موضوعية » ، شأننا في ذلك شأن بقية الحيوانات . فالطفل الشره الذي يرى إلى أن يستحوذ على أكبر نصيب من الحلوى مثله كمثل كلب شره يطمع في أن يستحوذ على أكبر قطعة من العظم . وكما أن البنت الصغيرة تتباهى بلبسها الجديد في شيء من السداجة والشعور بالسيطره ، يتباهى الطاووس تماماً بعرض ذيله . وقد يظل الطفل محتفظاً بشيء كثير من هذه الناحية الموضوعية في عواطفه حتى في سن النضوج . فقد يشغل الفرد منا شيء من الأشياء ، وقد يجذب هذا الشيء انتباهه لدرجة أنه قد ينسى ما عداه . ويمتاز الإنسان عن غيره من الحيوان بأنه منذ فجر حياته يبدأ يدرك ما حوله من الأشياء ، ثم يفكر في نفسه فيما بعد ممثلاً لمسرحية حياته . على أن مرحلة الشعور بالنفس تبدأ في الظهور عند الطفل عهد ما يتمكن من التفرقة بين جسمه والعالم الخارجي تفرقة تامة نتيجة لما يشعر به من لذة أو ألم مرتبطه بجسمه . وقد يتسع مدى هذا الشعور بالنفس في هذه المرحلة حتى يشمل ملابس الطفل ولعبه وأسرته ، وأصدقائه . وفيما بعد يتسع أكثر من ذلك فيشمل البيت الذي يسكنه والسكاب الذي يملكه والم شروع الذي فكر فيه وهكذا ، لأن علاقته بهذه الأشياء لا تستثير فقط عواطفه نحوها ، ولكنها تحرك في نفسه — عاطفة كبرى — أو سيدة العواطف ألا وهي عاطفة « اعتبار الذات » التي تعد تلك الأشياء مرتبطة تمام الارتباط بوجوده وينزوعه . وبعبارة أسهل تصبح هذه الأشياء رأس ماله الذي به يواجه هذا العالم بطريقة شعورية . وبقدر ما يصيب رأس المال من ارتفاع أو تدهور يصيب الشخص والطفل ، الفرح أو السرور أو الأمل أو الخوف وغيرها من الانفعالات التي تدخل في تركيب العاطفة . والطفل في أثناء ذلك يتعلم عن طريق اختلاطه بالآخرين فيركز انتباهه في نفسه وفي طبيعة أعماله . وعن طريق المدح والذم والثواب والعقاب الذي يصيب الطفل من أبويه ومن مدرسيه ، وعن طريق النقد الصريح اللاذع من إخوانه ، وخوفاً من الرأي العام « رأى جماعة النادى » الذي له من القوة العظيمة في دور النضج ما له ، نجد أن « چاك » يرحب بتلك الانفعالات والرغبات التي ستصير فيما بعد أهم وأقوى مقومات عاطفة « اعتبار الذات » .

وبذلك يصل المراهق الذي ينشأ نشأة صحيحة من الناحية العقلية إلى فكرة حقيقية عن نفسه شيئاً مثالياً ، ويكون رأياً صحيحاً عن نفسه وعما يجب أن يكون عليه . وقد يكون رأى الإنسان عن نفسه مجرد رأى بحيث يلتزم الحدود العامة للشكل الحسن ، وقد تكون ذاتية أهميتها التعاليم والملاحظة والقراءات . هذا وإذا ما تكونت فكرة الشاب عن نفسه صحيحة

كاملة لعبت عاطفة «اعتبار الذات» دوراً هاماً في مهام حياة الفرد ولا سيما في الأزمات . ففي هذه الحالة تصبح هذه العاطفة هي المسيطرة الفعالة في حياة الفرد .

وعلى هذا يمكن أن نرى وظيفة «اعتبار الذات» هي السيطرة التامة على المواطنف الموضوعية التي تكون الأسس العامة للذات . فلو فرضنا أن أحد المولعين بجمع المال قد أتاحت له فرصة الحصول على المال بوسائل مأمونة ولسكنها مدعاة للتساؤل وللإهتمام ، فصمة الأمانة التي يتصف بها قد تمنعه عن الانغماس في تلك الطريقة ، بل تجمله لا يجيد عن الصراط المستقيم . ولكن إذا لم تكن صفة الأمانة قوية فهناك في بناييع عاطفة احترام النفس من القوة ما يكفي لكبت تلك الدوافع الوضيعة التي تنتمي لعاطفة حب الكسب غير الشريف أو ضبطها وهنا وفي هذه الحالة يستبدن الرجل الموضوع ويفكر في نفسه شخصاً يندمج في مشروعات قدرة غير مشروعة . وهنا يصطبغ تأمله النفس بالخزي والمار لرجعته إلى الخطيئة في الماضي ولما ينتظره من خجل وتبكييت في المستقبل . على أن تفكيره في نفسه كمنفذ للعمل سرعان ما تبرز فيه عاطفة «اعتبار الذات» .

يرينا المثل السابق إلى أي حد يتوقف الضمير ، والإرادة الخلقية على عاطفة اعتبار الذات . كما أنه ربما أيضاً الدور الرئيسى الذى تلعبه الغريزة الاجتماعية في تكوين الضمير . على أن هذه العاطفة لها وظيفة أخرى كبيرة الأهمية ، ويتجلى ذلك في لغة الأستاذ (وليم جيمس) الذى قال « إنى لأشعر بالحجل يدب في نفسى — وقد عرفت بأنى باحث نفسانى — إذا عرفت أن شخصاً آخر يفوقنى أو يهزنى في هذا العلم . ولسكنى قانع وراض عن نفسى إذا عرفت فى جهلى باللغة اليونانية » وذلك لأن عاطفة اعتبار الذات عذى قد ركزت حول نفسى « سيكلوجيا » واتخذت هذا الهدف مثلاً عالياً — وبالأجمال فماتفة اعتبار الذات مثلها مثل « عجلة البوصلة » ، تحدد مجرى غريزة السيطرة فى الاتجاه الرئيسى الذى اتخذته للتعبير عن نفسها .

ويجب ألا ننظر إلى وظيفة هذه العاطفة نظرة يسيرة ، إذ أن أسس الذاتية — كما رأينا من قبل — معقدة كل التعقيد وقابلة للتطور فى اتجاهات متعددة ربما لا يمكن الاستغناء عن بعضها وقد يكون بعضها فى النهاية غير ثابت ، فقد يكون الشخص موهوباً بطبعه وفى هذه الحالة يقترب من المثل الأعلى اليونانى حيث تتحد وتنز نواحيه المختلفة : جسمه لجسمه ولأسرته ولأصدقائه ولثروته ولنواحيه المادية والروحية (حيث تتحد هذه النواحي المتعددة وتكون وحدة مترنة) . ولكن لا يمكن أن نتجاهل مطلقاً أنه حتى أقوى الشخصيات أخلاقاً لا بد

إن يقدم من جانبه توضيحات لما عسى أن يتعرض له من احتمالات متعددة . أما ذو الخلق الضعيف فنجد أنه يتأرجح ويتذبذب وقلمما يصل في حياته إلى أن يكون ذاتية منزنة مهما كان نوعها^(١) . أما الشخص العادي فنجد أنه بطبيعته يرمى إلى التوفيق بين الذاتيات المختلفة فهو يحرب ذاتيات متنوعة بينها (على لغة جيمس) صراع دائم وتنافس « نجاك » مثلاً في سن الأربعين سوف لا يقتصر على أن يكون مهندساً كهربائياً . ولكن يمكن أن نتصوره وقد أصبح رب أسرة كغيره يهتم ويعضد زوجته ويعمل لمصلحة أولاده ومستقبلهم . وقد يصبح عوناً كبيراً لرجال الكنيسة ينصر القسيس ويهتم بسمعته فرداً له آراء خاصة وأعمال جيدة وقد يكون لاعب « جولف » ماهراً يعمل على أن يقلل عيوبه ويكون سعيد الحظ جداً لو تمكن من تنظيم هذه الذاتيات المتعددة دون أى صراع أو تشتيت .

وهناك حالات لا تتمكن فيها عاطفة اعتبار الذات من أن تؤدي وظيفتها خير قيام ، فلا تستطيع مثلاً أن تسيطر على عملية النمو أو على تنظيم العواطف الأولية . في مثل هذه الحالات يمكن أن نقول أن هناك انقساماً في الذاتية . وفي بعض الحالات المرضية تشرذم بعض العواطف عن الطريق القويم وتسبب انقساماً تاماً في عاطفة اعتبار الذات ، وبذلك تعدد ذاتيات الفرد وأحسن مثل « للذاتيات المتعددة » ذلك المثل المشهور « مس بوشامب » Miss Beauchamp تلك الطالبة بأحدى الجامعات الانجليزية التي انقسمت شخصيتها نتيجة لصدمة خلقية ، ونتج عن ذلك شخصية ثانوية أطلقت على نفسها اسم Sally^(٢) وهي شخصية انصفت بكل الصفات التي يمكن أن تتصف بها بنت شريرة . وكانت بين آن وآخر تعطل « مس بوشامب » عن السيطرة على حواسها وعلى مقدرتها على الحركة وكثيراً ما كانت تسبب الفرع لتلك الفتاة البريئة باعتبارها مسئولة عن ذلك السلوك الفاضح التي اهتمت به .

ولسنا في حاجة لأن نتوقع مثل هذه المآسى في تاريخ حياة « جاك » الذي اتخذنا من تطور نموه وسيلة لدراسة حقائقنا النفسية . ولكن احتمال وجود هذه المآسى وطبيعتها تؤكد تأكيدها تماماً بأن الذاتية ما هي إلا تخليج ينمو تدريجياً ، وهذا هو ما حاولنا أيضاً في الفصل السابق .

1— James : Principles of Psychology chap. x

2— a) Dr. Marton Prince : The Dissociation of Personality

b) B. Hart : The Psychology of Insanity.

مراجعة الفصل الثاني عشر

- 1— Mc. Dougall : Social Psychology.
- 2— A. F. Shand. "The Foundations of Character."
- 3— J. M. Baldwin : Social and Ethical Interpretations.
- 4— J. W. Slaughter : The Adolescent.
- 5— Olive Wheeler : Youth.
- 6— Stanley Hall : Adolescence.
- 7— Eduard Sprangée : Psychologie des Jugendalters
- 8— L. T. Hobhouse : Morals in Evolution.
- 10— J. Drever and M. Drummond : The Psychology of the Preschool.
- 11— Susan Isaacs : Intellectual Growth in Young Children.
- 12— C. Burt : The Young Delinquent.

الفصل الثالث عشر

أداة المعرفة والعمل

لقد تتبعنا في الفصل السابق نمو الذات من ناحيتها الوجدانية ، لأن شهواتنا وانفعالاتنا هي « أسس تكوين الأخلاق » . وقد لاحظنا عند مناقشتنا للناحية العقلية — الفصل الحادي عشر — أنه لا يمكن تنظيم الوجدانات في شكل عواطف ، ولا يمكن أن تنتظم العواطف في تكوين الذات دون أن يصحبها نمو آخر يوازي هذا النمو — نمو في النواحي التي يتأثر بها الوجدان ، ونمو في النزوع وفي أنواع العمل الناتجة عن هذه الناحية الوجدانية . فانهغال الخوف مثلاً قد تستثيره فرقة قنبلة ، وأما عاطفة الكراهية فلا بسببها إلا عوامل أعمق وأكثر تعقيداً كإضرار نار الحرب . على أن تلبية الذات ككل لا يمكن أن يكون إلا لتلك الأمور المعنوية كالقيام بالواجب . من هذا يتضح للقارئ أن النزوع الناتج عن الانفعالات وعن العاطفة وعن نمو الذات ليس بالبيسط ، وإنما هو مركب كثير العناصر .

وهدفنا الذي زعمنا إليه الآن في هذا الفصل هو أن ندرس بالتفصيل نمو المعرفة والعمل . ومن المهم جداً في عملية التربية أن نعرف وأن نتذكر دائماً أن الإدراك والنزوع مرتبطان ارتباطاً وثيقاً . وهما يكونان وحدة عضوية وثيقة بحيث لا يمكن أن ينفصل أحدهما دون أن يهدم الآخر . على أننا يمكن أن نتلمس بسهولة هذا الارتباط ولو لم يكن ظاهراً في مظاهر النشاط الأولية . فالفرد منا لا يمكنه مثلاً أن يتأكد من الشكل العام لشيء من الأشياء أو يتعرف محتويات صورة من الصور دون ملاءمة مستمرة بين العين والرأس ، وما يتبع ذلك من تركيز عضلات أكثر دقة . والدليل على ذلك أن القارئ إذا فتح فمه على آخره وفصل بين شفثيه فصلاً تاماً وبدأ يفكر في طريقة نطق كلمتي Parallelogram ، Prism فإنه لا يستطيع ذلك دون أن يقاوم ميلاً قوياً لتحريك شفثيه ولسانه . زد على ذلك أنه لا يستطيع أن يفكر في تلك الكلمات عقلياً إلا إذا تذكر على الأقل حركات شفثيه ولسانه . ومن الناحية الأخرى إذا تهياً الإنسان لكتابة بعض الجمل ، وبدأ يتأمل ما يجري في عقله في أثناء عملية الكتابة ، فإنه يلاحظ أن هذه العملية مصحوبة « بكلام داخلي Inner speech » بمعنى أنه ينطق بالكلمات وبالجمل نطقاً صامتاً بصوته أو بصوت من يعلى عليه . وهو إذا التبس عليه هجاء كلمة من الكلمات ، فإنه يتصورها يمين عقله ، ويرى طيف خيال هذه الكلمة أمامه مكتوباً مطبوعاً .

ونحن إذا ما انتقلنا إلى مظاهر النشاط العقلي الأكثر رقياً ، وتتبعنا الصلة بين المعرفة والعمل ، وجدناها من الدقة بحيث تحتاج إلى تحليل دقيق لإظهارها . ومع ذلك فهي ليست بمسيرة ، إذ يمكن الوصول إليها إذا ما تعمقنا في البحث وفي التحليل . فنحن نعتقد مثلاً أن البرهنة على نظرية هندسية ما هي إلا عملية عقلية بحتة ، ولكن إذا ما طلب من المتعلم أن يطبق المثلث abc على المثلث $هـ د و$ ، فإنه يظهر جلياً أن الحركة لا يمكن فصلها مطلقاً عن التفكير . والشخص المفكر الذي يبرهن على حل تمرين هندسي قد يبدو لنا أنه لا يقوم بأي حركة قياماً فعلياً ، ولهذا كان من الواجب أن نتذكر دائماً أن مثل هذا المفكر قد مرت عليه منذ طفولته ومنذ أن بدأ يتعلم فن الهندسة أمثلة كثيرة من هذا النوع ، بحيث أصبح حل هذه التمرينات وأمثالها أمراً مألوفاً لديه .

ولنقيم للقارئ دليلاً آخر على صحة ما نقول ، نرجع رجعة سريعة إلى اختبارات الدكتور بيرت Burt في الاستدلال ، ذلك الاختبار الموضوع لأطفال في سن العاشرة «أمامنا أربع طرق وقد جئت من الجنوب وأريد الذهاب إلى «ملتن Milton» - والطريق الأيمن يؤدي إلى جهة ما - والطريق الأمامي (الشمالي) لا يؤدي إلا إلى مزرعة - ففي أي اتجاه إذا تقع ملتن ؟ قد يصل القارئ إلى الجواب الصحيح وهو «الغرب» بإحدى الطرق الآتية :

أولاً : قد يتخيل القارئ نفسه في موضع شخص مقبل من الجنوب ويهمل الطريق الأيمن - أي الشرق - وذلك لأنه يؤدي إلى ناحية أخرى ، وكذلك يهمل الطريق الشمالي لأنه يوصل إلى مزرعة فقط . وبذلك يجد أن الطريق الوحيد الذي عليه أن يسلكه هو الطريق الأيسر أو الغربي .

ثانياً : وربما استعان القارئ برسم تخطيطي خيالي بدلاً من الحركات الخيالية .
ثالثاً : وقد يلجأ بذكرته مستمعينا بما عرفه عن الجهات الأصلية الأربع ، ويحذف منها الجهات الجنوبية والشمالية والشرقية ، فلا يبقى أمامه إلا الجهة الغربية .

ومهما يكن من أمر الطريقة التي يتبعها القارئ للوصول إلى الحل الصحيح ، فإن قوة حجته مبنية في أساسها على نتائج خبراته أو أعماله السابقة التي قام بها مراراً كثيرة ، والتي تعبر عن نفسها الآن في شيء من الوضوح .

هذه الحقائق السابقة الذكر تؤيد ما يقوله (برادلي Bradley) من أن التفكير أو الاستدلال ما هو إلا القيام بتجربة مثالية ؛ فنحن إذ نتخيل إنما نفعل كذا وكذا ، ونلاحظ

ما يترتب على ذلك من نتائج ، على أن الأفكار ذاتها لا تنجو مطلقا من شباك العمل حتى ولو كان ذلك التفكير تحليقا في سماء البحوث الميتافيزيقية :
حيث لا تدب سحابة في الجو ولا تهب ريح في الأفق ،
وحيث لا يستطيع أن يصل صوت الانسانية المعذبة
فتفسد ذلك السكون المقدس الأبدى .

لأن مثل هذا النوع من التفكير يرتفع فوق هامة الحكايات . وحتى الحكايات المعنوية مثلها مثل الصور العقلية قد تشير إلى حركات طبيعية . فلو أخذنا مثلا القضية الأولية الآتية « إذ طرحنا خمسة من اثني عشر كانت النتيجة سبعة نرى أنه على الرغم من أنها ليست أمرا ميتافيزيقيا إلا أنها قضية مجردة أو معنوية جداً بالنسبة للطفل أضعيف العقل ، وقد يفهمها إذا سنحت الفرصة لها فاستخدما مجموعة مكونة من اثني عشر شيئا محسسا كالنقود مثلا واستبعدا منها خمسة ثم قاما بعد القطع السبع الباقية . أما المجرى فيمكنه أن يستدل بسهولة على النتيجة السابقة بمجرد قوله $12 - 5 = 7$. على أن مثل هذا المجرى لم يصل إلى هذه الثقة بالنفس من تلقاء نفسه وبهذه السرعة ، بل كان عليه أن يبدأ كما بدأ الطفل وكما بدأ الغبي . على أن قضيته التي نطق بها ما هي إلا تدليل مختصر جدا لتلك الحركات السابقة الذكر ، وهي مفهومة لديه لأنها كذلك . ونحن ما زلنا نكرر أن القضايا الميتافيزيقية وإن كانت قد بعثت في أساسها عن مظاهر النشاط المباشر ، إلا أن مثلها بالضبط مثل غيرها من المستويات الأكثر انحطاطا ، فهي متصلة بالعمل ، وهذا الارتباط هو الذي يصيب على التفكير أهميته . وهذا هو أساس ذلك المبدأ التربوي الخطير « التعلّم عن طريق العمل » الذي يتضمن أن الفهم والعمل أمران مرتبطان بطبيعتهما بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر دون خسارة تصيب الطرفين معا . وهذا هو ما يعنيه « السير ج. ج. طومسون Sir J. J. Thomson » من قوله أن أمهر الرياضيين لحقهم الدهشة عند ما رأوا بأعينهم أن النظريات يمكن إثباتها عمليا . كما أن أي حقيقة رياضية تصبح أمرا عديم القيمة إذ لم يروها تجرب أمامهم . من أجل هذا السبب عظمت قيمة الناحية العملية في التربية ، وبخاصة في تدريس الحساب والجغرافيا والعلوم الطبيعية ، لا سيما في المراحل المبكرة من حياة الطفل . وإذا لم نتمكن من تقديم النظريات في قالب عملي بحث فيحسن تقديمها في شكل تجارب خيالية ، فهذا أفضل بكثير من تقديمها على شكل عرض منطقي^(١) . وهذا أيضا هو السبب الذي من أجله تنادى باستخدام الطريقة التمثيلية في

تدريس التاريخ . أما طريقة مناقشة التطبيق العملي للبادئ التاريخية والسياسية ، على مشا كل الوقت الحاضر ، فلا تناسب إلا كبار الأطفال . على أننا نذكر أنه سبق أن أكدنا بأنه حتى الناحية الخلقية نفسها يجب أن تدرس عن طريق المواقف والتجارب الطبيعية والاجتماعية . وكل ذلك يتفق مع ما سبق أن ذكرناه عن قيمة اللعب التعليمية .

ولقد كانت نظريات علم النفس القديم تنادى بأن منشأ جميع أنواع العمليات العقلية الراقية هو الاتصال الإدراكي المباشر بالعالم الخارجي ، والطريق الوحيد لهذا الاتصال هو الحواس . فالحواس في رأيهم هي نوافذ العلم . أما أنصار علم النفس الحديث فيؤكدون أن أساس المعرفة هو بلا شك أعمق من ذلك ، فهي لا تشمل الإحساسات فقط ، ولكن تشمل الحركات العضلية التي يستثيرها الشهور بتلك الإحساسات أيضا . فتمثال كونديللاك « Condillac » الذي تخيله إذا وهب الحواس البشرية حاسة بعد حاسة ، لا يمكن أن يصبح إنسانا ذا ذكاء مادام تمثالا ، وبذلك يعجز عن أن يجيب بالحركة ما يتجداه به العالم الخارجي ولقد كان « سيجان » Seguin المربي الطيب هو أول من أدرك القيمة التربوية لتلك الحقيقة ، فقد لاحظ أن ضماف العقول من الأطفال يعجزون عن القيام بأسهل الحركات المنظمة . فهم لا يستطيعون القبض على الكرة وقذفها كغيرهم من الأطفال الماديين ، كما أنهم يعجزون عن تتبع خط سيرها ، وذلك بالتوفيق بين حركات العين والرأس . على أن بصيرته النافذة جعلته يعتقد أن سبب ضعفهم العقلي هو هذا النقص ؛ لذلك نجد أنه لجأ إلى أقصر الطرق الممكنة وحاول إصلاح ضعفهم العقلي عن طريق إصلاح ذلك النقص الظاهر فيهم . وقد أخذت الدكتورة منتسوري عنه هذه الطريقة واستخدمتها في علاج الماديين من الأطفال . ففي مدارس منتسوري يقضى الطفل وهو في سن الثالثة أو الرابعة من عمره معظم وقته في ترتيب زراير ، وفي ربط شرائط ، وفي وضع الأسطوانات والأشكال الهندسية المختلفة في فجواتها الخاصة بها . وتدعى منتسوري أنها بطريقةها هذه إنما تضع أمثا الأسس للوصول بالانتاج العقلي أو بالعمليات العقلية الراقية إلى درجة الكمال^(١) .

(١) وتقول (مس مارجريت ماكلان) Miss Margret Me Milan في ذلك الكتاب ما يأتي « إن الجزء الأعظم من غباوة الأحياء الفقيرة وتأخرها مثل Deptford إنما يرجع إلى عدم تمرين الحواس الأساسية التي لا تقتصر على العين والأنف والأذن فقط بل تتجاوزها إلى غيرها من الحواس الهامة كالشم وحاسة الاحساس بالحرارة واللمس وهذه أم الحواس . ولا يتمكن أكثر من طفل في كل اثني عشر طفلا أن يميز بين نوعين من أنواع الرائحة فبعضهم يقنع بأن يعيش في بحر من العرق نتيجة لما يحمله من ملابس كثيرة وبعضهم الآخر يقنع بأن يعيش في العراء بشفتين زرقاوين وبأسنان تصطك ، وهي تؤكد أن صبر الأطفال ليس بصبر مطلقا ، ولكنه يرجع إلى ضعف قوة إحساسهم . وأحسن علاج لمثل هؤلاء حمام بارد فهذا بما فيه من قوة إنعاش الحواس وفتح العضلات قد يكون فيه البداية الحقيقية لاستيقاظ النواحي العقلية والخلقية .

ولننقل بالقارىء الآن إلى دراسة « ردود الأفعال الحسبة الحركية » sensori-motor reactions فهي - كما سبق أن أشرنا في هذه النظرية - تتضمن مدى ما ستكون عليه القوى الإنسانية من نجاح وقوة. ولنناقش حالة تكاد تكون مثالية لمثل هذا الموضوع. اقتربت من كلب صغير في حالة سكون راقداً على جانبه ، وبدأت أنبه جلداه بأن مررت يدي بخفة خلف كتفيه . وبعد تكرار هذه العملية مرة أو مرتين سرعان ما بدأت أرجل الكلب الخلفية تتذبذب في حركات منظمة توقيتية تحولت بسرعة إلى حركة نشيطة للخدش ، ولكن إذا توقفت يدي فجأة عن « التريت » تظل حركات الكلب السابقة برهة من الزمن ثم تتلاشى - وما علينا لكي نفهم ما حدث بالضبط - إلا أن ننظر بمنظار المشرح (الفسيولوجي) لنرى ما يحدث تحت الجلد . الواقع أن في أسفل المنطقة التي حدث فيها « التريت » بقع كثيرة هي منطقة الضغط التي تخرج منها خيوط بيضاء يمكن أن نتبعها في سيرها حتى تصل إلى النخاع الشوكي الذي يوجد داخل العمود الفقري ، وهي في طريقها إليه تتجمع وتكون حزمًا من الأعصاب المتراسة بعضها بجانب بعض ، المرتبطة فيما بينها كما ترتبط الأسلاك الكهربائية في حبل كهربى . وقبل أن تدخل الحزمة العصبية في النخاع الشوكي مباشرة عن طريق الجذع الخلقى : Posterior Root نجد أنها تتخذ طريقها بين فقرتين من فقرات العمود الفقري بحيث يتصل كل خيط من جانبيه بكرة صغيرة من المادة العصبية مكونة جزء من عقدة الخذع الخلقى . على أنها فيما بعد هذه الكتل العقدية تدخل الخيوط العصبية النخاع الشوكي وهناك تتفرع إلى حزم رفيعة تلتف حول العقد التي تنشأ هناك .

هذا وكل نواة بخيوطها تكون « خلية عصبية Neurone » أو وحدة من وحدات الجهاز العصبي ، والنواة هي جسم الخلية أو هي الخلية العصبية ذاتها وهي محور نشاط الخلية ، أما الخيط الذي يربط منطقة الضغط بجسم الخلية فيعرف بالمحور « Axon » أو بالحبل العصبي للخلية . وفيما بعد هذه النقطة يوجد آل « dendron » الذي ينتهى بحزمة شجرية « dendrite » ولما كانت وظيفة الخلية العصبية نقل التأثير العصبي من الجلد إلى النخاع الشوكي فقد سميت باسم خلايا موصلة أو مستقبلية « Afferent » . أما نهايات المحاور - حيث استثير التيار العصبي نتيجة عملية التريت - فتعرف باسم الأعضاء المستقبلية أو باسم المستقبلات « receptors »

والتيار العصبي المرسل خلال الأعصاب المستقبلية يمر عن طريق شجيراته في خلية أو أكثر

من الخلايا العصبية الموصلة التي تقع في داخل النخاع الشوكي ، ولكي يتم هذا الاتصال تماما ، ولكي يصل التيار العصبي إليها ، لا بد من مروره خلال الوصلات العصبية التي تعترض الاستمرار أو الاتصال الشريحي للتيار العصبي بأن يسير من خلية إلى أخرى في اتجاه أمامي فقط . على أن هذا التيار يمر بعدة طرق من خلية إلى أخرى أى من خلية عصبية موصلة إلى خلية عصبية موصلة أخرى داخل النخاع الشوكي عن طريق « الوصلات العصبية » . ولكي نوقظ الشعور لا بد أن يتخذ التيار طريقه إلى أعلى إلى ذلك الامتداد للنخاع الشوكي الذي نسميه المخ ، وأخيرا ينتهي إلى اللحاء الحزوني الذي يتكون من المادة العصبية التي تكون سطح النصف السكروى للمخ : « Cerebral Hemisphere » . ولكي تتم الدورة وتحدث الحركة لا بد أن يسير التيار من النخاع الشوكي في خلايا عصبية من نوع ثالث معروفة باسم الخلايا الحركية أو المرسلة : « Efferent, motor, or affector » ، وإذا كانت الحركة إرادية وليست منعكسة فإنها لا بد أن تبدأ من اللحاء « Cortex » وبذلك نصل إلى حقيقة هامة وهي أن اللحاء المخي هو الآلة العظيمة لضبط حركات الجسم وتنظيمها ، وهو الوسيلة الوحيدة التي عن طريقها نكتسب قوة إبصارنا وفهمنا للعالم الموضوعي المنظم ذى الأبعاد الزمانية والمكانية . هذا من الناحية الحسية ؛ أما من الناحية الحركية فهو القوة التي نستمد منها سلوكنا ومهارتنا الإبداعية . وتقع أجسام هذه الخلايا العصبية داخل النخاع الشوكي ، أما محاورها فتشق طريقها نحو النهايات في حزم عصبية شبيهة بتلك التي تحمل « الأعصاب الموصلة » — سابقة الذكر — إلى النخاع . وعن طريق هذه الحزم العصبية يوزع التيار العصبي في العضلات . وهناك يحدث الانقباض الذي تنشأ عنه الحركة .

من هذا نرى أن كل خلية عصبية محركة ماهى إلا أمر نهائى مشترك بين مختلف التيارات العصبية التي تصلها بطرق عدة لانهائية عن طريق الوصلات التي تصل المخ بالنخاع الشوكي ومن هنا كان السر في التغير اللانهائى للحركات الاختيارية التي قد تحدث تحت تأثير ضبط المخ . ولكي تتم الصورة التي بدأنا برسمها للجهاز العصبي لا بد أن نذكر أن معظم الجذور الخلفية للنخاع تحتوى هي بدورها على « محاور موصلة » تشق طريقها إلى الأعصاب المحركة أو الخلايا المحركة « Effector Neurones » خارج النخاع الشوكي . وبالنظر إلى هذه الخلايا العصبية يمكن الوصول إلى كل منها بتيار عصبي يسير في خط واحد ، فالتأثير الناتج عن هذه الخلايا لا يمكن تعديله تعديلا إراديا فهي تكون فيم بينها جهازا يسمى بالجهاز غير الإرادى أو الجهاز الأتوماتيكى « Involuntary automatic system » . على أن هذا الجهاز

يتكون من ثلاث مجموعات رئيسية منفصلة عن أعصاب القدمين والذراعين بالجدوع العصبية وهذه المجموعات هي : —

أولا — مجموعة صغيرة في الرأس وظيفتها ضبط جريان الدم وحركات الجهاز الهضمي والجهاز الإخراجي وضبط الحركات الآلية للعين .

ثانيا — وهناك زيادة على ذلك خلايا عصبية محركة مرتبطة بكل مجموعة رئيسية في الجهاز الانوماتيكي « Automatic System » وهذه تضبط إفراز الغدد العرقية في الجلد والغدد الهضمية .

ولنعد الآن بالقارىء إلى كلبنا الساكن فعندما تصل التيارات العصبية التي استثارها اليد إلى المخاع الشوكي ، نجد طرقا معقدة من قبل ضعيفة المقاومة ، بحيث يتمكن التيار أن يمر من الخلايا الموصلة إلى الخلايا المحركة للرجل . هذا هو السبب الوحيد الذي من أجله لم يثر المؤثر سوى الخدش ، ولم يثر أى حركة أخرى في الجسم أو في الأعضاء . ويستخدم علماء الأعضاء اسم « جهاز الأفعال المنكسة » Reflex System ليضعوا ذلك الاتصال الداخلي بين مجموعة من الخلايا الموصلة ومجموعة أخرى من الخلايا المحركة . ومن أمثلة هذه الأفعال المنكسة الأولية حركة الركبة غير الإرادية ، وكذلك حركة العين عند إقتراب شيء غريب منها . وقد تكون هذه الأفعال المنكسة معقدة كما هو الحال في حالة هذا الكلب ؛ فالفعل المنعكس الذي ظهر من خدش الكلب لابد أن يتكون بشكل خاص من شأنه ألا يحصل على حركات سهلة فقط ، ولكن على انقباضات منتظمة تسببها العضلات المتضاربة التي تسبب حركة الرجل حركة أمامية خلفية .

ومع أن التيار العصبي يسلك طرقا ممهدة بالفطرة ، إلا أنه لا يقتصر عليها وحدها . وما على القارىء إلا أن يقوم بتجربة سهلة ، بأن يضع ذراعه على مائدة بحيث تكون راحة يده إلى أعلى ، ثم يرفع ثقلا مربوطا في خيط بأصبعه عدة فترات متتامة تتراوح بين الثانية أو ما هو أقل منها ، فإنه يلاحظ أن أصبعه قد لحقه التعب ، وأن هذا التعب ينتقل إلى بقية الأصابع ، ثم إلى العضلات السفلى ، ثم إلى بقية الذراع والكتف . ويريد « ماكيدوجال » أن يثبت بهذه التجربة أن التعب يسبب مقاومة الوصلات العصبية التي تمرض تيار الفعل المنعكس الأصلي ، ثم يبدأ هذا التيار المنعكس بفيض على الممرات المجاورة ، ويزداد هذا الفيض اتساعا كلما ازدادت مقاومة هذه الممرات ^(١) . على أن عملية « التثبيت » التدريجية

لحركة تعلمناها بطريق المحاولة والخطأ (انظر باب التقليد) ما هي إلا عكس العملية السابقة ، فالقوة التي يلاقيها التيار في الممرات الهامة تقل قلة عظيمة وذلك بسبب التمرين الفاجع . وفي النهاية نحصل على ما يسميه علماء النفس باسم الفعل المنعكس الثانوى .

وما الحركات البدائية للحيوانات ذوات الجهاز العصبي إلا أفعال منعكسة ، وتظل هذه المنعكسات أساس المهارات التي تكتسبها تلك الحيوانات . فالطير مثلاً يتعلم كيف يلتقط الحب ، أو كيف يطير بمجرد نمو أجنحته وما يصحبها من أجهزة عصبية دون أن يعد لذلك من قبل . وبالمثل يولد الطفل وقد زودته الطبيعة بالمقدرة على المص والرضاعة ، وتتكشف عن أفعال منعكسة أخرى كلما نضج جهازه العصبي . والطفل في أول أمره يهناً بالرقاد في هدوء ، ولكن سرعان ما تحين تلك الفترة التي لا يمكننا أن نمنعه الوقوف ، ويحبو بسرعة فائقة على الأرض بيديه ، على الرغم من أنه لم ير مطلقاً أحد والديه يقوم بذلك ، وفيما بعد يتمكن من الانتصاب فالحشى . وقد يبدو أن يكون ذلك نتيجة تشجيع أهله المعجبين به ، ولكنه في الواقع يعيش بفضل استعداده للسير . على أن الأعمال المعقدة التي سيقوم بها الإنسان فيما بعد ما هي إلا نمو لتلك المنعكسات في نظم أوسع .

وقد سبق أن شرحنا — في باب التقليد — كيف تتكون تلك المجموعات أو المركبات « Synthesis » . ولقد قام العلماء بكثير من التجارب في هذا المضمار ، وظلت هذه المسألة موضع تجارب كثيرة في علم النفس . ومن هذه التجارب تلك التجربة التي قام بها و. ف. بوك « W. F. Book » على تعليم الآلة السكاتية . ولقد سجل « بوك » منعنى يبين مدى تقدم كل متعلم ، ولاحظ أن هذا المنعنى قد سجل موجات متباعدة ، وأن كل موجة تقابل مرحلة معينة تتفق مع مركبات الأفعال المنعكسة .

== على أن « ماكدوجال » يفسر بالطريقة نفسها تدرج فعلى الخمر في شاربها ، من مجرد تلك الصلابة التي يسببها أول كأس منها إلى تلك النهاية المحزنة التي لا يعى بعدها شارب الخمر شيئاً مطلقاً . على أنه يجب أن نلاحظ أن النزعة الحديثة بين أطباء الأمراض العصبية ترمى إلى تقليل تلك الأهمية التي كانت من قبل للوصلات العصبية ووظائفها ، فلم نصل بعد إلى حالة يقين فيما لو كانت هذه الوصلات تعد مواقف تفرجحية في الممرات العصبية . وإذا كان الأمر كذلك يصعب علينا أن نعرف كيف يمكن لمقاومتها أن تلائم نفسها بدون انقطاع كما تسبح الأفكار ذهاباً وجيئة في العقل ، ويلبى الجسم نداءاتها المختلفة بحركات متنوعة . وحتى في حالات الفعل المنعكس الأولى التي تتبع المؤثرات العصبية فيها طرقاً معقدة . وإذا فرض بأن طريق الفعل المنعكس أو ممره قد أصابه العطب ، فهذا لا يتضمن زوال (هذا الفعل المنعكس) ، فالمؤثرات العصبية لابد أن تتخذ طرقاً جديدة كتلك المؤثرات القديمة . وحل لهذا النزاع يقترح « ماك كوردى » Mc Curdy قائلاً أن أهم ما يميز الفعل المنعكس ليس في أن مؤثراته العصبية تتبع مجموعة معينة من الخلايا العصبية ، ولكن هناك (تشكيلة محددة من المؤثرات) قد تحملها أى مجموعة مناسبة من الخلايا العصبية . ومثلها في هذه الحالة كمثل النغمة في التشكيلة الموسيقية التي يمكن تمييزها بسهولة خلال اللحن .

وأول هذه المراحل هي مرحلة تعلم المواضع الصحيحة للحروف — تلك العادة التي من شأنها أن تصبح فيما بعد أفعالا منعكسة ثانوية تساعد الكاتب على وضع أصابعه على مواضع الحروف المطلوبة . وما إن يتمكن المتعلم من هذه المقدرة حتى تزداد سرعته في الكتابة ، وبذلك يسجل المنحني خطوات جديدة للتقدم . ثم يعقب ذلك هضبة يستدل منها على ثبات المتعلم على سرعة واحدة ، ويعقب هذه الهضبة موجة أخرى وهكذا . وتفسير هذا سهل وهو أن « عادات » وضع الأصابع على الحروف قد تجمعت في مقاطع أو كلمات ، وهذه جميعها يستثيرها مؤثر واحد ، وهو إذا ما تكونت هذه النظم الجديدة من الأفعال المنعكسة يقل اهتمام المتعلم بالكلمات الفردية ، وبذلك تحدث الغلطات التي يقع فيها ويحدث التأخير . ومما يستحق الذكر أن المتعلم لا يتغلب على غلطات عادة « مواضع الحروف » إلا بعد أن تتكون لديه عادات أكثر رقيا . وفيما بعد نصل إلى هضبة أخرى تتفق مع ظهور عادة كتابة الجمل . على أن هذه الهضبة الأخيرة أقل تحديدا وربما لا تحدث مطلقا . وقد لاحظنا أن التصور بأنواعه المختلفة يلعب في أثناء عملية التعلم دورا خطيرا . ولو أن عنصر التطور قد يسقط من الحسابان كلما ازدادت المهارة ، فيصبح في مقدرة المتعلم أن يكتب الكلمة أو الجملة ، إذ أن دافع الكتابة تعقبه الحركات المطلوبة . وربما كان هذا هو السبب في أن « طريقة اللمس » « Touch Method » منذ البداية أحسن بكثير من طريقة النظر « Sight Method » التي يضع الفرد فيها أصبعه على الحرف بعد أن تراه عينه . وقد تكون الدكتورة منتسوري محقة في استخدام « الطريقة الحركية » لتعليم الأطفال أشكال الحروف بدلا من الطريقة البصرية . وهي تشجع الأطفال على تمرين أصابعهم على حروف بارزة ، ويرسمون أشكالا في الهواء بعد غمض أعينهم أو تعصيبها .

على أن نتائج تلك التجربة قد ألقت ضوءا عظيما على طريقة تعلم الخط . فبعض المدرسين يرى أن أحسن وسيلة لذلك أن نبدأ بتدريس « الكلمة » على أنها أصغر وحدة لغوية ذات معنى . على أننا نرى أنه إذا أريد تعليم الطفل الكتابة الجميلة والخط المقروء ، فعلى الطفل أن يبدأ بعود عادات أسهل من ذلك . على أننا لا ندرى سببا لعدم استخدام طريقة اللعب التي استخدمتها الدكتورة منتسوري والتي كانت سائدة في مدارس الحضارة قديما ، والتي من شأنها إعطاء الحروف المنفصلة معنى تاما . على أننا يجب أن نستفيد من نتائج الأستاذ « بوك » التي تحذرنا :

أولا : السماح للطفل بالتقدم من تلقاء نفسه من مرحلة الحرف الواحد إلى مرحلة الكلمات :

ثانياً : يجب أن تكون الكلمات التي تقدمها للطفل من الكلمات التي يستطيع أن يقرأها بسهولة .

وبالجملة يمكن أن يقول إن « الطريقة الصوتية » Phonic Method التي يستطيع بها الطفل أن يتعلم بناء الكلمات التي نغمتها تشبه مدلولها ، والتي فيها يضم الطفل الحروف المتحركة بعضها إلى بعض هي الطريقة المثالية — ولكن حيث تكثر في اللغة الكلمات الشاذة في هجائها — كما هو الحال في اللغة الإنجليزية — فأحسن طريقة استخدام طريقة الكلمة The Word Method .

إن مثل هذه الطريقة تتطلب تعليم القراءة والكتابة في آن واحد واستخدام الحروف التي من نوع واحد . على أن تعليم القراءة يتطلب تكوين « عادة التعرف » الممثلة ، أما تعليم الكتابة فيحتاج تكوين « العادات الحركية » على أن تقدم الطفل في القراءة والكتابة : — الفنين الشقيقتين — لا بد أن يحقق المبادئ التي سبق أن شرحناها في بداية هذا الفصل . ونحن إذا وقفنا خلف شخص يقرأ قراءة جيدة وأمسكنا بمرآة صغيرة وقربناها من عين القارئ ، وجدنا أن عينه لا تتحرك باستمرار على السطر المكتوب ، ولكنها تقطع السطر في قفزات من ثلاث إلى خمس ، يفصل بين النقرة والأخرى فترة زمنية هي فترة راحة قصيرة جداً . على أن عملية التعرف لا تحدث إلا في أثناء فترة الراحة أو الإدراك . ويقرأ الشخص عادة مجموعة الكلمات المرتبطة ارتباطاً منطيقياً بنظرة خاطفة ، فالجملة هي وحدة القراءة الجيدة عند القارئ الجيد . ونتيجة لذلك يجب أن نبدأ بتعليم الأطفال العادات الإدراكية السهلة ، إذ أن أسهل القوانين العلمية يؤكد بأن العادات الأولية لا يمكن أن تصل إلى درجة كمالها إلا بعد أن ينتقل الإنسان إلى عادات أكثر رقياً^(١) .

إن الحواس نوافذ المعرفة وبالإضافة إلى الحواس الخمس المعروفة منذ القدم تضيف الحواس الآتية :

(١) ونحن نتصح بأن معنى ما يقرأ يجب أن يكون مفهوماً لدى الأطفال . على أن هذا المبدأ السهل كثير ما يهمل عندما يتعلم الأطفال في فصول كبيرة ؛ فكثيراً ما تقابل أطباء لا يتمكنون من قراءة أي شيء يعرض عليهم ، ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقرءون . على أن أسهل علاج لهذه الطريقة هي « استخدام طريقة اللعب » ونحن نتصح بأن يعطى الطفل « أوامر مكتوبة » ونطلب منه تنفيذها . على أن هذه المسألة لا تقتصر على صغار الأطفال ، بل يجب أن تمتد لتشمل من الكبار من يجدون صعوبة كبيرة في كسب المعلومات من الكتب . فإن عادة فهم ما يقرأ يجب أن يتعودها الأطفال منذ البداية . ويجب أن نميز بين هذه الطريقة وطريقة « الفراءه العاليه » التي لا يمكن عدّها أكثر من فن الفنون — قريبة جداً من الموسيقى والتماثيل .

- ١ — الإحساس بالحرارة وبالألم وهذه مركزها الجلد .
- ٢ — حواس أخرى تستقبل المؤثرات من الداخل ومركزها الجهاز الهضمي وغيره من الأجهزة الداخلية . وهذه تستثيرها عوامل الجوع والعطش والصحة والمرض وغيرها من الإحساسات الغامضة المرتبطة ارتباطاً تاماً مع حاسة « التعرف الشخصي » Personal Identity .
- ٣ — الإحساس الحركي وعن طريقه يتمكن من إدراك موضع حركات الرأس والجذع والأطراف . هذا والإحساس الحركي مركز آخر أو مجموعة استقبال أخرى هامة مركزها الأذن الداخلية . ولا يقتصر عمل هذه المجموعة على حركات الرأس والعينين فقط ، ولكنها مرتبطة بسلسلة من الأفعال المنمكة المتصلة التي من شأنها أن تحفظ الجسم في الموضع الراسي وأن تحفظ قوام الإنسان والجذع والمضلات التي تجعل القامة منتصبة انتصاباً غريباً يساعدها على القيام بكثير من الحركات . وعلى ذلك فما يصيب راقص رقصة (الوالتز) : Waltzer من دوار إنما يرجع إلى مثير غير عادي لمجموعة الاستقبال التي مركزها « الأذن الداخلية » — استقبالات (اللابرينثين) : The Labyrinthine receptors — في حين أن التراجع العضلي الذي يصيب المصارع الذي لستم في فكك الأسفل إنما يرجع إلى تلك الصدمة التي يصاب بها « اللابرينث » ، أو المقاهة » ، وبذلك تتمطل منمكسات القامة عن عملها .
- (هذا الجزء لم يذكر بالطبعة الحديثة صفحة ١٩٨)

هذا ويمكن أن نأخذ معظم ما قلناه عن الجهاز العصبي مقتبساً من لغة الأستاذ شرنجتون « G. S. Sherrington » بأن الجهاز العصبي « جهاز التكامل والتلاؤم Integrating Mechanism » وإن المخ هو المركز الأعلى لهذا التكامل . على أن هذه الحقيقة لا بد أن تكملها حقيقة أخرى — وهي أن الجهاز العصبي آلة محللة أيضاً ، وأن اللحاء المخي هو المصنوع المسئول عن القيام بالعمليات التحليلية الكبرى — من أجل ذلك كان الحيوان الذي ليس له جهاز عصبي ، أو الذي جهازه العصبي أولي ، لا يمكنه أن يدرك نفسه أو أن يدرك العالم المحيط به إدراكاً تاماً . ولكي يتمكن الحيوان من أن يحصل على أكثر من ذلك ، لا بد أن تزوده الطبيعة بما يمكنه من استقبال العناصر المختلفة وتمييز الصفات التي يتميز بها العالم . وهذا لا يتم عند الحيوانات الراقية إلا عن طريق أجهزة الاستقبال الكثيرة بما لها من أعضاء مختلفة ، فبعضها يتخصص لاستقبال الضوء ، وبعضها الآخر باستقبال الصوت وهكذا . وبالمثل لا يمكن أن تتم أي مهارة من نوع راقٍ إلا إذا وجد لدى الحيوان جهاز حركي يساعده على القيام بحركات يختلف بعضها عن بعض . من أجل ذلك لا يمكننا أن نقول إن وظيفة

الجهاز العصبي تكاملية فقط ولا تحليلية فقط ، ولكنها في كل الأوقات تحليلية تركيبية Analytic synthetic ، وهذه الطبيعة الثنائية للنشاط تظهر في مظهر الإدراك والنزوع .

غلبنا الآن أن نبحت في هذه الطبيعة الثنائية وأن تدرس مظهرها الإدراكي في شيء من التطويل ، ولكن قبل أن نتعمق في تفاصيل هذا الموضوع يجب أن نلمح في شيء من السرعة إلى خصائص ذلك السلوك الذي تظهر فيه القوى التركيبية أو الوظيفة التكاملية في أرق أشكالها . كثيرا ما نتكلم عن الإرادة ، والإرادة في معناها العادي ما هي إلا قوة خاصة يمتاز بها مختلف الناس ولكن بدرجات متفاوتة ، ويظهرها الإنسان عادة عندما يقوم بعمل عن الأعمال ، أو عند استمعداده للتغلب على كل مقاومة تعترضه . على أن الخطأ الفاضح في هذا الزعم هو قولهم إن الإرادة قوة خاصة متفصلة عن بقية الطاقة التي تظهر في غيرها من مظاهر النشاط . فالقوة أو الميزة التي اتخذ بها قرارا خاصا في لحظة من اللحظات هي الميزة نفسها التي ألقت بها دبوساً أو أربط رباط حذائي في أثناء الطلام ، فوفقاً لرأى « ماكدوجال » تتضمن الإرادة مظاهر نشاط « عاطفة اعتبار الذات » Self-regarding sentiment التي لم يختص بها من مملكة الحيوان سوى الإنسان : ولكن سواء قبلنا رأى ماكدوجال أم لم قبله فنحن نوافق على أن أي عمل « يدوي » لا يستمد نشاطه من نطاق محدود من طبيعتنا ، ولكن من خضم تلك الآثار المركبة الشاملة الدفينة . فإذا كان التقاط الدبوس من الأرض يدل دلالة قاطعة على عادة حب النظام المتأصلة في النفس فليس هذا العمل إذا عملاً إرادياً ، ولكن هب عائفا اعتراضى في أثناء التقاط الدبوس بأن كان هذا الدبوس في مكان خطر مثلاً ، فإن عاطفة لدى تظهر في الميدان ويصبح هذا العمل عملاً إرادياً بلا شك .

من هذا يتضح أنه لا يمكن أن يكون هناك « تربية للإرادة » بحيث يكون هذه التربية متفصلة عن الطريقة العامة التي تتخذها العواطف في أثناء نموها ، من هنا نجد أن الدكتور منتسورى كانت على حق عندما نادى بأن تربية إرادة الطفل لا تأتى إلا إذا ترك الطفل حراً بعيداً عن زعاته الخاصة . لأننا إذا قيدنا الطفل باستمرار ، أو كان الطفل في تلبينه للأعمال ليس إلا ملبياً لنداء غيره وأوامره — في هذه الحالة يضعف تكوين العواطف القوية التي تصير فيما بعد أساساً لسلوكهم المنظم المؤثر ، فعواطف الطفل البدائية سوف يعترضها ما يعوقها عن القيام بالأعمال الطبيعية ، ووفقاً لقانون شاند سوف ينتقل هذا الضعف من هذه العاطفة البدائية إلى غيرها من العواطف ، ويكون نتيجة ذلك أننا نخرج في النهاية رجلاً لم يعرف قط كيف يعمل بدوافع باطنية منظمة — رجلاً ليس لا يمكنه أن

يقف أمام مشكلة الأفر منها كالطفل يشعر بالخيبة تدب في أعماق نفسه .
وبالرغم من ذلك لا يمكن أن ننكر مطلقاً أن للمنى العادى للإرادة بعض نصيب من
الصحة ، إذ يختلف الناس فيما بينهم اختلافاً شاملاً في طاقاتهم الفطرية . ويتجلى هذا الاختلاف
في سلوكهم الإرادى الذى هو على جانب عظيم من التنظيم . أضف إلى ذلك أن هناك
اختلافات هامة في الطريقة التى يستثير فيها الإدراك وجدانا معيناً ويسلك به نزوعاً خاصاً ،
ويميز « جيمس » بين صنفين من الناس .

١ — النوع الإرادى المنفجر Explosive Type of Will — وفي هذا النوع من
الناس ، تستبد فكرة من الأفكار بحالة وجدانية خاصة وتتحول في الحال إلى نزوع .
٢ — النوع الإرادى المسكوم Obstructed Tye of Will وهنا نجد أن النزوع
يعوقه ظهور حوائل أو موانع .

ولقد ذهب الدكتور ن . ا خ Dr. N. Ach في هذا التحليل إلى مدى أبعد حيث
ربطها بالأمزجة . وأضاف إلى التقسيم الرباعى القديم للأمزجة نوعاً خامساً فأصبحت الأمزجة
الأربعة القديمة — الدموى والصفراوى والليمفاوى والسوداوى ويضاف إليها نوع خامس
هو « النوع الحذر » ولقد أشار إلى ذلك قائلاً : إن أصحاب الأمزجة — الحذر والدموى
والصفراوى يتأثرون إلى حد كبير جداً بالمؤثرات الخارجية ، ويشتركون جميعاً في ميلهم إلى
الحركة ، في حين أن أصحاب الأمزجة الليمفاوى والسوداوى يشتركان في افتقادهما لتلك
الصفات . وإذا وازنا بين أصحاب هذه الأمزجة من ناحية الإرادة وجدنا أن الميول المتغلبة
لدى أصحاب المزاج الدموى والمزاج الحذر والتي تحركها إلى العمل ليست بقوة فقط في بدايتها
لديهم ، ولكنها تحتفظ بقوتها مع تدرج يسير في القلة في أثناء قيامهم بالعمل . أما قوة
إحساس صاحب المزاج الحذر وشدة حيويته فتجمله يرحب بالعمل وتمده بالحركة أو بالقدرة
على تكييف نفسه في أثناء تقدمه في هذا العمل — أما ذو المزاج الليمفاوى فهو بطيء في
حركته ، ولكنه إذا تحرك تمسك بأهداب العمل الذى يقوم به وجاهد فيه حتى النهاية .
أما الدموى فنله مثل الحذر فهو يقتصر الفرص للعمل وهو مستعد تمام الاستعداد لذلك ،
وتظهر عليه الميول الغلبة نفسها ، ولكن سرعان ما يهدأ في حماسه لدرجة أنه قد ينقطع
عن العمل قبل نهايته ، على أن تفاوله سرعان ما ينسيه إخفاقه ، فيقدم على القيام بعمل آخر
بمزجة ونشاط جديدين — ويختلف عن هذا ذو المزاج الصفراوى والسوداوى ، فهؤلاء
ينقصهم وجود الميول الغلبة ، ولا يستطيع الصفراوى المزاج أن يبعد نفسه عن الأشياء .

ومع أنه كثيرا ما ينتهي به الحال إلى الإخفاق لعدم قدرته على توجيه مجهوده ، إلا أن حساسيته تدفعه إلى أن يواصل العمل من جديد ، وبذلك يشق طريقة في الحياة بأى شكل كان . أما الشخص السوداوى فيشارك مع الصفراوى في ضعفه دون أن يشبهه فيما يعرض عليه هذا الضعف من حيوية الحواس والحركة ، ولذلك فهو عديم التأثير تعوزه الحساسية ، وزراه عاجزا عن أن يقوم بعمل عبقرى من تلقاء نفسه ، بل لا يؤثر فيه قطعاً ألم الحبيبة أو الإخفاق الذى يجعله يستجمع نفسه ليصل إلى النجاح فى النهاية .

ويرى بعض علماء التحليل النفساني أن هذه الأمزجة المختلفة تتكون لدى الإنسان منذ طفولته الأولى ، مثلها في ذلك مثل المزاج المنبسط والمزاج المنقبض الذي سبق أن تناولناهما في الفصل الثاني عشر . على أن بعضهم يعتقد تمام الاعتقاد أن هذه الأمزجة موروثة فيما ورثه الإنسان من هبات وسواء أسلمنا بالرأى الأول أم الثاني فما لا شك فيه أن هذه الأمزجة ليست إلا خصائص الطفولة تتجلى في سن التعلم بحيث أنه يبدو من الصعب أن تتغير فيما بعد — ولذا كان من الواجب — فيما إذا ظهرت هذه الأمزجة في أي درجة من درجات الوضوح أو الثبات — أن يعمل لها حساب خاص في معالجة أمور الأطفال .

مراجع الفصل الثالث عشر

- 1— C. S. Sherrington, "The Integrative Action of The Nervous System.
- 2— W. H. Gaskell : The Involuntary Nervous System.
- 3— J. T. Mac Curdy : Common Principles in Psychology and Physiology.
- 4— K. S. Laskely : Basic Neural Mechanisms in Behaviour.
- 5— H. Holman; "Seguin and the Physiological Methods of Education"
- 6— E. Rignano; "The Psychology of Reasoning."

الفصل الرابع عشر

نمو المعرفة

من الصعب علينا أن نحدد بالضبط أو نصف بالدقة بداية حياة الطفل العنابية ، ولكنه من المقول جداً أن نقول أن العالم يبدو للطفل عند ولادته (كما وصفه جيمس) وكأنه « عالم مضطرب كثير الضوضاء » Blooming Buzzing Confusion ولكن لانبث حاجات الطفل الجسمية وشهوانه وغرائزه التي لا تزال في فجر ظهورها أن تحدد البداية التي بها يبدأ الطفل بمهاجمة هذا الاضطراب ويتدرج في إزاحة الستار عن مجهولات هذا العالم وتكون أداته الوحيدة في معمة هذا القتال هي أفعاله المنعكسة — دعنا الآن من أيام الطفولة المبكرة جداً ولنتصور أننا وصلنا إلى مرحلة يتمكن فيها الطفل من ملاحظة الأشياء المحيطة به وأنه مدفوع في ملاحظته بدافع غريزة حب الاستطلاع وأن هذه الغريزة قد استثارها رؤية ملمعة فضية برافة فإننا نعلم ماذا يحدث من ردود أفعال متعلقة بالملمعة من ملاحظة وبسط لليد وقبض على الملمعة وحمل لها وغير ذلك من ردود الأفعال وبعد عدة محاولات خاضعة لقانون « المحاولة والخطأ » يتمكن الطفل من حمل الملمعة إلى فمه . ولابد أن القارئ قد لاحظ أن القوي التحليلية ، التركيبية — التي سبق أن تكلمنا عنها في الفصل الماضي — قد بدأت تلعب دوراً هاماً منذ البداية — لأن الطفل تمكن أولاً من أن يميز بريق الملمعة عما حولها من الأشياء التي هي أقل جاذبية ثم إن مجرد إدراك الطفل وجود الملمعة إدراكاً حسيّاً وشموه بوجودها كشيء مستقل منفصل عن نفسه يتضمن شيئاً من التنظيم نقرم به الطبقة العليا من المخ « His cerebral cortex » ولكن دعنا نتدرج أكثر من ذلك .

وفي اليوم التالي تظهر الملمعة مرة ثانية أمام الطفل فيراها وقد بدا عليه شيء من السرور فيحملها مرة ثانية — ولكن في شيء أكثر من السهولة ولمهارة — إلى فمه مستفيداً من خبرة اليوم السابق وبدل سلوكه على أن موقفه الإدراكي إزاء هذه الملمعة لم يكن كما كان أمس . ولكن لتساءل مامدى هذا الاختلاف ؟ . كل ما يمكن أن نقوله في شيء من التأكيد هو أن الطفل وهو يتأمل هذه المرة في الملمعة فإن مظهرها يبدو مركباً في عينيه أو بعبارة أخرى تقلون خبرة اليوم بخبرة أمس بحيث إن الملمعة اليوم وإن كانت ملمعة أمس إلا أنها لم تصبح الملمعة نفسها بالنسبة للطفل فشككها وبريقها وبرودة ملمسها وبسط اليدين من أجلها ومحاولة القبض

عليها والشعور بالنصر الذي أعقب النجاح في هذه العمليات - وأخيراً نشوة الفرح التي اعترت الطفل من حفظه على جسم بارد صلب بين راحتيه - كل هذه العمليات إستطاع الطفل بفضل قوته التحليلية التركيبية - أن يميز بينها وأن يجمع شتاتها في خبرة موحدة ذات هدف وشكل منسجم بحيث أنه إذا رأى الملعقة مرة أخرى فإنه يستطيع أن يسترجع كل هذه الحالات عن طريق استثارة تلك الآثار المركبة التي تسجل فيها ذلك الشكل أو تلك الملعقة . ووفقاً لذلك القانون العام الذي سبق أن ذكرناه في الفصل الخامس فإن معظم تفصيلات تلك الآثار المركبة يهبط دون المستوى الشعوري ولكن على الرغم من هذا الهبوط قد ترتفع تلك التفصيلات أو بعضها إلى المستوى الشعوري إذا دعت الحلة إلى ذلك ضرورة ما - وعلى ذلك فروح الألفة التي تبدو على الطفل عند رؤية الملعقة مرة أخرى تشعره بالسرور وهذا ما يدعوه إلى القيام بما قام به من تجارب سابقة على الملعقة وبعبارة أخرى هناك لدى الطفل .

١ - ميول باطنية مبهمة تدفعه إلى تكرار العملية مرة ثانية .

٢ - عودة شعوره السابق بالفجاح وما يصحب ذلك من شعوره بالسيطرة واعتبار الذات .

٣ - عودة الشعور بالمرور الذي أحس به الطفل من قبل عند وضع الملعقة في الفم . كل هذه العوامل يختلط بعضها ببعض بمجرد رؤية الطفل للملعقة وتصنع عليها لونا جذابا ونحن إذا استمرنا لغة الباحث النفساني قلنا إن هذه الخبرات قد ألقت على الملعقة معنى جديداً . وقد تفخر الأم بعد ذلك بفترة وجيزة بأن طفلها أبدى اهتماما كبيرا بملعقة خشبية كبيرة كانت موضوعة على مائدة المطبخ ونفهم نحن من سلوكه هذا أنه قد فهم أن هذه الملعقة تنتمي لفصيلة الملعقة الفضية وهذا يتضمن مقدرة أرق لقدرة الطفل على التحليل والتركيب وذلك لأنها تدل على :

١ - أن الأشكال المتعددة التي اتخذتها الملعقة الفضية عند وضعها في أوضاع مختلفة متعددة قد ثبتت وأصبحت جزءا من الآثار المركبة للملعقة .

٢ - أن الأشكال التي اتخذتها الملعقة الخشبية وإن كانت تخالف تلك التي اتخذتها الملعقة الفضية إلا أنها كفيلة بأن تستثير نشاط ذلك المركب .

٣ - أن هذا النشاط التي استثارته الملعقة الخشبية يحمل في ثناياها نشاطا كافيا عن الملعقة مركب الأثر بوجه عام يستطيع به أن يتعرف الطفل « بعض » الشيء على الملعقة الجديدة وكلمة « بعض » هنا زادت قيمة إذ أن الطفل لا يستطيع أن يتنبأ بهذا « البعض » بالضبط فقد يقول الطفل لنفسه « لقد رأيت شيئا من هذا النوع من قبل » أو « هذه لا بد

أن تكون ملققة ولو انى لا يمكن أن أدلى بالسبب — أو لابد أن تكون هذه ملققة ولو أنها تختلف بعض الشيء عن الملقة الفضية إلا أنها تشبهها في شكلها العام »

من ذلك يمكننا أن نقول إن الطفل قادر على القيام بعملية « التجريد » فقد جرد الشكل العام عن غيره من الصفات الخاصة بالملقة ولو أنه ليس هناك ضرورة مطلقاً لأن يشعر الطفل بما هو فاعل — هذا ولقد أوضحت تجارب (الدكتور ت. و. مور) .

« Dr. T. W. Moore: The Process of Abstraction » ماسبق أن قلناه عن مقدرة الطفل على التجريد في ميدان الإدراك الحسى ، التعرف ، وكان مور هذا يعرض على تلاميذه مجموعات بها صفوف من الصور المضحكة الخيالية لمدة قصيرة ثم يعرض بعضها مجموعات أخرى . ومع أن أشكال المجموعتين كانت متباينة إلا أن شكلاً واحداً فقط تكرر في المجموعتين ولكن بأوضاع مختلفة وطلب « مور » من تلاميذه أن يبينوا متى لاحظوا أن شكلاً من الأشكال قد تكرر أكثر من مرة وأن يبينوا أيضاً حالتهم العقلية في أثناء القيام بهذه التجربة . هذا ولقد أثبتت التجارب أن إدراك الشكل المتكرر في المجموعتين المتباينتين قد مر في مراحل متعددة — فقد شعر الرأى في البداية وكأن شيئاً غامضاً أو شكلاً ما قد تكرر ثم يتمكن فيما بعد فيتعرف على الشكل معرفة مبهمة كأن يراه دائرياً أو مكوئاً من نقط وبعد ذلك يفتقل إلى دور معرفة الشكل معرفة صحيحة ولكن يشوب هذه المعرفة بعض الشك أو الخطأ وأخيراً يصل إلى معرفة حقيقية عن موقع الشيء وشكله الدقيق .

واختتم الدكتور « مور » تجربته يشير بأنه في حالة إدراك الأشياء إدراكاً بصرياً تنظم الأشياء التي تقع تحت عين الرأى في « نظم عقلية » Mental Categories بعضها عام جداً وغامض وبعضها الآخر دقيق ومنطلق عليها جميعها اسم « مدركات كلية » Concepts وقد نستعمل لغة مستر « ستورت » Mr. H. Sturt ونسميها « نماذج Patterns أو نظاماً Schemes » ولكن مهما تكن التسمية التي نطلقها عليها يجب ألا نتصور أنها مجرد أشياء سلبية إذ أنها عوامل إيجابية فعالة توجه وتنحصر في فهمنا للأشياء ومثلها كمثل (الميول الغالبة أو التوجهية) : « Determining Tendencies » التي تنحصر في أعمالنا . ويجب أن نعلم أن هذه النماذج « الصور العقلية العامة » مثلها بالضبط كمثل « الميل الغالب » فاهى إلا المظهر الفعال للمركب أى « الصور العقلية العامة » التي تقوم بمعظم أعمالها وهى مختفية في اللاشعور . إن معظم المدركات الكلية أو « النماذج » التي تزخر بها عقولنا قد استخلصناها بالتجريد نتيجة خبرتنا الماضية ولكن لابد من التسليم بأن بعض هذه النماذج Patterns فطرى ، فنلا

لدينا جميعاً ميل - في أعماق نفوسنا البشرية لأن تركيب من خبرات المدركات الحسية عالمنا خارجياً يتكون من أشياء منفصل بعضها عن بعض تتفاعل مع بعضها في الزمان والمكان وهذه المجموعات عامة جداً - هذا وغرائز الحيوان دائماً ، والإنسان (أحياناً) تتركب من نظم ذات صفات مفصلة كما يتجلى ذلك تماماً في حالة الطيور التي تبنى أعشاشها على مثال ما بنته أسلافها ولا يمكن أن نحدد بالضبط تلك المدركات الحسية التي تقع بين هذين الطرفين . ويؤكد (الدكتور يونج) أن هذا التشابه والانسجام العجيبين اللذين يظهران في عقائد جميع الشعوب البدائية إنما يرجعان إلى ما أطلق عليه اسم « الأنواع القديمة Arche Types » أو المجموعات الجنسية Racial Categories ^(١) الجامدة التي من شأنها أن تتطلب الإلهام والفهم لكل ما هو إنساني - وقد يبدو للقارئ أن هذه النظرية متطرفة إلى حد بعيد ، والواقع أن قدرتنا على رؤية هذا العالم وعلى فهمه تعتمد إلى حد بعيد على قوة خاصة تمكننا من أن نقرأ الصور العقلية العامة التي تتوحد به « والنماذج » التي تزخر فيه . وظاهر أيضاً أن بعض هذه « المدركات » قديمة بحيث يزعم « يونج » أنها النموذج الأول - أو الأصلي على الرغم من أنها تتضاعف بسرعة كلما ازدادت تجاربنا - ومن أجل هذا يتمكن الطبيب من تشخيص مرض جديد ويتعرف المهندس كيف تدار الآلة البخارية الجديدة ويتمكن الشرطي من أن ينظم حركة المرور بسهولة وذلك لأن تجاربهم قد أمدتهم « بصور عقلية عامة » أو بمدركات حسية أو « بنماذج » يتمكنون بواسطتها من أن يقبضوا على ناصية الأمور بأيديهم والواقع أن التخصص بعمل من الأعمال لا يبذل مجهوداً كبيراً في عمله لأن جزءاً كبيراً منه تقوم به مظاهر نشاط المركبات فيما تحت المستوى الشعوري .

ونحن إذا ما طرّفنا باب الإدراك الحسي وجب أن نقيم وزناً كبيراً للإدراك البصري ، ولكن ما قلناه ينطبق بشكل عام على جميع أنواع المدركات الحسية والحواس - ومما لا شك فيه أننا ونحن نسمع لحناً من الألحان ندرك « النموذج الموسيقي » الذي تعبر عنه النغمة الموسيقية بحيث إننا نتمكن من إدراكه من بين الجمل الافتتاحية ، وإذا عزف بنغمات أخرى فنحن نتمكن من ذلك الفهم لأن الصور العقلية العامة مسجلة كما لو كانت نظاماً تبعياً في « الأثر المركب الأصلي » . كذلك في حالة تفرّغنا سيارة خاصة بما تحدثه من صوت معين أو كتاب معين بملمسه والبرقالة برائحتها فهذه الإحساسات يفهمها العقل بسرعة عن طريق مظاهر النشاط للمدركات السكلية المبنية على الخبرات السابقة . ففي الضوضاء الخاص يتعرف

أما مقدرة الطفل على التجريد فسرعان ما تفوق مقدرة هذا الحيوان التحليلية^(١) فطفل سنه ثمانى سنوات إذا مارأى مستطيلا طوله ست بوصات وعرضه أربع بوصات مقسما إلى بوصات مربعة يمكن أن يقرأ فى ثنايا هذا المستطيل عن طريقة التحليل أن المربعات تقع فى صفوف أربعة وكل صف يحتوى على ستة ويتعلم بهذه الطريقة وبدون عد أن المستطيل يتركب من 6×4 بوصات مربعة . ويتمكن الطفل أكثر من ذلك أن يسير فى تحليله هذا إلى أبعد من ذلك لأنه يرى أن هذه الخاصية التى لهذا المستطيل الممين الذى أمامه تنطبق على جميع المستطيلات ذات الأبعاد المحدودة وبعبارة أخرى يتمكن الطفل من أن يتجاهل كل التفاصيل التى تميز هذا المستطيل عن غيره من المستطيلات والتى ترجع إلى ميزة خاصة هى الشكل العام للمستطيل . ومما هو جدير بالذكر أن هذه القدرة التحليلية الراقية ذات قيمة عظيمة فى التفكير الرياضى ، العلمى فى (الميكانيكا) مثلا نحن نتجاهل كل شئ عن الأجسام إلا مظهرها واحدا فقط هو أن حركة بعضها يؤثر فى بعضها الآخر كما أننا لانهتم فى أثناء دراستنا للضوء إلا بعلاقة السلوك بهذا الضوء .

وهناك دليل ثابت تمتاز به العمليات العقلية الراقية . بالإضافة إلى زيادة المقدرة على التحليل والتركيب وهو « درجة الذكاء » فالتدكاء عند الحيوان مقصور على المستوى الحسى أى أن الحيوان لا يدرك من المواقف أو من الأشياء إلا تلك التى تقع تحت حواسه مباشرة . وليس من شك أن لهذه القاعدة شواذ فالكلب الفطن يتمكن من أن يبين لسيده بنغمات نباحه أنه يريد أن يخرج للنزهة وقد يبين أكثر من ذلك عن غرض (كما يفعل كلب المؤاف) فيبحث عن طوقه وسلسلته ويضعها على أقدام سيده ، هذا وأهم ميزة تميز الإنسان هى أنه يهتم دائما بالحوادث والأشياء التى ربما لا تقع تحت حسه بطريق مباشر — وهذا النوع من النشاط العقلى هو ما يدخل ضمن نطاق التفكير . فى التفكير يعالج العقل مواقف عقلية عامة منفصلة تمام الانفصال عن ذواتها فى عالم المحسّات ويستخدم المفكر أفكارا .

والمقدرة على التفكير الحر — أى على استخدام الأفكار دون أى مساعدة من عالم المحسّات — تختلف اختلافا عظيما بحسب نضج الإنسان العقلى وكسب العادات المكتسبة ودرجة معرفة الفرد للموضوع — فالحدث الصغير مثلا يمكن أن نستدرجه حتى يتمكن من معرفة مساحته المستطيل ونحن فى هذا الاستدراك نبعثه على التفكير ولكن مما لاشك فيه أن مثل هذا الطفل لا يمكن أن يصل إلى هذه النتيجة إلا بعد أن نوجه أفكاره ونهيئه للحل

عن طريق رؤيته مستطيلاً حقيقياً نقسمه إلى مربعات — ويتمكن عقل الطفل في المستقبل من تطبيق هذه القاعدة على المستطيلات الممكنة — على أن مثل هذا الطفل لا يمكنه أن يصل إلى الحقيقة كاملة إلا بعد أن يفكر ويتأمل في هذا الرمز ، فعقلية الأطفال وعقلية غير المتعلمين لا يفكر إلا عن طريق المحسات التي هي رموز للمدركات الحسية التي لا يمكنهم تصورهما بدون ذلك الرمز^(١) — على أن هناك كثيراً من العمليات العقلية الممتازة بين طبقات المتعلمين لا يستطيعون التفكير دون استخدام الرموز الحسية — وهناك عقول جبارة لا يمكنها التفكير إلا بهذه الطريقة وهذا هو التبرير النفساني الذي من أجله تستخدم النماذج في التدريس وسيلة من وسائل الإيضاح — على أن طريقة استخدام النماذج في التدريس متقدمة لدى بعض المربين حيث أنها تسلب الطفل ذلك المثير الذي يبعثه على التفكير وعلى التخيل ولكننا نرى العكس فوسائل الإيضاح أحسن وسيلة لاستثارة النشاط العقلي لدى بعض الطلبة في بعض الأحيان ولدى بعضهم الآخر على الدوام .

على أن هذه الحقائق يمكن تطبيقها على الصور الفوتوغرافية وعلى الرسوم البيانية وبالنظر إلى أنها أبعد عن الحقائق المجسمة من النماذج هي بوجه عام وسيلة من وسائل استثارة التفكير أقل أهمية — فالمعقل في استخدامه للخطوط ، والألوان ولظل الصورة أو الرسم لا يستخدمها لقيمتها في ذاتها أو لما لها من فائدة ظاهرية — ولكن يستغلها رموزاً يتوصل عن طريقها إلى إدراك الصور العقلية العامة أو الأفكار الخاصة بشيء من الأشياء ، وبعبارة أخرى لكي توضح لنا المنظور . ومثلنا في هذه الحالة كمثل الطفل الذي يلهو بلعبته « Meecana » فهو يقتبس من الصورة التصميم الذي يريد بناءه . ولنفرض أن هذا التصميم هو نموذج « لوتس » فنجد أن الطفل يرجع أكثر من مرة إلى التصميم لأنه لا يستطيع أن يحتفظ بمثل هذه الفكرة المركبة إلا بالرجوع إلى النموذج ، وهذا ينطبق تماماً على استخدام الرموز في الجبر فالتعبير الجبري ماهو إلا شيء محس يدل شكله على العلاقة القائمة فيما بين القيم والأعداد — والرموز الجبرية تمكن الرياضي من أن يحتفظ بالمدرک السكلي في عقله فيتمكن من الانتقال من هذا المدرک السكلي إلى مدرک كلي آخر أرقى من الأول ولكنه مترتب عليه .

(١) وأظن القارئ يذكر ماجرى في رواية شكسبير Two Gentlemen of Verona فلاس المضحك The Clowish Lance لم يتمكن من شرح طريقة انفصاله عن أسرته إلا باستخدام حذائه وعصاته وقبعته رموزاً لوالديه وأخته وخادمتها .
(٢) وقد اعترف اللورد Kelvin العظيم انه لم يتمكن من قبول النظرية المفتاطيسية الكهربية للضوء لأنه لم يتمكن من أن يبتكر نموذجاً لها .

ونحن إذا قلنا إن شخصاً من الأشخاص يفكر تفكيراً حراً فعنى هذا أنه يفكر دون أن يلجأ إلى استخدام المحسات أو الرموز وكلنا نستطيع أن يفكر مثل هذا التفكير فيما يختص باليسير من الحوادث والعادى من الأمور فنحن نسترجع الماضى وننظر إلى المستقبل وقد نفرق فى أحلام من اليقظة — على أن ذوى العقول الموهوبة يمكنهم أن يرتقوا بأفكارهم إلى ما فوق العالم المادى ويفرقوا فى العالم المجرد^(١) — ولكن فى مثل هذه الحالات لا بد للعقل فيها من أن يستعين بما فى جمعبته من صور عقلية . وهذه ما هى إلا نماذج أو صور عقلية الأشياء المحسة بما فيها من عنصر الحركة — وتلعب الصور البصرية — دوراً هاماً فى تفكير الرجل العادى وفى استدلاله — هذا ويصبح كثير من أوصاف الأشياء عديم القيمة لدى كثير من الناس ما لم يقوها التصور البصرى — كما أن كثيراً من المناقشات تقوم على استشارة بعض الصور الواضحة عن سلوك الأشياء (انظر الفصل الثالث عشر)^(٢) .

ولنتحدث الآن عن اللغة وهى فى نظرنا أهم وسائل التفكير : — إن اللغة داة للتفكير سواء أكان هذا التفكير حسياً فى شكل الألفاظ المنطوقة أو المكتوبة أم كان فى شكل صورة لفظية — بصرية كانت أو مسموعة أو حركية — هذا واستخدام اللغة فى الأصل عادة اجتماعية ، وتظهر فى شكل بدائى جداً عندما تضطر الحيوانات — بدافع العزيرة الاجتماعية — أن تعمل بعضها مع بعض لغرض الدفاع عن النفس أو من أجل البحث عن الطعام . ونحن إذا نظرنا إلى اللغة نظرة سطحية وسريعة فهمنا أن اللغة لدى الرجل المتمدين ما هى إلا رموز مقطوع بصحتها يفهم معناها بطريق الترابط ولو أن هذا الوصف قد يكون حقيقياً إلى حد ما إلا أنه ليس الحقيقة كاملة ، فقد لعبت العوامل النفسية دوراً هاماً فى تاريخ الألفاظ أشكالها ومعانيها . ونحن إذا ما استرشدنا بالنظرية التلخيصية فى بحثنا هذا وجدنا أن التاريخ يعيد نفسه مع كل طفل يتعلم الكلام . على أن سلوك الأصم الأبكم يربنا إلى أى حد يتخذ الإنسان من حركات تقاطيع الوجه ، التمثيل الصامت وإشارات الجسم وسائل للتعبير عن الرغبات والمعلومات والوجدان . واللغة ما هى إلا وسيلة مثل هذه الوسائل من نوعها ومن أصلها — على أن الكلمات عندما تكون غير انفعالية مثل oh, o, hush أو عندما يدل اللفظ على مدلوله مثل splash o Cuchoo تصبح مجرد حركات

(١) يقال أن السير و . هاملتن W. Hamilton كاشف المعادلات الرياضية كان يصرف الساعات الطويلة يفكر تفكيراً رياضياً دون أن يلجأ إلى الرموز المكتوبة .

(٢) إذا كانت نقطة (ب) تقع شمال نقطة (١) بمقدار محدد وكانت نقطة (ح) تقع شرق نقطة (ب) بنفس المسافة التى بين نقطتي (١) ، (ب) كانت نقطة (ح) واقعة إلى شمال شرق نقطة (١) .

أو إشارات شفوية وقد نحل محل الحركات الجسمية أحياناً وقد تكون استعارات صوتية ذات أصل مستقل — على أنه ليس من الضروري أن يمر الطفل في جميع هذه الأدوار التاريخية التي اتخذتها الكلمة حتى وصلت إلى شكلها الحالي — في أثناء تعلمه الكلام — ولكن تظهر عليه الانفعالات القريبة من الموانف الأصلية والتي صاحبها . هذا ويحدث على الطفل أيضاً الاتجاه الحركي الأصلي فتتصل الكلمة بهذه الحركات وتدعو هذه الكلمة تلك الحركة بالذات إلى الظهور لأن الكلمة في الأصل لم تكن سوى تهذيب للحركة الطبيعية أو للاتجاه الأصلي وهذه النزعات في أوسع ممانها نفوس في قرارة اللاشعوري ولكنها تظل باقية هناك ، جزءاً من المركبات المدفونة ، على أن نشاط هذه المركبات يسبغ على الكلمة معناها . ومما يدعم هذه النظرية أن الكلمات التي كانت في البدء ذات معنى محس تميل لأن تصبح معنوية فيما بعد — وأحسن مثل لذلك كلمة Tend في اللغة الإنجليزية المشتقة من أصل لاتيني « Tendre » ويقصد بها « الامتداد » والتي يمكن أن نعدها بمثابة « إشارة صوتية » مرتبطة بامتداد الجسم وتشبهه في حركته — واستخدام الكلمة وما صاحبها من حركة ارتباطاً وكونا مركباً واحداً لدرجة أنه بمجرد استعمال الكلمة وحدها يظهر نشاط المركب النفسي بخدافيره — ولما دعت الحاجة لفهم المعنى الضمني الذي نقصده من كلمة Tendency فإننا استخدمنا المدرك السكلي الأصلي « للتمدد » رمزاً يمكن أن نفهم به المدلول الحقيقي ونستعمله وبذلك تصبح الكلمة معبرة عن مظهر نشاط مركب جديد على أن هذا المركب الجديد اتخذ من المركب القديم نواة له ومنه يستمد نشاطه ولكن بعد حدوث عملية الإغلاء .

وبهذه الطريقة نفسها يمكننا فهم أى قطعة مكتوبة كالتى تقرأها بين يديك الآن فهي لم تثر في نفسك غير بمض الصور السمعية أو صدى أصوات الألفاظ نفسها فالكلمات من شأنها أن تستثير النشاط اللاشعوري للآثار المركبة التي تحتفظ بها القوة التركيبية داخل العقل وتخرج منها بأسرع ما يكون مركباً جديداً ذا شكل جديد ومدى أوسع . وهذه الآثار — التي تنمو في أثناء القراءة هي التي تحدد ميلاً أو اتجاهنا نحو الجمل التي نفهمها فهماً جيداً . هذا وتميل العقلية الإنسانية أياً كانت إلى استخدام الخبرات البدائية الأولية وسائل للتعبير عن معاني سامية^(١) وهذه الظاهرة تفسر لنا مغزى الخرافات والتقاليد والشعائر الدينية والرموز التي تظهر في أحلامنا وهذه جميعها يمكن أن نتخذ منها وسيلة لفهم تطور

المدنية بأمره (أنظر الفصل الخامس) ولنضرب لذلك مثلاً : —

نحن إذا استعرضنا تاريخ العلوم الطبيعية تلحظنا الدهشة عند ما نعرف أن الإنسان كان يحاول دائماً أن يفسر الحقائق الغامضة (الظواهر الغامضة) في ألفاظ عادية جداً ففسروا «الطاقة» و «القوة» بأنها ما هي إلا «إجهاد جسمي» — أما «الذرات» و «الالكترونات» فما هي إلا سلوك الأجسام المتحركة — أما «الأثير» ففسروه «بالماء» وهكذا استخدم الشاعر في خياله نفس الكلمات ولكنه كان يعنى بها معاني خاصة إذ أنه يرى في المناظر العادية وفي حوادث الأيام المتكررة رموزاً لمعاني ربما لا يستطيع غيره أن يجدها (يعرفها) دون إرشاد منه . فالزهرة الصفراء primrose مثلاً عند من لا خيال له ليست إلا مجرد زهرة صفراء فقط .

تحدثنا في هذا الفصل عن جميع أشكال العمليات العقلية الراقية وجدير بنا أن ننقل بعد ذلك إلى موضوعي «الاختراع» و «الاستدلال» ففيهما يتجلى مظاهر النشاط الابتكاري بوضوح تام .

و «الاختراع» ما هو إلا إدخال بمض التعديل على التفاصيل الأساسية لمجموعة كانت موجودة فعلاً ومثلها الخالدة في هذه الحالة ذلك الشاب الباه الذي تمكن من أن يجعل الآلة البخارية تتحرك حركة آلية بمجرد استخدام قطعة من الخيط — على أن «الاختراع» قد ينتج عنه شكل جديد وأحسن مثل ذلك Ark Wright الذي تمكن من تحويل عجلة الغزل إلى آلة الغزل — وهذا النوع من الاختراع ما هو إلا تركيب جديد لتشكيلات أو «الأجزاء من تشكيلات» . كانت معروفة من قبل — وأنت إذا جمعت بين مضخة كابسة وعربة من عربات الترام أصبح عندك قاطرة حديدية وإذا ركبت آلة غاز وعربة عادية من عربات الطرق وبذلت الغز بالبنزين تمكنت من الحصول على سيارة وهكذا فالمقل المخترع إذا يمتاز بما عنده من قدرة جبارة على التحصيل وعلى التركيب — تلك القدرة الشائعة بيننا جميعاً — هذا ويختلف عقل المخترع عن العقل المادي الجامد في قدرته على فصل عناصر الأشياء عن الشكل الذي يحتويها ويكون خصبا في إنتاجه الجديد — زد على ذلك أن له من الطاقة ما يساعده على أن يمبر عن نفسه تمبراً قوياً وينتفع بهذه المواهب انتفاعاً حسناً .

هذا وليس ثمة فرق مطلقاً من حيث المبدأ بين هذا النوع من الاختراع وذلك الاختراع الذي أنتجته عقلية كاتب مثل «ديفو Defoe» والذي تمكن من أن يقدم للقراء

موقفا خياليا رائعا يتجلى في شخصية « روبنسن كروزو » فما هو إلا إخراج مدهش لحوادث معقولة — على أن الفرق الوحيد بين هذا النوع من الخيال والخيال السابق هو أن المجموعة التي ابتدعها خيال المخرج أو الروائي هي في الواقع للتأمل والتسليم فقط وليست للاستعمال — على أن هناك فرقا عظيما آخر بين الاختراع والتخيل — فالتخيل وإن كان في الأصل اختراعا يستمد مادته من العالم الواعي إلا أنه لا يعبأ مطلقا إذا كان هناك بين النموذج الجديد والعلم الواقعي أى صلة .

و « الاستدلال » مثله كمثل الاختراع ، إذ أن كلا منهما يرمى عمداً وقصداً إلى البحث عن شئ جديد وكلاهما يعتمد إلى أن يكون هذا الشئ الجديد ملائماً للواقع — فالعامل أو الصانع الذي يدير آلة (أوتوماتيكية) لا بد أن يتأكد أن خيطها يؤدي وظيفته . وقد رأى ديفو Defoe أن « روبنسن كروزو » لا يمكنه أن يرتدى ملابس مصنوعة من جلد الماعز دون أن يعرف كيف يصنعها فكل منهما قائم بعملية استدلال أو بعملية تعليل — فالتعليل موجود في الحالتين أى أن كلاهما بنى نموذجا تعارض عناصره عناصر نموذج آخر موجود فعلا . هذا ومعظم الاستدلالات في مختلف العلوم — لاسيما العلوم غير الرياضية — من هذا القبيل . فالجيولوجي يفسر وجود الحفرة فافرضا أنها الهيكل العظمى لحيوان مات ، اندثر وغطته رواسب البحر أو النهر ، فهذا هو التفسير الحقيقي (التشكيلة الحقيقية) التي توافق الواقع — أما التعليل في العلوم الطبيعية فيختلف تمام الاختلاف عن هذا النوع من ناحيتين :

أولا — انه استدلال تحليلي بمعنى أنه لا يعد الأشياء كما لو كانت « كليات » محسة ولكنها تبحث عن القوانين مثل قوانين نيوتن في الحركة وقوانين الجاذبية والتنافر في المغناطيسية حيث يمكن تلخيص مظاهر معنوية — مجردة تنطبق على جميع الحالات .

ثانياً — إن العلوم الطبيعية ترمى إلى خلق وحدة « Unity » من المظاهر الطبيعية المتسمة المدى وترى إلى التعبير عن هذه الوحدة بأفكار رمزية مثل « القوة » ، و « الذرات » و « الموجات الأثرية » . ولكن على الرغم من ذلك فإن هذه الصفات كما سيرى القارئ الذي يهتم بالناحية العملية — لن تجعل العلوم الطبيعية بعيدة عن الوصف الذي سبق أن شرحناه في عمليات التفكير البدائية .

« ومنذ أن ظهرت الطبعة الأولى لهذا الكتاب ظهرت مؤافات كثيرة عن مبادئ (الجشطات) النفسية أو عن علم سيكولوجية الشكل أو الصورة Form . وهذا التحوير العلمي الجديد يوافق ما سبق أن أدليناه في الصفحات السابقة والتي يعزى للبريطانيين فضل السبق

في نشرها . وعلى الرغم من هذا فإنه لا يمنعنا أن نعلق على صفحات هذا الكتاب شكرنا للكتاب الألمان الذين قاموا بقسط كبير من التجارب والتوضيحات — وملخص نظرية (الجشتالت) — يوافق ما سبق أن قدمنا وهو أن رد فعل الكائن الحي لتغييرات البيئة ليس مجرد رد فعل بالمعنى المعروف عند علماء الطبيعة ولكن مجرد تلبية أو إجابة Response — فن ناحيته — ليست حساسية الكائن الحي حساسية سلبية تشبه حساسية آلة التصوير ولكنها حساسية إيجابية أو حساسية إنتاجية بحيث تتعرف الموقف الذي أمامها تحت نظام جديد سهلا كان أم صعبا على حسب ما يكون عليه الحال ؛ هذا من ناحية أن الحركات الكائن الحي ليست مجرد حركة آلية ولو كان السلوك غريزيا — ولكنها تأخذ تشكيلة توافق التشكيلة التي يتطلبها الموقف الخارجي المدرك .

ولقد اتضحت صحة هذه المبادئ وانطبقت على أفراد المملكة الحيوانية بما أجراه كهلمر Wolfgang Kohler (وهو أحد زعماء المذهب الجشتالتي) على عقلية القردة^(١) ولقد استغل « كهلمر » حب الاستطلاع الزائد على الحد عند هذه الحيوانات واستغل شغفها المفرط بالوزن في تجاربه — ونظم « كهلمر » عددا من المواقف بحيث لا يتمكن أى قرد من القردة أن يحصل على واحدة من هذه الفاكهة إلا بطريق غير مباشر أو بعد عسر . وقد أظهرت القردة درجات متفاوتة من الذكاء في تلبية هذه المواقف ومثلها كمثل الإنسان في تلبية نفس المواقف . — وكانت محاولاتهم محدودة بوجه عام إذ أنها كانت لا تستخدم إلا الأشياء التي تقع تحت بصريهم استخدما يدل على الذكاء — فإذا كان الموز معلقا فوق رؤوسها كانت تحصل عليه بالاستعانة بصندوق أو بمكعب من أحد أركان القفص وتضعه تحت الموز وقد يتمكن القرد من وضع صندوق فوق صندوق آخر . على أن معظم القردة ظهر عليها علامات الذكاء باستخدامها عصا تصل بها إلى غنيمتها . ولم يقتصر بعضها على ذلك بل عملت على القذف بالفاكهة إلى جانب محصور تتمكن فيه من الحصول على الفاكهة بسهولة — فالقردة على هذا المنوال تمكنت من أن تكيف نفسها للمواقف الجديدة — ولقد ذهب القرد « سلطان » إلى ما هو أبعد من ذلك — فقد تعلم عن طريق اللعب كيف يثبت طرف عصا سميكة في طرف عصا أخرى أكثر سمكا واستخدم من المصنوعين معا وسيلة للحصول على الفاكهة المحبوبة لديه وكان هو القرد الوحيد في مملكة القردة الذي دفعت به بصيرته وعقليته الراقية إلى أن يخرج خارج القفص ليحضر « ساما » كان هناك ويتخذ منه وسيلة لإحضار الموز .

ولقد سبق أن أدلينا للتقارىء أنه ليس هناك فرق مطلقاً من حيث المبدأ بين سلوك الحيوان في مستوى الإدراك الحسى وبين التعليل المجرد الذى لا يستطيع القيام به إلا الإنسان ، على أن تجارب « كهلر » قد أثبتت ذلك اثباتاً قاطعاً .

وعلى العموم ليس هناك جديد فى نظرية « الجشتالت » بحيث يضطرنا إلى تعديل بعض آرائنا السابقة أو إلى إضافة شىء آخر ومنذ سنة ١٩٢٠ ظهرت حركة جديدة فى علم النفس اتجهت أنجاهاً آخر يبشر نبشراً عظيماً بالتقدم العظيم فى مضمار نظريات التربية وفى ميادينها العملية . ونحن نرمي بهذا إلى أن نشير إلى أبحاث الأستاذ C. Spearman الخاص بالمقدرة الإدراكية والتي أثبت فيها أن النشاط الإدراكي مهما يكن نوعه يمكن تلخيصه فى بعض مبادئ . يسيرة هي :

أولاً : كل أثر يستقبله العقل من مؤثر خارجي أو موقف — استقبالا يضمن تمام إدراكه أى يشمرك بوجوده — فيدرك العقل أنه موجود ، فوق هذا يدرك أنه يدرك — أى يدرك إدراكه له — ففي حاله إدراك لون من الألوان كالأحضر مثلاً — أو فى حالة إدراك رائحة أو طعم أو عمل من أعمال الإرادة — وجود المرئى فى مجال النظر يشمرك بوجوده فتراه وتدركه كأحد المرئيات وفى الوقت نفسه تدرك أنك تراه — وكذلك فى بقية المدركات الأخرى — فأنا لا أدرك اللون الأخضر فقط بل أدرك أنني أدركه .

ثانياً : ويتلخص القانون الثانى فى أن كل مؤثرين تشمرك بوجودهما يحملانك على أن تستنبط علاقة معينة تربط أحدهما بالآخر فإذا كان هناك لونان أو ظلان من اللون الأخضر هما (١) و (٢) وإذا كان لون (١) أغتمنى من لون (٢) وأكبر منه فوفقاً للقانون السابق يمكننى أن أدرك كل قطعة على حده دون أن أبحث فى العلاقة بين (١) و (٢) أى دون أن ألاحظ أن القطعة الأولى (١) أعمق وأكبر فى الحجم من القطعة الثانية (٢) . ولكن القانون الثانى يؤكد لنا أن هناك نزعة عندى تدعونى إلى إدراك العلاقة بين الاثنين — وفى حالات أخرى أكثر تعقيداً قد يستمع الشخص غير الموسيقى الحائناً (نفحات) Bach ولا يجد فيها إلا مجرد تتابع نفحات لا معنى لها وقد يفهم خصائص كل نفمة ولكنه لا يستطيع أن يدرك الشكل قطعياً . وعن طريق التكرار يستطيع أن يجد علاقات بين النفحات المختلفة يجعل منها لحناً خاصاً أو شكلاً معيناً فيستمع أولاً إلى النغم وعند ما يفهمه سيدرك التكرار المتعدد للنغمة نفسها ولكن فى مستويات متعددة ، وبعبارة أخرى أنه سيدرك علاقة تشابه الشكل أو الانسجام الذى يحدث بين عدة نفحات مختلفة ، وهكذا يمكن أن ننقل إلى فهم القطع الموسيقية الأكثر تركيباً .

ثالثاً : القانون الثالث هو عكس القانون الثانى فإذا عرّف شخص من الأشخاص نفمة خاصة على المزمف وطلب منى أن أغنيها معه فإننى ألبى الطلب مباشرة فأقوم بالأغنية — إذ أن عندى نفمة من نوع خاص وعلاقة خاصة وأتمكن من أن أستنبط أى مؤثر آخر تربطه بالأول هذه العلاقة وبذلك أتذكر مباشرة النفمة المطلوبة — خذ مثلاً آخر عندما يمزف (الأوركسترا) فى مسرح من المسارح لحن « ليحفظ الله الملك » God Save the King على النفثات المسموعة .

تلك هى قوانين الإدراك الجديدة : New-genetic principles وهى على التوالى .

١ — قانون إدراك الخبرة : Apprehension of Experience

٢ — « العلاقات » : Education of Relations

٣ — « المتعلقات » : Education of Correlates

ومن السهل جداً أن تتبع (سبيرمان) فى الفصول التى كتبها عنها والتى استغلها فى إيجاد تنظيم معقول لتلك المعلومات المتناثرة عن « المملكات » و « الوظائف » و « الإدراك الحسى » و « الذاكرة » و « الخيال » و « الإدراك الكلى » و « الحكم » ونستطيع أن نقول إن تحليله من السهولة بمكان بحيث يعجب كل إنسان شديد العجب لأن هذا القانون لم يكشف من قبل — ومن حسن الحظ ليس هناك فى هذا القانون ما يعارض مطلقاً نظريتنا السابقة ولكن على العكس فقوانين الإدراك الجديدة لسبيرمان تفسر هذه النظرية إلى حد بعيد جداً وهى تبرر مثلاً رأينا بأنه ليس هناك فرق مطلقاً بين الإدراك فى مستواه الحسى وبين التعليل المجرد فى كلتا الحالتين تتحكم قوانين واحدة وإذا كان هناك أى فرق فهو فرق فى الدرجة أو فى المستويات المختلفة وليس فرقا فى النوع وهى فضلاً عن ذلك تحدد بالدقة فكرة التشكيلة وفكرة النشاط التحليلى التركيبى التى سبق أن اعتمدنا عليها اعتماداً دائماً كما أن هذه القوانين مهمة جداً فى التطبيقات العملية فى ميدان التربية وفائدتها عظيمة إذ أنها تضع لنا أساساً ثابتاً للحكم على سير الدروس .

وأخيراً وبعد استعراض النظريات المختلفة الخاصة بالناحيات العقلية يمكن أن نقول أن الشعور بالذات الذى يتجلى فى الناحية الإدراكية يرمى دائماً إلى غرض قريب مباشر هو السيطرة العقلية على هذا العالم الذى فيه يبرز الإنسان نشاطه الإبداعي على أن هذا الغرض يتجلى فى باكورة الحياة فى ظاهرة الإدراك الحسى فالطفل الذى يسر لرؤية بريق الملعقة الفضية والذى يتعرف عليها لعبة من اللعب أو وسيلة من الوسائل هو بلا شك قد سيطر إلى

حد ما سيطرة عقلية على هذا العالم — ولكن بنمو العقل يتفرع من هذا الغرض اللاشعورى القريب ثلاثة أغراض شعورية — ولو أن هذه الأغراض تجتمع بعضها مع بعض باستمرار إلا أن بعضها يتميز عن بعض وهذه هى النواحي العملية، والجمالية، والخلقية ولنحاول الآن أن نشرحها بالتفصيل .

والنزعة العملية فى ناحيتنا الإدراكية واضحة كل الوضوح فما لا شك فيه أن السائح عندما يتحرى عن الطريق إنما يقوم بذلك حتى يتمكن من الوصول إليه وكذلك الحال عندما يسأل السائق المبتدى عن استعمال العدد والآلات المختلفة فهو إنما يتجشم مؤونة هذا السؤال لكي يتعلم قيادة السيارة ! فالسيطرة العملية هى فى الواقع المهدف المباشر للبحث العلمى . وهذا الدافع العلمى قد يختلف عن الأنظار فى بعض الأحيان فالتلميذ الذى يبحث عن سر ظاهرة الكسوف لا يتوقع مطلقاً أن يستغل هذه الأسباب متى شاء ولكن اتجاه تفكيره العقلى هو ذلك الاتجاه الذى يدفع بالشخص إلى البحث عن السيطرة فما لا شك فيه أن مدى فهم الفرد لظاهرة الكسوف لا تكمل حتى يتمكن الإنسان من أن يتنبأ بحدوث هذه الظاهرة وقد تثبت لنا هذه الملاحظة أن الدافع العلمى قد يتوارى أو يستتر فى شكل آخر تحت ستار الفكر العلمى البحث فالكيمى الذى يبحث عن التطبيق الصناعى لمهنته لا يزال يتحرق عطشاً إلى زيادة المعرفة أو العلم الذى يستمد منه قوة تزيد سيطرة على مادته — وكذلك حال الأخصائى فى علم طبقات الأرض « الجيولوجيا » البحتة الذى لا يزال يدرس باهتمام تكوين الأرض .

على أن جون ديوى فى سلسلة محاضراته الفلسفية^(١) التى هى فى الواقع خلاصة بحوث ، ومناقشات دامت ثلاثين عاماً يؤكد النزعة السابقة بشكل واضح وهو فى هذا التأكيد ينحو منحى السلوكيين (انظر الفصل الثانى) فهو يرى أن المعرفة ما هى إلا فهم الإنسانية للحقائق الحالية للحياة التى لا ترمى إلا إلى النجاح فى الوصول إلى أغراض الإنسانية فمعلوماتنا مثلاً عن النظريات الكهربائية ما هى إلا مجرد سلاح نتسلح به حتى نتمكن من توليد الطاقة الكهربائية واستخدامها فى الإضاءة ، وفى تسيير القطارات وفى إرسال البرقيات اللاسلكية وغير ذلك من الأمور فإذا ما فهم الناس هذه الحقائق فلا داعى مطلقاً إلى التفكير فى أشياء كانت موجودة من قبل « كنظرية المثل » لأفلاطون وللحقائق الرياضية ولا لقوانين نيوتن للحركة ، والالكترونات ، والأثير أو أى شئ آخر يرمى إلى شرح أسرار هذا العالم —

أو تفسيره فالتتابع المستمر للتغيرات التي تلحق بهذا العالم هي كل ماهو موجود وما المعرفة إلا سيطرتنا التجريبية على هذا العالم ومادام هذا العالم في تغير دائم نتيجة لما يلحقه به الإنسان فالعلم ذاته لا بد أن يتغير لأنه إذا كان مدلول العلم المقدرة على إبداع شيء جديد فقط فلا داعي مطلقاً لأن نعرف المعلومات القديمة — وتكون وظيفة المعلومات حينئذ هي أن تكون نقطة بداية للمعرفة الجديدة ونحن إذا ما طبقنا هذا المذهب على ميدان الأخلاق أو ميدان الاجتماع فمعنى هذا أنه لا داعي مطلقاً لوجود مثل عالية خلقية دائماً يتحتم على الإنسان أن يتبعها فما يجب علينا أن نعمله الآن لم يكن محتملاً على أجدادنا القيام به لأن عالمنا الذي نعيش فيه يخالف عالمهم الذي كانوا ينعمون به — والمثل العليا الخلقية لعصر الثورة الصناعية بما صحبه من ازدحام في السكان وتعقد في طرق المواصلات وعظمة في القوى الانتاجية لا يمكن أن تكون مطابقة مطلقاً لتلك المثل التي كانت تسود المجتمعات القديمة البدائية .

ولهذه النظرية تأثير مباشر وسريع على النظريات الترتيبية فبدلاً من أن تعمل على حفظ التراث الثقافي القديم فإنها تهتم بالحاضر وترمي دائماً إلى استثارة الميول التجريبية عند الأطفال في المدرسة نحو ما يعترضهم من مشاكل عادية وإقتصادية أو صحية أو خلقية وترمي أيضاً إلى أن تثبت فيهم أنه لا يمكن التفرقة بين هذه المشاكل إذ أنها ماهي إلا مظاهر متنوعة من مشكلة كبيرة هي العمل لمصلحة الجنس البشري — ومن العبث جداً أن ننكر أن المدرسين في أي بقعة من بقاع العالم يمكنهم أن يستفيدوا فائدة كبيرة من هذه النزعة — على أننا نشك بحق فيما لو كانت هذه النزعة تدعنا نترك مجالاً لكل ما يجب أن نتعلمه على الأرض وكل ما نحتاج إلى معرفته .

لقد اعترفنا من قبل بأنه حتى « العلم البحت » يرمي دائماً إلى السيطرة العقلية على مجرى الطبيعة ونحن نسلم الآن بأن هذا الهدف كثيراً ما يكون وليد الرغبة في السيطرة العملية ولكن قد يبدو من التناقض أن نسلم بأن أهمية بحوث « نيوتن » ، و « فراداي » ، و « داروين » و « أينشتاين » تنحصر فقط في سيطرتنا المتزايدة على الطبيعة التي أدت إليها بحوثهم أو التي قد تؤدي إليها — أن البحوث التي من هذا القبيل ترمي إلى هدف آخر — ولو أن هذا الهدف علمي نظراً لأنه موضوعي وموجه إلى ما هو كائن فعلاً إلا أنه يقترب من الهدف الإجمالي ولو أن هناك صلة ما بين الفن والنفعية إلا أنه يبدو مستحيلاً أن نخط من قيمة الأول حتى نصل إلى مستوى الثاني وذلك لأنه إذا اقتصر هدف العملية الإدراكية على الناحية العملية فقط ما تجشمت قوى العقل التحليلية التركيبية مؤونة التعمق في البحث

عن الشيء المطلوب بل وقفت عند الحد العملي الذي يتحقق بسرعة — فالرحالة الشغوف يقوم بتسجيل ملامح المدن ، والمناظر الطبيعية التي يمر بها على أنها علامات تهديه سواء السبيل — والطبيعي ، والكيمائي لا يسجلان من الملاحظات إلا ما يقتصر على الحقائق التي لها اتصال مباشر بالمسائل التي يبحثانها ولكن أهم علامة من علامات النشاط الجمالي هو أنه يرمى دائماً إلى الوصول بالعملية التحليلية التركيبية حتى تصبح هدفاً في حد ذاتها بدون نظر إلى أهداف أخرى ترمى إليها — إن كل ما قدمنا ليس إلا روح الإجابة التي أدلى بها الفيلسوف الإيطالي بنديتو جروس Bendetto Groce عن سؤال وجه إليه في ماهية الفن وقد حير هذا السؤال جميع الفلاسفة منذ عهد أفلاطون الذي عد الفن ما هو إلا تقليد للطبيعة ويقول جروس Groce أن الجمال والفن ما هما إلا تعبير ناجح أو كما سبق أن قلنا إنه هو الوصول بالعملية التحليلية التركيبية للإلهام إلى كل كمال ممكن فالمفاتيح التي يبتكر صورة جميلة لمنظر طبيعي لا يرمى مطلقاً إلى أن يخرج صورة طبق الأصل لما يراه ولكن هدفه الأسمى هو أن يسجل ذلك الإلهام أو التعبير الذي يجيش في نفسه لما يتأمله من نموذج أو لمظهر طبيعي — وقد يتمكن أن يخرج صورة جميلة لما شوهته الطبيعة وهذا ما لا يستطيع أن يصل إليه الفرد المادي . ونحن إذا ما عرفنا كيف أن خيال المعلن قد حور الحقائق المجردة القبيحة وأخرج منها فناً جميلاً فإننا نتلمس فيها نواحي الجمال بمعنى أننا يمكننا أن نتأمل فيها على أنها تعبير فني ناجح .

وبالمثل لا يبذل أحد جهداً في البحث إذ كانت روايات عطيل Othello والملك أوديب Oedipus Rex ، روايات حقيقية أم غير حقيقية ولكن استناداً على ما اتضح لنا من ثنايا تلك الأمثلة نجد أن في النواحي الفنية الرائعة جزءاً عظيماً من الحقيقة هي في الواقع أعمق من مجرد الحوادث التاريخية . وهذا هو السبب الذي من أجله أصبح الفن الراقى أعظم قيمة خلقية وكذلك أمكننا أن نمزو تلك المسحة الجمالية التي تنتمي لاتساع مجالات البحث العلمي لكونها نتيجة لعمليات تحليلية تركيبية على درجة عظيمة من الكمال .

من هنا يمكن أن نتقدم إلى « الهدف الخلاق » من المعرفة الذي نحن على يقين منه — لقد سبق أن عرفنا أن التكوين الخلاق يبدأ بتلك المرحلة التي يشعر فيها الطفل بأنه مضطر إلى أن يوفق بين نزعاته ورغباته ونزعات الآخرين ورغباتهم (انظر الفصل الثاني عشر) من ذلك نرى أن المعرفة الخلقية هي في الواقع ضرب من ضروب المعرفة العملية فما هي إلا معلومات عملية حاولنا تطبيقها على سلوك الإنسان وعلاقاته الاجتماعية ولكن كلما تعمقت

بصورة الإنسان الخلقية تمكن من أن يرى هدف النشاط الخلقى وهو صالح الفرد وخيره
لا يمكن تحقيقه إلا إذا اتفق مع الخير العام أو الصالح العام — من ذلك نرى أن إدراك
النواحى الخلقية ماهو إلا إدراك لتلك المبادئ العامة للسلوك .

تلك المبادئ التى يجب أن نتبعها مهما كانت الأحوال — ومن هذا يتضح للقارى مدى
التلاقى أو الإنفاق بين نواحى المعرفة الثلاث أو بين أهداف المعرفة — فالتدريس فى أوقات
تجليه بأرقى النواحى الخلقية قد يشعر بأنه على أتم الاتصال بالنواحى الأساسية لحقائق هذا
العالم ويتصور بأنه قد كشف عنه الحجاب فرأى ما فى هذا الكون من جمال سحرى .

مراجع الفصل الرابع عشر

- 1— H. Sturt : The Principles of Understanding.
- 2— Dewey : How we Think.
- 3— K. Kofka : The Growth of the Mind.
- 4— C. Spearman : The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition.
- 5— B. Groce : Estetica : Translatio by D. Ainslie.
- 6— Wildon Carr : The Philosophy of B. Groce.
- 7— E. F. Carrit : The Theory of Beauty.
- 8— W. Wundt : Volker psychologie.
- 9— L. Pearsall Smith : The English Language.

الفصل الخامس عشر

المدرسة والفرد

لقد أدى بنا مجال البحث والمناقشة إلى زيادة الاهتمام بالعوامل الاجتماعية في الحياة المدرسية . وقد يشعر القارئ أننا بعدنا عن الحقائق التي سبق أن نادينا بها في مستهل هذا الكتاب . ولإتمام رسالتنا جدير بنا أن نحدد في شيء من الدقة العلاقة بين الحياة المدرسية وما فيها من مواد دراسية ، والنمو العقلي للفرد .

الواقع أنه ليس هناك ما يحجز في النفس ويدعو إلى الأسى والأسف الشديد أكثر من إضعاف الذاتية وإنباط العزيمة وخيبة الأمل التي كثيرا ماتعوق الطفل في المدرسة لاسيما إذا كان الجميع يعتقد أنها مدرسة صالحة . إن مثل هذه المدرسة فلما تنجح في رفع مستوى الضعاف من أبنائها على أن الكثير من صالح أعمالها يضيع نظراً لأنها تحد من أفق أولئك الذين يرجى منهم ثماراً طيبة : على أن مثل هذه النتائج قد ترجع في بعض الأحيان إلى عوامل لا يمكن استئصالها — والطفل في حياته أقرب ما يكون إلى الحياة الهمجية ونحن لو تركناه ومجتمعاته التي ينتمى إليها لا يلبث أن يتحول إلى الحياة البدائية حيث تحكم التقاليد والعادات حكماً لا معقب له وحيث يقضى قضاء لا رفق فيه ولا هوادة على النزعات الفردية : وقد ترجع هذه النتائج السيئة إلى حد ما إلى عامل المنافسة المبالغ فيه فباستخدامه إنما تستغل المدرسة سلاحاً شديداً الفتك بالمدنية الحديثة فبمثل المنافسة إلا كمثل الخمر فهي تبدأ باستثارة قوى الفرد إلا أنها تنتهي به إلى حالة تخمد فيها جذوة نشاطه . هذا إذا لم تهبط بشاربها إلى مستوى الحيوان الأعجم : ونحن نعتقد أنه وراء هذه الأسباب أسباب أخرى أعمق منها وأشد تأثيراً إذ يرجع ذلك إلى الخطأ الشنيع في العلاقة القائمة بين الفرد والمجتمع : تلك العلاقة التي سبق أن تكلمنا عنها في الفصل الأول : ووراء هذه الأسباب ما هو أعمق منها ذلك أننا نستطيع أن نرى الأثر الذي تحدثه الأفكار الخاطئة عن علاقة الفرد بالمجتمع تلك الأفكار التي سبق أن بسطناها في الفصل الأول فهناك ذلك الرأي الذي قد يقذفه صاحبه علانية أو يخضع له في تفكيره دون شعور منه . وخوفاً أن السلوك الاجتماعي يتضمن التضحية بالذاتية لإنعاشها ومساعدة نموها . وبعبارة أسهل أنها تعني التضحية بالذات لتحقيقها

على أن منشأ هذا الخطأ هو تلك العقيدة الشائنة التي ترى أن الفرق بين السلوك الأثر من جهة والسلوك الاجتماعي من جهة أخرى ليس إلا فرقا بين السلوك الذي تستثير الغريزة الاجتماعية من ناحية والسلوك الذي لا تستثيره تلك الغريزة من ناحية أخرى : والواقع أننا لا يمكننا أن ننكر مطلقا الأثر الذي تحدثه العوامل الاجتماعية حتى في أشد أنواع السلوك أثرة فالمحتال مثلا يدين للموامل الاجتماعية بمعلوماته عن نواحي ضعف الطبيعة البشرية من جهة وبمهارته في استغلال هذا الضعف من جهة أخرى : على أن السلوك الاجتماعي في أرق مظاهره يدل دلالة قاطعة على أن هناك ذاتا قوية وراءها . فرجال البعثات الدينية الذين ينقطعون عن هذا العالم المتعدين ليبشروا وسط قبائل همجية في أرض تفنك بها الحميات يضحون بالشيء الكثير ومع ذلك فهم لا يضحون بأنفسهم بل إن سلوكهم على العكس من ذلك لا يمكن أن نفهمه إلا على أنه مظهر من مظاهر إثبات الذات لأناس امتازوا بعبقورية وذاتية قوية .

وهذه الأمثلة تاقى ضوءاً على صفات السلوك الأثر أو السلوك المنافي لمصلحة المجتمع . فهناك نوع من السلوك يستغل فيه الإنسان أخاه الإنسان ويتخذ منه على رأى « كانت Kant » وسيلة لا غاية . وهذا النوع من السلوك هو الإثم الذي يرتكبه كل رجل يقضى على غيره بأن يحيا حياة انحطاط ويعيش عيشة خالية من كل معاني الحياة ليصل من طريق ذلك إلى الفنى والبراء . وهو أيضاً الإثم الذي تقع فيه الأم التي تستخدم حب بنيتها لها كوسيلة لراحتها وسعادتها . وبالإيجاز هو الاستغلال في جميع صورته وأشكاله : وهناك نوع آخر من السلوك هو سلوك أولئك الأشخاص الذين يستغلون مواهب الآخرين وأعمالهم دون أن يقوموا بقسط من الواجب عليهم نحوهم فيقدمون للصالح العام بمض ما أنتجته قرائح هؤلاء ونحن نقصد هنا صاحب الملك المتقاعد والأديب أو الفنان الفارق في تهذيب ذوقه والباحث العلمى الذى يخفى عن العالم كشافاته : إن سلوك مثل هؤلاء الأفراد هو سلوك أثر أو غير اجتماعى وإلى هذا النوع ينتمى معظم أنواع السلوك غير الاجتماعى .

فالسلوك الإنسانى — الذى تم تطوره — يضم بين ثناياه ناحية اجتماعية وذلك لأنه يصدر عن نفس زاخرة بالعوامل الاجتماعية . من ذلك نجد أنه قد يسهل علينا أن نقول أن القيم الاجتماعية أو المنفعة هى أحد معايير السلوك حسنا كان أو سيئاً : وقد يبدو لنا أن هذا الأساس النفسى هو أحسن معيار يمكن أن نستغله في حياتنا المادية غير أننا نشك في هذا لو كان هو معياراً نهائياً . فقد يكون السلوك سيئاً على الرغم من كونه سلوكاً اجتماعياً . ومن المحتمل أيضاً أن يكون السلوك حسناً لأنه سلوك اجتماعى — ولندع الآن الكلام عن مساوى

الانغماس في الشهوات — تلك التي ينظر إليها الجميع بعين الاستهجان دون نظر إلى ما يحتمل أن يكون لها من نتائج اجتماعية عاجلة أو آجلة . ولكن يجب علينا أن نذكر أنه من المستحيل علينا أن نقدر النتائج الاجتماعية لقراراتنا الهامة فننا يستطيع مثلاً أن يجيب إجابة صحيحة عن هذا السؤال على أساس من المنفعة الاجتماعية . هل من الأفضل أن يحبس الإنسان حياته ليوضح ما خفي من أعمال « آخيلئوس » aeschylus أو يحسن عملية الزراعة ؟ ونحن إذا أعطينا هذه الاعتبارات مالها من قيمة ووزن وجدنا أنه من المستحيل أن نحكم على السلوك الإنساني بمعايير خارجية وإنه لا بد من الرجوع إلى ذلك الرأي الذي يقرر أن الحياة الإنسانية مثلها كمثـل الأعمال الفنية يحكم عليها بمدى مالها من قوة على التعبير — ومهما شرحنا هذا الرأي وحاولنا أن نتلمس الحقيقة فأجسامنا أو بالأحرى « أجسام عقولنا » ما هي إلا هياكل للطيف الإلهي : وعلى الرغم من أننا نترك أحراراً كل يضع خطته كما يشاء فإننا مجبرون على أن نشيد هذا البناء في أجمل صورة تسمح بها مادتنا : وبعبارة أخرى إن واجبنا الأسمى ألا ندع طبيعتنا تنمو على غير نظام بل علينا أن نستغل قوة الإبداع لإنتاج أجل ذاتية نستطيع أن نبلغها — بهذه الوسيلة فقط نتمكن من أن نسير في عملنا خالق هذا السكون — على أن هذا النظام السماوي ليس بالمعيار الذي يمكن أن نقيس به ما نهم به من سلوك قبل أن نقوم به وذلك لأن الأعمال لا يمكن الحكم عليها إلا بعد ظهورها : وقد تبقى بعد ظهورها سبباً في ارتباك الإنسان في حكمه فترة من الزمن — فالآن لا يشك أحد مطلقاً في أن Keats^(١) كان على حق في اختياره للشعر وتركه ما عداه من المهن كالطب مثلاً مع أن النقد في عصره لم يداخلهم شيء من الشك بأن « كيتس » Keats هذا كان مخطئاً في اختياره . وهذا القانون وإن كان لا يسمح بتطبيق دقيق في دائرة السلوك فلن يؤثر هذا في الحقيقة الواقعة وهو أنه المقياس الحاسم للفضيلة الإنسانية .

ننتهي من ذلك إلى القول بأن ذلك الرأي الذي ينادى بأن وظيفة المدرسة الأساسية هي صيغ التلاميذ بالصيغة الاجتماعية لا ينافي مطلقاً الرأي القائل بأن الغرض الأسمى من التربية هو تشجيع الذاتية — هذا ولقد سبق أن وضعنا أن هذا الغرض الأخير لا يشجع مطلقاً الأثرة أو الشذوذ الخلق وهو لا يفترض أبداً أن الأطفال عباقرة في مواهبهم ولقد عبّر عن ذلك كارليل Carlyle في كتابه الأبطال أحسن تعبير إذ قال « ليست العبقرية في التجديد

(١) شاعر إنجليزي (١٧٩٥ — ١٨٢١) لحقته النية وهو في عنفوان شبابه ولو امتدت به الأيام لواصل بالأدب الإنجليزي إلى مقام رفيع .

بقدر ما هي في الإخلاص « على أن صفة « التجديد » قد يصل إليها الفرد العادي الذي لا يمتاز بناحية من نواحي العبقرية — ولكن الإخلاص هبة لا يمكن أن يصل إليها إلا نقر يستطيع أن يسير وراء ميوله بحرية كاملة ويستطيع أن يأخذ عن غيره ما يجده ملائماً له لا ما يجبر على أخذه : إذن لا بد للمدرسة إلى جانب تعهدها صفات الأخاء والمطف والخدمة الاجتماعية أن تعلم أن أحسن طريقة لأعداد الفرد اجتماعياً إنما هو في تشجيع ذاتيته وأن أرق أنواع المجتمعات هو ذلك المجتمع الذي يصبح فيه الأفراد أحراراً في اختيار ما يلائم طبيعتهم من الصالح العام على أن يزودوا هذا المجتمع بأحسن ما لديهم من مميزات (أنظر الفصل الأول). وبهذا نصل مرة ثانية إلى أن الغرض الحقيقي من التربية يجب أن يكون إيجابياً لاسلبياً إذ أنه لا بد أن يرمى إلى تحقيق النشاط المطلق للأفراد لا إلى كبت هذا النشاط : والآن نقسم ما مكانة التأديب المدرسي من هذه التربية ؟ : ولكي نتمكن من أن نجيب إجابة صحيحة عن هذا السؤال جدير بنا أن نفرق أولاً بين التأديب المدرسي والأوامر المدرسية وسنرى أنه على الرغم من تداخلهما وأندماجهما كل منهما ينتمي إلى أساس نفسي مخالف للأساس الذي يقوم عليه الآخر . فالأوامر المدرسية ترمي إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التي تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها . هذا وتكون الأوامر المدرسية أكثر إنتاجاً إذا قامت على أساس من التقليد ومن النزعة التكرارية (أنظر الفصل السادس) أما التأديب المدرسي فليس شيئاً مفروضاً من الخارج كالأوامر المدرسية ولكنه شيء يمس النواحي الداخلية للسلوك وقوامه إخضاع دوافع الإنسان وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة . وبذلك تحل الكفاية والاقتصاد محل التبذير والجهد الفضائع على أن بعض نواحيها الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلا بد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وإرتياح ونحن نرى أن هذه هي الناحية التلقائية لميل فطري يرمى دائماً إلى أعظم درجات السكال وأحسن حالات التعبير عن الذات .

وعملية التأديب المدرسي شديدة الاتصال بعملية « التثبيت » بل ربما اعتبرناها في مستوى أرق من مستوى عملية « التثبيت » إذ أنها تختلف عنها في أنها تشمل درجة أعلى من القصد والإرادة فمثلاً كثيراً ما نقول بحق إن حركات الرياضي نظامية ونقصد بذلك أنها اكتسبت كمال الشكل والانسجام وبعبارة أخرى نقصد أن نقول أن هذا الرياضي قد وصل إلى التعبير عن ذاته عن طريق بذل مجهود شعوري وبالمثل إذا قلنا أن شخصاً من الأشخاص قد هذبته الظروف فمعنى ذلك أنه تعمد استغلال الدروس التي اكتسبها من

خبراته السابقة في تشكيل دوافعه وقواه ومع أن الشخص قد يتولى تدريب نفسه كما يحدث عادة لأولئك الذين يصلون إلى مراتب العظمة في ظروف صعبة مادية نعتقد أن التأديب المدرسي ما هو إلا تأثير عقل كبير منظم في عقل آخر أقل إتساعاً ونموا فهناك تتابع سيكولوجي محدد في كل عملية تأديبية : — فلا بد من .

أولاً — أن يكون هناك شيء . تتجه إليه الرغبة ويود الفرد بدافع باطنى أن يقوم بعمله ولا بد أن يشعر الفرد في هذه المواقف إما بمجزه عن القيام بالعمل أو يتفوق على غيره ويبرز مقدرته الكبرى على عمله .

ثانياً — إن الشعور بالمعجز من شأنه أن يستثير في النفس انفعال الخضوع بما يصحبه من دافع إلى الإلتواء إلى بعض الأمور التي يخفق في عملها أو التي يفوقه آخر في القيام بها .
ثالثاً — (وأخيراً) يقدم الإنسان على بذل المجهود ويكرره على أحسن وجه وهو إذا نجح في ذلك فاض عليه ضرب من الشعور الإيجابي بالذات — الشعور بالسيطرة وهذا يجعله دائماً يعمل على الاحتفاظ بالمستوى الذي وصل إليه .

وقبل أن تترك موضوع التأديب نرى لزماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها المدرسية : نحن نرى أولاً (وقبل كل شيء) أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً لاسلياً فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه في حالات الإجرام فقد ثبت (قطعاً) أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد « الكبت » ولكنه العمل على إعلاء دوافع المجرم الضالة أو الشاردة على أن العقاب يجب أن يكون رادعاً في بعض الحالات كعدم المواظبة وعدم الطاعة إذ أنهما يعملان دائماً على تحطيم الأوامر المدرسية التي يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير ما خلقى قط إلا إذا اتفقت عليه الجماعة أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجهها ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل المخطئ أو المذنب عن الجماعة التي يعمل فيها . هذا ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر في أثناء قيامهم بالعمل في الوقت الذي يشقى فيه المذنب بالعزلة والتمول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة في نفس ذلك المذنب ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبياً نتيجة لسأمه أو لأنه لم ينل قسطاً كافياً من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافي إذ أن معنى هذا حرمانه من

الوسيلة الوحيدة التي يجب أن نتخذها أداة لعلاج : وإذا اقترب الذنب من الخطيئة وجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للتواحي العلاجية فيجب ألا ننظر إلى ماضى الطفل الذى لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء — على أنه من المحتمل جدا أن يشعر الفرد بالخزى وبالعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه فى الموقف المشين الذى يراه فيه غيره وقد يغير الإنسان رأيه تماماً إذا هيأنا المخطئ طريقاً آخر فى الحياة والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع مطلقاً بكبت أسباب الشغب فى نفس الطفل فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافاً فى ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادى وإذا ماتمك المدرس زمامها تمكن من توجيهها فى إتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية (١) .

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة جدير بنا أن نضيفها إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات : يجب أن نتخلص نحن المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التى دوت بها أركان مدارسنا والتى تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لا بد من اتباعها فى الحكم المدرسى . الواقع أن العقاب والخوف من العقاب أثرا بائداً من آثار الهمجية والمدرس الواسع فى خبرته على علم تام بأن المدرسة التى يكثر جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق فى يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهرياً — لا بد أن نتوقع ذنوباً يرتكبها الأطفال ولا بد لنا من أن نعالجها ، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعدم مقدرة من المخطئ على أن يهيء نفسه للبيئة المدرسية ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقاً أنها ميل طبيعى إلى الشر : ويجب أن نأخذها على أنها شواهد على وجود شىء خاطئ فى المنهج أو فى طرق التدريس أو فى الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسى أو للحياة المدرسية .

انضح لنا من هذا العرض ومن تلك المناقشات التى طرقتها فى جميع أجزاء الكتاب أننا نريد أن تكون المدرسة مجتمعاً وأن يكون لهذا المجتمع ميزات خاصة به . وبعبارة أخرى نرى أن تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً لا فرق بين الحياة فى داخلها والحياة فى خارجها ، فلا يكون فيها مجال للسكبت أو إخفاق نشاط الأفراد بل يجب أن يتسع المجال أمام كل فرد حتى يعيش متمتماً بأوفر الصحة وأتمها . ونحن لا ننادى مطلقاً بالتمسك بالمعايير « التقليدية » لسلوك

(١) ليس التحليل النفسى أداة يمكن أن يستعملها الرجل العادى . ومع ذلك فإن على نتائج بحوث التحليل النفسى يمكن أن نقيم الطرق فى معالجة النكسات الخلقية فى الناشئين علاجاً علمياً وإنسانياً فى نفس الوقت

ولمّا زُمى إلى احترام القوانين العامة والتطلع إلى المثل العليا — كذلك نحن لا نريد تقسيماً أكاديمياً لنواحي النشاط في المجتمع بل الاشتراك فيها اشتراكاً فعالاً — هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً صناعياً فهي وإن كانت تعكس المجتمع الخارجى بحق إلا أنها يجب أن تعكس منه أحسن ما فيه وأكثره حيوية ونشاطاً فمدارس الأمة ما هي إلا عضوهام في حياتها مهمتها الأساسية تركيز قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار تحرص على مجدها الماضى وتؤمن مستقبلها فعن طريق المدرسة تتمكن الأمة من معرفة المصادر السكّنة التي صدرت عنها جميع الحركات التي أثرت في حياتها ويمكنها أن تقاسم أحسن وأنبل أبنائها في أخلاقهم وآمالهم وأن ترى نفسها في مجال النقد دائماً وأن تعلّى من شأن مثاليها العليا — وبعبارة أخرى يجب أن تكون المدرسة مكاناً لإعادة إصلاح دوافعها وتوجيهها . وعلى الجملة يمكن أن نقول مستعيرين لغة «برادفورد» : يجب أن تكون المدرسة ملخصاً للعالم المثالى أو نموذجاً حياً للعالم — لا لعالم الأعمال العادية فحسب بل للانسانية جميعاً جسماً وعقلاً ماضياً وحاضراً ومستقبلاً^(١) .

إن هذا الرأى الذى ننادى به بأن تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً وصناعياً فى آن واحد يفسر لنا لماذا كان من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نجيب إجابة مقنعة عن بعض أسئلة تمس السياسة التربوية فثلاً يعارض كثير من المربين فكرة المدرسة الداخلية بحجة أنها تحتطف البنين والبنات من حياتهم الطبيعية فى أحضان البيت . ولكننا نجيب عن هذا الزعم بأن فى المدارس الداخلية المنظمة اهتماماً خاصاً بالحياة الاجتماعية واعلاء واضحاً للشعور الاجتماعى وهما فى تأثيرهما التهديبى يعوضان تلك الخسارة الناجمة عن فقدان تأثير المنزل . على أن الأمل ضئيل جداً فى أن نصل بهذا الجدل إلى نتيجة نهائية إذ ترى النزعة الحديثة إلى تأييد المدرسة الخارجية على أن النظم المجيدة للمدارس الداخلية الإنجليزية القديمة هى بلاشك تقاليد عظيمة ومن المحتمل جداً أن تتمخض هذه المدارس عن معاهد أخرى سوف يصبح لها أثر فعال فى حياة المجتمع البريطانى وفى الوقت نفسه هناك نزعة حديثة فى المدارس الخارجية ترى إلى أن تقتبس لنفسها بعض مميزات الحياة فى المدارس الداخلية يقابلها نزعة أخرى فى المدارس الداخلية ترى إلى أن تخرجها عن عزلتها وأن توثق علاقتها بدرجة أكثر مع العالم الخارجى .

واختلاط الجنسين فى التعليم مشكلة من المشاكل العريضة . فأنصار فكرة الاختلاط يرمون إلى تطهير وتقوية اسس الحياة الاجتماعية فى الأسرة وذلك بالجمع بين البنين والبنات

في معهد واحد فيتسنى بذلك لكل فريق أن يعرف الفريق الآخر كما أنهم يرمون إلى التخالص — عن طريق الجمع بين الفريقين تحت ظروف طبيعية — من ذلك الفضول غير الصحى ومن يقظة الغريزة الجنسية قبل أوانها. كما أن جمع الجنسين معاً من شأنه أن يضر أمام كل فريق المثل العليا للفريق الآخر فتتأثر بذلك أخلاقهم وبذلك يحدث شيء من اندماج التقاليد الخلقية ذلك الاندماج الذى سبق أن تكلمنا عنه في الفصل الثانى عشر .

أما المعارضون لفكرة اختلاط الجنسين فيؤكدون أن هناك نزعة طبيعية عند المراهقين من البنين والبنات ترمى إلى الانفصال حتى ينمو كل فريق وفق طريقته الخاصة بحيث لا يعوقه عائق وهم يؤكدون أن هذه النزعة توضح بجلاء أن محاسن أو فضائل كل جنس — ولا سيما في المراحل المتأخرة من الحياة المدرسية — لا يمكن أن تثمر الثمرة المطلوبة إذا جمعنا الجنسين معاً . وهم يوافقون على فكرة الاختلاط في مرحلة الطفولة فهى في نظارهم سياسة حكيمة وهذه الفكرة آخذة في الانتشار ولكنهم يؤيدون فكرة الفصل بين الجنسين . وبالإجمال لا يمكننا أن نحدد المدى الذى عنده يمكن أن نحد من حرية اختلاط الجنسين في العمل وفي اللعب .

ونحن إذا ما انتقلنا إلى بحث مشكلة « التربية العامة » « والتوجيه المهني » وجدنا انقساماً آخر في معسكرات المربين فزعماء أو دعاة التوجيه المهني على حق في صرختهم لمراعاة حاجة انشبات الشديدة للالام بحقائق الحياة وبذلك تضعف شوكة معارضتهم ولا سيما أن هؤلاء ينكرون انكاراً باتاً أنه ليس في التوجيه المهني قيمة ما تربوية . ونحن في مناقشتنا للاشكال أو المشكلة يجب ألا نطمس الحقائق وذلك بالتجائنا إلى مجتمعنا الحالى الناقص وأمام أعيننا الآن موقف عجيب جداً فالمدارس التى كانت في يوم من الأيام معاقل التربية الحرة تسرع إلى أن تجعل مناهجها مواتية لحاجات الصناعة والمهن الحديثة ولذلك أخذ خصوم التوجيه المهني وهم جماعة يدافعون عن العمل — على أننا يمكننا أن نفهم موقف هؤلاء بسهولة . فهم من ناحية يطالبون للفقراء بإرثهم أو بنصيبهم من الإرث الثقافى الذى ظلوا محرومين منه أمداً طويلاً . ومن ناحية أخرى هم يرون فيما وراء المنح التى تمود عليهم من التوجيه المهني شيئاً خفيفاً هو شبح صاحب العمل المستغل — ولكننا نرى إلى توضيح مشكلة التوجيه المهني على أسس تربوية محضنة : ولذلك يجب علينا أن نبعد بعض إشكال التوجيه المهني عن المدرسة فليس في المدرسة أى مجال لها إذ من المبعث أن نعد الولد ليكون رجلاً من رجال البوليس أو ليصبح يوماً « كسارياً » للترام أو نعد البنت لأن تصبح صانعة صناديق من الورق المقوى طيلة حياتها . ولكن إذا أخذت المسألة شكلاً آخر فأصبح هدفنا إعداد الضابط البحرى أو البحار أو المهندس أو نجار

« المبوليات » أو البناء أو المزارع اتخذ الموقف شكلا آخر . إن مثل هذه المهن ليست بالحقيقة حتى ننظر إليها بمثل هذه النظر العاجلة فوراءها تاريخ مجيد وتقاليد وأسس خلقية واضحة . هذا إلى أنها قد ربت أخلاقا رفيعة وساعدت على ظهور عقليات فذة ومقدرة عملية باهرة — على أن هذه المهن يمكن ممارستها بدون معرفة حقيقية أو ثقافة فنية . ولكي نربي الطفل في أساليب هذه الوظائف الهامة وجب علينا أن نضمن أنه سوف يلقى بروحه وب عقله بحماسة في أحضانها لمعرفة أسرارها بحيث لا يقل حماسه عن حماس المدرس في أوقات الانتخابات : وقد نصل إلى ما هو أعظم من هذا فالعمل الذي من شأنه أن يحمل الولد إلى أهدافه والذي من خصائصه أن يزيد من وقاره وقوته كثيراً ما يفتح مغاليق نشاطه العقلي — تلك التي يغفلها « التعليم العام » فيتركه خاملاً بليدا . فبذلك تنشيط قوى الولد العقلية وترقى قدرته على تقدير القيم الروحية . وبعبارة أسهل يتحول التوجيه المهني فيصبح تربية حرة (١)

وقد نصل إلى نتيجة تشبه النتيجة السابقة إذا آمنا بالتربية المهنية وقد تشبعت بروح التربية الحرة ولكننا لا نؤمن بها قط إذا هي أصبحت وحدها تربية قائمة بذاتها — هذا من ناحية ومن ناحية أخرى جدير بنا أن نستغل ما للتوجيه المهني من ميزات وأن ندمج هذه الميزات في كل خطة تربوية فلا يمكن أن ننكر مطلقاً كيدها للنواحي ذات القيمة الاجتماعية ولاستثمارها بمظاهر النشاط العملي .

نتنقل الآن إلى مشكلة أخرى هي طول مدة التعليم : لقد وفر علينا مثونة البحث في هذا الموضوع « قانون فيشر » ذلك القانون العظيم الذي صدر في سنة ١٩١٨ Mr Fishérs act of 1918 : الآن وقد حان الوقت الذي يجب أن نسلم فيه أن الشباب هو وقت التربية والعمل ولذلك نحن نؤيد ذلك الرأي الذي ينادى بأن يستمر شباب هذه الأمة في عملية التعليم حتى سن الثامنة عشرة ونحن إذا ما طرحنا التربية الجامعية ظهرياً أمكننا أن نقسم التربية الطبيعية ثلاث مراحل تقابل الموجات الثلاث الكبرى للنمو الجسمي والعقلي .

أولاً — هناك طور الحضانة الذي ينتهي بالطفولة حوالي سن السابعة أو سن الثامنة — وهذه هي فترة التربية في البيت وفي مدارس الحضانة مثل مدارس منتسوري وفروبل . — ثانياً — مرحلة الطفولة وهذه تنتهي في سن الثانية عشرة تقريباً وهذه يجب أن تكون مرحلة المدرسة الابتدائية أي يجب أن تكون مرحلة خاصة من مراحل التعليم والتدريب بحيث تتفق مع حاجات الطفل العقلية والحلقية وبحيث تضع أساساً ثابتاً لتربية الشباب .

ثالثاً — وأخيراً نصل إلى تلك المرحلة التي تحمل البنين والبنات إل خضم الشباب وفجر الرجولة أو الأنوثة وتنتهى فى سن الثامنة عشرة ويجب أن تكون هذه المرحلة شاملة لجميع أنواع التربية التى تضم سائر أنواع المدارس الثانوية وبذلك نكون قد أكدنا مسألة هامة يجب أن يعترف بها الجميع وجديرة بالإصلاح التربوى — نقصد بهذا تربية الشاب سواء أ كان هذا شباب طبقة (الارستقراط) فى مدارسهم الخاصة أم شباب الفقراء فى مدارسهم « الراقية » إذ أن هذه المدارس ما هى إلا أشكال مختلفة لمشكلة واحدة هى مشكلة تعليم الشباب تعليماً مثمراً فى هذه المرحلة — على أن هذا رأى لا يتطلب تضيقاً فى منهاج الدراسة بل هو يتطلب ألا تكون هذه الاختلافات قائمة على تفرقة إجتماعية بين الطبقات . بل يجب أن يكون أساس التنوع هو « قدرة » شباب الأمة وحاجاتهم وبذلك ينفتح المجال أمام أبناء الأثرياء ذوى الاتجاه العملى الذين تموت عقولهم جوعاً بدراساتهم الأدبية فيجدون خلاصهم فى المدارس الفنية أو الصناعية — وفى الوقت نفسه تنزل المدارس الثانوية عن بعض كبرياتها وتضم بين أحضانها المدارس المتوسطة الجديدة — تلك المدارس التى قصد منها أن تكون تكملة للمدارس الأولية وبذلك تصبح مدارس ثانوية لأبناء الشعب .

ننتقل بالقارىء الآن إلى آخر مشاكلنا التربوية ألا وهى مشكلة المنهاج والآن نقسائل على أى أساس نقر ما يجب أن يتعلم الفرد فى المدرسة وبأى روح نعلمه هذه المواد ؟

إن المقياس البدهى الذى يمكن أن تتخذه أساساً فى عمل المنهاج هو « المبدأ النفسى » فالرجل العادى وإن كان يميل أحياناً إلى أن يعلم أطفاله تتقاً من المعرفة التى لا طائل تحتها سوى مجرد الترف إلا أنه يتطلب أن يتعلموا ما ينفعهم فى حياتهم المستقبلية وهو يميل دائماً إلى أن يعطى كلمة نافع معنى جديداً — دعنا من احتقار مثل هذا رأى فهو رأى جدير بالتقدير ولو استطاع أن يبين عن رأيه أو يوضحه يظهر أنه ليس بعدو للثقافة كما تفهمها ولكنه عدو للمسحة الأكاديمية التى تستأصل الثقافة من جذورها وتبعدها عن الحياة العامة — على أن الرجل العادى محق أيضاً فيما يعتقد من أن الميل الأكاديمى الذى نصره المدرسون فى جميع العصور مضر أ كبر الضرر فالشخص الذى ينادى باستئصال شأفة الآداب القديمة من المنهاج لا يقل خطراً عن ذلك الشخص الذى يتخذ من هذه المواد وسائل للتدريب العقلى ، على أن زميله مدرس العلوم الحديثة يقع فى الخطأ نفسه الذى وقع فيه غيره ولذلك فنحن نؤكّد أن نقد الرجل العادى على الرغم مما هو عليه من جهل — مفيد إذ أنه يوجه

أنظارنا دائماً لوظيفة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع وهو يتحدانا دائماً بأن تختبر تعاليمنا في ضوء حاجات المجتمع ومطالب الحياة^(١).

على أن المذهب النفى — على الرغم مما فيه من فائدة — ليس من السهل تطبيقه . خذ لذلك مثلاً « مادة الحساب » فهي مادة من التي يُجمع جميع الآباء على فائدتها ؛ فليس هناك من شك أن القدرة على استخدام الأرقام أمر يطعم فيه كل فرد : وقد يلحق الإنسان الخزي والعار إذا لم يتمكن من حساب ماليته وتحديد أرباحه وخسارته ويضبط معاملاته . وإذا كان رأى العام يؤمن بأن السواد الأعظم من الناس ليس بمحتاج إلى أكثر من معرفة مجرد مبادئ الحساب فكيف إذا تسبغ الدراسة الشاقة للرياضة المجردة وما فائدتها إذا استثنيا قيمة الهندسة والخير في بعض المهن ؟ . وقد يعترف الرجل العادى على الرغم من هذا الإشكال المعقد الكفيل بإيجاد كل حيرة وارتباك بأنه وإن كانت بعض المعلومات ربما لا تكون نافعة بطريق مباشر في هذه الحياة فقد تكون تلك المعلومات ذات قيمة غير مباشرة ولا سيما إذا كانت ذات أثر فعال في ناحية « التدريب العقلى » . على أنه كان هناك شبه إجماع في يوم من الأيام على صحة هذه النظرية ، وكان للمدرس الحق في أن يستخدم وسيلة ما لشحذ العقل بالطريقة التي يراها مناسبة فكان يدرس اللاتينية لأولاد معرضين عنها ظناً منه أنها سوف تكسبهم « دقة في التفكير » ومقدرة على مغالبة الصعاب — وقد كان يقضى مع تلاميذه الساعات الطوال لتيسير المسائل الجبرية الصعبة وذلك لأن هذا هو الطريق الوحيد للوصول إلى « الدقة العقلية » إلى غير هذا من الادعاءات التي لا يمكن أن يسيغها مطلقاً سوى الرجل غير المستنير .

ومن هنا نصل إلى مذهب « التدريس الشكلى » Formal Training ذلك المذهب الذى ينادى بأن القدرة التي يحصل عليها الإنسان في ناحيته من النواحي العقلية يصحبها إنتقال أثر التدريب إلى جميع الميادين التي تشملها هذه المملكة : ولقد أثبت « جون آدمز » بطلان هذه النظرية في كتابه المشهور^(٢) الذى سيطر سفرًا خالداً في عالم الأدب اللاتينى : ولقد هب العلماء لا ثبات صحة هذه النظرية فأثبتت التجارب بطلانها ؛ ولكن على الرغم من

(١) راجع كتاب « التعليم الجديد » الفصل الخامس وقد ذكرت تلميذة على شيء من الذكاء مرة للمؤلف « أنها لم تكن تتصور وهي في المدرسة أن للعلم صلة بأمور أخرى غير الامتحان . ولم تكن العلوم بالنسبة إليها إلا مواد للامتحان » .

2— Adams : The Herbartian Psychology Applied to Education.

ذلك أصبح من الصعب علينا أن نتصور أن مثل هذا الرأي الذى أعتنقه معظم المدرسين وآمن به كثير من العقول الجبارة على غير حق : والآن فلنتساءل عن مدى ما فى هذا الرأي من حقيقة إذا وجدت ^(١) .

قد توحى إلينا دراستنا السابقة لموضوع « التأديب المدرسى » بالجواب عن هذا السؤال فالعلوم الرياضية تمثل ناحية من نواحي تقاليد النشاط العقلى التى أمكن توجيهها طيلة القرون السابقة نحو مجموعة خاصة من المشاكل والأشياء . وهذه ظلت موضع بحوث الموهوبين وغيرهم جيلا بعد جيل فانكبوا على دراسة هذه الأشياء واشتغلوا بحل هذه المشاكل وتمحيصها فقبلوا الصحيح من معلومات السلف وصحّحوا الخاطى منها وسلموا نتائج أعمالهم للأجيال القادمة حتى تحكم عليها وتعالجها بالطريقة نفسها ، وكان نتيجة هذا التداول ظهور نوع خاص من مظاهر النشاط العقلى يميز الذاتية الفذة لهؤلاء ويعرف بروحه الخاصة . هذا والتلميذ الذى تشبّع من هذا العلم سوف تفرس فى نفسه عادات هذا العلم وتقاليده وأفكاره وسيجد أن فى أعماق نفسه نزعة قوية لإظهار هذه الصفات والعادات التى اكتسبها من هذا العلم فى جميع الميادين التى يمكن تطبيقها فيها . وبالمثل يميل المحامى إلى الاستفادة من دراسته القانونية لمعالجة كل مشكله أو إثبات الأدلة — وإن كانت بعيدة عن مهام منصبه أو مهنته — ولقد عبر عن هذه النزعة الدكتور « وليم هارفى » مقتبسا كلامه عن « فرنسيس بيكون » حيث « سيكتب رئيس الدولة الفلسفة بالروح التى يزاول بها شئون الشعب العامة » ومن أجل هذا السبب أيضا كثيرا ما نسمع الكيميائى الحديث يشكو من الشكوى من زميل تخصص فى مواده نفسها بأنه يهجم المشا كل الكيمائية كطبيب ^(٢) .

على أن تاريخ الفكر الإنسانى ليتمثل فيه هذا المذهب نفسه « فنيوتن » مثلا وقد تشبّع بالأفكار الخاصة بالجاذبية الأرضية ونظر إلى جميع الدراسات العلمية بوجهة النظر الفلسفية

(١) يحتوى تقرير « Spens' Report » سنة ١٩٣٨ حول التعليم فى إنجلترا على مذكرتين قيمتين أحدهما تتناول الجانب التاريخى لنظرية التدريب الشكلى بقلم « سيرل بيرت » والأخرى تتناول تطبيق النظرية فى مجال المعرفة بقلم الأستاذ هـ . ر هاملى Hamley .

(٢) لقد كتب تشرستن « مرة يسخر من الرجل الذى يحكم عن خلود الروح من وجهة نظر المهندس الكهربائى ولكن أستطيع المهندس الكهربائى أن يفعل غير هذا ؟ لئنا جميعا لا نستطيع أن نخلص مما اعتدنا عليه من طرائق فى التفكير وما ألفناه من وجهات النظر التى تدربتنا عليها . وهذا هو السبب فى أن الناس لابد أن يخلّفوا فى رأى إلى آخر الدهر . ولا بد أن يبقى عدد ليس بالقليل من الحقائق دون متناول الفرد منا .

لهذا الكون ، تمكن من وضع الأسس الحديثة « للكيمياء الذرية » و « للطبعية الجزئية » .
ولا يقتصر الأمر على ذلك ، فمثلا ليس من المبالغ في شيء أن نقول أن مفكرى القرن الثامن
عشر الذين تشبعوا بآراء نيوتن قد عالجوا مشاكهم السياسية والاجتماعية بالروح الفلسفية —
تلك الروح التي أخذوها عن « نيوتن » ، كما أن خلفاءهم من بعد قد تشبعوا بروح « داروين »
فعالجوا المشاكل نفسها متأثرين بأساليب التطور والانتخاب الطبيعي .

الخلاصة إنه يمكننا أن نقول أن التدريب الذى تحدته مهنة ما من المهن أو دراسة ما من
الدراسات . يدفع بصاحبه إلى أن يستغل أفكاراً وطرقاً خاصة ويطبقتها على مواقف من
نوع خاص . على أنه يحدث غالباً انتقال فى أثر التدريب فيميل الإنسان دائماً إلى أن يطبق
الأفكار والطرق نفسها على المواقف المماثلة لها ، فالتدريب إذاً يطبع الفكر بطابع خاص وفقاً
لمظاهر النشاط المختلفة ذلك النشاط العظيم ذى الأثر الواضح فى المجتمع الأ كبر .

هذا ويمكننا أن نلخص مظاهر هذا النشاط فى مظهرين : —
أولاً — مظاهر النشاط الاحتفاظى التى من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة وبمستويات
الفرد والجماعة . كالاتم بالصححة العامة وبالرشاقة الجسمية والعادات والتنظيم الاجتماعى
والخلاقى والدينى .

ثانياً — مظاهر النشاط الابتكارى وهو النوع الذى تقيم عليه المدينة صرحها . ويمكن
أن نقف على هذا النوع بسهولة ، فما على القارىء إلا أن يتصور مدينتنا وقد عدم منها نتاج
الفن والكلام . وما أشقى هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وعن أغانيه وإذا
شلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة الذ كر يجب أن تتمثل فى النهاج ، فها هى إلا المظاهر
الكبرى للنفس البشرية ، وفى هذه المظاهر تملخص الطاقة الابتكارية لكل جيل وتتخذ
أشكالها الخاصة بها وإن لم يحدث ذلك فعلى المدينة السلام . ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط
الابتكارى فكل منهاج تربوى كامل يجب أن يضم المواد الآتية :

أولاً — الأدبيات وهذه لابد أن تشمل أحسن ما أنتجه الأدب القومى .
ثانياً — بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى وهذه يجب أن تكون أعم الفنون انتشاراً .
ثالثاً — الفنون العملية أو المهن اليدوية ، وهذه إما لناحتها الجمالية كالنسيج والنحت
وعمل الحروف وإما لناحتها الإنسانية كالنجارة وأشغال الإبرة الخ . .
رابعاً — العلوم بما فيها من رياضة وعلوم الأرقام وحساب الزمان والمكان .

هذا ويجب أن تظهر كل من التاريخ والجغرافيا في المنهاج بشكائين مختلفين ؛ فيمكن ان نعتبر التاريخ ضمن فروع الأدب كما يمكن أن تظهر الجغرافيا في مجموعة المواد العلمية — هذا أحد الأشكال الممكنة — وهناك شكل آخر : فيمكن أن يتخذ المعلمان مكاناً خاصاً في المنهاج لمواد يتجلى فيها مظاهر النشاط الإنساني ، فالتاريخ يرينا اتصال الحاضر بالماضي ، ويتجلى في الجغرافيا ، وفي مدى اعتماد حياة الإنسان على بيئته الطبيعية واعتماد الإنسان على أخيه الإنسان في بقاع المعمورة^(١) .

على أن مظاهر نشاط المجموعة الأولى لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها ، وكلما كان تدريسها عرضياً في ثنايا المواد الأخرى كان ذلك أفضل . فالتربية الصحيحة ورشاقة الجسم مثلاً لا يمكن أن يتعلمها الطفل كما يتعلم اللغة الفرنسية ، ولكن من الممكن جداً أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التي يراها أمامه كذلك يمكن معالجتها في ثنايا دروس العلوم . وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية . هذا بالإضافة إلى دروس خاصة لتربية الصوت والنبات وهذه تتحقق في جماعات التمثيل والخطابة الذين يمكن أن نعدّها قسماً من الدراسات الأدبية — وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا وذلك عن طريق تأديته واجباته كعضو صالح في المجتمع المدرسي — أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل في ثنايا دروس التاريخ .

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أي مادة أخرى : هذا ويؤسفنا أن نقول أن تدريس الدين في الوقت الحالي لا يلقى العناية الجديرة به وقد يكون من الظلم الشديد أن نأق على أكتاف المدرس وحدها عبء هذا التقصير ، فما المدرسة إلا أحد الميادين التي ينعكس فيها صدى هذا الإضطراب وتلك الحيرة التي أضعفت النشاط الروحي لشعوب العالم المتمدين — ونحن نرى أنه ليس هناك من أمل قط في إصلاح هذا الفساد إلا بعد أن نقوم بفهم طبيعة الدين وتاريخه على أنه المظهر الطبيعي للعقل الإنساني — وأن نفكر في طريقة خاصة لتدريسه مؤسسة على هذا التحليل ونممل على تطبيقها بكل شجاعة وإقدام .

وقد يكون من الغرور أن نقدم للقارئ في صفحات هذا الكتاب أكثر من بضع

1—Fairgrieve : Geography and World Powre

(١) أنظر كتاب « فيرجريف » « الجغرافيا والقوة العالمية الصفحات (٣٤٣ — ٣٤٤) . ولم ننحس بالذكر في قائمة المواد الدراسية تنشئة اللغة لدى التلاميذ وما تعتمد عليه من القراءة والكتابة وذلك لأنه بالرغم من أنه لا بد أن يكون لها دروس خاصة فإنها أمر أساسي يجب أن تشترك فيه جميع المواد المدرسية .

ملاحظات تجريبية لهذا الموضوع الخطير : يجب أن نميز بين شيئين هامين في تدريس الدين هما :

أولا — روح الدين Religious Spirit .

ثانيا — تعاليم الدين « الالهيات Theology » ، فهذه ماهي إلا نظريات عن الكائنات التي تستثير الروح الدينية — وليس هناك من إنسان تدب فيه الروح الدينية دون أن يلجأ إلى تعاليمه ونظرياته .

على أن الإلحاد نفسه ماهو إلا نظرية دينية ، فمقيدة الملحد محورها عدم وجود الآله لأنه ليس هناك ما يدعو لوجوده — وأما الميزات التي تتميز بها الروح الدينية فهي الاعتراف بوجود قوة مسيطرة تهيمن على هذا الكون وتسيره وتستحق منا كل تقديس وولاء ، وأن مع ضعفنا وعدم قيمتنا يجب أن نكون خدمة للآلهة ، وأن الكفر بما تتطلبه الآلهة وعدم إظهار الولاء لهم هو عار وشناعة : من أجل ذلك قد يظهر الإنسان روحه الدينية في تعلقه بالحق وبالفن وبمحبة الأخوان — على أن الإنسان يشعر بهذه الأمور كما لو كانت واجبا مقدسا عليه سماع ندائه ، وقد يختلف شكل هذا الوحي باختلاف ذاتية الأفراد ولا يتخذ شكلا واحدا بين جميع الأفراد .

والروح الدينية — ومثلها في ذلك مثل بقية الحركات العظيمة في طبيعتنا الإنسانية — لا يمكن أن تتخلص من الطابع الإجتماعي — فأولئك الذين يقدسون مثلا عليا واحدة سوف يجتمعون مما يقتسمون حرارة عباداتهم أو لتثبيت عقيدتهم فهم يتعبدون معا ولذلك كان هناك أما كن خاصة بكل شعائر دينية — وفي أفقر الأحوال تتخذ هذه الأماكن شكل « الأندية الفنية » أو « الجماعات الخلقية » وإذا ما وجدت الأماكن الخاصة بالعبادة خلقت التعاليم والشعائر الدينية وتقصد بها ذلك النظام الخاص الذي تغلب عليه الرموز الروحية . وفي تعليم الدين يجب أن نراعي الأمور الآتية :: إن أولى ما يجدر الإهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها وهذه الروح كثيرا ما تجد غذاءها في الغريب من الأماكن وقد لوحظ حقا أن الأطفال في السن التي يظهرون فيها وكأنهم قد فقدوا حاستهم الروحية يظهرون في ألعابهم بحماس يشبه الحماس الديني من كل وجه ومن أهم مبادئهم التي يتمسكون بها .

أولا — اللعب حتى نهاية الشوط To play the Game .

ثانيا — أن يكون الإنسانية عادلا في لعبه وألا يهاب أحدا Fair Play .

والباحث المستنير يمكنه أن يرى أن هذه المبادئ تطابق تماماً مبادئ الروح الدينية.. هذا والتربية الشديدة هي تلك التي تعمل على إعلاء هذه الطاقة الدينية وتوجيهها في أشكال إجتماعية أكثر اتساعاً بدلا من أن تترك مقيدة داخل نطاق طبيعتها البدائية^(١).

والأدب من أهم المواد الدراسية بالمدرسة وذلك لأن الكتب التي تنفذ تعاليمها إلى قلب الإنسان هي أشد أثراً من كل مؤثر آخر — هذا إذا استثنينا أثر اكتساب الأخلاق الطيبة بطريق غير مباشر. في زيادة تقدير الحياة ورفع قيمتها — من أجل هذا السبب كان تقديس الكتاب المقدس « الانجيل » لذاته ككتاب ، أمرٌ بلاء بالإخفاق وأضاع الهدف الأصلي الذي وجد من أجله — ونحن إذا أردنا إعلاء شأن الدين وجب علينا أن نكسر تلك العزلة التي أحاطت بهذا الكتاب المقدس وأن نهبط به من علياء سماءه إلى صحبة تلك الكتب التي يقبل على قراءتها الإنسان من تلقاء نفسه — يجب أيضاً ألا يكون تدريس هذا الكتاب بالطريق المباشر من أجل بث التعاليم الدينية وإقامة الجدل الديني والخلقى .. ليكن هدفنا أن نستشهد به في الوقت المناسب وذلك بعد أن تختمر الأفكار الدينية ببطء. ولا نلحقنا الدهشة إذا ما علمنا أن بعض كبار رجال الدين المسيحي المتحمسين له يجدون ضمن حواريات أفلاطون ونائق يعترفون بها للدفاع عن دينهم .

ونحن في هذا المجال لا يمكننا أن نزيد أكثر مما قلناه عن الشعائر الدينية في المدرسة التي سبق أن أدلينا برأينا فيها في الفصل السادس — وأما الخطر العظيم الذي ينبج من التمسك بشعائر الدين في المدرسة فقد عبر عنه « ورسن ورث » فيما يأتي : « هل سمعت بحديث هذا الراعي النقي الذي يتأدى في إرغام قطيعه الظمان على الشرب من غدير لا يهواه؟ » . ونحن نرى أنه يمكننا أن نتجنب مثل هذه المآسى عن طريق دراسة حاجات الإنسان الروحية في أعمارها المختلفة دراسة حقيقية .

وإذا ما انتقلنا إلى « نظريات الدين » أو « اللاهوت » وجدنا أنفسنا بصدد أعقد مشكلة في موضوع التربية الدينية — هذا وقد انقسمت الآراء إزاءها إلى قسمين في معسكرين متناقضتين : فريق ينصح بأن تسير المدرسة في حياتها الدينية على نسق بعض المجتمعات الدينية القديمة وأن تقتبس منها تجاربها وشعائرها — وأما الفريق الآخر فينادي بأن تترك تفاصيل الدراسة

(١) ذكر مرة أحد الأصدقاء من نظار المدارس أن أحد العرفاء من الطلبة اختار لموعظة الصباح قطعة من محاور « فيدو » وقد كان الطلاب يدرسونها إذ ذاك ، وهذه حادثة تصور ما يكون عليه المراهقون بطبيعتهم من تعدد الميول والاتجاهات وشمولها ، كما أنها تصور حساسيتهم للقيم الروحية .

الدينية المنزل وللكنيسة . ويضيق بنا المجال عن ذكر تفاصيل آراء هاتين السيارتين ومدى ما قيل من سياسة التوفيق بينهما ، وكل ما تريد أن ندلى به إزاء هذا الموضوع هو أن نجاحنا في إثبات التعاليم الدينية في نفوس الأطفال يقوم إلى حد بعيد على مدى ملائمة المدرجات السكالية الدينية لخبرة الأطفال الحقيقية ولمرحلة نموهم — على أن إهمال هذا المبدأ الأخير لابد أن يثير في نفوس الأطفال مركبات دفينية سوف تعلن بنفسها في المستقبل في شكل عدااء للدين ولتعاليمه ولرجالها — تلك الظاهرة التي لا يلمسها إلا من كان موضع ثقة الشبان .

يجب أن تدرس مواد المنهاج عن طريق النشاط ففي تدريس العلوم يجب أن يكون هدفنا « هو أن يشعر التلميذ وهو يبحث ويجرب الشعور الذي يشعر به الباحث العلمي فيرى بعينه ويستخدم آلاته . يجب ألا يجرب أبداً بعض تجاربه ولكن لابد أن يشعر بروح السرور التي تنتابه إذا ما وصل إلى مخاطرة علمية سارة » — وبعبارة أسهل يجب أن تدرس جميع مواد المنهاج روح اللعب ويجب أن نعمل على أن نساعدنا هذه الطريقة في الانتقال بالطفل من مرحلة الطفولة البريئة إلى مرحلة العمل المنظم في وقت الرجولة وهذا يستدعى وجود مراحل لا بد أن يمر بها الطفل نذكرها فيما يلي : —

أولاً — وتمتاز هذه المرحلة الأولى بأن ما يسيرها إنما هو عنصر « اللذة والألم » ، ويمكن أن يتحقق هذا المبدأ بدراسة مظاهر الطبيعة وتشجيع إشباع ميل الأطفال للخرافات والأساطير وقصص الأسفار فهذه هي المواد التي سيتمخض عنها في المستقبل مواد أخرى كالأدب والتاريخ والجغرافيا .

ثانياً — ثم لا يلبث أن يعلن « مبدأ الواقع Reality Principle » بنفسه ، وبذلك ينفصل التاريخ عن القصص ولا يلبث أن يتحول اهتمام الطفل بالعلوم إلى شغف بإدارة الآلات وبكيفية معيشة النبات والحيوان . أما في دور المراهقة فيبرز النشاط التركيبي ويتجلى هذا في مخاطرة المراهق العقلية وسوف يتعلق خياله بما في تعميمات العلوم من عظمة وسوف يبحث أيضاً عن وجهات النظر التخيلية للتاريخ وسيجد لذة عظيمة في البحث عن الكمال المنطقي . ويمكن أن نعبر عن ذلك التطور السابق بطريقة أخرى : يجب أن نمتدح بأن هناك « إيقاعاً Rhythm » في عملية التدريس ويجب أن يتجلى هذا الإيقاع أو التوقيت في حركات المنهاج بوجه عام « كسكل » وكل عادة على حدة وفي هذه الحالة الأخيرة يجب أن يكون بصورة سهلة . وكذلك يجب أن يكون الحال في معالجة الموضوعات الكبرى وما فيها من الأقسام الصغرى . ويتخذ هذا التوقيت مظاهر متعددة ، وفي كل مظهر من مظاهره تتجلى ناحية من نواحي النشاط

العقلي فتصبغ مظهرها بلون خاص — ونجد الطفل في البداية يمر في « مرحلة الدهشة Wonder stage » ، وفي هذا الدور تتيقظ غريزة حب الاستطلاع . ويلتهب خيال الطفل بالقصص وبنواحي الجمال الدفينة وبمجزات الكشف الحديثة الخ . وبلى ذلك مرحلة النفع Utility Stage « وفيها ينتقل إهتمام الطفل بالفائدة العلمية للكشف المتعدد وآثره في حياة الإنسان : وهذا هو دور « طريقة الشروع » فهو مناسب في هذه المرحلة كل المناسبة — أما آخر هذه الأدوار فهو « مرحلة التنظيم System Stage » . وفيها ينزع الطفل — كما سبق أن قدمنا — إلى بحث الموضوعات بطريقة نظامية متماسكة .

ومما يدهش حقاً أن نعلم أن الأستاذ A. N. Whitehead قد وصل من بحوثه إلى كشف قانون للتوقيت يشبه قانوننا السابق مع اختلاف في المصطلحات التي أطلقها على مراحلها — فهو يطلق على « مرحلة الدهشة » اسماً آخر هو مرحلة التيه أو الأحلام Romance Stage ويسمى « مرحلة التنظيم » باسم « مرحلة التعميم Generalization » ؛ أما مرحلة الفائدة العملية أو مرحلة النفع فسمّاها باسم « Precision Stage » أي مرحلة الدقة — والباحث المدقق لا بد أن يرى أننا لا يمكن أن نطبق قانوننا من القوانين حتى نتعرف تفاصيله وأجزائه بالضبط . من ذلك نرى أن « مرحلة الدقة » و « مرحلة النفع » ما هما إلا إسمان لمظهر واحد في عملية التوقيت .

ويجب أن نضيف إلى ماتقدم حقيقة أخرى، وهي أننا وإن كنا قد اضطررنا في عرضنا المختصر السابق إلى الكلام في « مظاهر نشاط المدرسة » مقتبسين الإسم التقليدي المعروف « بالمواد » ، إلا أننا لسنا من أنصار مذهب تقسيم المعرفة . ونحن نستحسن مذهب تجميع المواد في شكل « مراكز اهتمام » Centres of Interest في المراحل الابتدائية للتعليم وإذا ما تقدم السن بالطفل ووصل إلى مرحلة التنظيم فليس هناك مانع ما من أن يتقدم الطفل في تعليمه بالطريقة المنطقية .

هذا ولا يسمح لنا المجال بتتبع هذه الأفكار ومعرفة مدى إمكان تطبيقها عملياً ولكن يحسن بنا قبل الانتهاء من هذا الموضوع أن نسأل سؤالنا الأخير : عرفنا أن المدرسة كما سبق أن صورناها للقارىء ما هي إلا بيئة مختارة تتعاون فيها مظاهر نشاط الشباب الإبداعية لتحقيق الذاتية تحت أحسن الظروف الممكنة . فهل تحتم هذه الفكرة منح الحرية للأطفال يتعاملون ما يشاءون من المواد وينبذون ما لا رغبة لهم فيه ؟ وإذا كان الأمر كذلك ألا تصبح التربية في هذه الحالة استبداداً بالذوق السليم ؟ . وبعبارة أخرى أنها تصبح عاملاً هاماً للأخلاق

بدلاً من أن تكون عاملاً من العوامل المنشئة لها ؟ وإن لم يكن الأمر كذلك فهل معنى هذا أن يصبح مبدأ الذاتية — ذلك المبدأ الذى أكدناه فى كل مناسبة — مجرد ألفاظ جوفاء ؟ والواقع أننا لسنا بحاجة إلى قبول أحد هذين الشكلين المتناقضين . ونحن نستطيع أن نقول عن الطفل أكثر مما نقوله عن الرجل ، فكما أن شهوات الطفل متعددة ، فهى أيضاً قوية — وقلماً يتمكن الطفل من أن يجمع نزعتة لمناقشة غيره — وإذا كان الأمر كذلك فليس من الصعب مطلقاً أن نجعل الطفل يقبل على مائدة العلم التى اختيرت ونسقت بعناية وقدمت له بأحسن شكل وأنسق ترتيب ، وإذا ما نعى الطفل ظهرت عوامل أخرى فى الميدان وبدأت تجرى شوطاً هاماً فى حفزه على الإقبال على مائدة العلم نخوفه من عار الجهل أو من الشعور بالنقص ورعبته وحماسه فى أن يصل إلى أوج الشرف حتى يكسب لنفسه ولأهله الفخر بشعوره بالواجب ورغبته فى إرضاء أساتذته واستعداده لقبول وجهات نظرهم : زد على ذلك رغبته فى عمل كل ما هو مقبول لا لشيء أكثر من أنه مقبول لديه ، وإذا ما وصل الشاب إلى مرحلة التخصص فى مادة من المواد فإنه يروض نفسه على تحمل المكروه لا لشيء إلا لأن هذه المواد التى يريد التخصص فيها لا يمكنه هضمها إلا بمساعدة مواد أخرى ، وهذا ما يدعو لإخصائى التاريخ أو العلوم أن يقدم على تعلم لغة أجنبية ...

من ذلك يمكننا أن نقول أن لدى المدرس أسلحة كثيرة تجعله يطرح الشدة جانباً ويستخدام طرقاً خاصة فى تشويق الأطفال وبذلك تكتسب المدرسة لنفسها جواً خاصاً ، فتحت تأثير المغريات السابقة تهياً الظروف للمدرس فيحقق رسالته . ولكن لما كان من المستحيل أن نقوم بالمعجزات داخل جدران المدرسة ولما كان من المستحيل أيضاً أن نغير من طبيعة الأولاد — بنين كانوا أو بنات — وجب أن ندعهم وطبيعتهم فمن كان منهم كسلان أو متقاعداً — أو متقدماً فسيظل كذلك وهذا لا يمنع من أن تتجلى روح الإخلاص والحماس والاعتداد بالنفس فى الحياة المدرسية — تلك الصفات التى قلما تتحقق مع ظروف الإرهاب والشدة . يشوق الفاري الآن أن يعرف موقفنا إزاء ذلك التلميذ الذى يقاوم مختلف العوامل الاجتماعية التى تجبره على الإقدام على دراسة مواد مكروهة لديه . هل يسمح لمثل هذا الطالب أن يترك المدرسة وهو جاهل كل الجاهل بمادة هامة لا لشيء إلا لأنه لا يميل إليها ؟ وهل تتوقع حدوث مثل هذا فى ظل النظام الحالى ذلك النظام الذى نبشر له ؟ وهل ننجح إذا ما أجبرنا التلاميذ على تعلم ما نظن أنه مفيد لهم ؟ دعنا نواجه المشكل بشجاعة ونعترف بأن المدرسة المثالية التى ننادى بها أو ننشدها هى تلك المدرسة التى فيها تصبح دوافع العمل

صادرة من نفس الطفل . على أن هناك اعتبارات أخرى من شأنها أن تخفف هول المشكل فكثيراً ما يعود التلميذ إلى ماسبق أن رفضه من المواد ويهتم بها اهتماماً شديداً وبحماسة كبيرة فيما بعد : إن هذا الرأي هو ما يمكن أن يؤيده كل مدرس مجرب . ونحن نرى أن الأحجام الظاهر عند بعض الأطفال عن دراساتهم لابد أن يكون نتيجة لتيارات خفية وعميقة تؤثر في الطفل وليس نتيجة لعنصر الجهد « أنظر الفصل الخامس » . هذا وإذا استمر عناء الطفل ورفض المادة في النهاية فخير لنا أن نقلل من الخسارة بدلاً من الالتجاء إلى الشدة أو العنف مع الأطفال . ونحن إذا سلمنا بمذهب حق العقول المختلفة في البقاء سهل علينا أن نرى أنه من الممكن توجيه ميول البنين والبنات بحيث أنه لا يصعب علينا أن نكون مجموعة من المواد الدراسية تحقق الأهداف التي نرى إليها من التربية — وإذا كان المدرس يعتقد أنها خسارة عظيمة إذا ترك التلميذ المدرسة دون أن يستفيد من علم من العلوم فإننا نعتقد أن مثل هذا الزعم خاطيء فهذا الشعور يعبر عن نوع من الحكم يدل على تعصب المدرس لمبادئه أكثر من تأثيره بمطالب العالم الأكبر . نحن نرى أن العالم الأكبر نفسه يتحمل الجهل في بعض الأمور إذا رأى هذا الجهل في الطرف الآخر تفوق في نواحي أخرى — ونحن إذاء هذا لابد لنا من أن ندلى برأيين هامين .

أولاً — إن من بين من ثاروا ثورة قوية ضد سياسة مدرسيهم فريقاً ثبت نجاحه بتفوقه فيما بعد في خصم الحياة العملية .

ثانياً — إن بعض هؤلاء الثوار ، وفيهم من له فضل عظيم على هذا العالم ندم أشد الندم على ضياع زهرة شبابه سدى وظل من أشد الناس نقداً لتلك النظم المدرسية التي وجه إليها إحتجاجاً صامتاً في يوم من الأيام .

يجب أن نمتد في شيء من الصراحة أن هذا النوع من المدارس التي صورناها للقارىء في هذا الفصل لن يتحقق وجوده إلا في « يوتوبيا » أي في عالم مثالي حيث لا تجد من المدرسين إلا الصنف الذي يمتاز بمبقرية خلقية وبمهارة علمية وحيث لا توجد عقبات إدارية (من أي نوع) وحيث تصبح المدرسة عضواً عاملاً في مجتمع أكبر استنارة من هذا المجتمع الحالي ولكن على الرغم من ذلك يجب ألا نياس ، فهذه المدارس ماهي إلا مثل عليا ومن طبيعة المثل العليا أنها تشير دائماً إلى ماهو فوق الطاقة الممكن إحتمالها في الوقت الحاضر . والآن تتساءل هل تحقق هذه المثل العليا الاتجاه الصحيح الذي تنادي به ؟ نحن نترك لكاء القارىء الحكم في أننا هل تمكننا من تحقيق تلك الأهداف التي رسمناها لأنفسنا في الفصل

الأول ؟ وهل أسسناها على أساس عن طبيعة وحاجات الانسان والمجتمع أو لم نتمكن ؟ .
 الواقع أننا نفث الآن من تاريخ البشرية في ساعة نرى فيها أن المدنية التي رضعنا
 أفاديتها والتي نحن من نتاجها في ساعة من ساعاتها الحرجة ، وقد تخلصت من كارثة
 عظيمة تواجه مستقبلها متجهما لا يستطيع مخلوق أن يزعم أنه لا يرى معالمه البادية للعيان ..
 ونحن لا زلنا نلج في الإفق آمالا كبارا ولكننا نخشى أن تكون سرايا خداعا . ولذلك
 يتملكنا الخوف من أن تكون هذه الآمال كاذبة — نحن نعترف بأنه لا زال أمام
 هذه المدنية معضلات جمة لا نطمع نحن في حلها — ولما كان لابد من أن تحمل هذه المشاكل
 فستحملها الأجيال القادمة التي ستخلفنا على شئون البلاد في اليوم الذي يخلو فيه مكاننا
 وينسى الدهر وجودنا وبذلك لا تصبح المشاكل التي تكلمنا عنها في هذا الكتاب من
 المباحث الأكاديمية التي لا تثير إلا الاهتمام النظري البحت ، بل من الموضوعات التي يعنى
 بها كل إنسان يؤمن بأن البشر ليسوا قذائف تلعب بها أيدي الظروف ولا دمي في أيدي
 الأقدار ولكن إرادتهم الخاصة كفيلة بأن تشكل ذلك الطريق الذي يحدد ببطء ذلك
 المصير المشكوك فيه للعالم البشرى . وبهمنا جميعا أن نعرف متحققين أنه على الرغم من أن أبناءنا
 لا يستطيعون بناء عالم أفضل من عالمنا هذا على أساس غير الأساس الذي يبنى عليه فإنهم
 ليسوا مجبرين على تكرار ما وقعنا نحن فيه من أخطاء — فهم ولله الحمد — مشبعون بالقوى
 الابتكارية تلك القوى التي إذا ما رُجِّهت التوجيه الحسن وشُجِّعت التشجيع الكافي أمكنها
 أن تعيد تشكيل خير ما انتجناه في هذا العالم لحياة أكثر قيمة من تلك الحياة التي وقعت
 عليها أبصارنا أو التي تغلغلت روحها في أفئدتنا .

مراجع الفصل الخامس عشر

- 1— W. G. Sleight: "Educational Values and Method.
- 2— B. Branford: "Janus and Vesta".
- 3— J. Dewey: The School and Society.
- 4— J. Dewey: Schools of To-Morrow.
- 5— T.P. Nunn: The Education of the People' in "The Advancement of Science.
- 6— H. Bompas Smith: The Nations Schools".
- 8— Cyril Norwood; The English Tradition of Education. Institutes or 1928 (Feachérs College, Columbia University 1929.
- 9— E.T. Compagnac: "Converging Paths."
- 10— E. T. Compagnac: Religion and Religious Training".
- 11— T. Reymont: The Use of the Bible in the Education of the Young.
- 12— H. Bompas Smith: Boys and their Management at School.

370.1.N97.A5:c.1

البراشي، محمد عطية
التربية

AMERICAN UNIVERSITY OF BEIRUT LIBRARIES



01021382

American University of Beirut



370.1

N97.A5

General Library

