

من

دليل الطالب الذكي

في

علم النفس .. والطب النفسي

الجزء الاول



في علم النفس

د . يحيى الرضاوى

أستاذ الطب النفسى

جامعة القاهرة

اهداءات ٢٠٠١

الاستاذ الدكتور/ يحيى الرخاوي

ا. د. يحيى الرضاوى

دليل الطالب الذكى
ف
علم النفس.. والطب النفسى

THE INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE
To
Psychology and Psychological Medicine

١٩٨٠

الجزء الاول
فى علم النفس

Part 1
Psychology

إهداء

إلى مصر ... المستقبل

يعني الرخاوي

مقدمة - ١

تعرض مادة هذا الكتاب في صورة حوار بين طالب ذكي **بالضرورة** ، ومعلم (يكسر الليم وضهما) صاحب غرض **لا محالة** ، و « ذكاء » الطالب يجعله كثير الأسئلة كثير التشكك ، و « غرض » المعلم يجعله كثير التحايل متظاهر التواضع ، صبورا إلى حد ما .

ومن خلال هذا الحوار نأمل أن تفتح آفاق المعرفة حول علمين من أخفى العلوم ظاهرا ، وأهمها وأخطرها واقعا ، كما نأمل أن تزيد الأسئلة بعد الانتهاء من قراءة هذا العمل بنفس القدر الذي تتضح منه بعض معالم الطريق ، أما أن يتصور القارئ أن علوما مازالت في بدايتها تستطيع أن تقدم إجابات حاسمة عن تساؤلات مصيرية تتعلق بآهية الإنسان ومآله ، فهذا خطأ شائع ، وإن ادعاء مدع فهو إشلال للفكر لاجدال .

مقدمة - ٢

يبدو أن المقدمات لا بد أن تكتب بعد نهاية العمل وليس في بدايته، فقد كنت في بداية العمل أنوى ألا يزيد عن كتاب واحد يشمل المعلومات الأساسية الأولية ، مع الرشاوى اللازمة ، لطالب الطب ، إلا أن الحوار تطور وتفرع حتى وجدته ملتزما بأن أكتب للطالب وغير الطالب ما يدبني أن يتعرف عليه (حتى دون أن يعرفه) حول هذه العلوم الجديدة البدعة الخطيرة .. ، وإذا بالعمل يباغ ثلاث أجزاء كاملة ، يختص الجزء الأول بأساسيات علم النفس، وأقدمه للطالب الذكي صاحب الفضل الأول في الإقدام على هذا العمل ، وبالتالي فسيحتفظ بالاسم الأم . أما الجزء الثاني فقد قررت أن يختص بما يسمى نمو الشخصية بما يشمل ذلك نمو الأطفال ونمو الكبار وبعض نظريات الشخصية ، وأسميته دليل الطالبة الذكية

فى نمو الشخصية ، وأخيراً فسيختص الجزء الثالث بالطب النفسى والأمراض النفسية . وسأقدمه هذه المرة تحت عنوان دليل الطبيب الذكى فى الطب النفسى ، وهو موجه إلى الطبيب حديث التخرج غير المختص أساساً ، كما يمكن أن يوجه لنسب الطبيب من المرضى والأسوياء .. (فليجذر طبيئنا الفخ .. بأن يسرع بالتنظية) .

* * *

ولعلنى بهذا أكون قد قدمت بمض ما على من ديون إلى أصحابها ، ولعلنى أسهم بذلك فى محاولة أن يتوقف ترادف علم النفس بالتحليل النفسى ، وترادف العلاج النفسى بالمبدأ القائل بأن ندع القلق ونبدأ الحياة بأن نتقن النفاق ، كما أمل أن يكون بصورته البسيطة فى متناول « كل من يهمله الأمر » .. بديلاً عن هذا التث التخديرى ، والعلم التبريرى ، حتى يحل فهم الإنسان ككائن بيولوجى متطور محل الإشاعات حول عقده وعواطفه الهيلامية ، وأن يساعدنا هذا الفهم الجديد ألا ندع القلق ومع ذلك نبدأ الحياة ونستمر فيها ، وألا نؤثر فى الناس ولكن نميش معهم ، وألا نتجنب الخوف بل نجمله وقودنا لتنمو بديلاً عن الطمأنينة الواهية .

وإن كنت قد نجحت فى استدراج قارىء الجزء الأول لقراءته أثناء مروره على هوامشه المقررة ، فليست أدرى من سيقراً الجزء الثانى والثالث وخيرتى السابقة لا تبشر بخير فى هذا السبيل ، فالكتابات التى تنرى بالقراءة هى التى تؤكد الشائع أو تدغدغ الاحتياجات ، أو على أحسن الفروض هى التى تنجح فى الامتحانات ، أما العلم الذى يثير التساؤلات ويحمل المسئولية فهو بضاعة رابدة بلا جدال ، بل إن البعض ليعتبرها فى كثير من الأحيان بضاعة خطيرة ينبى أن تصادر .

* * *

ولكن ، أنا مالى ؟ إن واجبى المرحلى إزاء هذه المهمة ينتهى بكتابتها .. والتاريخ يعلم كل من يثق فى المسار ، مهها بدا وحيداً فى وقت ما ..

يعبى الرخاوى

الفصل الأول

تمهيد .. وإيضاح

الطالب : قبل أن نبدأ ، قل لي ماهي طبيعة هذا الكتاب ؟

المعلم : هو كتاب جديد في هدفة وشكله ، أحاول من خلاله أن أوصل بعض ماهو أمانة في عنقي إلى أصحابه ، وهو ذو أغراض متعددة ، الظاهر منها والبسيط هو أن تجد بين يديك دليلا يرشدك إلى بعض ما عليك أن تعرفه من معلومات مبدئية عن علوم تعتبرها هامشية (ولو من الناحية الامتحانية) ، فأولا : أنا أوشوك ابتداء إذ أقول إن الهامش (بالإنجليزية) في أسفل الصفحات في هذا الجزء الأول الخاص بعلم النفس Psychology قد يكفي للإجابة على ماهو مطلوب في السنة الثانية في الامتحان ، ويزيد ، كما أن الجزء الخاص بالطب النفسي Psychiatry يمكن أن يعرفك بالمعالم الأساسية لبعض الأمراض الشائعة والأغراض الغالبة ، وكذلك الاتجاهات الغالبة في العلاجات الجارية ، أما ثانياً : (ومن خلال أولا) فإني أقدم لك ما ينبغي أن تعرفه حول هذه العلوم المستحدثة ظاهريا ، الضاربة في القدم حقيقة ، وأنا نقش معك للمشاكل المعاصرة التي تحيط بها حتى تهددها بالأفول حتى الموت ، قبل أن تبلغ درجة اليقوع ، فأحملك معي مسؤولية إحيائها بغية الإسهام في تأنيس الإنسان (جعله إنسانا بحق من أول وجديد) ، ثم ثالثا : فإني أحاول أن أجيئك من خلال هذا وذالك عن تساؤلاتك الشابة من خلال بعض مفاهيم هذين العلمين ، ولكن من موقف شخصي بالضرورة هو نابع من خبرتي الكليينكية والعامة والحياتية معاً .

الطالب : ولكن كيف نشأت فكرة هذا الكتاب ؟

المعلم : في الواقع أنى كنت أدرس لطلبة السنة الثانية بانتظام دروس علم النفس منذ أكثر من خمس عشرة سنة ، ولمدة أعوام متتالية ، وذلك في كلية طب قصر العيني وكلية طب المنصورة ، وكنت أتبع إذ ذاك طريقة بسيطة وهى أن أجمل نصف وقت المحاضرة أو أكثر للأسئلة الحرة - الحرة تماما وخصوصا من خارج المنهج - والباقي للمحاضرة الأصلية فى إيجاز وتركيز ، وقد كنت أتبع ذلك لسببين ، أولا : لأن هذا العلم جاف بطبيعته ويحتاج إلى إثارة وتخفيف وتشويق وخاصة مع ضآلة الدرجات المخصصة له ، وثانيا : لأن المقرر المفروض كان - وما زال - لا يقنعنى أبدا ، وكانت أسئلة الطلبة أعمق وأصدق وأكثر مباشرة وفائدة من المنهج الثقيل ، وكانت النتيجة رائعة ، إذ كان الحضور يتزايد باستمرار حتى تضيق المدرجات ، والأهم من ذلك أنى كنت أقابل بعض طلبتي فيما بعد سنين عديدة (وقد أصبحوا أطباء) فكانوا يذكرون هذه المحاضرات بوعى وعرفان ، بحيث كنت أحمد الله أنى استطعت أن أوصل لهم شيئا ما ، بقى معهم بعد انتهاء زحام المعلومات التى فرضت عليهم : الفث منها والمتزيد والسمين على حد سواء ، وكنت أعجب من الزملاء الذين يشكون من قلة عدد الحاضرين ويتمون ضآلة الدرجات بأنها مسئولة عن ذلك ، وقد علمتني هذه التجربة وما يليها أن الطالب أذكى منى ومنا ، وأنه يبحث عن المصاحبة ويشتاق إلى المعرفة بنض النظر عن الدرجات ، ولما شاءت الظروف أن أبتعد عن الاتصال المباشر بالطلبة فترة طالت لأسباب مختلفة . . . كنت دائم الشوق إليهم ، حتى قررت فى النهاية أن أقابلهم هنا على الورق دون استئذان أو تأجيل ، فخرج هذا الكتاب .

وأضيف أيضا هنا أن خبرتى فى التدريس لطلبة قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة عين شمس لمدة ست سنوات أدرس فيها علمين طويلين مستقلين هما : علم النفس النفسيولوجى، وعلم الأمراض النفسية ، أن هذه الخبرة قد أثرتنى ثراء

بالغا علمت من خلاله ماذا يريد الطالب الذكي ولماذا يريد ما يريد ، وأخيرا فإن دروسى التي لم تتطلع طوال سنوات حتى اليوم إلى نفر من أطباء الامتياز الذين يتدربون في قسمنا كل شهرين ، علمتني ماذا كان ينبغي أن يعرفوا وهم طلبة .

الطالب : ولما كتبت هذا الكتاب ؟

المعلم : كتبتك لك باعتبارك أحد هؤلاء .

١ - فأنت طالب الطب الذكي أساساً الذى يريد أن يعرف ماينبى أن يعرفه دون ارتباط بدرجات أو امتحان ، تقرأه فى السرير أو فى « الركن الصغير » (*) ، وعند النجى من العلوم الثقيلة الأخرى ، وكما شككت فى نفسك أو ضاقت عايتك نفسك ، وكما خفت على صحتك أو صحة من حولك ، وكما جرؤت أن تفكر أو تتساءل .

٢ - ولكنى أمت وأنا أكتبه أن يقرأه أى طالب وأى شاب وفتاة ، فاللغات التي وردت به هي معلومات رجل الشارع Layman knowledge كما يقولون ، وهي لاغنى عنها لأى طالب يريد أن يعيش عصره ، ولا ننسى أن هذه المواضيع الخاصة بهذين العلمين أصبحت حديث الصالونات ، وواجهة المثقفين ، ومادة الإذاعة والتليفزيون ، ولعبة الرواة والقصاصين ، فكيف لا تكون بين يدي الطالب (الذكي) من مصدر بسيط ومباشر ، وكيف لا يمينه أن يعيش ما يقرأ ويرى ويسمع بمقياس أقرب إلى ما تعتقد أنه علم مشمول يخرج من مصدر مشمول .

٣ - بل إنى أستطيع أن أدعى - رغم العنوان - أنى آمل أن يفيد منه كل من يجرؤ أن يفتك الخط الذى كتب به ، ويفهم الرسم الذى خط معاملة بالمعنى الشائع والمعنى الأعمق .

(*) هذا تعبير من أصل فرنسى Petit Coin أفضل ألا أفصح عنه أكثر من ذلك فسيفهمه الطالب الذكى .

الطالب : ولكن كيف كتبت هذا الكتاب ؟ فإني أتصور أني حين أعرف كيف كتب سأعرف كيف أقرؤه أفضل .
المعلم : اسمع يا سيدي :

١ - بدأت بتحديد حجم الرشوة أولا وقبل كل شيء حتى نكون عمليين ، فحضرت كل الأسئلة التي يمكن أن تكون موضوع امتحان السنة الثانية في علم النفس Psychology وضمنتها الهامش باللغة الانجليزية ، وهكذا اعتبرت نفسي وأنا أكتبه كأني في المحاضرة تماما أشرح بالعربية وأوجز بالانجليزية(*) .
٢ - ثم رجعت إلى الكراس التي كنت أدون فيها دروس أطباء الامتياز ، وعرفت بحجم المادة التي احتاجوا أن يعرفوها عن نمو الشخصية والأمراض النفسية والطب النفسي ، وجعلت هذا الجزء هو أساس الحوار حول الطب النفسي Psychological Medicine في الجزئين الثاني والثالث .

٣ - ثم حاولت أن أجيب عن الأسئلة العامة والخاصة التي تدور حول هذين الموضوعين ، أحيانا في استطراد مع كل معلومة أساسية ، وأحيانا في حديث مستقل ، وتركت لقلمي العنان يسأل وكأنه أنت ، فأجيب وكأنني أنا !! وهكذا خرج هذا الكتاب من المقدمة للنهاية في شكل حوار متصل .

الطالب : ولكن ماذا تتوقع أن أفيد منه إن أنا قرأته ؟

المعلم : فلا تبدأ بالعمل المباشر إلى المأمول المشرق ، فأقول :

١ - إنك إن قرأت الجزء الخاص بعلم النفس Psychology والوارد في الهامش بالانجليزية ، فقد تستطيع أن تعجب بقدر مرضى امتحان السنة الثانية (حتى لو استمر المقرر كما هو بكل أسف) ، وبهذا تنقذ نفسك مما كنا نقدم لك من مذكريات شديدة الإيجاز شديدة التموض والجفاف .

(*) وأنا ممن يعتبر التدريس بالعربية حتما ومستولية وشرفا لامرئ منه إلا إليه ، شريطة إتقان لغتين أجنبيتين إتقانا لا يعترض الطبيب طبيا إلا بامتحان عسير فيهما ، فيقدم بحثا صغيرا بهما ، وترجم منهما وإليهما .

٢ - ولو أنك قرأت الجزء الخاص بالأمراض النفسية بشكل هادىء وحب استطالاع فقد تستطيع أن تلم بما يبنى أن يلم به الطبيب العام ، أو فى أى تخصص آخر ، لأنى أتصور أنك إذا أصرت على الجهل به ، لاعتبرت فى أى مجتمع علمى طبي ، أو مجتمع مثقف عادى ، لاعتبرت شديد الجهل بحيث يستحسن أن نخجل من ذلك ولا مؤاخذة .

٣ - ولو أنك قرأت الجزء العام منه ، فقد تضيف إلى فكرك معلومات أساسية قد تنفك كطبيب ، وقد تنفك كإنسان عصرى ، وقد تفيدك كطالب إذا تعدلت البرامج ، كما قد تستعملها كمتقف يتباهى بمرفته ويتبادل أو يتراشق الآراء من حواره !!! فهذه هى لنة العصر فى صالونات الثقافة وعلى صفحات المجلات (للأسف) .

٤ - وأخيراً إنك لو أعدت قراءة ما كتبت فى هذه المجالة فقد تتجراً أن « تفكر » فى نفسك (ورزقك على الله) ، فإذا فكرت فقد تتجراً وتفهم ، فإذا فهمت فقد تتجراً وتنير أو تنير ، فإذا فعلت فقد تتجراً وتبدع ، فإذا أبدعت . . فلسوف تتقدم الأمة بأسرها إلى حيث يبنى !! وسلتقى .

٥ - وهناك فائدة هامشية هى التعريف الأمين (ما أمكن) بهذا التخصص : قصوره وآفاته ، إذا فكرت يوماً أن تناصر وتخصص فيه ..

الطالب : فكيف إذا قرأ هذا الكتاب ؟

المعلم : بصفة عامة ، أتمنى أن تقرأ هذا الكتاب بأ كبير درجة من الحرية ، أعنى بأ كبير درجة من النقد حتى الرفض ، ثم أتمنى بعد ذلك أن تضع نصب عينيك وقبلك أن كل ما رفضته وأثارك وهزك قد يكون هو ما يبنى إعادة قراءته والتعرف عليه ، وفى كل حال فإنى أتمنى ألا تستسلم لأى معلومة وردت فيه ، أو فكرة دجبت على أوراقه ، لأنه لايقين فيه إلا خبرة كاتبه ومحاولة صدقه فى القول والنقل والمرض (وليس صدقه المطلق المستحيل) .

الطالب : ولكن هل هناك علاقة بين هذا الكتاب وبينك شخصيا ؟

العلم : ينبغي أن تكون الإجابة بالاجاب بداهة ، ولكن الحق أقول أن العلاقة قد تكون جيد وثيقة من ناحية أنها خبرتي ومسئولتي حين أمسكت القلم ورسمت الحروف ، ولكن من ناحية أخرى فلا بد أن أعترف أن العلاقة يمكن أن تعتبر ضعيفة من جهتين : فمن الجهة الفكرية أعلن أنه يخرج عن بؤرة اهتمامي في الوقت الحالي على الأقل حيث تشغاني مسألتين (*) جوهريتين أكبر منه بلا مجال للمقارنة ، لدرجة تجعل العلاقة بيني وبينه واهية فعلا ، أما من الجهة الشخصية فأنا لا أظن أن التعرف على شخصي من خلال كتابي أو ظاهر فعلي يمكن بدرجة آمنة أو مأمونة ، وأحب أن أحذرك معتمدا على ذكائك من قضية اعتيادية خطيرة لم يعد لها مكان في عالمنا المعاصر ، وهي الإفراط في الاعتماد على الأب أو الأستاذ أو الزعيم وتنزيهه ، فمصرنا هو عصر الرجل العادي ، وهو عصر تحمل التناقض ، وهو عصر الاستعانة بالارشاد وليس تقمصه أو تقديسه ، لذلك فهو عصر مسئوليتك أولا ومعك الآخرون ، ولن يفيدك من مسئولية فهمك لما هو حق وحمل أمانة ما هو علم أن تنصرف إلى ما هو أنا أو ما هو غيري ، ولن يقوم عنك بواجبك نحو إنسانيتك وبنى وطنك وبنى نوعك أن تنبج هذا أو تصفق لذلك ، فامالومة المطبوعة أمامك لها شخصيتها المستقلة ، وهي عبء عليك إن فهمتها ، وعار عليك إن أهملتها .

أما والعلاقة بيني وبين هذا العمل بهذا الوهن من الناحية الفكرية والناحية الشخصية مما ، فلا بد أن أفسر لك ما هو المبرر الملح الذي جعلني أترزع نفسي انتراعا بما « هو أنا » لأكتب « ما هو ينبغي » ، وأستطيع أن أعدد ذلك فيما يلي :

١ - إن هذا العمل هو من صلب وظيفتي الأساسية . والواقع والشرف يمناني

(*) هاتان المسألتان تتعلقان بالمنهج في علمي هذا ، وبمصير الانسان البيولوجي ، وكلتاها ليستا في متناول قارئنا الآن ، حتى لو كان هو ذلك الغاب الذكي .

أن أترب من مسئولياتها طالما رضيت أن أستمّر في شغلها ، حق لو حيل بيني وبين واجبي نحوك من الأقربين أو الأبعدين فهذا لا يبرر انسحابي وتحلي عما هو واجبي الأول .

٢ — إنه رسالة مكتوبة لك ولزملائك بديلا عن رسالة شفوية لم أتمكن من توصيلها بالقنوات الطبيعية .

٣ — إنه اعتذار عن تقصير وتشويه اشتركت فيها فيما سبق .

٤ — إنه التماس للزملاء الذين يرفضون تدريس هذه العلوم أن يبيدوا النظر إليها من منظور جديد بسيط .

٥ — إنه اقتراب من الواقع ، ومحاطبة للقاعدة الأوسع في محاولة تطويع لرعونة الفكر الأعمق .

٦ — إنه تجربة يسمدني نجاحها ، ويثري فشلها ، إذ سأتعلم منها لا محالة في الحالتين .

٧ — إنه بعض من ديونى التى بدأت أحاول أن أفي بها تباعا .

الطالب : ولكن مامعنى هذا العنوان ؟ ولماذا ؟

المعلم : هو عنوان استمرته من برناردشو فى كتابه الرائع « دليل المرأة البكية » وهو يقدم الاشتراكية والرأسمالية من هذا « الباب الخصوصى » ، وكان بودى ألا أزيد عن قولى « دليل الطالب الذكى » دون ذكر علم النفس والطب النفسى ، ولكنى وجدته طموحا فى غير محله ، فرجعت إلى لعبة الرشوة وكأنه كتاب وضع للمقرر ، ومن هذا المدخل أحاول الدخول لما هو عام .

وإنك إذ تقتنى هذا الكتاب تثبت اقتراضى ذكائك فى كل حال ، فأنت ذكى إذا قرأته واستمدت منه أكثر من العشر درجات إياها ، وذكى إذا لم تقرأه الآن مكتفيا بما أشرت إليه من هامش فى فصل علم النفس فوفرت وقتك وأغفلتني واستهنت بحماسى منصرفا إلى ما تتصوره أهم ، وذكى إذا قرأته فرفضته

وأنخذت موقفا خاصا به يثريه ويشرينا ، وذكى إذا أنت قبلته وتحمست له فكان عاملا هاما وضاعطا على الإدارة والمخططين لتمديد النهج وإحقاق الحق .

إذا فأنت - من أنت - هو الطالب الذكى فى كل حال . .

ولكن الكتيب وما أردته منه سيمظل فى متناولك ولو بعد حين ، فأنت طالب الآن ، ثم طبيب بإذن الله بعد سنة أو سنوات ، وبممارسة الطب كفن سوف تضطرك لأن تنظر فى نفسك والناس المحتاجين إليك نظرة أعمق وأكثر تكاملا ، وهنا ستتذكر - كحرفى ماهر - بعض ما يعينك فى عملك ، أو ستلجأ كفننا عالم إلى الاستزادة فى المعرفة مما فاتك طالبا .

الطالب : أراك تتحدث عن الطب كفن وعلم وحرفة فماذا ، وأين مكان الطب النفسى من ذلك ؟

المعلم : كان الطب حرفة أساساً ، يغلب عليها الأسس الفنية وحذق الممارس ، وكان التطبيب اسمه فن التطبيب (*) ، وإعطاء الدواء اسمه فن المداواة ، وربط الكسور والجروح اسمه فن التعصيب ، ثم تدرج الأمر فأصبحت الممارسة الطبية لها أصولها العلمية بعد أن عرفت الأسباب أكثر فأكثر ، ولما زادت آلات الفحص ، قل دور الطبيب كحرفى ماهر فيما عدا دوره الفنى فى الجراحة بالذات ، أما الطب النفسى فإن أسباب الاضطرابات فيه مازالت مجهولة ، وبالتالي فهو مازال فنا وحرفة أكثر منه علما محددًا ، والطب النفسى هو أبو فروع الطب جميعا من الناحية التاريخية ، فقد كانت أغلب الأمراض قديما تعزى إلى اضطرابات المزاج أو لبس الأرواح ، وكانت تعالج بتأثير إنسان على إنسان ، سواء كان المؤثر شيخ عارف أو شخص واصل أو مختال ذكى (وهو ما يقابل العلاج

(*) أقدم كتاب درس فى القصر العبنى عن الأمراض العقلية كان بالعربية واسمه «أسلوب الطبىب فى فن المجاذيب» سنة ١٣٠٩هـ (١٨٩٦ ميلادية) ، تأليف سليمان افندى لجاتى ، ويقع فى ١٦٢ صفحة ، والكتاب يوجد بقاعة المطالعة بدار الكتب ميدان باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طب .

النفسى الآن) ، أو بمحاولة طرد الأرواح الشريرة بالضرب أو النقي (وهو يكاد يقابل العلاج السلوكى كاسيرد) ، ثم تفرعت من هذه « الكومة الام » سائر التخصصات الطبية الأخرى حين عرفت أسبابها ، أما ما بقى منها تنلب على أبعاده الجهل .. فهو مازال يمد بشكل ما ضمن الطب النفسى .

الطالب : هل معنى ذلك أن بقاء الطب النفسى كفرع مستقل دليل جهلنا بالأسباب ؟
المعلم : فى الواقع أن هذا ضحيح إلى حد ما ، فإزالت كمية الجهل حول طبيعة المرض النفسى وأسبابه وطريقة حدوثه تبرر القول أن المرض النفسى يتضمن كثيرا من الجاهيل التى تلزم المشتغل به الاعتماد على الفروض العاملة والخذق الشخصى أكثر من اعتماده على المعلومات المحددة اليقينية .

الطالب : ألا يرر كل هذا الجهل الذى يحيط بالعلوم النفسية معارضة الأطباء الآخرين فى تدريس علم النفس والطب النفسى ؟

المعلم : نعم يرره ، ولكنه تبرير غير مشول وضد حركة التاريخ ، إن المناطق المجهولة هى الأكثر أحقية بالاستكشاف ، وبالتالى أحقية بالدراسة وبذل الجهد . . . ، ونحن الأطباء النفسيون نساهم فى إثارة الناس علينا حين ندعى لأنفسنا حجما أكبر من حقيقتنا ، فالآخرون بصدقهم وصدقهم يشعرون باهتزاز موقفنا وعدم تناسب علو صوتنا مع ضآلة معارفنا ، ولهم الحق مبدئيا ، ولكنهم يصبحون أحق حين يأخذون بيدنا ، ولكن يفعلوا ذلك إلا إذا ظهرنا أمامهم بمجتمنا المتواضع مع مواصلتنا بما نملك من جهد وإصرار وسعى إلى مزيد من المعرفة والإسهام معاً فى مسيرة الإنسان ، إن طالب الطب ليس غنيمة تصارع لاقتسامها ، ولكنه أمانة يساعد بعضها بعضا فى أداء حقها .

الطالب : ولكنى أنا مالى وهذه الحركة ؟ إنى أريد معلومات أكيدة أحفظها وأسمها وأصحح بها وأرتاح .

المعلم : وهذه هي الجريمة الكبرى في التعليم الجامعي عامة ، وتعليم الطب خاصة ، وتعليم الطب النفسى بشكل أشد تخصصيا ، وهي ألا تقدم لك إلا المعلومات الأكيدة ، فتصور بدورك أن كل ما بين يديك وتحت ناظريك هو حقائق أكيدة ، فتخدعك، ونحرمك نعمة التفكير، ونقول لك ، ونزيد «الكاسيتات» البشرية نسخة سرعان ما تصدأ ، إن وظيفة التعليم هي في الإلمام بالمعلومات التي تم اكتشافها ، وفتح الأبواب لما بعدها ، ونشر العالم وشرفه هو أن يدرك حجم ما يجهل ، وألا يتعصب أو يتشنج لما يعلم ، لأنه على يقين من طبيعته المؤقتة .

الطالب : إذا فهل يعنى هذا أن تزيد ساعات ومقررات دراسة علم النفس والطب النفسى لطالب الطب ، حتى ولو كان موقت هذين العاملين بهذه الدرجة من عدم التحديد وعدم الثبات والجهل ؟

المعلم : إذا استمر الأمر على تدريس علم النفس بالريقة السائدة ، بمعنى أن نحشر في عقل الطالب تعريفات صعبة لبديهيات سهلة فلا جدوى من الزيادة بل لعل العكس هو الأولى .

وكذلك إذا استمر تدريس الطب النفسى والأمراض النفسية يركز على تقديم معلومات تعرفها أية ربة منزل أمية أو أى شاووش في نقلة بوليس ، فلا داعى للخلاف على ساعات التدريس وضرورة الامتحان ، لأنه ماذا يفيدك أن تعرف أن من يرى خيالات وأشباح لا يراها غيره فهو مخرف أو مجنون ؟؟ وماذا يفيدك لو كان اسمها هلاوس أو تهاسات ، وأى جديد في أن من ينقد أنه هتار أو جمال عبد الناصر فهو يهذى أو ذو عقل مضطرب ؟ ألا يعلم كل ذلك أى مخبر في الشارع يمسك متشردا مهلهل الثياب يكام نفسه ؟؟

إن السبيل الحقيقى لإعادة النظر في تدريس هذين العاملين هو أن نعلمي لك ، أيفيدك أنت في فهم نفسك والآخرين ، فتنتلق فيك قوى النمو والإبداع ، وأن يجعلك تلم

بما يفيدك كطبيب سواء في معرفة نفوس مرضاك أم في شحذ ملكاتك الفنية الإنسانية التي بوساطتها تصبح أكثر نجاحاً وأعم نقماً ، نملك كيف تعامل مع مرضاك من واقع معرفتك لنفسك واحتياجك ، ونفوسهم وظروفهم واحتياجهم ، بالإضافة إلى المعلومات الأولية عن الأمراض الشاملة في أبعادها الشاملة ، وكذلك المعلومات الأولية عن العلاجات ، وهكذا مما أحاول تقديم إطار عام له في هذا الكتيب .

وإنى لأعتقد أن الزملاء الراضين هم أول من سيدعوننا لزيادة ساعات التدريس لو قدمنا لهم ما يفيد ، كما أن زملاءك الطلبة المتفهمين هم أول من سيثورون على أى إعاقة في سبيل منفعتهم ، ولكن إذا استمر الأمر كما هو الآن ، فأهون الأمور هو أن يستمر في نفس حجمه المتواضع كما هو ، مع نفس الرفض والتهوين ، وإن تغيرنا نحن ... فلا بد أن من حولنا سيتغير بالضرورة وطبيعة الأشياء .

الفصل الثاني

ماهية النفس ، .. وعلاقتها بالجسم ثم :

علم النفس .. لماذا ؟

الطالب : هل تسمح لي أن أسأل سؤالاً مبدئياً عن « ماهية النفس » ، قبل أن نخوض في الحديث عن « علم » يتعلق بها ؟

المعلم : تختلف الآراء في تعريف النفس بدرجة لا تصح معها بأن تتعرض لتعريفها أصلاً ، ذلك لأنها :

١ - لو اعتبرت مرادفة للفظ « الروح » كما كانت قديماً لكانت من ألفاظ الأمور ، بل قد يجب تركها جانباً لخالفها (قل الروح من أمر ربي) ، بل قد تصحح دراستها حراماً وعصياناً والعياذ بالله !!

٢ - ولو اعتبرت مرادفة لظاهر أفعالها وسلوكها ، لتضاءلت قيمة الإنسان وماهيته حتى أصبح كياناً سطوحاً لا تعرف منه إلا ظاهراً حركاته ومنطوق كلامه ، والإنسان أعقد من ذلك وأعمق وأصعب ممّا .

والأفضل لك - باعتبارك ذكياً - أن تكبني بأن تسأل : ما إذا كان المقصود من هذه الكلمة يمكن إرجاعه إلى نشاط عضو بذاته ، فأستطيع هنا أن أعرفها لك بقولي :

« إن النفس هي النشاط « الكلي » للمخ بوجه خاص (ويسرى هذا أكثر على الإنسان) وإن كان ذلك يتضمن ويشترك مع نشاط سائر الأعضاء جميعاً . »

The psyche is the holistic activity of the brain as a whole (particularly in human being). This implies the harmony with, and interrelation of the activities of other organs.

ومن هذا المدخل أساسا - يمكن أن يكون لدراسة علم النفس بعد واقعي متواضع يجذب الطالب ويشبهم في إعادة تخطيط المناهج، وبهذا تصبح دراسة وظيفة عضو من الأعضاء وكأنها تدرج تحت «علم وظائف الأعضاء»، ولكن ينبغي ألا يوحي هذا بأي مفهوم تيزيبي، حتى لا تصبح دراسة النفس وكأنها دراسة إفراز الكلى، أو تجرى دراسة الاختيار الواعي (الإرادة) والتفكير الرمزي مجرى دراسة إخراج الفضلات أو حركة الأمعاء، إن التركيز على أن النفس هي النشاط الإجمالي المعقد للمخ يضيف بعدا هاما لاغنى عنه في الدراسة من هذا المنطلق، ولكنه لا ينبغي أن يحتزل ظاهرة النفس إلى مفهوم ميكانيكي مسطح.

الطالب: إذا ما هي علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء (السيولوجيا)؟

المعلم: يمكن اعتبارهما - من واقع الشرح السالف - شديدي الاقتراب بعضهما من بعض، والفرق الجوهرى هو أن محتوى دراسة علم النفس (وهو نشاط المخ الكلى) شديد التعقيد شديد التداخل، أما علم وظائف الأعضاء فهو يتناول الأعضاء بالتفصيل وبالتجزىء الممكن المناسب.

الطالب: هل معنى النشاط الكلى للمخ أنه نشاط واحد، أم أنه يعنى عدة نشاطات متألفة، أم ماذا؟

المعلم: لا بد أن نميز بين طبيعة الظاهرة، وبين ضرورات الدراسة، « فالنفس هي النشاط الكلى للمخ » وهذه طبيعة الظاهرة، أم دراستها فهي تضطرنا إلى النظر إليها من زوايا متعددة، ويصبح التقسيم ليس تقسيما للظاهرة وإنما تمدا لزوايا الرؤية، فإذا درسنا التفكير فنحن ندرس المخ في كايته إذ يفكر، ولكن هذا لا ينفى أنه لا « يفعل » و « يريد » في نفس الوقت، ثم نمود ندرس وظيفة التعلم وهي وظيفة كلية أيضا تشمل التذكر وتسمهم في النضج وهكذا.

الطالب: ولكن ألا يختص كل جزء من المخ بوظيفة نفسية بذاتها، مثلما هو الحال

في الأعضاء الأخرى ؟ أو حتى مثلما هو الحال في الوظائف الحركية والحسية للمخ أيضا ؟

المعلم : لقد حاول كثير من العلماء هذه المحاولة بنية تحديد مكان (أو مركز Centre) للذاكرة ، وآخر للتفكير ، وثالث للمواطف ، وكانت محاولات مجتهده ومدعمة بالأدلة البديئية النابعة من تجارب استئصال في الحيوانات ، أو من مشاهدة نتائج عمليات جراحية اضطرابية لإزالة أجزاء أو شق فصوص في المخ ، ولكن لم يثبت بأي دليل دامغ أن هذا التحديد ممكن مثلما هو ممكن في وظائف الحركة والإحساس (والإدراك Perception أحيانا) ، ومثال ذلك أنه ثبت مؤخرا أن الذاكرة - مثلا - ممثلة في كل أجزاء المخ وخلاياه ، وليست في منطقة بذاتها ، وأن إزالة جزء كبير من المخ (بما في ذلك لحاء المخ) في أي مكان لا يلنى جزءا معينا من الذاكرة وإن كان يحور قليلا من تفاصيلها .

وكذلك عجز العلماء عن تحديد مركز التفكير في الفص الأمامي Frontal lobe مثلا .

وأخيرا فإن القول بأن الانفعال يقع في الجهاز الحرفي Limbic System وما يتعلق به من أجزاء المخ القديم إنما يشير إلى مراكز لسلوك بدائي عدواني أو هروبي ، وكذلك ما يرتبط به من تفاعلات أتونومية Autonomie ولكنه لا يشير إلى المواطف الأرقى المعقدة مثل العرفان Gratitude والمشاركة التعاطفية الانسانية Humanistic empathetic associationism إذ أن هاتين العاطفتين تستلزمان عمل المخ بأكمله .

خلاصة القول أن الوظائف النفسية الإنسانية خاصة (وليست البدائية المشتركة مع الحيوانات) تستلزم عمل المخ بأكمله .

الطالب : فما هو الفرق بين الوظائف النفسية البدائية والوظائف النفسية الإنسانية الأرقى ؟

المعلم : إن ترتيب المخ من الأدنى إلى الأرقى هو ترتيب معروف في علم التشريح ،
وعلم الفسيولوجيا العصبية، وهو تابع من فرض التطور وعلم الأجنة والتشريح
المقارن، ولا بد أن يكون الحال هو نفس الحال في الوظائف النفسية ، أمى في
علم الفسيولوجيا النفسية(*) ، وعلى ذلك يمكن تقسيم الوظائف النفسية ارتقائيا
على الأسس التالية :

(أ) كلما كانت الوظيفة انعكاسية ميكانيكية كانت أدنى وأكثر بدائية،
مثال ذلك دافع الجوع وإرضاءه بالأكل ، وأبسط من ذلك إدراك الألم من
مثير مؤلم للجلد وسحب اليد انعكاسيا ميكانيكيا وهكذا .

(ب) كلما كانت الوظيفة تابعة من عدد قليل محدود من النيورونات
Neurones كانت بدائية ، والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن خفقان القلب
عند الخوف يشمل مسارات نيورونية محدودة ، في حين أن التفكير للبحث عن
تعريف شامل لماهية الحرية - مثلا - يشمل أغلب، إن لم يكن كل ، خلايا المخ .

(ج) كلما كانت الوظيفة معبر عنها بالتعبير الجسدى أو الحشوى أساساً
كانت أكثر بدائية والعكس صحيح ، ومثال ذلك أن السلوك الانفعالى الذى
يظهر فى سورة الغضب ، وكذا احمرار الوجه أو القىء ، هو أكثر بدائية من
سلوك الأسى المؤلم والتوجع لقلّة الوفاء ، والالتزام بين بنى البشر .. وهكذا .
وهكذا نجد أن الوظائف ترتب تصاعدياً حسب « مدى » ما تشمل
من نيورونات .

الطالب : ولكن هل للمدى وحده هو الذى يحدد ارتقاء الوظيفة من بدائيتها ؟

(*) هذا التعبير الفسيولوجيا النفسية Psychical physiology غير التعبير الشائع عن
علم النفس الفسيولوجى Physiological psychology آخذين فى الاعتبار المفهوم الخامس
الذى قدمناه هنا باعتبار علم النفس هو جزء لا يتجزأ من علم الفسيولوجيا أو هو أرقى قروعه
بالمعنى التطورى .

المعلم : لا .. بل يوجد أيضا التسحق ، ولكن هذا أمر أشد تعقيدا ، ولم يستقر عليه العلماء بالنسبة لكل وظيفة ، ولا مجال في هذا « البليل » للإضافة فيه ، كل ما أرجو إيضاحه هو أن الوظائف النفسية الإنسانية الأرقى بالذات يصعب تحديد موضعها Locality في المخ ، لأنها منتشرة تماما وكاية ولا يربطها « موضع » بل « تنظيم » ، وعلى نفس المبدأ فإن تحديد مواضع بذاتها للاضطرابات النفسية المختلفة يصبح أمرا منافيا لطبيعة ماهية النفس .

الطالب : إذا كان هذا هو شأن ترتيب وظائف المخ ، أو الوظائف النفسية ، فما هو موقع ما يسمى باللاشعور أو العقل الباطن ؟ هل هو أيضا في المخ ؟

المعلم : لا شك أن العقل الباطن ليس في البطن ، وأن اللاشعور ليس مفهوما مجردا في الهواء الطلق ، وأن كل ما يتعلق بالنفس هو في المخ لا محالة .. والعقل الباطن أو اللاشعور هو نشاط جزء من المخ بعيدا عن وعى الإنسان في لحظة بذاتها ، ولكن هذا النشاط قد يظهر في أحوال أخرى مثل الحلم ، أو بالتنويم ، أو بتأثير بعض العقاقير ، وأحيانا بالإثارة الكهربائية بقطب دقيق Micro electrode لبعض أجزاء المخ لشخص واع متطوع ومحدد تخديرا موضعيا فقط ، والحقيقة أن هذه التجارب الأخيرة قد قام بها عالم جراح عبقري هو بنفيلد Penfield ، واستعاد الشخص المتطوع بهذه الإثارة الكهربائية الدقيقة ذكريات طفولية لم يكن يتصور أنه ممكن أن يذكرها ، بل إن نفس التجارب أيدت عالما آخر (إريك بيرن) في أن يثبت فرض وجود عدة تنظيمات في المخ تقابل اشخاصا متعددة في ذات الشخص الواحد .

الطالب : كيف يمكن أن يكون المخ الواحد به أشخاص متعددين في ذات الشخص الواحد ؟ هل هذا كلام ؟

المعلم : لا هذا ليس كلاما ، ولكنه علم ، وليس هنا مجال تفصيل هذا الفرض ، وإن كانت الفكرة الأساسية في غاية البساطة ، وتفيد الطبيب بوجه خاص في تعامله

مع مرضاه ، ولا أعنى الطيب النفسى بل أى طيب ، ومايهم فى هذه النقطة هو عدة حقائق يستحسن إيضاها فى إيجاز شديد :

أولا : أن وجود تنظيمات هرمية (هيراركية) Hierarchical فى المخ ، هو مفهوم عادى يساير مفهوم التطور ويساير وجود نفس التنظيمات الهيراركية فى الوظائف الأخرى مثل الإحساس والحركة ، فإذا كانت الثالاموس Thalamus هى مركز الإحساس البدائى ، وإذا كانت المقعد القاعدية Basal ganglia هى المركز البدائى للحركة ، فلم لا يوجد مستوى (أو مستويات) بدائية فى التركيب النفسى ؟

وكل مستوى تنظيمى فى المخ يمثل كيانا متكاملًا (يمكن اعتباره شخصا) ، ولكنه فى حالة اليقظة يعمل ضمن الوحدة الكلية المثلثة للشخصية أو للنفس . وفى الاحلام تتفكك هذه الوحدة وتظهر هذه التنظيمات فى حركة مستقلة ورمزية ومحوّرة .

وفى الجنون تتفكك هذه الوحدة ويتمدد الوجود ، أى تعمل التنظيمات المختلفة معاً فى تنافس وتصادم ، وذلك فى حالات اليقظة وليست أثناء النوم فى الحلم ، وأظن أن هذه الإشارات العامة تكفى بما يسمح به حجم هذا الدليل وهدفه ، ولكن ليدرك الطالب الذكى أن المخ هو الحاوى لكل هذه التعبيرات والمفاهيم من «لاشعور» إلى «عقد» إلى «عقل باطن» التى أسىء فهمها وأسىء استعمالها معاً .

وإنى فى قرارة نفسى أرفض تعبير « اللاشعور » Unconscious هذا ،

لأنه تعبير بالنفى ، وكنت أفضل أن تقول الشعور الأعمق أو الأبدى أو الأخفى أو الآخر بدلا من هذه الكلمة التى أضلت الكثيرين .

الطالب : إذا كانت هذه هى علاقة علم النفس بعلم وظائف الأعضاء فإعلاقته بعلم الكيمياء ؟
المعلم : إذا كانت الوظائف النفسية تتغير وتتحوّل تحت تأثير الكيمياء ، حتى فى الأحوال العادية : مثل تأثير المشروبات الكحولية ، فإنه من الطبيعى أن ندرك لتوهدى تداخل الكيمياء بنسب معينة فى التوازن الوظيفى الكلى للمخ .

والحقائق البسيطة التي توضح هذه العلاقة يمكن أن نوردتها كما يلي :

(أ) هناك عقاقير إذا أعطيت تمككت مستويات المخ ، فاختلفت وظائف النفس لدرجة الهلوسة(*) hallucination والحلط ، وتسمى هذه العقاقير المهلوسات ، مثل الحشيش وعقار ل س د ٢٥ LSD 25 .

(ب) هناك عقاقير إذا أعطيت لمرضى يعانون من مظاهر اضطراب النفس ، زالت هذه المظاهر ، فإذا كانوا يهلوسون مثلاً ، كفوا عن الهلوسة .. وهكذا ، ومن هذا وذاك ظهرت نظريات تقول إن المرض النفسى هو نتيجة لزيادة هذه المادة الكيميائية أو نقص تلك المادة ، والحقيقة أن هذه استنتاجات متمجلة ، فوجود مادة بالزيادة أو النقص ، لا يعنى أن ذلك هو السبب في هذا الاضطراب أو ذاك ، بل قد يكون نتيجة للاضطراب ذاته ..

وكل الفروض المتعلقة بالأسباب الكيميائية البحتة للأمراض النفسية ، وهى فروض متواضعة ، لا ينبى التسرع فى الاستناد إليها وحدها كحل استسهالى مباشر يفسر المرض النفسى وعلاجه .

الطالب : واحدة واحدة ، لقد بدأت المعلومات تزدهم فى مخى ، فقل لى بهدوء ما علاقة النفس بالمخ بالتطور .

المعلم : إذا كانت النفس هى النشاط الكلى للمخ ، فإن تركيب المخ له علاقة مباشرة بوظيفة النفس ، ومخ ضعاف العقول مثلاً (الدرجة الشديدة منهم) أقل وزناً وأقل فى عدد خلايا اللحاء من مخ الشخص الساذى ..

كذلك فإن علم التشريح المقارن وعلم الإجنة Embryology المقارن هما من أهم العلوم التطورية ، وهما اللذان يؤكدان نظرية التطور التى هى أساسية فى فهم الترتيب الهرمى للمخ ، ومن ثم للوظائف والمستويات النفسية .

ولكن دعنا نؤكد ثانية أنه لا توجد منطقة بذاتها يمكن تحديدها تماماً لوظيفة بذاتها من الوظائف النفسية .

(*) سياتى تعريف الهلوسة فيما بعد .

الطالب : وهل كان هذا هو مفهوم علم النفس عبر التاريخ ؟
المعلم : لقد مر علم النفس بمراحل متعددة يستحسن - وأنت الذكي - أن تلم بها
بسرعة وإيجاز :

(أ) إن مناقشة وظائف النفس وماهية النفس كانت موجودة منذ
أفلاطون وأرسطو وقبلها .

(ب) كان أول من استعمل كلمة علم النفس بالمعنى السائد اليوم هو العالم
« وولف » في كتابه علم النفس العقلي Rational psychology سنة ١٧٣٤ .
(ح) كانت الفلسفة هي المر الطيبي لعلم النفس ، لكنه بالغ في الانفصال
عنها محاولا التشبه بالعلوم الجزئية المحددة ، وحق الآن لم ينجح تماما .

(د) مر تطور علم النفس بمصائب معوقة، منها - كثال - معرفة سمات الشخص
بقياسات خارجية للجمجمة وسمى هذا العلم الفرينولوجيا Phrenology
(وقد ظهر قبيل أول القرن الثامن عشر) ، وثبت فشله بمد فضيحة
استمرت عشرات السنين مما يهينا إلى ضرورة التخلي عن الحماس الأعمى
للحلول السهلة المتعلقة بتطور هذا العلم .

(هـ) في القرن العشرين ومنذ قبيل بدايته وحق الآن مر على علم النفس
موجات متتالية جعلت بندوله يتراقص بعنف من أقصى اتجاه إلى أقصى عكسه
حق سميت هذه النقلات بالحركات الأربع لتطوره ويجدر بنا أن نعرف هذه
الحركات بالتالي :

(i) الحركة الأولى : وهي التي غلبت فيها مفاهيم التحليل النفسي بما في
ذلك المقعد النفسية واللاشعور والجلس المكبوت .. (الأمر الذي مازال شائعا
في مصر بوجه خاص كمرادف لعلم النفس عند الرجل العادي) .

(ii) الحركة الثانية : وهي التي غلبت فيها مفاهيم عكسية ، وهي
الحركة السلوكية التي تهتم أساساً بظاهر السلوك وكيفية تعديله بالتعليم المنظم ،
وتكاد تنكر ما وراءه وما يدفعه .

(iii) الحركة الثالثة : وهى الحركة المسماة بعلم النفس الإنسانى وهى التى اتجهت إلى أن :

• تؤكد أن الإنسان كيان كلى له أعماق وآفاق وليس مجرد سلوك ظاهرى كما يقول السلوكيون .

• كما تؤكد أن الإنسان كيان شعورى له اختيار وإرادة ، وليس مجرد كائن مسير بالاشعور لأنك إزاءه إلا البحث عن أسباب تسييره ، كما يشاع عن التحليل النفسى .

• وأخيراً فهى تؤكد على طبيعة الإنسان المتجهة إلى الفضيلة والتكامل تلقائياً ، وليس كعجزة تمويض أو إخفاء لطبيعته الحيوانية الأدنى .

(iv) الحركة الرابعة : وهى التى تؤكد أن الإنسان كائن ممتد فيما بعد ذاته لذلك سميت علم النفس البعدانى Transpersonal (أو عبر الشخصية) ، أى أن الإنسان لا يهدف إلى تحقيق ذاته فحسب ، ولا يكتفى بتكامل شخصه فقط ، ولكنه يحصل على التوازن بتخطيه نفسه إلى الآخرين وباهتماماته بما هو أبقى ، وهى حركة موازية للبعد الإيمائى الخلودى فى الأديان كما هو ظاهر .
الطالب : إذا فلم النفس ليس هو التحليل النفسى كما يشاع عند الأغلبية ؛ فما هو التحليل النفسى ؟

المعلم : هو اتجاه خطير بخيره وقصوره ، وقد نشأ حول بداية هذا القرن ، وذهب يفسر سلوك الإنسان بدوافع عميقة يمتد عن تناول شعوره ، تتبع أساساً من غرائزه الجنسية (ليست تناسلية بالضرورة) ، وقد حاول تفسير كل شئ بناء على هذا الفرض ، وبالغ بعض الأحيان فى هذا الاتجاه (مثل حديثه عن الجنسية الطفلية ، مثل ميول الطفل « الذكر » الجنسية بأمه .. وبالعكس) ، بل وفسر كل فضائل الإنسان باعتبارها نتيجة لمحاولة إخفاء هذه النزعات البدائية ، وإعلاءها .

وقد كان له وجهته العلمية وقت ظهوره ، إلا أن استقبال الناس له بالترحيب كان مبالغاً فيه ، وتفسير ذلك أنه اعتبر نوعاً من الثورة على قيم القمع والقهر ، التي كانت سائدة في العصر الفسكتوري ، لكن الثورة امتدت أبعد من هذا الطغيان حتى غمر علم النفس جميعه دون وجه حق .

خلاصة القول أن على الطالب الذكي أن يفصل بين علم النفس والتجليل النفسى ، كما أن عليه أن يفصل بين انتشار فكرة ما وبين صحتها ، كما أن عليه أخيراً ألا يرفض نفس الفكرة ، مهما قيل حولها ، رفضاً كاملاً ، بل يبتنع من إيجابياتها ويمد مبالغاتها ، لأن عبقرية سيجموند فرويد مبتدعها لا جدال فيها .

الطالب : وما علاقة علم النفس بالطب بمد كل هذا ؟

المعلم : إن هذه العلاقة - ومن خلال ما تقدم وما سيأتى - هى علاقة شديدة الوضوح ، وتكاد تبدو حتمية .

١ - لأنه علم وظائف المخ فى مجموعها الكلى الأرقى .. ولا يمكن تأهيل طبيب تأهيلاً متكاملاً دون إلمامه بوظائف المخ ، أهم وأرقى عضو فى الإنسان

٢ - وهو علم عملي سوف يكون عاملاً مساعداً فى أن يحدق الطبيب حرفته ويحسن التعامل مع مرضاه .

٣ - ثم إن معرفة وظائف النفس فى الأحوال المادية هى أساس تحديد اضطراباتنا فى حالات المرض النفسى .

الطالب : هل تشرح لى كيف أن علم النفس هو أساس فهم علم الأمراض النفسية .

المعلم : بنفس القدر الذى يلزم فيه لأخصائى القلب معرفة فسيولوجية عمل القلب ، وأخصائى الصدر بمعرفة تشريح الرئتين وفسولوجية التنفس ، كذلك فإن فهم علم النفس كمظهر معقد من نشاط المخ ككل هى أساس لمعرفة اضطراب المخ ككل ، وهكذا ترى أنه نفس القياس ونفس الأساس فى سائر التخصصات .

الطالب : ما هى الفائدة العملية التى يمكن أن أجنيتها أنا الآن - وفيما بعد حين أصير طبيباً - من دراسة هذا العلم ؟

المعلم : في اعتقادي أنك لو أخذت هذا العلم بمجمعه المتواضع لسهل عليك أمورا كثيرة في حياتك الشخصية ابتداء من موقفك من الحياة حتى طريقة استذكارك ، ولأعدك إعدادا طيبا لمزيد من فهم نفسك ، ومن فهم مرضاك ، ومن عونهم فيما بعد ، ودور علم النفس الإيجابي لكل تخصص دور محوري ، وسنورد لذلك بضعة أمثلة لعلها ترضيك :

١ — فلو أنك صرت طبيبا عاما General practitioner : فلا بد أن أذكرك ابتداء أن الممارس العام يمثل أعلى نسبة من خريجي الطب وخاصة في سنوات التخرج الأولى - وهو الطبيب النفسى الحقيقى ، فهو يقوم بدور طبيب العائلة ، ومستشار القرية ، والمارف بأمور الصحة والحياة والمستقبل ، صاحب المكانة الاجتماعية ذى المرأى الأراجيح ، أقول لو أنك أحسنت دور الطبيب وفهمت نفسك ومكانك في هذا المجتمع المرهق المحتاج لأمكنك أن تقوم بدور رائد في نموه وتطويره من خلال خطوات بسيطة ومتكاملة ، وعلم النفس إذا أحسن تدريسه وتوظيفه سوف يساعدك في فهم احتياجات الناس ، ونفسك ، وفي دفعهم إلى الإيجابيات دفعا هادئا متواضعا بلاخطابة ولا سياسة مشكوك في أمرها ، ولسوف تحصل على متع من خدمتهم تتناسب مع حقيقة دورك وعمق احترامك لسار إنسانيتك كتركيب طبيعى لماهية الإنسان . . . وهكذا تعود « حكيما » بحق كما كنت تسمى قديما .

ولتذكر أنك لو أصبحت طبيبا باطنيا عاما Internist لكان عليك القيام بنفس الدور على نطاق آخر ، في المدينة الصغيرة مثلا ، بادئا بدور طبيب العائلة ومنتهيا بدور المستشار العارف المعتمد عليه (الحكيم) .

٢ — ولو أنك صرت طبيبا للأطفال : لأمكن لعلم النفس أن يسهم بوجه خاص في ذلك ، لأن هذا الطبيب يمثل بحق دور « طبيب العائلة » في الممارسة المصرية للطب ، بمد أن اختفى هذا الدور الأساسى إلا في بعض القرى والمدن الصغيرة ، ودراسة العلاقات الأسرية ، وفهم التناحر الزوجى ، ووظيفة الطفل النفسية لدى

أمه ، ومعنى أعراض الطفل ، وتفاعل الأم لذلك ، ومعنى غيابها ، كل هذا سوف يساعدك ، ليس في مهمة الإسهام في شفاء الطفل فحسب ، ولكن في إرساء قواعد حياة الأسرة على أسس ، ومن خلال فهم بسيط للحاجات والدوافع لكل فرد في الأسرة مما يقدمه لك علم نفس الأسرة Family psychology الذي هو نموذج مصغر من علم النفس الإجتماعي Social psychology .

٣ — أما لو أصبحت مثلاً إخصائى في « العيون » فإن الأمر يصبح أعمق وأهم ، فرغم ضيق المساحة من الجسم التي تمثل اختصاص طبيب العيون إلا أن العين هي نافذة الحياة الداخلية للإنسان (*) ، وهذا الطبيب يقوم - ربما دون أن يدري - بدور كبير في مساعدة مريضة على جلاء كل ما يرمز إليه البصر والبصيرة ، وفهم هذا الطبيب الأعمق للنفس الإنسانية واحتياجاتها ، ولنفسه ودوره وطبيعة إسهامه ، لاشك سوف يسهل مهمته ويؤكد إيجابية دوره .

٤ — ولو أصبحت جراحاً مثلاً فلا بد أن تذكر أن موقف الجراح كحرفي فنان أساساً هو من ألزم المواقف التي ينغمها تميمق دوره كعالم إنسانى يواجه البشر أثناء أزمات وضغوط شديدة الإرهاق وتمتددة النتائج ، ذلك أن العملية الجراحية بما يسبقها من تخدير وما يلحقها من رعاية مكثفة تعتبر أزمة ضاغطة تكاد تماثل ما يسمى تجربة إعادة الولادة Rebirth ، فإذا فهم الجراح مريضه من هذا البعد ، وأدرك مدى حاجته الطفولية الاعتمادية عليه في هذه الخبرة الحرجة ، فإنه قد يقوم بدور هائل بجوار المريض ، ليس كجراح حاذق فحسب ، ولكن كإنسان فاهم مسهم في النقلات التي يمكن أن ينتقلها الإنسان على سلم نموه أثناء هذه الأزمات الحياتية المابرة .

ودور جراح التجميل - الذي يتولى في كثير من الأحيان مسئولية تغيير معالم الوجه مثلاً ، أو إرجاعها إلى أصلها ، يستحيل أن ينجح في عمله نجاحاً حقيقياً دون اعتبار لما يسيئه ذلك لدى مريضه من تغيير في شخصيته وذاته ،

(*) في ديوانى بالعامية « أغوار النفس » كتبت قدماً للملاج النفسى من خلال قراءة العيون رمزا فنياً وحقيقةً كلينيكية معاً .

فقد ينهار أو يمتيع أو يفقد كيانه واعتزازه حتى ولو كان التنوير يسيرا غير ظاهر ،
وذلك مالم يتبها بالدرجة الكافية لهذه الخطوة .
وهكذا ، لو عددنا الأمثلة لما استطعنا حصرها .

الطالب : لكن هناك من هؤلاء الأطباء الناجحين من يقوم بكل ما ذكرت
من أدوار بكفاءة وذكاء دون أن يدرسوا علم النفس ، معتمدين على تلقائيتهم
وخبيرتهم ، فما الداعي لتبر ذلك ؟

المعلم : إن هذا السؤال هو من أروع ما سألت لأنه سؤال ذكي تابع من
واقع أن أى طبيب ناجح ، بل أى تاجر ناجح ، أو صاحب فندق ناجح لابد
قد استمد نجاحه من معرفته بحاجة عميله « زبونه » ثم إرضائها بطريق تلقائي
يؤكد به ويحافظ على ما يحصل عليه من نتائج ، ولكننا لو استسلمنا لثقتنا في
هذا الأسلوب لكننا نسير في اتجاه يهون من معطيات العلم ويؤخرنا كجموع ،
رغم نجاح بعض الأفراد .

ولكن مازال لسؤالك وجاهته وهو يداننا على عدة أمور :

أولاً : أن الطبيب الناجح الذي فهم نفسه وفهم مريضه قد لا يحتاج إلا إلى
أقل القليل من المعلومات النظرية في فهم الإنسان ، ولكنه قد يحتاج إلى أن
يطمئن إلى أن ما يفعله بمحس تلقائي هو ما يقول به العلم ، فيستمر في نجاحه
وخدمته لمريضه واثقا فخورا .

ثانياً : أن من حرم هذه المزية من طلبة وممارسين قد تفتح لهم أفاقا
جديدة للنجاح والمطاء من خلال فهمهم لأنفسهم ولمرضاهم من خلال معلومات
متواضعة عن طبيعة هذه النفس من خلال دراسة علومها .

ثالثاً : أن تدريسنا لهذه العلوم لا ينبغي أن يكون جافا أو بديلا عن
الممارسات التلقائية الناجحة ، ولكنه ينبغي أن يكون مقتنا ومدعما لطبيعة
النجاح السائد ، وفي نفس الوقت متعمقا فيه حتى لا يكون نجاح التعايل والشهرة
فحسب ، بل نجاح التكامل ودفع المسيرة الإنسانية في نفس الوقت .

ولا بد أن من رفض التوسع في تدريس هذا العلم من أساتذتك يا بني قدر رأيت ما رأيت، وقارن بين جفاف ما ندرسه وبين ما اهتدى إليه هو بمحدثه وخبرته، وأراد أن يثق في تلقائيته بدلا من هذا « التزيد » - كما يتصور - ، ولا بد أن نحترم رأيه هذا ، فنعدل أنفسنا من خلاله ، ولكن ينبغي ألا نتأدى في الأخذ بوجهة نظره وإلا لآلئنا معطيات العلم في كثير من المجالات ثقة في نجاحه ونجاح أقران له ناسين حاجة الفاشلين من ناحية ، وناسين ضرورة تقويم نوع نجاحه من جهة أخرى ، إذ لا بد أن يتميز نجاح الطبيب عن نجاح « الجرسون » والتاجر وصاحب الفندق ، بلا تمييز فئة عن فئة ، إلا أن لكل دوره ، بل حتى في الدول المتحضرة فإن « الجرسون » وصاحب الفندق يعرفان في هذه العلوم النفسية - سواء من الشائع المتناول في الصحف السيارة ، أو من الدراسة المقتنة - أكثر مما يعرفه طالب الطب هنا بمراحل كثيرة نغذ .. ماشئت بما أقول ، تجدد به موقفك ، وتؤكد نجاحك بلا تردد .

الطالب : فإذا كان ما يفعله الشخص الناجح تلقائيا ، هو ما ينصح به علم النفس ، فهل يعني ذلك أن علم النفس هو علم النجاح مثلا ؟

المعلم : أتمد حاول « المعلنون » و « رجال الأعمال » وأحيانا رجال الحرب في بعض البلاد أن يستولوا على علم النفس تحت هذا الزعم فيستخروه لخدمة أغراضهم ، ولا شك أنهم نجحوا جزئيا ، ومرحليا ، ولكن النجاح الحقيقي ينبغي أن يقاس بالاستمرار ، والأصالة والعمق ، وليس فقط بالشيوع والإقبال والخطو السريع ، وفي كلمات أخرى : إن دراسة علم النفس إذ تساعد الطالب في نجاحه كطبيب إنما تهدف - أو ينبغي أن تهدف - إلى تعميق معنى هذا النجاح وضمان استمراره لما هو في صالحه كحرفي ، ولما هو في صالح مريضه كمتألم ، ولما هو في صالحها وصلحنا معا كبشر ، وهنا تصبح هذه الدراسة لاغنى عنها .

ثم قل لي يا أخى لماذا تامل العلوم النفسية بوجه خاص بمقياس « الأتقي والأيقي » ثم لاتامل سائر العلوم التي تدرسها في هذه الكلية بنفس المقياس ؟

أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد أخصائى الرمد من دراسة طبقات
المضلات الصغيرة فى قنا الإنسان فى علم التشريح ؟
أليس جديرا بك أن تسأل ماذا يفيد طبيب الأنف والأذن فى دراسة التركيب
المعقد - تفصيلا - لكيفية إعادة امتصاص الأملاح نوعيا فى أنابيب الكلى فى
السيولوجيا(*) ؟

... الخ الخ الخ

لنكن صرحاء ، ولتذكر أن المعرفة الشاملة هى أرضية شاملة ينتقل
الإنسان منها إلى بؤرة الاهتمام رويدا رويدا ، ثم ينتفع بما يتبقى منها بعيدا
عن دائرة تركيزه بدرجات مختلفة .
ولتكن عادلا وتعامل علمنا - رغم تقصيرنا فى كيفية توصيله إليك -
بنفس القياس دون تمييز .

وأنا معك فى تحفظاتك وخاصة وأن البعض قبلك ذهب إلى ما ذهبت إليه
من أننا ندرس البديهيات بأسلوب يعقد الأمور ويجعلها أبعد ما تكون عن
أصلها التلقائى حتى عرفوا علم النفس بأنه « العلم الذى يدرس لنا أشياء
نعرفها بأسلوب ومصطلحات لا نعرفها » .

الطالب : فما هو تعريف علم النفس إذا ؟

المعلم : كل التعريفات صعبة يابى كما تعلم ، ولكن مما سبق نستطيع أن نقول سويا
« إن علم النفس هو العلم الذى يدرس نشاط المخ كوحدة متكاملة ، فى
أدائها للوظائف الترابطية الأرقى ، والأعقد للكائن الحى كوحدة فى ذاتها

(*) يمكن الرجوع أيضا بهذا الصدد إلى كتابى حيرة طبيب نفسى حيث يوجد فصل
بأكمله من « فى التعليم الطبى » من ص ٩١ إلى ١١٢ ، دار الند للثقافة والنشر ١٩٧٢ ،
القاهرة .

وفى تفاعها مع البيئة من حولها وتأثرها بها» (**).

وهذا التعريف يقرب علم النفس من علم وظائف الأعضاء ، ثم هو يشمل علم نفس الحيوان كما يشمل علم نفس الإنسان ، وهو لا يفسى أن الإنسان (والحيوان) كيان اجتماعى بالضرورة .

أما تعريف الشائع فيقول « إن علم النفس هو العلم الذى يبحث نشاطات الفرد فى ظواهره العقلية وتعامله المتبادل مع البيئة من حوله وخاصة المجتمع البشرى » (***) .

(*) Psychology is the science that studies the brain activity as a unitary whole, performing the higher associative complex mental functions. This study includes identifying the most elaborate associative functions of the organism as a unit in itself and in mutual dealing with the environment around .

(**) Psychology is the science that studies the activity of the individual dealing with both mental phenomena and the mutual interaction with the environment particularly with society.

الفصل الثالث

« الناس .. بالناس..... وللناس »

الطالب : إذا كانت النفس هي النشاط الكلي للمخ ، وكان علم النفس هو دراسة هذا النشاط ، فكيف تتعرف على هذا الكل المعقد وندرسه حتى نحترم معطيات هذا العلم ؟

المعلم : ألم أقل منذ البداية أنك الطالب الذكي ، إن هذا السؤال هو مرتبط الفرس كما يقولون ، وليس عندي له إجابة شجاعة وأمينة ، وتاريخ علم النفس منذ أكثر من قرن ونصف يبحث عن إجابة لهذا السؤال ، ولا يمكن في هذا « الدليل » أن نجد — أنت وأنا — إجابة عنه بمد أن حير العلماء من قبل ، وكاد يشوه هذا العلم نفسه لما حاول أن يرتدى وسائل بحث لا تصلح له ، فمشى يتعثر فيها كالطفل يابس حلة والده ليقنع الناس بكبر سنه ، ولكن ، هذا لا يعني بالضرورة أن علم النفس هو طفل محبوب بحق ، ولكنه يعني أننا نحتاج : أن نعيد النظر في تعريف ما هو « العلم » من ناحية مبدئية ، وأن نعيد النظر في وسائل الدراسة المطروحة من ناحية ثانية ، ثم أن نتواضع أخيرا في الأخذ بمعطيات هذا العلم والمبالغة في قيمتها .

الطالب : أليس أولى بك أن تدعني للتشريح والكيمياء والفسولوجيا حتى تعيدوا النظر ؟ ثم حين تستقرون على رأي ، تأتي وتدرس لي ما انتهيتهم إليه ؟

المعلم : أنت حر ، وفي ستين داهية العشر درجات ، ولكنك لو فكرت قليلا فأنت الحسران ، فنحن في مأزق أنت تستطيع أن تسام في أن تنقذنا منه ، الآن ، أو بعد حين ، ألم أقل لك أن المناطق المجهولة هي أولى المناطق بالاعتناء؟ أليس في عرض الأمر بحجمه المتواضع هذا تكريم لعقلك ودعوة لفكرك ؟ أليس

هريك من التساؤل اتمهانا لإنسانيتك ؟ فلتسمع منى أين نحن بالنسبة لوسائل
الدراسة ثم ننطلق مآ .

الطالب : فما هى وسائل الدراسة(*) لعل فيها ما يسمح باستمرار الحوار على الأقل ؟
المعلم : لا توجد دراسة علمية إلا من خلال الملاحظة وهذه أول وسيلة^(١) : أن
تلاحظ الظاهرة مباشرة وتسجلها بدقة ، أو أن تستعمل فى الملاحظة وسائل
دقيقة توضح أبعاد الظاهرة وتحدها ، وهذه الوسائل تسمى أحيانا الاختبارات
النفسية ، فالملاحظة تشمل القياس أحيانا ، وإذا تمت الملاحظة فى ظروف محددة
للنظر فى تأثير مؤثر ما على جانب من جوانب الظاهرة المعنية سميت هذه
الطريقة الملاحظة التجريبية أو الوسيلة التجريبية^(٢) إذا فهى أصبحت سوى ملاحظة ،
ولكن فى ظروف بعينها لدراسة ظاهرة محددة بذاتها ، ولتعرف على أى من
العوامل هو المسئول عن تغيير بذاته ، فى ظاهرة ما .

والملاحظة فى هاتين الطريقتين لاتعمق عادة وراء ظاهر السلوك بما يعان
قصورها - نوعا ما - عن سبر أغوار الإنسان ، ولكن هناك نوع من الملاحظة
ما هو خاص بملنا هذا ، وهو أن يلاحظ الإنسان نفسه داخليا ، وهذا النوع يميز
الإنسان بوجه خاص ، وهو يسمى الاستبصار أو التأمل الذاتى^(٣) ، ولكن المآخذ .

(*) Methods of study in psychology are :

(1) **Observation** : where the phenomenon under investigation
is observed by one or more observer. Recording should be
immediate and systematized. Standardized measurement may help.

(2) **Experimentation** : this is but observation under well
known circumstances which are arranged precisely before
observing. It usually aims at determining which factor, out of
many, is responsible for a particular change.

(3) **Introspection** : where the individual observes himself. It
needs a special character and splits the person into an observing
and an observed part. It also depends on memory which
could be fallible.

عليه كثيرة ، لأنه يقال أنه يحتاج لأشخاص متدربين عليه بوجه خاص ، كما أنه يشق الفرد إلى جزئين : جزء يلاحظ وجزء ملاحظ ، وتكون النتيجة أن المعلومات تصف جزءا من الإنسان وليس الإنسان كوحدة ، ثم إنه يعتمد على الذاكرة في كثير من الأحيان ، فهذه الوسيلة إذا وسيلة مقولة بالنشكيك ، وقد يمتد الاعتماد على الذاكرة إلى السؤال عن الماضي وتاريخ الحالة^(٤) ، كما قد تتأني الملاحظة في تتبع ظاهرة مالمدة شهور أو سنوات وذلك في حالات دراسة نمو طفل أو تطور وظيفة بذاتها^(٥) ، وبديهي أن الطريقة الأولى صعب الاعتماد عليها لأنها تعتمد على تصورات وذكريات الحماكين ، وليس على حقائق قائمة بذاتها ، والطريقة الثانية تكاد تكون مستحيلة إذا أريد تنفيذها بدقة وأمانة مطلقتين .

الطالب : وإذا كانت وسائل الدراسة كلها ممية إلى هذه الدرجة فما هو الحل . . ؟

المسلم : إن هناك رأى صعب تفصيله على قارىء هذا الدليل ، وهو يضيف وسيلة هامة جدا وصعبة تماما ، ولكنها الوسيلة الجارية فضلا في دراسة الظواهر الإنسانية المعقدة ، وهي شديدة الارتباط بالممارسة الطبية بوجه خاص .

(4) Case history method: where the information is taken from the individual and/ or his family depending on what they observed and what they are still remembering.

(5) Developmental method: where the observation is quite lengthy and goes along with the changing (developing) phenomenon as is the case in studying child growth.

وتسمى هذه الوسيلة الطريقة الفينومينولوجية(*) ، وهي لا يمكن شرحها بأمان كاف دون أن تشوهها الألفاظ ، إلا أنها بصفة عامة تعتمد على المشاركة ، وهي تجعل الفاحص جزءا من الظاهرة المفحوصة ، وتعتمد عليه هو ذاته (بمشاركة آخرين في البداية) كأداة قياس مباشرة ، وهي تتضمن درجة من المعاشة أكثر مما فيها معنى الملاحظة ، وفيها طمأنينة للحكم الذاتي ، أكثر من الشك في التحيز الذاتي ، وفيها احترام لاجتهاد الإنسان العالم في مواجهة الإنسان الموضوع ، بحثا عن الحقيقة ، أكثر مما فيها من ترجيح قياس الآلة على حدس العالم ، وأخيرا فإن فيها نوع من التأني وتعليق الحكم أكثر مما فيها من المباشرة والاكتفاء بملاحظة ظاهر الحركة ، وهذه الطريقة كما ذكرت صعبة وتحتاج إلى تنشئة طويلة للباحث العالم ، كما تحتاج إلى نمو شخصي في اتجاه الموضوعية بعيد للماء قيمتهم الذاتية ، ويخفف بعضا مماثار حول تميزاتهم من شكوك .

وهذه الطريقة هي قريبة جدا مما يسمى في الطب « الحاسة الكاينيكية »

.Clinical sense

وإذا كان عالم النفس الامين يخاف على علمه وظواهره من هذه الطريقة

فله كل الحق .

ولسكن علي دارس الطب ، وممارسة أن يطمئنه من خلال ما يمارس -

أوما ينبغي أن يمارس - من مجاهدة التقشف النفس سعيًا إلى الموضوعية ،

وما يحمل من عبء الأمانة في محراب العلم .

(*) Phenomenological method: where the research procedure depends on the active participation of the researcher in the phenomenon under investigation. It is not simple observation, claimed neutral judgement or mere introspection. It utilises the researcher as a tool of research in himself. It is directly related to what is known as the 'clinical sense' in clinical practice. However it needs a special type of researcher with prolonged training and continuing personal growth towards objectivity.

وقد بالغ البعض فقال إنه يمكن مشاركة حق الحيوان في دراسة ظواهره،
ونصح باتباع هذه الطريقة حتى في دراسة نفسية الحيوان .

وبدون الدخول في التفاصيل أقول لك معتمدا على ذلك أنك أن إعلان ضعف
وسائل الدراسة لا يفيك من الدراسة .

وإذا لم تقتنع بالحس طرق الأولى .

ولم تفهم الأخيرة لأنه لا يفهمها إلا ممارس فعلا .

فلا تلفظنا وتحكم علينا ، بل ساعدنا بالسماع لنا ومشاركتنا اجتهادنا
لنتخطى عجزنا .

الطالب : لقد حيرتني معك ، ومع ذلك لقد أثمرتني بحيرتك ، فهل عندك معلومات
تطمئن إلى إبلاغها لي ، رغم هذا الضعف الشديد في وسائل بحثك .

العلم : بلا أدنى شك ، بل هي معلومات بديهية لاغنى عن معرفتها لك ولي ، ونحن
نكسبها احتراماً علمياً بإيضاحها وترتيبها ، ولناخذ معلومة بسيطة وهي أن الإنسان
للإنسان ، أو ما يقوله العامة « الناس للناس » أو « الناس لبعضها » ، إن علم النفس
حين يضع هذه البديهية محوراً ويطورها قائلاً « إن الناس .. بالناس .. وللناس » .
وتفسير ذلك أن الإنسان لا يكون إنساناً إلا بتفاعله المستمر أخذاً وعطاءً
مع إنسان آخر ، ثم إن هذا التفاعل يهدف في غايته إلى محيط أوسع
من الشخصين المتفاعلين وهو بقية الناس .

وأى خلل في هذه الحائقة يصيب الإنسان بالاضطراب حتى العجز أو حق
الملاك ، وقد بدت هذه الحقيقة الأساسية مهمة لبعض العلماء حتى أصبحت أساس
مدرستهم في علم النفس المسماة « العلاقة بالموضوع Object relation school » ،
وإن كنت أعترض على كلمة « الموضوع » هذه حرصاً على تكريم الإنسان لأنه
كياناً وليس موضوعاً .

فإذا لم تمد الطفل أمه وبالمعكس مات الطفل وعقمت أمه فمات النوع ،
والتنفيذية ليست فقط بالابن ، بل إنها ما سيرد ذكره مما أسميناه التنفيذية البيولوجية .

ولكن دعنا نبدأ بالقواعد العامة لعلاقة الإنسان بالبيئة من حوله .

الطالب : البيئة أى الناس ، أم البيئة أى كل ما يحوله من أحياء وغير أحياء ؟
المعلم : بل لنبدأ بعلاقته بكل ما حوله دون تمييز أولاً ، فالكائن الحى وثيق العلاقة
بيئته بالضرورة الحيوية ، وأى تصور غير ذلك هو جهل خطير ، فما بالك
بالإنسان وهو يجلس على قمة الهرم الحيوى ؟

فدراسة الإنسان منزلا عن بيئته الإنسانية مستحيلة بكل معنى الكلمة ،
حتى أن الدراسة المختصة بذلك والمسماة علم النفس الاجتماعى ينبى أن يعاد
النظر فى تسميتها لأنى أكاد أقول أن علم النفس لا يمكن إلا أن يكون علم النفس
الاجتماعى بالبعد الإشملى والأعمق .

الطالب : فحدثنى عن علاقة الإنسان بالبيئة (*) .

المعلم : الإنسان دائم التعامل مع البيئة (١) ، حتى فى نومه ، وهو يحمل انطباعات بيئته
فى كيانه ، فتفك فى الحلم ، فهو لا يستطيع الانفصال عن بيئته أكثر من
تسمين دقيقة أثناء النوم إذ لابد أن يحلم ٢٠ دقيقة كل تسمين دقيقة ، والحلم
هو إعادة معايشة انطباعات البيئة التى لم يتمثلها حتى الاستيعاب الكامل ، والإنسان
يستعمل البيئة (٢) فى أكله وتنفسه ومجال نشاطه ووسائل حمايته ، وهو يشاركها (٣)

(*) The relation of the individual to the environment:

(1) The individual is in continuous interaction with the environment. Even during sleep he revives the residue of the environment to reinteract with for 20 minutes every 90 minutes (i.e. dream phenomenon).

(2) He uses the environment to satisfy his need to eat, to respire, to go around etc.

(3) He participates with the environment as he wakes up at sun rise, sleeps during night, swings with a swing and dances with music and empathizes with a miserable human fellow.

إذ يستيقظ مع ظهور الشمس وينام حين تظلم الدنيا ، ويتمايل مع الأرجوحة ، ويهتز مع الموسيقى ، وينتشى مع الوردة التي تفتح ، ويكسى مع الطفل الذي فقد أمه في حادث وهكذا ، وهو أيضا يقاومها (٤) فيلبس الصوف في الشتاء ويتعاطى المضادات الحيوية ضد الميكروبات .

المطالب : ولكن هل توجد قواعد لتعامل الإنسان مع بيئته ؟

المعلم : وهل يمكن إلا هذا ؟ الإنسان تحكمه قاعدتان أساسيتان وهو يتعامل مع البيئة (*) هما الانتقائية والتهيؤ ، أما الانتقائية Selectivity فهي تعنى أنه ينتقى من بين المثيرات من حوله بضعة مثيرات قليلة يستقبلها ، كما أنه ينتقى أى استجابة يستجيب لها ، وهذه الانتقائية تحدث بوعى منه أو تلقائيا بعيدا عن دائرة وعيه المباشرة ، أما التهيؤ فهو يتعلق بأداء مهمة ما ، إذ يستعد لها بالاستعداد المناسب ، ويسمى هذا تهيؤ الاستعداد (مثل التحضير للامتحان أو التدريب على الجرى) ، كذلك فهو يستعد استعدادا آخر لبداية هذه المهمة (مثل لحظة توزيع الأوراق في لجنة الامتحان أو انتظار صفارة الحكم في الملعب) ، ويسمى هذا تهيؤ البداية ، وأخيرا فهو يتهيأ لاستكمال المهمة حتى الوصول لنهايتها (مثل نهاية وقت الامتحان أو إتمام إجابة جميع الأسئلة ، أو صفارة النهاية في الملعب) ويسمى هذا تهيؤ

(4) He resists the environment as he puts on woollen clothes in the winter, takes antibiotics to kill invading germs..., combats a human enemy in the war .. etc.

(*) Factors affecting dealing with the environment:

(i) **Selectivity** means to select a particular stimulus to perceive from the thousands of stimuli reaching our senses and to select a particular response to perform.

(ii) **Set** means the state of preparedness for a certain action or phenomenon. We have preparatory set before the onset of any performance, the set to start just before the onset of any performance, then the set to continue which ensures persistence till reaching the goal or ultimatant.

الاستمرار ، والتهيؤ قد يكون عضويا حركيا كما هو الحال في التدريب على لعبة رياضية ، أو عضويا حسيا كما هو الحال في انتظار رنين مسرة (تليفون معين) ، أو يكون عقليا (Mental set) كما هو الحال في لجنة الامتحان أو حين تلعب الشطرنج . « ويؤثر » الموقف والمكان على حالة الاستعداد ، فالمحاضر الذي يقف في الدرج أمام ألف طالب . . يكون في حالة تهيؤ مختلفة عنه وهو يشرح نفس الموضوع لأربعة من حواريه في حجراته الخاصة ، ويسمى هذا النوع الأخير من الاستعداد تهيؤ الموقف Situational set.

الطالب : ولكن هل يتماثل الأفراد في تعاملهم مع البيئة ؟

المعلم : طبعا لا ، فالاختلافات الفردية هي أساس جوهرى في فهم الإنسان وفي تعاملنا مع بعضها البعض ، خذ مثلا سرعة الاستجابة أو ما يسمى بزمن الرجوع أو زمن رد الفعل Reaction time : وهو يعنى « الوقت الذى يمضى بين استقبال المؤثر والاستجابة له » (***) على أن مانقيشه هو الزمن بين إحداث المؤثر وظهور الاستجابة ، فهو يختلف من فرد لفرد ، بل يختلف في الفرد نفسه من حال لحال ، فإذا كان الفرد قلما حاد الانتباه قصرت المدة ، وإذا كان مكتئبا مشغولا من الداخل مترددا زادت مدته .

الطالب : وهل استجابة الفرد هذه لمثير واحد مثل استجابته لمثيرات متعددة تتطلب اختيارا وانتقاء ؟

(*) Set could be predominantly physical as in playing a game or waiting for a telephone call, or mental (mental set) as in the examination room or during playing chess. The situation also influences the preparatory state and is called situational set.

(**) Reaction time is the duration that elapses between receiving the stimulus and responding to it. Actually, what we measure is the time that elapses between the application of the stimulus and the appearance of the response.

المعلم : بالطبع لا مرة ثانية ، فإذا كان المثير واحدا ومحددا وكانت الاستجابة بسيطة ومعروفة قبلا سمي هذا زمن الرجح البسيط Simple reaction time مثل رفع سماعة التليفون متى دق بجوار الجالس .

أما إذا كان على المستجيب أن يتلقى أكثر من مثير ويستجيب لكل واحد باستجابات مختلفة، فيسمى ذلك زمن الرجح الاختياري Choice Reaction Time مثل عامل السوتنش الذي يستجيب لكل علامة على اللوحة استجابة مختلفة فور ظهورها ، وهو أطول بلا شك من زمن الرجح البسيط ، وأخيرا فقد يكون زمن الرجح مرتبط بطبيعة المثير وتنيراته المتعددة ، فيعرف المستجيب نوع الاستجابة التي يحددها طبيعة المثير دون أن يتقيد باستجابة بذاتها ، وذلك مثل الجالس أمام شاشة الرادار قديما ، وأمام الأدوات الإلكترونية في قواعد الدفاع الجوي حديثا ، إذ يربط بين المثير والإجراء السقط للطيارة مباشرة بقدرته وقدرة آلانه على الرصد والترابط ، ويسمى هذا أحيانا زمن الرجح الترابطي Associative Reaction Time .

الطالب : ولكن ما فائدة كل هذا بالله عليك ؟ أليس كل هذا معروف بداهة .

Individuals differ in reaction time as they differ in many other aspects. Also the state of the individual affects his response on different occasions. Known types of reaction time are:

(1) Simple reaction time which is the time that lapses between giving a single stimulus and responding by a preknown response. It usually lasts from 0.14 to 0.18 of a second.

(2) Choice reaction time is said to designate the time that lapses between giving different (previously known) stimuli and the different corresponding response to each. It is usually longer than the simple type by 0.1 of a second.

(3) Associative reaction time is applied to the duration between the stimulus and the response where the nature of the procedure is known and the rules are clear, but the particular stimulus is not exactly known before hand.

المعلم : ألم نقل من البداية أن العلم — وهذا العلم بالذات — يصيغ البديهيات في
أبجدية علمية محددة ، فيسهل بالتالي التطبيقات الآمنة .

الطالب : وهل لهذه المعلومات تطبيقات محددة في الحياة العامة ؟

المعلم : تلتفت حواريك ترد على نفسك ، وارجع إلى الأمثلة التي ضررناها من الحياة
العامة تتأكد بنفسك ، أليس المسكر الذي يقمده الأهل أو الزمالك قبل
مباراة محاية هو « تهيؤ الاستعداد » ، أليس إصرارك على النوم بضمة ساعات ليلة
الامتحان رغم ما عليك من تراكم دروس هو تهيؤ الاستعداد أيضا ؟ ألا تصورك
استفاد سلاح الدفاع الجوي المصري في أكتوبرنا الشريف حتى النصر من دراسة
وفهم وتطبيق زمن الرجوع .. ، ماذا لو كانوا تركوا الأمر للبديهيات المعروفة .

الطالب : ولكني أنا طالب الطب ، أو الطبيب إن شئت ، ماذا أفيد من كل هذا ؟
المعلم : إن عليك أنت أن تبحث عن التطبيقات بنفسك حتى تمارس تدريبات عقلية
مفيدة تفكر مثلا في حالة التهيؤ أثناء تحضير مريض لعملية جراحية بذاتها ،
أو مثل ملاحظة انتباه المريض لتعليمات بذاتها . . . إلى آخر هذه الاحتمالات
التطبيقية التلقائية التي ستستدعي معلوماتك هذه إذا ما احتجت إليها في مواقف
الممارسة العملية المختلفة .

الطالب : ولكننا ابعدنا عن ما بدأنا به وهو أن « الناس بالناس وللناس » .

المعلم : هذا حقيقى ، ولكن حين نبدأ بمعرفة مدى وثوق العلاقة بين الانسان
وبيئته عامة ، ومدى أهمية القواعد للتعامل معها سوف نحترم أكثر وأكثر
الانسان « الآخر » كأهم جزء من البيئه للانسان الفرد ، ثم نحاول أن نفهم هذه
الضرورة الحتمية لتوازن الحياة العقلية .

الطالب : هل تعنى بذلك إحياء القول القديم أن الانسان حيوان اجتماعى ؟

المعلم : نعم من حيث البدء ، ولكننا هنا نحاول أن نتمق هذا القول بحيث يمتد معنى
إجتماعى إلى الرسائل البيولوجية في مشاركة المايشة بين كيان بشرى وكيان
بشرى ، وكما ذكرت فقد أشرت لذلك باسم التغذية البيولوجية Biological

Nourishment ؛ حيث اعتبرت أن الرسائل Messages وليست المشيرات Stimuli التي تجرى بين الانسان وأخيه الانسان هي أساس كل من الوجود البشرى ، والنمو البشرى ، وهذه الرسائل ليست بالضرورة كلمات تبادل ، أو مصالح يشترك فيها ، ولكنها وجود يسايش مآ ، هذا هو أصل الوجود البشرى ، وهو استمراره وهو طريق نمائه .

والتواصل بين إنسان وإنسان يمر بأشكال متعددة كلها مغذية للنمو ، وموازنة للتكامل :

١ — فالطفل في بطن أمه يمثل أول علامة احتوائية مغذية متكاملة .

٢ — ثم الرضيع على صدر أمه يرضع اللبن ويلتمس الأمان بالاتصاق بالدفء الانساني الذي يذكره بطمأنينة الرحم ويطمئنه إلى وجود الآخر ، لذلك كانت الرضاعة من الثدي مباشرة أفضل ، ليس فقط لأن لبن الأم هو الأفضل تركيباً وتغذية فيزيائية ، ولكن لأن الرسائل الجسدية التي تصل إلى الطفل من الاتصاق الحاني هي أساسية في تنظيم تركيب مخه وإطلاق نموه .

٣ — ثم الطفل في الأسرة الصغيرة يتعلم المشي والكلام ... الخ ، وهذا التعلم في ذاته — رغم أهميته — ليس هو غاية الفائدة من وجوده في مجتمع الأسرة الصغير ، ولكنه يتيح له الفرصة للإتياء ، والتقمص ، بما يحمل ذلك من مهيئات لتكوين ذاته الإنسانية المتمدة في وجودها على تبادل التكافل .

٤ — ثم الفرد في المجتمع (المدرسة والنادي والوطن والعالم) الإنساني كافة لا يكف عن تبادل الاحتياجات في نشاط لا ينقطع ، بما يشمل ذلك إنشاء أسرة جديدة بالزواج ... الخ .

الطالب : إن التعاون بين الإنسان والإنسان لاستمرار الحياة في صورتها الاجتماعية أمر بديهي ، فماذا هناك من جديد ؟

المعلم : ألم تتفق أن الجديد هو التحديد والتأكيد والإيضاح على هذه الظاهرة أو تلك .

ولنبداً بإيضاح معنى تنفيذية بيولوجية باستمارة نموذج العقل الإلكتروني وعملياً فعلنة المعلومات Information processing ومحاولة رؤية المخ البشرى من هذا المنظور ، فنجد أنه في لحظة معينة نجد أن الجهاز الحى - حقى يظل في تماسكه الداخلى وتناسقه الوحوى Internal cohesion and unitary organization - يحتاج إلى جرعة مناسبة من المعلومات الداخلة ، وهذه المعلومات تصل أساساً من العالم الخارجى في حالة اليقظة ، كما تصل أيضاً من العالم الداخلى ، حتى لتظهر صريحة في الأحوال العادية في صورة الأحلام في حالة النوم ، وليس المهم هو « كم » المعلومات ، ولكن المهم هو تناسب « معانى » المعلومات « ووظيفتها » مع احتياجات الجهاز الحى في مرحلة معينة من تطوره ، فإذا لم تف المعلومة - من الخارج - بهذا الاحتياج ، تتدخل جهاز الاستقبال ... الخ « (١) .

فالجديد هو الحديث باللنة البيولوجية بالمقابلة بجهاز « فعانة المعلومات » وليس باللنة العاطفية التى قد يساء فهمها وتفسيرها وسط المشاعر الطيبة والإمانى المثالية .

فالمعلومة Information لاتمنى المودة أو الحكامة أو المعرفة وإنما تنفى أى رسالة أو مثير له معنى محدد يحتاجه جهاز المخ ويستعمله (بفهمه) لصالح توازنه ، وهذه الالنة يبنى أن تتأكد عند طالب الطب دارس البيولوجى حقى لا يجد نفسه بين نقيضين كلاهما لاينقى ، فطالب الطب إما أن يدرس الإنسان

(١) هذه الفقرة مقتطفة من مؤلفى « دراسة فى علم السيكيوباتولوجى » ص ٢٧٢ ، ٢٧٣ دار الند للثقافة والنشر القايرة ١٩٧٩ ، ولبن شاء أن يراجع تفصيل هذه الفكرة لى هذه الدراسة فيمكنه تتبعها صفحات ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٤٢ ، ٢٥٠ ، ٣٥٠ ، ٣٥٢ ، ٣٣٧ ، ٤٢٨ ، ٤٣٦ ، ٧٣٩ .

وما يصله من مؤثرات باعتبارها « مثير » Stimulus ، وفي هذا ما فيه من تبسيط شديد لا يصلح لشرح عمل المخ ، وإما أن يدرسه باعتباره هوائف وحب ومودة وعلاقات وجدانية شاعرية ، وفي هذا ما فيه من تميم وتمييع .

أما اللغة المناسبة لدى ما وصل إليه العلم فهو الحديث عن ما يصل المخ البشرى باعتباره « معلومة » ، ورسالة « تحمل » معنى « ووظيفة » وهذه المعلومة كما ذكرنا ليست بالضرورة عن طريق الكتابات بل إن الوجود البشرى - وغير البشرى - المتبادل هو من أهم مصادر المعلومات اللازمة لتناسق الجهاز الحى .

الطالب : ما هذا كاه ؟ ما هذا كله ، لقد كنت أحسب أننا سنتكلم عن الناس بالناس وللناس بمعنى الحب والمودة والتعاطف ومثل ذلك ، فإذا بك تقابلها لى « فملنة » و « معلومات » و « معنى » و « وظيفة » ؟ لماذا كل هذا ؟

المعلم : إسمع ، إذا كان تصورك للمعلم ، ولعلم النفس بالذات أن تسمع ما تعرف لا أكثر ولا أقل ، فما فائدة التعليم ؟ وأنا أعذرك بعد ما شاع حول هذا العلم من تميمات وإشاعات جملة الحديث فيه أشبه بمواضيع الإنشاء أو خطابات الفرام ، ولكن حاجة الإنسان « للمعلومة المنذية » و « للمعنى » هى حاجة أصيلة وجوهريه وهى ليست أقل من حاجته للأكل والشرب والجنس .

الطالب : ياه !! لم يبق إلا أن تتكلم عن سوء التنذية و فقر التنذية بالمعلومات والمعانى ، مثلما تتكلم عن البلاجرا والآنيميا ؟ !

المعلم : بالضبط ..

الطالب : بالضبط ؟

المعلم : نعم بالضبط ، بل إنى استعملت هذين التعبيرين بوجه خاص استملا عليا

محددا رغم أنك ذكرتهما وكأنك تسخر ، وذلك حين أردت تأكيد أهمية الظروف المهيئة لخطر مرض عندنا وهو الفصام إذ قلت بالحرف الواحد (١) .

« خلاصة القول : إن ما قيل الفصام يشير عادة - بنض النظر عن نوع البيئة أو نوع الوراثة - إلى جوع شديد لاستقبال « رسائل » لها معنى (٢) ، كما أنه يفتقر إلى إرسال « رسائل » تجرد من استقبالها بقدرها ، وعلى ذلك فإن العائد يصبح ضميما للغاية « منه وإليه » والنتيجة أن تتقطع المواصلات البيولوجية القادرة على حفظ التوازن البشري بالدرجة التي تسمح له بالاستمرار والنمو » فيحدث المرض .

الطالب : ما بقي إلا أن نقول لي إن العلاج هو إعطاء المريض جرعات من « المعنى » ، مثلما نعطيه جرعات من الفتيامينات .

المعلم : بالضبط ، هل تتصور أنه يوجد علاج اسمه العلاج اللوجوسبي (نسبة إلى « اللوجوس » وهي الحكمة وهي الحكمة المتناغمة ذات المعنى) وقد ترجمته إلى « علاج إحياء المعنى » .

الطالب : الحقيقة أني لا أفهم كل ما تقول ، ولم أتصور أن « الناس بالناس » ستجرنا إلى كل هذا .

المعلم : وأنا بالتالي لن أطيل عليك ، يكفي أن تعرف يقينا أن علمنا يحتاج إلى يقظتك وجهدك ، وإلى جديتنا ومثابرتنا معاً ، وقبل أن تترك هذه النقطة أذكرك بالإشاعات حول التحليل النفسي فإني أتصور أن الوجود الطويل للمحال يجوار

(١) المرجع السابق ص ٣٥٢ .

(٢) (تذييل في المرجع الأصلي) « المعنى » كما سبق أن أشرت إنما يقصد به هنا تناسب وكفاءة « المعلومات » الواصلة لجهاز فطنة المعلومات ، في مرحلة بذاتها .

المريض بإخلاص وصبر هو أهم العوامل التي تساعد في العلاج وليس التفسير الذي يقدمه المحلل أو النظريات التي يمتنقها، وهذه صورة أخرى أن الناس بالناس .

الطالب : إذا فكيف أن الناس للناس .

المعلم : هذا أمر أقل تحديدا من سابقه ولن أطيل فيه ، ولكني أبدأ من قولي أن الرسالة الواصلة من الناس لا بد وأن تثير داء « إلى الناس » ، وأن حاجة الإنسان للأخذ ليست أكبر من حاجته للمطاء ، بل إنك تستطيع أن تقهر تناحر الناس على المناصب في الخدمة العامة على ما بها من إرهاق وعنت ، ليس فقط للوصول إلى مراكز الانتهازية والانتفاع الجشع ، ولكن لحاجتهم الشديدة أن يكون وجودهم للناس .. ، فإن مصب الوجود الفردي هو سائر البشر رضى الواحد منا أم لم يرض ، فإن فلانها بذكاء فسيولوجي في حياتنا فنحن نحترم وظيفة غنا وتركيبه ، وإن أجلناها فسيئولى عنا الموت تسليك المسار الذي عطاه وجودنا الشاز المضاد للطبيعة البشرية .

الطالب : إن فهم الطبيعة البشرية بهذه الصورة ، وجعل العطاء فعلا فسيولوجيا ، سيسرق من الفضيلة روعتها .

المعلم : أظن أنه آن الأوان لنكف عن الكلام العام والاستدراكات الأدبية ، ولكن أن تكون الفضيلة هي كفاءة الفسيولوجيا البشرية خير من أن تكون إخفاء لاعتداءات جنسية وشهوات مكبوتة . . وأنا لا أنكر الاحتمال الأخير ولكنه صورة مرحلية لا ينبغي التوقف عندها ، بل الانطلاق منها .

الطالب : جملتنى الآن حين أسمع أن الناس للناس أو أن الناس لبعضها أتصور المخ وهو يفعلن المعلومات ، ويضطر لدفع المائد ، فخرمتى يا عمى من سحر الجهل .

المعلم : للجهل سحر يا بطل ، ولكن للعلم رونق أعظم ، وأنت عرضت نفسك أن تنظر إلى جسم المرأة المتناسق فتبحث عن اسم الترقوة في عظام حول الرقبة في

التشريح السطحي Surface Anatomy، أو عن قياسات بروز عظمق الجوز، فلماذا لا تدفع نفس الثمن وأنت ترى فسيولوجية عمل المخ . . على المستوى الكلى الأعلى ، إنى أشعر أننا نقرب من التصالح إذ تقارب بين طبيعة العلوم التي تدرسها رويدا رويدا .

الطالب : لقد تحدثنا عن كيف أن الإنسان بالإنسان وللإنسان ، ولكنك لم تحدثنا عن الصراع بين الإنسان والإنسان .

المعلم : هذا حق ، فالصراع بين الإنسان والإنسان من طبيعة الحياة ، سواء كان في شكل تنافس أم تقابل أم استغلال . . الخ ، ولكنى أشعر أنها مرحلة في نهايتها بمد أن اتسعت مدارك الإنسان من خلال ثورة التوصيل (بالثيستر) والمواصلات (بالطيران الأسرع من الصوت) ، وبالتالي أخذ الصراع - أو يبنى أن يأخذ - شكلا أرق وأكثر فائدة وأطيب ثمرا .
وبصفة عامة فالإنسان له قدرة هائلة على التكيف مع أخيه الإنسان ، بل ومع البيئة بصفة عامة .

الطالب : فماذا تعنى بالتكيف على وجه التحديد ؟

المعلم : التكيف هى العملية التي يزداد بها الإنسان تلاؤما مع البيئة (*) .

الطالب : يزداد تلاؤما ؟ هل معنى ذلك أن يخضع لها أم يعنى أن يروضها لحسابه .

المعلم : الاثنان معا أيها الدكي، فالذى يهد طريقا مليئا بالمطبات يروضه لحساب راحته وأمان سيارته، والذى يتجنبه ويسلك طريقا آخر ، يتركه وكأنه يستسلم لوهورته ولكنه يحل مشكلته الشخصية إذ يشر طريقه .

(*) Adjustment is the process through which one becomes favourably adapted with his surrounding. When one conforms to the environment he is said to be yielding. When one changes the environment to fit his stand and needs he is said to be masterful or creative.

الطالب : وهل يسرى هذا على الملاقات الإنسانية ؟

المعلم : إنه يسرى بوجه خاص على الملاقات الإنسانية ، فالزوج الذى ينزل عند رأى زوجته فى اختيار لون الحجرة ، قد خضع لها ، والذى يفرض رأيه فى اختيار مدرسة ابنه ، قد أخضعها . . وهكذا .

الطالب : وفى الحالين هو « تكيف » ؟

المعلم : نعم بكل تأكيد ، والتكيف الذى يتم بأن يتغير الإنسان نفسه لصالح ثبات ما حوله يسمى « تكيفا بالإذعان » ، وأحيانا يسمى « التكيف » conforming ، أما التكيف الذى يتم بأن يتغير الإنسان ما حوله لصالح بقائه هو وفرض قيمه يسمى « تكيفا بالسيطرة » ، وأحيانا يسمى « تكيفا بالإبداع » . إذا صنع جديدا من خلال هذه السيطرة .

الطالب : وأيها أفضل أن ندعن أو أن نسيطر إذ تكيف ؟

المعلم : الاثنان يا أخى ، قلنا الاثنان ، حسب مقتضى الحال ومقدار القدرة ، ومناورة الاستمرار .

الطالب : المعلم صعب ، كنت أتمنى ألا يكون التكيف إلا بالسيطرة والإبداع .

المعلم : المعلم علم . . ولن يخضع لرهونة شبابك يا بطل .

الفصل الرابع

الوظائف المعرفية

COGNITIVE FUNCTIONS

Perception (الأدراك*)

الطالب: تحدثنا عن الإنسان في البيئة ، وعن المعلومات الواصلة ، وما إلى ذلك ، ألا يتم ذلك كله من أبواب الحواس الخمسة ؟

المعلم: تعبيرك من « أبواب » تعبير جميل يطمئني على صواب اختيار عنوان هذا الدليل ، والإجابة أن « نعم » ، ولكن بتحفظ ، ولنبدأ في نعم دون تحفظ ثم أشير لك في النهاية لما خشيت منه وتحفظت إزاءه .

فالمعلومات الواصلة للكيان البشرى ، وهى المثيرات Stimuli ، تثير في أعضاء الإحساس تثيرات تنتقل إلى مراكز المخ ، وأنت طالب طب ، فلا يعنيك أن أعد ذلك هنا أنواع الإحساس وعليك بمراجعتها في المستولوجى والفسولوجى ثم تأتى لنكمل الحوار .

الطالب: لقد قرأت ما تقول ، وحفظته ، ورأيت أشكال المستقبلات Receptors تحت الميكروسكوب ، ولكنى لم أعلم كيف تنقلب هذه المؤثرات إلى « معان » وخاصة بعد استعمالك للفظ « معنى » هذا الاستعمال الجديد الغريب على .

المعلم: وقمت يا بطل ، فها هنا مريبط الفرس كما يقولون ، هل أدركت كيف أن هذا العلم الذى تدرسه هو مجرد مرتبة فسيولوجية متقدمة لدراستك الفسيولوجية

(*) ويشمل الانتباه: Attention

العادية ، فدراسة أعضاء الإحساس ومشاراتها Tracts حتى وصولها إلى مراكز الحس في المخ هي ما تتقنه عازمك الأخرى دون علم النفس، فإذا انتقلنا من مراكز الإحساس إلى المراكز التي تسمى في علم التشريح أو الفسيولوجيا المراكز الحسية النفسية Psychosensory areas فنحن في منطقة علم النفس، وما نسميه الإدراك Perception .

الطالب : لقد أخذنا في الفسيولوجيا العصبية - مثلا - أن مقابلة صورة المثير الواصل للمنطقة « ١٨ ، ١٩ » في لحاء Cortex القوس القوي Occipital lobe بالصورة القديمة المختزنة هو الذي يجعلنا نرى أن القلم . . . فلما ، أو أن هذا الشخص هو « أخى » . . . أهذا ما تمنيه ؟

المعلم : نعم ، بصفة مبدئية ، رغم أن للأمر أبعادا أعمق ، وهذا الذي ذكرت هو ما يسمى في كل من الفسيولوجيا وعلم النفس « الإدراك » ، حتى أن أحد تعاريف الإدراك هو أنه « العملية التي تتمكن بها أن نعطي للإحساس معنى » (*) ، وإن كنت غير راض تماما عن هذا التعريف .

الطالب : كما اقتربنا من أي تعريف وجدتك إما مترددا أو غير راض ؟
المعلم : بالضبط ، إذ كيف يدرك الطفل ما حوله قبل أن يعرف شيئا مما حوله ، أو اسماء له ، وكيف يدرك الحيوان ما حوله ، وماذا تعني بكلمة « معنى » ...
أهو اسم الشيء أما ماهيته أم غير ذلك ، إن كل هذا يحمل الاستسلام لثقل هذا مخاطرة يستحسن التمهّل إزاءها .

الطالب : لماذا تقترح تعريفا للإدراك .

المعلم : لست أدري على وجه التحديد ؟

(*) Perception is the process by which one is capable of giving meaning to a sensation.

الطالب : لست تدرى ؟ وأنت وظيفتك أن تعلمي ؟ هل أنا الذى أدرى ؟

المعلم : وماذا فى هذا ؟ هل معنى أن أعلمك أن أعرف كل شيء وأعطيك إياه جاهزا ملفوفا فى خدعة الجسم النهائى ؟ فكر معي بالله عليك .

الطالب : أفكر فى ماذا ؟

المعلم : فى تعريف للدراك ... ، ودعنى أبدأ لك الطريق : هناك من يقول أن « الإدراك هو العملية التى تتعرف بها على البيئة » (*) .

الطالب : وهل يرضيك هذا التعريف ، أليس « واسما » بمض الشيء ، ألا توجد عمليات أخرى تتعرف بها على البيئة .

المعلم : وهذه هى المصيبة ، ألا تذكر حين قلنا إن النفس هى نشاط المخ الكلى ، وأن فصل هذا النشاط إلى وظائف محددة صعب وصناعى ، وأن كل وظيفة تتداخل مع الأخرى فى نفس الوقت ، وإنما نحن نقصها عن الباقي بسهولة الدراسة ليس إلا ، فلمض قدما حتى لا تضجر من علمنا ، وأنت الذى اعتدت الوضوح والجسم والمباشرة فى سائر العلوم .

الطالب : تفضى قدما إلى أين ؟ ما هو الإدراك أولا ؟

المعلم : اسمع يا أختي ، خذها هكذا : « الإدراك (**) هو أن تطابق ما يصلك من إحساسات على ما عندك من معلومات سابقة ، مع احتمال إضافة جديدة نتيجة

(*) Perception is the process of getting to know the environment.

(**) Perception is the process of comparing the received sensation to the previously available information. It includes the possibility of acquiring new information as a result of the interaction between the inside and the outside. In other words; perception is the process of organizing and interpreting sensory data by combining them with the results of previous experience .

لمعرفة جديدة ناشئة من تفاعل الداخل بالخارج»، وقد عبروا عن ذلك بقولهم
بالفاظ أخرى: « الإدراك هو العملية التي تنتظم بها وتفسر المؤثرات الحسية
يربطها بنتائج الخبرات السابقة » .

الطالب : أليس هذا التعريف قريب من التعريفين السابقين ؟

المعلم : ولهذا اخترته إذ يستحسن أن نتكلم عن الإدراك باعتباره عمليتين لا عملية
واحدة ، الأولى هي العملية السلبية أو الساكنة ولنسمها الإدراك الإستاتيكي
Static or passive perception ، وهي الترجمة الحرفية البسيطة للاحساسات
من واقع المعلومات السابقة ، والثانية وهي العملية النشطة ولنسمها الإدراك
النشط أو المعرفي Active perception ، فهي لا تكفي بأن تستقبل بل تتعرف
وتضيف معلومات دون التسرع إلى الترجمة المباشرة لما هو جاهز ، وهي
أقرب إلى التعلم الإبداعي كما ستري ، وهاتين العمليتين تتناوبان باستمرار مع
مراحل النمو ، فالطفل تنلب عليه في بداية مراحل نموه ذلك الإدراك النشط المعرفي ،
والناضج المستتب (أو المعجوز) تنلب عليه عملية الإدراك السلبي الإستاتيكي .
الطالب : ألا يستحسن أن نرجى الكلام عن هذا الإدراك النشط إلى دراسة التعلم .

المعلم : هذا رأى وجيه ، ولكن تذكر أن فصل العمليتين تماما شبه مستحيل ،
ولذلك لزم توضيحهما ، ولاضرب لك مثلا لشخص نزل بلدا غريبا تماما في
نظامه ومبانيه وناسه ولتنته ، فإنه لن يستطيع أن يعطى لكل هذه المؤثرات
من حوله معنى رمزيا منطوقا ، ولكنه لا شك سيستجيب لها بكفاءة نسبية
وكانه استقبال منها ما يبيده في زيارته لها ثم يتصاعد بذلك إلى معرفة أوضح
وأوضح ثم أكثر تحديدا ، وذلك بمد أسئلة كثيرة وتسميات متنوعة ،
وهكذا يصبح معنى الإدراك هنا في البداية: «استجابة دون تأويل» .. ثم بعد
ذلك « تعرف وتحديد المعنى وما إليه » .

الطالب : ينجيل إلى أنك زدت الأمر غموضا .

المعلم : يا أخى احتملى بعض الوقت ، رغم أنى لا أعدك بجمل شيء لا أعرفه ،
ولأذكرك أن مشكلة الإدراك هذه مشكلة ضاربة في القدم ، وقد تناولها
الفلاسفة بعمق ليس له مثيل .

الطالب : الفلاسفة ؟

المعلم : كنت أتوقع منك هذا التساؤل المنزعج ، لقد أصبحت كلمة الفلسفة شبهة
وكأنها ليست علما ، في حين أنها أم العلوم وأصل العلوم ومنهج المعرفة بلا جدال ،
واختباؤنا في المعلومات الجزئية الفرعية بعيدا عن غموض الكليات لن يضيقنا
عن العودة إلى أصل المعارف لتنشيط التفكير السليم في الاتجاه السليم ، المهم
أن نظرية المعرفة Epistemology قد تناولت مشكلة الإدراك من مدخل
آخر ، ولكنها وصلت إلى نفس الحيرة حول التساؤل « هل ندرك الأشياء كما هي
أم أننا ندركها كما سبق أن عرفناها » ، ولن أدخل في تفاصيل ذلك حتى
لا أتفرك ، ولكنى ألحت إلى طبيعة هذه المشكلة حتى أذكرك أن « إعطاء
الحسوسات معنى » قد لا يكون تعرفا عليها ، بل قد يكون إسقاطا عليها لما نعرف عنها
مسبقا ، وهذا ما أسميناه الإدراك السلبي أو الساكن ، أما إذا تجرأنا واستقبلناها
(أو استقبلنا بعضها) « كما هي » (*) لتقابل ، وتفاعل مع ، الصورة المختزنة
لها في عقولنا فإن هذا هو الإدراك النشط ، وهو يظهر أكثر عند الأطفال
كأقلامنا ، وعند المبدعين .

الطالب : اسمح لى أن أرجع عن هذا الحديث الصعب . لا سألك شؤالا بسيطاً على
قدرى وهو : ألا يلزم أن ننتبه إلى الشيء حتى ندركه ، فهل الانتباه نوع من
الإدراك ؟ أم أنه سابق للإدراك أم ماذا ؟

(*) الرؤية الموضوعية ، أى رؤية الأمور كما هي ، هى هدف التطور البشرى
والوجود البشرى ، حتى أنها كانت دعوة بعض المتصوفة مثل العارف « أحمد البدوى » الذى
كانت دعوته : اللهم أرنى الأمور « كما هي » دليل تصوره عن ذلك .

المعلم : عليك نور ، الانتباه هو توجيه للنشاط في اتجاه معين ، فإذا كان توجيه النشاط هو لاستقبال الثيرات والاستجابة المناسبة لها وتأويلها أحيانا . . كان جزءا لازما من الإدراك .

الطالب : وهكذا تتداخل الوظائف كما ذكرت .

المعلم : نعم، فكما رأيت : إن الإدراك للنشط نوع من التعلم ، وإن الانتباه المستقبل نوع من الإدراك ، وتمييز الوظائف المعرفية Cognitive functions يشمل كلا من الانتباه والإدراك والتعلم والتذكر والتفكير والتخيل والإبداع، وكلها وظائف ترابطية لأنها تتضمن أن تربط جانب (أو معلومة أو مشير) بجانب آخر لأداء وظيفة بذاتها .

الطالب : وهل توجد وظائف نفسية(*) للمخ - كمثل كما تقول - غير الوظائف الترابطية أو المعرفية كما يجب أن يترادفا ؟

المعلم : الحقيقة أن كل وظائف المخ ترابطية إلا أننا عادة نتحدث عن الجانب الأغلبي ، فنحننا وظائف دوافعية Motivating functions وهي الدوافع (وتشمل الحاجات والنراثر) والانفعال (ويشمل المواطن والوجدان)، وهذه الوظائف هي الطاقة وراء أنواع الوظائف المعرفية الأخرى ، ولكن دراستها أصعب لأن طبيعتها أخفى ، كما توجد وظائف أصعب وأصعب لأنها تمثل الأرضية أو الوساد الذي يتم فيه الدفع والترابط مما حق لتسمى الوظائف

(*) Psychological functions could be classified as a whole into:

(1) Associative cognitive functions which include: attention, perception, learning, memory, thinking and imagination.

(2) Motivating functions which include: motives (or needs or instincts) and emotions (including sentiments and affect).

(3) Matrix functions which include: awareness (consciousness), wakefulness and sleep.

الوسادية Matrix functions وتشمل الوعي بما يشمل اليقظة والنوم وغيرها مما سنشير إليه فيما بعد .

الطالب : لقد فتحت على نفسي أبوابا لا طاقة لي بها ، نرجع إلى الإدراك لو سمحت ، إذا كان الأمر بهذا التداخل فلا بد أن هناك عوامل تؤثر على الإدراك في الشخص نفسه أو في للتأثر نفسه .

المعلم : وهو كذلك ، ولكن لاننسى أن الفصل بينها مستحيل تقريبا ، لأن العوامل ترجع دائما إلى الشخص ذاته ، ولنأخذ مثلا لذلك : إن الشخص يلتبه إلى شيء دون آخر ويسمى ذلك بؤرة الانتباه Focus of attention أو «الشكل» بلنة الادراك Figure ، ولكنه سرعان ما يترك هذه البؤرة أو الشكل الذي كان ظاهرا . وكل ما عداه أرضية Background ، ليصبح هو أرضية والبؤرة الجديدة هي الشكل ، ولتوضيح ذلك وأنت تقرأ هذا الكلام قد تكون منتبها إليه والموسيقى بجوارك تصدح ولكنها في أرضية انتباهك وإدراكك ، فإذا ما شغبت منه أو ضجرت منه أو جاءت مقطوعة موسيقية تحبها ، فقد تمر على هذه الكلمات مر الكرام دون فهم عميق ، وتنتصت أكثر فأكثر للمقطوعة التي تحبها ، وبذلك تصبح المقطوعة الموسيقية هي الشكل ، وهذا الكتاب وهذا الكلام هو الأرضية وهكذا ، ولعلك تلاحظ معي أن انتقالك من الشكل إلى الأرضية يتم بالتبادل حتى تصبح الأرضية شكلا والشكل أرضية(*) وهو نتيجة لمعامل مختلفة كالضجر والرغبة والاهتمام والخبرة السابقة وغيرها .

(*) In perception we usually shift from one stimulus to the other. The outstanding stimulus that draws the attention more is called the «figure» and the other stimuli are considered as a «background». Usually after a while the figure fades away and merges into the background leaving the perceptual activity to concentrate on other stimuli from the previous background, as the new figure and so on.

وأحيانا يصعب التفرقة بين الشكل والارضية لدرجة يعتبر معها المثير مشيراً غامضاً **Ambiguous sign** (*) ، كما يعبر المثير غامضاً إذا كان له أكثر من استعمال وأكثر من معنى لا يتضح إلا إذا تضمن في كل أكبر ، وكثير من الكلمات لها معان عدة ، بل أحيانا ما تعنى الكلمة المعنى وتقيضه مثل كلمة « جمل » (**).

الطالب : ولكن قل لي ، هل يجب أن نرى الشيء بكل أبعاده حتى ندركه ؟

المعلم : أبداً ، نحن ندرك الأشياء أحيانا بأقل جزء منها ، فنذكر قدوم القطار بسماع صفارته ويدرك الهاوى نوع العربة وربما سنة صنعها برؤية مصباحها الخلفي فقط ، وتسمى هذا العلامات المختصرة **Reduced cues** (***) ، ولكن لا نلحس أنه أحيانا منها اختلفت هذه العلامات المختصرة التي ندرك بها الشيء فإننا ندركه وهو على الدوام ويسمى ذلك دوام الإدراك **Perceptual constancy** ، وفي المثال السابق قد يدرك الهاوى نفس نوع العربة من مصباحها الخلفي ومن الصادم (الاكسندام) الأمامي أو من بابها الجانبي الخ .

الطالب : لقد بدأت أتخبر وأصعب من كثرة هذه التسميات الجديدة التي تشرح لي ما أعرفه من قبل بالعناظ جديدة لم آلفها ؟

المعلم : ألم تقل أن هذا هو علم النفس ، هذا هو عييه وهو هو مزيتة .

الطالب : فما العوامل التي تؤثر على الإدراك كما قلت ؟

(*) When it is difficult to differentiate between the figure and the background, the perceptual stimulus is known as **ambiguous sign** The stimulus is also said to be ambiguous when it has more than one meaning.

(**) الجمل : الشيء الكبير العظيم والشيء الصغير الخفير (المعجم الوسيط) .

(***) **Reduced cues** refer to the perception of the «whole» by grasping only «part» of it.

Perceptual constancy means perceiving the same object from different reduced cues.

المعلم : اسمع ياسيدى ، سأحاول أن أعددها لك بطريقة مبسطة ما أمكن (*) :

١ — إن الواحد منا يدرك ما اعتاد أن يدركه ، فإذا سمعتى أقول ناد طي « محنود » لا بد أنك ستدرك أنى أقول ناد على « محمود » لأنك اعتدت ذلك ، وسنعود لهذا في الخدام الحسى .

٢ — ثم إن الإنسان يدرك التشابهات مع بعضها البعض مثل أن ترى رقبا معينة فى لوحة اختبار إبصار الألوان ، لأن النقط الممول منها كلها خضراء متشابهة .

٣ — ثم إن الفرد يدرك ما هو بجوار بعضه أسرع مما هو بعيدا عن بعضه البعض ، مثل أن يدرك السامع علامات التلغراف قديما لجرد تقارب النقط والشريط بجوار بعضها بشكل معين ، أو يدرك القارئ الكلمات المكتوبة بالانجليزية إذ يقرأ الحروف المتقاربة مع بعضها البعض وهكذا .

٤ — ثم إن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء وكأنها أشكال متكاملة حسنة التلاؤم وذلك من خلال حساسته الجمالية aesthetic وذلك بأن يكمل

(*) Factors affecting perception:

(1) **Habit**, one perceives what he is used to perceive.

(2) **Similarity**, one perceives similar colours and shapes as if gathered together.

(3) **Proximity**, one perceives things near to each other as if forming a unity (if possibly so figured).

(4) **Good form**, (aesthetic) one tends to perceive things as if they are symmetrical and well organised with continuous contour and so on.

(5) The individual perceives what he needs to perceive or what he wants to perceive. For instance the mother sees her child as the most beautiful creature in the world and so on.

ما هو ناقص منها وكأنه شكل كامل ، أو أن يرى الجانبين متماثلين رغم اختلافها ، وذلك على وجه التقريب طبيما .

٥ - ثم إن الفرد يدرك ما يريد أن يدركه ، أو ما هو مهياً لأن يدركه ، فالذى ينتظر صاحبه على محطة الأتوبيس قد يراها في خمس ثنيات قادمات من بعيد - ثم يتبين خلطه - قبل أن تحضر هي شخصيا ، فإذا كان غضبانا منها فقد لا يراها هي شخصيا حتى تناديه باسمه ١١١ والام ترى ابنها غير الجليل أنه أجمل أهل الأرض: الفرد في عين أمه غزال، وعمر بن أبي ربيعة الشاعر العربي يقول « حسن في كل عين ما تود » .

الطالب : ولكن هل هذه العوامل في المدرك نفسه أم في الشخص ؟
المعلم : لقد قلنا إنها لا بد أن تكون في الشخص إذ هو يدرك الشيء نفسه ، إذ كيف تتصور أن للشيء شخصية تفرض نفسها على إدراك الشخص ، إن الحديث عن العوامل في المثير هو للتبسيط والتعليم فقط .

الطالب : ولكن لقد خيل إلى أن هذه العوامل لشككنا في الإدراك كوسيلة يعتمد عليها في التعرف على البيئة مادام مزاج الشخص يتلاعب بالعملية إلى هذه الدرجة .

المعلم : المسألة ليست مزاجا يا أخى ولكني أشعر أن ممك حق لدرجة ما ، فمثلا إذا قلنا إن العامل الجمالى يجعل الفرد يرى الأشياء منتظمة ، لسمعنا فنانا حديثا يقول بل إن جمال الشيء يكون أحيانا في عدم انتظامه ، وأنا حاسق الجمالية هي التي تجعلني أرى عدم الانتظام في الشيء الذي يبدو لكم منتظما ، إذا فلتتذكر معاً الفروق الفردية ولانسارع في التعميم .

الطالب : كذا ؟ كذا ؟ قواعد تعتمد على المزاج والآراء .

المعلم : يا أخى لا تتمجبل ، إن هذا في ذاته ميزة تملن أعظم حقيقة يؤكدها علمنا

وهي الفروق الفردية ، ولو كنت تريد أمثلة في قوانين الإدراك محددة ودافعة أعطيتك إياها ، ولكنى أحاول الاكتفاء بالخطوط العامة .

الطالب : بل هاتها .

المعلم : هناك قانون مثلا يحدد ثبات النسبة بين الكمية التي يليق أن تزيد على إدراك ما حتى ندركها كزيادة مميزة ، وبين شدة الكم المدرك أصلا .

الطالب : ماذا ؟ ماذا ؟

المعلم : ماعليك ، ولكن تذكر أن هذا القانون المسمى باسم من وصفه وهو ويير Weber وصف منذ أكثر من قرن ونصف وما زال صحيحا ، وإن أردت نصه فانظر الهامش (*) من فضلك .

الطالب : الهامش ؟ لا بد أنه مما يمكن أن يأتي في الامتحان .

المعلم : يجوز ، ولنعد نحن إلى تساؤلاتك الأصدق .

الطالب : بصراحة لقد كدت أضجر من كل هذا ، فلتقل لي فائدة أخرى غير الامتحان يمكن أن أفيدها مما تقول .

المعلم : معك حق ، ولك ماطلبت :

• ألا يجدر بنا أن نعيد النظر في حماسنا لمعرفة وتمصباتنا مادام

إدراكنا خاضع لهذه العوامل الذاتية إلى هذه الدرجة ؟

• ألا يلزمك ما درسناه حتى الآن بالتواضع نحو مفاهيم ثابتة في

(*) Weber's law is the law of relativity which says: the amount of energy which must be added to produce a detectable difference is (constantly) relative to the original amount already there:

$$\frac{\text{Differential threshold}}{\text{Intensity of the stimulus}} = \text{constant}$$

ذهنك لا تحاول أن تמיד إدراكها من جديد اختباء فيما هو ثابت معتاد سهل
يكفى احتياجاتك ؟

الطالب : يا سيدى طابت منك ما يفيد ، لا ما يخل !

المعلم : ولكن لعل ما يخل - على خفيف - هو ما يفيد على المدى الطويل ، يأتينا
للمريض أحياناً يشكو من أن الناس ليسوهم ناس الأمس (*) أو أنه يشعر أن
ذاته تغيرت (*) ، أو أن الدنيا من حولها لها طعم جديد ، ونسارع كأطباء بأن
ندمنه باسم عرض يقول : إنه يمتد خطاً باعتقاد تغير الذات وتغير الكون (*) ،
وقد صنعت هذا شعراً ذات مرة :

وتغير شكل الناس

ليسوا ناس الأمس

وتغير إحساس بكيانى

أنا من ؟ كيف ؟ وكم ؟

من ذاك الكائن يلبس جلدى ؟ (**)

ولو أحسنا النظر لآمكن أن نتصور أن هذا الفتى أو الفتاة يريدان نشاطاً
من الإدراك الجديد ، يמיד فيها النظر في كفاءة إدراكاته القديمة .

الطالب : الله !! الله !! تريد أن تقول أن علم النفس يتعارض مع الطب النفسى
وقد سبق لك أن قلت العكس .

المعلم : بل إن حسن فهمهم عمق علم النفس يخفف من غلواء الوشم المتعجل في وصف
الأعراض وتعليق لافئات التشخيص على أى واحد لا يدرك الأشياء مثلما
نبدرك أو مثلما تدرك التالبية .

(*) **Depersonalization** is perceiving one's self as different.
Derealization is perceiving the world as different. If chronic
and intellectualized, both phenomena become thoughts rather
than perceptions.

(**) ديوان « سر اللعبة » للمؤلف : علم السيكوباثولوجى نطقاً بالعربية : دار الند

للثقافة والنشر القاهرة ١٩٧٨ .

الطالب : هل تنفى أنه لو اهتز عندى إدراكى للأشياء ولم أر الأشياء مثلنا كنت أراها فلاخوف ولا يحزنون !!؟
المعلم : بالضبط .

الطالب : بشرك الله بالخير !!! إلى أين تسحبني يا ترى ؟ وماذا أيضا ؟
المعلم : بعد ما تعلمناه من تواضع أمام حقائق العلم ، يمكن أن أذكر أن أخطاء الإدراك الثابتة Constant error يمكن إصلاحها ، فمثلا الشخص الذى يميل دائما إلى المبالغة فى تقدير ما يدرك يمكن أن يلاحظ هذا الميل الثابت ويبدله ، ولكن أخطاء الادراك المتغيرة قد لا يمكن تغييرها ، أى أن الشخص المذنب الذى يبلغ مرة بالزيادة ومرتين بالنقص وغير ذلك يصعب تصحيح خطئه ، وهذه فائدة أخرى ، ثم تعالى نرى كيف أن كثيرا من خداعات الاحساس الشائعة يمكن أن تفسرها قوانين تحيز الادراك ، ومثال ذلك أن الخداع الحسى Illusion (*) قد (١) ينشأ عن تهيؤ خاص حيث يرى الخائف اللدوغ أى حبل وكأنه ثعبان ، كما يمكن (٢) أن ينشأ عن سوء تأويل نتيجة لموائل فيزيائية كأن يرى أى منا صورته فى المرآة وكأنها شخص يقف وراءها وكذلك : (٣) قد ينشأ نتيجة للمادة ، الأمر الذى نلاحظه فى أخطاء قراءة « البروفات » فى الطباعة ، فالمؤلف الذى حفظ ما كتبه هو أسوأ من يصلح لتصحيح ما كتبه للطبعة لأنه

(*) **Illusion** is a perceptual misinterpretation of a present sensory stimulus. Types of illusion are:

(1) Illusion due to set: where one misperceives things in the way he is ready (prepared) to perceive.

(2) Illusion due to malinterpretation due to physical causes like seeing one image in the mirror as if it is there behind the mirror.

(3) Illusion due to habit like proof reading illusion where the reader misses the spelling mistakes because he reads the word as he uses to read it correctly inspite of being miswritten.

(4) Illusion due to unanalysed total impression.

يحفظ النص الذي ألفه قنفوت عليه الأخطاء لأنه يقرأها كما هي في ذهنه لا كما هي على الورق، وأخيرا (٤) فإن الخداع الحسى قد ينتج عن الاستقبال السكلى التقريبي دون التمكن فى التفاصيل، كأن ترى امرأة مدبرة القصر بجوار زوجها لأنه شديد الطول ، فى حين أنها متوسطة القامة .

الطالب : إذا كان كل هذا الخداع يمكن أن يتم على مستوى الخداع الحسى ، فكيف يكون الحال على مستوى الخداع فى الأفكار وفى المواطن ، لقد أزعجتني إذ اختلت موازيني بحق .

المعلم : لا تنزعج بل واحدة واحدة ، لقد عرف العلماء كل هذا ، ومن هنا جاء تحفظهم على تميزات أى إنسان فرد عالم ، وحلت الآلات محل الحكم الشخصى بنية تجنب مثل هذا الخداع ، ولكن وقع المحذور وتشوهت كثير من المعلومات تحت عنوان « الموضوعية » ، والحل كما ذكرت لك أن تتيح الفرصة للعالم للنمو الشخصى حتى تقل تميزات خداعه وانخداعه أكثر فأكثر باستمرار .

الطالب : تبجل العالم أقل انخداعاً ؟ وكيف ؟

المعلم : هذا أمر آخر يطول شرحه ، والآن إسمح لى أنا أن أسألك هذه المرة ، هل يمكن أن يوجد إحساس دون إدراك ؟

الطالب : نعم .

المعلم : كيف ؟

الطالب : حين أفتح كتابا باللغة الألمانية مثلا فأرى الحروف ولا أدرك معانى الكلمات .

المعلم : لم يحبظنى فى ذلك ، فهل يوجد إدراك دون إحساس .

الطالب : إلا هذا ، كيف وأن الإدراك هو العملية التى تمطى للإحساس معنى كالقالت ، فأين الإحساس الذى ستعطيه المعنى ؟

المعلم : معك حق يا أخى ، معك حق ، ولكن إذا وجد هذا الإدراك دون إحساس
فنحن أمام أحد أمور ثلاث :

١ - فلما أن الإنسان يحلم ، فهو يرى أشياء في الحلم دون أن تقع صورتها
على ناظريه .

٢ - وإما أن الإنسان يهلوس ، والهلوسة هي أن ندرك أشياء دون
أن تقع صورها أو تأثيرها على حواسنا أصلا(*) .

٣ - وإما أننا أمام الظاهرة التي تسمى « الإدراك خارج نطاق الحواس »
Extra sensory perception ، وهي الظاهرة التي يحلو للعامة الحديث
فيها والانبهار أمامها ، بشكل يحتاج منى إلى تفسير أقدمه لك حتى تحذرهما
كطالب علم ، وتحذر منها كطبيب مشغول .

الطالب : هل تقصد الظواهر التي يتحدثون عنها مثل « التواصل عن بعد »
أو « التليثاني » وقراءة الأفكار وما إليها .

المعلم : نعم يا أخى ، هذه هي ، ولعلك لقد دخلت دراسة هذه الظواهر للمعمل ،
وصنعت بذور علم اسمه « الباراسيكولوجى » ، ودرست في الدول الشرقية مادية
التفكير أكثر مما درست في الدول الغربية أو المتخلقة .

الطالب : فالحكاية علم في علم ؟

المعلم : نعم ، ولكنه علم خطر إذا أسئ فهمه أو أسئ استعماله ، ولا بد أن تتفق إزاء
ذلك على بعض أمور .

أولا : إن وجود هذه الظواهر ثابت عند العامة وعند العلماء على

حد سواء .

(*) Hallucination is the phenomenon where one perceives
information in absence of its sensory correspondence.

ثانيا : إن إنكارها رغم ذلك هو ضد العلم بكل معنى الكلمة .

ثالثا : إن العثور على تفسير علمي لها هو أمر طيب ومحتمل .

رابعا : إن الانتقال إلى هذا التفسير لايلنى الظاهرة .

خامسا : إنها تظهر في ناس دون سواهم ، وتتلب في الناس البدائين والمجانين (والحيوانات) .

سادسا : إنها قد توجد بشكل مختلف عند بعض المبدعين والمتصوفة .
ولو جمعنا هذه الحقائق والهاذير ببساطة لايمكن محاولة تفسير هذه الظاهرة على الوجه التالي :

— إنه قبل نشأة الحواس في تاريخ التطور كان هناك نوع من الإدراك دون حاجة إلى الحواس .

— إنه بعد نشأة الحواس حل محل هذا النوع من الإدراك إدراك تأويل رمزي أرق ، بحيث تحكم في ذلك الإدراك البدائي وأخفاء .

— إن النكوص إلى النوع البدائي ليس مزية خاصة ، وإنما إعلان لوجوده الكامن .

— إن الاستفادة الحقيقية من هذه الظاهرة هي التوليف بينها وبين الإدراك الحسى الدقيق، وهذا ما يحدث في عملية الإبداع الأصيل .

— يمكن إذن أن تقسم هذه الظاهرة (الادراك خارج نطاق الحواس) إلى نوعين يناقض أحدهما الآخر .

(١) الإدراك القبضى *Preвзрною perception* وهو الإدراك البدائي الذى يشط في بعض أنواع الجنون وبعض أنواع الانشقاق ، ويأتى خطره من أنه ظاهرة نكوصية تخييلية غير مسؤولة، قد تؤدي إلى الإفراط في الاستعلام بالإمبرر .

(ب) الإدراك اليمحسى Metasensory perception : وهو الإدراك الذى يؤلف بين تأويل المثيرات بالحواس ، وبما هو عبر الحواس - دون تخطيبها - فى نفس الوقت فيؤلف نوعاً أرقى من الإدراك يتصف به البدع والمستمتع الخلاقان على حد سواء .

الطالب : لقد صعبت على الأمر ولكن طريقة كلامك مقنعة ومشوقة ، ويبدو أن علمك هذا يستأهل الاهتمام :
المعلم : الحمد لله أن رضيت عنا .

الطالب : ولكن اختلافكم يضل ويشتت فى كثير من الأحيان .
المعلم : إذا كان اختلاف الأئمة رحمة للخلق ، فاختلاف العلماء ثروة للحقيقة .
الطالب : هل تعلم أى من جيل « شرشر » ، جيل « عادل وسماد » ، وأظن أن هذا على ما سمعت فيما بعد يرجع إلى اختلافكم الذى نتحدث عنه .

المعلم : لقد جئت بها مباشرة ، نعم ياسيدى ، هذه المدرسة هى مدرسة الجشتالت التى تقول أن الإنسان يستقبل الشكل قبل الجزء ، وأن الانطباع العام يسبق التحليل الجزئى ، وحين تكلمنا عن الشكل والأرضية كنا نتكلم بلغة هذه المدرسة، وحين تكلمنا عن العوامل التى تؤثر فى تكوين الشكل فى عملية الإدراك كنا نتكلم عما أسمته هذه المدرسة عوامل التنظيم Factors of organization ، بل إن هذه المدرسة ذاتها كانت الموحية بطريقة فى العلاج النفسى اسمها علاج الجشتالت Gestalt therapy .

الطالب : العلاج النفسى ؟ أى التحليل النفسى ؟

المعلم : ألم أقل لك إن التحليل النفسى أصبح المرادف السهل لكل ما هو نفسى ، فهل تتصور . أن العلاج الجشتالتى هذا هو عكس التحليل النفسى التقليدى تماماً تماماً ، ومع ذلك فالاثنان علاج نفسى .

الطالب : العكس ؟ . . وفي نفس الوقت يماثل نفس المرض ، ونفس المرضى ؟
كيف ؟

المعلم : لا عندك ، سيأتي ذكر هذا ثانية في الجزء الثالث من دليلك عن الطب النفسي ،
ولكن لا تنسى أن تذكرني به حين نصل إلى العلاج .

الطالب : هونتني يا أخى إلى الحديث عن العلاج والأمراض ، كم أتمنى أن تلتهمي
هاتين السنتين بسرعة لافض سيرة التشريح والكيمياء وهذا الذى تقول ،
ولا أتحدث إلا عن الزائدة الدودية والتهاب اللوزتين . . ؟

المعلم : كل آت قريب ، وكلى أمل أن نتحدث عن الجنون واضطرابات النفس مثل
الأمراض الأخرى ، وخاصة وأنها تشمل ثلث ، أو نصف ، ما سترى من
أمراض ومرضى .

الطالب : بالدعة ؟

المعلم : هكذا تقول الاحصائيات .

الطالب : هل تدنى احتماليا عن اضطرابات الإدراك .

المعلم : لقد تحدثنا عن الخساع الحسى Illusion (ص ٦٢) ، وعن الهلوسة
Hallucination (ص ٦٥) ، وعن تنبير الذات Depersonalisation
(ص ٦٥) وعن تنبير العالم الخارجى Derealisation (ص ٦٥) ، وكل هذا من
اضطرابات الإدراك رغم حدوثها أحيانا في حالة السواء .

الطالب : أهذه هى كل اضطرابات الإدراك .

المعلم : تقريبا بما يسمح به حجم دليلنا ، وهناك ظاهرة قد تهتك ، وهى ظاهرة
الرؤية السابقة Deja vu وهى حين يرى الانسان منظرا أو شخصا لم يره من
قبل ولكنه يرجع إليه — أو يتقد — أنه سبق له رؤيته ، وهذه الظاهرة
قد تهتك بوجه خاص لأن لها تفسيراً فسيولوجياً طريفاً : وهو أن أحد نصفي المنع

يصله المؤثر قبل النصف الآخر بجزء من جزء من الثانية بحيث إذا وصل المؤثر متأخرا «وجد خيرا» بوجوده وكأنه قد سبق رؤيته !!!

الطالب : ولكننا في حديثنا عن الإدراك عرجنا على الانتباه كنوع خاص منه .
المعلم : بالضبط .

الطالب : اليس للانتباه علاقة بالتركيز ، وأنا وكثير من زملائي يشكون من ضعف القدرة على التركيز ، فهل عندك تفسير لهذا ، أو حل بالمرّة .

المعلم : كثيرا ما كنت أسمع هذه الشكوى وأنا أعطى هذه المحاضرات ، شكوى الطلاب من « عدم القدرة على التركيز » وهي فعلا تعلق بالانتباه ، والواقع أن الانتباه نوع من تركيز الإدراك على أمر بذاته ، والسجز عن هذا يرجع لا إلى عدم القدرة عادة ولكنه يرجع إلى تشتت التركيز في نفس الوقت إلى مواضيع أخرى .

الطالب : وكيف أتنبأ على ذلك ؟ ألاحدثني قليلا عن العوامل التي تؤثر على الانتباه لعل أجد مخرجا .

المعلم : لا أريد أن أطيل عليك في دراسة الانتباه بالذات ولكني سأذكرك بسدة أمور .

أولا : إن المعلمين - والعياذ بالله - قد استفادوا من دراسة العوامل التي تجذب الانتباه بشكل واضح تسمعه وتراه كل يوم في إذاعة الشرق الأوسط ومونت كارلو والتلفزيون وما خفي ... الخ، وهم يشمدون على : (*) المفاجأة (١) والشدة والتهويل (٢) والإعادة والتكرار (٣) والنراية (٤) والإثارة (٥) والإغراء (٦) . . الخ.

(*) Factors affecting attraction of attention are:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| (1) Astonishment | (2) Exaggeration |
| (3) Répetition | (4) Unfamiliarity |
| (5) Arousal & Excitement | (6) Temptation |

الطالب : مالى أنا وللمعلمين أنا أريد أن أوصل التركيز .

المعلم : طيب طيب حاول أن تتجنب تحول الانتباه إلى مواضيع أخرى (*) .

الطالب : وكيف ياسيدى ؟

المعلم : قد يحدث التحول تلقائيا ، أو نتيجة للرتابة والضجر من الموضوع الأصيل ، والرغبة فى استكشاف غيره ، أو كنوع من الاستجابة للإرهاق والتعب ، أو حتى استكفاء وشبعنا من المادة المعينة ، فإذا ما عرفت ذلك استطعت أن تحول دون هذه العوامل أولا بأول .

الطالب : هكذا ؟؟ وكأن ييدى زرا أضغط عليه فأحول دون التحول .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ؟ إذا كنت تسأل بسطحيه فأجيبك كما تريد خوفا من انصرفك عنى .

الطالب : بل أنا الذى أخشى عجزى عن مواصلة الانتباه إليك بهذه الصورة .

المعلم : بالمرّة، وعلّى ذكر مواصلة أو استمرار الانتباه Sustainability of attention
لعل هذا هو ما تنقّى ؟ وهو ضد تشتت الانتباه Distraction of attention
وزيادة الواحد منها يعنى نقص الآخر، فاعلم أن استمرار الانتباه (***) يتم نتيجة
لإثارة الاهتمام الأصيل بالموضوع، ومحاولة الاستقرار على رأى واحد، وفعل وهدف

(*) Factors responsible for shifting of attention are:

- | | |
|-----------------|-----------------|
| (1) Spontaneity | (2) Monotony |
| (3) Fatigue | (4) Exploration |
| (5) Satiety | |

(**) To eliminate distractions and maintain attention you can:

- (1) Try to develop genuine interest.
- (2) Concentrate on one task at a time.
- (3) Eliminate distracting stimuli or neglect them by developing the habit of inattention to them (Negative adaptation).
- (4) Put more and more effort on the original task.

واحد في وقت بذاته (فإياك وكثرة الجداول والجدولة وفتح عدة كتب في عدة علوم أمامك في نفس الوقت ، أو أن تذهب لتذاكر التشریح فتقفز في ذهنك أسئلة حول الفسيولوجيا... وهكذا) ، وعليك بإهمال العامل المشتت إما بالتمود عايبه حتى نسيانه بما يسمى التكيف السلبي Negative adaptation (مثل السائق يحوار محطة الترو ولا يشنت انتباهه صوت الترو كل دقائق معدودة) وإما بإزالتة والابتعاد عنه ، مع بذل جهد واضح حول الموضوع الأصيل .

الطالب : هل تتصور أنى أعرف كل ما فلت ، ماذا هناك من جديد ؟

المعلم : لعل الجديد هو أنه أصبح علما يا أخى ، فسوف تحترمه إذا أكثر ، وربما استفدت منه أكثر .

الطالب : ولكن الأ يوجد انتباه دوز. قصد ؟

المعلم نعم ما صدقنا اتهمنا بإيجاز من المعلومات البدائية ، وها أنت تفتح لنا أبوابا لا قبل لنا بها ، يوجد يا سيدى ، وللانتباه دواير متداخله ، أشدها ارتباطا بالقصد والإرادة هى بؤرة الانتباه Focus of attention ، وأبعدها عن الانتباه المباشر هى دائرة اللاشعور Unconsciousness ، وبينهما درجات قد تسمى الانتباه السلبي Passive attention ناحية اللاشعور والانتباه الإيجابى Active attention ناحية بؤرة الانتباه ، وكل هذا يتعلق بيوع آخر من الوظائف هى الوظائف الوسادية كما ذكرنا ، وتشمل الوعى والنوم وقد ترجع لها بإيجاز فيما بعد .

الطالب : لقد علمت كثيرا عن الإدراك والانتباه ، ولكن ثارت عندى أسئلة أكثر وأنت تبدو عليك العجلة والرغبة فى الإيجاز .

المعلم : حجيم العمل وهدفه يفرض علينا ذلك ، ولكنى احتراما لك كالك سأسمع بسؤال أخير واحد .

الطالب : تذكرت لتوى الطفل حديث الولادة ، كيف يلتبه وكيف يدرك ، هل يولد ومخه فارغ من كل شيء ، ألا ينزل إلى هذه الدنيا وعنده أدنى فكرة عنها وعنا ؟

المعلم : الله الله !!! سمحت لك بسؤال أخير واحد ، فإذا بك تسأل سؤال يحتاج لإجابته إلى كتاب بأكمله ، لأنه يتعلق بمشكلة الوراثة وماذا نرث على وجه التحديد ، هل نرث استعدادات فحسب ، أم نرث ذخيرة معلومات أجيال سابقة ؟ وهل الخبرات المكتسبة والمعلومات المخزونة تورث وبأى صورة وإلى أى مدى ؟ وقد اختلف العلماء على ذلك وما زالوا يختلفون من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار ، وسوف نمود إلى احتمال ووراثة الخبرات والعادات المكتسبة في الحديث عن التعلم ، المهم دعنا نقفل هذا الباب الخطير ، وأعدك إن أنت أردت التخصص في هذه الناحية ، أو جازفت دون تخصص بهذه المنامة فسوف نمود للحديث ، أو سوف تجد طريقك في رياض العقل بكل الشرف الإنساني.

الطالب : أى منامة وأى رياض ؟ أنا أريد أن أعرف هل يولد الطفل ومخزون عقله فيه معلومات جاهزه تعينه على التعرف على العالم ، أم لا ؟

المعلم : يكفي أنك تريد أن تعرف ، هذا هو الطريق ، وأنا مثلك سواء بسواء ، والأرجح عندي من خبرتى الشخصية والتكينيكية وقراءتى أن الطفل يولد وعنده كم هائل من مخزون معلومات ولكنها ليست مميزة ولا مفصلة ولا محددة ولا مسماه ، وقد حاولت في أعمال أكبر أن اسميها باسم القبمدرك Preconcept (أى قبل المدرك .. أى قبل الإدراك) ، وكنت أعتقد أنها قريبة جدا من شيء مماثل وصفه أريتق(*) ، وكل ما أريدك أن تمرله في هذه المرحلة مما يمكن أن نختتم به حديثنا عن الإدراك هو هذه الاحتمالات المرجحة :

(*) وهو عبري ، وصديق علم على الورق ، وطبيب نفس فيلسوف ، لم يأخذ حقه في ما أحدثت من ثورة علمية ، وإن كان قد نال حقه في المسكاة الاجتماعية العلمية دون اعتبار فكره الحاس وفاعليته على حد ما أعتقد .

١ — يولد الطفل وعنده ذخيرة هائلة من معلومات متداخله وغير مميّزة .
٢ — مصدر كتلة (أو كتل) هذه المعلومات الغامضة هو الوراثة التي تشمل احتمال انتقال خبرات جيل أو أجيال سابقة .

٣ — تعتبر الوراثة ذاكرة جينية Genetic memory أو ذاكرة الأجيال Generation memory (ولك أن تزعم من تضاعف مسؤوليتنا نحو الأجيال القادمة إذا صح هذا الاحتمال) .

٤ — من خلال تفاعل الطفل مع البيئة تتشكل كتل القيدوك في معالم استجابية مميزة Specific responsive qualities ولكنها غير ملفظنة بمد not yet verbal ولا تمثل مفهوما concept بذاته .

٥ — تتزايد عملية التميز من خلال تفاعل الخزون مع البيئة حتى تأخذ المثيرات أسماء حسب لغة الطفل التي تصادف نشأته فيها .

٦ — تتطور بذلك عملية الرمزية Symbolization في الإدراك ثم فيما بعد في التفكير .

٧ — يمكن بعد ذلك أن نرى الإدراك بصوته التأويلية المعرفية والتي تعمل إعطاء الأشياء أسماءها ومعانيها التي يمكن للغة أن تعبّر عنها .

٨ — تظل عملية الإدراك بعد ذلك تتراوح بين مزيد من تثبيت العمالية المعرفية الرمزية التأويلية من ناحية وبين مزيد من تمييز الكتلة القيدوكية الجاهزة باستمرار لمزيد من التميز، وتتفاعل العمليتان معا لتمديد الرموز المعرفية للمرحلة السابقة وهكذا .

الطالب : عندك عندك ، كنت فاهما حتى الفقرة الأخيرة ، فأرجو أن تلتنيها حتى لا أعلك في كل ما قلت ، يكفيني استسلامي لتسلسلك المريب رغم إعلانك أنه احتمالات مرجحة ، وإن كنت ما زلت أبحث عن حقائق أستكين إليها .

المعلم : إني آسف والله العظيم، ولكنني استسمحك ألا تشطبها ، وأوافق ألا نستسلم لها، وأرجو أن ترجع إليها ، وأتمنى أن تكون الاحتمالات المرجحة أكرم لعقولنا من الاستسلام لتفاصيل سطحية في دعة الواقين - حق ولو بدت حقائق ظاهرة .

الطالب : هل تدعوني لأترك التفاصيل السطحية ، إذا فيم ستمتحنني ؟
المعلم : التفاصيل السطحية هي أضمن وأهم بداية ، وهي المطلوبة منك ، وإن كنت أود لو أن الأمر بيدي أن أمتحنك في « الاحتمالات المرجحة » أكثر من التفاصيل السطحية ، وأراك كيف تفكر ، ياليت !

الطالب : لا يا عم يكفيننا الله مخاطر أمنياتك .
المعلم : وهو كذلك ، ولو مرحليا حتى أستدرجك أو أستدرجهم .

ثانياً : التعلم (*) Learning

الطالب : دعنا ننتقل إلى هذا الذي يجري بينك وبين الآن .
المعلم : نعم ما قلت .. دعنا .
الطالب : أليس هذا تلميحاً ، والتلميح على ما سمعت منك حالا هو من صلب وظائف النفس المعرفية ، وهو « علينا » وقد يأتي في الامتحان .

المعلم : تماما .
الطالب : إذا فقل لي ما يلبني أن أعرفه .
المعلم : أنت تعلم أنه بوجدى لو تعرف كل ما أعرفه وما لا أعرفه .
الطالب : وبعد ؟

المعلم : خلاص ، وهو كذلك ، صبرك الله على ، ماذا تريد ؟

(*) يشمل الذاكرة والتذكر .

المطالب : هل التعليم هو ما يجرى في المدارس ، الجامعات ، السنا هنا في الجامعة تابعين لوزارة «التعليم العالي» ، أولم لهم ضمونا إلى « التربية والتعليم» لست أدري ولكن هو كله تعليم والسلام ، فهل هذا هو ما يقصده علم النفس ؟

المعلم : عندك عندك ، وزارة ماذا ، وتعليم ماذا ، نحن نتكلم أولا عن التعلم بمعناه الأوسع ، وهو يشمل كل جوانب الحياة منذ الولادة حتى الموت ، أما التعليم فهو تعلم مقصود ومخطط له . . وهو نوع خاص من التعلم . كما أن التذكر (والذاكرة وما إليها) هو نوع خاص أيضا من التعلم يهدف الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في الذاكرة ، وإن كان التداخل بين كل هذا وبعضه شديدا شديدا .

المطالب : تداخل ؟ تداخل ؟ كلما حاولت أن أمسك بوظيفة أو بظاهرة وأحددها قلت لي تداخل تداخل ، أريد شيئا متميزا مثلما يتميز المصعب بلعانه الأبيض وسط المضلات في التفريخ يا أخى .

المعلم : صبرك ، ألم تتفق منذ البداية أن علم للنفس هو فسيولوجية المنع على المستوى الأعلى « كوحدة كلية » ، فكيف تريد أن تفصلها إلى أجزاء محددة مثل المصل والاعصاب ؟ ولماذا تتعل هذا الفصل ؟

الطالب : من أجل أن أحفظها ياسيدى ، إذا كرها ، أصمها دون أن تضرب معنى لثمة .

المعلم : صحيح ، ولكن من أجل أن تحفظ جنابك ، نشوه الحقائق ، ولكن العيب ليس عيبك ، العيب عيب طريقة التعليم التي علمتنا حفظ الأجزاء منفصلة تماما من بعضها البعض دون إطار كلى يجمعها ، حتى كادت عقولنا ذاتها أن تنصد إلى أجزاء منفصلة بعضها عن بعض ، ما علينا ماذا تريد ؟

المطالب : لم تدع لي أن أريد ، ماذا تريد أنت أن أقول ؟
المعلم : أريد أن أقول :

- إن حياتنا كلها تعلم في تعلم .
- وإن الذى يكف عن التعلم هو الميت ، الميت فعلا ، أو الميت الحى .
- وإنما تتعلم الحسن والخير والمفيد مثلما تتعلم القبيح والشر والمضر .
- وإن التعلم الحقيقى هو الذى يثير الإنسان ، ليس فقط فى سلوكه ، ولكن فى تركيبه .
- وإن التعلم بهذه الصورة قد بدأ مع بداية الحياة ، فهو ليس قاصر على الإنسان .

• وإن التلم - للبقاء - قد يكون هو صانع الحياة ، فالحقول بأن « العمل هو صانع الإنسان » عبر التاريخ يشمل أن العمل علم الأحياء منذ البداية فتغيرت فتمت وتحوّرت ، وأن الأعضاء نمت لتسد حاجة وتحقق غاية ، ونمو الأعضاء هو تنير فى التركيب الجيوى بما فى ذلك نمو المنح وهو تعلم فى تعلم .

الطالب : أستغفر الله العظيم ، أستغفر الله العظيم :

المعلم : ماذا ألم بك ، لماذا تستغفر الله ونمحن فى مجال عبادته فى محراب طلب العلم ؟

الطالب : ألم تقل أن العمل هو صانع الإنسان، فى حين أن الله هو صانع الإنسان .

المعلم : استغفر الله العظيم أنا هذه المرة ! من علمك هذا يا أخى ؟ من أخافك من عقلك السليم ؟ أهناك ما يمنع أن يكون العمل هو صانع الإنسان ، وأن يكون التعلم هو محور بيولوجية الأحياء ؟ هل يمنع هذا وذاك من أن يكون ذلك كله بإرادة الله ؟ ألم أحذرك منذ البداية ألا تعرف النفس بأنها «الروح» وإلا ارتفعت الأصوات بأن دراستها حرام ، اسمع يا أيها الشاب الذكى: ثق تماما أنه لا يوجد عالم يحترم عقله البشرى ، ويحترم علمه ، ويحترم جهله ، ويحترم قصوره ، يرضى

بأن يتجرأ على مجال هو بطبيعته مجال شامل متناسق يندى الطبيعة البشرية ويساهم في تنظيم تناغمها وتكاملها وهو الدين والإيمان ، ولا يوجد عالم بهذه الصفات يقبل أن يؤكد الدين أو يفسر الدين بعلمه العاجز ، كذلك لا يوجد رجل دين (وهذا تعبير تقريبي لأنه ليس للدين مجال مختصون وخاصة للدين الاسلامي) يقبل أن يعترض على حقيقة علمية أو اجتهاد علمي أو فرض علمي ، لأنه خالف نصا اجتهاد هو في تفسير الفاظه ، إنها خطان متوازنان فلا تمد إلى مثل هذا أبدا .. أبدا .. هل أنت فاهم ؟

الطالب : ليس تماما لأنك نبهتني منذ قليل أن أضع معلوماتي كلها في إطار واحد حتى لا يتجزأ معنى إذا أنا جزأت معلوماتي ، فكيف أفصل معلوماتي من الدين عن معلوماتي من العلم ، ألم تعلمني أن هذا هو الانشقاق بعينه .

المعلم : سوف نخرج عن الموضوع ، ولكني سعيد بنقاشك هذا حتى لو أبعثنا عن الموضوع ، ياسيدي : طالما أن المعلومات ناقصة في العلم ، وأن للتفسير أوجه في الدين ، فالإطار الذي يجمعها هو تكامل الإنسان وسعيه إلى التأثر مع الكون الأعظم كما يقول العلميون ، وبالذات دعاة علم النفس الإنساني ، أو سمي إلى وجه الله كما يقول المؤمنون وبالذات المتصوفون الإيجائيون ، وهذا الإطار : وهو طريق السعي إلى التكامل (لا الكمال) والإسهام في الارتقاء نحو ما هو أحسن يحو كل خلاف ظاهر يضيع وقتك ويكبل عقلك .. ، العلم والدين يثرى بعضها بعضا ولا يفسر بعضها البعض ، وكل اختلاف بينها هو اختلاف مظهرى نتيجة لقصور وسائل العلم وعجز الفاظ الدين ، هل فهمت أو تعلمت شيئا ؟

الطالب : يعني ! فما هو التعلم حتى أعرف إن كنت تعلمت شيئا أم لا ؟

المعلم : يعرفون التعلم بأنه :

١ - « العمالية التي تحصل بها على المعارف والاستجابات الجديدة » (*)

٢ - وأنه « تغير في السلوك نتيجة للخبرة والتجربة » (**).

وكلا التعريفين صحيح ، ولكن يبدو أنى طماع بعض الشيء فأريد

أن أضيف شيئا .

الطالب : هيا أضف ، فرصة !! لماذا تأتي حق هنا وتتردد ؟ أضف أضف وتوكل .

المعلم : إن ما أضيفه ليس حدثا شخصيا ، ولكنه تابع من خبرتى في العلاج النفسى

عامة وفي العلاج النفسى الجمعى خاصة .

الطالب : وما علاقة التعلم بالعلاج النفسى والمرضى النفسى الآن ؟

المعلم : ألم تقل أن التعلم شامل لكل نواحي الحياة ، إن هناك من يفسر المرض

النفسى على أنه تعلم ضار على مستوى الجينات (الوراثة) وعلى مستوى الفرد

(البيئة) ، وأنا أميل إلى هذا الرأى صراحة ، وقد رأيت به عيني مباشرة فى الممارسة

الكليينكية والعلاج كما ذكرت .

الطالب : لا داعى لمزيد من الحجج والتدريبات ، ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أقول إن التعلم (***) على المستوى الإنسانى هو العمالية التي تتميز (تصبح مميزة) بها

كتلة استعداداتنا ، ويتغير بها سلوكنا ، وقد يتغير بها تركيبنا على المستوى

(*) Learning is the process through which the organism acquires knowledge and new responses.

(**) Learning is a change of behaviour as a result of experience.

(***) Learning on human level is the process by which the undifferentiated potential mass and energy of our existence is differetiated, our behaviour is changed and our structure is altered on a deeper level. Under optimum conditions this is mainly to achieve competence, become more favourably adapted and furthermore to allow transmission of advantageous qualities to coming generations.

الأعمق ، لنمضى في حياتنا أكثر كفاءة ، وفي يئتنا أكثر تلاؤما ، وننقل
للأجيال من بعدنا خبرات أتقع ارتقاء. (*) .

الطالب : الله الله . . ألم تقل إن المرض تعلم ، وأنتا تتعلم الشر والحية مثلما تتعلم
الخير والنجاح ؟

المعلم : أى نعم . . عندك حق هذه واحدة على ، دعنا نضيف :

الطالب : نضيف ؟ ثأى ؟ ا

المعلم : ولم لا ، نضيف : « . . . هذا فى الأحوال السوية ، ولكنه فى ظروف سيئة
قد يحدث التعلم (التغير) إلى الأسوأ والأعجز » (**).

الطالب : أربكتنى ، فماذا هو التعلم بعد الحذف والإضافة ؟

المعلم : دعنا نقول بإيجاز : التعلم هو التغير فى السلوك أو التركيب من خلال الخبرة
والممارسة والتفاعل والفعل (***) .

الطالب : هذا تعريف قصير ، أنا أفضله لأنى أستطيع أن أصمه .

المعلم : يا ألى . . . بعد كل هذا تصمه ؟

الطالب : طبعاً ، ألسم ذكيا وأعلم أنكم ستحاسبونى على الألفاظ ، فإذا لم أستطع التعبير ،

(*) من أكثر تعريفات التعلم لإجازا ودلالة هو تعريف قاله عالمان سنة ١٩٥٨ هما
(بوت واورب) أنه « التغير الكيفى نتيجة الخبرة » .

(**) Under unfavourable conditions one may learn disadvantageous habits and handicapping modes of behaviour. This is to maintain survival even on lower levels, i.e. at the expense of evolution and human promotion. Here one is said to learn maladaptive change of behaviour or structure.

(***) Learning is the change in behaviour or structure through experience, training, interaction and proaction..

هل تمطيق درجات طى النهم ؟ أنا عارف كل حاجة ، هيا ترجمه وضعه فى الهامش حق اسمه ، وشكرا .

المعلم : حاضر ، ولكنى واثق أنك فهمت ، وهذا سيسهل الصم لو أردت .

الطالب : إذا كان التعلم هو الحياة كما تقول ، فإن هذا الفصل هو دراسة الحياة ، ألا ما أعجب هذا العلم يا سيدى .

المعلم : سنأخذ مجرد تجارب لطيفة ، ومعلومات مختصرة ثم بضعة تطبيقات فلا تبتئس ، وخذ عندك :

(أ) تعلم المكان : قد وصلوا فأرا جائما فى متاهة The rat in the maze
وذهب يبحث عن قطعة جبن المرة تلو المرة وفى كل مرة تالية ينجح أفضل
ويوفر وقتنا أطول إذ يصل أسرع ، ثم غمروا التاهة بالماء ، فمام الفأر وعرف
طريقه أيضا ، فاكتشفوا أنه تعلم المكان . . واستعمل فى ذلك ما أسماه
« طريقة المحاولة والخطأ » .

(ب) تعلم الشيء : وبنفس الصبر والمحاولة وضعوا قطا فى قفص من أعمدة
متباعدة The cat in the puzzle box ووضعوا شملة « سلون » خارج
القفص واستطاع القط بالمحاولة والخطأ أيضا أن يعرف شكل الأنسوطة (الحبل المدلى)
الذى يجذبه فيفتح الباب واستنتج الملاء أن القط تعلم الشيء = هذه المرة .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ هل يحتاج الأمر إلى هذه التجارب كلها لأعرف
أن التعلم يشمل تعلم المكان والشيء ، أليس هذا مضيعة للوقت ؟

المعلم : بصراحة معك حق ، ولكنهم يقولون أن المعلم علم ، ولكنى تثبت ما ترى
عليك أن تجرى التجارب .

(*) The animal (and human) learns the **place** (the rat in the maze) and the **thing** (the cat in the puzzle box).

الطالب : وهل لو أجرينا التجارب على الحيوانات يمكن أن ننقل نتائجها للإنسان ؟
المعلم : أشهدك أنك أنت الذى تجررنى بعيدا عن الموضوع الأسمى، ثم بعد ذلك
تشكو من الإطالة والنموض والتعميم .

الطالب : ولكنى أريد أن أعرف بحق ، هل لو شرحت جمجمة كلب أستطيع
أن أقول أنى قد عرفت جمجمة الإنسان ؟

المعلم : تستطيع أن تهتدى إلى العالم الرئيسية بلاشك، ولكن لا بد أن تشرح جمجمة
الإنسان شخصيا لتعرفها تحديدا .

الطالب : هذا هو ، فإذا عندكم مما يقابله ؟

المعلم : عندنا ملاحظات عن الأطفال ، وتجارب عن تعلم الآلة الكتابة وسرعة
إتقانها والطرق المختلفة للتقدم فيها ، وتجارب عن التعليم المدرسى والتعليم
الحرفى . وغير ذلك مما يملا الحياة طولا وعرضا .

الطالب : طمأنتنى يا شيخ ، هات بعض ما عندك مما وجدتم .

المعلم : خذ عندك مثلا فى تعليم الآلة الكتابة أو عزف البيانوا ألا تعلم أولا اماكن
الحروف وأصابع النغات ؟

الطالب : يحدث

المعلم : هذا هو تعلم المكان .

الطالب : وقس على ذلك .

المعلم : ببع ، ببع ، نعم ، وقس على ذلك ، فى كل المهارات .

(١) يبدأ التعليم متمثرا فهين منتظم يتراوح بين التقدم والتأخر ويصاحبه

ويعبى مركز

(ب) ثم يقدم حثيثا ويقل التركيز الواعي إذ يصبح عادة ، أو أقرب إلى العادة ، ويظهر هذا بوضوح في تعلم قيادة السيارة أيضا إذ بعد مدة تصبح عادة .

(ج) ثم يزداد التقدم ولكنه عادة ما يتوقف عند مرحلة حسنة ويبدو كأن المتعلم وصل إلى غاية ما يمكن، ويسمى هذا التوقف المنحنية Plateau ، وبعدها تزداد المهارة ثانية ، وهذا هو المنحنى الأول للتعلم .

(د) وقد يبدأ التعلم بطيئا لمدة طويلة ثم تزايد سرعته بخطوات أسرع فأسرع ، وهذا نوع آخر من منحنيات التعلم .

(هـ) وقد يبدأ التعلم سريعا في البداية ثم تتناقص سرعته بانتظام وهذا نوع ثالث .

الطالب : هذه معلومات محددة وطيبة ولكن كيف أفيد منها ؟

المعلم : ياسلام عليك ، لماذا تخص على بالنات بأن تفيد من كل معلومة أعطيها لك ؟ إنك لو سألت هذا السؤال في كل معلومة تعطى لك في سائر العالوم لماذا كرت

The rate of learning differs in various individuals:

There are three models, at least. (they are called learning curves).

(1) The rapid initial improvement followed by slower rate

(2) The slow gradual improvement, followed by relative good irregular start.

(3) The irregular start, followed by relative good improvement then little or no improvement (which is called a PLATEAU) where one thinks that he will never improve once again. At last, he restarts improvement steadily until he reaches his actual maximum:

عينا وعرفت أن ٨٠٪ مما تدرس تزيد لا لزوم له ، وربما كانت فائده -
لهم - هو أن يشنك عن التفكير فيما هو أهم

الطالب : نعم ؟ نعم ؟

المعلم : ماذا يا أخى ؟ تصور أنى أداعبك من غيظى ودعها تمر (فوتها) ، إسمع
يا سيدى بعض الفوائد لملك تسكت عنى :

— أنت شخصا حين يجد بدايتك لتعلم شىء ما ضيقة ، فلا تياس وعليك أن
تواصل ، فلعلك تكون من النوع الذى سرعان ما سينطلق فيما بعد .

— وتذكر ذلك وأنت تحسد زميلك يبدأ فى التعلم بسرعة هائلة
بالقياس لك حتى يكاد « يمقدك » كما تقولون ، وربما كانت بداياته شديدة
التقدم ، ثم تقبأطأ سرعته بعد ذلك ، فتلحق به أنت أو غيرك .

— وإذا توقف تقدمك فجأة وحسبت أنه لاطائل من استمرار
التعلم بعد ذلك ، تذكر أنك تواصل السعى رغم ما يبدو من أنك « تركن »
نوق « الهضبة » التى أشرت إليها لتوى ، وهكذا فإن معرفتك تطمئنك
وتجملك . تستمر وتصبر ثم تجد نفسك وقد عاودت التقدم حينئذ بعد ذلك .

هذا ويمكن تطبيق كل ذلك على مرضاك وهم يتعلمون عادات الشفاء
أثناء العلاج .

الطالب : عادات الشفاء ؟ الشفاء عادة ؟ والمرض ؟ هل هو عادة أيضا ؟

المعلم : آسيف آسف للإطباب ، إن هذا ناتج من تأثير محجوب على ، فى الأمراض
النفسية عندنا مجموعة كبيرة من الأمراض يستتب ببعن العادة . وفى العلاج
النفسى بأنواعه إذ هو يهدف إلى تغيير السلوك والتركيب إلى أساليب أكثر
نفعاً ، ويمكن تمسور العملية العلاجية كنوع خاص من التلميم بلا أدنى شك .

الطالب : وكيف أستفيد من منحيات التعلم في هذا وذاك ؟

المعلم : بالآتيأس من تباطؤ التقدم ، ولا تفرح بالمندفبين في البداية ولا تصاب بحنية الأمل إذا توقف أحدهم بعد فترة ، إذ يمكن أن تطمئن دائماً أنها فترة مؤقتة .

الطالب : وهل يسرى ذلك على كل أنواع التعلم ؟

المعلم : إنه يسرى على تعلم المهارات والعادات بوجه خاص ، وهذه مرتبطة إلى حد كبير بالتعلم الشرطى . . ولو تداخلت معها عوامل أخرى وأنواع أخرى .

الطالب : فما هى الأنواع الأخرى ، بل ماهو هذا النوع أولاً ؟

المعلم : فى الحقيقة أن التعلم الشرطى(*) هو أشهر أنواع التعلم ، وفكرته شديدة البساطة ، نشأت فى معمل بافلوف فى روسيا حوالى سنة ١٩٠٠ ، ولكنها

(*) Conditioned response learning is basic in human life as much as any other organism and even more. It comprises certain phenomenae:

(1) Conditioning: where the original natural (unconditioned) response e.g. salivation while eating, is also achieved by the associated stimulus (e.g. foot steps, or bell sound) due to repetitive association.

(2) Generalization: where the acquired conditioned response is achieved by stimuli similar to, or related to the conditioned stimulus e.g. a buzzer of different tone instead of the bell.

(3) Deconditioning (or extinction): where the acquired conditioned response disappears either through passage of time and disuse, or through a repulsive stimulus instead of a palatable one.

(4) Reinforcement: where the acquired conditioned response is intensified through more conditioning (i.e. rewarding). Reconditioning that way is faster and more profound and is usually labelled as reinforcement after passage of certain time after the original conditioning.

أقدم من ذلك بكثير جدا ، لأنها هي أساس هام للتعلم منذ بدء الخليقة ، فقد لاحظ بافلوف أن لعاب كلاب معمله تسيل على وقع خطواته إذ يحضر لها الأكل في كل مرة ، ثم لاحظ أنها تسيل متى سمعت وقع خطواته حتى لو لم يحضر لها الأكل ، لأنها تعودت أنه يحضر لها الأكل مع قدومه ، فارتبطت وقع أقدامه بالأكل وسمى هذا الارتباط ، بالارتباط الشرطي .

الطالب : ولكن أليس هذا هو الذي يسيل لعابنا ونحن نسمع أصوات الملاحق إذ نمد المساندة ، أليس وقع أقدام صديقتنا القادمة من بعد هو الذي نعرف به قدومها فيصدق قلب الواحد منا أو يفعل ذلك حين يشم العطر الذي تضعه دون أن يراها ، أليس هذا هو الذي يرسم البسمة على وجه طفل حين يسمع صوت أمه ويميزها عن غيرها .. فما الجديد في كل ذلك ؟

المعلم : فتح الله عليك يا شيخ ، كنت أنوى أن أعدد لك كل هذه الأمثلة في الحياة العادية ، ولكنك وفرت على ذلك ، أما الجديد في ذلك فهو «أن الظاهرة العادية أصبحت علما قابلا للدراسة .

الطالب : وماذا أضفت لنا الدراسة ؟

المعلم : أضفت الكثير أو قل أوضحت الكثير ، أضفت مثلا أنك إذا توقفت عن إعطاء المثير الثاني (وقع الأقدام ويسمى المثير الشرطي *Conditioned stimulus*) فإن الاستجابة الشرطية *Conditioned response* تتوقف (سيلان اللعاب) بعد فترة ويسمى هذا بالانقراض *Extinction* ، وقد أثبت بافلوف هذا ، وقد استبدل وقع أقدامه بصوت جرس وحصل على نفس النتيجة .

الطالب : ولكن هذا بديهي .

المعلم : ما هي الحكاية ؟ كلما أقول لك شيئا تقول لي بديهي ، إن هذا مما يؤكد أن علمنا علما .

الطالب : هل يكون العلم علما حين يثبت البيديهيات

المعلم : يثبتها ، ويقننها ، ويمطياها أسماء ، ويؤكددها ، ويطمئن إليها .

الطالب : يعنى يعقد الامور على الفاضى .

المعلم : يا أخى هذه خطوات ضرورية لتبادل المعرفة .

الطالب : ولكن الإنسان يتبادل المعرفة من قديم ، ويتعلم بنفس الطريقة التى جئت لتسميها الآن الارتباط الشرطى والاتقراض ، ولم يفتة شىء لما كانت بلا اسم ، بل لعل المكس هو الصحيح .

المعلم : المكس ؟ تعنى أننا نتعلم أسرع إذا لم نعرف ما هو التعلم ؟

الطالب : ولم لا ؟

المعلم : لن أدخل معك في التفاصيل قبل أن أنهى هذا الحديث ، فهناك ظاهرة هامة اسمها « التعميم » Generalization تكمل خطوات التعلم الشرطى ، وربما تعتبرها بديهية أيضا ، ولكن لنعرفها حتى تكمل .

الطالب : وما هى ؟

المعلم : يا سيدى إن أى مشير يشبه من قريب أو من بعيد المشير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة الشرطية .

الطالب : قبل أن نستطرد ، لقد تحدثت عن المشير الشرطى ، فما هو المشير غير الشرطى (Unconditioned response) .

المعلم : هو المشير الأصى وهو في حالتنا التجريبية هذه هو الطعام .

الطالب : فماذا عن « التعميم » الذى تريدنى أن أعرفه .

المعلم : قلنا لتونا إن أى مشير يشبه المشير الشرطى قد يحدث نفس الاستجابة ، والمثال الفائع لذلك هو : « إن الذى لدغه الثعبان يخاف من الحبل » ، وأغلب حالات المخاوف المرضية المسماة بالرهاب Phobias قد ترجع إلى هذه الفكرة .

الطالب : إن هذا يفسر قولك أننا نتعلم المرض كما نتعلم الصحة .

المعلم : يا سلام !! هكذا تفتح نفسك .

الطالب : حين تتكلم عن المرض والملاج وهذه الأشياء العملية أجدني منبها أكثر ،
ومشاقا للسمع أكثر .

المعلم : إطمئن فنحن لو فتحنا باب استعمال هذه المبادئ في العلاج لوجدت أيضا
من المعلومات تجذبك وتصححك(*) .

الطالب : هاتها يا شيخ ودعنا من السكلاب واللغاب .

المعلم : ماذا ؟

الطالب : ماذا ؟ ماذا !! أنكه أنا أيضا مثلما كنت تفعل .

المعلم : حاضر ياسيدى : اسمع عندك وأجل أسئلتك حتى أتتهى من التعداد لوسمحت :
أما بالنسبة لمحتوث المرض وتطوره :

١ — إنه مها اختلفت بداية أى مرض نفسى أو تعددت أسبابه فإن استمراره
واستجابته تدخل فيه المادة ، والمادة تعلم .

٢ — إن الذى يصاب بأذى من موقف بذاته (مثل ضربه أبوه له فى
الصغر ظالما دون سبب أو تفسير) ، قد يواصل الخوف من المواقف الشبيهة
طوال حياته (الخوف من السلطة مثلا) وقد يزيد مثل هذا الخوف إلى درجة
المرض إذ يهجز الإنسان أو يموق أو يشوش أو يتناثر .

٣ — إن الذى يرتبط خوفه بمثير بذاته فى وقت ما ، قد يمتد خوفه إلى
مثيرات مشابهة ، وهذا ما نلاحظه بالذات فى الخوف من الأماكن الضيقة
والمناقة مثل المصاعد (الأسانسيرات) وما إليها .

(*) (صحصح) الأمر : تبين

المصحح (بضم الصاد) : المحقق الذى يتبع دقائق الأمور ويخصيها ويعلمها .

هل أكمل أم اكتفيت ؟

المطالب : في الحقيقة أنا أمنع نفسي من مقاطعةك بالعافية ، لقد فهمت أن التعلم الشرطي هو الذى يثبت المادة التى تفيد وتنفع ، فلماذا يتثبت المرض بالمادة ، وهو لا يفيد ولا ينفع ؟

المعلم : عليك نور ، أولا نحن لم نقل إن ما يفيد هو الذى يثبت فقط ، ثانيا إن ما يضر فى الظاهر ، وهو « عادة المرض » مثلا ، قد ينفع — أو يبدو وكأنه ينفع — على مستوى آخر أكثر غورا مثل : التخلل عن المشولية ، أو تبرير الاعتيادية الطفلية وهكذا . . فهو نافع ولكن على مستوى أدنى من النضج ومن الإنسانية .

المطالب : ولكن كيف يفضل المرء أن ينمى طفولته واعتياديه ، على حساب صحته وكفاءته ؟

المعلم : لأنه مريض ؟ وحساباته اختلت .

المطالب : آه . . لقد نسيت

المعلم : ثم إن للانسان تركيبا شديدا التعقيد ، وحسابات النفع والضرر تتم على مستويات مختلفة ، وهى حسابات صعبة وليس هذا مجالها الآن ولكن لتعلم أن ظهور المرض النفسى بأعراضه هو محاولة حل ، على مستوى سىء ، إنه صفارة إنذار لما هو أسوأ ، مثلما أن ارتفاع الحرارة فى الحمى ليست هى المرض ولكنها إعلان عن المرض وإنذار بوجوده وأحيانا إسهام فى التئام عليه .

المطالب : وهو كذلك ، فحدثنى عن فائدة مدارسنا فى العلاج ، بضعة أمثلة من فضلك .

المعلم : وهو كذلك ، وخذها فى الأول هكذا ! إنه من خبرتى أكاد أقول أنه لا يوجد أى علاج ، أى علاج إلا وفيه تعلم وتعليم .

المطالب : أى علاج ؟؟؟

المعلم : أى علاج ، هناك نوع خالص من العلاج اسمه العلاج السلوكى Behaviour therapy يستغل فكرة التعليم فى العلاج إلى أبعد مدى ، والتعليم الشرطى بوجه خاص ، وهو نوع نافع تماما ، ورغم أساسه البسيط فإنه أعمق بكثير من مظهره ، ولكن أى علاج غير ذلك فيه تعليم وتعلم بلا أدنى شك .

الطالب : بما فى ذلك إعطاء الدواء والصدمات والتحليل النفسى ؟
المعلم : بما فى ذلك الأدوية والصدمات والتحليل النفسى ، ولكن مرة ثانية أذكرك بأن هناك تسليم للأنتع وهناك تمود على الأسوأ وهو تعليم أيضا ، وفى الجزء الثانى من هذا الدليل أعدك أن أرجع إلى هذا الموضوع .

الطالب : لقد تحدثنا عن التعلم بالتجربة والخطأ (فى حكاية الفأر والقط) ثم تحدثنا عن التعلم الشرطى ؟ فهل هناك فرق بينهما .

المعلم : لاشك أن هناك ترابط شديد بينهما فالطريق الذى لا يؤدي إلى التعلم يستبعد ، وهذا يشبه الاستبعاد Extinction فى التعلم الشرطى ، والطريق الذى يؤدي إلى التعلم يدعم وهذا هو التدعيم Reinforcement .

الطالب : لم تذكر لى حكاية التدعيم هذه قبل ذلك .

المعلم : لا ، لقد ذكرتها فى الهامش ص ٨٤ ، وعموما فالحكاية بسيطة ، إن أى دعم للتشريط (الارتباط الشرطى) هو تكرار نفس الخطوات التى بدأ بها التشريط — ولكن بإيجاز — فتأكد ، وتظهر ظاهرة التدعيم أكثر بعد الاستبعاد Extinction ، لأنه بعد اختفاء الاستجابة الشرطية بالزمن أو بالتغير القامع ، يكفى أن يعطى للتشريط الأول مرات قليلة جدا ليمود الارتباط الشرطى فورا :

الطالب : وما حكاية التنفير القامع Suppressive deconditioning هذه .

المعلم : وبعد ؟ إنه يعنى إعطاء مثير منفرد بدلا من المثير الأصلي لينسى التشرية
الأول ، لذلك يسمى أحيانا إلغاء التشرية Deconditioning وفي المثال الأول
يمطى الكلب صدمة كهربائية بدلا من العظم والغذاء فور سماعه وقع الأقدام
(أو الجرس) ، فسرعان ما يمتنع سريان اللعاب .

الطالب : رجنا للكلب ؟

المعلم : حاضر.. دعك من الكلب، إننا نستعمل نفس الطريقة في العلاج ، فمدمن الخمر
يمطى مادة معينة بحيث متى ما شرب الخمر تفاعلت معها وشعر بنشيان مقرف
وفي مؤلم ، ويشكر هذا حتى يكره الخمر ، بل إنى سأضرب لك مثلا آخر
هو أقرب إلى الفكاهة ، فإنهم قد يمالجون الحياة الزوجية أو الشذوذ الجنسي بأن
يمرضوا صسورة الرفيقة أو العشيقة مصحوبة بمثير مقرف أو مؤلم حتى إذا رآها
الحائن أو المريضة في الحقيقة ، جاءه نفس الشعور المنفر .

الطالب : يا سائر ، أليس هذا سوء استعمال للمعلم .

المعلم : طبعا هذا لا يحدث إلا بناء عن طلب المريض وبموافقته ، وله مضاعفات ولكن
لا محل هنا لذكرها .

الطالب : ولكن ألا توجد طرق أخرى غير التعلم بالتجربة والخطأ ، والارتباط
الشرطي ، وهى أساساً بدأت بالحيوانات .

المعلم : أقول لك إحساسى بصراحة ولا تشمت في ، الظاهر أننا نستسهل ، فدراسة
التعلم في الحيوانات ونقل ما نجد إلى الإنسان أسهل من التعمق في تعلم الإنسان ،
وقبل أن أقول خبرتى في دراسة التعلم في حقل ممارسة للطب والعلاج سأذكر لك
نوعين يتميز بهما الإنسان خاصة ولكنه لا ينفرد بهما إذ يشاركا فيهما
الحيوانات العليا .

الطالب : نعم يا أخى دهنا نرى ما يميزنا حتى نبرر شغرا بنوعنا .

المعلم : صبرك بالله ليس نغرننا باختلافنا عن أجدادنا الحيوانات ولكن بتحويلنا لسلوكهم وتطورنا له .

الطالب : فكيف حورنا — مثلا — التجربة والخطأ ؟

المعلم : أصبحنا نستطيع أن نجرب دون أن نجرب ، وأن نمخطئ دون أن نتورط وتضييع الوقت لنبدأ من جديد ؟

الطالب : ما هذه الألتاز من فضلك ؟ إنك تجعلنى أترجم على دراستنا البسطة لطرق تعلم أجدادنا .

المعلم : ألم أقل لك أننا نستسهل ، وهأنت ذا تعلمن استسهالك ، وهذا لن يقربك من دراسة الإنسان .

الطالب : معك . . معك . . هيا فالإنسان يستأهل . . ، فكيف أصبحنا نجرب دون أن نجرب .

المعلم : بأن تم هذه المحاولات على المستوى العقلى فقط (أى دون تنفيذ فعلى) ونحن نستعمل فى ذلك ذكاءنا الذى يشمل الربط بين العلاقات ، ودقة الحسابات ، وبعد النظر ، وبذلك نستطيع من خلال المعلومات التى تمطى لنا أن نتعلم حل المشكلة والوصول إلى الهدف .

الطالب : ولكن هذا تفكير وليس تملنا .

المعلم : ببع . . ببع . . هأنحن اقربنا من تداخل الوظائف ، إن هذا النوع من التعلم يسمى التعلم البصبرى *Insight learning* وينبى عليه التفكير باعتباره نوع من حل المشاكل ، ولكن تكراره ونجاحنا فيه يعلمنا طريقة جديدة لمواجهة الحياة .

الطالب : هاجتقى الأسئلة ، ولكن لنؤجلها إلى دراسة التفكير ، أليس « علينا » ذلك أيضا ؟

المعلم : عليكم أم ليس عليكم، هل تركت شيئا دون أسئلة ومعارضة، ولكنى أوافقك على التأجيل على كل حال .

الطالب : ولكن يحيل إلى أن هذا « التعلم البصري » -غير قاصر على الإنسان ؟ وأذكرك أنك ألمحت إلى ذلك .

المعلم : نعم . . وقد قام عالم اسمه كوهلر Kohler بتجربة على الشمبازى إذ وضع (علق) « سباطة » موز في مستوى أعلى من متناولها وبعد محاولات قليلة منفردا ثم واقفا على صندوق، جلس الشمبازى وفكر، ثم وضع الصناديق على بعضها وتساقها ، وكأنه حاول المحاولات الباقية على المستوى العقلي حتى وصل إلى النتيجة والحل .

الطالب : لقد قلت جلس وفكر ، فأين التعلم .

المعلم : إنه في المرة القادمة يذهب لتوّه إلى الصناديق ويضمها فوق بعضها ليصل إلى الموز ، إن المحاولات التي وفرها هي نتيجة تعلمه .

الطالب : ياليتنا نضع صناديق الصابون الفارغة في الجمعية فوق بعضها لنصل إلى « السافو » المختفي .

المعلم : حين تفنكه تشجعنى على الاستمرار .

الطالب : ولكن خبرنى : هل هذا هو كل ما يميز به الإنسان ؟

المعلم : لا بل هناك نوع أخطر لم ينل حظا كافيا من الدراسة ، وفي خبرتى السكائليسيكية بدا لي أنه أخطر الأنواع وأهمها في تعلم إنسان .

الطالب : يعنى المسألة ليست مشيرا واستجابة وخلص .

العالم : إن حكاية تصور الإنسان على أنه آلة يبنى الألفاظها ، ولكن يبنى الألفاظها ، فالتمكس المسمى « نظرة الركبة » Knee jerk هو أبسط الأشكال،

يعاوه المنعكس الشرطى الذى سخرت منه بقولك « لعبة الكلاب واللعاب » ،
ولكن هناك المنعكس الدوائرى وهو الرسالة والمائد : Message-feed back
وهو أعقد ويشمل المعنى والدلالة وأخيرا فهناك ما هو أعقد بما لا يحال لتفصيله
ولكنه يدخل فى عمليات المنعكس المؤجل الشامل لخطوات المهضم والولاف
والإبداع، مما هو أكبر من هدفنا المتواضع هنا ، فدعنا بالله عليك نقصر حديثنا
على نوع التعلم التى يتميز به — ولا ينفرد به — الإنسان .

الطالب : وما هو ذلك ؟

المعلم : يسمونه التعلم بالمحاكاة .

الطالب : المحاكاة !! ألسنا نقول إن القرد هو الذى يحاكي والبيضاء أحيانا تحاكي
الصوت ، فهل هذا ما تمنى ؟

المعلم : فى الحقيقة أنى وقتت أمام هذا اللفظ وهذا النوع من التعلم وقفة طويلة طويلة .
(ا) ذلك لأنه حقيقة نشاهدها فى نمو الأطفال خاصة .

(ب) وإنه فى ظاهره شديد السطحية ، ولكن فى حقيقته قد يشمل أبعادا
أكثر مما يبدو .

(ح) وإنه بالوسائل الحالية الشائعة للدراسة يصعب شرحه وتطبيقه .

الطالب : فمن أين لك بهذا الحديث عنه ؟

المعلم : من خبرتى فى العلاج عامة والعلاج الجمعى خاصة ، فهل يروق لك الحديث
عن ذلك ؟

الطالب : يروق ؟ يروق ونصف ، إن ما يدفعنى إليك هو أن تتكلم عن ما يمسر
الإنسان بصفة خاصة ، وما يثير استطلاعى ويشوقنى هو أن يرتبط ذلك بتطبيق

عملي يتعلق بمهنة مستقبلتي ، ورسالة وجودي ، هات ما عندك ، ماذا رأيت في العلاج فملك ما هو التلم ؟

المعلم : رأيت أن ما يسمونه « المحاكاة » له ثلاث مستويات على الأقل .

المستوى الأول : هو محاكاة السلوك السطحية المؤقتة في موقف بذاته ، مثل أن يحاكي الطفل وقفة والده ، أو صوته غاضبا وهو يخاطب أخاه الأصغر .. وهكذا ، وهذه تفيد في التلم ، ولكن أثرها مؤقت وظاهري .

أما المستوى الثاني : فهو المحاكاة بالتقمص (*) أو بالتطابق Identification ، وهي تصبغ الشخصية ككل وهنا يصطبغ نمط السلوك الكلي بالشخص المحاكي (أى التقمص) وهذا يساعد في أن يكتسب الطفل (أو الآخر) صفات جاهزة تميزه على مواجهة ضغوط أكبر من قدراته الحالية ، ولكن هذا التقمص لا ينفوس في داخل الذات حتى يصبح جزءا منها ، وإنما هو أعمق من النوع الأول ، وأطول مدى ، وأشمل مجالا إذ يصبغ أكثر من ناحية من نواحي السلوك لا موقفا محددًا بذاته أو خبرة جزئية ، أما إذا أصبح الكيان المتقمص جزءا لا يتجزأ من الشخصية فإنه يصبح النوع الثالث وهو :

المستوى الثالث : ويسمى المحاكاة بالبعص Imprinting ، وهو مثل التقمص (التطابق) إلا أنه أعمق ، وأثبت ، حتى ليصبح ليس فقط سلوكا جزئيا ، ولا نمطا عاما ، وإنما جزءا غائرا في الشخصية ، ويحدث هذا النوع من خلال تقمص أيضا ولكن في أوقات خاصة يكون فيها النمو نشطا ، والذات عارية

(*) بعض الزملاء يرجون الـ identification إلى « التعمين » ولكن بالرجوع إلى المعاجم العربية لا نجد أن مادة « عين » تفيد ما يحدث هنا ، في حين أن مادة « تقمص » (لوس قبيصة) .. الخ تفيد ما يراد هنا تماما ، لذلك لا ينبغي الاقتصار على المعنى اللغوي دون الرجوع إلى « مفهوم » الظاهرة أساسا .

والتقمص ذو دلالة تحفظ الذات، وربما النوع، حيث ينور التقمص ويتثبت حتى يصبح بصمًا Imprinting (أحيانا يسمى الطبع) .

الطالب : لا . . لا . . لا . . لقد زودتها ولم أعد أفهم ، ولكن قبل أن أستفسر عما غمض على ، هل رأيت كل ذلك في العلاج كما تقول ؟

المعلم : نعم .. رأيت كما أراك الآن ، فإذا كنت تذكر طريقة البحث الفينومينولوجي التي أشرت إليها في أول حديثنا ، فهي الطريقة التي أدتني ذلك رؤى العين .

الطالب : لقد فهمت أن الإنسان إذ يواجه البيئة يقلدها سلوكا ، أو تلبسه تقمصا ، أو تنطبع فيه بصمًا أليست هذه هي الدرجات التي ذكرت ؟

المعلم : شكرا أنت تحاول معي ، هي كذلك بالضبط .

الطالب : ولكن أين الإنسان الفرد في كل هذا ؟ إنى أتصوره إذا مجرد مرآة يعكس ما يجري (الممارسة السلوكية) أو تمثال يلبس ما يعطى له (التقمص) أو وعاء يحتوي ما يدخل فيه ويتحتم به (البصم) .

المعلم : شكرا مرة ثانية لمحاولتك الفهم بهذه الدرجة من الوضوح ، ولكن لا بد أن تعرف أن كل ذلك مجرد خطوة على طريق التعلم والتغير ، ولعلك تذكر أننا في تعريفنا للتعلم ذكرنا أنه يشمل تمسير في السلوك وتغير في التركيب على المستوى الأعمق ، أما تمير السلوك فيتم بهذه الطريقة على مستوى محاكاة السلوك أما تمير التركيب والسلوك فقد يتم بالتقمص والبصم ولكن كل ذلك كما ذكرت خطوات على الطريق .

الطالب : أى طريق ؟

المعلم : طريق النمو ، الذى هو التغير الحقيقي ، الذى هو عمق التعام .

الطالب : وكيف يتم ذلك .

المعلم : إنى سوف أوجز لك هذا الأمر هنا(*) بما يسمح به حجم هذا الدليل :

إن التقمص والبصم يتان حين يكون الموقف المواجه ومتطلباته أكبر من قدرة استيعاب المحظة ، وفي نفس الوقت تكون حاجة الإنسان إلى الاستعانة بالخارج ملمحة في نفس اللحظة ليأخذ الخبرة كلها كما هي جاهزة يتصرف بها وكأنها هو ، ولكن مع نبضات الكيان البشرى (وهى التى تظهر فى تبادل النوم واليقظة ، وتبادل النوم الحالم مع النوم غير الحالم) تنفصل هذه الكيانات المستوعبة بالتدرج ، ايعايشها الإنسان من جديد ويهضمها ويمثلها حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من وجوده وليست مجرد رداء ظاهرى (تقمصا) أو حتى طبع لاصق (بصما) وقد شبهت هذه العملية بالحيوانات المهترئة التى تأخذ أكثر من قدرتها على الهضم والتقل ، تتخزنه لتمود إليه تجتره بعد حين ، فالمقل الإنسانى يفعل ذلك فى اليقظة ثم يمود يتمثل مادته فى الحلم ، وكذلك فى ظروف أكثر أمنا وفترات يكون فيها أقدر على الاستيعاب .

الطالب : بصراحة كلامك صعب ، إلا أنه يخيل لى أنى أفهم أبعاده العامة ، ومادام ايس علينا فى الامتحان فساأخذة هكذا جميعه ، ثم قد أعود أجتره فى الصيف على مهلى لأهضمه وأتمثله كما تقول ، أو حتى لأحلم به ، ولكن ياويل لو حلت أنه جاء فى الامتحان !

المعلم : يا ولد . . . !! إنى لأتلم منك مما لا تحسب .

الطالب : ولكن قل لى بربك كيف رأيت هذا رؤى العين فى العلاج ؟

المعلم : إن العلاج الجمى الذى أمارسه يشمل خبرة تفكيك هذه المكونات المنطبعة

(*) يمكن الرجوع إلى مزيد من توضيح ظاهرة البصم فى كتابى « دراسة فى علم السيكوباثولوجى » صفحات ٣٠ ، ٢١ ، ٧٨ ، ٤٦٨ دار الند للثقافة والنشر ١٩٧٩ القاهرة .

ويحدث ذلك في العلم لا في الحلم ، وفي العلاج لا في الجنون ، وذلك عن طريق السيكو دراما ، وأثناء «المأزق» الذي يضطر فيه المريض إلى إعادة النظر في تكوينه جزءا جزءا ، وكيانا كيانا ، ثم يعاد التوليف الجديد من خلال هضم واستيعاب هذه الكيانات التي إذا ظلت كما هي متصقة كانت كالأحذية الصيفية التي تمنع النمو

الطالب : شوقتي يا شيخ ، ولكن أخشى لو سألتك المزيد - أن تزيد الأمر تعقيدا ، فساكتني بوعدهك أن ترجع إلى هذا الموضوع في الجزء الثاني .

المعلم : لقد فكرت الآن أن أجعل الجزء الثاني خاص بنمو الشخصية وأن أؤجل الأمراض والعلاج للجزء الثالث ، فأنت ترى كيف تتكلم عن علاقة التعلم ثم هضم وتمثل واستيعاب ما تعلمه كأساس جوهرى في نمو الشخصية .

الطالب : ياليت .

المعلم : والآن هل عرفت أنواع التعلم .

الطالب : تداخلت الأمور ولكنى أستطيع أن أسمع لك ، فالتعلم إما بالتجربة والخطأ ، وإما بالارتباط الشرطى(*) (وهما متداخلان) ، وإما بالتفكير

(*) Types of learning:

(1) **Trial and error**; where the animal or the child and, to a lesser extent the adult, tries one way after another and learns to avoid useless steps and to repeat the successful ones.

(2) **Conditioning** where the organism associates events with each other until he learns to respond in a series of chained responses together, once stimulated by the appropriate situation or stimulus.

(3) **Learning by calculation (computing) and insight**: where previous experience helps to establish changes favouring proper foresight. It is trial and error learning on a mental level i.e. without actual trying. This type is called insight learning and could be considered a version of thinking (see later).

والحسابات وبعد النظر وهو ما يسمى التعلم البصري كما نقول ، وأخيرا يأتي التعلم بالمحاكاة بعد ذلك ثم بالتقمص ثم البصم ، ثم استيعاب ذلك وهضمه في حينه المعلم : يحبني فيك أنك ولد يقظ ، فما أنت تجمل المحاكاة قاصرة على محاكاة السلوك وتفصلها عن كل من التقمص والبصم فما نوعان تأمان كل بذاته .

== (4) **Learning by imitation**, and this refers to repeating a series of simple or complex behaviour as they are. It is the most superficial level of social, **transmission of codes of living as they are** instead of starting from the very beginning all the time.

(5) **Learning by identification** where the individual not only initiate an ongoing behaviour but identifies himself with the performer. It is some sort of putting another's jacket of behaviour and performing through it. It is deeper than imitation and usually lasts for some good time (may last all through one's life in personality disorders characterized by cessation of growth). Under optimum conditions it declines by growth to be replaced by more synthetic and initiative behaviour.

(9) **Learning by imprinting**; is the deepest level of the last three types. It is a massive profound invasion by a well formed structure with most of its details in one or more aspect of its existence. This type of learning is too profound to be eliminated even by assimilation in the growth process. It occurs in the active phase of unfolding and is mainly related to the evolutionary significant behaviour. This special type of learning is liable to occur during special crises and under critical circumstances (Details in my book A' 'Study in Psychopathology') Most probably it is the only imprinted type of learning that could be inherited. It is assumed to alter the organization of the DNA rather irreversibly, a condition which will influence the gene content and organization. However under profound circumstances, e.g. in major psychoses and drastic rebirth experiences, the imprinted behaviour (as well as the inherited behaviour) could be dislodged and reassimilated, thus metamorphosis could set in.

وهذا أفضل ، كما أنى أحببت تعبيرك عن « التعلم بالتفكير والحسابات » أفضل من تعبيرى عن نفس النوع على أنه التعمم البصرى ، وهكذا أتعلم منك ، ما أروع ذلك فعلا .

الطالب : تضحك على ، لاغتر بنفسى قلنى إلى ما تريد .

المعلم : ليس فى الأمر ضحك أو ما أريد ، وأنت تعلم أنه حتى لو جاريتى أوحا كيتى أو تقمصت ما أقول ، ثم استمررت فى نموك فأنت لا محالة ستعيده وتستعيده لتهمضمه فيصبح أنت ، أو تلفظه لو لم يرق لك ، فاطمئن .

الطالب : أطمئن ؟ كيف أطمئن إذا كنت لست على يقين من استمرار نموى .

المعلم : هذا شأنك وهو هو شرفك وهو مسئوليتك وتعلمك .

الطالب : ربك يستر .

المعلم : سيحدث مقى أردت .

الطالب : ولكنك ذكرت فيما ذكرت أن النوع الفلاي يحدث فى أوقات النمو اللشط ، أظنه البصم أو الطبع على ما أذكر ، وأن المحاكاة السلوكية تحدث موقفيا ، أما التقمص فيقع بين البصم والمحاكاة ، فهاهى العوائل التى تؤثر على عملية التعلم واختيار نوعه ؟

المعلم : على ذكر « البصم » أحب أن أقول لك إن هذا النوع من التعلم قد شغل الباحثين فى السنوات الأخيرة ، فشغلت معهم ولم أكن أريد أن أطيل عليك فى هذه العجالة ، ولكنك شاب وهذه مسئوليتك أن تشغل معنا ، وإليك ما شغلهم وشغلتى ، وسيشغلك بإذن الله وحب المعلم .

الطالب : هاتها ودعها تكمل .

المعلم : لقد حاولوا أن يفرقوا بين التعلم الشرطى Conditioned Learning

وبين البصم *Imprinting* ، وفي الواقع أتى حين قرأت ما أسموه التعلم بالبصم لم أجد فيه ما يميزه عن السلوك الوراثي ، فقد أجروا تجارب لإثبات أن نوعا من الطير حديث الولادة يصدر أصواتا خاصة بنوعه دون أن يختلط بوالديه أو أى طير آخر من نوعه ، وقالوا إن هذا السلوك مطبوع نقل لي بربك ما الفرق بين هذه الكلمة وبين كلمة موروث ؟ وكذلك أجريت تجارب على البط الأزرق فور فقسه فوجد أنه يسير وراء جسم أزرق (شبيه الأم) تلقائيا وأن الصدمة الكهربائية إذ انبعثت من الجسم الأزرق زاد اقتراب البط الصغير منه - بعكس تعلم الارتباط الشرطي حيث المفروض أن تدفعه الصدمة الكهربائية إلى أن يعتمد عن مصدر الأذى، وإذا نظرت، متى في هذه التجربة أيضا لوجدت أنه سلوك موروث لا أكثر ولا أقل ، وله دلالة ، فإن هذا التصرف من جانب البط الصغير تجاه أمه أو ما يشابهها يدل على أنه عاجز تماما عن حماية نفسه ، وأن انعكاس التصاقه بأمه حافظ لحياته وهو موروث لذلك ، ويستمر هذا النوع مما أسموه التعلم لفترة محدودة إذ تبلغ حدته في هذه التجربة ما بين الساعات الأولى إلى ٤٨ ساعة ، ثم يموت بعدها التعلم الشرطي للنبذة ، حيث يعتمد البط الأزرق متجنبيا الصدمة، وكأن ذلك يعنى أنه بلغ من العمر مبانا قد يمكنه أن يحصى نفسه مما يؤدي بالابتعاد عنه ، كذلك قد يعنى أنه بدأ تمييزا بسيطا بين هذا الجسم الأزرق المتحرك وبين أمه الحقيقية .

وبصفة عامة فقد وضوا فروقا كثيرة بين التعلم الشرطي والبصم ، منها مثلا أن البصم يمتص بأول استجابة لا بأسهلها ولا بأخرها مثل التعلم الشرطي ، وكذلك أن البصم يحتاج إلى جرعة مكثفة متلاحقة ... إلى آخر مثل هذه الفروق التي لا مجال هنا لتفصيلها ، ولكن الأثرى معى أن هذا النوع من التعلم يبدو وكأنه السلوك الموروث لا أكثر ولا أقل اللهم إلا ...

الطالب (مقاطعا) : اللهم إلا إذا كانوا يمتنون أن الوالدين هم الذين تعلموه ونقلوه إلى الجيل التالي جاهزا هكذا بالتام والسكال .

المعلم : يازين ماقلت ، هذا ما توصلت إليه أنا أيضا ، وهذا يفتح علينا بابالسننا قدره الآن وهو السؤال القديم الجديد : هل العادات المكتسبة — أو بلغة حديثنا الآن — ، « هل التعلم المكتسب يورث » ؟

الطالب : كان هذا السؤال على لساني طبعاً فلماذا أسبقته ؟

المعلم : احترمتك واحترمت تفكيرك لدرجة أحسست معها أنك المعلم وأنا الطالب ، ثم إنك أجبت عليه في تعليقك علي البصم حالاً .

الطالب : أتذكر ما ذكرته في بداية حديثنا عن التعلم من أنك قلت : إن العمل خلق الأحياء ، وإن الأعضاء نمت لتسد حاجة وتحقق غاية ، وإن نمو الأعضاء هو تنير في التركيب الحيوي ، وقلنا بعدها إن التعلم هو التنير في السلوك الجزئي ، أو النمط الكلي أو التركيب الجوهري ، أليس كذلك ؟

المعلم : انتباهك وذاكرتك تجعلاني أخفرك وأحذر منك ، كي لا أخطيء أمامك ، حصل ... ، ذكرنا كل هذا ، ويبدو أن الاستنتاج البديهي وراء هذا وذاك ، هو أن العادات المكتسبة من خلال تعلم بذاته تورث حتماً ، حتى قيل أن عادات اليوم هي غرائز المستقبل ، وقد ثارت معركة بين اللاماركيين (ولا مارك هو من قال بالتطور قبل داروين) وبين الداروينيين المحدثين وعلماء الوراثة المندليين (التابعين لمندل Mendel) ورجحت السكفة لفترة من الزمان في صالح الفريق الثاني الذي قال باستحالة وراثة العادات المكتسبة ، ولم يقنعني ذلك أبداً ، إلا أن أعمالاً لاحقة (*) بدأت تأخذ سبيلها إلى إثبات هذه البديهية التي وصلت أنت إليها وحدك من واقع تفكيرك البسيط السليم ووصلت أنا إليها من واقع خبرتي العلاجية ، ووصل إليها فلاسفة قبلنا بوضوح ويقين ضد كل المعلومات الجزئية المعارضة حتى قال روبرت سبنسر الفيلسوف العالم: إنه إذا لم

(*) من أهمها أعمال متشورين وتلاميذه والانحداد السونيتي خاصة اعتباراً من ١٩٥٠

تسكن العادات المكتسبة تورث فإنه لا يجد أى سبب معقول يفسر به التطور .

الطالب : إذا لسنا وحدنا ، عنده حق والله ، ولكن يميل إلى أن الدين رفضوا هذا الرأي مذورون أم المذد ؟ إذ كيف تتصور أن كل ما نكتسبه من عادات سأورثه إلى ابني ، ألا ما أسخف هذا إذا أطلق على علاته .

المعلم : هذا هو ، وتسليح كلمة التلامي ، والساراة بين العادات المكتسبة هي التي أزعجت الراضين فمكرة توريثها ، ولو تبيننا تقسيمنا لأنواع التعلم وخاصة تدرجها من المحاكاة للسلوك إلى التقمص بالبعص لا يمكن حل المشكلة بين الفريقتين إذ نقول : إن الفرض المطروح الآن يشمل التالي :

١ — ليس كل ما يتعلمه الكائن الحي — الإنسان هنا — قابل للنقل بالوراثة .

٢ — إن أهم ما ينتقل بالوراثة هو السلوك المطبوع غائر التثبيت في الكيان الحي .

٣ — إذا تمثل الإنسان أى سلوك متعلم حتى تفاعل معه ، وغير تركيبه نموا واستيعابا واندماجا ، كان التركيب الجديد قابل للنقل بالوراثة .

٤ — السلوك القابل للطبع ، ومن ثم للتوريث ، هو السلوك ذو الدلالة التطورية ، Evolutionary significant .

الطالب : هكذا معقول ، تفرق بين عادة لعب الطاولة وبين عادة تجميع الإنسان في جماعات على أرض تسمى الوطن لحفظ البقاء .

المعلم : نعم ما تقول والله ، نعم ما تقول .

الطالب : ولكن هل تعنى بتعبير «ذو الدلالة التطورية» السلوك المفيد للنوع لحسب ؟

المعلم : بل أعنى السلوك المفيد للتنوع والمهلك للنوع كذلك .
الطالب : ياخبر !! ، هذا يضاعف من مسئوليتنا نحو الأجيال القادمة .
المعلم : ليس في ذلك شك ، لو لم تقبل هذا المعنى إذا لما كان هناك تفسير كاف
لانقراض بعض الأنواع .

الطالب : ما أجل هذا الحديث وخاصة حين تذكر إشارات علم الأجنة المقارن
Comparative Embryology إلى وجه الشبه بين أجنة الأحياء على سلم
التطور الترامى .

المعلم : إن علم الأجنة المقارن هو مفتاح علم النفس البيولوجى الحقيقى .
الطالب : لو تركت نفسى معك في هذا الحوار لا يتعدنا عن المقرر والذى علينا والذى
ليس علينا ، أرجوك تكف عن الاستطراد فإن ورائى استدكارا كثيرا ، ولكن
قل لى أليس الاستدكار تملها ؟

المعلم : تفيق فجأة لتصد منى باستدكارك ، ولكن عندك لا بد أن تعرف شيئا آخر
يتعلق بالسلوك الموروث (المتعلم أصلا) .

الطالب : ماذا عندك ياسيدى ؟

المعلم : وصف كونراد لورنز Konrad Lorenz حديثا فكرة الطاقة الخاصة الفعالة
Action-Specific Energy باعتباره أن لكل سلوك موروث كمية من
الطاقة المتاحة له ، وأنه حين تقل هذه الطاقة لا يمكن إصدار السلوك أو إثارة
وأن هذه الطاقة تستعاد بالراحة .

الطالب : هل يعنى بذلك الفرائز ؟

المعلم : لقد توارت نظرية الفرائز فترة طويلة تحت ضربات السلوكيين ورجال
الاجتماع ، ولكنها عادت أكثر قوة وأشد تحديا من خلال هذه التفسيرات
الجديدة مثل الطاقة الخاصة الفعالة ، ولو أخذنا بهذا الرأى لأصبح كل سلوك
مطبوع وموروث بالتالى غريزة قائمة بذاتها والحديث الآن من مدخل علم
الإيثولوجيا(*) .

(*) علم الأخلاق والأجناس وتكوينها : Ethology .

الطالب : الله .. ؟ الله .. !! وماذا أيضا ؟ سأعمل نفسى كأنى لم أسمع هذا الرطان .
المعلم : أقول لك ما ذكره نيكو تينبرجن Nico Tenbergen سنة ١٩٥١ وهو
آخر ما عندى ، حيث شرح فكرة **إزاحة النشاط Displacement activity** ،
فقال إن النشاط يزاح إذا لم يلائق في اتجاهه الأسمى ، فإذا حدث صراع مثلا
بين سلوك وراثى وسلوك وراثى آخر لدرجة التناقض فإن النشاط يزاح إلى سلوك
ثالث ، ولو تكرر هذا التضارب فإن السلوك قد يتحول تدريجيا إلى هذا السلوك
الثالث ، على أنه فى الظروف الطبيعية لا بد أن تطلق الطاقة فى شكل نشاط
صريح ، إلا أنه فى حالة قمع التعبير عن سلوك بذاته فإن الطاقة الفعالة تبحث
عن طريق آخر للتعبير ، ويمكن القول أن هذه الطرق البديلة لا تحددها
البيئة أو الجهاز العصبى فقط وإنما تحددها هذه العوامل مجتمعة .

الطالب : بالذمة ما فائدة هذا كله

المعلم : فائدته ؟ إن له فوائد لا حصر لها فى ربط التعامل بالوراثة ، وفى تفسير
مسارات بعض ما يسمى الترائز وكتبتها وإزاحتها .

الطالب : أليست هذه التعابير من معجم التحليل النفسى .

المعلم : بالضبط ، ولكنها هنا تطرح بلغة بيولوجية أوضح ودون اقتصار على الجنس
أوحق العدوان ، وإنما بما يشمل غرائز كثيرة منها الهرب مثلا وكذلك طاقة كل
ساوك مطبوع كما ذكرنا .

الطالب : تداخل العلم فى بعضه مثلما تداخلت الوظائف النفسية .

المعلم : ولم لا ، ألا يمكن تفسير بعض مظاهر الفصام (الشيزورنيا) بإثارة السلوك
المهروبى المطبوع إما لقوة هذا الطبع فى ذاته أصلا ، وإما لازاحة النشاط
الخاص بسلوك آخر لم تتح له فرصة الانطلاق ، وعلى فكرة إن مشير السلوك
المطبوع اسمه المطلق Releaser وليس المشير Stimulus .

الطالب : حدثنى إذا عن الشيز وفرينيا ودعها تكمل .

المعلم : لا ياعم هذا من ضمن الجزء الثالث من هذا الدليل ، ولا بد أن تدرس الآن
ما تستطيع تذكره فحسب .
الطالب : إذا حدثني عن الذاكرة والاستذكار .. الله يخليك .

الذاكرة والاستذكار

المعلم : هو ذاك فهل تذكر أولا أننا قلنا إن التذكر هو نوع خاص من التعليم
يهدف الاحتفاظ بالمادة المتعلمة في الذاكرة ؟

الطالب : ومن هنا جاءت كلمات الاستذكار والذاكرة وغير ذلك ؟

المعلم : طبعاً ، فهل تصور أن أصل كلمة استذكر فلان تعني في اللغة : ربط في
إصبعه خيطاً ليذكر حاجته ، واستذكر الكتاب : درسه للحفظ .

الطالب : إذا لو درست الكتاب لغير الحفظ فهذا ليس استذكاراً .

المعلم : نعم .

الطالب : لا ياعم ، أفضل أن ندرسه للحفظ ، فكيف يساعدني علمك هذا على
الاستذكار عامة بمبدأ عن حديث التطور وصبر البقاء ؟

المعلم : يستحيل أن نبتعد عن هذا الحديث أبداً ، فدراسة الذاكرة الآن تقربنا
من حديث التطور والبقاء كأشد ما يكون القرب .

الطالب : ثانياً ؟؟ فليكن ، حق إذا لم ننجح في الامتحان نكون قد حافظنا على
النوع البشري بفضل أفكارك النيرة !!!

المعلم : أفكاري أنا أم إثارتي لي ؟ اسمع ياسيدي ، إننا تمودنا أن ندرك في علم
النفس الذاكرة بمعنى التعلم المتأخر أي بمعنى الاستذكار ، إلا أن لها
بمبدأ أصح ، فالعق البشري إذ يحتفظ بأي معلومة تدخل عليه ثم يستعيدنها
فملا أو قولاً أو يتحور بها فها هو إلا معمل الذاكرة الرائع وثروة الإنسان في

طريق نموه ، وبالتالي فكل تعلم مادام قد استعمل المخ كخزن أو معمل هو نوع من الذاكرة .

الطالب : الله . . الله . . ! ! ساحت الأمور ثانية ، كل حياتنا تعلم في تعلم ، وكل تعلم ذاكرة ، فكل حياتنا ذاكرة ، وهكذا نخرج من الكل ندخل إلى الكل . . والذاكرة عندكم في السررات !!

المعلم : ما أفكهم ، ولكنه هو ذلك ، ولا أخالك نحتاج الآن أن أذكرك بكيفية دراسة علم النفس بالضرورة ، وما هي إلا زوايا رؤية هي التي تجعل هذه الوظيفة منفصلة عن تلك .

الطالب : فلننظر من زاوية الاستدكار الله يخليك لأن ورأى هما متانلا(*) استدكار التشريح والسيولوجيا والكيمياء وما أدراك ما الكيمياء .

المعلم : ولكن علينا أن نربط بين ما اخترنا به حديثنا عن التعلم وبين بداية حديثنا عن التذكر وأعدك برشوة بالحديث عن طرق الاستدكار بعد قليل .
الطالب : وهو كذلك ، هات ما تريد .

المعلم : هناك ثلاثة أمور أساسية لا بد أن تعرفها عن الذاكرة فقد تكون مفتاحاً لمديد من الأبواب المتعلقة :

أولها : أن العلماء من قديم فشاوا أن يحددوا الذاكرة في جزء معين من أجزاء المخ ، وقد أشرنا إلى هذا الفشل في بداية تعريف النفس ، فالذاكرة موجودة في كل المخ كمثل وهذا يؤكد ما أسماه لاشلي Lashley بقانون الفاعلية الكمية(**) وهو يشير إلى أن عجز الذاكرة يتعلق بكيفية ما يصاب من المخ أكثر مما يتعلق بمكان الإصابة .

(*) تلتل كلمة عربية : تلتل صار شديداً . وتلتل ساق سوفاً عنيفا ، وتلتل الشيء حركة بصف وتلتل فلاناً وغيره : أقلقه وأزعجه .

(**) «Law of mass action» by Lashley proposed that defects following brain ablations correspond in severity to the amount of tissue destroyed rather than to the location of that tissue .

وبذلك أيضا يرتبط قانون لاشلي Lashley الثانى فهو قانون « تساوى الاستعداد » Equipotentiality (*) وهو الذى يقول « رغم أن منطقة ما من المخ - تكون مسؤولة عن وظيفة بذاتها - فإن منطقة أخرى يمكن أن تقوم بنفس دورها » .

وكل ذلك يؤكد وجود الذاكرة (والتعلم) فى كل المخ ككل .

وثانيها : إن الاكتشافات الحديثة الهائلة فى علم بيولوجيا الجزيئات الجسيمة Macro molecular biology (المختص بدراسة دور وتركيب الحامضين النوويين، الريبوزى والديسوكسى ريبوزى DNA & RNA وخاصة فى العشرين سنة الاخيرة ، قد فتحت أبوابا هائلة لرؤية الذاكرة ترتيبا مقيدا وتسجيلا أمينيا داخل الخلايا ، أساسا فى المخ لتخصصه ، ولكن دون إمكان استبعاد سائر الخلايا لتشابه التركيب الكيمىائى .

ثالثا : إن وجه الشبه بين جزيئى هذين الحامضين ، وبين المورث Gene من ناحية ، وبينه وبين الفيروس Virus أصل الحياة من ناحية أخرى ، هو وجه يدعو للتفكير والربط المستول بين علوم مختلفة مثل علم التطور وعلم الوراثة وعلم النفس .

الطالب : وهكذا يصبح الإنسان بكل حضارته وغفره ترتيبنا خلويا مقيدا من حمضين خلويين .

المعلم : ولم لا ؟ والحمد لله أنك درست هذه التراكيب فى علم الكيمياء الحيوية Biochemistry ولاداعى أن أكرر لك مادرت .

(*) The Law of Equipotentiality, which holds that, although a given region may normally be responsible for mediation of a given function, other regions are often capable of taking over the same role.

الطالب : لا ياسيدى لقد درست هذين الحمضين في تمثيل البروتينات Protein metabolism مع تلميح خفيف إلى حكاية الذاكرة هذه ، أما أنت فقد فتحت الباب على مصراعيه .

المعلم : أنا لم أفتح الباب على مصراعيه ، ولكن يبدو أن المخ هو المفتوح على مصراعيه ، وحين يأتي الحديث عن التفكير وفعانة المعلومات Information Processing سوف تبين ذلك ، المهم الآن أن تعرف أننا بدراسة الذاكرة ندرس كلام من التعلم والتخزين القادر على الاستعادة ذلك أن القدرة على الاحتفاظ بأي أثر من حدث سابق بغض النظر عن الكيف أو الكم والتمتع هو الذاكرة .

الطالب : اختلط الحابل بالنابل .

المعلم : لا حابل ولا نابل ، إن دراسة الفروض الكيميائية والبيولوجية الجزئية الخاصة بالذاكرة خليفة أن تضىء لنا الطريق إلى (١) روعة عمل المخ أو تنظيم الخلية (٢) وكذلك إلى توضيح حقيقة ما يسمى باللاشعور ومحتواه ومخزونه... المخ داخل الخلايا وداخل المخ وبالتالي فالصورات الإثيرية والنفس المحتمبة في الفراغ التخيلي إياه لا يمكن أن تجد لها مكانا في التفكير العلمى (٣) وكذلك إلى فهم طبيعة الحفاظ على الخبرة وتمثلها أو نقلها إلى أجيال تالية .

الطالب : تعرف ياسيدى ، إن الحديث عن الذاكرة باللنة الكيميائية رائع ولكنه خطر في نفس الوقت .

المعلم : لا خطر ولا يمزنون ، فما أروع الحديث عن الذاكرة الجينية Genetic memory التي تحمل عوامل الوراثة ، والذاكرة المناعية Immunity memory التي هي أساس تكوين الأجسام المضادة antibodies لاى هجوم ميكروبي أو جسم غريب حساس في الوقت الحالى أو المستقبل ، ثم الذاكرة الذاتية Individual memory التي تحدث عنها أنا وأنت أغلب الوقت .

الطالب : إن هذا الحديث يجعل الذاكرة هي كل شيء ، وقد كان التعلم هو كل شيء .

المعلم : نعم فكأن الكائن الحي مبني من كم هائل من المعلومات (ذاكرة النوع) وهذا الكيان جاهز للاحتفاظ بكم هائل من الخبرات (ذاكرة الفرد) .

الطالب : قلبت لنا الإنسان إلى كم من المعلومات . . هذه آخرتها ..، الإنسان بجلالة قدره كم من المعلومات .

المعلم : حاسب عندك ، لا بد من إيضاح كلمة « معلومات » هنا ، إذ هي تعني أي تأثير خارجي أو داخلي تحتفظ به الخلايا أو يؤثر في تكوينها أو يغير استجاباتها أو يشكل محتواها ، ولسنا نعني بالمعلومات أخبار الصباح أو المعلومات العامة مثل « الأشياء والصحة » أيام زمان .

الطالب : ولو ، فالإنسان هو هذا الكيان الرائع النابض بالحب والإيمان ، ولا يمكن اختزاله إلى كم من المعلومات .

المعلم : يا أحمى لم لا تتصور معي أن هذا الكم في تناسقه الإبداعي هو معمل الحب ودفن الإيمان وتناسق التوازن ، لم هذا التباعد المصطنع بين كيمياء وفسولوجيا الجزيئات وبين الألفاظ الشاعرية المنمقة ، لم لا تستمع مع ترتيب الحياة في الخلية لموسيقى الشعر في الوجود . . هذا خطأ مرحلي في استقطاب فهمنا للحياة .

الطالب : ماذا تعني استقطاب ؟

المعلم : استقطاب يعني Polarity ، وهنا أعني به أن تتصور الذاكرة وكم المعلومات في ناحية . . والمواطف ورقة للشاعر ونبض الإيمان في ناحية أخرى . . إن المخ كيان كلي في وظائفه الأرقى ، وتناسقه هو قسمة الإيمان وروعة التسكامل معاً .

الطالب : يا صلاة النبي ! اصنع بي معروفا وحدثني عن الحامض النووي الديزوكسي ريبوزي وما شابه

المعلم : حاضر ياسيدى ، لقد فرضوا عدة فروض لتفسير الذاكرة أهمها :

١ - إن هناك دوائر عصبية تتكون أثناء عملية استيعاب المعلومات (وذلك على أساس كهربى) ، وهى تتكون نتيجة لارتباطات مشبكية Synaptic جديدة ، وسميت هذه الفروض : الفروض الدوائية Circular (electrical) hypotheses وهى على أحسن الفروض لا تكفى لشرح حفظ محتوى الذاكرة بعد تماسكه وثباته ، وهناك تجارب عديدة تدل على أن المنطبع (الإنجرام Engram) ليس كهربيا بحتا لأنه يبقى بعد أن يتوقف النشاط الكهربى الحيوى تماما .

٢ - إن هناك عمليات كيميائية تسهم فى تخزين وتماسك المعلومات العصبية ، ويمتقد من يقول بهذا الفرض أن هناك تمثيلا لبروتينات جديدة تتدخل فى التسهيل الدائم للتوصيل عبر المشبك العصبى ، أو غير ذلك من العمليات ، ولكن معتقنى هذا الفرض لا يزعمون أى تجميع تنظيمى للذاكرة .

الطالب : كلها فروض فى فروض ، وحق أصحابها غير مقتنعين بها ما هى حكاية علمكم هذا ؟

المعلم : هذا هو العلم فى كل زمان مكان ، ولكن لتصبر قليلا حتى أحدثك عن الفرض الثالث الأقوى .

الطالب : وما هو ؟

المعلم : هو الفرض الكيمى الجزئى للذاكرة Chemical Molecular hypothesis وهو لا يعتبر أن الجزيء المجمع للذاكرة يشبه فى عمله وتنظيمه الشريط فى الحاسب الإلكترونى ولكنه يعتبر الجزيئات العملاقة Macro molecule مثل لوحة لذبذبات خاصة للمثير العصبى ، ويفترض أن التجميع الجزئى إنما يضاف إلى مسار خاص فى المخ .

الطالب : أربكتنى ولم أعد أستطيع المتابعة .

المعلم : أنبسط الأمر : ياسيدى إن المخ البشرى ليس مثل شريط التسجيل ولا هو مثل شريط الكمبيوتر ، وإن الأرجح الآن أن الجزئيات العظيمة Macromolecule التى تعنى حمضى النيوكليك ، والتى لها قدرة هائلة على إعادة ترتيب محتواها هى التى تحتفظ بانطباعات الذاكرة وهى القادرة على استرجاعها مع عمل الدوائر العصبية جنباً إلى جنب .

الطالب : ولكن هل من إثبات لدور هذه الجزئيات ؟

المعلم : توجد بعض العلامات الايجابية بلا أدنى شك (راجعها بإفاضة عالم اسمه جلاسمان حتى سنة ١٩٦٩) ولكن لا يوجد دليل نهائى على ذلك .

الطالب : المهم ، ما هى هذه العلامات الايجابية ؟

المعلم : خذ مثلاً تجارب تسمى تجارب ديدان «البلازوريا» ، علموها استجابة معينة لصدمة كهربائية معينة ثم قطعوها ونمى نصفها من جديد وتبين أن النصف النامى الجديد هو متدرب على هذه الاستجابة دون تعليم ، كما أن هناك ما يشير إلى أنه حتى أكل قطع مدربة من الدودة القطاعة قد يترك أثراً يثبت إمكان نقل التدريب ، ربما من خلال هذا الحمض .

الطالب : يا حلوة ! يعنى حين أريد أن أحفظ علم النفس ألتهمك وأستريح !!

المعلم : رجعت إلى فكاهتك قبل الأوان ، دعنى فى حماسى حتى أقول لك ما أريد بما سيخيب أملك أكثر ، لقد راجع العلماء هذه التجارب حتى ظهرت «مقالة فى أغسطس سنة ١٩٦٦ فى مجلة « العالم » موقعة من ثلاثة وعشرين عالماً يمثلون سبعة بمامل تعلن فشل إعادة تجارب نقل الذاكرة ، حتى بالنسبة لحقن جرذان ساذجة بواسطة الحامض النووى الريبوزى من جرذان مدربة ... وكانت مثل هذه التجارب قد أعلن نجاحها من قبل عام ١٩٦٥ (جاكسون وغيره) .

الطالب : وكأنك يا جاكسون لم تستيقن ، أليست هذه هى الصورة الحديثة للقول

« كأنك يا بو زيد ماغزيت » ؟

المعلم : لا عندك ، لقد نشر اثنان من الاماماء الثلاث والعشرين بعد ذلك بشهرين
اثنين أن نقل الذّاكرة ممكن ومع ذلك اهتزت الأمور تماما . . بلا أمل في
رجوع البندول إلى الثبات قريبا .

الطالب : ولو . . . إذ يستحيل أن أتصور أن « سندوتشات » مخ الضأن
ستجملني « أنطح » القدر .

المعلم : بالرغم من سخرتك هذه ، فقد أوصلت إليك ما أريده .
الطالب : لا تخدع نفسك ، أنت لم توصل لي إلا الحيرة .

المعلم : ولعل هذا ما أردت توصيله ، وعلى كل حال فإن هذه الحيرة قد حمست علماء
الوصول بتجارهم إلى حد فصل المادة الفعالة وهي من الببتيدات Peptides ،
وهذا ليس متناقضا بالضرورة مع فكرة الدوائر العصبية والاتجاه الحالى هو
الجمع بين النظريتين كما ذكرت لك (قام بذلك عالم اسمه أنجار سنة 1972-1973)
نقد افترض أن التنظيم الجزيئى يشبه لوحة المرور للمشيرات العصبية عبر المشبك
العصبى ، وحسب مفهوم « الممرات المتميزة كيميائيا » فإن النيورونات المقدر
لها أن تكون في المر نفسه تتعرف بعضها على بعض بواسطة لاقطة جزيئية
ملتصقة بها ، وقد ذهب إلى تفسير الوراثة بنفس الطريقة ، فهذه العماية
التعارفية الكيميائية المحددة وراثيا إنما تضبط النمو الجينى للمخ وغيره . . .
هل يكفي هذا أم أزيدك تفصيلا .

الطالب : لا ياعم يكفي وزيادة ، بصراحة لقد بدأت أخاف من هذه الأبحاث .

المعلم : وهل يخاف أحد من العلم ؟

الطالب : طبعا .. تصور لو أن الحكاية أصبحت في الإمكان ، وعرف ما هو الببتيد
الذى ينقل المواد والاتجاهات ، وتطورت التكنولوجيا ، وأصبحت توجد
مصانع لببتيد الاخلاق حسب الطاب ، إذا لذهب رئيس دولة ما ، وطلب من

المصنع خلاصة يتيق التفكير الانصياعى أو يتيق الحرب ضد المخالف . . . إذا
لصاعت البشرية بلاجدال .

المعلم : ألم أقل لك إنك تفهم ما أريد بالرغم من مقاومتك، إن هذه المخاوف قد أثارها
العلماء بالفعل .

الطالب : ولكن قل لى ، هل هذا عيننا فى الامتحان ؟

المعلم : ياليت ، أقول لك : نضع موجزه فى الهمش (*) إحتياطيا .

الطالب : وهل هذا علم نفس أم كيمياء ؟

المعلم : أكلك باللغة التى اعتدت احترامها .

الطالب : ولكنى بدأت سؤالى عن كيف يساعدنى علمك أن استذكر التشريح
والفسيولوجى والكيمياء ، فقلبتى لى كيمياء وأحاض وخلاص .

المعلم : ياسيدى هناك بعض القواعد التى تسمى تدريب الذاكرة Memory training
أو توضع أحيانا تحت اسم « الاقتصاد فى عملية الاستذكار » Economy
in Memorizing فإذا شئت أن تستعين بها أقولها لك ياسيدى برشوة موقته .

الطالب : يا أخى قلها وخلصنا .

المعلم : ١ -- عليك أولا أن تبعد المشتتات Distractions سواء كانت خارجية

(*) The memory was said to be stored through memory traces that affect circular transmission across neuronal synapses. This has been proved to be insufficient. The evidences are increasing now towards verification of the molecular hypothesis where the RNA and DNA macromolecules are said to be reorganized in memorizing in a way that permits storage of behaviour and reproduction. Experiments have proved that this could be true. Although the results are not sure or agreed upon everywhere it represents a good start towards understanding the biology of memory. Memory transmission through injection of the RNA, or eating parts of the learnt organism (e.g. Planorria worms) are still debatable.

مثل صوت مذياع نشاز أو داخلية مثل التفكير في حادث مؤلم أو في مهمة أخرى أو في أمل لم يتحقق (مثلا في أحلام اليقظة) .

٢ — ثم حدد هدفك من الاستذكار Identify your task ، فإذا كنت تريد معرفة أبعاد موضوع معين فحدد ذلك ابتداء ، وإذا كنت تريد أن تراجع درسا بذاته فاعلم ذلك لنفسك ابتداء ... وهكذا .

٣ — ثم حاول أن تفهم ماتريد أن تستوعب ، دون ان تفرح بالفهم وتكتفى به .

٤ — فإذا كان الموضوع متشعبا فابحث عن علاقات بين أجزائه ، سواء كانت هذه العلاقات ظاهرية ، أو علاقات تشابه ، أو علاقات تعارض ، فإن ذلك يربط الموضوع ببعضه لسهولة .

٥ — فإذا انتهيت من حفظ موضوع ما ، فلا تتركه حتى تسمعه لنفسك وبذلك تدرك ما أهملت من نقاط ، وما فاتك من إتقان ، وما تحتاج من مراجعة .

٦ — وحتى إذا عرفت أنك أحسنت التسميع فلا تكتفى بهذا ، ولكن عليك أن « تثبت » الموضوع الذي قد حفظته حقيقة وفلا ويسمى هذا أحيانا زيادة التعلم Overlearning .

٧ — وبالنسبة للوقت ، فكل الأوقات تصلح للحفظ ولكن ربما كان أفضل الأوقات هو ما أحسست فيه بخليط من الحماس والهدوء الداخلي ، وربما كانت المراجعة الصباحية لما استوعب في الأمس القريب عاملا مساعدا على تثبيت المادة .

٨ — وأخيرا فإن استيعابك الموضوع ككل في بداية الأمر لتعلم بكل

Memory training (and/or Economy in memorizing).

(1) Shut off distraction, whether external (a noise) or internal (a thought or a need) .

(2) Identify the task: whether to know its dimensions, to grasp basic points or to learn it in detail, by heart...etc!

أطرافه ، ثم تجزئته إلى أجزاء تتقن كل منها على حدة ، ثم الربط بين الأجزاء ، كل ذلك قد يفيدك في استيعاب المادة بشكل أكيد مطمئن .

٩ — وعليك بمد كل هذا بالمراجعة بين الحين والحين ، ولا تسمع لنفسك شيئاً طال عليك العهد به ، إلا إذا راجعته أولاً حتى لا تفقد ثقتك بنفسك .

١٠ — وقد يفيدك أن تستعمل أكثر من حاسة فتذاكر بصوت مرتفع أحياناً وفي بعض المواد دون الأخرى .

الطالب : تذكرني هذه النصائح المادة بإذاعتك « تذكرة نجاح » في الثانوية العامة .

المعلم : بصراحة إن أخطئ حين أعطى النصائح هكذا مسطحة ، وأفضل أن تصل إليها بنفسك ، ولكنني أعجب حين ألتقي بعد سنوات ممن أفاد من مثل هذه البرامج فائدة لم تكن في حسابي ، وصدقني إن خبرتي مع هذا البرنامج هي من بين دوافعي لكتابة هذا العلم بهذه الطريقة .

-
- (3) Try to understand the subject by any means.
 - (4) Grasp the essential relation between its parts whether this relation is similarity or contrast or any other relation.
 - (5) Recite what you have learnt to yourself or to any other.
 - (6) Even if you are sure that you have grasped the subject, you need to overlearn it by memorizing it once (or more) again.
 - (7) Any time is good for memorizing, but it is believed to be best after relaxation where you are both enthusiastic and internally calm.
 - (8) Grasp the subject as a whole, then study part by part up to perfection, and ultimately reconstruct the parts into a whole once again.
 - (9) Revise whenever possible, and better do not recite any subject unless you revise it first in order not to lose yourself confidence.
 - (10) You may benefit by using more than one sense e.g. by studying in loud voice.

الطالب : وأنا أيضا أحس أنها نصائح يصعب اتباعها وإن كانت قد تفيد ، ولكن الواحد منا وما تعود .

المعلم : بالضبط : الواحد وما تعود ، ولو أن « التعود » كما اتفقنا هو تعلم أيضا .
الطالب : ولكن ماذا يفيد لو اتبعت كل هذه النصائح ثم نسيت ما حفظت ، إنه يخيل إلى أنى أنسى كل شيء أولا بأول .

المعلم : إن حديثنا لا يكتمل إلا إذا تناولنا موضوع « النسيان » هذا ، وأنا مسرور أنك قلت « يخيل إلى » ، لأنه في خيرتي لم يأت أحد يشكو من ضعف الذاكرة ثم ثبت بأى اختبار ، أو امتحان أنه فعلا ضعيف الذاكرة ، وإنما هي عدم ثقة بالنفس ، وطمع .

الطالب : طمع ؟

المعلم : نعم طمع ، فالواحد منكم يريد أن يسترجع مائة صفحة في ثانية واحدة ولا يريد أن ينسى ولا كلمة طول الوقت ، فإذا نسى أى جزء ، وهذا طبيعي ، هول الدنيا وجاء يشكو من النسيان .

الطالب : هل تعنى أن النسيان كله وهم في وهم ؟

المعلم : النسيان حقيقة هامة ، ولكن شيئا مما تعلمه لا يحتفى من ذا كرتنا أبدا أبدا ، كل ما هنالك أنه يعتمد عن متناول وعينا ، ويستعصى أحيانا على استدعائنا إياه .

الطالب : أفهذا هو النسيان .

المعلم : بالضبط .

الطالب : وكيف نقلل من النسيان .

المعلم : بأن محسن الحفظ Retention ، وهذا يترتب على حسن عمليّة الاستدكار

(*) Forgetting refers to the inability to recall memorized material which goes far away from our conscious grasp.

حسب ما ذكرنا كما يتوقف على التثبيت ، والمراجعة ، والتنسيق للمادة المحفوظة ،
وأخيراً فإنه يتوقف على الزمن حيث يزيد معدل النسيان بمد الحفظ بدرجة
سريعة ثم يتباطأ بمد ذلك .

الطالب : وما أسباب النسيان ؟

المعلم : (١) الزمن يا أخى هو خسر ملى ، وليس الزمن فى ذاته ولكنها
الأحداث التى تستجد أثناء مرور الزمن هى التى تتراكم فوق الذكريات الأقدم
فتباعد أكثر وأكثر فى مخزن الذاكرة بعيداً عن متناول التذكر (قالوا
أحب غدا تنسى هوى أمس) .

(٢) وقد يقال أن عدم استعمال المادة المحفوظة يصيبها بالضمور كما ضمرت
ذبولنا إذ كنا قروداً ونحن فى طريقنا إلى البشرية لأننا لم نعد نستعملها .

الطالب : ولكننا أحياناً ننسى ما يربنا من خبرات « فورا » دون زمن يمر .

المعلم : (٣) هذا نسيان إيجابى نشط ، نحن ننسى ما نكره ، فنسى ميماد طبيب
الاسنان ، أو اجتماعاً ثقيل الظل لاجدوى منه ، وهذا ما يسمى أحياناً
النسيان بالكبت .

الطالب : ولكننا إذا نسينا حادثاً ما أو شيئاً ما ، فقد نذكره بعد مدة وحدنا
دون استعادة حفظه أو مراجعة ، مع أن مزيداً من الزمن يكون قد مر عليه .

المعلم : ما أذكى أسئلتك ، ولكنها تحتاج إلى مجلدات للرد عليها ، على كل حال
فإن من أسباب النسيان (٤) أن يتغير موقف التهيؤ Change of set ، فإذا حفظت
شيئاً فى موقف ما ثم تغير الموقف ، فإنك قد لا تذكره ، فإذا رجعت إلى نفس
الموقف الأول تذكرته (*) ، وقد تعود الذكريات نتيجة لتراطات مشيرة ويحدث
ذلك أحياناً فى المرض الذى يسمى الهوس mania مثلاً .

(*) Causes of forgetting could be:

(1) Passage of time through what happens during that time
which interferes with the previously memorized material
(Interference theory).

الطالب : في المرض ، كنت أحسب أننا في المرض نلسى كل ما كان ، وأن العلاج وظيفته أن تذكّر عقدا القديمة ونواجهها .

المعلم : ألم أقل لك أن هذا جانب واحد من بعض ما شاع عن التحليل النفسي ، وهو جانب ضئيل جدا جدا ، ولكني رأيت العجب العجيب بالنسبة للتذكّر المزعج في خبرة المرض .

الطالب : حدثني عن ذلك ، فإن سيرة المرض والعلاج تجذبني أكثر من هذه المادة الجافة والنصائح السطحية .

المعلم : سوف يأتي ذلك في الجزء الثالث من هذا الدليل ولكني أكتفي هنا بأن أذكر لك بضعة أمثلة توضيحية ، فقد شاهدت في مرض الاكتئاب (الدهاني خاصة : أي الصنف الداخلي المقرب من حافة الجنون) هجوم الذكريات الحزينة ، وتذكر الأخطاء التافهة التي حدثت ربما ببعض الصدفة ، والمنغلاة في استرجاع الأخطاء التي يعتقد أنها لا تنتفر ، هكذا دون مبرر ، ويستحيل أن نعيد للمريض منطقته السليم من أنه كان يعيش قبل ذلك بكل هذه الأفكار والذكريات سليما معا في ، فهو يصير على أنه ما كان له أن يلسى . . . الخ .

= (2) The memorized material which is not used or applied is said to be a subject of disuse (**Disuse atrophy theory**) (like the disuse of organs e.g. human tail, during evolution).

(3) We may forget immediately and actively those events which we do not like to face or confront (shameful or painful) by throwing it directly into the deeper layers of our memory store (sometimes called unconscious) and this is called **repression**.

(4) Occasionally we forget something in a particular set, and when we go back to the original set where we have memorized that thing we remember it on the spot. This is forgetting due to **change of set**.

الطالب : وهل يتذكرها المريض هكذا فجأة دون مبرر .
المعلم : أحيانا تهجم عليه فجأة مع بداية للرض لغير المفهومة ، وأحيانا تتسلسل بعد
حادث بسيط يذكره بإحدى هذه الصفات من الذكريات .

الطالب : وهل يحدث هذا في كل حالات الاكتئاب ؟
المعلم : إياك وأن تستعمل كلمة « كل » هذه في علمنا هذا ، ولا فيما يستجد من علوم
متعلقة به ، إن اختلاف الأعراض يجرى من النقيض إلى النقيض ، كما أن هناك
أمراضا مثل حالات البارانويا تثور فيها ذكريات الاضطهاد والظلم والاعتداء
والتهوين بدلا من ذكريات الذنب والأخطاء والمعجز ، وهناك مرض ثالث
اسمه الهوس تثور فيه ذكريات القوة والانتصار والاعتداد بالنفس .

الطالب : عجيب أمر أمراضكم هذه ، كأن كل مرض منها يملك مفتاح حجرة معينة
من حجرات المخازن العمومية للذكريات ، فإذا نشط فتح الحجرة الخاصة به
فانطلقت الذكريات التي تتفق مع طبيعته ، أى التي كانت في حجراته .

المعلم : ما أذكاك !! ما أذكاك !! والله العظيم أنت طالب عالم معلم .
الطالب : لا تفتخ في ، أنفجر .

المعلم : أكلّمك الصراحة ، فقد راعتني هذه الاستعادة الذكرياتية النوعية حتى
وضعت فرضا خاصا بي يربط بين نوعية المرض والمستوى العصبي الدوائري
المقابل لحدوثه ، والمستوى الخلوي الذكرياتي المثار معه ، والمستوى الكيميائي
المقابل والمستهدف لإبطائه لعلاج هذا المرض ، كل ذلك كان بمد أن لفت
انتباهي مثل هذه الملاحظة التي ذكرتها أنت الآن وأنا أحسكي لك عن أنواع
الذكريات المستعادة وهي تنشيط ذكريات بذاتها مع مرض بذاته .

الطالب : فحدثني عن هذا الفرض .
المعلم : عندك عندك ، إن هذا سيأتي غالبا في الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : لقد أيقنت أن اللسان نعمة ما بعدها نعمة .

المعلم : أبدا إياك وأن تشكو منها بعد ذلك .

الطالب : على شرط أن أستطيع أن أتذكر ما حفظت في الامتحان .

المعلم : أنت وشطارتك ، ولكن عليك أن تعرف أن التذكر ، وهو العملية الثالثة في الذاكرة بعد الاستذكار والتمنذ، له صورتان: الاستدعاء Recall والتعرف Recognition ، والأول تمارسه في امتحان التحرير المادى حيث تستدعي من الذاكرة ما حفظت دون أن يكون أمامك ، أما التعرف فهو يشمل أن تتعرف على ماسبق أن عاينته ، مثل امتحان التعرف Spotting في علم التشريح ومثل معنى « امتحانات الأسئلة المتعددة » M.C.Q.

الطالب : صحيح . . صحيح ما تقول .

المعلم : كما أحب أن أنبهك إلى أن التذكر درجات ومستويات ، فقد تتذكر الذكري الفاظا بلا صور ، وقد تأتي صورة الذاكرة بكأيتها إليك ، وقد تتجسد حتى لتصبح صورة وكأنها الرؤيا ، وهكذا .

الطالب : أكاد أقول كما بدأنا إن الإنسان هو مجموعة ذكريات .

المعلم : إنه كم من المعلومات بلا حدود ، ثروة متنقلة ، وكلما عايشت مدى أوسع من هذه الثروة واستفدت منها واستعملتها وتمثلتها وربطت بين مكوناتها كانت حياتك أعمق وأثرى ، فأنت أغنى الناس لو عرفت مفاتيح مخازنك .

الطالب : صدقتى أنى كدت أشعر بالثراء فعلا ، ولكن يبدو أن كلمة السر لا يعرفها الكثير منا .

المعلم : أحيانا أتصور أن هذا أحسن ، وأحيانا أتصوره قمة النبأ البشرى قاطبة .

الطالب : أحس بى أقرب إليك حين أشاهد حيرتك الحقيقية وتذبذبك .

المعلم : شكرا للصحة والآنسة .

الطالب : ولكن إذا كان الإنسان هكذا : كم ذكريات ، ألا يكون اضطراب الذاكرة مرضى ما بعده مرض ؟ .

المعلم : تريدني أن أحدثك عن اضطراب الذاكرة (*) ؟

الطالب : يعنى .

المعلم : ليس هذا مجاله ، ومع ذلك فإن الذاكرة قد تعتمد وتسمى «حدة الذاكرة» *Hypermnnesia* ، وقد تقل أو تسمى تماما وتسمى «نقد الذاكرة» *Amnesia* وقد يكون نقد الذاكرة في فجوات *Amnesic gaps* وهذا متعلق بالسكت الذى أشرنا إليه بالنسبة للذكريات غير المرغوب فيها وقد ، « تعريف الذاكرة » *Falsification* حيث تذكر تفاصيل لم تحدث ويبدو هذا في الشهادات غير الدقيقة والمزورة في ساحة القضاء *False testimony* وحين تملأ فجوات الذاكرة بما لم يحدث إطلاقا تسمى أراجيف *Confabulation* بل وحتى الهلوسة *Hallucinations* يمكن أن تعتبر نوعا من اضطراب الذاكرة ، وهكذا وهكذا مما سنعود إليه في الجزء الثالث من هذا الدليل .

الطالب : إذا كان الإنسان هو كم من المعلومات الموروثة والمحفوظة بالجيرد فماذا هو صانع بهذه الزحمة من المعلومات المائلة مخه وخلاياه .

المعلم : إن هذه الثروة هي أدوات حياته جميعا وخاصة وهو على قمة الهرم الحيوى إذ هو بها يستطيع أن يفكر ، وحين نشأت اللة وفرت عليه مكانا هائلا لأن الرمز أصبح يقوم مقام المعلومة الأصلية ، ولما نشأت الكتابة فالطباعة أصبح له مخزن آخر خارج منحه وذاته هو الكتب ، وأصبح امتداده عبر الأجيال ليس قاصرا على النقل بالجينات ولكنه امتد إلى النقل بالكتابة أيضا .

(*) Disorders of memory are.

- | | |
|--------------------------|---|
| (1) <i>Hypermnnesia</i> | (2) <i>Amnesia</i> |
| (3) <i>Amnesic gaps</i> | (4) <i>Falsification</i> |
| (5) <i>Confabulation</i> | (6) <i>Hallucination (& false testimom)</i> |

- الطالب : عرفت هذا « الإنسان » .
العالم : أى والله عرفت ، ولكن أحيانا تعلمت على نفسه .
الطالب : كلامك يملأني أفق لحظة أراجع ما هو أنا ، حتى يكاد يملؤني الفخر .
العالم : الفخر . . . والمسئولية .
الطالب : والمسئولية ، وإن كانت هذه الحكاية تحتاج إلى تفكير .
المعلم : والتفكير من أعظم ميزات الإنسان ومسئوليته معاً .
الطالب : ولكن قل لى أين يقع التفكير من التعلم والذاكرة ؟

التفكير Thinking

المعلم : إنه يكاد يكون الهدف من التعلم والذاكرة ، فإذا كان التعلم هو تغير في السكائن نتيجة للخبرة وكانت الذاكرة مرتبطة بكم المعلومات الموروثة والمكتسبة ، فإن التفكير هو استعمال هذا وذاك على مستوى الفعل ومستوى الرمز معاً لهدف التكيف وحل المشاكل (*) والإبداع معاً .

الطالب : لو أن التفكير هو حل المشاكل فلا بد أننا لانفكر ، لأن المشاكل من حولنا يبدو أنها لا تحل .

المعلم : عدت إلى فكاهتك الظريفة ، ولو أنى أحب هذا النوع من الفكاهة من الشباب خاصة ، فالمشاكل تحل حين تقرر حلها ، لا وتقف تتفرج عليها ولا ننظر من غيرنا حلها ، ما علينا ، المهم أنا أوافقك أنى لم أرض أبداً عن أن يعرف التفكير بأنه حل للمشاكل Problem solving وإن كنت لم أجد له تعريفاً مقنناً بعد .
الطالب : هل سترجمنى لدوامة التعاريف ثانية .

المعلم : ولم لا ؟ ، على كل فقد ذهبت إلى تعريف بسيط للتفكير لعله يرضيك مردلياً

(*) Thinking is concerned with using the information occupying the memory store in: problem solving, adaptation and creation. This is achieved on both action and symbolic levels.

وهو أن التفكير عند الإنسان ليس فقط « استعمال الرموز والذكريات لحل مشكلة أو الوصول إلى هدف (مسبق في العادة) بل هو على المستوى الأشمل : « الترابط وإعادة الترابط على المستوى النيوروني والجزئى العظيمى لتحقيق الوصول إلى غاية ليست بالضرورة فى المستوى الشعورى(*) » .

الطالب : لقد عقدتها ياسيدنا ، كنت أفضل هذا الحل السهل وليكن التفكير هو حل المشاكل ، وخلص .

المعلم : ياليتك ينفع ، إن المسألة متصاعدة التعميد ، والتفكير على كل حال يقع على مستويات ، فإذا كان حل المشاكل شعوريا مستويا ، ظاهرا فالترابط وإعادة الترابط على مستوى النيورونات والجزئيات العظيمة مستوى مواز أعمق وأساسى ومرتبطة مباشرة بالمستوى الأول .

الطالب : ألم أقل لك أنك ستنتقل إلى حكاية المستويات وسبحان من يوقنك .

المعلم : إن عملية التفكير - الرمزية خاصة - هى روعة ما يميز الوجود البشرى والسلوك البشرى ، ثم إنه فى عملية الترابط التى يقوم بها على المستويات جميعا من الأسطح إلى الأعمق إنما ، يقوم بوظيفة الإسهام فى تماسك المنح البشرى وتنظيمه .

الطالب : بالذمة هل هذا كلام ؟ ، كيف يمكن للوظيفة أن تسهم فى تماسك وتنظيم التركيب الذى هو سبب نتاجها .

المعلم : يا سلام ! ! ! إن هذه هى القاعدة حيث يكون التناسق ليس بين أجزاء التركيب فحسب بل يتم بتنفيذ مرتجعة Feed back بين الوظيفة (أى الناتج)

(*) Thinking (in human beings) is said to be utilizing symbols and memories to solve a problem or reach a goal. This looks an insufficient definition. On a more general level it is considered as association and reassociation on both neuronal and macromolecular levels in order to achieve a goal not necessarily conscious.

وبين التركيب الذى أصدرها ، وهذا القانون ليس خاصا بالأجهزة البشرية فحسب ، بل إن الأجهزة جميعا تصان ويدلوا عمرها إذا ما كانت وظيفتها تؤدى بالكفاءة المناسبة لتحقيق الغاية التى صنعت من أجلها .

الطالب : الله . . والله . . ومن أين لك بكل هذا اليقين ؟ ، هل أجريت تجارب لترى كيف أن التفكير الهادف المنتظم يحفظ خلاياه ؟

المعلم : رجسنا لضيق الأفاق يا صديقى ، لقد قامت لك إن وسائل دراستنا متنوعة وليست فقط التجارب ، وصديقى يا أخى لقد رأيت نتائج التفكير غير المترابط غير الهادف فى خبرتى الكلينية تنتاجا خطيرا على الخلايا ذاتها ، ورأيت بضعة حالات لم أصفها بعد وقد فقدت النيورونات غشاءها الميلىنى حين اصطدمت سلسلة التفكير المنظم للمخ بإحباط وجودى مهول حتى شابهت الحالة ما يمكن أن يسمى التليف المتناثر *Disseminated Sclerosis* ولكن ما عليك الآن من التفاصيل ، المهم أن تتذكر أن التفكير (النائى بالذات) هو عمية أساسية فى تنظيم المخ والحفاظ عليه .

الطالب : ما هى حكاية « النائى بالذات » هذه ؟ كلما تكلمنا عن التفكير قلت عنه : حل للمشكلة ووصول لغاية ، أى غاية تمنى على وجه التحديد ؟

المعلم : بودى لو تجنبت هذا السؤال ، لأن كلمة الغاية ليست واضحة لدى أحد ، وهى دائما مقرونة عندك وعند زملائك بأحداث جارية مثل النجاح أو « الزواج » وعند غيرك بمن هم أكبر منك بأوضاع سطحية مثل « الوصول » وغيره ، وإنما أعنى بقولى « الغاية » عمقا بيولوجيا يبدأ من اعتبار الغاية هى الحياة ذاتها وقد تتسطح حتى تصبح الغاية هى لذة عابرة (وهو بعد بيولوجى أيضا) — وقد فصلت ذلك فى مكان آخر (*) .

(*) دراسة فى علم السيكوباثولوجى للمؤلف ص ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦ ، ٥٧ . للمؤلف — الناشر دار الند للثقافة والنمى ١٩٧٩ القاهرة .

الطالب : لا . . لا . . حدثني عنها هنا ولو بإيجاز .

المعلم : أنت تفتح على نفسك أبو ابا لم أكن أنوى أن أتطرق إليها ، وسوف أوجز لك هذا الأمر بأسرع ما يكون كما خبرته في مجالى السكايبيكي (*) .

١ - لسكل عملية تفكير (سواء ظهرت في تمير مباشر أو لم تظهر) هدف قريب أو بعيد .

٢ - إن هدف الفكرة حتى في أبسط صورها (مثل إلقاء تحية) هو الذى يحدد انبعاثها وانتهائها - وفي هذا المثل هو التواصل أو المجاملة أو إطلاق عادة أو كل ذلك معاً .

(*) The thought processes: discipline and interrelations.

(1) Any thought process has its goal.

(2) The goal determines the initiation and ultimatant of the thought process.

(3) Thoughts are organized concentrically around a central idea, but each peripheral idea is a central idea in itself (Compare the solar system).

(4) Conscious central ideas alternate with one another (Gestalt phenomenon).

(5) Other ideas (than the central one) could be:

(a) The following idea; which runs along with, and is attached to, the central idea.

(b) The potential recessive idea which represents a ready to act background idea.

(c) The opposing idea; which is recessive under normal conditions but is particularly contradictory to the original central idea.

(d) The paracytic idea; which occupies consciousness simultaneously but which is neither harmonious with, nor opposing to, the central idea. However it handicaps its fluency.

(e) The acentral idea; which is both parasitic and opposing and occupies the same matrix of consciousness as ruminative compulsive neurosis and in acute hesitancy in schizophrenia.

٣ - إن الأفكار ترتب ترتيباً محورياً حيث توجد فكرة مركزية Central idea أساسية لها هدف أساسي ثم ترتبط بها وتدور في فلكها أفكار أخرى لها أهداف أقرب .

٤ - تعتبر هذه الأفكار الأقرب أفكاراً مركزية لما دونها وهكذا .

٥ - في لحظة ما ، تظهر على السطح (في ما يسمى الشعور) فكرة مركزية ظاهرة ، ومهما كانت قادرة على تنسيق بقية النشاط الفكري والترابطي ، فإنها بدورها مرتبة بفكرة مركزية أعمق وأشمل .

٦ - تتبادل الأفكار المركزية الشعورية (الطرفية بالنسبة لما هو أعمق) مع بعضها حسب الاهتمام واللحظة والمتطلبات الواقعية .

٧ - يتم هذا التسلسل والتصعيد بين الأفكار المركزية المتصاعدة في نظام متلاحق تلقائي ، وهو نظام لا يسمح عادة بالظهور في دائرة الشعور إلا للفكرة اللحظية المرتبطة بهدف واضح قريب في المادة .

الطالب : عندك عندك ، لقد زودتها حتى كدت أفقد الحيط من يدي ، أعني من عقلي ، فلا أتسلسل معك مثلما تتسلسل الأفكار المركزية وتواجهها ، ولكن هلا يوجد أفكار غير مركزية ؟

المعلم : هأنذا تسأل السؤال ، فأذ أجبتك ولو بإيجاز فأت عندك عندك .. وصحت شاكياً ، توجد ياسيدي أفكار غير مركزية ، وإليك بعضها قبل أن ترجع في كلامك ، فنحننا بالاضافة إلى :

١ - الفكرة المركزية الأساسية :

٢ - الفكرة التابعة Following idea ، وهي الفكرة اللاحقة والمنجذبة إلى الفكرة المركزية والمساهمة في تحقيق هدفها في تناسق تلقائي .

٣ - الفكرة المتنحية الكامنة Latent Recessive Idea وهي

الفكرة البديلة القائمة في « الأرضية » Background مرحليا والمستعدة للشحن بمجرد وصول الفكرة المركزية الأولى إلى هدفها ، أو عجزها عن ذلك تماما .

٤ - الفكرة المارضة Opposing Idea : وهي متنجية أيضا ولكنها مبعدة ، وفي نفس الوقت فعالة بالسلب أو بالإيجاب ، (أى أنها قد تموق الفكرة الأصلية المضادة أو تدفمها كوقاية منها) ، وفي الأحوال العادية تكون أقرب ما تكون إلى تقيض الفكرة المركزية الأولى المحتملة للشعور وتعمل إيجابيا كما ذكرنا بالتهديد باحتمال العكس فتثبت الفكرة الأولى المحتملة للشعور ، وهي في نفس الوقت فكرة بديلة جاهزة للعمل مثل الفكرة المتنحية ، ولكن في ظرف أكثر تمقيدا لاجمال لتفصيلها هنا .

٥ - الفكرة الطفيلية Paracytic Idea : وهي التي تحتل الشعور أو ما قبله مباشرة أيضا في نفس الوقت مع الفكرة المركزية ، ولكنها لا ترتبط بها ولا تسير في فلکها بل تشوشها (حتى ولو لم تكن تقيضها) وهي مسؤولة جزئيا عن الربكة والنموض وعدم التركيز عادة .

٦ - الفكرة اللامركزية Acentral Ideae ، وهي تصنف بأنها معارضية طفيلية أيضا ، وبلا هدف ترابطي شامل ، وإن كان محتواها الأصغر مترابط في ذاته ، وهي تظهر بشدة في حالة الهصاب الاجترارى وهي تحتل الشعور بنفس القوة التي تحملها الفكرة الأصلية المركزية تقريبا .

الطالب : ياليتنى ما سألت وياليتنى ما فهمت ، فهل هذا علينا في الامتحان ؟

المعلم : لا أظن أنه عليك في امتحان آخر السنة ، ولكنه عليك في امتحان الحياة بلا شك .

الطالب : الحمد لله أن امتحان آخر السنة فكرة مركزية أسطح وأيس لها أى علاقة بامتحان الحياة يا معلمى .

المعلم : ما أصدقك ، وما أكبر مصيبتنا في ذلك إذا لم نستطع أن نوصلها ببعضها ، إذا فستفكك مجتمعا كما تفكك المخ إذا لم ترتبط أفكاره وتتسلسل .

الطالب : الواقع أنى كنت أتصور أنواع الأفكار التي تتحدث عنها مثل أفراد في مجموعة لها قائد وأتباع ومعارضين وطفيلين الخ ، وأحيانا كنت أتصورها مثل المجموعة الشمسية .

المعلم : ما أذكاك والله العظيم ، هل تعلم أن أفلاطون عمل نفس الفكرة الأولى في بداية تقديمه لجمهوريته ، أما الفكرة الثانية فهي تأكيد لتناسق الأكوان وتمائل الكون الأوسط (الإنسان) بالكون الأعظم .

الطالب : الله يخليك ، واحدة واحدة حتى لا نجد أنفسنا في أمينا القديمة دون أن ندرى .

المعلم : ولم لا . . . ياليت . . . ولكن بأسلوب المصر .

الطالب : أنا أشك فيك من بادية الأمر ، هل تعلمنى المعلم أم الفلاسفة ؟

المعلم : قريبا جدا . لن نطرح هذا السؤال ، ولست مستمدا للتفصيل ويمكنك أن تكمل هذا الموضوع في مكان آخر (*) حيث تعلم تطور الأفكار المركزية منذ الولادة من الانعكاس البدائي إلى . . . الانعكاس الشرطى ، إلى الارتباطات الشرطية الأكثر تعقيدا ، إلى الولايف التائى . . . الخ .

الطالب : الله الله . . . الآن يحق لى أن أخجل حين كنت أكتفى بتعريف التفكير بأنه « حل المشاكل » .

المعلم : لا أخجل ولا يمزنون ، لأنه حل للمشاكل على مستويات وغايات متنوعة

(*) دراسة في علم السيكيوباتولوجى للمؤلف ص ٢٧٣ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٧٦ .

ومتصاعدة ومتبادلة ، ولك أن تتصور أن اضطراب الفكر في الفصام (الشيزوفرنيا) يتمثل أساسا في فقد الفكرة المركزية وما يترتب على ذلك .

الطالب : ألم تتفق أن نؤجل الحديث عن المرض والأمراض إلى الجزء الثالث ، قل لى كلمتين على قدرى .

المعلم : ماذا تريد أن تعرف ؟

الطالب : أربكتنى يا شيخ ، قل لى مثلا كيف نفكر ، وماذا نستعمل من أدوات كى نفكر . . قل لى هذه الأمور البسيطة سهلة الحفظ .

المعلم : نحن نستعمل الرموز Symbols (*) (واللغة هى رمز كلامى) بكل أنواعها ، وكذلك الأشكال Diagrams والأشياء Objects ، كما أننا إذ نستعمل الرموز تتعامل فكراً بالمفاهيم Concepts (*) .

الطالب : ولكن كيف تكون المفاهيم ؟ كيف نعرف تعريفاً ما أو معنى ما ؟

المعلم : قضية طويلة بعض الشيء ، وأساسا يستحسن أن ترجع إلى بعض ما ذكرنا في موضوع الإدراك (ص ٥٤ ، ٥٥) ، وعموما فإنها تتطلب (١) التعرف على الصفات الماثلة في عدة أمور أو أشياء (٢) ثم استخلاص الصفة المشتركة (٣) ثم تميم أن من يحمل هذه الصفة يقع تحت هذا المفهوم ، وأخيرا (٤) العودة إلى تصنيف فرعى داخل هذه المجموعة ذاتها .

الطالب : اضرب لى مثلا تعمل معروفا .

المعلم : ياسيدى حين تعرف وتلاحظ أن كل الأعصاب فى التشريح لونها أميل إلى البياض والامتداد والاستقامة ، تكون هذه هى الصفات المشتركة ، فتقرر أن

(*) A symbol is an item (word or otherwise) that stands for something else (usually a meaning). Language is but verbal symbolization. A concept is what is meant by a particular symbol or any other denotation e.g. the meaning of a word in the dictionary refers to the concept it is intended to convey.

كل ما يتصف بهذه الصفات هو « عصب » ، ثم تعود تصنف الأعصاب إلى عصب أساسي وعصب فرعي أو عصب دماغي وعصب سمبثاوي . . . الخ الخ ، هذا هو تكوين مفهوم لما هو عصب .

الطالب : ولكن ذلك لا يكفي لأن بعض الأوتار تشبه الأعصاب .

المعلم : إذا فمفهوم العصب تشريحيًا يحتاج لإضافة مفهوم فسيولوجي بشأن وظيفته . . وهكذا .

الطالب : ولكن تحديد المفاهيم صعب بلا جدال .

المعلم : بلا جدال ، هل تذكر حين كنا نختار في تعريف علم النفس ، أو التعلم ، لقد كنا نبحث عن تحديد كل مفهوم ، عن المفهوم الجامع المانع .

الطالب : الجامع المانع ؟

المعلم : نعم ، المفهوم هو الذي يجمع الصفات المشتركة معاً في كيان واحد بذاته (الجامع) ، وهو الذي يمنع (أى لا يسمح) دخول ما لا يتصف بهذه الصفات تحت هذا المفهوم .

الطالب : يخيل إلى أن دراسة تكوين المفهوم ، وصفاته هي دراسة نشأة اللنة .

المعلم : يا سلام عليك ، لقد حاولت أن أتجنب ذلك خشية الإطراب ، ولكنك تخرجني إليه جراً .

الطالب : لا بد مما ليس منه بد ، فهل تتصور أنى أستطيع أن أفهمك أو أتتبعك في موضوع التفكير هذا دون أن تتطرق إلى اللنة ؟

المعلم : إن ما يهمني في ذلك هو خطوات تطور اللنة بشكل خاص حتى تصبح الكامة هي المفهوم التي تتضمنه وهذا يمر بمراحل ، وقد وصف أريتي (وهو طبيب نفسى كما سبق أن ذكرت لك وليس عالم نفسى وهو يتبع إلى حد ما طريقتنا هذه في البحث والتفكير) (سنة ١٩٧٦) ما يتعلق بما تقول في ثلاث مراحل .

(أ) مرحلة الدلالة أو الإشارة (التسمية) Denotation (*) وهي المرحلة التي يرتبط فيها اسم الشيء بذات الشيء كإشارة دالة دون مفهوم متكامل ، وفي هذه المرحلة يكون أغلب محتوى اللغة مجرد مجموعة من الأسماء .

(ب) ثم مرحلة التافيظ Verbalization (*) : وهي المرحلة التي تكتسب فيها الكلمة (أو اللفظ) أهمية لذاتها أكبر وأبعد من مجرد دلالتها على شيء محدد ، أي أن الكلمة لا تصبح مجرد رمز مرتبط مباشرة بما يدل عليه ، ولكنها تصبح ذات شخصية مستقلة وهذه المرحلة رغم وظيفتها الاقتصادية وأهميتها إلا أنها لا ترتبط مباشرة بتكوين المفهوم بكامل أبعاده .

(د) وأخيرا المرحلة التضمينية Connotation (*) ، وهنا يعتبر هذا التضمين هو « تعريف » الشيء أو « مفهومه » ، وهنا تصبح الكلمة تمثل « مفهوما » فعلا وليست مجرد دلالة على شيء ولا قائمة بذاتها مجرد رمز لشيء ، وكل كلمة تمر بتاريخ تضميني Connotative history طويل حتى

(*) In language function and development, the following stages are consequential steps in both phylogeny and ontogeny: **Denotation** means naming objects by associating sounds to things.

Verbalization refers to the stage of independence of words where they acquire importance of their own over and above that of merely denoting the things they stand for.

Connotation is the definition or the concept of the thing. It means what the words includes, refers to and signifies in the same time. Each word has its long connotative history and the connotative function may change over time.

Verbalism refers to hypertrophy of the second stage over the other two and is characteristic of the normal intellectualization alienation in everyday life and and is sometimes exclusive in schizophrenia.

تحتوى المفهوم بدقة ، لاتصبح أكبر منه ولايصبح أكبر منها ، ولكن مزيدا من الزمن قد ينير المضمون(*) .

الطالب : يا سلام !! العلم نور والله العظيم حتى ولو لم يكن مقررا علينا .
المعلم : فتحت نفسى الله يفتح عليك .

الطالب : كأن اللغة في المرحلة الأولى هي أصوات تميز في التفاهم ولا تحتوى كل أبعاد المعنى ، أما في المرحلة الثانية فهي مستقلة الشخصية مثلا ترتص الألفاظ في الشعر مع بعضها دون علاقة بالواقع الحى المباشر ، وفي المرحلة الأخيرة تصبح هي المضمون ذاته أى المفهوم الذى نعيه .

المعلم : ماذا أبقيت لى يا عفرت ؟

الطالب : قل لى بربك إذا كانت كل كلمة هي مفهوم قائم لمعنى فكيف تتواصل المفاهيم وتكون الأفكار كما ذكرت لى عن الأفكار المركزية واللامركزية .. وغيرها؟
المعلم : إن الأفكار وهي منظومة مفهومية Conceptual system وتمثل كل منظومة مفهوما مركبا أعلى ، وهكذا حتى نصل إلى الفكرة المركزية الأم المتعلقة بهدف وغاية الحياة ذاتها .

الطالب : إنك تستعمل كلمة الأفكار استماليا عميقا لا يقتصر على الرمز ولا على المفاهيم.
المعلم : هذا أفضل وأسلم لأن بعض الإنسانيين من علماء النفس وعلى رأسهم أبراهام ماسلو Abraham Maslow اتهموا إنسان المصر بأنه يعيش عالم المفاهيم بشكل مفرط مما يبعده عن الواقع الميائى الحى ، فعلى قدر ما تقدم تكوين المفهوم بالإنسان ووفر له الوقت وسهل له التواصل ، فقد كاد يسجنه فى « ديا المفاهيم » التى هي منتزبة بالضرورة بدرجة أو أخرى .

الطالب : ولكن حديثك عن الأفكار بما هو أعمق من المفاهيم يوحى لى بأنك تعنى ما هو لاشعورى أيضا .

(*) إذا زادت هذه الظاهرة وتضخمت على حساب ما قبلها وما بعدها نهي تسمى اللقطة

Verbalism وهي ما يصف به الذهنيون (الثقفون) المتربون كما تظهر لى النصاب بوضوح .

المعلم: ألم أخبرك أنى لا أميل إلى استعمال هذا اللفظ النفي وأفضل عليه لفظ الشمورى الأعمق ، أو الشمورى الأبعد عن متناول الوعى ، المهم أى تعبير ليس بالنفي ، ولا بالتجهيل .

الطالب : حاضر ياسيدى : أصبح سؤالى ثانية هكذا : حديثك عن الأفكار يوحى لى بأنك تمنى أنها ليست كلها فى «الشمور الأول» بل إنها تكمن حق الشمور « السابع » .. هل يرضيك هذا ؟

المعلم : هو أقرب إلى ما أريد توصيله إليك فعلا ، والإجابة عندى : أن نعم ، فالتفكير قد يكون ظاهرا ، وكثيرا ما يكون باطنا ، وهو يتم فى الحلم مثلما يتم فى العلم ، وفى فترات الكمون والحضانة يكون ساريا ومسللا حتى لحظات الإشراق يخرج جاهزا ناضجا فى كثير من الأحيان ، وبمجرد أن تمسك القلم لتخطط لمشروع أو حتى تكتب رسالة ، تجد أن النتائج الفكرى يخرج وكأنه معد من قبل ، هذا إذا كان عقلك منظما وطلاقتك جاهزة (وهو الشيء الطبيعى فى الإنسان السوى) ، وقد تكون حيل التنويم (المغناطيسى) والإيحاء أثمانا ثم ما يتبع الإفاقة منه من تنفيذ لما أوحى به ، قد يكون فى ذلك دليل آخر لحدوث التفكير على المستوى الأعمق بعيدا عن قبضة الوعى (*).

(*) Thinking could be unconscious (or better; could occur at deeper levels of consciousness).

(1) This may appear in a dream.

(2) It could be traced to occur in periods of incubation in creative thinking, where the process is going on, growing and searching for its goal until it appears consciously in time, as inspiration or fluent reproduction denoting proper preparatory stages on deeper levels.

(3) When a previously hypnotized person performs an act that was suggested to him during hypnosis he does so while he does not know the source or motive of this performance. It lies deeper beyond his conscious awareness.

الطالب : ولكنى إذا صدقت حديثك هذا من أن الإنسان كتلة ذكريات ، وأنه نتاج التعلم ، ثم هو يلتزم بتناسق التفكير وتسلسل الأفكار لكنت أنك وجود العواطف أصلاً .

المعلم : عملها كثير من العلماء بلا تردد .

الطالب : عملوا ماذا ؟ أنكروا العواطف ؟

المعلم : نعم .

الطالب : هل نو يتم أن تجففوها و تتوكلوا على الله .

المعلم : تجفف ماذا ؟

الطالب : حياتنا من العواطف ولا يبقى إلا التفكير ، ألا توجد علاقة صحية بينها .

المعلم : سوف أوجّل نقاشك في أحقية العواطف والاتصالات في البقاء مستقلة الآن ، وأقتصر على سؤالك عن علاقة العواطف بالتفكير فأقول لك إن التفكير يستمد طاقته مما هو عاطفة ، ولكنه هو في ذاته في صورته النقية الموضوعية لا يصطبغ بالعواطف اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خالياً(*) .

الطالب : تقول إن التفكير يستمد طاقته من العواطف ، إذا ماذا تفعل الدوافع إذا ؟

المعلم : لماذا تمنعج الأمور ، هلا تذكرت أن موضوع العواطف هو والدوافع يمثلان الوظائف الدوافعية معاً ، وأن هذا فصل تال .

الطالب : إذا فحدثنى عن التفكير وكيف يكون خالصاً من هذه الشوائب وسليماً ؟

المعلم : شوائب ونحن نتكلم عن الطاقة ، الله يسامحك ، وعموماً فإن كفاءة

(*) Thinking is motivated by emotions; but in its pure form it is the least emotional unless it is autistic or fantastic.

التفكير تتوقف عند (١) كيفية تناول موضوعه ثم (٢) على مدى الدوافع الحافزة له وأخيراً على (٣) كفاءة استعمال الخبرات السابقة ، كما يتوقف على (٤) مدى المعلومات المتاحة حول المشكلة ، وكذلك على (٥) وضوح المفاهيم والأدوات المستعملة فيه واستبعاد الإعاقات الانفعالية وال عاطفية (*).

الطالب : لقد فاتني أن أسألك عن أنواع التفكير حين قلت منذ قليل « اللهم إلا إذا كان ذاتياً أو خياليا » وكأنني أعرف ما هو التفكير الذاتى وما هو التفكير الخيالى .

المعلم : لا أستطيع أن أهرب منك أو أقول « أى كلام » ، وهذا عيب اختياري لك « ذكيا » ، فلا تحمل مسئوليتي ، اسمع يا سيدى التفكير هو التفكير السليم الذى ذكرنا ، وهو التفكير الموضوعى الخيالى من « شوائب » العواطف كما أسميتها ، وهو الترابط وإعادة الترابط والإفادة من العلاقات وصنع الجديد منها ، هذا هو الذى يستأهل أن يسمى تفكيراً ، أما مادون ذلك فإنه خلط بين التفكير وبين وظائف أخرى ، ومع ذلك ومن أجل خاطر عيون الامتحان فإن تقسيم التفكير يستمد على الزاوية التى نراه منها ، فإذا نظرنا إليه من زاوية الطريقة ذاتها التى يتبعها لا يمكننا أن نميز : (١) النوع البسيط الذى يربط بين مخزون الذاكرة وما يصل من معلومات ، وكأنه الإدراك ، بل هو هو الإدراك بشكل أو بآخر (٢) ثم النوع الذى تنلب فيه المحاولة الخطأ على المستوى العقلى ،

(*) Efficient thinking depends on:

- (1) The how of conceiving the problem or defining the goal.
- (2) The strength of motivation.
- (3) The efficiency in applying principles learnt from past experience.
- (4) The extent and adequacy of available related information.
- (5) The clarity of eliminating interfering emotional factors.

وهو شديد الشبه بما أسميناه التعلم البصري ، والاختلاف الوحيد هو أن هذا التفكير البصري يستعمل ما سبق أن أسميناه التعلم البصري ، وينتج عنه في الظروف الحسنة تعلم أيضا من نفس النوع وهناك مراجع تتصل بين التفكير بالتجربة والخطأ والتفكير البصري وأى التجربة والخطأ على المستوى العقلي) وإن صح هذا في الحيوانات فإنه لا يصبح بنفس الدرجة في الإنسان ، وعموما فإن هذا النوع من التفكير يربط بين الخبرة السابقة ، والحاضر المتاح والمعاش ، وبعد النظر المستهدف غاية بذاتها ، وهو يتبع منهج الفرض والاستنتاج Hypothetic-deductive.

الطالب : بصراحة لقد اخلط الأمر على ، حين اخلط الإدراك بالتفكير بالتعلم ، ولن أسألك مرة ثانية لأنك ستجيب أن هذه هي طبيعة علمنا والأمر يتوقف على زاوية رؤيتنا وعلى لغة حديثنا حفظتك حتى اليأس ، أكل أكل وأمرى إلى الله .

المعلم : إذا أردنا أن ننظر إليه من زاوية الذاتية والموضوعية لقلنا أن هناك (١) التفكير المتمركز حول الذات Egocentric وهو عاطفي ومتميز، وتقيضه هو (٢) التفكير الموضوعي Objective ، وهو خال من التأثير بالانفعال ومن التصب ، ويسمح بالمراجعة ، ويعتمد على الحقائق ، وعلى أقل قدر من الذاتية.

(* Thinking could be seen in terms of the 'how' of the process:

(1) It could be simple, just as perception; giving meaning to a stimulus.

(2) It could be an actual trial and error (mainly in animals and young children). This could occur on a mental level and takes a hypothetic-deductive pattern and is mainly restricted to human beings starting from late childhood. It is sometimes called insight thinking. It utilises hind-sight, foresight and present information.

الطالب : إنى لا أتصور — بصراحة — تفكيراً لا يصبغ بكل ما هو ذاتى ،
أو بأسلوبك ليس ذاتياً ، وما أغرب ألفاظك يا أخى .

المعلم : عندك حق ، حتى أن كلمة « الموضوعية » (*) أصبحت أملاً أكثر منها
واقفاً يمكننا ، والحديث الآن يجرى عن الذاتية المنفردة الخالصة ، فى مقابل
الذاتية المتبادلة Intersubjectivity ، معتمدين على الاتفاق بين أكثر من
ذات حول ظاهرة ما ، حتى أقرت هذه الطريقة كبديل نسبي عن الموضوعية ،
واعترفت صحيحة معلوماتها على قدر ما تتميز به الذوات المتفقة عليها من
موضوعية فى نوع وجودها .

الطالب : لا لا . . . عندك ، لا أستطيع أن أتابع ولا أحرف بما تقول .

المعلم : يا سيدي ، فى علمنا هذا بالذات ، تكاد تكون الموضوعية المطلقة من
المستحيلات ، ألسنت معى فى ذلك ؟

الطالب : حسب فهمى . . معك .

المعلم : فنحن نلجأ إلى أخف الأضرار ، وهى أن يكون الباحث ذات نفسه من
من نوع جيد .

الطالب : نوع جيد ؟ مستورد ؟ أم بالضمآن ؟

المعلم ؟ : رجعنا إلى السخرية ؟

الطالب : ماذا أفعل لك ؟ تقول باحث من نوع جيد ، ثم ما لهذا ولحديثنا عن
التفكير الموضوعى .

المعلم : ألسنت أنت الذى قلت أنك لا تتصور تفكيراً لا يصبغ بما هو ذاتى ، وقد
وافقتك على ذلك ، إذا لا بد أن تتفق على ماهية الموضوعية فى التفكير ،

(*) Objectivity, in its pure form, proves to be more and more a far reached goal. It is giving its place to a nearer phenomenon known as inter-subjectivity. This means that what is to be considered relatively objective is what a group of people (usually of certain qualities) can agree upon to be so.

وعلاقتها بألة القياس، وهى هنا الإنسان ذات نفسه ، فإذا قلت من «نوع جيد»، فإنى أعنى أكثر موضوعية ، أى أنه يستطيع أن يكون أقل تمصبا ، وأكثر سمماً لما يقال ومراجعة لما يرى ، وتقبلاً للاختلاف ، وممارسة للدهشة ، واحتمالاً للجديد وكل ذلك يجعل تفكيره ، وخاصة إذا تبادله مع آخر ، ياجيداً من نفس النوع البشرى سالف الله كر ، أكثر موضوعية ، ويسمى ما يتفقان (أو يتفقون عليه) صحيح بالاتفاقية أو التراضى *Consensual Validity* .

الطالب : الله الله !! ستوصل إلى العلم ونكتشف المعرفة بعقود « القسمة والتراضى » أحسنتم والله ، ومع ذلك فأنت تهز تمصبي لفكرى، وتفق به، حتى أكاد أختل .
المعلم : الشر يمد عنك ، ويحفظ الله عليك شجاعتك وذكاؤك معاً ، فهاتين الصفتين هما اللتان تسمحان باستمرار حوارنا .

الطالب : ترشونى بالمديح ثانياً ، إستمر ولا يهملك .

المعلم : آخر تقسيمة للتفكير قد تقابلها فيما يتصادف بين يديك من كتب هى ما ينظر إليه من جهة اتصاله بالواقع (١) فالتفكير الواقعى *Realistic* هو شديد الشبه بالتفكير الموضوعى سالف الذكر (٢) والتفكير المثالى *Idealistic thinking* هو شديد البعد عن الواقع والقرب من عالم المثل صعبة - أو مستحيلة التحقيق - وهو يرضى الذات ويحسن منظرها أمام صاحبها ، ولكن فاعليته أقل بكثير ثم (٣) التفكير الخيالى *Fantastic* وهو مبتمد عن الواقع أيضاً ولكن دون حتم كونه مثالياً من عدمه ، وقد يكون مرتبطاً بتحقيق الأمانى فى عالم الخيال *Wishfulfilling thinking* ، وقد يسمى التفكير الأمل أو الدانى *autistic* حين تتحكم فيه العوامل الداخلية والدفاعات الخفية (الميكازمات) تحسباً مطلقاً .

(*) Thinking could also be classified into:

(1) Realistic (2) Idealistic and (3) Fantastic.

الطالب : ألم تذكر لي منذ قليل نوعاً أسميته « ذاتويا » وأظنك ترجمته *Egocentric* ، ثم ها أنت ذا تتكلم عن النوع الذاتى وتسميه *Autistic* ، أرسنى على برحق لا أرتبك .

المعلم : حاضر حاضر ياسيدى، الصعوبة فى اللغة والترجمة، إذ لا بد أن ننتهت الألفاظ لنفرق بين المفاهيم وبعضها ، وإن كان لا يخفى على ذكائك أن ما هو ذاتوى لا بد وأن يتلىء بما هو « ذاتى » أى أن ما يتركز حول الذات لا يبدو أن يكون محكوما برغباتها وخفاياها ودفاعاتها فهو ذاتى أيضا ، ولكن ينبى أن تمدرنى وتمذرنى لتتنا فى مرحلتنا هذه وهى تقتحم مختلف مجالات العلم اقتحاما ، وهى غنية ومرنة وقابلة للتعديل .

الطالب : ولكنك ذكرت أن التفكير الذاتى هو نوع من التفكير الخيالى فهل الخيالى أو التخيل تفكير .

التخيل (والأحلام)

Imagination & Dreams

المعلم : طبعاً تفكير ، بل عز التفكير ، ألا تذكر أننا قلنا إن التفكير هو نوع من الترابط وإعادة الترابط والخيال هو ترابط على مستوى أعقد وأسهل معاً .

الطالب : كيف يكون أعقد ثم يكون فى نفس الوقت أسهل ؟

المعلم : هو أعقد لأنه ليس مألوفاً ، هو تكوين ترابطات جديدة غريبة فى المادة لم يسبق أن يصحب بعضها بعضاً ، وهو أسهل ، لأنه ليس ملتزماً بالقواعد الثابتة السابقة ، فأى شىء أو معلومة أو جزء من معلومة يمكن أن يربطها التخيل بأى شىء أو معلومة أو جزء من معلومة اللهم إلا فى التخيل الموجه المشئول وهو قوام الابداع .

الطالب : الله الله ! ! تخيل غير مشئول (!!) ، هذا كلام غريب على العلم ، ياسلام « لو كنت المشئول » .

المعلم : ماذا كنت تفعل ؟

الطالب : كنت ألقى كل تخيل غير مسئول ليرتاح الجميع .

المعلم : هذه هي القسوة الشباوية الخطرة ، إن التخيل (وهو الإبداع غير المسئول وغير الموجه إذا أردت) فوائد لا يمكن الاستغناء عنها .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : (١) إنه بمثابة أجازة للمخ من الوعي التسلسلي الترابطي الموجه باستمرار
(٢) إنه بمثابة لعبة العقل الذي تسمح بمودته إلى النشاط المنظم المنطقي
أكثر تماسكا .

(٣) إنه يسمح بالبعد عن الواقع في راحة خيالية محببة ، مادامنا ملتزمين
بالرجوع إلى الواقع « كما كنت » .

الطالب : « كما كنت » ؟

المعلم : وأحسن ، إذا كان التخيل قد أدى وظيفته .

الطالب : إذا كيف تسميه بعد ذلك غير مسئول ؟

المعلم : آسف . . عندك حق ، يبدو أنه مادام مفيدا فهو مسئول عما يحدث من
فالدة ، ولكن دعنا نسميه غير موجه ، أو غير مقصود لذاته . المهم أنه
ليس عملا هادفا على قدر مانع والسلام .

الطالب : وهل هذا اللعب العقلي كله واحد أم ستصنغه لنا كالمادة ؟

المعلم : جئت به لنفسك ، خذ عندك(*) :

(*) Free imagination could be :

(1) **Imaginative play** in children in the form of make-believe or story telling where the child narrates or acts in fantasy as if it is actual reality. =

١ — هناك اللعب الخيالى الذى يمارسه الاطفال عادة فى شكل قصص من نسيج الخيال أو القيام بأدوار يتمصون فيها الكبار أو أبطال السينما وإضافة تفاصيل جديدة وعليها وما شابه ذلك .

٢ — ثم هناك أحلام اليقظة عند المراهقين خاصة .

الطالب : والمراهقات ؟

المعلم : والمراهقات يا سيدى ، ولكن خبتك هذا يشير إلى أن خيالك وأنت تصور « مراهقة » تستغرق فى أحلام يقظة بما فى بالك ، هو نفسه نوع من أحلام اليقظة .

الطالب : هذه واحدة لك ، أأكل لو سمحت ، لأنك قصرت التخيل على الأطفال والمراهقين وكأن جنابكم لاتخيلون .

المعلم : بالمعكس ، بل لعل خيالنا أخطر لأنه لايفيد كثيرا ، كما أنه جامد غير متحرك ومختلط بالواقع بشكل شديد .

٣ — وكثير من التفكير الذى أسميناه التفكير الآمل Wish fulfilling أو الذاتى Autistic أو المتمركز حول الذات (الذاتوى) Egoistic أو أى تفكير غير موضوعى لابد وأن يحمل تخيلا بدرجة أو بأخرى .

= (2) Day dreams, particularly in adolescence which is usually wishfulfilling, rationalization and compensation.

(3) Most autistic, egoistic and non-realistic thinking include some form or another of imagination.

(4) Dreams may be considered as a sort of imagination in their basic essence. Although they occur beyond normal consciousness during sleep, they are free associations, predominantly pictorial and utilizing primary processes (such as condensation, symbolization,... etc).

الطالب : ولكن قل لي إذا كانت أحلام اليقظة نوع من التخيل أليس من الأولى أن تكون الأحلام الفعلية نوعاً من التخيل كذلك .

المعلم : يا سلام عليك وعلى أسئلتك المضيئة ، نور الله عليك .

الطالب : وعليك ، لا بد أن وراءك نية استدراجي ، أنا لا أعرف أى إضاءة في سؤالى بالله عليك .

المعلم : ع -- إن الحلم ياسيدى هو عز التخيل ، وهو يحدث أثناء النوم ، ولكنه ترابطات حرة غير موجبة ، ثم هو صور تتألف كيفما اتفق في أغلب الأحوال ، ثم هو بعيد عن الواقع تماماً ، وعن التسلسل المنطقي ، وكل ذلك يشبه التخيل تماماً ولكن

الطالب (مقاطعا) : ياويلي من لكن هذه .

المعلم : لكنه لا يحدث في الشعور الواعي ، وبالتالي فاعتباره نوعاً من التخيل يحتاج إلى استعمال القياس أو المجاز أو تفسير آخر .

الطالب : ولكنى أذكر أنك لا ترتاح إلى لفظ اللاشعور وتعتبر كل ما هو غير ظاهر شعورى أيضاً ولكنه شعور هميمق ليس في متناولنا .

المعلم : هذا هو التفسير الآخر الذى يسمح للحلم بأن يعتبر تخيلاً .

الطالب : وهل له نفس الفوائد التى ذكرت .

المعلم : فوائد ؟ إن الأحلام لو تعلم ، وكما ثبتت بأبحاث رسام المخ الكهربى ، وكما عاينتها فى خبرتى الكاينيكية لتبدو فى نفس أهمية اليقظة بما يحدث فيها من إدراك وتفكير وتعلم وتذكر ، بل إنه قد خيل إلى أحيانا أنها أهم من اليقظة .

الطالب : أهم من اليقظة ؟ !

المعلم : أقول خيل إلى .

الطالب : خيل إليك ؟ وهل سأبنى معلوماتى على ما خيل إليك ؟ الله الله !!

المعلم : صبرك بالله ، لقد أجروا تجارب على الحرمان من النوم وثبت أنها تحمل التوازن لدرجة الهاوسة والحداد الحسى وحتى الهياج .

الطالب : ياه !! شىء أشبه بالجنون .

المعلم : هو كذلك .

الطالب : لا يا عمى ، يكفى هذا وسأذهب لأنام .

المعلم : نوم العافية ، ألا ما أصدق أقوال العامة ، فعلا النوم صحة وعافية !

الطالب : ولكنك تتكلم عن الحرمان من النوم وليس عن الحرمان من الأحلام .

المعلم : بل لقد أجروا تجارب على الحرمان من الأحلام(*) بوجه خاص وثبت أنها تحدث نفس الأثر الذى أخافك .

الطالب : أى ذاللة أخافنى بحق ، ولكن كيف يجرون هذه التجارب و« ينشنون » على الحلم فيحرمون المحرب عليه منه بالذات دون النوم الآخر ؟

المعلم : لا تجررنى إلى التفاصيل ، وباختصار فإن ذلك يتم بمساعدة رسام المخ الكهربى حيث يوجد علامات مميزة لما يسمى « النوم الحالم » .

الطالب : النوم الحالم ؟؟ وما هى تلك العلامات .

المعلم : يا أخى لا تجررنى ، إنه فترة النوم الذى تحدث فيه الأحلام ويصاحبها ذبذبات سريعة تظهر لمدة عشرين دقيقة كل تسعين دقيقة ، ويمزونها إلى حركة العين السريعة وكأنها تلاحق صور الحلم ، وإذا أيقظت النائم أثناءها يتذكر فى المادة الحلم الذى كان يحلم به لحظتها .

الطالب : النائم منمض العينين يلاحق صور الحلم ؟

المعلم : ولم لا ، لأن الصور تصدر من الداخل ، والإثارة داخلية والملاحقة داخلية ،

ولقد أسموا هذا النوع من النوم — نسبة إلى هذه الحركات — باسم : نوم حركات العين السريعة **نحسس** Rapid Eye Movement Sleep REMS.

الطالب : **نحسس** ، أمكذا تفعلون باللغة تحت اسم العلم .. **نحسس** ؟؟

المعلم : اللغة لاحقة للمعرفة وخادمة للعلم وليست سبجنا للمعرفة ولا قيادا على العلم .

الطالب : **نحسس** ؟ **نحسس** ؟ كيف سأحفظ هذه الكلمة بالله عليك ؟ « **نحسس** »
نحسس .. يا الله ... أكل أكل ، هل جاءت من هذه ؟

المعلم : أنت الذى فتحت الباب وعليك إغلاقه .

الطالب : ولماذا ؟ إجمل المائة مائة وواحد ، ماذا عندك أيضا .

المعلم : أريد أن أذكرك بفوائد النوم والأحلام حسب ما رأيتها فى خبرتى
الكليينكية(*) :

١ — إن أهمية الأحلام ليست فى محتواها بقدر ماهى فى وجود

الظاهرة ذاتها .

(*) يمكن الرجوع لبعض التفاصيل بهذا الشأن فى كتابي : دراسة فى علم السيكوباتولوجي
صفحات ٧٢٧ ، ٢٦٩ ، ٢٧١ ، ٢٣٨ ، ٢٧٣ ، ٣٥٥ ، ٣٥٦ ، ٦٢٧ ، ٦٣٩ ،
٧٤٠ ، ٧٠٤ ، ٧٠٣ ، ٧٠٢ ، ٦٤٠ .

(*) Dreams represents free associative activity reorganizing acquired and stored information. This is complementary to what happens during wakefulness.

(1) The dream phenomenon seems to act as a safety valve against disorganization and malfunction of the brain.

(2) Deprivation of sleep in normal individuals produces irritability, hallucinations and even excitement. This picture simulates mild psychosis. Deprivation of dreams (i.e. Rapid eye movement sleep; REM sleep) produces the same picture.

(3) It solidifies the learnt material in a harmonious set or organization and thus it becomes more efficient, ready to act and reproducible.

(4) It represents the basic component of the natural pulsating analogue of brain function.

٢ - إن الترابط الذى يحدث فى الحلم هو اجترار للمادة الموجودة ومحاولة
فسولوجية نفسية لإعادة تنظيمها .

٣ - إنه من خلال نشاط الأحلام السوى تثبت المادة المتعلمة وترتب
بحيث تصبح أقرب إلى الفاعلية عند اللزوم ، فنشاط الحلم جزء مكمل لعملية
التعلم إذا كنت تذكر الصور المنطبعة وما سبق أن ذكرناه ، فإن هذه الصور
هى التى تتمتع ونحلم بها .

٤ - إن الأحلام صمام أمن ضد الجنون ، حتى ولو لم تتألف مع مادة
اليقظة أولاً بأول .

٥ - إن التناوب بين اليقظة والنوم والحلم هو جوهر طبيعة الحياة العقلية
حتى أى قابلته بلبضات القلب(*) اندفاعاً وتراخياً .

الطالب : عندك ، لقد كدت أظن من فرط حماسك أننا ، لاننام لنتراح ولكننا
ننام لنحلم .

المعلم : ونعم ما قلت ، ولكن يبدو أننا ننام لنتراح ونحلم ، ونحلم لتنظيم حياتنا
العقلية ويثبت محتواها ، ونطلق ما لا نستطيع أن نطلقه فى اليقظة و . . .

الطالب (مقاطعاً) عندك عندك ، أنت ما صدقت وانفتحت .

المعلم : حاضر يكفي هذا فما هو إلا ذلك إلى النفس وليس مرجعك فيها .

الطالب : ولكن قل لى ألم يكن « فرويد » على حق إذا حين أعطى تفسير الأحلام
كل هذه الأهمية .

(*) يمكن الرجوع إلى تفاصيل هذه الفكرة فى كتابى دراسة فى علم السيكوباتولوجى
وخاصة صفحات ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٥٦ ، ٢٠٠ ، ٢١٥ ، ٢٤٦ ، ٢٢٩ ،
٧٠٢ ، ٦٤١ .

المعلم : أشهدك على نفسك أنك أتت الأبي تعود لفتح الموضوع .

الطالب : هذه المعلومة وكفى .

المعلم : من يدريك متى أكتفى ، أنا ما أصدق أن تفتح شهيتك حتى أغرقك بما أتى ، أن يسمعه أحد ، اسمع ياسيدى إن لى رأيا فى هذا الموضوع قد تجده غريبا ، أو جزه فيما يلى حتى لا أطيل .

الطالب : ولم لا ؟ أطل أطل حتى « تكلم » ، هذه فرصتك !!

المعلم : كله منك فخذ عندك :

١ — إن فرويد عبقرى فريد(*) ، اعتبر اكتشافه عن الأحلام أهم ما اكتشف وأنه « حدس لا يؤتى المرء مرتين فى عمرة » وفى نفس الوقت اعتبر أنه اكتشف « أكثر الأمور بدهاة » .

٢ — ومع ذلك فإنى أعترف أن ما حدث بعد هذا الحدس هو سوء تأويل له ، فقد اكتشف فرويد بحدس المباشرة وعمق الرؤية (داخل ذاته فى الأغلب) أن الأحلام من أكثر الأمور أهمية لاستمرار حياة الإنسان وتوازنه وحين ذهب لتفصيل ذلك حتى يصبح حدسه علما قابلا للانتقال بالغ فى أهمية محتوى الحلم دون ظاهرتة فى ذاتها .

٣ — إنى أستطيع أن أقول لك رأى أن فرويد العظيم قد فتح باب القصر العظيم ، ولكنه لم يدخله حيث شغلته قراءة النقوش على الجدران عن معرفة الوظيفة الفعلية والحركة التنظيمية الهائلة داخل هذا الكيان الرائع .

(*) Freud's intuition about the indispensable role of dreams in normal life was a touch of genius. However it proved later on that the dream phenomenon in itself, rather than the interpretation of dreams is the fact that counts.

الطالب : الراجع ؟

الطالب : ولكنه لم يكن عنده الوسيلة لذلك .

المعلم : عليك نور ، فلم يكن عندهم حينذاك رسام للمخ الكهربائي ، ولا فكرة عن ما هو نوم حالم ، ولا دراسة عن تأثير المقايير المختلفة المعالجة للمرض النفسى على كمية هذا النوم ، ولا خبر عن أثر الحرمان من هذا النوم الحالم على توازن النفس .

الطالب : ما أحل العلم اذ يقبل جوهر الأشياء ويتغاضى عن انحرافات التفاصيل فيسكمل بعضه بعضا .

المعلم : بهذا التعليق منك أرتاح أنا بدورى وأسألك هل هناك علاقة بين الحلم والتخيل ؟

الطالب : نعم؟ نعم؟ ولكنى جاهز لثل أسئلتك هذه والاجابة التى فهمتها هى أن الحلم نوع من التخيل الحر على مستوى شعورى أعمق يمد تنظيم محتوى المخ ، ويثبت تعليمه ويوالف بين تناقضاته ويفرغ بعض محتواه كصمام أمن ، أليس هذا ما قلته تقريبا .

المعلم : إن هذا يكفى لأن الدخول فى تفاصيل أكثر لن ينتهى بنا إلا إلى تفاصيل أكثر فأكثر ، والمشكلة فى اعتبار الحلم نوعا من التخيل تآى من الاختلاف حول إمكانية أن يكون الترابط الخيالى بعيدا عن الوعى ، ولو أن هذا هو ما يحدث تماما فى فترة الكون فى : الإبداع : وهو التخيل الهادف للوجه (*)

الطالب : أخيرا ستحدثنى عن الإبداع ، هاتها ياساقى .

المعلم : ساقى ماذا ؟ وهاتها ماذا ؟ نحن نتقرب من أعظم وظائف الكائن الإنسانى النفسية ، فالزم الوقار وأحسن الاستماع .

(*) Creation is directed goal seeking imagination.

الطالب : ولكنى أحسن الاستماع أفضل حين لا ألزم الوقار .

المعلم : تظاهر به على الأقل حتى لا تنقطع سلسلة أفكارى .

الطالب : لا أعدك إلا بما أستطيع ، وهأنذا منعت .

المعلم : الإبداع هو هو التفكير فى أعظم أشكال قدرته على إعادة الترابط بشكل جديد حتى ليخلق توليفات جديدة(*) .

الطالب : توليفات جديدة ؟ إذا فهى ليست ترابطات مثل التى ذكرناها فى الإدراك والذاكرة وحتى التعلم .

المعلم : معك حق ، ولقد خطر فى بالى أن أسمى هذا الإبداع ما يبعد الترابط (أو التفكير البترابطى) (**). ولكنى اكتفيت بأن أعتبره الترابط الأعلى ، والمهم أنه ترابط لتأليف كيانات وتوافقات جديدة ، أكثر منها استعادة لترابطات وتسلسلات مكررة .

الطالب : لماذا تصر على حكاية « ترابط » « ترابط » ، أليس الإبداع هو خلق الجديد كما ألحت :

المعلم : يا أخى هل يخلق الجديد من الهواء الطلق أم من ربط جديد يصنع كلاً جديداً من أجزاء قديمة .

الطالب : أليس هذا هو التخيل ، ربط أى شيء بأى شيء ؟

المعلم : هل نسبت أن هذا التأليف الحر بين أى شيء وأى شيء هو التخيل غير

(*) Creation is but thinking in its highest ability to associate and reassociate to create new synthetic structure.

(**) Metaassociative thinking.

المشول ، وإن أكبر مثال على ذلك هو التأليف بين النصف الأعلى لجسم إنسان والنصف الأسفل لجسم سمكة في تخيل أسطورة هروس البحر .

الطالب : وهل هذا إبداع وفن ؟

المعلم : ياسيدى لا تخلط ، هذا هو التخيل ، فإذا دخل في نسيج قصة أو رسم تشكيلي متناسب ، أو في قصيدة شعرية أوحى في فكرة غواصة أصبح هو الإبداع لأنه لم يصبح « أى كلام » ، و « أى ربط » ، بل أصبح خلقاً وتأليفاً جديداً بين أجزاء قديمة .

الطالب : كل ذلك تريد أن تصوره لى باعتباره عمليات في المخ ؟

المعلم : نعم نعم ، ولعل في هذا ما يضاعف رغبتك في الاستماع ، إن قمة الترابط بلنة المخ تتم على مستوى ترابط النصفين الكرويين Cerebral hemispheres إذ يعملان معاً في تناسق فائق .

الطالب : هكذا تريد أن تؤكد أن علم النفس هو وظيفة المخ الأعلى .

المعلم : عايك نور ، وأذكرك أنكم في الفسيولوجى لم تعيروا النصف المتنعى Recessive hemisphere أى اهتمام .

الطالب : أى والله ، وقد كنت أعجب وأنا إذا كرر أن منطقة بروكا Broca's area تقع في النصف الأيسر فقط لمعظمتنا ، وكنت أتساءل بينى وبين نفسى عن الحكمة في هذا ، وما فائدة النصف الآخر .

المعلم : إن هذا التساؤل هام وخطير ، وقد بدأ منذ سنة ١٩٦٤ ، وصفه عالم الأعصاب الفيلسوف المبقرى هو جليج جاكسون Hughling Jackson ، وفي سنة ١٩٢٦ قال هانشن Henshen أن المخ الأيمن أقل أهمية من الأيسر (*) وهو ليس إلا عضواً ناقصاً ومخزناً .

(*) سوف نتحدث عن المخ الأيسر دائماً باعتباره الطاهر في الشخص الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للشخص الأيسر ولن نشير إلى التنبيه على ذلك ثانية في السياق القادم حتى نهاية الفصل .

الطالب : وحق لو كان عنزنا ألا يدل ذلك على أهميته وقد سبق أن قلت إن الإنسان
« كم من المعلومات ؟ »

المعلم : تمسك لى على الواحدة ، نعم كم ولكنه كم نشط جاهز لتوليفات جديدة
باستمرار كما أن فى كل ناحية من المخ تخزن تصانيف مختلفة عن الناحية الأخرى ،
نظام على أحدث ما وصلت إليه الحياة ، فقد ثبت أن للمخ الأيمن علاقة بالصور
والإتقان والتركيبات الكافية فى حين أن المخ الطاغى له علاقة بالرموز والأجزاء
السلسلة أكثر .

الطالب : الله الله !! أرشيف منظم حسب الصنف ؟
المعلم : يكاد يكون الأمر هو ما تقول ، وهو ليس أرشيفا فحسب بل وظائف
متخصصة بأكلها .

الطالب : تريد أن تفهمنى أن وظيفة نصف المخ المتبقى غير نصف المخ الطاغى ؟
المعلم : نعم ، ولقد لاحظت منذ قليل أنى أتكلم عن المخ الطاغى وليس نصف المخ ،
وكان هذا قصدا منى لإخطأ .

الطالب : أى أننا عندنا عجين لا مخ واحد .
المعلم : وربما أكثر ، ولكن الأمر يتوقف على طبيعة استعمال التعبير .

الطالب : لن أسأل حقى لافضينى فى التفاصيل ، فماذا عندك من أدلة على طبيعة عمل
المخ المتبقى .

المعلم : وصفت عالمة سوفيتية اسمها لوريا Luria من قديم تفوق هذا المخ فى الموسيقى ،
فقد وصفت حالة ملحن اخرج أعظم أعماله بعد أن أصيب بالمجز عن النطق
(الأنازيا Aphasia) نتيجة لإصابة مباشرة للجانب الأيسر ، وقد ثبتت هذه
الظاهرة من قديم فقد وصف دالين Dalin منذ سنة ١٧٤٥ حالة من فقد
النطق التسلسلى (وهى أساس اللغة مثلا) مع الاحتفاظ التام بالقدرة الموسيقية

حيث وصف شخصا أصيب بشلل أيمن تام وفقد النطق ومع ذلك احتفظ بقدرته على غناء ترنيمة تسييح كما هي تماما بمجرد أن يساعده آخر على بدايتها ، وقد اعتبر «هنشن» أن الجانب الأيمن بدائي في أغلب النواحي ، واعتبر — إذا — أن النشاء يتم بواسطة الجانب الأيمن بعد فقد النطق نتيجة لإصابة الجانب الأيسر .

الطالب : بدائي ؟ اليس في ذلك ما يفسر ما أخذناه في الثانوية العامة من أن الشعر سابق في تاريخ الأدب للنثر والشعر موسيقى والنثر تسلسل .

المعلم : هذه إشارة طيبة .. تطمئني على أنك فاهم .

الطالب : والله ولا فاهم ولا يميزون ولكني أصبر نفسي .

المعلم : هل تكفي هذه الإشارة في هذا المجال ؟

الطالب : لا .. لا .. إن هذا الموضوع هو أول موضوع يهرفني ويطمئني أنك لم تضحك على حين قلت إن علمك هذا هو وظيفة المخ مثل بقية فروع الفسيولوجيا التي ندرسها ، هات كل ما عندك حق ولو لم يكن علينا في الامتحان .

المعلم : مادام هذا هو طلبك فاعلم أنه قد ينطبق على ما وصف حالة الموسيقى الشهير رافيل Ravel الذي أصيب في قمة مجده بفقد القدرة على التعرف التحليلي للموسيقى في حين لم يفقد القدرة على المزج ، كما أنه لوحظ أن بعض الخبرات الشعرية قد تظهر لأول مرة بعد الإصابة الجزئية أو المؤقتة بفقد النطق نتيجة للإصابة يتلف المخ الأيسر .

الطالب : إذا يحق لي أن أتخيل أني لو شرحت مخ موسيقار أو موسيق لوجدت مخه الأيمن أضخم وأزحم .

المعلم : نكتة هذه أم سخرية ؟ إن وظائف المخ في قمة كفاءته تكمل بعضها بعضا ،

فكل مخ (أو كل نصف إذا هئت ونحن تسكلم عن التكامل) له تخصصه ، ولكنه يكمل الآخر .

الطالب : ولكنى أذكر وأنت تحدثني عن ظاهرة الرؤية السابقة Deja vu أن النصفين تصلهما نفس الصورة في الإدراك بمارق جزء من جزء من الثانية ، وقد نسرت بذلك أن الإنسان في هذه الحالة ينجح إليه أنه رأى نفس المنظر قبل ذلك ، وقد فهمت أن النصفين يقومان بنفس الوظيفة وهي الإدراك هنا مثلا .

المعلم : ذا كرتك تمام التمام ، نعم لقد حصل ، ولكن تبدو أن التفاصيل تختلف ، أى أنها يشتركان في الوظائف من حيث المبدأ ، ويختلفان في التفاصيل .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : أغلب الدلائل تشير إلى أن المخ الأيسر (الطاغى) هو المختص باللغة أو التفكير الرمزي أو الإسنادى .

الطالب : وما التفكير الإسنادى لو سمحت ؟

المعلم : ألم تأخذ في النحو المسند والمسند إليه ، إن هذا هو التفكير الاسنادى واسمه بالإنجليزية Propositional وقد اعتبر جا كسون من قديم أن وظيفة المخ الطاغى ليس امتلاك Possession الكلمات ولكنه استعمالها ، فالإسناد ليس مجرد تتابع الكلمات ولكنه أن تشير كلمة للأخرى بحيث تعطى الكلمتان (أو الكلمات) مآ معنى لكل منها .

الطالب : أخشى أن يستدجنا الإطناب - وهو طابمك مثلما هو طابى - إلى الخروج عن الموضوع ، فهلا اختصرت لى الحكاية في الفروق بين عمل النصفين ؟

المعلم : هل تتحمل الجداول ؟ إذا سأ نقل لك جدولاً لخصه « بوجن » Bogen مشيراً إلى تاريخ عمل كل نصف والوظائف المقترحة من وجهة نظر العالم الذى وصلها .

الطالب : ياليت أخى ولو فى الهامش .
المعلم : حبا وكرامة ، دعه للهامش (*)

(*) جدول يبين الفروق بين عمل اللغين معا واسماء من وصفوه وتاريخ ذلك

الباحث العالم والتاريخ	النصف الطاغي (الأيسر عادة) Dominant hemisphere	النصف المتخفي (الأيمن عادة) Recessive hemisphere
Jackson (1864)	Expression التعبير	Perception الإدراك
Jackson (1874)	Audito-articular السمعى - المنطقى	Retino-ocular البيكوى العيى
Jackson (1876)	Propositionizing الاستنادى	Visual imagery البصرى التحليلى
Weisenberg & McBride	Linguistic لغوى	Kinesthetic حركه هضلى
Anderson (1951)	Storage تخزينى	Excutive تنفيذى
McFie & Pierrey (1952)	Education of relation تعلم العلاقات	Education of correlation تعلم الارتباطات
Milner (1958)	Verbal لفظى	Perceptual - nonverbal إدراكى - غير لفظى
Semmes, Weinstein Ghent, Teuber (1960)	Discrete مميز	Diffuse منتشر
Zangwill (1961)	Symbolic رمزى	Visuospatial مكانى بصرى
Hecaen, Ajurioguerra & Anglergues (1961)	Linguistic لغوى	Preverbal قبللفظى
Bogen & Gassaniga (1965)	Verbal لفظى	Visuospatial مكانى بصرى
Levy-Agresti and Sperry (1968)	Logical or analytic منطقى أو تحليلى	Synthetic perceptual ولاق أو إدراكى
Bogen (1969)	Propositional استنادى	Appositional تراكمى

الطالب : لا .. لا .. يا عم .. لاجبا ولا كرامة ، إن مجرد النظر إلى هذا الجدول
يطير برجا من مخي ، وإن كنت لا أعلم هل هو البرج الأيمن أم الأيسر .
المعلم : لا تنزعج سأبسط لك الأمر ، واحدة واحدة ، كل ما أريد منك أن تعرفه
الآن هو عدة أساسيات متعلقة بهذه القضية .

الطالب : ولماذا ؟

المعلم : لأنها أساس جوهرى فى فهمك بمد ذلك للأمراض النفسية وخصوصا الجنون
مماسياً فى الجزء الثالث وعليك خير ، وهى أساس فهمك للترابط على أعلى مستوياته
وبالتالى للإبداع ، وهى أيضاً أساس تصديقك أن علم النفس هو الأرق
فسيولوجيا المخ ككل . . هل تذكر ؟

الطالب : أذكر ، ولكن ليس معنى ذلك كل هذا الكوم الجدول من الفروق
والتفاصيل دون شرح .

المعلم : دع هذا الجدول جانبا ، وبما رجعت إليه بمد حين ، وعليك الآن أن
تعرف (*) :

(أ) أن المخ مخان (على الأقل) وليس نصفين .

(ب) أن عمل كل منهما يكمل الآخر .

(*) (1) The encephalized brain is, at least, two brains rather than two halves.

(2) The function of each brain is complementary to the other.

(3) The dominant brain resembles a logical sophisticated scientist who perfects using symbols and learning linear (causal relational chaining).

(4) The 'non-dominant' brain (though a misnomer) resembles the artist who utilizes more the pictorial language, the correlative association (rather than the relational causation). It is more concerned with the wholes rather than the parts and is thus active in processes like imagination and condensation.

(ج) أن المخ اللغوى يشبه الشخص العالم المنطقى ، المتحدلق ، الذى يحسن استعمال اللفظ والرموز فى تسلسل ويحسن تعلم العلاقات فى سببية متتالية .

(د) أن المخ للتنحى (مع خطأ التسمية) يشبه الشخص الفنان الذى يتعامل بالصور أكثر مما يتعامل بالرموز المحددة ، ويحسن التركيب لا التسبيب ، ويهتم بالكليات والتخيل والتراكم والتكيف .

الطالب : عندك عندك إن ما أعلمه أن العالم مبدع ، والفنان مبدع ، فكيف تفصل بينها هكذا وأنت تتكلم عن الإبداع ؟

المعلم : هذا تشبيه ، مجرد تشبيه ، لأن ما أريد أن أوصله إليك هو أن الإبداع الحقيقى هو جماع بين ما يسمى فنا وبين ما يسمى علماً ، والفن بصورته وكلياته ، والعلم برموزه ومعادلاته هما محمودى مصدر الإبداع وقدم الخلق . .

الطالب : ياه !!

المعلم : إن الإبداع الحقيقى هو نتاج عمل الخين معاً معاً .

الطالب : يا سلام عليك ، هو ذاك ، يبدو أنه هو ذاك وكان الـ *Corpus callosum* مهمة جداً فى الإبداع .

المعلم : اسمها بالعربية ١ الجسم المتدمل (*) ، وقد درسوا عمل نصيب المخ منفصلين

(*) يقول ماك كولوش Mc Culloch وجارول Garol منذ سنة ١٩٤١ أن الجسم المتدمل يحوى من الألياف ما يساوى ويزيد عن مجموع الألياف الهابطة والصاعدة فى أحد النصفين الكرويين ، ومع ذلك فالمعرفة عن حقيقة وظيفته ضعيفة للغاية .

وقد وافق جليس Gleys ما استنتجه كل من ميرزوسبرى Myers & Sperry من أن الجسم المتدمل هو الوسيلة التى يستطيع بها النصفان الكرويان أن يشاركا فى العمل معاً بحيث يستفيد أحدهما من خبرة الآخر .

وقد كتب ف. برمر F. Bremer « لقد تبين الآن أن وظيفة الجسم المتدمل تصاحب أعلى وأكثر النشاطات تعقيداً فى المخ » .

أيضا من خلال قطع هذا الجسم في بعض الحيوانات الراقية ومن خلال دراسة بعض حالات الصرعين الذين تجرى لهم عملية شق هذا الجسم ومن خلال بعض الأورام التي توقف عمل هذا الجسم ووجدوا دوره هاما لعمل المخين معاً أي هاما جدا للإبداع .

الطالب : يا سلام ، لقد كنت أستهن به في التشریح لأنه جسم منتظم ليس له علاقات كثيرة وحفظ علاقاته سهل جدا فلم أكن أتوقف عنده ولكن ها أنت تفاجئني أن له وظيفة بالغة الخطوره .

المعلم : حصل ، وقد قال عالم اسمه فيجان Fegan « إن كل الملاحظات تدل على أنه بعد هذه الجراحة نجد أماننا انسانا له عقليين ومجالين للوعى منفصلين ، والسؤال المطروح هو « هل قطع الجسم الندمل يحدث شقا في وظيفة العقل ، (أو ازدواجا) أم انه يظهر ازدواجا قائما بالفعل .

الطالب : كدت تمنعني أن لنا سخان فملا .

المعلم : إن لاشلي Lashley (وهو من أشرت إليه في أول هذا الدليل) يقول بأن علماء النفس - على الأقل في الفترة الأخيرة - لا يجدون سببا أو منطقا في التمسك بفكرة وحدة العقل .

الطالب : إنى أخاف أن تكون كل الدراسات السابقة للتفكير لم تدرس إلا تفكير النصف الطاغى ، أو قل المخ الطاغى حتى لا نحتاج ، فاللغة والكلام والمنطق والحساب كلها تابعة له كما فهمت ، وعلينا إذا أن نبداً دراستنا من جديد للمخ الآخر وبذا يتضاعف المقرر .

المعلم : كل همك المقرر ، المقرر ، ألن تمشق العلم أبداً ؟ نعم ياسيدى نحن نحتاج ربما لمشرات السنين حتى نعيد تنظيم معلوماتنا بعد هذا التتح الجديد .

الطالب : يا سبحان الله ، علينا هم متائل كما قلت لك ، ولا وقت لدى للعشق ياسيدى .
المعلم : حاضر حاضر ، ولكننى سأغريك ببعض المعلومات من مدارس قائمة معلا

تؤكد هذا التمييز ، بل سأحاول أن أدخل فيها بمض أقوال الفنانين والبدعيين
حق أجنب انتباهك ، أو أقول لك... ، سأضعها في الهامش (*) حق لا تنزعج .

الطالب : رغم أنك وضعتها في الهامش فقد انزعجت .

المعلم : أنت حر ، فالانزعاج أمام الحقائق العلمية مفيد بلا أدنى شك .

(*) ١ — يقول دسوتوفسكى « إن الضيق الذى ينبع من الطبيعة المزوجة للانسان يترك
آثاره على كل أعماله » .

٢ — يقترح أنتوريه جيد أن هناك صراع بين ماهو معقول وما هو غير معقول وأنه
يوجد نوعان من التفكير .

(٣) فرق وليم جيمس William James بين نوعين من التميز وهما التميز التفريقي
الدقيق (التحليل) والتميز الوجودى أو الكيانى (الكلى) .

٤ — إن مدرسة بافلوف واتباعه قد أشارت إلى ماسمى الجهاز الإشارى الأول
First signal system وهو أقرب ما يكون إلى التفكير الكلى والجهاز الإشارى
الثانى Second signal system وهو أقرب ما يكون إلى النوع المنطقى للسلسل الثانى .

٥ — إن العمليات الأولية التى وصفها فرويد أقرب إلى النوع الأول والعمليات الثانوية
أقرب إلى النوع الثانى بما يتبع ذلك من يخصص النصفين .

٦ — عبر برونار Brunar عن هذه القضية بقوله « إن «منطق» العلم و «لامنطق»
الفن يتحدثان بلغتين مختلفتين تماما ولكن يبدو أن كلا منهما يكمل الآخر .

٧ — يقول ووش ، وكيس Rusch & Kees ويستمد الكاتب أساسا أن يقلب
الصور غير اللفظية إلى صور لفظية .

٨ — يقول ستيفن سبندر Stephen Spender « إن سماب الفكرة التى أشعر بها
تتكلف إلى رذاذ الألفاظ »

٩ — يقول أينشتاين Einestien لإجابة على سؤال جاك مادمار Jacques
Hadamard وهو يحاول وصف خطوات إبداعه الفنى :

« . . . يبدو أن المكروبات الفيزيائية (العضوية) تعمل كقومات أولية فى التفكير ،
وما هى إلا إعلانات وصور فى ارتباطات أشبه باللعب تقريبا ، وفى حالتى فإن هذه المقومات
الأولية هى مرثيات أو بعض النوعيات العضلية ، وفى المرحلة الثانية يأتى البحث عن الكلمات
والملاقات حين يكون اللبب الأولى قد استوفى حقه جاهزا للإخراج بالارادة » .

الطالب : ولكن خبرني ، كيف اختص كل نصف ، آسف ، كل مخ ، بوظائف تلك
وهما في التشريح سواء بسواء ؟

المعلم : هل رأيت فائدة انزعاجك ؟ إنه مزيد من الأسئلة ، طبعاً لا أحد يعرف كيف
حدث التخصص على وجه التحديد لأن ذلك يتعلق بتاريخ فيلوجيني (تاريخ
تطور الحياة والأحياء) طويل ، إلا أن نمو اللغة بالذات وتحديداتها في أحد
الجنين يؤكد أن هذا التخصص أكثر ما يكون في الإنسان ، إلا أنه لا ينفي
أن يكون هناك تخصص حتى في حالة عدم وجود لغة ، ويبدو أن كل نصف
(أخطأ في المادة) أعنى كل مخ يختلف عن الآخر من حيث اتقاء المعلومات
الداخلة والمحتوى وربما الترتيب كذلك .

الطالب : يكفيني هذا ، كل شيء « يبدو يبدو » . . ومع ذلك .

المعلم (مقاطعاً) : أهم شيء فيك هو « الماذلك » هذه .

الطالب : إتهزها فرصة وهيا .

المعلم : ولم لا ؟ إن الموضوع يطول شرحه ، ولو تذكرنا خطوات الإبداع المألوفة ،
لظهرت اعتراضات شديدة حول هذا التحديد بينها بهذا الشكل المسطح .

الطالب : عن أى خطوات تحدث ؟

المعلم : آه !! ألم أقل لك ؟ إن خطوات الإبداع رغم اختلاف التفاصيل تلخص في (*)

(*) Phases of creative process are summarized as follows:

(1) **Preparatory phase**; identifying the problem and gathering information.

(2) **Incubation phase**: time and the least conscious deliberate attention.

(3) **Inspiration phase**: sudden arrival to the solution as if out of the blues.

(4) **Verification, elaboration and modification phase**: by tests of repetition, trial application and test of time.

(١) المرحلة التحضيرية حيث تختبر المشكلة وتتمتلك المعلومات اللازمة
(٢) ثم مرحلة الحضانة وهي مرحلة انتظار ليس فيه نشاط ظاهري يتساق تملقا
مباشرا بالمشكلة (٣) ثم مرحلة الإلهام حيث يصل البدع إلى الحل وكأنه ضربة
نملم جاءت فجأة وبقدرة خارقة في حين أنها إعداد ترتيب (٤) وأخيرا مرحلة
التحقيق والتطوير والتعديل وهنا يدخل الحل المطروح من خلال الإلهام
إلى معمل الواقع واختبارات الزمن ليتأكد أو يني أو يطور أو يعدل .

الطالب : بدمتك هل تصدق أن من يريد أن « يدع » سوف يمر بهذه المراحل
وأنه ينتقل من سنة أولى إلى سنة ثانية وهكذا ؟

المعلم : طبعا مستحيل ، ولكن الذي أريد أن أؤكدك هو أنه لا إبداع بدون
معلومات كافية ، وأن ما يسمى إلهام ما هو إلا نتيجة جهد وخبرة ومعلومات
هائلة وزاخرة ولكنها دخلت في مخ نشط ناقد يقظ يستطيع أن يعمل ككل .

الطالب : تعنى التصفين - آسف المحين - عبر الجسم التندمل ؟

المعلم : نعم ، وأكثر بما لا يترك جزءا قديما أو حديثا إلا واشترك في العملية .

الطالب : يا ساتر استر هذا أمر مخيف ، مجرد تصوره مخيف .

المعلم : ولهذا فإن المبدعين قلائل .

الطالب : ولكن ألت معى أن المبدعين بهم أشياء من كذا أو كذا ، يعنى ليسوا
على بعضهم .

المعلم : أفهم ما تعنى ، وأوافقك على ذلك ، ولكن هذا لا يعنى إطلاقا أنهم مختلى
العقل والعباذ بالله ، بل إن الابداع هو قمة العقل وبالتالي فهو قمة الصحة لأنه
أكبر نشاط ترابطى رغم ما يبدو على المبدعين من شذوذ ، إلا أنه قد يكون
شذوذا إلى أعلى ، كما أن عدم توازنهم الظاهرى أحيانا هو إعلان عن نشاط
عقلى خاص .

الطالب : ترابطى ؟ تانى ؟

المعلم : نعم ، فلمازلنا نتحدث عن الوظائف الترابطية ، وقد تدرجنا بها واحدة واحدة من الإدراك حتى الإبداع الذى هو منتهى الترابط للتوليف .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت ، هل هناك فرق بين البدع ، والفنان ، واللوهوب والبعبرى ؟

المعلم : ياساتر استر ، إن هذا يحتاج إلى كتاب بأكمله ، ومع ذلك واحتراما بلشنتفك سوف أقول ما أراه فى هذا الشأن فى إيجاز تمرينى شديد ، وأرجوك ألا تسألنى التفاصيل حتى لو اختلف ما أقوله عما تعرفه أو ما هو شائع .

الطالب : لا أسألك حتى تحدث لى منه ذكرا .

المعلم : فتح الله عليك ، اسمع ياسيدى (*) .

اولا : إن كلمة فنان قد أسوء استعمالها حتى أصبحت تصف التسلية التعريفية الترويحية ، كما قد نصف نوعا من الإبداع خطير ، ويستحسن أن تقصرها على نوع خاص من الإبداع ، يفتب فيه الانشقاق Dissociation ، وهو جزئى

(*) The artist (after excluding abuse of the term) is not synonymous to the creative. His production is partly a sort of healthy dissociation and is relatively restricted to part aspect. The talented person is believed to be opposite to the genius and creative. The latter two terms are used, one instead of the other. Recent scientific language prefers the term creative. As Nathaniel Hirsh wrote in his book **Genius and Creative Intelligence**: the genius creates the man of talent improves; the genius intuits, the man of talent analyses and explores; the genius aspires, his life goal is creativity, the talented are animated by ambition and their life goal is power, the genius is ever a stranger in a strange land, the talented are those for whom the earth is a paradise and social adjustment a natural and frictionless vocation.

يشمل جانباً دون آخر في المادة ، وموقوت (لا يستمر معظم الوقت) أما هذا النوع الترفيهي والتثريفي فليبحث له عن اسم آخر تحت مادة «لهو» أو «قرنشة» أو ماشئت من مسميات .

ثانياً : والموهوب ، ليس مبداً بالضرورة ، فهو متميز في أداء بذاته وليس مولفاً بين أجزاء أو متناقضات حتى ذهب بعضهم إلى اعتبار الموهوب تقيض المبدع .

الطالب : تقيضه ؟

المعلم : تصور ١٠١ في حين أن الموهوب يحسن أداءه ، فإن المبقرى (وهذا هو الاسم الذي عني به المبدع الخلاق ، ودعنا نستعمل لفظه مؤقتاً) يصنع الجديد ، وفي حين أن المبقرى يمتد إلى حد كبير على حدسه ، فإن الموهوب يتقن التحليل التجزيئي ، وفي حين أن المبقرى يعطي حياته كلها لهدف الخلق الإبداعي فإن الموهوب قد يستعمل موهبته كوسيلة للحصول على أهداف منها القوة أو السلطة أو المنعة وهكذا .

الطالب : ياليتنى لم أسألك .

المعلم : لا ، لن تستطيع أن توقفنى إلا إذا أكلت :

ثالثاً : وجدنا أن المبقرى يكاد يكون هو المبدع في أغلب الأقوال وخاصة أن اللغة العلمية الحديثة تفضل مرحلياً استعمال كلمة المبدع ، وهو ليس الفنان ولا الموهوب ، وإن كان عمله يخرج فناً ، وتيزه يعطيه لمحة موهبة خاصة ، إلا أنه عادة فريد نوعه ، دائم الانهيار ، قادر على الدهشة ، متحمل للتناقض ، يصنع تراجمات جديدة بنشاط مستمر دون أن يخشى أسألك حتى لو ظل وحيداً لا يتراجع مها حدث .

الطالب : هذا ليس مبداً بل نيباً .

المعلم : لا أريد أن أجيب أو أنق ، ولكنه يحمل ألم النبوة ، وشريف الأصالة .

الطالب : شكر الله لك ، وأرجو أن تقل النقاش لأنى أخاف على نفسى من البقرية
ولا أحب الألم .

للمعلم : من حقاك . . . ، ولكن .

الطالب : لكن ماذا ؟ أريد أن أذاكر دروسى ، إذاكر دروسى كماهى دون
إيداع ، ماذا وإلا .

المعلم : وهذه الطريقة فى التربية تتماق بتنمية المرحلة الأولى لحسب ، مرحلة
الحصول على المعلومات ، ومالم ياحقها مايلها فأنت تكرار جيد لا أكثر
ولا أقل .

الطالب : وماذا أفعل أنا ؟ أرسب من أجل خاطر عيون النصف المتبقى ، إقم
أفصوور أنه لو عمل كما يبنى فإن النتيجة هى أن أصبح أنا المتبقى أو المتبقى
(بكسر الحاء وتحتها) عن كاية الطب .

المعلم : بل وسائر الكليات .

الطالب : غيروا إذا نظام التعليم .

المعلم : ياليت ، ولكن المحاولات التجريبية البديلة قد بدأت بالفشل ، ومصورى :
لأنها خلقت شبانا وأطفالا مبدعين ليستلم القدره على الاستمرار أو التكيف ،
أى لم تخلق رجالا ونساء يحافظون على استمرار قدراتهم فى زيادة دائمة .

الطالب : هذا فعل وذاك فشل فماذا تريد ؟

المعلم : لا بد من ضبط جرعة الحرية بما يناسب قوة السيطرة ، وضبط جرعة الطنيان
والتنهى ، وضبط جرعة الاستيعاب والتعزير للمعلوماتى فى مقابل استعمال هذه
المعلومات بقدر نشاط متجدد و . . .

الطالب : عندك عندك ، لا بد من ضبط جرعة ما تريد أن تقوله لى فى مقابل ما هو مقرر علينا .

المعلم : ولكن .

الطالب : ولا لكن ولا يحزنون ، لقد أتمينا بسلام الوظائف الترابطية فمن أين لنا بالطاقة اللازمة لفعالها على حد ما أشرت لى أول الأمر ، وإحيداً لو خففنا وطأة هذا الترابط ببعض الحديث عن المواطن والحب والذى منه .

المعلم : ولكن هذا يحتاج فضلاً جديدا قائماً بذاته .

الطالب : فليكن .

الفصل الخامس

الوظائف الدوافعية

MOTIVATING FUNCTIONS

الطالب : وآآن حدثى ماهى القوة التى تدفع المنح لعمل كل هذه الوظائف .
لللم : تذكر أننا قسمنا وظائف المنح إلى وظائف، ترابطية وأخرى دوافعية وثالثة
وسادية .

الطالب : أبدا، لا أذكر .

اللم : ولو . . ، أذكرك ، إن كل ما شرحنا حتى الآن من أول الإدراك حتى
الإبداع كان يقوم على فكرة الترابط ، فالإدراك ربط بين أثر قديم وإحساس
حالى ، والتفكير ربط بين معلومة ومعلومة لحل مشكلة ، والابداع ربط
بين أجزاء قديمة لخلق جديد ، وحتى الاحلام ربطت بين أى شىء وأى شىء .

الطالب : ولكن ما أذكره أنا أسمينا كل هذا بما فى ذلك التعلم والذاكرة
وظائف معرفية .

اللم : ولم لا ، الوظائف للمراية ترابطية بالضرورة .

الطالب : وحتى الاحلام . . وظيفة معرفية ؟

اللم : وحتى الاحلام ، لأنها تنظيم تكيفي لما حدث من معرفة أثناء اليقظة .

الطالب : لو سمعك أحد أهل بلدنا تتكلم عن الربط والتربيط بهذا الحماس والتقدير
لانزعج ، فلربط معنى خاص عندنا فى الريف .

اللم : أعرفه وأحذرك من هذه البداية الساخرة ، لنضع الربط والترابط وكفى
عليه هذا ، ولتتكلم فى الوظائف الدوافعية .

الطالب : بصراحة حكاية الوظائف الدوافعية هذه لها رنين جذاب ، ولكنها بعيدة عن تصويرى عن مخ الإنسان .

العلم : ومن أين لك بتصورك هذا يا بطل ؟

الطالب : من تشريح الجهاز العصبي وحقى الفسيولوجيا العصبية التي أخذناها ، لم أشئ فيها على مخزن وقود ، ولا حجرة احتراق تلتج الطاقة التي تدفع للمخ للعمل .

العلم : بصراحة معك حق ولكن أحذرك من فرط التعميم فلكل جهاز خاصيته ، وحق تمييز طاقة دوافعية لا يعنى بالضرورة طاقة مثل الحرارة أو البترول ، وقد لا يتسكن تحديد طبيعتها مرحليا ، إلا أن آثارها وتنقلها واتجاهها يتسكن تتبعه في الصحة والمرض بشكل مباشر .

للطالب : ماذا لم تنف تشيبيها بالكهرباء أيضا وأنت تعدد أنواع الطاقة

العلم : لأنى لم أستطيع ، وتصورى الشخصى - على مستوى الافتراض - أنها أقرب ما تكون إلى ذلك رغم استحالة تطابقها مع مانرف ، وقد وصف إكلز Eccles (سنة ١٩٥٨) أن النيورون neuron يعمل على مستوى حوالى واحد من ألف مايون من الوات wati (وبالتالي فإن المخ يأكله يعمل على مستوى عشرة « وات » ، وقد ذكر نفس العالم أن ما ينقل للثير stimulus فى بعض المشابكات synapses يطلق فى كم quanta من بضمة آلاف من الجزئيات ، وذلك على جانب المحور axon من النيورون ، وتنفجر الحويصلات vesicles الحاملة للمادة الناقلة ، فتطلق ما بها من مواد خاصة .

الطالب : تعنى أن هذه الحويصلات هى مخازن الطاقة .

العلم : يا أخى لا تتسرع ، أنا لا أعنى ، ولا أعرف ، وإنما أنا أنقل لك بعض المعلومات الجزئية التي تعلم أنك - وأنا معك - جاهلان (على أحسن الفروض) وبالتالي تنبهك إلى عدم الإسراع برفض ما لا تعرف .

الطالب : إنك تحبني ، تقول لي معلومات في منتهى الدقة ، ثم تصنع الجهل وبمساوى
تفسك بي لتسحبني إلى حيث تريد .

المعلم : لماذا لا تصدق أن الجهل هو بداية العلم ، وأن الليقظة واحترام كل معلومة
مهما خوّلت هي بداية الطريق ؟

الطالب : بدايته ؟ نهايته ؟ قل لي كيف تعمل الطاقة الدافعية . وإن لم تقبل لي قلن
أعتقد بوجودها أصلا .

المعلم : عندك حق كما أن عندهم حق .

الطالب : من هم ؟

المعلم : من أنكروها .

الطالب : وهل هناك من ينكر المواظف والدوافع حقيقة وبغلا ؟

المعلم : بل هناك من ينكرها بكل الحق ، أنكروا الفرائز أولا وبمجدة وصلت إلى
التعصب ضدها ، وذلك لحساب العوامل البيئية والاجتماعية ، وضعت بالتالي ،
موجة التأكيد على الدوافع للوروثية وإن ظل الاهتمام بالدوافع المكتسبة ،
بل إن الانفعال ذات نفسه والمواظف قد تعرضت إلى الإنكار أو الإهمال
المقصود من كثير من العلماء .

الطالب : ينكرون الانفعال والمواظف ، إذا كيف يرون الانسان ؟ كتلة من
الساوك والأجزاء المترابطة ؟ مكنة بشرية ؟ ما أقسام .

المعلم : المسألة ليست مسألة قسوة أو رحمة ، ولكنها مسألة علم ، ولنة العلم ، ولملك
رأيت كيف يمكن أن تشرح التعليم وتفسر النسيان وتفهم التفكير ، أما بالنسبة
للمواظف والانفعال فيبدو أن الحديث عنها يتطلب لهجة شاعرية بمض الشيء ،
والعلم لا يقر هذه الهجة بصفة عامة .

الطالب : حتى يكون العلم علما لا بد أن يكون الكلام جافا . هل تعني ذلك ؟

العلم : أنا أحكى لك وجهة نظر لها مبرراتها ، اسمع هل تصور أن فرويد ذات نفسه
بجملالة قدده لم يضع نظرية في الانفعال ، بل لقد ذكره في مجال الانشقاق
Dissociation مما يوحي أن الانفعال أقرب إلى اللاسواء .

الطالب : الله ! الله !! رضينا بقد من أنكروه ، وها أنت تملن أن الانفعال مرض ،
فليصدر العلماء فرمانا بعدم الحزن وعدم الفرح ومنع الحب وحظر الكره حتى
لاعتبرونا مرضى والمياذ بالله .

العلم : لماذا تبالغ في الاعتراض قبل أن تسمع ؟ إننا في أخطر منطقة من فهم النفس
فانتظر حتى نرى ، ثم أطلق لسخرتلك العنان .

الطالب : صدقتى أنى شديد الشوق لمعرفة حكاية العواطف والانفعال والذوايق
لأسباب خاصة .

العلم : حتى ولو كانت أسبابك خاصة فسأحاول أن أوصل لك الصورة العامة : وهيا
ترك طبيعتها الفسيولوجية جانبا لنعرف أبعادها ووظيفتها أولا .

الطالب : لا يا عم ، لقد بدأنا بالمخ من أول تعريف النفس ، وليس عندي
ما يبرر إلا أبدأ في كل وظيفة من نفس المنطلق .

العلم : ماذا أقول لك ؟ هل تقبل اجتهادى ؟

الطالب : وهل جاءت على اجتهادك في هذه النقطة فقط ؟ ألسنت تجتهد منذ البداية ؟
بل تريدنى أنا أيضا أن أجتهد ؟ هاتها ولا يهيك .

العلم : نمسكها واحدة واحدة :

١ - القوة الدائمة هي تراكيب تنظيمية أيضا في المخ ، ولكن يبدو

أنها ليست ارتباطات خطية بسيطة ، بل هي ترابطات دائرية غائرة .

الطالب : يعني مثل التي تحدثت عنها في عمل المخ التنحى ؟

العلم : تقريبا .

الطالب : يعنى المواطف والدوافع فى الميخ التنحى ؟
المعلم : يا أخى لاتعجل ، لقد وعدتني بحسن الاستماع حتى أنتهى من اجتهادى .
الطالب : نعم ، حدث ، وآسف .

المعلم : ٢ - وهى كلية بشكل مبدئى ، وكل « كل تنظيمى مترابط » يمثل مستوى من الانفعال ، وكلما كان هذا الكل التنظيمى شاملا لمدد أقل من النيورونات والدوائر ، وأقدم عمراً (فى الميخ الأقدم) كان أقرب إلى الإنفعال البدائى Emotions والدوافع المضوية ، وكذلك كان ظهوره أقرب إلى النشاط التفاعلى Reactive ، والعكس صحيح ، أى كلما كان هذا الكل التنظيمى شاملا لمدد أكبر فأكبر من النيورونات والدوائر ، وأحدث عمراً ، (فى الميخ الأقل قدما وهكذا) كان أقرب إلى المواطف Feeling والدوافع الأرقى ، وكذلك كان ظهورها شاملا لكل من الفعل والتفاعل ، أى الدفع التلقائى والاستجابة معاً .

٣ - كلما اتصلت تنظيمات الدوافع والاتصالات الترابطية عن يقية الوظائف الترابطية الأخرى ، كانت ظاهرة دوافعية مستقلة ، والعكس صحيح ، فكلما اربطت بالوظائف الترابطية الأخرى مثل التفكير والتعلم والإرادة كانت أقل استحقاقا للتناول بصلتها وظائف مستقلة .

الطالب : لا . . . عندك ، لا أكاد أفند على تفيمك .
المعلم : أعلم ذلك ، ولكنها مبادئ علمية تحمل مشكلة تصور الطاقة تصورا خرابيا أو مجرداً .

الطالب : تريد أن تقول أن الطاقة التى تتحدث عنها هى نوع من الترابط الكلى التنظيمى .
المعلم : ولكننى أضيف : فى حالة توظيف نشط
الطالب : وما الذى يجعلها فى حالة توظيف نشط ، ألا يحتاج هذا التوظيف فى ذاته إلى طاقة .

المعلم : لا تتصور معنى يا أختي أن التنظيم في ذاته يحرك بعضه بعضا فيولد الطاقة (*) متى ما سارت ترابطاته في اتجاه بذاته .

الطالب : والله حيرتني ، التنظيم ذاته ؟ في اتجاه بذاته ؟ أليس عندك شيء أسهل .
المعلم : حيرتك هذه ، وحيرتي معك ، أسهل من معاملة الوظائف النفسية وكأنها تصدر من موضع محدد « بذاته » مثلا يبسطها المعاجزون عن التصور الكلي والدواىرى .

الطالب : معهم حق والله .

المعلم : يجوز أن معهم حق ولكنهم ليسوا مع الحق .

الطالب : إذا فأين الحق ، إنى أود منك أن تحدثني عن هذه الطاقة حديثا أوضح حتى ولو كررت بما قلت بلغة أخرى فالتكرار يعلم الشطار .

المعلم : لقد حيرتني هذه المسألة كثيرا كثيرا ، ففكرى كله مبني على افتراض قوة ما في الكيان الحيوى إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها ، تكامل الوجود البشرى وانتقل إلى آفاق التطور بلا توقف ، وإذا أعيقت ظهرت المضاعفات ، وأجهض النمو ، وتشتت الجهد ، وأعلن المرض .

الطالب : كلام جميل ، فماذا حيرك في ذلك ؟

المعلم : حيرتني أن مفهوم هذه « القوة » الـ : « ما » غير واضح في ذهني ، ولا أستطيع أن أترجمه إلى تصور تشريحي ، أو حتى نسيولوجى يسير مع تركيب المخ ، وفكرة الترابط مثلا ذكرت أنت في الأول تماما .

الطالب : إنك تغلب نفسك ، وسوف أحاول أن أساعدك : إن الحياة ذات نفسها طاقة دون مفهوم تشريحي أو نسيولوجى ، وحتى الذرة غير الحية فيها كل هذه الطاقة الذرية دون تشريح أو نسيولوجيا .

(*) لن أتكلم هنا عن طبيعة الطاقة وقدرتها على التأثير المباشر ومدى إشعاعها بما قد يربك هذا المستوى من النقاش ، لأنه يقع في مجال « ما بعد علم النفس » وهو مجال بكر خطر في آن واحد .

المعلم : أى والله ، ولكن هذا لا يمنع أن نبعث عن أقرب تصور لمفهوم الطاقة ومفهوم التراثز و . . .

الطالب (مقاطعا) : مالتراثز وما للعلاقة .

المعلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا ذلك قبلا ، أم أنك نسيت ، هل خفت من دفاعك عن ماهية الطاقة وضرورتها فتحاول أن تراجع أنت أيضا ؟ يا أخى : التراثز ليست إلا طاقة موروثة نوعية توجه نحو إشباع بذاته(*) .

الطالب : أعذر غيائى وإلحاحى فسأعود للتساؤل ولماذا الهجوم عليها ، اليس الهجوم عليها يتضمن الهجوم على الوراثة .

المعلم : التكرار يعلم المشطار ، نعم ياسيدى هو هو هجوم على أى اقتراض ميتافيزيقي (هكذا أسماء بعض المهاجمين) لطاقة غير محددة ، وهو هجوم ضمني على الإعلاء من قيمة الوراثة .

الطالب : ولكن ألم يقل فرويد بغيره كهذه الطاقة ، فلماذا قلت أنه لم يضع نظرية للاتصال ؟

المعلم : لقد أسمى الطاقة التى كان يتحدث عنها باسم « الليبدو » ، وشاع عنها أنها طاقة جنسية أساسا - ليست تناسلية بالضرورة - وهوجمت هجوما لا هوادة فيه هى الأخرى(**) ، علما بأنها قد تشير إلى طاقة الحياة ذاتها ، وخاصة فيما يتعلق بالحافز إلى التواصل بين البشر .

(*) Instincts are but specified inherited energy that directs towards a particular satisfaction.

(**) The concept of Libido described by Freud is very near to the concept of energy in the recent ethological language dealing with motives. Although the term libido is said to be sexual. It is not necessarily restricted to reproductive function but rather to life itself and in particular to the tendency to relate with each other.

الطالب : هجوم ؟ هجوم ؟ هجوم ؟ أليس وراء الطاء شيء إلا الهجوم على بعضهم البعض .

المعلم : ولم لا ؟ إن هذا يدفع إلى مزيد من الإيقان ، ويؤكد ضرورة التحفظ في إطلاق النظريات ، ويساعد في البحث الأعمق عن الحقائق الأصدق .

الطالب : وآخرة هذا الهجوم على الطاقة والنزائر .

المعلم : توارت هذه النظريات في الظل قليلا ، فيما عدا نظرية الليبدو التي أبقاها انتشار الفكر التحليلي النفسى وتمصب مدارسها .

الطالب : ثم ماذا ؟

المعلم : ثم عادت إلى الظهور من مدخل علم الإثنولوجيا Ethnology .

الطالب : علم ماذا ؟

المعلم : هل نسيت ؟ لقد ذكرنا هذا الاسم من قبل ، وقلنا إن هذا العلم هو علم الطباع والأجناس وتكوينها (ص ١٠٣) .

الطالب : نعم نعم ؟ كان ذلك بشأن الحديث عن « الطاقة الخاصة الفعالة » .
المعلم : هو ذلك .

الطالب : هل تعنى أن الطاقة الخاصة الفعالة هي النزائر النوعية والدوافع والنظرية ؟
المعلم : نعم

الطالب : (مقاطعا) كل ما تعاملونه بمد الهجوم والدفاع ، أن تفتيروا الأسماء ، فبدلا من نظرية النزائر تتكلمون عن الإثنولوجيا ، وبدلا من دوافع السلوك الغلاى ، تسمونها الطاقة الخاصة الفعالة . . على من تغيرون جلدكم ؟

المعلم : مالك تتكلم بهذه الحدة ، إن الحقائق الإميلة واحدة ، وهي تأخذ أسماء تابعة للعلم الذى يدرسها ، ولما أصبحت دراسة الطباع والأجناس هي المختصة

بدراسة الفرائز والدوافع ، وكذلك السلوك المطبوع . وورثة الصفات والسلوك
جميعا ، عادت لتأخذ مكانها الطبيعي في دراسة النفس من هذا المدخل ، ولا يضر
الظاهرة أن تتوارى بمض الشئ ، نتيجة لسوء استعمال لغة غامضة لتمود إلى الظهور
تحت الفاظ أدق ولغة أوضح .

الطالب : سمها ما تشاء ، وأكل من فضلك .

المعلم : إن كلمة الطاقة التي حيرتني وشغلتني ، التي أسماها فرويد (أو أسمى شبيبتها)
« الليدو » ، والتي أعلى من شأنها مكندوجال في نظريته عن الفرائز ، والتي وصفت
مؤخرا من منطلق الإثولوجيا باعتبار « .. أنه في أي وقت من الأوقات يوجد كم »
من الطاقة متاح لتنشيط جانب من السلوك الفريزي » (*) . . كل ذلك لم
يوضح لي معنى كلمتي طاقة ، وكم .

الطالب : فماذا أنا فاعل الآن ؟ ماذا إذا كر وماذا أدع ؟ بل ماذا أعرف أصلا ؟

المعلم : فكر معي يا أخى .

الطالب : أفكر ؟ هكذا خيط لرق ..

المعلم : لا أطلبك بالتفكير من فراغ ، ولكن من المعلومات المتاحة ، وأعيد عليك
بإيجاز ما نصلته منذ قليل ، وهو أن الطاقة الدوافعية المصبية يستحيل أن تكون
بالمعنى المطلق للكلمة ، وإنما هي مرادفة لتنظيم نيوروني ، معين ، بترتيب معين
جاهز للإطلاق ، لإصدار سلوك معين (**)

(*) According to the ethological approach, it it said that at any time there is a certain amount of energy ready to activate a certain aspect of instinctual behaviour.

(**) The neuronal motivating energy is impossible to be taken as an assumed metaphysical concept. It has to be taken as a particular neuronal organization ready to be released to present a specific behaviour.

الطالب : وأين الطاقة من هذا الكلام .

المعلم : ألم أطلبك أن تتصور معي أن ترتيب الأجزاء ترتيبا خاصا متناسقا جاهزا للإطلاق هو هو الطاقة المهيبة .

الطالب : يمكن ، ولكن الحديث عن مقدار الطاقة وإزاحة الطاقة صعب بهذه اللغة .

المعلم : حقيقة هو صعب ، ولكنه ممكن ولن أفعله لك في هذا الدليل ، فقط أذكرك أن الأصعب منه هو الحديث عن الطاقة بشكل كمي عايم .

الطالب : وهل العواطف والانفعال كذلك ترتيبات نيورونية جاهزة للإطلاق .

المعلم : تماما ، ولكن لا بد أن تذكر احتمال أن كل تركيب نيوروني له مقابل تنظيم خاوي .

الطالب : وهل تمنى بكل ذلك أن أى دافع وأى عاطفة لهما ترتيب خصوصي ؟

المعلم : فعلا .

الطالب : الآن تذكرتك حين أشرت إلى إزاحة النشاط (*) ، فإذا صدقتك الآن

فكيف تفسر حكاية الإزاحة هذه بتركيباتك النيورونية .

المعلم : إذا أعيق تنظيم عن الإطلاق ، انطلق بديلا عنه ، ومدفوعا ضمئيا من خلال

إعاقته تنظيم آخر .

الطالب : أكاد أصدقك .

المعلم : وكأما زادت مساحة التنظيم ، وارتبطت بأكثر من تنظيم آخر ، وشملت

أكثر من تنظيم أصغر ، كان الدافع أو العاطفة أرقى وأشمل ، وذلك يسير جنباً

إلى جنب مع مراحل النمو من ناحية ، ومع ظروف البيئة ومجالها من

ناحية أخرى (**).

(*) صفحة ١٠٤

(**) The extent of the organization of a particular motive delineates its evolutionary level. The more it expands to include smaller ones, the higher it stands.

الطالب : ولكن معنى كل ذلك أن الوظائف الدوافعية هي التنظيمات الموروثة الجاهزة للإطلاق ، فماذا تدفع .

المعلم : إنها إذ تطلق ، وأحيانا يقولون تبسط unfolded تثير في نفس الوقت تنشيط ترابطات مناسبة تخدّم الهدف من إطلاقها ، وتناسب — عادة — ظروف الحاجة إلى إطلاقها ؟

الطالب : وهذا التنشيط هو الذى جعلها تستحق اسم « الدوافعية » .

المعلم : نعم ، ولكن هذه التنظيمات الأولية إذ تصاعدت في الترابط تندمج تنظيماتها في النهاية مع تنظيمات أعلى المراتب في الوظائف العرفية حتى ليصبحا واحدا .
الطالب : غير فاهم .

المعلم : هل تذكر الإبداع ومدى ما كان يشمل من ترابطات وصلت إلى شمولها النصف الأيسر مع النصف الأيمن ؟ إن ذلك يشمل في نفس الوقت أرقى شمولاً للمواطن والدوافع في تناسق تكامل عال .

الطالب : تمنى أن الإبداع ليس هو التفكير الإبداعي لحسب .

المعلم : نعم ، إذ هو قمة التكامل بين أعلى ارتباطات كل الوظائف ، والقاعدة أنك كلما تقدمت على سلم النمو وجدت أن أعلى الوظائف في كل ناحية هي هي ، أى أنها تكاد تكون متطابقة (*) فلا يمكن فصل التفكير الإبداعي عن دوافع تحقيق الذات (أو امتداد الذات) من المواطن الأرقى المتأهبة (كاسيأتى) .

الطالب : لا . . لا . . زدنى شرحاً .

(*) Various functions converge towards each other as they develop along the evolutionary scale of the species as well as the individual's. Ultimately they become nearer to each other until they are but one and the same. For instance creative thinking could hardly be delineated or disentangled from self actualization (and expansion) neither from the creative joy nor meaningful communication (see later).

المعلم : أعنى قمة الدوافع كما سترى هي هي قمة التفكير بل هي هي قمة الوعي .

الطالب : الله . . الله !! هذا هو اجتماع القمة بحق .

المعلم : نعم ما قلت .

الطالب : ولكن من أجل خاطري دعنا مع الرعاية وحدثنى عن الدوافع الأولية
حق أجمع في الامتحان أولا .

MOTIVES الدوافع

المعلم : نعم ما رأيت : فالدوافع الأولية كما أسميتها يمكن أن تقصد بها الدوافع الفطرية
وهي تنقسم إلى دوافع نفسية ودوافع عضوية .

الطالب : ولكنني كدت أوقن من المقدمة أن الدوافع كلها فطرية موروثية .

المعلم : إنها في أصل فكرتها تكاد تكون كذلك ، ولكن إذا أخذنا فكرة أنها
تنظيم معين جاهز للإطلاق ، فإن هذا التنظيم يمكن أن يكون موروثا ويمكن
أن يكتسب من التكرار والمادة .

الطالب : المادة ؟ مرة ثانية ؟ أليست المادة « تعلم » ؟

المعلم : لذلك فالدوافع المكتسبة « تعلم » كذلك .

الطالب : فما الحاجات إذا ؟

المعلم : وبعد ؟ رجعت إلى أسئلتك كيفما اتفق ، ومع ذلك فالحاجة Need هي هي

الدافع ولكن من وجهة نظر الارتواء ، أما الدافع Motive فإنه يستعمل لنفس

الظاهرة من وجهة نظر الانطلاق ، فالحاجة إلى الشرب هي هي دافع العطش ،

هذه هي المسألة .

الطالب : والساء ؟

المعلم : الساء يسمى المحرك أو الباعث أو الحافز Incentive ولكن هذه تفرقة

تقرينية .

الطالب : لا تهريبية ولا يمزنون، هذه هي المسألة على قدرى وأكمل في تصنيف الدوافع .
المعلم : فلنا إن الدوافع الفطرية (الموروثة) هي عضوية نفسية ، وهي تفرقة ظاهرية
لأن كل ما هو عضوى هو نفسى وبالعكس ، كما اتفقنا منذ بداية البداية ، وعموما
فلكي يكون الدافع فطريا لا بد وأن يتصف (*) بالشمولية *Universality*
أى أنه يصف جميع أفراد نوع بذاته ، وأنه يوجد منذ الولادة وإن كان
ذلك لا يشمل كل الدوافع ، فدافع الجنس مثلا نظرى ويظهر عند البلوغ ،
ويشتر ولادة جديدة ، وأخيرا فهو يتصف بصفة *Permanency* ، وهي
تعنى أن الدافع لا بد وأن يحقق غايته مهما اختلفت وسائل تحقيقها وأشكال
السمى إليها ولا يمكن أن يلقى الدافع وإنما يحتفى مؤثما ، أو تقل حدته بمد تحقيقه
ثم يماود نشاطه نتيجة لنقص ارتوائه وهكذا .

الطالب : أظن يكفى هذا .

المعلم : لا . . . لا . . . لا بد من مزيد من التقسيم ولولصالح الامتحان ، فنحننا
الدوافع العضوية مثل الجوع والعطش والجنس والتنفس . . الخ ، أما الدوافع
التي تسمى نفسية فهي مثل دافع الأمومة والاتباء الاجتماعى (دافع التليخ
Herd motive) ، ثم هناك دوافع التعامل مع البيئة مثل الاستطلاع ، والدهشة
والبول (*) .

(*) An innate motive is said to be characterized by universality (present in all members of the species), permanency (persists regardless the mode of its satisfaction) and presence since birth (although the sex motive appears only at adolescence which is considered as a rebirth crises).

(*) Innate motives are classified into:

- (a) Organic motives such as thirst, hunger and respiration.
- (b) Motives dealing with environment like exploration and likes and dislikes.
- (c) Emergency motives are determined by threatening, challenging or tempting life situations. They include escape, combat, mastery, submission and pursuit (chase) motives.

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ الدهشة واليول دوافع نظرية .

المعلم : يظنك تزعمي ، إني أنقل لك الشائع من تفسيرات دون انتعاج كامل فلا تفتح لنا أبواب النقاش حتى لا أرجع في كلامي ، ومع ذلك فالدهشة مثلا تصف الطفل إذ يتعرف على الجديد ، وهي تصف النوع النشط من الإدراك إذا كنت تذكر (صفحة ٤٤) أما اليول فهي تعني هنا الميل القطري لتقبل الطعم الحلو ورفض الطعم المر وهكذا .

الطالب : قل لي هكذا .

المعلم : لا تتعجل فهناك دوافع نظرية أيضا مختصة بالطوارئ .

الطالب : حلوة هذه ، إحكي لي عن « دوافع النجدة والحريق » .

المعلم : — إن الخطر Danger يوقظ دافع الهرب Escape ويصاحب ذلك مشاعر الخوف Fear ولا يخفى إلا بالوصول على الأمان .

— ثم إن الإعاقة Interference تولط دافع القتال Combat ويصاحبها عادة مشاعر الغضب Anger ولا تبدأ إلا بالتخلص من هذه الإعاقة ، فلا تطلق .

— وكذلك الصعوبة Difficulty تولط دافع التفوق Mastery عايبها ويصاحبها مشاعر التصميم Determinism ولا تتهي إلا بالانتصار .

— ثم إن الأذعان Submission الاختياري يمكن أن يعتبر دافعا ، إذا ما جاء التسليم أو التوقف عن نشاط معين نتيجة لرغبة في ذلك واختيار ، ويشير ذلك رغبة الاعتماد Dependency ويصاحبها مشاعر الاستسكانة والأمان Security ويسمى هذا دافع الأذعان Submissive motive .

— وأخيرا فإن الفرصة السانحة تبدو كالفرصة التي تمرى بالتأبئة ولذلك تتميز هذا الدافع إلى اللحاق بها ويسمى دافع اللاهقة Chase (or pursuit) motive . ويصاحبها مشاعر الحرص والشغف Eagerness .

الطالب : بصراحة أنا لست مقتنما أن هذه «دوافع طوارئ» ، فأى طوارئ تدعو
للإذعان ، أو لانتهاز الفرصة وملاحقتها ، إن هذا أوداك يمكن أن يحدث في
الطوارئ وفي غير الطوارئ .

المعلم : وأنا معك ، وإنما أنقل إليك لتألف في تدريس هذه الظاهرة النفسية .

الطالب : تنقل إلى ؟ وما وظيفتك أنت ؟

المعلم : أعرفك الشائع ثم أقول لك رأيي ، لأنني أخشى أن أبدأ برأيي ثم لا يأتي في
الامتحان فتأكل وجهي .

الطالب : صدقت ، ولكن لي اعتراض آخر فبعض ما ذكرت من دوافع لا يبدو أنه
فطري تماما .

المعلم : عندك حق أيضا ، ولكنه حق جزئي ، لأن كل دافع بما ذكرنا موجود
بشكل فطري وبدائي ومورث ولكن صورته هي التي تختلف ، فدافع
الملاحقة مثلا يبدو في الحيوان وهو يلاحق فريسته ويبدو في الطفل وهو
يلحق قطاره اللعبة ويبدو في الناضج وهو يلاحق فرصة عمل جديدة
وهكذا وهكذا .

الطالب : ولكن كيف تتغير الدوافع هكذا وتتحور .

المعلم : إنها تتغير بالتعلم ، فنحن نتعلم استجابات جديدة new responses ، كما
يحدث تعميم لمثيرات جديدة new stimuli وكذلك فإن الدوافع يمكن أن
تنتزج بعضها ببعض مثلنا يتخذ دافع السيطرة مع دافع القتال في شكل دافع
اكتساب الساطة سواء ساطة المال أم ساطة الحكم (*) .

(*) Innate motives are modified by learning through acquiring new responses, responding to new stimuli (usually through generalization and combination of motives).

- الطالب : ومع ذلك تظل هذه الدوافع تحت اسم الدوافع الفطرية .
- المعلم : ليست تماما ، وحق الدوافع المسماة دوافع مكتسبة لا بد أن لها أصل فطري !
- الطالب : خيل إلى ذلك حتى قبل أن تتكلم عنها ، فما هي ؟
- المعلم : يا سيدى يقال أن الدوافع المكتسبة هي Attitudes (*) بمعنى أن يكون لك موقف أو ميل بذاته تجاه حدث أو رأى أو مذهب .
- الطالب : ولكن أليست هذه هي العاطفة تجاه هذا الشيء ؟
- المعلم : تقريبا ، ولا تلتس أن كلا من الانفعال والمواقف من الوظائف الدوافعية .
- الطالب : رجعت الأمور تختلط ببعضها ، وماذا أيضا ؟
- المعلم : ويقال إن الاهتمامات Interest كذلك من الدوافع المكتسبة .
- الطالب : يعنى المتعلمة .
- المعلم : هو كذلك ، وأخيرا فإن السلوك النائي Purposive behaviour قد يعتبر دافعا مكتسبا إذا ارتبط بقاية مكتسبة .
- الطالب : أى أن المواقف ، والاهتمامات ، والغرض كلها دوافع مكتسبة .
- المعلم : تقريبا .
- الطالب : تقريبا ونصف ، لأنى أكاد أشعر وراء كل منها جذورا موروثة وفطرية لاجتدال فيها .
- المعلم : بالضبط .

(*) Acquired motives are said to be: an attitude (a predisposition towards a particular situation or object), an interest (a particular inclination towards certain profession or hobby, etc) and a purpose (related to a goal to be reached).

الطالب : قل لي هل قوة الدوافع واحدة عند كل أفراد نوع بذاته ؟

المعلم : أبدا أبدا إن الدوافع تختلف من فرد لفرد ، ومن وقت لوقت حسب إشباعها من عدمه .

الطالب : بصراحة أنا لست مستريحا لكل هذه التقسيمات دون أن تذكر مثلا دافعا مثل المدوان ، وبإلتيك تقول لي شيئا مفيدا تعويضا عن هذا النقص ، حدثني مثلا عن كيفية إثارة الدافع للاستذكار ، هذا أجدي .

المعلم : أنا معك ، ولكن الحديث عن دافع المدوان وحده قد يطول وخاصة وأنى خصصت له بحثا مستقلا(*) أما إثارة الدوافع فهي فن يحذقه الساسة ، والمعلمون ، والمدربون ، والمربون ، وهي تشمل(**) (١) تحديد هدف أساسي واضح (٢) ثم تحديد أهداف مرحلية وسطى (٣) ثم تأكيد الثقة بين الوجه والمنفذ (٤) وكذلك توفير إمكانيات الوصول إلى الهدف (٥) واستبعاد السلبات المعوقة والدوافع المضادة (٦) وإثارة التنافس العادل المناسب مع ما سبق من أفعال ومكاسب ومع الآخرين بشكل بناء .

الطالب : كلام يعرفه كل واحد دون حاجة إلى علمك .

المعلم : لا تستهن هكذا ، فإن هناك وسائل تطبيقية مقننة في الحروب والأزمات تجعل من هذا الجزء من علم النفس أهم موضوع على الإطلاق عند بعضهم .

الطالب : ولو .

المعلم : إذا هل أقول لك رأي ورزقنا على الله ؟

(*) المدوان .. والابداع (للكاتب) مجلة « الانسان والتطور » المبد الثالث ١٩٨٠ -
(جمعية الطب النفسي التطوري) القاهرة .

(**) Provocation of motivation could be achieved by.

(1) Defining a clear goal (2) Delineating intermediate goals
(3) Mutual confidence between the leader and the excutor
(4) Adequate facilities (5) Elimination of opposing negative motives and (6) Fair competition.

الطالب : لماذا تجسني وياك .

المعلم : لأنى أسترضيك ، ذإن ماسيل ليس مألونا فى الامتحان وإن كان الأمر ييدى لجماته أوى الأمور بالمرة والامتحان .

الطالب : ماذا تريد أن تقول ؟

المعلم : اسمع يا سيدى ، إن ما يهمنى فى موضوع الدوائع هذا هو .

(١) أنها دالة على تنظيم معين فى المنع .

الطالب : هذا ما سبق أن قدمت به هذا الفصل .

المعلم : (٢) وأن هذا التنظيم موروث أو مكتسب ، ولكنه غائر وجاهز للانطلاق حسب الحاجة والنقص فى ارتوائه والإثارة الخارجية والنشاط البيولوجى التناقضى .

الطالب : معقول .

المعلم : (٣) وأن الطاقة التى يتميز بها هى هذا الميل التناقضى للانطلاق فى ترتيب بذاته .

(٤) وأن كل تنظيم إذ يملق يدفع إلى ترابط يناسب تحقيق احتياجاته .

(٥) وأن أى تنظيم موروث يمكن أن يتمدل بالتعلم على الأقل من حيث

وسيلة تحميته .

(٦) وأن كل طرق التعامل مشثولة عن مثل هذا التنظيم والتعديل وخاصة الطرق

ذات الطابع النائر مثل التعلم بالبصم .

(٧) وأن التنظيم الأذنى (الدافع الأذنى) يعمل مستقلا لتحقيق الحاجة

الأذنى ، ولكنه يندمج مع ما هو أعلى منه فى كل أشمل ليسكون دافعا أعلى وهكنا .

الطالب : عندك عندك ، ما هذا الكلام عن « الأذنى » و « الأعلى » بصراحة

إنك كلما قلت ذلك أربكنى .

المعلم : لقد ارتفعنا منذ البداية على هيراركية الوظائف النفسية .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ ما معنى « هيراركية » أولا ؟

المعلم : يترجمونها إلى « هرمية » وأنا لا أحب هذه الترجمة ففضلت تعريبها ، لأن الهرم أعلاه تقطة وهو يضيق كلما ارتفعنا ، في حين أن الهيراركي أعلاه توليف (ولاف) أكبر ، وهو يتسع ويشمل الأجزاء في البكل الأعلى كلما ارتفعنا .

الطالب : فكيف نطبق هذا البدا على موضوعنا هذا عن الدوافع (ولو آني لم أفهمه جيدا) .

المعلم : إن هذا التفكير هو أصلح ما يكون لفهم تقسيم الدوافع ، أما تقسيمها إلى وحدات جزئية ، واستقطابها بين ما هو فطري أو مكتسب ، وما هو داخلي أم يتي ، فهو تقسيم مستعرض ، ولو سرنا وراءه لاستطعنا أن نجد ألف دافع ودافع بمدد التنظيمات الموروثة جميعا ، حتى يمكن أن نتكلم عن الدافع إلى الكلام ، والدافع إلى النظر ، والدافع إلى المشي على قدمين . . . وهكذا .

الطالب : هكذا أفهم ، وأظن أن اعتراضك هذا هو الذي كان وراء رفضي وعدم ارتياحي للتقسيمات سألقة الذكر .

المعلم : هو كذلك ، فهل تريد أن نسمع التقسيم التصميدي ؟

الطالب : بكل صمود .

المعلم : كنت قد كذبت أنسى استظرافك السمع هذا ، وإن لي ميلا لرفضه في هذا الموقف الجاد .

الطالب : آسف ، لقد استبسخت يهوى عقب قولها مباشرة وهما نذا . أحسن الاستماع تسكيرا عن هذا النقل .

المعلم : لقد قسم ماسلو Maslow (*) الدوافع هيراركيًا إلى طبقات خمسة بعضها فوق بعض صعوداً وأسماها « حاجات » لا « دوافع » وتسمها من الأدنى للأعلى كالتالي (١) الحاجات الفسيولوجية وتشمل الجوع والعطش والجنس الخ (٢) الحاجة إلى السلامة (٣) الحاجة إلى الحب والانتباه (٤) الحاجة إلى السكنة (٥) الحاجة إلى تحقيق الذات (٦) الحاجة إلى الفهم للمعرفي .

الطالب : ولكن ماذا تعني من الأدنى للأعلى ؟

المعلم : أولاً : أن الأدنى أكثر أهمية للمحافظ على الحياة ذاتها واستمرارها ، وكلما صعدنا درجات الهيراركي كانت المسألة تتعلق بنوعية الحياة وتميزها الانساني بوجه خاص .

تانياً : أن الأدنى أقوى من الأعلى ولا بد أن يتحقق بدرجة معقولة قبل أن تتاح الفرصة للأعلى أن يتحقق بطريقة تلقائية .

ثالثاً : أن الأعلى يشمل الأدنى ضمناً ، ولا يحل محله إبدالا .

الطالب : ولكنني كنت قد سمعت أن الوظائف الأعلى هي تسمى بدلا من الوظائف الأدنى ، وأظن أن فرويد هو الذي قال يمثل هذا حتى أرجع الحضارة إلى كبت الفريزة الجنسية أو شيء من هذا القبيل .

المعلم : هذا طيب ، إلا أنه تفسير قاصر بعض الشيء ، فالحضارة نمو تلقائي ، كما أن السفولا التسمي طبع في الوجود البشري وليس مجرد إخفاء لدوافع غير مرغوبة ، لقد أدى فرويد واجبه من خلال اجتهاد خاص ، إلا أن المهم الأشمل قد أطلق التسلسل تلقائيا من دائرة أصغر إلى دائرة أكبر باضطراب طبيعي ، هذا إذا سار النمو في مسراه الطبيعي ، أما إذا لم يتحقق الدافع الأدنى بالقدر

(*) Maslow's hierarchical classificatory scheme of motives is

- (1) Physiological needs (including thirst hunger and sex),
- (2) Safety needs, (3) Needs for belonging and love, (4) Esteem needs, (5) Need for self actualization and (6) Need for cognitive understanding.

الكافي وبالأسلوب السلسل للناسب فإن الارتقاء إلى ما هو أعلى على حساب ما هو أدنى محتمل أن يتم ، وهنا يصدق كلام فرويد حرفيا .
الطالب : أى أن هناك طريقتين للتصعيد والنمو .

المعلم : لا بل طريق واحد وهو التصعيد التلقائي ، والآخر هو الإبدال فهو هو « كنظام » النمو وليس نموا بالمعنى التكاملي ، ويمكن أن يكون مرحلة على الطريق .
الطالب : والله كلام مسقول أحسن من الرمن الأول .

المعلم : شكرا .

الطالب : لا شكر على فهم ، أكمل قبل أن أرجع في كلامي .

المعلم : إنى أفضل أن أضع لك ترتيبا خاصا بي على الوجه التالي (*) :

(١) دوافع حفظ الحياة (في الفرد)

(٢) دوافع حفظ النوع

(٣) دوافع حفظ الكيفية للنوع (النوعية) .

(٤) دوافع تحقيق الذات الفردية كممثل للنوع

(٥) دوافع تطوير النوع .

الطالب : لا . لا . لا . . . أربكتنى ، إن كلام « ماسلو » أبسط وأوضح .

المعلم : عندك حق ، ولكن لا نسعى إلى الكلام الأوضح بل نحن نحاول الاقتراب مما هو أعمق .

(*) Human motivations could be arranged evolutionary in the following hierarchy:

(1) Life preservation motives (related primarily to the individual)

(2) Motives for species preservation

(3) Motives for species qualification

(4) Motives for individual, as a unique member of the species, actualization

(5) motives for species evolution.

الطالب : إذا المهمنى ماذا تريد أن تقول .

المعلم : إن أى كائن حى يحافظ على حياته كفرد أولاً ، لأن هذا الحفاظ هو الحد الأدنى لاستمراره فرداً ومن ثم الفرصة الأساسية لما يلى ذلك واستمراره نوعاً الخ .

الطالب : ولكن أحياناً يكون الحفاظ على النوع أهم من الحفاظ على الذات الفردية .
المعلم : بالضبط ، هذا فى أوقات الأزمات المهددة بالسحق الجماعى ، ويمكن لهذا تفسير أنه فى أوقات الحوف الساحق تلد (أو تجهض) الأئبى الجبلى ، ويقذف الذكر حيواناته المنوية دون انتصاب ، وذلك حتى إذا لم يستطلع الكائن الفرد الحفاظ على بقاء ذاته ، فقد يكون للجنين فرصة الاستمرار ، أو للحيوان المنوى فرصة التلقيح ، وهكذا نجد ارتباط الحفاظ على النوع مع الحفاظ على الذات ارتباطاً شديداً التداخل . . ومع ذلك فى الأحوال المادية نرى أن الحفاظ على الذات يسبق الحفاظ على النوع .

الطالب : حكاية « يسبق » هذه لا تدخل معنى بسهولة .

المعلم : مثلاً إن غريزة المدوان أسبق وأهم من غريزة المجلس .

لأن وظيفتها الأساسية هى الحفاظ على الذات ، فإذا تحققت ، أصبحت غريزة المجلس جاهزة للنشاط التناسلى أساساً والحفاظ على النوع وهكذا .
الطالب : لهذا الحد يتبر دافع المدوان هاما وأنت لم تذكره فى كل التقسيمات السابقة .

المعلم : دعنا من التقسيمات السابقة ياسيدى الآن ، وعلنا فى التصميد المبراركى واحدة. واحدة .

الطالب : وهو كذلك .

المعلم : فإذا تحقق حفظ الحياة فرداً (بغريزة المدوان أساساً والنراثر الفسيولوجية مثل الجوع والهطش .. الخ) ، ثم تحقق حفظ النوع (بغريزة المجلس على مستواها

التناسلي أساساً) انطلق المستوى الثالث وهو ما أسميته **حفظ الكيفية للنوع** ،
وكنت أتمنى أن أسميها إيجازاً **حفظ النوعية** لولا أنى خفت من الخاطى بين
النوع والتنوعية .

الطالب : من هنا بدأت الريبة .

المعلم : لا ريبك ولا يحزنون ، إنه بمجرد حفظ الحياة ثم الطمأنينة على استمرار
النوع بالتناسل ، فإن كل نوع يمارس ويطلق تنظيماته التى تحدد تميزه النوعى .

الطالب : ماذا تعنى ؟

المعلم : الإنسان مثلاً يتميز بأنه حيوان ناطق ، أسرى ، اجتماعى ، يحتاج إلى الأمن
والأمان من خلال التعاون مع أخيه الإنسان بوعى واختيار نسبى
إلى آخر هذه الصفات بما يشمل حصوله على المسكنة وتكيفه ، وكل هذه الصفات
العامة المشتركة تندرج تحت حفظ النوعية ، ولكل نوع ميزاته التى تميزه عن
النوع الآخر والتى لا بد أنه يولد بتنظيمات جاهزة للإطلاق (وهى الدوافع)
قادرة بإطلاقها على الحفاظ على هذه الصفات .

الطالب : بدأت أستوعب ما تريد قوله ، ولكن حتى هذه الصفات فإنها تبدو صفات
وليست دوافع .

المعلم : هل نسيت أن الدوافع كادت تشمل كل شىء إذا أخذنا بوجهة نظر أنها ليست
إلا تنظيمات قابلة للإطلاق ، ثم إن المسألة بالنسبة لتحقيق النوعية كدافع ،
ليست مجرد إطلاق للصفات لحسب ولكن الوفاء بالوظائف التى ظهرت لها هذه
الصفات ، فلا يكفي عند الإنسان أن يصدر أصوات الكلام ليكون إنساناً
حقق نوعيته ، ولكن ينبغى أن يؤدى الكلام وظيفة حمل المعنى والتواصل معاً
وبهذا يحقق نوعيته .

الطالب : آه دخلنا فى الكلام الصعب ، إذا هذه المرحلة تشمل المراحل الأربع
الأخيرة عند «مأساو» ... حتى الفهم .

المعلم : تقريرا . . أو قل فعلا .

الطالب : تقريرا أم فعلا ؟

المعلم : يا سيدي، إن المرحلة التالية عندي وهي تحقيق الذات قد قال بها ماسلو كذلك ، وهي ليست عامة للنوع بقدر ما هي خاصة للفرد في قمة ممارسته وظائفه الإنسانية في اتصالها وتعاونها مع أخيه الإنسان .

الطالب : تقصد أن مراحل ماسلو امتدت لتشمل مرحلتك الرابعة .

المعلم : نعم مع كثير من التداخل

الطالب : لكن الفرق بين المرحلة الثالثة عندك وهي دوافع حفظ الكيفية (النوعية) والمرحلة الرابعة التالية وهي دوافع تحقيق الذات للفرد كممثل للنوع لم يتضح لي بعد .

المعلم : عندك كل الحق وفي الأغلب سوف أغير ذلك حين أكتب هذه الفكرة بالتفصيل وأتبعها في الإصغاء والرضى على حد سواء .

الطالب : وإلى أن تغيروا جنابكم ، رأيكم ماذا أفعل أنا ؟

المعلم : تفكر معي ، وتأمل نفسك وما حولك ، وتراجع هذا الفرض ، وتخصص الوسائل الممكنة لتحقيقه أو رفضه أو تحويله .

الطالب : ولا داعي لاستذكاري بقية العلوم إن شاء الله !!

المعلم : أعني فيما بعد ، فيما بعد .

الطالب : خلنا في الآن وقل لي شيئا يوضح الفرق .

المعلم : في الواقع أن صفات النوع ليست على مستوى واحد ، فالتفكير عند الإنسان مثلا يبدأ كما لاحظت من أبسط المحاولات للتعرف على البيئة « وحل المشاكل » إلى أعلى مراحل الإبداع وفرط الترابط ، والمراحل السائدة عند أغلب أفراد النوع هي المراحل التي تحافظ على النوع كبنكل قادر على التعاون والتشكل مع بعضه البعض ، وهذا يتطلب صفات نوعية عامة ومتواضعة فإذا ما تحقق ذلك ،

فإن الفرد - كممثل للنوع - يمضى في مرحلة أعلى وهي تحقيق ذاته بمعنى تشغيل كل إمكانياته التي يتصف بها النوع في أكبر كفاءة يحققها بتطوره .

الطالب : ماذا تعنى ؟

المعلم : إذا كان المخ مثلاً يعمل في الأحوال العادية بكفاءة ١٠٪ ، (وهي النسبة المعروفة لعدد المشبكات العصبية Synapses التي تعمل معا في لحظة بذاتها) ، فإن تحقيق الذات يسمح بتزايد هذه النسبة فتزيد كفاءة عمل المخ .

الطالب : وهل هذا تحقيق الذات أم توسيع الذات ؟

المعلم : والله عندك حق ، تصور أن سيلفانو أرييتي Silvano Arieti قد اعترض على كلمة تحقيق الذات Self actualization هذه ، وفضل عليها كلمة قريبة جدا بما قلت (حتى لو كنت قد قلتها ساخرا) وهي كلمة امتداد الذات .Self expansion

الطالب : يبدو أن ذاتي ، أو هي ، تتمدد بحرارة النقاش .

المعلم : ولم لا ؟ إن دوافع تحقيق الذات أو امتداد الذات إنما تنبثق من خلال حاملين صاعاً (١) تحقيق المستوى الأدنى من الدوافع بقدر كاف ثم (ب) الاحتكاك بالبيئة الانسانية من خلال مثل هذا النقاش الحى ، أو النقاش مع المعطاء الانسانى المسجل كتابة ، أى القراءة المعرفية .

الطالب : النقاش مع ما هو مكتوب ؟

المعلم : طبعا ، فالقراءة القادرة على فتح إمكانيات جديدة في المخ هي القراءة الحوارية ، وليست قراءة التلقى السالب .

الطالب : أى حوار وأى تلقى .

المعلم : القراءة الحوارية هي أن تعمل مثلما تحاورنى هنا ، أما القراءة التلقية فهي أن تحفظ المعلومات وكأنها تنزيل مقدس .

الطالب : نعم نعم ؟ أنت ما صدقت أم ماذا ؟ . . آسف ، عدينا إلى آخر مرحلة ،
فإذا حقق الانسان الفرد ذاته كمثل للنوع ، ماذا بقي به من حاجة إلى دوافع
تدفعه إلى ما بعد ذلك ؟

المعلم : بصراحة هذا ما لا أعرفه .

الطالب : ما لا تعرفه ؟ إذا لماذا تقوله لي ؟

المعلم : لأنه فرض بالقياس ، فإدنا نفترض أن الانسان تطور إلى ما هو عليه الآن ،
فليس من حقنا أن نكف عن التصور أنه سيتطور إلى ما هو أعلى مما هو عليه
الآن ، حتى بعد أن تعمل كل أعضائه بكفاءة كاملة ، فإنا أن تصور انطلاق
حاجته لنمو أعضاء جديدة أو على الأقل تنظيمات جديدة قادرة على خلق خلايا
جديدة إذا اقتضى الأمر .

الطالب : لا . . لا . . لا . . لا يفتح الله ، إنه شيء يربك الملح ، خائفي عند امتداد
الذات ، فإن مجرد التكبير فيما تقول رغم وجاهته - هو رعب أذلي وضرب
من الخيال تمتع به جنابك في أحلام يقظتك تعويضا عن إهمال تدريس علومك
هذه لنا .

المعلم : على الدور هذه المرة أن أقول لك أنا موافقا : وهو كذلك .

الطالب : أظن يكفي الحديث عن الدوافع عند هذا الحد ، لأن الحديث فيه منفر
لدرجة أنه لن ينتهي .

المعلم : عندك كل الحق .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت .

المعلم : خيرا ؟

الطالب : لقد قات في البداية إن الدافع هو تنظيم نيوروني (وما يقابله من تنظيم
خاوي) جاهز للإطلاق ، فأى تنظيم جاهز لأن يتعدى عمل كل الامكانيات
الإنسانية مآ ، أعنى أى تنظيم يمكن أن يعتبر دافعا لها هو أكثر من قدرته
إلى تنظيم أعلى ؟ أليس في هذا مخالطة تصوى ؟

المعلم : خطر الى هذا التساؤل وتمنيت بيني وبين نفسي الا يخطر ببالك حق لا يطول
الحوار . ووردى عليه في إيجاز يتناسب مع حجم هذا الدليل هو أن التنظيم
الحالى إذا تم إطلاقه في كفاءة كاملة مع سائر التنظيمات الأخرى ، فإن ذلك
يحمل وظيفيا ظهور تنظيمات جديدة من توليدات وتبسيقات أعلى ، فإذا
زادت الاحتياجات المتطورة عن قدرة هذه التنظيمات الولافية الجديدة فإنه
لا يوجد ما يمنع من اقتراف نمو خلايا جديدة وأعضاء جديدة .

الطالب : أنا الذى جئت به لنفسي . . . شكرا ولن أزيد ، ولو أنى لست فأها شيئا .

المعلم : أنت فاهم ، وهذا ظاهر في عينيك ، ولكنى أوافق أن هذا ليس وقته ولنبدع
المرحلة الخامسة الخاصة بدوافع تطوير النوع لاتبيننا عن ما هو أهم

الطالب : كاد يميل إلى في حديثك — وكلى ألم — أن أغلب جودنا جالينا في
مجتمعتنا هذا بظروفه القاسية ، أغلبنا مازال في المرحلة الأولى والثانية
من الدوافع .

المعلم : لا أظن ذلك ، وكفى استطرادا وإلا اتقلنا إلى الحديث في السياسة

الطالب : السياسة ؟؟ لا يا عمى ، أفضل أن تحدثنى إذا عن الحب والمواطنة ككهنزب
شرعى من الحوم حول الحمى

المعلم : الحب والمواطف ؟ تقصد الانفعال .

الطالب : وما الفرق بينها ؟

الانفعال والعواطف

EMOTIONS AND SENTIMENTS

المعلم : قبل التسكلم عن الفرق بين الألفاظ دعنا نحدد ماهية الظاهرة كمثل

الطالب : سترجمنا إلى تحديد الماهيات. ولن ننتهى في سنتنا

المعلم : وضوح البداية سيسهل التسلسل حتى التمييز والتحديد

الطالب : وماذا تريد أن توضح في البداية ؟

المعلم : أريد أولاً أن أزيل بعض الشائعات حول هذا الموضوع الحساس .

الطالب : شائعات ؟

المعلم : نعم إن المعلومات التي على غير أساس تدور أكثر ما تدور حول هذا الموضوع الحساس (المواطن) ، وهذه المعلومات التي يتداولها العامة لأسباب هروبية وتعمية وليست لإنارة معرفية ، وهي هي - للأسف - المعلومات التي تتناقلها الحافل العلمية أحياناً دون الرجوع إلى أصولها وحجمها الافتراضي أو ثباتها الزمني كل ذلك إشاعات ينبغي أن تراجع .

الطالب : إنى أسمع هذه النشمة منذ بداية حوارنا في هذا الدليل فماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : قد يثبت بالتفكير العميق والتحليل الهادئ والمراجعة أن المواطن والاعتقال من حيث المبدأ ليست سوى إشاعة .

الطالب : ياتهارا لن يفوت ؟ ماذا تقول ، تريد بيجرة قلم أن تصدر فرماناً علمياً بإنشاء الحب والود والتعاطف والحنان ؟ لا عندك ، آم . . لقد تذكرت قولك شيئاً مثل ذلك في مقدمة هذا الباب (*) .

المعلم : صبرك بالله ، قد لستعيد هذه الألفاظ قيمتها من باب آخر وقد تؤدي وظيفتها بطريقة أرسخ وأوقع .

الطالب : ولو ، ولكن لتستمر هي هي ذات الألفاظ .

المعلم : حتى لو كانت قد امتهنت وأفرغت من معانيها وأسىء استعمالها وأخطى فهمها . . ؟ هل يعجبك أن يكون « الحب » بجمالة قدره هو ذلك الشيء المتبادل في الأتلام إياها ، والأغاني إياها ؟

(*) لم يكتب فرويد ذات نفسه نظرية خاصة بالاعتقال ، واعتبر ظهور الاعتقال نوع من الانشقاق Dissociation رغم أن نظرياته كلها نابعة من الطاقة الجنسية والحوية والعلاقة بين الناس ، وحتى يروج اعتبار الاعتقال مظهراً مرضياً .

الطالب : إذا هو الحب ؟

المعلم : لا داعى للدخول في تعريفات الفريجات دون أن نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية .

الطالب : كيف نحدد ابتداء الظاهرة الأساسية وقد بدأت بمجادلة إنكارها .

المعلم : أنا لم أنكر شيئاً ، لقد حاولت أن أهاجك أنا إذ تتكلم عن المواطن والاتصال ، لن تتناولها بالشائعات حولها ، وإنما سنتناولها من منطلق علمي ، مرتبط بما تهاهدنا عليه منذ البداية وهو أن الوثائق النفسية هي من عمل المخ أساساً (وليس كلية) .

الطالب : ليس أمامي إلا الاستماع حتى ترى آخرتها .

المعلم : أولاً لا بد أن أنبهك أن هذا الموضوع هو من الموضوعات الغائبة التي عشت حتى كتبت فيها مبحثاً قائماً بذاته وصل إلى ما يقرب من تكامل النظرية(*) ، وإذا أردت الرجوع إليها فهي تحت الطبع .

الطالب : يارب ياسائر ، أعدك آني سأرجع إليها عند التخرج على شرط أن توجز لي الأمر ما أمكن الآن .

المعلم : سأحاول ، لنبدأ بصعوبات دراسة المواطن :

أولاً : هناك صعوبة حقيقة في طريقة البحث في المواطن ، حتى أن بعض السلوكيين لم يقترحوا منها أصلاً أمانة وعجزاً معاً .

(١) لدراسة المواطن(**) من خلال الملاحظة التبعية ما هي لإدراسة السلوك الظاهري لما تصوره أنه تابع منها .

(*) النظرية التعاونية في الانفعالات (تطور الاتصال من الإنارة البيولوجية العامة إلى المعنى الفعل) (تحت النشر) .

(**) سأستعمل في هذه المقدمة كلتي المواطن والاتصال كترادفين حتى نحدد الفرق بينهما - إن أمكن - فيما بعد .

(ب) ودراستها من خلال الملاحظة التجريبية هي اتمال لا يظهر إلا جانباً .
ساوكيا أو تفاعلاً جسدياً (أتونومي في المادة) لايلم بأبعاد الظاهرة .

(ج) والطريقة الكليبيكة التي تشمل الملاحظة وحدها الباحث الشخصي
والتفاعل بينهما تحتاج لنوع خاص من الباحثين (وعندهم بعض الحق) .

(د) وخبرات النكوص الفنية والخبرانية والمرضية بما تشمل من استيعاب
ثم وصف لاحق قد تنأى من مأخذ التأمل الذاتي والتشويه الاتعالي
(المرضى مثلاً) .

الطالب : يا سائر أستر أرجعتنا إلى خيبة علمك بكل ثقلها .

المعلم : لعلها خيبة ولعلها عمق يحتاج إلى جهد .

الطالب : إذا قدرنا هذه الصعوبات جميعاً فلا فائدة من دراسة المواقف وكل النتائج
سيضربها أحد الثريتين من هنا أو من هناك .

المعلم : هو ذاك ، ولكن ليس معنى هذا أن تتخلى عن مسؤوليتنا نحو ضرورة
المعرفة ، حتى في أكثر المناطق عتامة .

الطالب : ولكن كيف ؟

(*) The difficulties encountered in studying emotions are partly responsible for neglecting, or even denying the whole phenomenon. The main methods for studying the emotional phenomena are the same general procedures previously discussed (P35—38). However (a) observation does not show except the overt behavioural aspect, (b) experimentation implies artifacts and are mainly focused on recording bodily changes, and (c) the experiential artistic and regressive experiences are said to be predominantly introspective depending on memory and possible falsification.

المعلم : إذا كانت هذه حدة احتجاجك الآن فما بالك لو عرفت صعوبة الأخطر .
الطالب : أخطر . . أخطر . . دعها تكمل .

المعلم : إنها صعوبة اللغة المستعملة في دراسة الاتعمال والعواطف وما لم يتفق العلماء
والباحثون على معنى اللفظ الذي يستعمل لتسمية كل ملاحظة رهن الدراسة فلن
نصل إلى شيء ، وخذ مثلاً كنت سأنته منذ قليل عن ما هو الحب ، ففي حين
اعتبره واتسون Watson « الاستجابة للهددة والطبعية » فقد عرفه كل
من لوجو Lugo & هرشي Hershey بأن الحب هو « . الرعاية والمسئولية
والمرنة والاحترام » فكيف ندرس ظاهرة اختلاف في تعريفها إلى
هذه الدرجة ونسميها نفس الاسم .

الطالب : ألا يمكن الرجوع إلى المعاجم لحل هذا الإشكال .

المعلم : إن جزءاً كبيراً من البحث في العواطف والاتعمال الذي أشرت إليه حالاً
صرفته في استشارة المعاجم ، ولم تستعني بالقدر المفيد ، فالمعاجم الانجليزية
مثلاً تستعمل لفظي ال Emotions وال Feeling بالتبادل بما يعني أنها مترادفان ،
وقد يثبت أنها غير ذلك كما سيأتي حالاً ، وقضية ظهور الكلمة ، ثم تاريخها
التفصيلي Connotative history قد سبق أن تناولناها ، والظاهرة أسبق
من اللفظ الذي يضمنها ، وليست سيجينة مرحلة بذاتها من المراحل التضمينية
لتطور اللفظ ، وكل هذا يظهر أكثر ما يظهر في الألفاظ المستعملة في وصف
العواطف والاتعمال .

الطالب : ولماذا ؟

المعلم : لأن العواطف والاتعمال ظاهرة قبانظية Preverbal في أساسها ، وقد يادعها
اللفظ ويستوعبها وقد لا يستطيع أن يفعل .

الطالب : ألم تجدد حلاً ولو متوسطاً نبدأ منه وأمرنا إلى الله ، حتى لو عدلناه .
في النهاية .

المعلم : بصراحة سأحترم هذا الاقتراح آملا أن تزجج إلى مبحثي الطول في هذا الشأن متى شئت .

الطالب : شكرا ، فإني أتمنى لك .

المعلم : تحماني فقد وضعت لها تعريفا طويلا جدا (بالنسبة للتعاملات في الإنسان أساسا) وإني آسف لذلك .

الطالب : ولا يهمك ، هاته وخلصنا .

المعلم : (*) « التعامل هو وظيفة دافعية أولية (نسبية) ، وهي تشير الفرد نحو ، أو بعيدا عن ، مثير بدائته ، ولكنها تبدو أحيانا استجابة لمثير داخلي معروف أو مجهول لصاحبه ، وكلما كانت هذه الوظيفة مستقلة في ذاتها كانت بدائية ومحددة للعالم ، فإذا ما بدأت في الترابط مع وظائف أخرى تضاءلت كوظيفة مستقلة حتى تلاشت تداخلا في التفكير والمعنى والفعل الإرادي » .

الطالب : والله معقول ، فما الذي يضريك في ذلك .

المعلم : أنت .

الطالب : أنا ؟

المعلم : طبعا ، إذ سرطان ما ستلاحقني بأستلتك .

الطالب : نعم . . صحيح ، كيف أنها وظيفة دوافعية وأين تقع من الدواعي ؟

(*) Emotions refer to a primary motivating function that provokes the individual towards, or away from, a particular stimulus. Sometimes it appears as a response to an internal concealed stimulus. The more such function is independent, the more it is primitive and defined. As it starts to be associated with other functions it fades away as independent phenomenon until it merges, through synthesis, into the meaning and the appropriate volitional act.

- المعلم : هي طاقة بالمعنى الذى شرحناه فى الدوافع .
- الطالب : ولماذا لم نسمها دوافع وندرسها هناك ونخلص .
- المعلم : إن الدافع تنظيم جاهز للإطلاق ، أما الاتعمال فهو تنظيم جاهز أيضا ولكنه استجابى أساساً .
- الطالب : ولكن على ما ذكر كانت هناك دوافع استجابية أيضا ، أظن مثل الهرب والتثال .
- المعلم : إذا لا بد أن تذكر الاتعاملات المصاحبة لكل منها وهى الخوف والتضيق والتوالى .
- الطالب : إذا فالاتعمال صفة مصاحبة للدافع وليس دافعا فى ذاته .
- المعلم : لا تفتح على نفسك وعلى ما لا يطاق ، من يدرى أيها يدفع الآخر ، ألا يجوز أننا نهرب لأننا نخاف ، فالدافع إلى الهرب هو الخوف .
- الطالب : طيبا .
- المعلم : لا تحس هكذا ، فبالرغم من أن هذا الاستنتاج يؤيد ما ذهب إليه بعض العلماء من أن الاتعمال قوة دافعية *Motivating force* إلا أن هناك من يقول العكس .
- الطالب : العكس ؟ ! أى أننا نخاف لأننا نهرب ؟
- المعلم : ليس هكذا تماما ، ولكن إننا نخاف إذ نهرب .
- الطالب : نعم نعم ؟ ما حكاية « إذ » هذه ؟
- المعلم : إن هذه النظرية تسمى نظرية جيمس ولانج *James & Lang theory* (*)

(*) James-Lang theory (1884-1885) suggests that the emotions are due to the conscious awareness of the bodily changes associated with the appropriate response. This may refer to the possibility that emotions are but secondary phenomenon. Experiments disproving this theory are superficial and looks to misunderstand the depth of the hypothesis. On any rate, as old as it is, it has to be reconsidered.

وقد اكتشفها كل من الأمريكى وليم جيمس William James والمولندى كارل لانج Carl Lange منق ١٨٨٤/١٨٨٥ ، كل على حدة حق سميت باسمها مآ ، وفكرتها بسيطة ، وإن كانت غير واضحة لأغلب الدارسين .

الطالب : لماذا ؟

العلم : لأنهم يصيغونها باختصار وكأن النظرية تقول « إننا نحاف لأننا نرتجف ، وليس : إننا نرتجف لأننا نحاف » وهذا تبسيط مخل ، لأن فكرة النظرية كما قلت لك بسيطة ، إذ تقول إن الاستجابة السلوكية هى الأصل ، وأن أى استجابة سلوكية لها مصاحبات عضوية فى الدم والأحشاء والمضلات وغيرها ، وأن الشعور بهذه المصاحبات واستقبالها على مستوى الشعور هى المسئولة عن الاتعمال المصاحب .

الطالب : والله معقول .

العلم : ولكن الهم الجزئى جعلهم يجرون تجارب قطع بعض أعصاب الجهاز السمبثاوى الواصلة لدماع كلب للتجارب (أو يشاهدون ما هو مقابل ذلك عقب حوادث عارضة للإنسان) ويجدون أنه مازال يشعر بالخوف ، فيدمغون النظرية ، وكأن استقبال التنيرات الجسمية المصاحبة لآتم إلا عن طريق الجهاز السمبثاوى ، لا عن طريق الدم ولا عن طريق الشعور بالجسد عامة وتنيراته .. وغير ذلك .

الطالب : ما أعظم الفرق بين التسطيع والشمول فعلا .

العلم : والأدهى أنهم حقنوا مادة الأدرينالين (باعتبارها الإفراز الرئيسى للعددة السمبثاوية والجهاز السمبثاوى والمسئولة عن التنيرات الجسمية) ، وإذ لم تحدث نفس التنيرات المألوفة فى حالة الخوف الطبيعى مثلا ، رفضوا النظرية تبعا لذلك ناسين بقية المواد والاحتمالات .

الطالب : أى والله ، لقد كدت أقتنع بهذه النظرية تماما .

المعلم : لا عندك ، إنها تفسير حسن لبعض الانفعالات الصحاحية لتغيرات جسمية استجابات معينة ، ولكنها لا تصلح للمواقف والانفعالات الأشملى والأعمق والأرقى .

الطالب : ما حكايتك ؟ هل تعبت بي أم ماذا ؟ أكلنا أقمعتى برأى فاقنعت تراجمت لتوك وكأ نك تتلاعب بعقلي .

المعلم : أبدا والله ، فالطريق طويل وأنت تريد أن تركز في أول محطة .
الطالب : أن أركز في أقرب محطة أفضل من أن أركز في هذه السنة الثانية بفضل تمطيتك لى .

المعلم : يا أخى صبرك ، والله إنى أكاد أكون واثقا أن هذا الحوار قد يثير فيك طريقة للتفكير هادئة وصبورة تماونك في سائر علومك .

الطالب : ياليت . . . ولكن ما الحل في هذا التعليق الذى فعلته بي .

المعلم : اسمع ياسيدى تحملها بطريقة معقولة فنقصر صحة هذه النظرية على الانفعال دون المواقف والوجدان .

الطالب : نعم نعم ، وما الفرق بالله عليك ؟

المعلم : فى محاورتى تميز هذه الألفاظ (*) عن بعضها وجدتها تصف نفس الظاهرة ولكن على مستويات مختلفة .

الطالب : وكيف كان ذلك ؟

(*) هناك من يعرف الانفعال بأنه حالة من التهييج والتحرك لما هو عواطف متممدا على تعريف العواطف بأنها موقف تجاه مثير بذاته له جوانب حسية غير تحليل أو موز وجانب حركى قهشى ، وهذا كله وجهة نظر تعتمد على البدء بتعريف العواطف ، لو كان ذلك ممكنا فى ذاته ، ثم تعريف الانفعال بالإشارة إلى تحريك هذه العواطف ، ومن قبل وجهة النظر هذه واقنعت بها فيمكنه الحديث بلنتها على أن يدافع عنها .

المعلم : إن الانفعال (*) Emotions يشير أساساً إلى النشاط البدائي ، والتهييج العام تجاه مثير داخل أو خارجي واضح أو غامض، وعلى هذا المستوى البدائي فهو نشاط مستقل عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى .

الطالب : أى وظائف وأى مستويات ؟

المعلم : أى أنه نشاط تهييجي دوائى ، منفصل عن الوظائف الترابطية مثل التفكير أو حتى التعبير .

الطالب : والمواطف ؟

المعلم : أما المواطف Feelings (*) فتشير إلى الأثر الشعوري الدرك الدال على أن الانفعال لم يمد مستقلاً عن الوظائف الأخرى والمستويات الأخرى ، وهى ذات جانب حسي يقال أنه يشير إلى كتلة الإحساسات المستقبلية من الداخل والخارج من مصدر بذاته والتي لم تتميز بمد ، كما أنها ذات جانب حركي (أو انبئائي فعلي) وهو التهيؤ العام نحو مثير بذاته .

الطالب : معقول والله ، ولو آتى لست فاهما تماماً .

المعلم : واحدة واحدة ، ولملك إذا عرفت ما هو الوجدان (*) اكتمات الصورة بوجه عام ثم تنههما على مهلك بالتكرار والتعمن معاً .

(*) Emotions refer to primitive, relatively generalized, stirred up state of the individual in response to an external or internal stimulus (whether well defined or vague). Feeling refers to the conscious component of this process that denotes that emotions are no more an independent phenomenon. Sentiment refers to a step further towards more association with thinking, language etc..., here the emotional phenomenon surpasses being simply a stirred up state or just being aware of. Meaning refers to a stage of synthesis where the emotions become but thoughts ready to be executed into volitional act.

الطالب : فما هو الوجدان ياسيدى .

المعلم : الوجدان Sentiment هو درجة أرقى من الترابط ، إذ يلتحم الاتفعال أكثر وأكثر بالفكر واللغة والإدراك الأعماق ، ولا يقتصر على صبغ الأرضية الشعورية فحسب بهذا الاستقبال العام غير الملل .

الطالب : يلتحم بالفكر واللغة ؟ أتفى أنه « معنى » العواطف والاتفعال .
المعلم : لا . لا . إنه مازال شحنة عامة تصاحب الفكر وتتداخل معه ، ولكنها لاتتطابق تماما مع الفكر ، لأنه إذا تطابق الاتفعال تماما تماما مع الفكر أصبح هو المعنى .

الطالب : ياخير . . . المعنى ؟ . . . اتفعال وعاطفة ؟ . . . ساحت الأمور كالمادة .
المعلم : ياسيدى لم تسمح ولا يحزنون ، هل نسيت أننا كلما ارتقيننا على سلم كل وظيفة كادت تتداخل في أعلى طبقات الوظيفة الموازية لها حتى تصبحان (أو تصبحن) واحدة تماما .

الطالب : نعم نعم ، ولكن ليس لدرجة أن يصبح الاتفعال « معنى » .
المعلم : ولم لا ، إن الكلمات والفكرة إذا احتوت معانيها تماما وتضمنت ما يراد بها ، قامت بوظيفتها التواصلية والتعبيرية دون حاجة إلى اتفعال مستقل . مصاحب ، ولا إلى عواطف شعورية منفصلة عنها .

الطالب : هذه أول مرة أسمع فيها مثل هذا الكلام .
المعلم : وهل أنت معى هنا لتسمع ما تعرف ، أم لتفكر فى ما لا تعرف ؟
الطالب : وهل يقول بذلك كل العلماء أم هذه شطحاتك وحدك ؟
المعلم : يقول بعضهم مثل ذلك أو بعضا من ذلك بطريقة أو بأخرى ، ولكن التحديد والتوصيف والترتيب قد استكملت فى المبحث الذى أشرت لك إليه منذ قليل .

الطالب : أكاد لا أصدق .

المعلم : ألم أقل لك أن يونج - مثلا - يعتبر الانفعال ظاهرة مرضية ، ولا بد أن تستنتج أنه يقصد إن انفصال هذه الطاقة الدافعية عن مصاحباتها الترابضية ليس طبيعيا ولا سويا .

الطالب : يجوز .

المعلم : وكذلك عدم تعرض فرويد للانفعال كظاهرة مستقلة وأعتبره انشقاقا Dissociation أليس دليلا على ذلك أيضا ؟

الطالب : يا أخى عليك حجج ومدخل !!

المعلم : أبدا والله ، فأنا أحاول أن أجد مخرجا من هذه المعنة لا أكثر ولا أقل .
الطالب : وأنا ؟ ألا يخرجني من هذه المعنة بأن تقول لي ماذا علينا في الامتحان .
المعلم : لست أدري ، ولكن مرحليا قد يسألونك عن أبعاد المواقف Dimensions of feeling (*) .

الطالب : وماذا ؟

المعلم : يقصدون تقسيم المواقف ما بين السار وغير السار Pleasant-Unpleasant ، أو ما بين المشير والمسدغ Excitement-Numbness أو ما بين التوتر والاسترخاء Tension-Release .

الطالب : وما فائدة ذلك ؟ وهناك أبعاد أخرى كثيرة يمكن تعدادها قياساً على ذلك .

(*) Dimensions of feelings refers to the opposing polarity where the grades of feelings could be met with. Examples are pleasant-unpleasant, tension-release, and excitement-numbness dimensions .

المعلم : توضيح والسلام، حتى تعرف أن العواطف شيء له أبعاد من التقيض إلى التقيض
مثلا ، وأحيانا يسألونك عن مصادر السرور والكدر .

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ أليس هذا شيء بدوي .

المعلم : ألم تتفق أن علمنا هو علم الحديث في البدييات بلغة محترمة موفوق بها .

الطالب : ما علينا ، قل لي مصادر السرور والكدر (*) وأين تباع الأولى حق
أشترى لي منها كفايقي إن أمكن !!

المعلم : يا سيدي - بعد اغفال سخريتك - هناك مشروبات سارة بذاتها « هكذا »
مثل اللطم الحلو ، وهناك مشروبات منفرة أو مكدره بذاتها مثل اللطم المر .

الطالب : علم ، وماذا أيضا ؟

المعلم : هناك ما ليس إذا كنت ترغب فيه ، وهو هو قد يكدر ويتثر إذا رغبت فيه .
الطالب : وكيف كان ذلك ؟

المعلم : مثل الماء إذا كنت عطشانا في يوم قائف قد يكون مصدرا للسرور ،
ولكنه هو هو قد يكون منفرا وأنت قد شربت لتوك ، ثم عرض عليك في
يوم شديد البرودة .

الطالب : آه صحيح ، يكفيني هذا .

المعلم : ليس بعد ، فهناك مصادر سارة لا لأنها كذلك في ذاتها ولكن لأنها ارتبطت
بفكرة أو حادثة سارة ، وكذلك هناك مصادر مكدره أو منفرة لأنها ارتبطت
بذكرى أو مناسبة منفرة ، فنفس المكان الذي أعلنت فيه نتيجة البكالوريوس

(*) Sources of pleasure and displeasure could be natural,
conditioned or depending on the intensity of a specific need at
a particular moment.

يشير السرور عند من سمع فيه اسمه متبوعا بتقدير امتياز مع مرتبة الشرف ، وهو هو قد يشير النور والكدر عند من سمع فيه نتيجة إخفاقه للمرة تلو المرة ، حتى أنه لم يرتده في المرة التي أعلن فيها نجاحه ، فيظل بالنسبة له مصدرا دائما للكدر .

الطالب : أليس هذا ما سبق أن قلنا مثله في الارتباط الشرطي ؟

المعلم : بالضبط .

الطالب : وماذا علينا أيضا .

المعلم : يا أخى الله يساعك ، ومع ذلك قد تسأل عن وسائل التعبير عن الانفعال العواطف Emotional expression (*) ، والمطلوب منك أن تجيب أن هناك تمييز لفظي ، وهناك تمييز بلامح الوجه وهناك تعبير حركي وهكذا ، وسوف أرجع لذلك مرة ثانية بمد قليل .

الطالب : ولم ؟ أمنها منها الآن .

المعلم : لا .. سوف نتناول ذلك وننحن نتحدث عن « نظرية » Papez بايز الفسيولوجية لتحديد مسارات العواطف وارتباطاتها بالحيرة الانفعالية والتعبير عن الانفعال .

الطالب : وما هي الحيرة الانفعالية Emotional experience (**).

المعلم : إنها تعنى الشعور بانفعال ما في دائرة الوعي .

الطالب : ولكن ألا توجد عواطف بعيدا عن دائرة وعينا ، أى في مستويات أعمق من الشعور ؟ فإزلت أذكر محاولتك تجنب استعمال كلمة اللاشعور .

(*) The term emotional expression usually refers to the autonomic changes. This should not be accepted as true. Facial expression, body language, eye language, and artistic modes of expression are more important in human life.

(**) Emotional experience refers to the conscious awareness of certain emotions i.e. feelings (see before)

المعلم : توجد طبيعا ، ولكن من أين لنا أن ندرسها ، إنها قبل أن تحتل دائرة
الشمور قد تظهر بشكل غير مباشر في السلوك والتأثير على أنواع الاستجابات
المختلفة وهكذا .

الطالب : وكيف يمكن أن نعرف أن هذا الملوك انفعالي وأن ذلك السلوك
ليس كذلك .

المعلم : يسمى السلوك سلوكا انفعاليا(*) إذا زادت مظاهر التعبير عن الانفعال عن
الموقف المنفي ، أو الفكرة المصاحبة ، ويحدث ذلك (ا) في حالات الإحباط
والعجز عن الوصول إلى الغاية (ب) أو في حالات الإعاقة المؤقتة وتأخير الارتواء
(ج) أو في حالات إطلاق سراح التعبير بعد تحقيق الأمل .

الطالب : باختصار - مثلا - حين تقول في الملعب « هيلاهوب » إذ يتأخر تسجيل
الاهتساف ، أو حين يزيط الملعب وترتفع الرايات الحمراء إذا سجل
هدف الفوز .

المعلم : لم الرايات الحمراء ، لم لم تقل الرايات البيضاء ؟

الطالب : أنت زملاؤي مائة في المائة .

المعلم : ليس في العلم مائة في المائة .

الطالب : الله . . . الله ! تسخر مني أنت هذه المرة ، ماعلينا ، نرجع إلى المطلوب
متا في الامتحان أيضا .

(*) Emotional behaviour is said to set in when the manifestations of emotions surpass the normal accompaniments of a certain idea, a given situation or a related meaning. It usually occurs after (a) frustration (b) too much delay in achieving the goal, and (c) on reaching the goal

المعلم : هناك سؤال غريب يتكرر يقول « ما تأثير الاتعمال على كل من النفس والجسم » .

الطالب : وهل مازال يتكرر في الامتحانات ؟ ، ولكن قل لي أولا ما الغرابة في هذا السؤال .

المعلم : لا تسألني سؤالين معاً لو سمحت ، أولاً : إنه مازال يتكرر فعلاً ولكن بدرجة أقل ، ثانياً : إنى اعتبره غريباً لأن الاتعمال ليس كياناً منفصلاً عن الجسم والنفس حتى يؤثر عليهما ، إنه هو ذاته نشاط جسمي له مظهر في المجال النفسي ، ثم إننا حتى لو اعتبرناه تجاوزاً لنشاطه له استقلالته للوثة ، فإن آثاره تشمل كل الوظائف الجسمية والنفسية بلا استثناء ، فهو من ناحية متناقض التركيب ، ومن ناحية أخرى مترامى الإجابة .

الطالب : يا سائر ، وكيف سأجواب عليه أنا ، وماذا تصدرون بوضعه ؟

المعلم : أعتقد أنه كان يقصد به التأكيد على تأثير الجانب النفسي وخاصة العواطف البشرية بشكل عام على وظائف الإنسان ، وبذلك تؤكد لطالب الطب أهمية دراسته علم النفس وتأثيرها على الإنسان الذي هو مجال عمله وحقل مهنته إذ سيصبح طبيباً .

الطالب : معقول ، ولكن قل لي كيف أجاب عليه أنا ؟

المعلم : بسيطة ، ولو أنى سأخالف موقفي الشخصي وأنا أساعدك في ذلك إلا أنها رشوة من ضمن الرشاوى كما اتفقنا حتى تنهيه مواقع الاهتمامات وتكف عن وضع مثل هذه الأسئلة .

الطالب : أنا لا يهمني ما استفعلونه ، قل لي الآن ما ينقذني وغيروا بميد ذلك على مهلكم .

المعلم أولاً : على النفس (*) :

١ - إن الانفعال يؤثر على سرعة استجابتك لثير بذاته ، فقد يطيل مدة رد الفعل وقد يقصرها (انظر ص ٤١) .

٢ - قد تؤثر العاطفة على الادراك « فالتمرد في عين أمة غزال » وقد يستغرقك حجة شخص ما « حتى ترى حسنا ما ليس بالحسن » (انظر ص ٦٠) .

٣ - قد يؤثر الانفعال كذلك على الانتباه ، إذ تلتقي من بين اللثيرات من حولك ما تتطلبه حالتك العاطفية ، فإذا كنت سعيدا مسرورا جذب انتباهك حركة براعم الورود إذ تتفتح وزرقة السماء بين طبقات السحب ، وإذا كنت حزينا كئيبا جذب انتباهك أوراق الورود الدايلة القديمة للبقاة نفسها في الطين ، وكثافة السحاب وإنذاراته للطيرة دون زرقة السماء بين جحافلها . . . (انظر صفحة ٦٩) .

٤ - كذلك فإن السلوك الانفعالي المتعجل يسوق التلم في حين أن التميؤ العاطفي للمستقبل الهادى يسهل عملية التلم، ونس على ذلك في عملية الاستدلال والاسترجاع أثناء الامتحان وما بينهما من حفظ وتثبيت للمعلومات .

٥ - وعلاقة الدوافع بالانفعال هي علاقة ترادف ، أو علاقة تبادلية أو علاقة اصطحاب ، ففصلها عن بعضها صعب للغاية لأنها يقمان في مجموعة الوظائف الدوافعية مآ .

٦ - أما تأثير العواطف على التفكير فإن ذلك يتوقف على نوع التفكير ، فالتفكير الخيالى والذاتى والذاتوى (صفحات ١٣٨ ، ١٣٩) تحت

(*) Emotions influence other psychological functions implicitly or explicitly: (1) they influence reaction time (P 41), (2) alter perception (P 60). (3) affect attention, (P 69), (4) facilitate (within limits) or hinders learning and memory and (5) are considered the fuel of motivation and creation.

رحمة العوامل الاتعمالية الشخصية ، أما التفكير الموضوعى فهو أقلها تأميراً .
بلا أدنى شك .

٧ - أما الإبداع (وقد تعمدت فصله هنا عن التفكير) فهو قمة الاتعمام
الولافى Synthetic بين ارتقاء المواطن إلى درجة المنى وبين ارتقاء الترابط
إلى درجة خلق الجديد ، حتى يصبح الاثنان ظاهرة واحدة .

الطالب : كل ذلك ، وكنت تدعى أنه سؤال غريب ؟

المعلم : لن أدخل معك فى التفاصيل وإن كنت مازلت عند رأى ، وبالرغم من ذلك
سأكمل لك الإجابة .

فتاير الانفعال على الجسم يمكن أن يظهر فى أحوال السواء كما يمكن أن
يحدث أمراضاً تسمى الأمراض السيكوسوماتية أو النفسجسمية أو النفسىولوجية ،
كما يمكن أن يضاعف من أمراض جسمية قائمة فعلاً أو يؤخر الشفاء .

الطالب : واحدة واحدة . . . ، واحدة واحدة .

المعلم : وهو كذلك ، سأبدأ بتأثير الاتعمال على الجسم ولناخذ مثالا محمدا وهو
ما يحدث نتيجة للاستجابة الزائدة للجهاز المصبى السبثاوى، وسأتميز الفرصة
وأشرح لك هذا الجزء كما تعودت من مفهوم تطورى طريف .

الطالب : تطورى ؟ كيف ذلك .

المعلم : إن الجهاز السبثاوى بالذات يسمى جهاز «الكر والفر» ، ولكن تعرف طبيعة
عمله عليك أن ترجع إلى أصول وظيفته فى حرب البقاء الجسدية ، فتصور
أسداً يهجم على حيوان آخر ، (أو حتى على انسان) ثم تستنتج ماهى التفاعلات
اللازمة للقتال ، أو حتى للحفاظ على المجلس لو انتهت المعركة بالهزيمة ، وسوف
تستنتج عمل هذا الجهاز السبثاوى بسهولة وتحفظها بمعنى تطورى طريف
دون زمن صفات بجوار بعضها .

الطالب: ماذا تعنى؟

المعلم: أعنى أن كل التغيرات التي تحدث نتيجة إفراز الأدرينالين (*) ، وهو ما يعتبر سلاح الانفعال الأول يساعد في عملية السكر والنمر ، فزيادة ضربات القلب تدفع الدم أسرع ، واتساع الشعبيات الهوائية تدخل هواء (أكسجين) أسهل ، وانقباض الأوعية الدموية الرئوية تسهل مرور الهواء وتقل الإفراز الذي قد يعطل ، وانقباض قنوات الغدد المفرزة يمنع الإفراز ويوفر الطاقة لما هو أهم ، وشحوب الجلد نتيجة لانقباض الأوعية تحت الجلد يمت اللون فيسهل الاختفاء ، في حين أن أوعية العضلات تتسع لتستوعب كما أكبر من الدم يساعدها على التقل ، كذلك ينقبض الطحال والمنطقة الحشوية بصفة عامة تزيد كمية الدم في الدورة الدموية مما يساعد في الحركة كما أن عرق اليدين يسهل الإمساك بالمدو ، ووقوف الشر كان وسيلة للحماية في قديم الزمان كالشوك ، واتساع حدقة العين يوسع مجال الرؤية وإن كان على حساب دقة الرؤية فالهم في الحركة المدى وليس التفاصيل ، ورفع الحاجب الأعلى يوسع مدى الرؤية (نظريا) ، وحق القذف دون انقباض

(*) Emotions affect the bodily functions mainly through the sympathetic nervous system (and adrenal medulla gland). Adrenaline and noradrenaline hormones are hormones of combat (fight and flight). All the alterations in bodily functions could be understood through considering the requirements of a combating primitive bodily battle. The activation of the circulation (faster heart, contracted viscera and spleen) the better coagulation, the pale skin, (subcutaneous vasoconstriction etc.), the moist hands (sweating) could all be looked at as to facilitate fight component of the combat. The ejaculation without erection, the more blood to skeletal muscles, and the abortion of a pregnant female, are examples of the flight component. Moreover, the genitourinary reaction may refer to the idea that the species preservation could be the insurance means once the individual is threatened to perish personally.

هو نوع من احتمال التأمين للنوع (ولو مصادفة) لو أن الفرد المقاتل هلك ، كذلك الإجهاض نتيجة لانقباض رحم الحامل قد يحمل نفس المعنى ، وزيادة إفراز قشرة الندة فوق السكلوية تفيد في مواجهة التوتر ، وتحليل الجليكوجين إلى سكر وحق البروتينات تمحول إلى سكر مما يوفر الطاقة اللازمة للمركة ، وقصر مدة التحلط والنزيف يساعد في وقف النزف الذي يمكن أن يحدث في المركة ثم إنه مضاد للهستامين وللحساسية ، ومثير عام للتكوين الشبكي .

الطالب : ولكن ألا تجد أن في هذا التفسير تعسفا شديدا .

المعلم : حتى لو كان فيه تعسف فهو سهل الحفظ ، وما عليك إلا أن تعدد المظاهر دون ذكر مبرراتها التطورية ، إجملها في سرك ولن تنسى شيئا .

الطالب : والله فكرة ، ولو أتي ما زلت لا أستطيع تصور أن تكون كل هذه التفاعلات التي أسميناها « التمييز عن الانفعال » هي التفاعلات المناسبة للإنسان .

المعلم : بصراحة ، إنني أوافقك في ذلك فلم يعد التفاعل المناسب للانفعال البشري في حياتنا الحاضرة هو ما يبد لدرء خطر جسدي ، خارجي في المادة ، وأصبح الخوف من الداخل أكثر من الخوف من الخارج ، وقات احتمالات المركة الحسية ، ولم يعد لها أدنى قيمة تكيفية إذ أنه بعد ظهور المخ الحديث ورسوخ وظائف الشمور والتفكير والإرادة، يبدو أن عمل هذا الجهاز قد أصبح مساعدا عاما لهذه الوظائف من حيث أنه مثير عام للتكوين الشبكي ، أما عمله الأصلي وهو الإعداد لدرء خطر فيزيقي فقد أصبح نشازا حتى ليصير الإفراط فيه أقرب إلى المرض أو مسببا للمرض ، فنحن لم نعد نخشى أن نقابل أسدا في ميدان التحرير أو نصارع «موبى ديك» حوتا أبيض بالقرب من شاطئ سيدى بشر .

الطالب : ولكن أخطار اليوم أهم وأكثر تهديدا .

المعلم : هذا حقيق ولذلك فنحن نحتاج للاقائها إلى الوعي والحسابات وتوجيه الدوافع الانفعالية للإسهام في توسيع دائرة الوعي وإتقان الحسابات .

الطالب : فلماذا تحدث هذه التغيرات الجسمية مع الانفعال .

المعلم : اعتقد أنها من آثار الماضي ، وسوف تندثر مثلما اندثر فلما يمض منها مثل جحوظ العينين ووقوف الشعر (اللهم إلا في الخوف الشديد) .

الطالب : وإذا اندثرت الوظائف فما قيمة هذا الجهاز .

المعلم : في رأي أنه إذا لم توجه فاعليته إلى التكامل مع التفكير والإبداع بصورة إيسانية جديدة ، فقد يندثر ، وعموما فقد ثبت أنه في حالات الوعي الفائق Higher States of Consciousness يسم هذا الجهاز بطريقة متكاملة إلمانية أرقى .

الطالب : لقد قلت أن تفاعله الجسمي هذا مرض ، لماذا تعنى ؟

المعلم : أعنى أن التفاعلات للخطر إذا لم نخدم درء نوع الخطر الخالى أصبحت عبئا على التكيف والوجود ، وكأن الحل الحقيقي المنتظر هو أن يتطور هذا الجهاز فتتغير التفاعلات إلى تفاعلات تناسب نوع الخطر الجديد مثل: خطر العزلة، وخطر الحقد المقهور ، وخطر الجشع المستمر .

الطالب : إن هذا لا يحتاج إلى الجهاز السمبثاوى ولكنه يحتاج إلى جهاز «نورتاوى» .

المعلم : أنا لا أهم في السياسة .

الطالب : ولا الجهاز السمبثاوى يفهم فيها ، فاحتمل أنت وهو مضاعفات ارتفاع ضغط الدم وأسماز الذهب .. معاً .

المعلم : إلى أين تستدرجنى يافق ؟

الطالب : لا أستدرجك ولا يحزنون ، ولكنى أعود لأسئال: وهل التفاعل الجسدى للإعمال يتم كإيه عن طريق هذا الجهاز الجسمى الدائى لا أكثر ولا أقل ؟

المعلم : إن الجهاز العصبي الباراسمبثاوى (*) Parsympathetic يعمل في تكامل مع الجهاز السمبثاوى وإن كان عادة في عكس الاتجاه ، فإن المؤثر الذي يبدى أحدهما يثبط الآخر ، ووظيفة هذا الجهاز إنشائية وبنائية وكأنه يمثل وزارات التموين والتمير والإسكان في الجسم ، أما الجهاز السمبثاوى فهو وزارة الحرية والدفاع .

الطالب : ووظيفته الجديدة إن شاء الله في التمديد الوزاري التطوري القادم ماذا ستكون بإسادة الرئيس المنضم .

المعلم : بالرغم من سخريتك سأجيب ، إذ أنى أرى أن وظيفة هذا الجهاز أقرب موافقا مع مرحلة الإنسان الحالية ، وأتوقع أن يكون عمره أطول لأنه يخدم البناء والتناسل أساساً ، بل إنه يسهم في إسكان طول التواصل في العملية الجنسية عند الانسان ، فتقوم العملية الجنسية بوظيفة أرقى من مجرد التناسل ، وكل هذا يدل على نوعية موقفه التطوري ، ولكن بما لمسيرة الديالكتيك الطبيعية فلا بد أن يتآلف مع نقيضه السمبثاوى في جهاز جديد ، وهذا ما يحدث بدرجة ما في حالات الوعي الفائق .

الطالب : « اليا . . » ماذا .

المعلم : الديالكتيك ، ولكن آسف آسف ، رجعت في كلامي ، هذا يتخطى حجم هذا الدليل .

(*) The parasympathetic system is the system of anabolism. It seems to be recently evolved. The future may bear the possibility of some sort of synthesis between the present opposing components of the autonomic nervous system. The hyperfunctioning of the sympathetic system, as if there is a primitive physical battle while there is none, is becoming a dishomeostatic reaction responsible for certain psychosomatic disorders (e.g. peptic ulcer, essential hypertension, etc) or exaggeration of an already present physical disorder.

الطالب : حق الآن فهمت أن الجهاز العصبي الذاتي بشقيه السمبثاوى والباراسمبثاوى يحتكر التغيرات الجسمية المصاحبة للانعزال .

المعلم : ليس تماما . . فإن الغدد الصماء (*) تتفاعل كذلك وتؤثر وتتأثر بالانعزال ، فنحتاج الغدة فوق الكلوية يفرز الأدرينالين أيضا والغدة النخامية الأمامية Ant pituitary gland تزيد من إفراز الهرمون المشير للغدة فوق الكلوية A.C.T.H ، وحق الهرمون المشير للغدة الخلفية G.T.H فإنه يفرز نتيجة للانعزال ، وبعض إفات الثدييات لا تمر بمرحلة التبويض Ovation إلا إذا رأت الذكر ، وعن طريق هذا المسار البصرى النخامى يحدث إثارة الغدد الجسمية ويحدث التبويض ، والغدة الدرقية تفرز أكثر مع الانعزال وكذلك الغدة النخامية الخلفية Post. Pituitary فيزيد إفراز الهرمون المانع لإدرار البول ، وبالتالي يقل إفراز البول ، ولو أن إفراز المثانة يحدث كثيرا مع فرط الانعزال .

الطالب : ياه !! قلبناها فسيولوجى .

المعلم : وطب باطنى أيضا ، فالانعزال الزائد يعتبر مشغولا عن :

— بعض الأمراض السيكوسوماتية (النفسفسيولوجية) مثل قرحة المعدة ، والربو الشعبي ، والقولون الثائر ، والقولون المتقرح ، وأحيانا الذئبة الصدرية

— كذلك فقد يزيد الانعزال من عجز نسبي ، فيجعله عاجزا كاملا مثلما يتفاعل المريض بلغمط بالقاب دون هبوط ، باكتئاب وقلق على صحته يشبطه ويمجزه عن المشى مثلا دون مبرر عضوى فعلا .

(*) The endocrinal system is directly related to emotional changes. The thyroid is stimulated, the anterior and posterior pituitary depend partly on emotions. The stress reaction is partly emotional and is responsible for more liberation of ACTH.

— وبعض المعجز الذى يسمى عجزا وظيفيا في حالات المستيريا يحدث نتيجة لتحويل الانفعال اللاشعورى والتعبير عن رغبات انفعالية دفينة بلغة المعجز الجسمى

الطالب : بصراحة ما زلت ألومك على رفضك لهذا السؤال الهام ، ياليتي يأتى لنا في الامتحان .

المعلم : يجوز ، ولكن تحفظى ينصب على أنى أخشى من هذا التركيز الفسيولوجى والبيولوجى أن تتضاءل هذه الظاهرة الهامة إلى مجرد أدريالين ، وضغط دم مرتفع ، والمسألة أعمق من ذلك وأخطر .

الطالب : غاؤ أنت الأعمق والأخطر ، نحن ندرس الطب وهذا على قدرنا .
المعلم : بالعكس ، إن ذلك هو نقطة البداية ، والذى يهمنى في دراستك لعلم النفس هو المميزات الإنسانية في الانفعال والمواطف ، وليس المميزات المشتركة مع أى حيوان يقابل .

الطالب : ولكن هذا أقرب إلى ذهنى. وتركيب غنى في الدراسة الطيبة .
المعلم : نعم ، إلا أن التدريس يلبنى أن يقوم بدور أكثر إيجابية ، فلا يصح إطلاقا أن يحتزل مفهوم التعبير عن الانفعال إلى التغيرات الجسمية التى ذكرناها ، واتى تتم عبر المهيذ Hypothalamus وإنما المعقول أن يشمل ذلك التعبير اللفظى ، والتعبير الشعرى ، بل والرسم والتثيل وسائر الفنون المعبرة عن المشاعر الانسانية المميزة والراقية .

الطالب : ولكن هذه أشياء شعرية كما تقول ، لا يمكن أن تقاس أو تحدد .
المعلم : إذا أنت تريد أن تكثفى بما يقاس ويحدد حق ولو كان قاصراً على أدنى مراحل الوجود ، وأن تنكر لما لا يقاس بالمقاييس الحالية حق ولو كان هو أهم ما يميز الانسان .

الطالب : لا .. ليس كذلك ، ولكني لا أريد أن أحم (*) نفسي ، ولن يضيرني أن أكتفي بما يقاس ، ولكن قل لي كيف تقاس الانفعالات (***) ؟

المعلم : أمرى إلى الله ، تقاس ياسيدى بالتنيرات الجسمية التي أشرنا إليها سالفا من زيادة النبض والعرق وضغط الدم وغيرها ، وأحيانا ما يكتشفون كذب الشهود أو المجرمين بهذا القياس ، وإن كان الأمر اجتهاداً وليس نهائياً .

الطالب : هذه قياسات عضوية ، ألا توجد قياسات نفسية ؟

المعلم : توجد ياسيدى وهي إما أسئلة تيجاب ، وإما مواقف تلاحظ ، وقد نرجع إلى ذلك في فصل لاحق حين نتحدث عن الفروق الفردية والاختبارات النفسية .

الطالب : ولكن قل لي ، لقد ذكرت لي نظرية جيمس ولانج تفسيراً للانفعال ، وهي التي ظهرت في القرن الماضي ، ألم يظهر منذ ذلك الحين ما يتناسب مع العصر .

المعلم : حدث ياسيدى أن عالماً اسمه بايز Papez (***) وصف سنة ١٩٣٧

(*) لحم فلانا شغله بما يتقل عليه .

(**) Measurement of emotions could be achieved by quantitative assessment of associated physiological changes (pulse, degree of sweat, blood pressure, respiration etc...) or by assessment of a particular aspect of behaviour including verbal self-assessment.

(***) Papez theory of emotions (1937) is only fit to clarify the march and reaction of certain primitive emotions just as rage, fear, excitability .. etc. It claims that the centre of emotional expression (expression limited to autonomic reaction) is the hypothalamus, and that of the emotional experience is the cingulate gyrus. It also identifies certain mamillo-thalamo-cortical tract and association fibres via the hippocampus through the fornix. All these connections are not sufficient to explain higher human emotions which are elaborate holistic functions closely related to other higher functions (like thinking, creation... etc).

مسار المؤثرات المشغولة عن الانفعال ، وأوصلها بالمهيد hypothalamus مارة
بقرن آمون Hippocampus عبر القيوة Fornix مركز التعبير (الحشوي)
عن الانفعال ، وكذلك أوصلها بالتانيف الطوق Cingulate Gyrus . واعتبره
مركز الخبرة الانفعالية .

الطالب : يا سلام !! مثل مسارات الفسيولوجيا المصيبة تماما ، هذا هو علم
النفوس الحديث !!!

المعلم : أبدأ والله ، هذه هي مصيبة علم النفس ، أن يترب من مشغولته إلى التراجع
إلى المستوى الأدنى لبطاطته وليس لدقته وصدقه، إن كل هذه النظرية لا تخص
إلا بانفعالات مثل انفعال الغضب. التأثير Rage وانفعال الخوف Fear وأمثال
ذلك من الانفعالات البدائية، أما المشاعر والمواظف والوجدان البشري الإنساني
من الحياء والتعاطف والرفان والمشاركة ، فكل هذه الدوائر والمستارات
الباييزية ليس لها أدنى علاقة بها .

الطالب : إذا أين مسارات هذه المواظف الأرقى .

المعلم : كما قلنا في كل الوظائف النفسية ، فالسألة ليست مسألة موقع locality
أو مركز centre ، ولكتها نسق organization ومدى extent ، وهذه
المواظف الأرقى، والتي تميز الإنسان تمثل تنظيمات متضاعدة ومدى متزايد الإلتشار،
وكما كانت العاطفة أكثر تميزا للإنسان وارتباطا بالفكر الأرقى واقترابا من
الإبداع كانت أشمل ، وأقل استغلا وأشد تناسقا مع الوظائف الأخرى .

الطالب : تريد أن تقول أن للمواظف ترتيبا هرميا مثلما فعلت في الدواظف .

المعلم : طبعا .

الطالب : فما هو بالله عليك .

المعلم : لا . . . ليس هذا مكانه وسوف أعود إليه في الجزء الثاني من هذا الدليل
حين تتكلم عن النمو ونظريات الشخصية .

الطالب : شوقتي يارجل .

المعلم : المهم أن تعرف أن المسألة تبدأ من الاثارة العامة غير المميزة وتنتهي بالعنى الفعل مارة بمراحل التوتر واللذة والاكتئاب حسب الترتيب الفرضي المطروح ، والقواعد الأساسية تشير أنه كلما صعدنا السلم ازداد ترابط الانفعال بالوظائف الأخرى وفقد استقلاله ، وكذلك امتد الارتداد الزمنى والمتكافئ من الانفعال المحظى كالفعل المنعكس إلى بعد النظر والتوقع والرجاء ، وأخيراً فإنه في المراحل العليا تكاد العواطف تشابه بعضها ، فلا يمكن تقسيمها إلى حسن وسوء ، ولكن إلى موجود موقظ أو غير موجود فإتر .

الطالب : لا .. لا .. الظاهر أن المسألة تحتاج إلى تفصيل ، وأنا أوافق أن نؤجلها للجزء الثانى الذى لن أقرؤه فى النال .

المعلم : وأنا أيضا قد لا أكتبه فى النال .

الطالب : اتفقنا ، ويكفينى هذا .

المعلم : لا هناك نظرية هامة تشير إلى أن الانفعال والعواطف هى نتاج مباشر لمصلية معرفية (*) أساسية ، أى أن الانفعال تال للمعرفة والتفكير ، وقد قال بهذا أرىق مثلاً ..

الطالب (مقاطعا) : لا .. لا ياسيدى ، يكفينى هذا وشكراً .

المعلم : المفوا !!!

* * *

(*) Some authors claim that emotions are phenomena secondary to intellectual cognition of certain responses.

الفصل السادس

الوظائف الوسادية

Matrix Functions

الطالب : والآن ، لقد انتهى المقرر ، أليس كذلك ؟

المعلم : كما نشاء ، ولكن لم تنته المعرفة ، ولم ينته العلم ، كما أن لي وجهة نظر وهي أنه لا يمكن فهم كل ماضى في فراغ ، لا يمكن فهمه واستيعابه دون معرفة الأرضية ، أو الوساد الذى يتم فيه ، وهذا ما أسميته بالوظائف الوسادية ، وهي ثالث مجموعة من الوظائف النفسية .

الطالب : ولكن هل علينا ؟

المعلم : (مقاطعا) يا أخى أهميتك أن الأمر ليس بيدي ، وباستقراء ماضى فإني أستطيع أن أقول أنه لم يبق عليك إلا معرفة طبيعة الذكاء وفكرة عن قياسه ، وكذلك تعريف الشخصية والخطوط المريضة لقياسها ، وأظن خمس أو ست حيل نفسية ، وهذا هو المهم ، لكننى أرى أن أهم المهم هو موضوعنا هذا عن الوعى وعن الشعور ، وحق لو لم يكن عليك ، فلسوف ترجع إليه ولو بعد حين ، ولو كان الأمر بيدي . . .

الطالب : عارف . . عارف . . والحمد لله أنه ليس بيدك .

المعلم : ليس تماما ، فيستحيل أن تظل الأمور تتكرر بهذا الأسلوب إلى ما لا نهاية . . لابد وأن تتغير ، وإن لم أنجح أنا في تغييرها فستنجح أنت .

الطالب : وعليك خير ، فإذا عن تلك الوظائف التى ستنجح يوما ما فى إعطائها حقها . . . وما نشاء من مثل هذا الكلام .

المعلم : إنها وظيفة الشعور بشق صورته ودرجاته .

الطالب : تعنى بالشعور اليقظة أم الوعي ؟

المعلم : الاثنان طبعا ، ولكن اسمع إننا إذا دخلنا مدخلا لنويا لن ننتهى ، وأنت تريد أن تخلص ، أليس كذلك .

الطالب : هو كذلك ، ولكن علينا أن نحدد أولا ما نتكلم عليه .

المعلم : الأمر ليس سهلا ، لدرجة أنى أتصور السلوكيين التقليديين حين أغفلوا الحديث عن هذا الأمر برمته ، لم يفعلوا ذلك إنكارا ، وإنما لمعجزهم المتواضع أن يحدودا الظاهرة القابلة للدراسة تحت هذا الاسم .

الطالب : وهل نجح غير السلوكيين في تحديد هذه الظاهرة بطريقة أفضل ؟

المعلم : لا أعتقد ، وإن كانت الصعوبة لا تبرر الإنكار ، وعجز اللغة المتاحة ليس كافيا لتجاهل الظاهرة الأكيدة .

الطالب : كأتى بك تتحدث عن إنكار وجود الله لمجرد أنه « ليس كمثل شئ » .

المعلم : يا ولد !! ومع ذلك لن تستدرجنى بعيدا عن موضوعنا .

الطالب : ولا أنا راغب فى ذلك ، شريطة أن تحدثنى عن موضوعك .

المعلم : علينا أن نميز أولا بين الوعي واليقظة والشعور والإحساس .

الطالب : وما يقابلها باللغة الانجليزية ؟

المعلم : على قدر الامكان .

الطالب : الوعي awareness (*) وهو حالة من الشعور خاصة تتصف بمجدة الادراك

(*) Awareness is a special state of consciousness characterized by acuity of perception and alertness which colours all other psychological functions. It is occasionally used as synonymous to consciousness.

والصحو مما يصيغ سائر الوظائف العقلية بصفتها الثابتة ، وتستعمل أحيانا كرادف لكلمة الشعور consciousness .

أما الشعور Consciousness (*) فهو حالة اليقظة التي تسمح بأن نعي وندرك ونفهم ما بالخارج وأحيانا ما بداخلنا .

والإحساس Sensation هو ما يتعلق عادة بالحواس الخمسة (***) (أو الحواس الخاصة) والحواس عموما ، وهو مدخل الشعور وأداة الوعي وإن كان يستعمل عادة في اللغة العربية ، وخاصة اللغة الأدبية ، بمعنى المواقف أو الانفعال .

واليقظة Wakefulness (***) هي حالة الصحو التي يشاهد فيها الوعي ويوصف الشعور ويتميز بالإحساس ، وهي ضد النوم .

الطالب : بالله عليك هل تتصور أني فهمت شيئا محمدا ؟

المعلم : لو أنك أكبر قليلا لكنت أغفل كثيرا ، فقد اعتدنا نحن الكبار أن نستعمل هذه الألفاظ جميعا محل بعضها البعض دون الانتباه إلى تداخل أو تعارض ، ومعنا بمض الحق علي ما يبدو لأننا لو وقفنا هكذا مثلك لما درسنا شيئا البتة .

الطالب : ولكنني عنيد ولا بد أن أفهم .

المعلم : كيف أفهمك ما لا يمكن فهمه بالألفاظ العاجزة ، إن دراسة الشعور والوعي وتعريفه هي أقرب إلى الخبرات الفنية والخبرات الحدسية منها إلى المنطق الحسابي والتمارين العملية ، حتى أن هناك من يتعرف على الظاهرة بمعرفة عكسها فالشعور

(*) Consciousness is the state of wakefulness that permits us to perceive external reality and get to apprehend our inside.

(**) Sensations are the main special inlet (special senses) of information to the brain structure. They are the inlet of consciousness and tool of awareness.

(***) Wakefulness, consciousness and sensation are variants to which 'sleep' could be seen as opposite

(conscious) هو عكس اللاشعور (unconscious) ، أى أن كل ما ليس لاشعوريا فهو شعوريا (وإن كنت لا أميل إلى استعمال لفظ اللاشعور بوجه خاص) .

والشعور أحيانا هو عكس التيبوبة Coma ، أى كل من ليس في غيبوبة هو في حالة شاعرة .

والشعور أحيانا هو عكس النوم ، أى كل ما هو ليس نوما ، هو شعورى .
والشعور في أحيان أخرى- بالتعبير الدارج- هو عكس التفكير والسلوك الملاحظ ، كأن كل ما هو داخلى وعاطفى هو « شعور » .

الطالب : والله معهم حق هؤلاء السلوكيون الذين تركوا الجمل بما حمل ، أعنى تركوا الشعور بما وعى .

المعلم : قلت لك إن العجز لا يرر الإنكار ، ثم إن اخواننا السلوكيين يقرنون هذه الظواهر بالانتباه وظاهر العقل ، الأمر الذى يقصر عن استيماها ، وأزجوك لا تستدرجنى في هذا الدليل إلا في حدود الأساس الأولية ، وهذه الحدود كسمح لى أن أقول لك إن هذا الموضوع برمته هو صلب اهتمام (١) من يدرس الإنسان كمثل (٢) من يهتم بأرضية ظاهرة الوجود الإنسانى بقدر ما يهتم بمحتوى السلوك الجزئى (٣) من يستعمل ذاته وسيلة لاستيعاب الخبرة : خبرته وخبرة العالم ، ولا أعنى بهذا التأمل والتفكير أو ما يسمونه الاستبصار الذاتى Introspection ، ولكن أعنى للعائشة الكاملة (٤) من يهتم بنوع التجربة نفس اهتمامه بكنها .

الطالب : أكاد أوقن أن من الأفضل لى ألا أتأدى فى السؤال ، لأنك كلما أجبته زدتنى حيرة وزدت الأمر غموضا .

المعلم : ماذا أفعل لك يا أخى ، إسمع ، إن هذا الموضوع هو من اختصاص فريقين أساسا ، من أسموا أنفسهم الفينومينولوجيون Phenomenologists وهم الذين

يواجهون الخبرة الانسانية بالخبرة الانسانية كلها على بعضها دون حكم مسبق ، ولهم طرقهم في التحليل وإعادة الصياغة من عمق معين ، والفريق الثانى هم المهتمون بدراسة الظواهر الانسانية من خلال نموذج الكمبيوتر أو عملية فعلة المعلومات Information processing ، فهذا النموذج فيه ما يقابل هذه الظاهرة الوسادية بشكل أو بآخر .

المطالب : لا يا عم أكاد أقول حرمت ، لافمانه ولا فتمنة ، أنا الذى جئت به لنفسى ، ألا حدثتني عن النوم واليقظة أولا لعلها أسهل .

المعلم : عليك نور ، ولكن قبل أن نبدأ في هذا الحديث دعنا نوجز ما سبق حتى لا يضيع كلامنا هباء فنقول (*) إن الشعور والوعى مترادفان رغم أن الأول أشمل من الثانى ، والثانى أكثر ارتباطا بالفهم من الأول ، وإن الانتباه واليقظة شديدي الارتباط بها ، وإن دراستها لا تقتصر على دراسة مظاهر فعل الانتباه أو جزئية الإدراك ، ولكنها تمتد إلى « كلية » الظاهرة التى تمثل أرضية (وساد) لسائر وظائف السلوك الأخرى وهى تقع لذلك في منطقة الظواهر وتدرس من منطلق الأسلوب الظواهرى (الفينومينولوجى) وإن كانت شديدة الارتباط بنموذج الكمبيوتر وما يتعلق به من ظاهرة فعلة المعلومات .

(*) Consciousness and awareness are not infrequently used synonymously. However the former is more inclusive than the latter, while the latter is more related to comprehension. Attention and wakefulness are closely related phenomena. Study of consciousness and awareness is not restricted to the observed facts of attention or parts of perception. Either of them represents the background (matrix) where other behavioural functions set in. They are studied through a phenomenological approach and are adequately related to the computer analogue, particularly the information processing model.

الطالب : هكذا ، وبالرغم من الكلام الصعب ، أستطيع أن أقول أني خرجت بشيء ما ، رغم عدم التحديد الكامل ، والآآن حدثني عن النوم لعله أسهل وأوضح ، فكنا نعرف ما هو النوم ، فأرني كيف ستفسد معرفتنا بتعاريفك .

(أ) النوم .. مقابل .. اليقظة

المعلم : سبحانه الله ، ولكن خذ عندك « النوم هو حالة نوية مؤقتة من التوقف النسبي لنشاط المستوى الشموري لعمل المخ ، وبالتالي توقف التفاعل الظاهري مع البيئة ، وخاصة بالنسبة للاستجابات الحسية والحركية » (*) .

الطالب : حدث المظور ، وهأنت ذا تعرف النوم بأنه توقف الشمور بمد أن هرأت الشمور بأنه عكس النوم .

المعلم : إن يقظتك هذه تفتح لنا أبوابا . . . و . . .

الطالب : (مقاطعا) لا أبواب ولا يجزون ، قل لي هل كل الأحياء تنام :

المعلم : لم تبدأ هذه الظاهرة بشكلها المتناوب بين الصحو والنوم إلا في الفقريات ، كما أن فترات الكون الطويل مثل البيات الشتوي ليست نوما ، وكل الكائنات لها فترات النشاط التي تتناوب مع فترات الكون . ولكن لا يطلق ما يفيد ظاهرة النوم إلا في الفقريات الأرقى ، فكثير من التناوب عند بعض الكائنات لا تعتبر نوما بالمعنى المعروف عند الإنسان مثلا .

الطالب : تقول إن النوم ظهر في الفقريات وما هو أحدث منها .

(*) Sleep is a phasic temporary state of relative cessation of the conscious level of brain activity and consequently cessation of interaction with the surrounding environmental stimuli particularly the sensory-motor responses.

المعلم : أنا لم أقل ذلك، ولكنى قلت إن ظاهرة التناوب بين الصحو والنوم ظهرت... الخ،
وفرق بين التمييزين، لأن الرأي الأغلب هو أن النوم هو الأصل ، أى هو الأقدم،
وأن ماجد على الكائنات هو حالة الوعي أو حالة الصحو أو حالة الشهور ،
والنوم من هذا المنطلق يصبح ظاهرة نكوصية *Regressive phenomenon*
تسمح للكائن الحي بالرجوع إلى أطواره الأولى لفترة محددة ، مما يتيح له أن
أن يكون أقدر على الفعل الواعي الهادف في أوقات يقظته(*) .

الطالب : تعنى أن النوم نكسة إلى الوراء .

المعلم : يا أخى النكوص غير النكسه ، والنوم على كل حال ليس مجرد رجوع
أو رجعة ، هو ليس حالة سكون أو همود ، ولكنه حالة من النشاط. المختلاف عن
نشاط اليقظة نشاط الأجزاء الأقدم والتي ليس لها مجال للنشاط في حال اليقظة ،
وسوف نرى من خلال حوارنا هذا ماذا يفعل النوم وماذا يحدث أثناءه .

الطالب : زدنى شرحا لو سمحت ، كيف أن النوم هو الأصل ؟ هل يعنى ذلك أن
الكائنات الأدنى هى في حالة نوم دائم ، وأنه بظهور الوعي والانتباه أصبح
النوم متقطعا ؟

المعلم : بالضبط ، فتح الله عليك ، كأن الكائنات الأولية لاتعمل فيها إلا الأجهزة
الحيوية التلقائية والانمكاسية ، أو بتعبير الكمبيوتر « سابق البرمجة »
Preprogrammed ، وهى هى الحالة التى تميز نشاط الانسان أثناء النوم
بلاضافة إلى نشاط استيماني لإعادة ترتيب المادة التى اكتسبها أثناء اليقظة .

الطالب : أقرب من الفهم تدريجيا ، وإن كان ذلك يشككني في التعريف الأول وهو
أن النوم حالة من توقف الوعي .

(*) Sleep is to be considered as the older phenomenon. The state of wakefulness and awareness is the newly developed one.

المعلم : يا أخى .. يا أخى .. عندك حق ، ولكنى كنت أريد أن أهون الأمر عليك ، فالنوم يعتبر الآن حالة خاصة من الشعور Special state of consciousness ولعلك تذكر آى رفضت كلمة اللاشعور حتى كدت أقول لك فى ما يشبه الكاهنة آى أفضل تمييز شعور « ١ » ، وشعور « ٢ » وهكذا .

الطالب : لا أذكر شيئاً لملك قلت ذلك لغيرى ، فى موقع آخر ، ولكنك بدأت تقلب موازيفى كالمادة ، فكيف يكون النوم شعوراً ؟ لا حول الله ياربى .

المعلم : لا تربك نفسك ودعنى أذكرك بأننا عجزنا عن تعريف الشعور والوعى بشكل نهائى ، فلتنتقل إلى ما هو أرفع من النقاش اللغوى .

الطالب : فحدثنى عن أهمية النوم ونفمه ، أو دلالاته ، أو أى شئ يبعيدنا عن هذا الجدال .

المعلم : اسمع يا سيدى (*) :

١ - النوم يحدث بطريقة دورية شبه قهرية ، وهو يمثل بذلك ظاهرة تعتبر محورا فى تفكيرى وفهمى المنع ، وهى أن المنع البشرى عضو نابض pulsating ، أو قل عضو نوبى phasic ، بل إن الحياة كلها كذلك ، وحتى ما بعد الحياة - فى تصورى - لا بد أن يكون كذلك .

الطالب : واحدة واحدة ، من فضلك ، واحدة واحدة .

(*) Study of sleep phenomenon can help in clarifying many psychophysiological phenomenae :

(1) Sleep-wakefulness cycle represents the phasic quality of brain function.

(2) Sleep is the physiological background where dreams, with all their significance, occur.

(3) It includes multiple alternative brain activities representing multiple level activities.

(4) Its disturbance could be taken, within limits, as an indicator to psychiatric disorders.

(5) Sleep deprivation studies and therapy could add valid hypotheses to psychopathology.

المعلم : يستغرق النوم الحالم حوالي ربع وقت النوم ، فنكل تسعين دقيقة يظهر النوم الحالم عشرين دقيقة وهكذا (*) .

الطالب : بهذا النظام المتبادل ؟ وكأنه التبادل بين النوم واليقظة .

المعلم : بالضبط ، إن كل الظواهر البيولوجية لتدل على هذه النواية أو الدورية .

الطالب : وهل يولد الانسان هكذا منتظما نوايا دوريا منذ البداية وحتى النهاية ؟

المعلم : إن هذا الانتظام يرتبط بنمو المخ وتنظيمه المنسق ، فالطفل حديث الولادة... ؟
ولكنني لن أحدثك عن تفاصيل هذا الموضوع طويلا إذ يكفي أن تعلم أن النوم المارق (الحالم) ينقص كلما زادت مدة اليقظة ، وأن الطفل حديث الولادة ينام أغلب الوقت ثم تزداد ساعات يقظته تدريجيا .

الطالب : أوافقك أنه لا داعي للتفصيل ولكن هل عرفتم أسباب النوم ؟

المعلم : هناك نظريات كالمادة ، بعضها تواري بمد أن ثبت ضعف حججه ، ومثال ذلك النظرية القائلة بأن النيورونات ، وخاصة في جذع المخ (في التكوين الشبكي Reticular Formation) يصيبها التعب أثناء اليقظة ، فتتوقف عن العمل جزئيا فيحدث النوم ، وقد ثبت ضعف هذه النظرية لأننا نستطيع - مثلا - أن نسهر بمد ما نتصور أننا تعبنا تعباً مفرطاً وأن النوم حتم ، كما أن بعضنا يستطيع أن ينام أكثر بمد أن تستعيد هذه النيورونات نشاطها بمد فترة كافية من النوم ، وغير ذلك من أدلة لا مجال لذكرها ، وطبعا انتهت نظريات أقدم كانت تفسر النوم بتجمع مواد كيميائية خاصة لتنظيم النوم .

الطالب : كلها نظريات وكلها انتهت ، فماذا تبقى الآن ؟

(*) Sleep is mainly subdivided into two alternative types : the quiet sleep (or dreamless sleep, or non rapid eye movement sleep NREM sleep) and the paradoxical sleep (or dream sleep or rapid eye movement sleep REM sleep). The latter occurs regularly for 20 minutes every ninety minutes.

المعلم : ٢ - إن النوم يمثل الأرضية الفسيولوجية التي تحدث فيها الأحلام بكل دلالاتها وعلاقتها بالمرض والصحة وفهم الجانب الآخر من حياة البشر كما سيد ذكره جلالاً .

٣ - إنه يمثل التناوب الفسيولوجي بين نشاط مستويات المخ ، فيفتح الباب لفهم التناوب المرضي في كثير من دورات الأمراض النفسية والعقلية .

٤ - إن اضطراب النوم يعتبر قياساً حساساً لحالة الصحة والمرض آخذين في الاعتبار الاختلافات الفردية الشاسعة بين الأفراد .

٥ - إن الدراسات الحديثة للنوم الحالم ، والحلمان من النوم أو الأحلام تجريبياً عند بعض المتطوعين ، وكذلك علاج الحلمان من النوم في حالات الاكتئاب وغيرها ، كل ذلك يفتح ملفات فهم المرض النفسي من خلال تناسق جرعات النشاطات النوعية لمستويات المخ المختلفة .

الطالب : كأتى بك تقول : لو فهمنا النوم لفهمنا المخ ، ولو فهمنا المخ لفهمنا الإنسان .
المعلم : هو كذلك إن شئت .

الطالب : ولكن حدثني أكثر عن النوم وعلاقته بالأحلام (*) ، فكم سممت عن علاقة تفسير الأحلام بالأمراض وغير الأمراض .

المعلم : إن إشاعات تفسير الأحلام ليست هي كل ظاهرة الأحلام ، وظاهرة الأحلام كما تدرس فسيولوجياً ، هي نوع خاص من النوم ، يسمى أحياناً النوم الحالم في مقابل ما يسمى النوم الهادئ .

الطالب : وما الفرق بينهما ؟

(*) Interpretation of dreams is not the core significance of dream phenomenon. The simple occurrence of dream phenomenon and its integrative relation to the quiet sleep on one side and wakeful state on the other side is the fact that counts.

المعلم : النوم الهادئ (*) Quiet Sleep هو النوم الخالي من الأحلام ويتميز بندرة حركات العين السريعة والوجه وسكون الجسم ، وتتخلله اختلاجات من وقت لآخر ، ويظهر في رسام المنح الكهربى في شكل موجات بطيئة جسيمة ، أما النوم المبارق (**) Paradoxical Sleep ، فقد سمي كذلك لأنه يتميز بنشاط في كافة المجالات لا تتفق مع فكرة النوم من حيث هو راحة واسترخاء ، ففيه يكون التنفس سطحى غير منتظم ، والنبض غير مستقر ، كما تصحبه حركات بسيطة في اليدين والقدمين مع دفعات من حركات سريعة للمقلتين ، وإذا أيقظنا شخصا في تلك الفترة فإنه عادة ما يجبرنا أنه كان يحلم .

الطالب : لقد قلبت معاموماتى ، كنت أحسب أن النوم هو النوم والسلام ، والآن أتصور أن في النوم يقظة ما .

المعلم : عليك نور ، ألم تقل أنها درجات في العمور والوعى ، لا أكثر ولا أقل فإذا كانت اليقظة درجة من النشاط فالنوم الحالم درجة أخرى والنوم الهادئ درجة ثالثة وهكذا .

الطالب : وهل اليقظة درجات أيضا ؟

المعلم : طبعا ، ولكن لهذا حديث آخر ، قد نعود إليه وقد لا نعود .

الطالب : يا ليتنا نعود إليه .

المعلم : هم نعود تشكو من أنه غير مقرر وكلام من هذا القبيل .

الطالب : إذا تحدثنى عن المقرر .

(*) ويسمى أحيانا النوم العادى أو غير الحالم أو النوم دون حركة العين السريعة
NREM Non-Rapid-Eye-Movement sleep وقد رمزت له بالكلمة قدحسى
في مقابل الرمز فحسسى الذى يعنى نوم حركة العين السريعة كما سبيل .
(**) وينسب أيضا نوم حركة العين السريعة فحسسى ، أو النوم الحالم ، أو النوم اللشط

المعلم : الرأي الاغلب أن هناك جهازا مسشولا عن اليقظة، وهو التكوين الشبكي (*)
المساعد ، وأى تهييط لعمل هذا الجهاز قد يثير جهازا آخر مسشولا عن النوم

الطالب : والآن .. اسمع : لقد علمتق الا أعرف إلا ما يفيد ، فماذا أفيد من كل هذا ؟

المعلم : انتظر حتى نعرف أكثر عن النوم الحالم ثم نبود للمائدة والتطبيق .

الطالب : ماذا تريد أن تضيف ؟

المعلم : أولا : (***) إن حركة العين السريمة قد تدل على تتبع صور الجسم المتلاحقة أثناء
هذا الطور من النوم الحالم .

ثانيا : يرجع النوم الحالم إلى مركز في التكوين الشبكي في القنطرة Pons

ثالثا : يصاحب النوم الحالم بمض مظاهر النشاط، غير المنتظم، مثل النبض

غير المستقر، وسرعة التنفس وحركات هينة في اليدين والقدمين، وإن كان يصاحبه
استرخاء عام لمضلات الجسم .

(*) Theories that could explain sleep phenomenon are still debatable. It is now believed that the ascending activating reticular formation system is responsible for wakefulness. If this system is inhibited temporary or periodically sleep is to set in probably through some other responsible system.

(**) REM sleep is characterized by some irregular activity including the rapid eye movement which is said to be related to the pictorial succession of dream scenery. There is also some irregular pulse, rapid respiration but generalised muscle relaxation. It is believed to have some centre in the reticular formation in the pons. Once the REM sleep occurs it needs some time to pass before it could be reactivated. This may signify that certain chemical reactions have to occur before such activity could be set on again. REM sleep diminishes with certain drugs (such as MAOI), increases with others (Gama hydroxy buterate). It diminishes, or disappears with fever and increases with hypothermia (30°C and below).

رابعا : إنه متى ظهر هذا النوع من النوم سواء طبيعيا أم بإثارة المركز المشغول عنه تجريبيا ، فإنه لا يبد وأن تمر فترة من الوقت قبل أن يظهر ثانية مما قد يشير إلى أن هناك تغيرات كيميائية تحتاج لوقت ليس بالقصير لا بد وأن تتم ، يمكن أن يبدأ النشاط بعدها من جديد .

خامسا : هناك أدلة أخرى على هذه العلاقة الكيميائية الكهربائية بالنوم الحالم ، وهي أنه قد وجد أن هناك عقاقير توقف أو تقلل بوجه خاص النوم الحالم (مثل مثبطات أحادي الأمين MAOI) كما أن هناك عقاقير أخرى تشير بوجه خاص هذا النوع من النوم مثل الجاما هايدروكسي بيوتيرات .

سادسا : إن هذا النوم الحالم يقل أو يختفي في حالات الحمى وارتفاع درجات الحرارة كما أنه يزيد لو أن درجة الحرارة هبطت إلى ثلاثين درجة مئوية .

الطالب : مالك متحمس هكذا لهذا النوع من النوم .

المعلم : لأنه مفتاح فهم الأمراض النفسية لدى .

الطالب : لديك فقط .

المعلم : بل ولدى الكثيرين ممن يسهون عمل المنح بشكل أكثر احتراما وشمولا

من سجن المشبك العصبي Synapse .

الطالب : فلماذا كل هذا الرص ؟

المعلم : ولكن هذا الرص هو أساس الفهم التالى .

الطالب : ليسكن ، ولكن هيا إلى القائمة كما علمتى .

المعلم : إسمع يا سيدى .

١ — من قديم والملاحظة الكليبيكية تقول إن اضطراب النوم بالزيادة

والنقصان شديد الصلة بالمرض النفسى .

٢ — وفي التجارب التى أجريت لمعرفة تأثير الجرمان من النوم على الحالة

النفسية وجد أنه لا يمكن إطلاق قاعدة عامة لذلك ، ويبدو أنه لى يحدث

ذهان حاد نتيجة للحرمان من النوم الذى قد يصل إلى خمسة عشر يوماً متصلة ، لا بد من وجود استعداد خاص لدى الشخص ، وقد وجد أن الحرمان من النوم هو أساساً حرمان من الراحة أما الحرمان من النوم الحالم فهو حرمان من الأحلام ، وبالتالي من وظيفتها النشاطية التفرينية لخزون نشاط الجزء الأقدم من المخ، ولهذا فإن المهم فى إحداث الدهان التجريبي هو الحرمان من الأحلام (النوم الحالم) بوجه خاص وليس الحرمان من النوم ككل (*) .

الطالب : هل هذا هو مصداق القول الشائع من أن الجنون هو حلم اليقظان والحلم هو جنون التأم ؟

المعلم : بالضبط .

الطالب : كأن الحلم هو صمام أمن ضد الجنون .

المعلم : بالضبط .

الطالب : ولكنك تقول أن الكل يحلم وبع ساعات نومه ، فلماذا يجن البعض ولا يجن الآخرون ؟

المعلم : إن سؤالك هذا سيفتح الباب لفروض متلاحقة لاجمال لك ما هنا ، ولكن أقول إن الحلم لا يصبح صمام أمن ضد الجنون إلا إذا كانت الوصلة بين نشاط الحلم ونشاط اليقظة ذات فاعلية تنظيمية كفاء .

الطالب : تعنى تفسير الأحلام ؟

المعلم : أبداً . . . أبداً ، ولكنى أميل إلى الرأى القائل بأن نشاط الحلم يساعد فى إعادة تنظيم المادة المكتسبة أثناء اليقظة ، كما أنه يسمح بنشاط مستويات المخ فى تناوب يسمح للمخ بالقيام بوظيفته القيادية بفاعلية سليمة ، وبذلك يكون المهم هو كفاءة هذا التنظيم وهذا التناوب ، ولعل تذكر الأحلام ومحاولة

(*) Sleep deprivation experiments show that what counts is the deprivation of the paradoxical sleep (REM sleep). The experimental psychotic episode that sets in favours the hypothesis saying that dream phenomenon is a safety valve against psychosis.

تفسيرها — إن خطأ وإن صوابا — تسهم بطريق غير مباشر في التوفيق بين النشاطين وليس بالضرورة نتيجة للتفسير التفصيلي والرموز وما إلى ذلك ما أشاعته مدرسة التحليل النفسى بوجه خاص .

الطالب : فإذا كان الأمر كما تقول ، وأن الحرمان من الحلم ، أو لاطع الوصلة بين الحلم واليقظة هو سبب الجنون أو هو من أسباب الجنون ، فكيف تفسر ما سمعته منك من أن الحرمان من النوم هو أحد طرق العلاج الحديثة ؟

المعلم : هذه مرحلة تجريبية (*) يبدو أنها تحدث أثرا طيبا من خلال تفاعلات تقيضية paradoxical أو غير ذلك ، وقد نجحت هذه التجارب بوجه خاص في حالات الاكتئاب ، وقد أجريت مع زميل لي (***) تجارب في هذا الصدد ، ووجدنا أن الحرمان من النوم في ذاته ليس هو العامل الأول والأخير في الإسهام في الخطوة العلاجية ، إذ أنه ليس إلا مرحلة من المراحل تؤدي وظيفتها بطرق مختلفة ، وتعتمد نتائجها على ما يليها من خطوات ، ويبدو أن الحرمان من النوم بما يشمل الحرمان من الأحلام في حالات الاكتئاب يشير تهديدا أكثر بإطلاق النشاط الداخلى في شكل ذهان ، مما يضطر النشاط الخارجى الأحدث إلى زيادة قبضته لمنع هذا التهديد الجديد الذى زاد ، وقد يتبع عن ذلك تماسك لا بأس به يخفي الأعراض ويجعل التهديد التردد بالذهان أو بمقد السيطرة اللذين يمانى منها المكتسب بوجه خاص ، يحملها تهديدين أكثر حدة ، مما يتطلب دفاعا أكثر يقظة . والتفسير الثانى أنه بعد الحرمان من النوم لبضعة ليال قد يحدث ما يسمى بالظاهرة التمويفية rebound phenomenon

(*) Sleep deprivation therapy is still under trial. Its effect is best recorded in depressed patients. It is better considered as a part of an integrative plan. Its effect is not finally known whether it is due to REM reduction itself or to the rebound increase that follows.

(***) د. رفعت محفوظ .

تزيد فترات النوم وفترات الأحلام - النوم الحالم بوجه خاص - مما يجعل التعويض يبدو وكأنه هو صمام الأمان اللازم لتفريغ النشاط بالطريق الطبيعي وهو الحلم بديلاً عن التهديد بتفريغه في حالة اليقظة محدثاً الدهان، الأمر الثالث هو أن الحرمان من النوم في بعض الحالات مثل اضطراب الشخصية قد يهز حواسطاً مرضياً - نمطياً في العادة مما يحتاج إليه في كثير من الأحيان لإمكان بدء خطوة بنائية تالية ، لا يمكن بناءها فوق حلو وسط تلوئي جامد ، وكأنه يحدث شيئاً من الاهتزاز أو عدم التوازن للرغوب استيعابه في الخطوات التالية في الخط الملاحي ، وإنني آسف أني أتطرق إلى هذا التفصيل ، لكنك أنت الذي سألت ، وما على إلا أن أجيب .

الطالب : دعها تكمل وخبرني إذا كان الأمر كذلك ، فكيف تعمل المقايير المختلفة بالنسبة لصمام الأمان هذا الذي أسميته النوم الحالم ؟ أم أن الدهان مجرد نشاط كيميائي ضار تعادله بنشاط كيميائي مضاد ؟

المعلم : سؤال ذكي . . . دعني أذكر لك مجرد أمثلة وأطمئنتك إلى أن الاتجاه الحديث يذهب إلى تفسير عمل المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم بوجه خاص وليس من خلال النموذج الشبكي Synaptic model الذي تمت دراسته في اللاحية in vitro ، ولا يمكن تميمه على الشبكة الشبكية Synaptic network بسهولة أو دقة وسأضرب لك أمثلة عابرة لكيفية عمل بعض المقايير من خلال تأثيرها على النوم الحالم أو - إن شئت الدقة المعنية - سأذكر لك حقائق تصاحب بعضها بعضاً لعل في ربطها مع بعضها البعض ما يفسر بعض الأمراض والأعراض والشفاء منها عن طريق المقايير بشكل أو بآخر ، ولو مرحلياً .

الطالب : عندك . . . عندك . . . كيف تمدنتني عن علاقة المقايير بالنوم الحالم قبل أن تمدنتني عن علاقة الأمراض النفسية بالنوم الحالم ؟

المعلم : ياسيدي إن الحديث عن علاقة المقايير بالنوم الحالم هو حديث أسهل ، ذلك أن الأمراض النفسية لها أطوار يختلف فيها في أغلب الأحوال ، وتحتاج دراسة

النوم الحالم تختلف باختلاف الطور وليس فقط باختلاف التشخيص الأصلي ، فإذا حدثتلك بأمانة عن علاقة النوم الحالم بمرض ما(*) فلا بد أن ننتبه إلى أى طور فى هذا المرض ولأى نوع من المرضى أمكن دراسة هذا النوع من النوم ، وبأى طريقة سمحت لهؤلاء المرضى بالذات بالدراسة ، فستجد أننا لا بد أن نتواضع تماما ونمن نأخذ بنتائج هذه الأبحاث والمعلومات ، ولا بد أن نتوقع أنى سأنتقى من بينها بشكل أو بآخر ما يؤيد ما ذهبت إليه من أن النوم الحالم هو صمام الأمان ضد الذهان أو الجنون وأن العقاقير تعمل بطريقة أو بأخرى من خلال تلمشيط أو تثبيط هذا النوم الحالم مع الحذر الشديد قبل التعميم ، وإليك بمض الأمثلة . .

يوجد ميل فى حالات الفصام إلى زيادة فى كم النوم الحالم أثناء ساعات اليقظة (ولكن هذا ما زال على مستوى الفرض) .

الطالب : نوم حالم أثناء اليقظة ؟ ما هذا التناقض يا عمى ؟

المعلم : معذرة . . وأرجىء مثل هذا الحديث إلى الجزء الثالث من هذا الدليل لأن لم تصبر على ، فأنت تعلم أنى سأتركه للتاريخ لمن يصبر عليه .

الطالب : لا تمضب وقل ما شئت ، ولكن رفقاً .

المعلم : لا أعتقد أن فيما أعلم من تفاصيل ما يفيدك فى هذه المرحلة ، لتعلم مثلاً أن الفصام قد يتميز بفقد الحدود بين النوم الحالم واليقظة ، وهذا يبدو أنه يقابل - كعلاقة إكلينيكية دينامية بوجه خاص - ما يسمى فقد حدود الذات .

(*) REM studies in various psychiatric disorders give heterogenous results according to a variety of factors. In schizophrenia it is hypothesized that the amount of REM sleep is increased during wakefulness. This corresponds, in some way, to the dynamic concept of loss of ego boundaries.

الطالب : أكدت تصور لي أن دراسة النوم والأحلام هي مفتاح الصحة والمرض .
المعلم : هو كذلك ، أعنى هذا هو الفرض الأساسى الذى أحاول تحقيقه
طول الوقت .

الطالب : فحدثنى عن بعض تأثير المقاقير مما يتعلق بأحلامك ، ويكافئ حماسك .

المعلم : فلتقبل عنذى إذ يكفي عليك في هذه المرحلة أن تعلم أن أغلب المقاقير السلاجية تنقص
من كم النوم العالماً (*) ، وخاصة مضادات الاكتئاب بأنواعها ، وأن هذا
الإلتقاص يتبعه زيادة تعويضية Rebound ولم يستقر الباحثون على إرجاع
التحسن الأ كيد في حالات الاكتئاب إلى النقص ذاته أم الزيادة البعدية .

الطالب : مرة أخرى تطل العيرة برأسها .

المعلم : قلت لك ألب مرة هذا هو العلم ويكفيينا هذا الإطناب ونرجع إلى
الموضوع الأصيلي .

الطالب : أصلى ؟ وهل كان هذا كله فرعياً ؟

المعلم : أعنى موضوع الوعى والشمور .

الطالب : يتخيل إلى أنه سيكون أصعب عدة مرات .

(*) Most of the commonly used psychotropic drugs, particularly the antidepressants, are found to reduce the REM sleep followed by some rebound increase. The therapeutic effect is not finally settled to be due to either,

« ب » الشعور .. فى مقابل .. اللاشعور

المعلم : معك حق ولذلك فسأحاول الإيجاز قدر المستطاع .

الطالب : ماذا تريد إبلاغى بهذا الشأن ؟

المعلم : **أولاً** : إن الشعور (*) (وهو مرادف للوعى بشكل أو بآخر ، وللتسهيل ، وفى حدود غرض هذا الدليل المحدود ، قد أستعمل الكلمتين بالتبادل) هو حالة عامة من الانتباه المنتشر ، تمثل أرضية كل الوظائف النفسية الأخرى ، بمعنى أنه لا بد للإنسان أن يكون واعياً بشكل ما ولا حتى يترك أو ينتبه أو يفكر أو يعجب ... الخ ، وكأنه التيار العام الذى يصيغ الحياة العقلية ، وأن الوظائف الأخرى هى بعض المحتوى الذى ينساب على هذا التيار .

الطالب : إذا كنت قد فهمت - وتمسكا بكلمة تيار - ، فالوعى مثل ماء النيل ، والوظائف الأخرى مثل المراكب فوق صفحته .

المعلم : معك حق ولكنه قياس مع الفارق ، لأن الوعى يدخل فى الوظيفة ذاتها بشكل أو بآخر ، فى حين أن ماء النيل لا يدخل المراكب (وإلا غرقت) .

الطالب : ماذا تعنى بـ « يدخل فى الوظيفة » .

المعلم : أرجوك هذه مسألة معقدة ، فقط تذكر أن هذه الأرضية أو الوساد يستحيل أن تنفصل تماماً عن الشكل أو المحتوى ، ثم إن ذلك التداخل يحدث تلقائياً ودون فصل واضح ، حتى أننا لو فصلنا الوساد عن الوظيفة المحتوى ، فإن اضطراباً عقلياً قد ينشأ لاحتمالاً ، بل إن هناك من فسّر بعض مظاهر النصاب ، على الأقل فى

(*) Consciousness (sometimes synonymous with 'awareness') is a general state of spread attention that represents the matrix of all other psychological functions. However it actively participates in any other psychological function occurring during wakefulness.

البداية ، بهذا اللصل بين الوعى والوظيفة ، أى أنه بدلا من أن يسير التفكير فى خطواته التلقائية السلسة ملتجما بالوساد الشعورى بشكل غير منفصل ، يصبح الإنسان واعيا بعماية التفكير ذاتها ، فتختل من فرط التركيز عليها وانفصالها عن تيار الوعى الوسادى .

الطالب : كدت أفهم ، ولو أن الأمر يحتاج إلى خيال فنان أكثر منه إلى انتباه طالب .

المعلم : على ذكر « الانتباه » ، لملك تذكر أننا تحدثنا عنه فى ماسبق فى حديثنا عن الإدراك ، ونعيد إيضاحه من هذه الزاوية فنقول إن الانتباه هو توجيه النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته(*) ، ويتم هذا التوجيه إراديا مثل انتباهك لحديثى الآن ، أو تلقائيا أو انبكاسيا مثل انتباهنا لمؤثر مللت للنظر مثل رجل يسير عاريا أو شبه عار فى الشارع .

الطالب : ولكنك ذكرت لتؤكد أن الشعور أو الوعى هو حالة من الانتباه المنتشر ، ثم عدت حالا نقول إن الانتباه هو توجيه هذا النشاط الواعى إلى مؤثر بذاته .

المعلم : وماذا فى ذلك ؟

الطالب : أى والله !! إنه كلام يكمل بعضه بعضا ، ولكن قل لى ماهو أساس هذا النشاط الواعى الشامل الذى يمثل الانتباه أحد صوره الموجبة ؟

المعلم : إن دراسة هذه الظاهرة تجرى الآن من منطلق نموذج للكمبيوتر من خلال تطبيق فكرة عماية « فعلة المعلومات » ، تلك العماية التى تنظم دخول المعلومات فى الجهاز العصبى المركزى ، ويقال إن التكوين الشبكي له شأن

(*) Attention is the direction of conscious activity towards a particular stimulus.

كبير بها ، وهي كعملية شاملة : مسشولة عن الوعى ، وكعملية انتقائية مسشولة عن الانتباه ، وكعملية تنظيمية هي مسشولة عن توازن الجهاز الحشى وتماسكه .

الطالب : هل هناك ما يمنع من أن أعرف مقوماتها أو خطواتها .

المعلم : إن هذه العملية (فعلة المعلومات Information Processing) (*) تمر بمراحل متلاحقة ومتبادلة على الوجه التالى :

١ — التفرس والتربلة Scanning & Screening ، وهذه الخطوة تعنى الانتقاء التلقائى للمعلومات الداخلة من أى مصدر إدراكى ، وهي خطوة شديدة الأهمية لأنه يستخيل فى لحظة ما أن يستقبل المخ كل المعلومات المتاحة فى مجال الإدراك ، وبذلك فلا بد من عملية التربلة هذه حسب الموقف والهدف والاستعداد وكل الظروف الأخرى التى تحدد نوعية اللحظة .

٢ — الفعلة (أو التنعيم) Processing ، وهذه الخطوة تعنى تنظيم المعلومات الجديدة الداخلة مع المعلومات القديمة القائمة بطريقة تناسب «نعمة» الوعى الموجودة وحالته حينذاك ، وبهذا تصبح هذه المعلومات ذات فاعلية جاهزة للنهم أو أى سلوك تالى .

(*) Information processing model constitutes the basis of maintaining conscious state. It is also partly responsible for other functions such as perception, thinking etc.. This process is established in the following order:

(1) **Scanning and Screening**: that includes selection and exclusion of certain incoming stimuli.

(2) **Processing**: which means adjusting the tone of the incoming information with those already present.

(3) **Integration** which includes some sort of synthetic, cooperative and harmonized integration between tuned information.

(4) **Controlling**: which permits the integrated information to be used as a meaningful percept, a conative behaviour, an associative thought etc :

٣ - التكامل Integration وبعد أن تناسب النعمة ، بين القديم القائم ، والجديد الداخل ، تبدأ عملية التوليف بينهما بما يتطلبه الحاجة والموقف والناية ، ومن خلال هذا التكامل يصبح التنظيم المخي قادر على الضبط والعمل والاستجابة .

٤ - الضبط Controlling وهذه الخطوة هي التي تسمح بخروج المعلومات (بعد تكامل المعلومات الداخلة مع المعلومات القائمة) في شكل استجابات سلوكية ، وهي التي تساهم في ضبط التفكير الارتباطي مثلا .. الخ . الطالب : ولكن ما علاقة كل هذا بالوعي يا عمنا ، أليست هذه العملية أقرب إلى ما سبق أن أسميته بالإدراك اللشط .

المعلم : هذا صحيح إلى حد ما ، ولكنها ليست عملية إدراك معرفي محدد بقدر ما هي عملية كلية وسادية ، كما لا يمكن - أيضا - استبعاد مثل هذه العملية من خطوات التفكير بحال من الأحوال فهي أرضية لسائر الوظائف الارتباطية ، إلا أنها في كليتها هي أساس استمرار حالة الوعي بصلته الوساد اللازم لأي عملية أخرى ، ثم في جزئيتها وحسب ارتباطها بأي وظيفة أخرى ، تدخل وتشارك فيها بشكل ما ، وعموماً فإنه لفهم هذه العملية بالتفصيل لا بد من فهم أساس علم السيبرنطيقا Cybernetics ، ورغم أنه قد حدثت كثير من المبالغات في المدى الذي يمكن تشبيه علم العقول الالكترونية بالمنع فإن فهم أساسياته قد تفيد في فهم كثير من الظواهر التي تحدث في الصحة والمرض .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : خذ ما يسمى بالانشقاق Dissociation (*) مثلا ، إذ يمكن تعريف

(*) Dissociation is a psychophysiological process where a portion (or portions) of the mass of conscious stream is separated to be active independently. It also means that a part (or parts) of the incoming, stored, or exteriorized information is separated from its usual or expected associations. Defined as =

ما يسمى بالانشقاق بمعناه الفسيولوجي النفسى الشامل على أنه « عملية نفسية فسيولوجية يحدث فيها أن ينفصل جزء أو عدة أجزاء من الوعى عن بقية كتلة تيار الوعى ، وكذلك فإنها تعنى أن جزءا أو عدة أجزاء من المعلومات الداخلة أو المخزونة أو الخارجة قد انفصلت بما يصاحبها من ارتباطات معتادة أو متوقعة ، وأخيرا فإنها تعنى انفصال معلومات أو إدراكات أو أفكار أو انفعال عن مصاحباتها العادية » .

الطالب : كل هذا ؟ ماذا أقيت إذا ، يخيل إلى أن هذه التعاريف تشمل أى خلل يحدث للمخ ، أو لوظائف النفسية .

المعلم : بصراحة يجوز ، بل ويمكن تفسير كثير من لغة التحليل النفسى مثل الحيل الدفاعية Mental mechanism بهذه اللغة الفسيولوجية ولن أطيل عليك هنا فيما هو اضطراب حتى نلتقى في الجزء الثالث (*) .

الطالب : شكرا ، فإذا تبقى إذا في هذا الصدد ..

=such it may explain a multitude of psychological phenomena in health (e.g. mental mechanisms) and disease (e.g. hallucinations, hysteria etc...)

(*) يمكن أن تعد أمثلة سريعة إضافية تظهر فيها الهلوسات أو ما يشابهها من نفس الموقع ونفس الميكانيزم (وهو الانشقاق) .

١ — لإجهاد الجهاز الحسى ، مثل حالات الحرمان من النوم

٢ — تسمم أو تثبيط الجهاز الحسى بكيميائيات ، مثل حامض الليسرجيك LSD

٣ — « حشد الدوائر الحسية » مثلها يحدث في بعض حالات الفزع ، فلا تملك المداخل

أن تغربل أو تفتقى ، فتعجز أصلا وتعاما .

٤ — في حالات ما يسمى بالتنويم ، حيث تضيق بؤرة المثيرات الحسية من البيئة

فيطلق الداخل محتواه .

٥ — في حالات ما يسمى بالانشقاق المرضى مثل الهجاج Fugue وهنا لا تنطلق المدركات

مستقلة ، ولكن ينطلق النشاط الحركى دون ضبط كاف

٦ — يحدث في حالات الهلوسة في النصام حيث تنهار اللغة ، فهفقد العالم الخارجى معناه كذا ذكرنا

المعلم : تبقى أن تتذكر أنه في حالات الحرمان الحسى حيث تتوقف المشيريات الواردة من الخارج عن تنذية المخ عن طريق الحواس ، فيلشط المخزون الداخلى ويقفز ليعوض النقص وتصبح التنذية Feeding من الداخلى مما يترتب عليه ظهور هالوسات Hallucinations ، وحتى لو لم يكن هناك حرمان حسى فإنه إذا فقدت المعلومة الداخلة تناسبها المعنوى مع الحاجة والهدف والمخزون فلم تؤد وظيفتها التناغمية والتكاملية ، تصبح الحالة وكأن الفرد في حالة حرمان وظيفى ، وإجهاض لعملية فعلة المعلومات ، مما يترتب عليه هالوس أيضا أوخلل في التعاون أو ما إلى ذلك ، وأحب أن أضمن كل صور الحرمان هذه تحت ما يمكن أن أسميه « حرمان معلومآتى » Information deprivation (*).

الطالب : ولكن بالرغم من كل هذا الذى يبدو وراء هذه الظاهره من خطأ أوخلل ، فإنى أشعر أن قليلا منه (أو كثيرا) لازم للحياة العادية .

المعلم : فتح الله عليك ، فلاشك أن فكرة الانشقاق بأساسها الفسيولوجى تستخدم اللدات إذ تحميها من المعلومات الهائلة الخطرة أو المهددة ، فهى تحدد الكم المناسب من المعلومات التى يسمح لها بالدخول إلى المخ أو الخروج منه ، ولكن تذكر أن هذه الظاهرة الطبيعية لا يصح أن تسمى بالانشقاق الذى عادة ما يكون مرضيا إذا زادت جرعة انفصال تيار الوعى ، مما سيأتى ذكره فيما بعد .

الطالب : فما العلاقة بين ذلك وبين مقولات التحليل النفسى كما تقول .

المعلم : كدت أنسى ما ألحمت إليه فى البداية ، وإن كان هذا الأمر من أهم ما يسنينى

(* Information deprivation could be direct (sensory deprivation, or functional (meaning deprivation). It could be due to actual deficiency or due to over load (overwhelming) of information. Ultimately it could be due to restricted consciousness (just as in hypnosis) or to intoxication of sensorium apparatus by toxic chemicals (e.g. LSD).

إيضاحه حسب رؤيتي وخبرتي وما عبر ذهني من معلومات ، فلتكن فرصة
لنختار حيلة دفاعية أو أكثر من المتواتر في الحياة العامة لتعرف طبيعة الوجود
البشرى وضرورة التآني في الحكم عليه ، والتمق في محاولة فهمه ، وترتبط
بين الفكر الفسيولوجى والفكر التحليلى .

الطالب ؛ وهو كذلك ، هات ما عندك ولتبدأ بتعريفى عن هذا اللفظ الشائع
« اللاشعور » .

المعلم ؛ أعتقد أنى ألحت لك قبل أنى لأحب استعمال هذا اللفظ وأفضل استعمال كلمة
الاشعور التحقى(*) ، أو الأبعد ، لأنه لا يوجد شعور ولا شعور ، وإنما هى
طبقات بعضها فوق بعض ، أعلاها هو الجاهز الفعال فى حالة اليقظة وأهمها
سحيق سحيق يتند لخبرة الحياة ذاتها تاريخنا إذ يرتبط بالقوانين البيولوجية
الأولية ، وبين هذا وذلك توجد درجات ومستويات من الشعور تتوقف
سلامة استعمال كلمة « لاشعور » لها على مدى قربها أو بعدها عن الوعى من
ناحية ، وكذلك على مدى إمكان استدعائها من غورها إلى السطح من عدمه .

الطالب ؛ عجبى عليك ، لماذا لاترضى باستعمال الشائع وتريمننا .

المعلم ؛ إن كلمة لاشعور النفية توهم السامع أن المسألة غامضة خفية سرية ، ليس لها
قوانين فى حين أنها طبقة أخرى بل طبقات متماسكة متسقة تتبادل مع الشعور
فى النوم واليقظة ، بل وفى غير ذلك حسب الموقف واللحظة ، أما بالنسبة
للطبقات الأشد غورا ، فإنها عادة ما يكون محتواها بعيدا عن متناول التذكر

(*) The term unconscious could refer to a negative phenomenon, which is not the case. I prefer using instead some other terms like lower consciousness or far consciousness etc. This could be visualized in hierarchical levels, the most superficial of which is the available to the awareness in a wakeful state .

لأنها عادة ما تحمل خبرات مؤلمة أو مخيفة أو مخجلة ، يفضل الفرد منا أن تظل بعيدا عن وعيه فعلا .

الطالب : أليس هذا هو الكبت ؟ Repression (*) .

المعلم : هو كذلك ، وهو العملية التي نقذف في داخل النفس أحداثا لا يجب الفرد أن يواجهها ، يحدث ذلك دون وعي أو قرار أو إرادة ظاهرة من الفرد ، والوجه الآخر لها هو أنها العملية التي تحول دون ظهور مادة مخزونة إلى محتوى الوعي لاعتبارات تتعلق بمحتواها ، المؤلم أو المزعج أو المخجل ، يحدث هذا أيضا بعيدا عن وعي الفرد وإرادته الظاهرة .

الطالب : الكلام سهل ، ولكن تصوره وتمثله صعب ، كيف هي عملية هادئة ولكنها تجري بعيدا عن الوعي وبلا إرادة ؟

المعلم : لهذا رفضت كلمة اللاشعور ، ثم إنى لم أقل بلا إرادة ، وإنما قلت بلا إرادة ظاهرة ، فهي تتم بقرار سرى ، وهدف واضح وإرادة « شعور آخر » ليس في متناول الوعي الظاهر ، هذا كل ما فى الأمر .

الطالب : ليسكن ، فاذا كرر لي أمثلة لعل الأمور تتضح .

المعلم : فعلا ، إن نسيانك ميعاد خاص ، تتوقع فيه تحديا مؤلما أو نشلا محتملا ، هو من قبيل الكبت مثلا ، وتحديدا لو أن شابا واعد فتاته فأخلفت لثلاث مرات متتالية ثم اعتذرت وأعطت ميعادا رابعا ، فاسمه الشاب رغم لهفته على اللقاء ، أليس فى ذلك النسيان ما يجنبه المهانة الرابعة المحتملة .

(*) Repression is the process which throws automatically inside the self (i.e. deeper consciousness) whatever event or information that the individual could not face, tolerate or remember. Revising the wider definition of dissociation used here, repression could be included in it. Like all mental mechanisms it occurs beyond the conscious awareness.

الطالب : يعيش الكبت إذا ، لقد أكرم صاحبه أكثر مما استطاع وعيه ان يكرمه .
المعلم : أحيانا ، ولكن أحيانا ما يتأدى الكبت ويشمل كل ما هو مؤلم حتى تصبح
الحياة مسخاً خاليا من أى مواجهة مثرية .

الطالب : إذا فالجرعة المناسبة هي التي تحدد السواء من المرض في أى حيلة من
هذه الحيل .

المعلم : فعلا ، مثل كل شيء ، ودرجة النضج أيضا ، إذ المفروض أننا كلما تقدمنا على
مسيرة النضج قل استعمالنا للحيل نتيجة لاتساع دائرة الوعي ، واستبدالنا القرارات
السرية بقرارات إرادية مسئولية مها كانت مؤلمة .

الطالب : يظهر أن حكاية النضج هذه صعبة فعلا .

المعلم : ولكنها رائعة ، صدقنى .

الطالب : ولكن ما علاقة هذه الحيلة (الكبت كثال) بالوعي والانشقاق .

المعلم : ألم تذكر أنه من معانى الانشقاق أن تنفصل معلومة داخلية أو مخزونة
بما يصاحبها من ارتباطات متعادلة أو متولمة عن بقية كتلة تيار الوعي .

الطالب : حصل .

المعلم : اليس هذا هو الكبت الذي شرحناه لثونا ؟

الطالب : أى والله !!

المعلم : وعموما فإن الكبت هو الحيلة الأم ، أى أنه الحيلة التي تسبق كل الحيل ،
فإذا قام بالواجب وأخفى اللازم كان بها ، وإلا استمان بحيل مساعدة أخرى .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : مثل الإسقاط Projection (*) ، وهو الحيلة التي ترى - من خلالها - في

(*) Projection is the mechanism whereby the individual sees in others (and external world) his own denied qualities. Of course this occurs beyond the conscious awareness.

الآخرين وفي العالم الخارجى صفاتنا نحن ، تلك الصفات التي أنكرناها على أنفسنا ، والتي لم ننتزع أن نتعرف بها أو نواجهها .

الطالب : إذا كنا لا نريد أن نرى صفاتنا السيئة ألا يكفي كتبها ؟

المعلم : ماذا جرى لك ؟ نحن نمدد الآن الحيل المساعدة التي تعمل مع الكبت وبعد الكبت إذا لم تكف حيلة الكبت منهددة .

الطالب : نعم . . . نعم . . . والكفى أردت التأكيد ، حدثني عن مزيد من الحيل لأنها موضوع شائق يعرفني بالنفس الإنسانية أكثر وأكثر .

المعلم : هناك حيلة طريقة تسمى تكوين رد الفعل (تسمى أختيانا : الانقلاب إلى ضد) Reaction Formation (*) وهي العمالة التي نظهر من خلالها بعكس ما نخفي تماما - دون علم مناص فهي ليست نقاها مجال من الأحوال - فإذا أجببت أما طفلا زائدا بعد محاولات جادة شجرت محاولة الإجهاض الناشئ ، ثم أتى الطفل بالرغم من كل شيء ، فقد تظاهر الأم حيا هائلا تجاهه ورعاية مفرطة أكثر مما أظهرت لسائر إخوته وهكذا ، ودلالة ذلك أنها تحاول بهذا الافراط في الحيل والرعاية أن تخفي ما بداخل نفسها من رفض لهذا القادم الذي فرض نفسه .

الطالب : معقول ، وماذا أيضا ؟

المعلم : عندك ياسيدي حيلة شائعة جدا ، وخاصة في بلدنا ، اسمها حيلة « التبرير » Rationalization (**) ، وهي تعني إعطاء أسباب وجيهة تبرر وتفسر حدثا ما ، رغم أنها ليست الأسباب الحقيقية ، وفائدة هذه التفسيرات الظاهرة

(*) Reaction formation is the mechanistic process through which one exhibits an overt behaviour that is exactly opposite to another 'hidden rejected one (feeling, attitude, idea etc...) To be considered as a mechanism it should occur beyond conscious awareness.

(**) يمكن الرجوع لمقال كامل عن الحيل النفسية في الأمثلة العامة في كتابي « حياتنا

والطب النفسي » لتوضيح هذه الظاهرة من خلال الأمثلة المعينة

هى إخفاء الأسباب الحقيقية التى تتضمن عادة المعجز أو المهانة أو الترك أو ما إلى ذلك ، وقصة « التلبس والعنب الر » (*) الموجودة فى كل اللغات هى خير مثال على هذه الحيلة ، والمثال الآخر من الحياة العامة حين يبالغ شبابهم بالتقدم لفتاة ما أن فرصته ضعيفة لأنها مرتبطة بآخر ، فقد ينسى ذلك يوماً أو بمض يوم ، ثم يبدأ فى الحديث عن عيوبها ، وأنها سمراء ، ومتكبره ، وذكاؤها على قدرها ... الخ ، كل ذلك يحاول به أن ينفى ما أحس به وكتبته من مشاعر الرفض أو النبذ .

الطالب : هل كل الخيل هكذا ؟ تحايل وكذب وتعالى ؟

المعلم : ياسيدى حرام عليك ، قلت لك ليست تحايلا ، ولا كذباً ولا تغطا لأنها تحدث جميعا دون وعى الفرد ، دون وعيه والله العظيم .

الطالب : ولو ... ولكننا مشوهة على كل حال .

المعلم : أبدا ، أو قل ليس دائماً ، نأخذ مثلاً حيلة الازاحة Displacement (***) ، فقد يثور عدوان غاضب من زوج على زوجته ، وخوفاً على بيته وأولاده قد يكتبه ، ثم يزيغ غضبه إلى سكرتيرته .

الطالب : إذا هى مشوهة وظالمة أيضاً ، إذ ما ذنب السكرتيرة .

المعلم : أى والله ما ذنب السكرتيره ؟ اسمع ياسيدى سأعوضك خيراً ، هناك حيلة عظيمة هى

(*) Rationalization is a mental mechanism that serves to give untrue explanations and interpretations to some event or information, in order to cover and hide the real (usually shameful, painful or humiliating) underlying cause. Of course this occurs beyond conscious awareness.

(**) Displacement is the mechanism which transfers some feelings or attitude away from its original (usually threatening) object towards a more tolerating one.

الإعلاء Sublimation (*) وهي تعنى توجيه الطاقة البدائية مثل طاقة الجنس أو المدوان ، لأهداف سامية مثل الفن والخدمة العامة ، وقد اعتبرها فرويد أساس الحضارة .

الطالب : يعنى .. : III

المعلم : يعنى ماذا ؟ ألا تعجبك هذه الحيلة أيضا ؟

الطالب : عندى شك أن مبنى الحضارة بالحيل ، وأغلبها كما رأينا إما نفاق وإما ظلم ، فكيف تتوقع منى أن أتصور أن أيا منها حسن ؟ ما علينا أعتقد أن هذا يكفى .

المعلم : يكفى ونصف .

الطالب : لقد حدثتني عن الطبقات الأخرى فالأخفى من الشعور ، وكأنتك تجمدني عن السبع أراض التحتية ، فهلا حدثتني عن السبع سماوات .

المعلم : هذا سؤال خبيث لا أحسب أنه جاءك علو الخاطر .

الطالب : أبدا والله ، إن حديثك عن الوعي التحق وطبقاته هو الذى أوره لى هذا الخاطر .

المعلم : على كل إن الحديث عن طبقات الوعي التحق أسهل من الحديث عن طبقات الوعي الفوضى ، وعموما لا مجال هنا للتفصيل ، ولكنى أذكر لك بضعة حقائق والتراضات عابرة (١) فقد اعتبر البمض أن حالة اليقظة المادية الحافلة بالحيل النفسية المتضمنة عملية الالتحاق كاذكرنا ، ليست سوى درجة متوسطة من الوعي ذهب البمض فى حماس خطر إلى القول بأنها أقرب إلى حسالة

(*) Sublimation is the mechanism whereby one directs the primitive unaccepted drives to some socially evaluated and constructive act and goal.

التنويم (*) (٢) وقد وضعت درجات ومستويات أعلى أختلف الباحثون في تسميتها فشمّل ذلك أسماء مثل « الوعى الكونى » (***) Cosmic consciousness ثم « الوعى الكونى مع تحقق الذات » وغير ذلك ، ومثل هذه الخبرات وقد وصفت فيما مر به سقراط وسانت بول وفرانسيس باكون وباسكال وسبينوزا وغيرهم ، وهى قريبة الشبه جدا من بعض حالات الوجد الصوفى ، وحالات « الرن » عند البوذيين

الطالب : ينجّل إلى ، ولو من ظاهر الكلام ، أن هذه الحالات هى الأقرب إلى التنويم ، وليست حالة اليقظة العادية كما تدعى .

المعلم : عندك حق ، فكثير من الحالات التى تبدو كأنها « وعى فائق » ليست سوى حالات انشقاق شاعت مع كثير من ممارسات الذكر ، والتنبيب ، وتدرجات اليوجا ، والتأمل التجاوزى ، إلا أن هناك حالات تزيد فيها درجة الوعى فعلا ، فهى ليست انشقاقا ، ولا إبدالا ، ولكنها إضافة حقيقية للموجود فعلا ، فالوعى الفائق يتميز عن الوعى المنشق فى أنه يشمل الوعى العادى بالإضافة

(*) There are higher states of consciousness beyond the normal state of wakefulness (which is considered by some as a mass state of hypnosis). This could include cosmic consciousness, cosmic consciousness with self identity... God and so forth It is known to occur with certain creative experience. It has to be differentiated from dissociation where the other conscious states set in instead of the normal one. On the contrary, in the higher states of consciousness the normal state is always there, but expands more and more to include inner and outer areas of awareness that is not included under normal conditions.

(**) أول من استعمل هذا التعبير هو الدكتور ريتشارد بوك Dr Richard Bucke فى كتابه « الوعى الكونى » Cosmic Consciousness الذى نشر سنة ١٩٠١ بعد أن مر بهذه الخبرة سنة ١٨٧٢ وكان عمره ٢٥ عاما .

إلى عمق خاص وانتشار خاص ، أما الوعي المنشق فهو يستبعد الوعي العادي
بدرجة أو بأخرى ويحل محله ، والتفرقة قد تكون صعبة جدا ، وقد لا تتم
الإبتساع آثارها وإيجابياتها وإبداعاتها فيما يمد ، وهذه أمور تخرج عن حجم
هذا الدليل أيضا .

المطالب : عندك حق ، ألم يئن الأوان لإقتال هذا الفصل .
المعلم : بكل تأكيد .

الفصل السابع

الفروق الفردية . . والقياس

(أصابعك ليست مثل بعضها)

أولا : الشخصية

الطالب : طوال هذه الرحلة ونحن نتكلم عن النفس وكأنها واحدة عند كل الناس وعن وظائف الفرد ، وكأن ما يسرى على « زيد » هو ما يسرى على « عبيد » ، مع أن أى ناظر حوالية سوف يذهل من هذا التباين الشاسع بين كل فرد وآخر حتى فى الأسرة الواحدة .

العلم : عندك كل الحق ولكن حديثنا كان عن المبادئ العامة وما هو مشترك ، أما الفروق بين الأفراد فهذا حديث آخر يتعلق بـ « كم » قدرة من القدرات ، أو بنوع سمة من سمات شخص بذاته دون الآخر وهذا ما يضعنا مباشرة أمام دراسة موضوعى الشخصية والقدرات وقياسها كمدخل لفهم هذه الفروق .

الطالب : حدثنى عن الشخصية ، لأنى كثيرا ما تمنيت أن أحسن شخصيتى بشكل أو بآخر .

العلم : أولا أذكرك من حكاية تحسين شخصيتك هذه ابتداء ، إذ لا بد أن تكون أنت أنت أولا ، ثم تطلق قدراتك ، ثم تنمو شخصيتك تلقائيا ، أما أن تضع الحصان أمام العربة فهذا شأن خطير ، وثانيا : فإن تعريف الشخصية صعب ، وتعبير « شخصيتى » أو « عندى » شخصية كذا أو كيت « هو تعبير غير دقيق ، فالإنسان منا ليس « عنده » شخصية ، ولكنه هو ذاته شخصية (*) .

الطالب : ولكنى سمعت عن شىء يسمى « سمة » الشخصية .

(*) One could not 'have' a personality, one is a personality.

المعلم : سمة الشخصية (*) هي إشارة إلى جانب من جوانب السلوك يتصف به شخص ما لفترة من الزمن ، والشخصية هي مجموع سماتها ، إلا أنها ليست مجموعا بمعنى وضع الصفات بجوار بعضها البعض ، ولكنها مجموع بمعنى التفاعل التكاملي الذي مجموعه أكبر من أجزائه بدهاء .

الطالب : وهل السمات كلها تشبه بعضها أو تتحد في هدفها بشكل أو بآخر ؟

المعلم : في الواقع أن هذا هو ما يحدث في الأغلب ، وإن كان ليس القاعدة المطلقة ، وإن ما يسمى انتشار السمة Trait Generality (***) إنما يشير إلى نوع من التقارب في السلوك في كثير من الجوانب المختلفة والواقف المختلفة للحياة وهذا ما يؤكد اقتراحك ، كما أن ما يسمى الاتساق الذات Self consistency (***) إنما يعني أن نوع في موقف بذاته يظل كما هو أو قريباً منه إذا تكرر نفس الموقف في أوقات مختلف خلال فترة زمنية متوسطة .

الطالب : معنى بهذا وذلك أن الشخصية لا تتغير ، وأنت تزعم أن الإنسان دائم التنير .

المعلم : بصراحة لقد قلت ، خلال فترة زمنية متوسطة ، ولم أقل دائماً ، كما أن التنير يحدث بالتدرج ، تراكات ثم قفزة ثم تراكات ثم قفزة وهذا ما سنعود إليه في الجزء الثاني بالتفصيل في حديثنا عن نمو الشخصية .

(*) **Personality trait** refers to a certain aspect of behaviour that characterises some person for a period of time. The personality is not a mere addition of its traits, it is the result of the holistic interaction of its components.

(**) **Trait generality** refers to the uniformity of reactions in a wide range of different situations. It implies the same goal, the same colouring, but not necessarily the same details.

(***) **Self consistency** refers to the uniformity of behaviour reacting to the same situation in different occasions over a moderate period of time.

الطالب : ولكن ما هي حكاية « الشخصية القوية » و « الشخصية الضعيفة » .
المعلم : هذه تعبيرات ليست علمية في العادة ، والعامية يعنون بصاحب الشخصية القوية ذلك الشخص المماسك جدا ، المقنع ، الواثق من نفسه ، الثابت على رأيه ، الرزين إلى آخر مثل هذه الصفات ، وقد كان الشائع أن هذه الصفات هي الصفات المطلوبة للشخص ، وأن ضدها هو ما يمثل الشخصية الضعيفة ، والحقيقة أن الأمور اختلفت ، وأصبحت حكاية « الشخصية القوية » Strong personaliry (*) أقرب إلى صفة الجلود ، وأحيانا مصطبنة بلسة غرور في شكل ثقة مفرطة ، وهذه الصورة التي كانت تصنع أبطال الروايات لم تعد تقنع أحدا ، وإنما الحديث الآن عن هدف النمو هو « الشخصية الحقيقية » Real Personality وهي الشخصية التلقائية المتواضعة المستعدة للتغير القادرة على التكيف رغم احتفاظها بجوهرها واستقلالها .
الطالب : وهل هناك أنواع للشخصية .

المعلم : طبعا ، وهناك تقسيمات متعددة لا أريد أن أزعج ففكرك بها ، وإن كنت لا بد قد سمعت عن الشخصية « الانطوائية » Introvert personaliry (**)
وهي التي تتصف بالميل إلى العزلة وتمثل إلى القراءة والتخيل والتخطيط والتردد قبل الوصول إلى قرار ، أما تقيضها فهي الشخصية الانبساطية Extravert personality

(*) The concept of strong personality is getting to be less overvalued as it is used to be before. It could mean some sort of superficial strength, exaggerated self-confidence at the expense of authenticity. Instead, the concept of real personality meaning authenticity, ability to change, ability to be-alone-with and modesty is believed to be the model harmonious with the human being taken as an ever-growing organism.

(**) An introvert personality is characterized by a tendency to withdraw, to think more than act, to be less realistic and imaginative. On the contrary an extrovert personality has the opposite qualities. A balanced mixture of both is called occasionally ambivert personality. However, not infrequently one is an introvert thinker, but an extrovert socially and vice versa.

وهي عكس ذلك عملية منطلقة واقعية تعيش في الحاضر ، وإن كان هذا التقسيم تقريبي وتعسفي ، فكثيرا ما نجد خليطا من السمات في الشخص الواحد حتى ليسمى Ambirert ، وكذلك فإن الشخص قد يكون انطوائى النزعة فكريا ، منطلق السلوك اجتماعيا ، أو العكس ، فالتداخل شديد ، ولكن الجانب الظاهر من الشخصية هو الذى يصنعها هنا أو هناك في المادة .

الطالب : وهل هناك تقسيمات أخرى ؟

المعلم : طيبا ، ولكن لن أطيل عايتك فيها ، فنحن راجعون إليها لا محالة في الجزئين الثانى والثالث من هذا الدليل ، وعموما فإن الشخصية قد تصنف تحت نوعين بذاته حسب السمات الغالبة ، فالشخصية البارونوية أميل إلى الشك وسوء الظن والغرور ، والشخصية الهوسوية أميل إلى المرح والشاط والملاقات الحادة السطحية المؤقتة والشخصية الوسواسية أميل إلى النظام والالتزام والناد وهكذا .

الطالب : ولكن أى عضو من أعضاء الجسم مسئول عن سمات الشخصية :

المعلم : بصراحة كل الجسم ، ولكن التزاما بالتخصص ، وبتعريف علم النفس السابق ذكره هنا ، فأنى أقول إن عمل المخ ككل هو المسئول الأول والأهم عن الشخصية وصفاتها وكميتها .

ثانيا : الذكاء

الطالب : وهل هناك علاقة بين الذكاء والشخصية .

المعلم : بالذمة هل هذا سؤال ؟ بديهى أنه يوجد علاقة بين أى صفة في الإنسان ، وأى « قدرة » ، وبين الشخصية ، مادنا قد قلنا إن الشخصية هي « الشخصنن في كليته » ، ولكن التساوى بين هذا وذاك غير صحيح ، فالذكاء في عموميته يشير إلى قدرة كمية في المادة والشخصية تشير إلى مفهوم كلى نوعى

في المادة (*) ولو أن هذا التحديد ليس بالضرورة صحيح في إطلاقه، ولكنه تفرقة مبدئية لا أقل ولا أكثر، بمعنى أنه قد يصح أن نقول إن فلانا عنده « كذا » كم من الذكاء ، ولكننا نقول عادة إن فلانا يتصرف بكيف كذا وهذا هو شخصيته .

الطالب : هل تكفي عن هذه التقريبات وتقول لي ماهو الذكاء .

المعلم : رجعتنا للصعوبة الأزلية وهي التعريفات، ومع ذلك فأبسط ما يعرف الذكاء (***) هو أن تقول عنه : أنه القدرة على استنباط العلاقات الأساسية وبالتالي فهو يشمل القدرة على الربط بين السبب السابقة والمشكلة الحالية (وهذا يتضمن القدرة على التعلم) كما يشمل التصرف بعمد النظر لأنه يتضمن استنباط العلاقة بين « الآن » و « المشكلة المستقبلية » .

الطالب : ففهمت أن الذكاء له علاقة مباشرة « بحل المشاكل » التي تحدثنا عنه في التفكير .
المعلم : هذا صحيح .

الطالب : فإذا رجعتنا إلى الاختلاف بين الأفراد لتكيف فرى توزيع الذكاء بين الناس .

المعلم : إن توزيع الذكاء تبع ما يسمى بتوزيع المادي Normal distribution (***) curve وإذا رسمته (ويمكن أن تتدرب وحيدك على ذلك) فإنه يبدو مثل

(*) Intelligence, in general refers to a quantity of an ability (maximum performance) while personality refers to some qualitative features (typical performance).

(**) Intelligence is the ability to grasp essential relations. It thus includes the ability to benefit from past experience (which implies learning) and to act with foresight (which implies future planning).

(***) Intelligence is distributed over a normal distribution curve (Bell-like). This means that few people are very intelligent, other few people are very stupid, while the majority are but average.

الجرس (القديم) ويتم ذلك برسم عدد الأفراد في مجتمع ما (أوعينة ممثلة) على ضلع ، ودرجة الذكاء على الضلع الآخر فيتبين :

- ١ - أن الأشخاص الأذكياء جدا قليلون جدا .
- ٢ - أن الأشخاص قليلي الذكاء جدا قليلون جدا .
- ٣ - أن الأشخاص متوسطي الذكاء كثيرون جدا .

وما بين هذه النقط الثلاث تدرج النسب وعدد الأفراد ، وهذا المنحنى والتوزيع يسمى منحنى التوزيع المادى لأى صفة شائعة ومنتظمة التوزيع فى أى مجتمع .

الطالب : أى مجتمع ؟ ألا يوجد مجتمع أذكياؤه أكثر من أغبيائه ؟
المعلم : هذا وهم البيض والمنصريين (والصهانية) ، لقد ثبت أنه لا اللون ولا الجنس ولا الوطن الجغرافى له علاقة مباشرة بنسبة الذكاء ، وكل ما قيل حول كان نتيجة تميزات الباحثين ، أو لسوء استخدام اختبارات للذكاء لا تصلح لفئة بذاتها أو تمليم بذاته .

الطالب : وهل يؤثر التعليم على الذكاء ؟
المعلم : لا شك أن التعليم فرصة لاستعمال أدوات الذكاء الطبيعية ، ولكنه ليس له أثر مباشر على الذكاء الفطرى ، وإذا أظهرت بعض اختبارات الذكاء تفوقا للمتعلمين على من دونهم ، فإن ذلك قد يرجع لأنها صممت أصلا على عينة من المتعلمين .

الطالب : تبدو ديمقراطيا جنابك فى العلم .
المعلم : ولا يديمقراطى ولا يمحزون ، العلم العلم والحقائق الزائلة تزول أمام نور الأمانة وصدق الحكم الموضوعى .

(*) Neither sex, race, occupation or education prove to have a direct influence on intelligence.

الطالب والمرأة أذكى أم الرجل ؟

المعلم : بصراحة ، هذا السؤال أيضا سؤال قديم ، ولا أحد أذكى من أحد لأنه مجرد امرأة أو رجل ، وإن كانت بعض نتائج بعض الأبحاث تشير إلى احتمال تفوق المرأة في بعض القدرات اللفظية في حين تفوق الرجل في بعض القدرات والمهارات العملية أو اليدوية ، ولكن في التقدير العام يقترب الاثنان من بعضهما البعض تماما .

الطالب : سؤال أخير لو سمحت حق لو كان قديما ؟ هل توجد مهن بذاتها تصنف شاغلوها بأنهم أذكى من غيرهم ؟

المعلم : بصراحة كل مهنة ، وكل أصحاب حرفة يتسورون أنهم أذكى ممن سواهم ، وهذا تسكين طيب إذا أخذ مأخذ العناية ، أما الحقيقة فإن الجميع سواء فيما عدا أن الحرفة تلتقى شاغلها مثلما يلتقى الشخص حرفته ، بمعنى أن الحرفة المقدمة أو التي تحتاج إلى درجة معينة من القدرات لا يستطيع أن يستمر فيها إلا من يقوم بها بكفاءة تسمح بذلك ، ومن لا يملك هذه القدرة (التي تشمل الذكاء أحيانا بشكل أو بآخر) سوف يتركها إلى ما دونها وهكذا ، وهذا ما أقصده بقولي إن المهنة تختار صاحبها ، فإذا وجدت بمد ذلك مهنة يشغلها أذكيا بوجه خاص ، فهذا لا يعني أن المهنة هي التي جعلتهم أذكيا ، بقدر ما يعني أنهم اختاروها واستطاعوا أن يستمروا فيها وأن يوفوا بمتطلباتها رغم صعوبتها .

الطالب : كلام منطقي ، ولكننا نتكلم عن الذكاء وكأننا نعرفه شيئا واحدا يمكن أن نعرف عليه زيادة وتقصانا ، هل هذا صحيح ؟

المعلم : بصراحة لا ، إن اعتراضك في محله ، فالذكاء شيء مجرد ، والدراسات عليه أدت إلى استنتاج ماهيته من طبيعة آثاره ، لا أكثر ولا أقل ، أما هو ، فإنه افتراض تجريدي كإفادات لك ، وهناك رأي صحيح يصور لنا أن هناك شيء مشترك بين كل القدرات يسمى العامل العام General factor وقد وصفه سبيرمان Spearman

ويسمى عامل «ع» (عام) أو G Factor وقد قيل أنه يدخل في حوالي ٥٠٪ من القدرات النوعية أو الخاصة .

الطالب : أى أن هذا العامل هو القدرة العامة ، وهو مشترك في القدرات الخاصة بحوالي النصف .

المعلم : نعم ، وعليه يمكن أن تستنتج أن من يتمتع بهذه القدرة العامة بشكل متفوق، يتمتع بتفوق نسبي في سائر القدرات الأخرى وإن تميزت بعضها عن بعضها ؛ الطالب : وما هي سائر القدرات .

المعلم : إن مكونات الذكاء (وأحيانا تسمى مكونات معاميل الذكاء) (Components of intelligence) قد وصلها بشكل جميل ودقيق عالم اسمه ثيرستون Thurstone ومازالت حتى الآن تعتبر أساساً في فهم العوامل التي يتكون منها الذكاء ، وقد عمدت اختبارات مبنية عليها ، تفيد بشكل خاص في التوجيه الدراسي ، وتشخيص الصعوبات التحصيلية الخاصة ، وأحياناً التوجيه المهني .
الطالب : فما هي هذه العوامل التي يتكون منها الذكاء (*) ؟

(*) There is a general factor that participates in each component of intelligence and accounts for about half of the variance. It is usually known as G factor (General factor of Spearman). There are special factors that constitute together the intelligence as a whole while each in itself is but a special factor in its own (Thurstone). These include: (1) Verbal factor (V) denoting using vocabulary, particularly in reasoning and apprehension (2) Word fluency (W) which refers to the ability to use words and supply synonyms in a given time, (3) Memorizing (M) which is related to acquisition of information and the ability to remember them when needed (4) Numerical factor (N) is related to the skill to deal with numbers (5) Reasoning factor (R) denotes the skill for induction, deduction and causal chaining, and (6) The spatial factor (S) refers to the ability to handle objects in place and grasp the dimensions of space and so forth.

المعلم : عندنا بإيجاز :

١ — العامل اللفظي (V) The Verbal Factor وهو يشير إلى مدى قدرة الفرد على تجريد المعاني باستعمال الألفاظ ، وكذلك قدرته على استعمال الألفاظ في التواصل والفهم والتعليل وما إلى ذلك .

٢ — عامل الطلاقة (W) The Word Fluency factor وهو يشير إلى قدرته وسرعته في استحضار الألفاظ والمترادفات التي تفيد معنى بذاته ، وعادة ما تقاس هذه القدرة بالثروة اللفظية في وحدة زمن بذاتها ، أو عدد المترادفات للفظ ما في زمن ما . . . وهكذا .

٣ — عامل التذكر (M) Memorizing factor وهو الذي يشير إلى قدرة الفرد على استيعاب واسترجاع معلومات بذاتها ، سواء كانت أرقاماً أم ألفاظاً أم أشكالاً .

٤ — العامل العددي (N) Numerical factor وهو الذي يشير إلى مدى المهارة في التعامل بالأرقام في كل ناحية ، (وإن كان لا يشير بوجه خاص إلى التعليل الحسابي) .

٥ — العامل التعميلي (R) Reasoning factor وهو الذي يشير إلى المهارة التي يمكن بها الاستدلال ، واستخراج قاعدة عامة من مظاهر متعددة ، وهي تحتاج إلى تسلسل منطقي وتجريد .

٦ — العامل المكاني (S) Spatial factor وهو يشير إلى قدرة الفرد على إدراك المساحات والمسافات والتعرف على الأشياء في أماكنها والعلاقات الحجمية وما إليها .

الطالب : كلام واضح وسهل ، ولكن يخيّل إلى أن حفظه صعب لأنه متداخل ، كما أتى كنت أحسب أن القدرات الخاصة هي المواهب مثل عزف الموسيقى ، واللعب بالألوان ، وإذا بك تمدد لي عوامل محددة جامدة .

المعلم : في الواقع أن المهارات اليدوية والحركية الحسية Sensory-motor abilities وكذلك المهارات الفنية Artistic abilities هي فعلا مهارات خاصة ، إلا أنها لاتتعلق مباشرة بالذكاء (وإن كانت تتعاق به بطريق غير مباشر) وهي تعتمد على قدرة فطرية فعلا أساساً وإن كانت تتضاعف وتمقل بالتدريب والتعالم لا محالة .

الطالب : ولكن كيف تقيسها بوجه خاص ؟

المعلم : ولا اذا بدأت سؤالك بالقياس عن أصعب ما يقاس ، اليس الأجدر أن نبدأ في قياس ما يقاس ثم نتدرج إلى الصعب .

الطالب : وما هو قياس ما يقاس ؟

محدثني عنه فإني أريد أن أقيس ذكائي .

المعلم : عجيب أمر هذه الرغبة ، مارأيت أحدا ذكيا إلا وبه رغبة عارمة لقياس ذكائه ، فالطالب منكم يدخل كلية الطب ومجموعه أكثر من ٩٥٪ ، ولكنه شديد الشك في ذكائه .

الطالب : وهل مائة تعني أن نسبة النجاح وتقدير النجاح له علاقة مباشرة بالذكاء إلى هذه الدرجة .

المعلم : طبعاً ، وإن كان يقيس نوعاً خاصاً من الذكاء بشكل أدق وهو القدرة التحصيلية Achievement ability ولكن تنوع العلوم ، وما تشمل من الرياضيات واللغات والمحفوظات مما ، يجعل التقدير متناسباً إيجابياً (دون العكس) مع الذكاء .

الطالب : ماذا تعني بقواك دون العكس .

المعلم : أعني أن من أتى بتقدير عال في الشهادات العامة خاصة ، فإنه في الأغلب ذو ذكاء عال ، أما صاحب التقدير المتوسط والاقبل فإنه ليس بالضرورة

ذو ذكاء متوسط أو أذى لأن عدم توفيقه قد يكون نتيجة لعوامل أخرى ،
أو بألفاظ أخرى فإن التفوق دليل الذكاء في حين أن عدم التفوق ليس
دليلا للنماء .

الطالب : ولكن بالرغم مما تقول فأني ما زلت أحس أن اختبارات الذكاء أحسن
من نتيجة الثانوية العامة بشكل ما .

المعلم : إن حكايتي مع الاختبارات النفسية عامة تستأهل التسجيل في مغنا قصة
طويلة وهامة .

الطالب : هاتها ولاتضايق نفسك ، فقد عرفتك خلال هذه الرحلة ، لن أستطيع
أن أحول دونك والحديث عن نفسك وما تمتد ، هاتها وخلصنا .

المعلم : تمايزني بمحاولة صدقي الشخصي لأقرب لك المعلومات من خلال آلام
الممارسة ، ساعحك الله ، ومع ذلك فلن تثملي معايرتك فقد بدأت القصة معي
في أواخر الخمسينات حين كان لزاما علي أن أقوم ببحث في الدكتوراه ، وقيل -
خطأ - أنه لا بد من معمل ، ثم قيل - خطأ - أنه لا بد من أرقام ، وكان
قد ظهر أيامها اختبار في الشخصية اسمه اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه
(Minnesota Multiphasic Personality Inventory MMPI) وكانت
أسئلته كثيرة ، وإجاباته يمكن أن تترجم إلى رسم بياني (يشبه منحرف السكر
في الدم Blood sugar curve أو رسم وجبة الغذاء الاختباري
(Fraction test meal) وفرحت به فرحا شديدا ، وانتقيت معه اختبارا آخر
للذكاء فيه أشكال جميلة ، ونتائجه عديدة وجيدة أيضا ، وأقنعت أساتذتي بأن
هذه الأرقام والقياسات أولى باعتبارها صالحة لما هو بحث ، مثلها مثل المعمل
الكيميائي سواء بسواء ، وصدقوني وحسوني بقدر ما صدقت نفسي ، وأذكر
أنى عمات ملا يقل عن ألف حالة بحماس ما زلت أنظر به ، واحتفظ بنتائجي ،
رغم أنى لم أستعمل سوى ١٠٪ من هذه الأوراق لغرض بحث الدكتوراه .

الطالب : وماذا على أنا من كل هذه القصة وأنا أريد أن أختبر ذكائي .

المعلم : يا أخي انتظر قليلا ، المهم أتي فتحت هذا الباب ليكون بحثي له من الديكورات العددية ما يسمح له بالمناقشة ، وفي نفس الوقت تعلمت من خلاله : (١) احترام هذه القياسات (٢) وتواضع نتائجها (٣) وضرورة الحذر في تناولها (٤) وخطورة ترجمتها (حق أتي ترجمت نفس الاختبار MMPI إلى العامية المصرية للحذر وزيادة في التدقيق) ، ولكني أكاد أندم على كل هذا بعد فوات هذه السنين الطويلة .

الطالب : ولم الندم رغم كل هذه الفوائد والمحاذير التي ذكرت .

المعلم : لأن السنة التي استنتجتها حلا لموقف بذاته ، وتحديدا لعرف سائد ، أصبحت قاعدة شبه ملازمة فيما بعد لكل بحث ماجستير أو دكتوراه ، بل وأصبحت هذه الاختبارات تعطى بشكل شبه روتيني دون تعمق في قيمتها ومحدوديتها مآ ، وأصبح الطيب الصنير يفرح بالرسم البياني أكثر من احترامه لحدود التطبيق ومخاطر التعميم ، حتى انقلب موقفه بالرغم مني إلى الهجوم على هذه المقاييس التي كادت تلغى الحدس السكليينسكي ، وتحمل محله ، والتي تاهق نتائجها بالحالة مثل الكورنيش الدائري للفرستان ، مع أنها جزء لا يتجزأ من التفصيل الأساسي ، وبلغ من فرط هجومي على سوء الاستعمال أنني أصبحت أبدو وكأنني ضد القياس ، مع أنني من أول من أدخله بحثا وتطبيقا في مجال ، ومع أنني من أكثر المتحمسين للاستمانة به في حدود عملية تطبيقه وتواضع عطائه .

الطالب : ولكني سمعت أن هذا هو اختصاص الأخصائي النفسي وليس الطبيب فلماذا تقوم بتطبيقه كما تقول ؟

المعلم : حقيقة إن القياس النفسي من اختصاص الزملاء السيكولوجيين ولكني أفضل ما أمكن - أن يعرف كل طبيب كيفية تطبيق كل اختبار يطايه ، بل ويأخذها لو طبقه على نفسه ، وأن يستعين بالأخصائي النفسي في المشككة .

العارضة التي يريد أن يقيسها تحديدا ، وليس بالتعميم السائد الآن ، وأن يعرف حدود معطيات القياس الذي طلبه (*) ، وأن يأخذ النتائج باعتبار أنها نتائج اختيار بذاته لفرد بذاته قام بها شخص مكلف بمهمة محدودة ، وعليه بعد كل ذلك أن يضع هذه النتيجة في مكانها المتواضع ، يسكل بها ما يريد الإلمام به ، وإن تعارضت مع فرضه الأول الذي ذهب إليه بحث عنه بواسطة القياس فعليه ألا يرفضها ، ولا يقبلها ، ولكن أن يعيد فحص ظروف إجرائها ، وأن يستعين بإعادة الفحص للتأكد من فرضه الأصلي ، أو يعيد القياس ، أو يطلب قياسا إضافيا جديدا يحدد الموقف ، كل ذلك في حوار متصل مع الأخصائي النفسي وتعاون وثيق لا يفرض أى من التخصصين رأيه على الآخر ، وإنما يثير في الآخر تساؤلات هادفة لمزيد من التعاون ومزيد من العمق ، وبهذا وحده يصبح للقياس النفسي معنى وهدفا وحدودا وجدوى .

الطالب : لقد عقدت المسألة تماما ، وأنا كنت أحسب أني أريد اختبار ذكائي بنفس الطريقة التي أقف بها على الميزان لتخرج لي ورقة مطبوعة فيها سهم يشير إلى وزني .

المعلم : أعتقد أن هذا هو الخطأ الأساسي في تناول هذه المقاييس ، وفي البلاد المتحضرة (المحترمة) يستحيل أن يحصل أى شخص غير مختص « هكذا » على اختبار للدكاء أو للشخصية بمجرد أن يذهب إلى المكتبة وكأنه يشتري مسجون أسنان .

(*) Psychological testing should be handled as a special elaborate technique. It is to be taken as the mutual resultant of a cooperative effort between the consulting and the consultant. The particular problem identified, the point of investigation clarified, the result limited and put in its proper place within its objective size. Further investigations recommended as a result of the interaction between the original hypothesis and the first given datum.

Psychological tests should not be easily handled by the layman.

الطالب : إلى هذه الدرجة يبلغ التعقيد ؟

المعلم : تعقيد ماذا ؟ إنه تنظيم ، ناهيك عن إعداد الاختبارات ، وقد كان هذا أيضا من أهم أخطاء حماسى للاختبارات النفسية ، حين أعددت اختبارا مع زميل « للقلق والاكتئاب » وترجمت آخرها « لبعض السمات العصائية » ، وياليتنى ما فعلت ، فبذ ذلك الحين وهذين الاختبارين يستعملان « على العمال على البطال » وهات ياجداول وهات يا إحصاء ، وهما لم يقفنا بعد ، ولم يعرف حقيقة ما يقيسان ، ولم . . . ولم . . . ولا أعرف كيف أستغفر لهذا الخطأ الذى عملته فى فترة حماس محدودة ، ثم إذا به يستشرى حتى أشعر أن على وزره ووزر من عمل به إلى أن يوقف ، وباختصار فلأنى أستطيع أن أقول أن سوء استعمال القياسات أزعجتى لدرجة تمنيت معها أن نستغنى عنها أصلا حتى توضع فى إطارها العلمى الحقيقى يوما ما .

الطالب : انتهت قصتك وآلامك واستغفارك ، فحدثنى عما ينبئى أن أعرفه الآن أوحى فيما بعد . . من يدرى ؟

المعلم : عليك أن تعرف أن كل اختبار ينبئى :

١ - أن يقنن أولا Standardized (*) وهذه عملية صعبة لأنها ترتبط بانتقاء العينة التى تمثل مجتمعا ما ، وهذا من أصعب ما يمكن ، فقد ظل اختبار مثل اختبار ستانفورد بينيه فى محاولة تقنين ومراجعة منذ سنة ١٩٠٤ حتى الآن ، ومادام الأمر بهذه الصعوبة ، ومادامت الأجهزة المختصة عندنا رغم

(*) A test should be standardized before general use. This implies application on adequate representative sample and continuous revision and modification. Otherwise it is to be applied in a limited area for a clearly defined limited comparative investigation. Standardization also means to fulfil the same situation and circumstances whenever applying the same test.

اجتهادها الفائق لا تلك الإمكانيات اللازمة لهذه العملية ، فيستحسن أن تذكر نتائج الاختبار لا باعتبارها حقائق متصلة بالظاهرة المطلقة المعنية (الذكاء مثلاً) وإنما باعتبارها معطيات محدودة قابلة للمقارنة بعينات أخرى محدودة لا أكثر ولا أقل ، ثم بعد ذلك فإن تطبيق الاختبار ينبغي أن يتم بنفس الصورة ، في نفس المكان ، بنفس نبرات الصوت ، بنفس الإضاءة حتى تكون النتائج التي تحصل عليها قد تمت تحت نفس الظروف ، فالتقنين يطلق في مجالين : في مجال الإعداد وفي مجال التطبيق وهو هام جدا .

٢ — ثم ينبغي أن يكون الاختبار صادقا ، ونمى بالصدق (*) Validity أن يقيس حقيقة وفلا (صدقا) ما أعد لقياسه ، أو ما يقال أنه يقيسه ، والصدق أنواع ، وما يعمى هو ما يسمى الصدق التجريبي (أو الإمبريقي) Empirical ، وهو يشير إلى العلاقة بين نتائج الاختبار وبين المحك criterion الذى يقيسه أصلا .

الطالب : قل لى على وجه التحديد كيف نعرف أن اختبارا ما صادق (أو « صالح » كما تحب أن تسميه) ؟

المعلم : لا بد لذلك من الربط بين نتائج ، وبين ما يقيس ، مثال ذلك إذا وضع اختبار يقيس القدرة التحصيلية ويتنبأ بالتفوق ، فنحن نرصد من أصاب نتائج عالية عليه ثم ننتظر نتائج نهاية العام لترى إن كانت نتائجهم قد اتفقت مع نتائج نهاية العام أم لا ، فإن كانت قد اتفقت فهو اختبار صادق . . وهكذا .

الطالب : كدت أرتبك ، كيف نقيس الاختبار بما وضع ليقسه هو .

المعلم : يا أخى لا بد من الصبر والتأني في مرحلة الإعداد حتى يتم الاطمئنان للاختبار ،

(*) كلمة الصدق ترجمة ضعيفة لكلمة Validity وكنت أفضل كلمة عليها كلمة

ومق ما تأكدت من صدقه فأنى أعتمد عليه دون الرجوع إلى المحكات الأصلية
والتي تستغرق كل هذا الجهد وتتطلب كل هذا الانتظار .

الطالب : وما هي محكات الاختبارات التي تهدي إلى تقويم صحته (*) .

المعلم : سوف أعدد لك بعضا منها دون إلزام

١ — المحك criterion الأول هو التحصيل الأكاديمي Academic achievement وهو مثل المثال الذي ذكرناه بالنسبة للتفوق وإن كان يمتد إلى أى تحصيل علمي أو نجاح في مجالات أخرى .

٢ — والمحك الثاني هو الكفاءة العملية في عمل بذاته Actual job performance ، وهذا المحك صالح بوجه خاص للاختبارات التي تهتم بقياس القدرات المعقاة .

٣ — والمحك الثالث هو التقدير Rating بواسطة آخرين ، فإذا اتفقت نتائج الاختبار مع نتائج التقويم بهؤلاء المختصين في العادة اعتبر الاختبار صالحا حسب درجة الاتفاق .

٤ — والمحك الرابع هو تحسن نتائج الاختبار مع تحسن التدريب

(*) Validity refers to the positive relation between the results of the test and the criteria it is designed to assess. Criteria could be: academic achievement, actual job performance, rating, improvement with special training, another older more established already valid test, increase in scores with progress in age (in certain age linked tests) contrast distinction between contrasted groups, and correlation of special subtests with the total score.

Other types of validity may depend on studying its content (content validity), how it appears logic and convincing (face validity), or its relation to the theory it is based upon (construct validity) and so on.

improvement with special training وذلك بالنسبة للاختبارات التي تقيس مهارة بدأتها تعتمد على التدريب .

٥ — والمحك الخامس هو مقارنة نتائج اختبار جديد بنتائج اختبار قديم يقيس نفس الظاهرة ولكن ثبت صحته (older established valid test) ، وبديهي أن الاختبار الجديد لا بد وأن يتميز على القديم على الأقل من الناحية العملية مثل سهولة التطبيق أو توفير الوقت ، فإذا ثبت صحة الجديد وصلاحيته فإنه قد يحل محل القديم فعلا .

٦ — والمحك السادس يظهر في الاختبارات التي تقيس قدرة ما.. تزيد مع زيادة السن Progress with advance in. age - حتى حد معين - مثل الذكاء الذي يتزايد حتى سن السادسة عشر ، فإذا كانت نتائج الاختبار أعلى في السن الأعلى وأدنى في السن الأدنى فإن هذا دليل صلاحيته العامة ، وإن كان الأمر سيطلب مقاييسا ومعكبات أدق فأدق .

٧ — كذلك فإن الاختبار الذي يستطيع أن يميز الفئات المتضادة بأن تكون نتائج فئة مميزة في قدرة ما هي أعلى النتائج في مقابل أدنى النتائج للفئة العكسية (مثل متفوق الذكاء على ناحية وضماف المقول على الناحية المضادة) فإن ذلك دليل على صلاحية الاختبار لهذا التمييز وبالتالي للدرجات التي تقع بينهما .

٨ — إذا اتفقت نتائج اختبار فرعى مع الدرجة العامة للاختبار ككل ، فإن هذا دليل على أن ما يقسبه هذا الاختبار الأصغر هو ما يقسبه الاختبار الكلي ، ويمكن الاكتفاء به في حالات الاختصار والمجلة ، ويمكن أن يدل إذا تكررت هذه العلاقة مع أكثر من اختبار فرعى ، يمكن أن يدل على تناسق الاختبار الداخلي Inter item consistency .

الطالب : أفادكم الله ، كل هذا لأعرف إذا كان الاختبار صحيحا أم لا ، ثم بعد ذلك أبدأ في تطبيقه ؟

المعلم : يا سيدى أنت لن تقوم بكل هذا ، إن كل اختبار محترم منشور ، توجد معه الأبحاث الدالة على مدى صحته ومعامل صحته وكيفية قياسها ونوع الأبحاث التي تم بها تقويم ذلك فاطمئن .

الطالب : ليس باتنا أنى سأطمئن ، فقد كنت أحسب أننا فى أسهل المناطق التي حلها علم النفس حلا بديما ، فإذا به يقصد الأمور أكثر فأكثر .

المعلم : بل يدقق فى الأمور أكثر فأكثر .

الطالب : ولكنك قامت فى بادىء الأمر أن كل ذلك يتعلق بالصدق التجريبي Emperical Validity فهل هناك صدق آخر .

المعلم : أحيانا يتمدون فى صدق الاختبار على تحليل محتواه من خلال تعريفه الأساسى ويسمى الصدق المحتوى Content validity وأحيانا يتمدون على المظهر والانطباع العام وهذا هو الصدق الواجبي Face Validity وأحيانا على مدى مطابقة مادة الاختبار بالنظرية التي وضع على أساسها ويسمى الصدق القياسى Construct validity أو بمدى تناسق مكوناته الأساسية وهكذا ، ولكن كل هذه الأنواع أقل أهمية ودلالة من الصدق التجريبي الذي تحدثنا عنه تفصيلا .

الطالب : وهل ما يقيسه اختبار ما اليوم ، هو هو ما يقيسه فى ظروف أخرى بعد أسبوع أو شهر ؟

المعلم : هذا ما يجرننا إلى الحديث عن ثبات (*) الاختبار Reliability .

الطالب : وهل هناك اختبار متحرك واختبار ثابت .

(*) الثبات كلمة تفيد المراد بالعربية تماما ، وإن كانت ترجمة reliable لانعنى لغويا الثبات ، وحتى الكلمة بالانجليزية أرى أن استعمالها لإفادة الثبات ضعيف وكنت أفضل عليها استعمال كلمة constancy ، ولكن هذا هو الشائع ، فوجب احترامه .

المعلم : يا أخى كلف عن التهريج، إنما أعنى ثبات نتائجها في الظروف المختلفة، والحقيقة أن ذلك يعنى العلاقة بين نتائج نفس الاختبار إذ يجرى على نفس الشخص في ظرفين مختلفين مع فارق زمني في المادة وتسمى هذه الطريقة لمعرفة الثبات « ثبات الاختبار بإعادته » Test retest reliability (*).

الطالب : وهل هناك طرق أخرى لمعرفة ثبات الاختبار .

المعلم : نعم ، فعند الإعادة قد يخشى أن يتدخل أمر التعلم نتيجة للإجراء الأول ، لذلك توجد اختبارات ذات صور متكافئة Equivalent forms تفيد في أنه في الإعادة تعطى صورة مكافئة جديدة فينتفى أثر التعلم .

الطالب : ولكنها نفس طريقة « الإعادة » ولكن بشروط أدق .

المعلم : فعلا .

الطالب : فهل هناك طرق أخرى ؟

المعلم : نعم، أحيانا ما تقسم مادة الاختبار إلى نصفين مثل التقسيم «الزوجي - الفردي» إذا سمح تركيب الاختبار بذلك وتسمى هذه الطريقة الثبات بالقسمة النصفية . Split-half reliability

الطالب : ولكن هذا ليس ثباتا للاختبار ، فإنه يجرى جميعه مع بعضه ، ثم يقسم كما فهمت ، ولا يوجد عامل الزمن ، كما أنه حتى إذا جازنا ذلك فإن النتائج لا تشير إلا إلى ثبات نصف الاختبار .

(*) Reliability refers to the consistency and stability of the scores obtained by a certain test when applied to the same individual on different occasions. This could be achieved by applying the same test (test re-test), by an equivalent form (coefficient set of equivalent items) or by splitting the test into equivalent halves (split half reliability).

المعلم : بالضبط ، اعتراضاتك كلها في محلها وهي مقبولة تماما ، وتسرى على الطريقة الرابعة والأخيرة التي تسمى تماسك مكونات الاختبار فيما بينها Inter-Item-Consistency وهذه لاكتفى بقسمة الاختبار إلى نصفين ، بل تعتبر كل مكون جزئي اختبارا قائما بذاته وتدرس علاقته بسائر المكونات ، وكأن هذه الطريقة لا توري الثبات بقدر ما توري التجانس Homogeneity (*) وهذه في ذاتها ليست مزية دائما ، وإلا لا كيفينا بأحد المكونات دون الباقي ووفرنا الوقت .

الطالب : خلاصة القول أن الثبات هو إعادة الاختبار بمد فترة من الزمن على نفس الشخص ويا حبذا بصورة مكافئة غير الصورة التي أعطيتها له أول مرة .
المعلم : بالضبط .

الطالب : ولكن قل لي ، هل نتائج اختبارات الذكاء تقاس بوحدات معروفة ومتفق عليها ، مثل وحدات القياس في المسائل الفيزيائية يعنى الجرام والسنتيمتر وما إلى ذلك .

المعلم : سؤال وجيه وإن كانت صياغته سخيفة إلا إذا اعتبرت كتمزح ، المهم توجد معايير فعلا لاختبارات الذكاء وغير الذكاء ، وكل اختبار يستعمل المعايير التي تتفق مع طريقة إعداده وطبيعة ما يقيس ، وسوف أعدد لك بعض هذه المعايير :

١ - معامل الذكاء (I.Q.) Intelligent quotion ، وهذا أشهر معايير اختبارات الذكاء ، وإن كان يعتبر حاليا من أقلها فائدة من الناحية التطبيقية ، وهو يعتمد على فكرة أن لكل سن درجة معينة من الذكاء تظهر من خلال النجاح في اختبار عدد معين من الاختبارات ، ويسمى هذا

(*) Homogeneity refers to the inter-item consistency. It is not always advantageous to have a completely homogeneous test .

السن **السن العقلي** وهو السن الذي يحدده عدد النتائج الناجمة في اختبار ذكاء بذاته حسب الجداول والمعايير الموضوعه لهذا الاختبار .
الطالب : ولكن كيف يضمون هذه المعايير ، وكيف يحسبون هذه الحسبة .

المعلم : هذه مسألة معقدة تختلف في كل اختبار عن الآخر ، وعموما فإنها تبدأ بمعرفة السن الأساسي أو التقدير الأساسي Basic score والذي يعنى السن الذي اجتاز فيه الطالب مثلا (المختبر - المريض . . الخ) كل اختبارات هذا السن وكل مادونها ، ثم يضاف إلى هذا السن الأساسي تقديرات إضافية Added score (credit) حسب عدد الاختبارات التي اجتازها في كل سن ، ويحسب هذا بالإضافة إلى ذلك باعتبار العمر العقلي وذلك بعد أن يترجم إلى سنين وشهور طبعاً .

الطالب : وهل نظل نعطي الاختبارات حتى لو أخفق المختبر منذ البداية .
المعلم : عادة ما يوقف إعطاء الاختبارات متى ما أخفق المختبر في كل الاختبارات في سنتين متتاليتين .

الطالب : هذه النتيجة هي العمر العقلي ، فإذا نعمل به إذا ما حصلنا عليه .

$$\text{المعلم : هناك معادلة تقول إن معامل الذكاء (*)} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

$$(*) \text{ Intelligence Quotion (I.Q.)} = \frac{\text{Mental age}}{\text{Chronological age}} \times 100$$

(Max. 16 Year)

Where mental age refers to the scores obtained on a certain intelligence test as provided in certain tables, while chronological age is the actual age (since birth up to a maximum of 16). However I.Q. score does not refer to the relative position of the individual in the group (society) and is, thus, least fit for adults.

الطالب : فكيف نحصل على العمر الزمى ؟

المعلم : هو العمر الموجود فى شهادة الميلاد ، على شرط ألا يزيد عن ١٦ عاما ،
(فى أغلب الاختبارات) بحد أقصى ١٦ عاما ، يعنى لو أن هناك فردا عمره
٢٥ سنة أو ٣٢ سنة أو غير ذلك ، فكلهم يعتبرون أن عمرهم الزمى ١٦ .

الطالب : ولماذا .

المعلم : لأن نمبر الذكاء عادة ما يتوقف عند السادسة عشر فى الأحوال العادية ، وهناك
من يقول الثامنة عشر .

الطالب : يتوقف نمو الذكاء ؟

المعلم : وماذا فى هذا ؟

الطالب : تحاول أن تخبرنى أن ذكاء ابن السادسة عشر مثل ذكاء ابن الخامسة والثلاثين .
المعلم : لا تنس أننا نعنى بالذكاء المقومات الأساسية للقدرات ، لا الخبرة ولا كم
المعلومات ، مثل النجار الذى يحتاج لعمله إلى ستة عشر قطعة من المادة ، يحصل
عليها قطعة كل عام ، ويمد ستة عشر عاما لا يستطيع أن يحصل على أكثر من
ذلك ، فلا يوجد أكثر من ذلك ، ولكنه يستطيع طول عمره أن يتقن
استعمالها أكثر فأكثر .

الطالب : فهمت . . تقريبا ولكن .

المعلم : (مقاطعا) ولكنى أنا الذى أحذرك ، ذلك أن معامل الذكاء يصاغ فى شكل
نسبة مئوية كالآلة حظت من المعادلة ، إلا أن متوسطى الذكاء (جدا) نصيبيهم
١٠٠٪ (٩٠-١١٠٪) ونحن تمودنا أن هذه هى غاية المراد من رب العباد ،
مع أن أى طفل يدخل المدرسة الإعدادى قد يكون ذكاؤه ١٠٠٪ وطلبة
الجامعة عادة ما يكون معامل ذكائهم حوالى ١٢٠٪ فافوق ، وطلبة الطب
والهندسة مثلا (باعتبار نسبة الثانوية العامة) يكون معامل ذكائهم أكثر
من ذلك ، وهذه هى النسب العادية فاحذر أن تستعمل كذا فى المائة وكأنها
مجموع فى امتحان أو مجموع مكتب التنسيق .

الطالب : صدقت ، ولكن ألا يوجد وسيلة أخرى للمعايير مادامت هذه الوسيلة هكذا « أحمدى » .

المعلم : لا تفسد العام بتعليقاتك الساخرة ، هي وسيلة سايمة في حدودها لا أكثر ولا أقل ، وعموما فهناك معايير تسمى « المعيار المثني » (*) Percentil score وهو يحاول تجنب هذه الأرقام الخادعة ، ويشير مباشرة إلى موقع أى شخص مختبر في مجتمعه ، بمعنى أنه يشير إلى أن الشخص المثاني من أعلى فئات مجتمعه ، أم من أوسطها ، أم من أدناها (بالنسبة لقدرة بذاتها) .

الطالب : هل معنى ذلك أننا سنقيس قدرات كل أفراد المجتمع ثم نضعهم في مدرجات تصاعديّة ثم نرى في أى فصل يقع أختينا .

المعلم : لا ياسيدى ، ولكننا نأخذ عينة مهيئة لهذا المجتمع من مائة فرد أو مضاعفاتها ، ونعرف ما يقابله نتيجة الشخص المختبر على اختبار بذاته (الدرجة الخام : أى درجة الاختبار مباشرة كماهى دون تحويل) = ثم نرى هذه النتيجة وما تقابل من نتيجة أى فرد من هذه العينة المائة المثلة ، ونعرف بالتالى موقع هذا الفرد في هذه المجموعة التى تمثل مجتمعه ، وبالتالى نعرف موقعه في مجتمعه .

الطالب : لست فاهما تماما .

المعلم : مثلا إذا قات إن التقدير المثني لشخص ما هو ٨٠ (لاحظ أننا لا نقول ٨٠٪ / فالمثني غير النسبة المئوية) فإنك تمنى أنه حصل على درجة خام تفضمه مقابل المركز الذى يشير إلى أنه في مستوى أعلى ثمانين فردا من المائة المثلة ، وهكذا .

الطالب : يعنى التقدير المثني أقرب إلى الترتيب فى الفصل ، وتقدير مامل الذكاء أقرب إلى نسبة الدرجات (المجموع ٪) بنض النظر عن الترتيب

(*) Percentil score gives the relative position of an individual among his society as represented by a representative sample usually of 100.

المعلم : تقريرا .

الطالب : معقول ، ولكن ألا يوجد ما هو أسهل وأدق من هذا وذاك .
المعلم : يوجد ، ويسمى الدرجة المعيارية Standard score وهي طريقة وجدت
إحصائيا وحسابيا أنها أقرب إلى الدقة ، وتورى موقع الفرد في المجموع ،
وانحرافه عن المتوسط ، وهي تترجم إلى جداول تسهل التطبيق .

الطالب : وكيف ذلك .

المعلم : لا . . . لن أذكر لك التفاصيل ، وإن كنت سأشير إليها في الهامش ، ولكن
فكرتها هي الحصول على المتوسط (بقسمة المجموع على عدد الأفراد) ، ثم
معرفة انحراف كل فرد من العينة عن هذا المتوسط ، ثم جمع هذه الانحرافات
على بعضها (دون النظر هل هي أعلى أم أقل) ، وبقسمة على عدد أفراد
المجموعة نحصل على متوسط الانحرافات ، وقد وجد الحسايون والإحصائيون أنه
يستحسن أن يربع كل انحراف فردى قبل الجمع والقسمة ، ثم يؤخذ الجذر
التريعمي للحاصل ، وبهذا يحصل على ما يسميه الانحراف المعياري ، فإذا نسبت
نتيجة انحراف درجات الاختبار الخام إلى هذا الانحراف المعياري (فإنه يحصل
على الدرجة المعيارية : أى « كذا » انحراف معيارى بدلا من « كذا » درجة) .

(*) The standard score is designed to translate the raw scores into how many standard deviations. To have the standard deviation one obtains :

$$\text{First (1) the average} = \frac{\text{Sum of Scores}}{\text{Number of individuals}}$$

then (2) the individual deviation = Average-Individual score

then (3) the standard deviation

$$= \sqrt{\frac{\text{Sum of (Individual deviation)}^2}{\text{Number of individuals}}}$$

Ultimately (4) Standard score

$$= \frac{\text{Raw deviation from the average}}{\text{Standard deviation}}$$

الطالب : أعتقد أن هذا يسكنى وزيادة لأنه يبدو أننا قلنا جبرا وهندسة والعياذ بالله .

المعلم : بصراحة إن ما يهمنى فى كل هذه الزحمة هو أن تعرف حدودك ، وحدود هذه الاختبارات ، التى كادت للأسف أن تفرى بأرقامها وبريقها المشتغلين بفرعنا ، حتى تعفيهم من مسئولية المعاناة والتفكير والمحاولة والتدقيق .

الطالب : ولكن يخيلى إلى أن لها فوائد أخرى غير التطبيقات الطبية .

المعلم : هموما فإن فوائد القياسات يمكن أن توجز فى (*) (١) الانتقاء : سواء انتقاء الدراسة أم المهنة (٢) والتوجيه : سواء التوجيه الدراسى أو المهنى ، أيضا (٣) والتصنيف : وهو يشمل الانتقاء والتوجيه بشكل أو بآخر (٤) والدراسات التبعية بالنسبة لمعالجات معينة ، أو تقويم نظم تدريجية معينة مع التزام أبلغ الحذر فى التأكد من « ثبات » (وثماسك) Reliability الاختبار ، (٥) والتحقق من فرض علمى بذاته يتعلق بما يقيسه الاختبار (٦) والمساعدة فى التشخيص ، سواء كان تشخيص زملة مرضية ، أم تشخيص نوع اضطراب فى وظيفة عقلية بذاتها ، أم تشخيص تركيب مضطرب فى الشخصية .

الطالب : والله كلام طيب ، فقد تصورت أن ذلك كله له دور فى العلاج والوقاية جميعا .

المعلم : بلا أدنى شك ، لو التزمنا جانب الحذر ، بل إنى سمعت من بعض المرضى أنهم تحسنت حالتهم بمجرد تأديتهم الاختبارات حتى دون تصحيحها .

(*) Uses of psychological tests are : (1) selection (scholastic & vocational) (2) Guidance (scholastic & vocational) (3) Classification (4) Follow up studies (5) Verification of scientific hypotheses and (6) An aid for diagnosis and or structural delineation.

الطالب : ماذا تقول ؟ تذكرني بيمض أطباء المركز بجواز بلدنا حين يكتبون على عياداتهم « العلاج برسبام القلب الكهربائي » !! وكان مجرد رسم القلب يماثل .

المعلم : ليس من حقي إلا أن أقول لك ملاحظت حقي أن أحد المرضى المثقفين جاءني بعد عدة سنوات من الفحص الأول = يطلب مني أن أجري اختبار « الأسئلة الطويلة » (يقصد مينسوتا) لأنه تحسن جدا حين أداه في الفحص الأول دون علاج آخر ، وقد دهشت ، ولكنه أكد لي ما حدث ، فسرت ذلك أنه حين أتيت له فرصة مواجهة كل هذه التساؤلات عن نفسه اطمأن أولا : إلى أن ما يشكو منه مألوف ومكتوب ، واستطاع ثانيا : أن يتأمل ذاته في هدوء بما سمح له بإعادة اتزانه ، وهذا فضلا عن احتمال الإيحاء رغم أني لأحب استعمال هذه الكلمة بالسطحية الشائعة ، وعموما فإن بعض المعالجين كتبوا في ذلك يشيرون أن بعض هذه الاختبارات ، وخاصة الاختبارات الإسقاطية تعمل على إذابة الحاج في المقابلات الأولى مع المعالج حتى دون تصحيحها .
الطالب : تضحك على المرضى إذا .

المعلم : يا سيدى لاضحك ولا يحزنون ، الاختبار هو اختبار ، وهو يعطى على هذا الأساس ، بكل وضوح ، فإذا جاء بنتيجة أخرى مساعدة فليس من حق أحد أن يرفضها ابتداء ، ولكن عليه أن يفسرها بتواضع واجتهاد .

الطالب : إذا كانت هذه هي استعمالات وفوائد الاختبارات وهي تبدو نافعة من كل ناحية فلماذا أنت خائف ، متحفظ إلى هذه الدرجة ؟

المعلم : أليس في كل ما ذكرت ما يجيبك على سؤالك ، وعموما فإني أستطيع أن أعدد لك سوء استعمال الأقيسة النفسية Abuse of psychological testing ثم بعد ذلك أحدثك عن محدودية استعمالها Limitation :

الطالب : ياليت ، فإن معرفة الحدود والمحاذير قد تكون أهم من الحساس للفوائد والاستعمال .

المعلم : أولاً إن سوء الاستعمال يعنى أن يستعمل المعلم أو الأداة العلمية لنير ما وضعا له أو حتى لمعكس ذلك ، مما يحدث أثاراً تضر الفرد أو المجتمع وتشوه الفرض العلمى الأصيل وهو النفع والمعرفة .

الطالب : فكيف يمكن تطبيق ذلك في مجالنا هذا ؟

المعلم : أعد ذلك بعض ذلك :

١ - استعمال هذه الاختبارات بديلاً عن الحكم المباشر والتقييم الكليتيكى ، لا مساعداً لهما .

٢ - استعمال اختبارات لاتصاح لبيئة بذاتها ، إذ وضعت في بيئة أخرى ، وتعميم النتائج التى تفتح الباب لتفرقة عنصرية أو حكم عشوائى .

٣ - استعمال اختبارات مليئة بمادة تعليمية على أشخاص غير متعلمين ، ثم تعميم النتائج دون حذر .

٤ - الحكم على القدرات كلها بالضمف (أو بالمعكس) نتيجة للتعميم الناشء من قياس قدرة عامة دون القدرات الخاصة النوعية .

٥ - تعميم نتائج اختبار الذكاء (أو الشخصية) على سائر نواحي السلوك التى لا يتضمنها قياس الاختبار .

(*) Abuses of psychological testing could include:

- (1) Substituting wholly, or unduely, other methods of judgement just as clinical judgement
- (2) Condemning some "other" culture not fit for application of an elsewhere prepared test
- (3) Abuse of a test loaded with learnt material in judging the abilities of illitrates
- (4) Generalization of the results on one aspect (e.g. general ability) over untested others (e.g. certain special ability)
- (5) Informing the testee by results he cannot make benefit of in the proper way
- (6) Using tests without considering adequately how much they are valid reliable or applied in a standardized way.

٦ — إخبار المختبر بنتائج اختبارات مباشرة وبطريقة ليس فيها شرح حدود الاختبار وتصوره مما قد يترتب عليه أو هام النقص والدونية أو يدفعه إلى غرور التفوق دون مبرر في الجالين .

٧ — استعمال اختبارات دون الاطمئنان إلى درجة الصحة ، والثبات .

٨ — عدم الالتزام بتقنين مناسب ومعايير موزونة .

الطالب : يكفي يكفي لأنى أكاد أحس لو تركتك تتأدى أنك ستمنع استعمال الاختبارات أصلا .

المعلم : بالمعكس ، فالأداة الضبوظة ، فى حدود قدرتها هى خير معين ، أما مجرد التعميم والحماس والاختباء فى الأرقام فهذا هو ما أحرص منه .

الطالب : ولكن يخيىل إلى أن سوء الاستعمال ، هو قريب جدا من محدوديته Limitations ، فكل ما يساء الاستعمال فيه يلبنى تجنبه باعتباره حدودا لا يبنى تخطيها .

المعلم : هو كذلك ، بشكل أو بآخر ، مع بعض الإضافات .

الطالب : مثل ماذا ؟

المعلم : فى اختبارات الشخصية مثلا نجد هناك محدودية أولا : فى جمع البيانات والملاحظة (*) .

(١) فالسلوك الملاحظ نادرا ما يكون « نموذجيا » typical أو ممثلا

representative للشخصية .

(*) Limitations could arise from deficiency in the act of observation such as (a) it is not right to consider the 'observed' behaviour as 'typical' (b) nor as 'permanent' (c) the act of observing is liable to alter the observed behaviour (d) the 'halo effect' may influence the whole picture.

(ب) والسلوك تحت القياس إنما يقيس فترة دون إمكان اعتباره هو هو الموجود طول الوقت فضلا عن استحالة دوامه .

(ج) ثم إن عملية الاختبار ذاتها قد تؤثر في السلوك المختبر بما يجعله لا يمثل الشخصية بكفاءة .

(د) كما أن السلوك قد يتأثر بما يسمى « الهالة » Halo effect بما يعنى أن تميز الفرد في جانب واحد قد يوحي بتميزه في جوانب آخر غير مميزة وهكذا .

الطالب : كفى . . كفى . . شككتنى في الملاحظة برمتها ، وإن كان قد خيل إلى أنه من الآمن أن يلاحظ المرء نفسه وكفى فقد يكون ذلك أذق .

المعلم : أبدأ ، فالشك هنا أولى وخذ عندك ثانيا : بمض الحدوديات :
في ملاحظة الذات (*) :

(أ) فقد لا يتمتع ملاحظ نفسه بهذه القدرة أصلا كما ذكرنا في بداية هذا الدليل .

(ب) وقد لا يفهم المبارات الواردة المطلوب منه الإجابة عليها .

(ج) وقد يختلف الأفراد في تقويم ألفاظ التناب والتقليل مثل « نادرا » « عادة » « غالبا » « أحيانا » ففى ، حين يعتبر أحدهم نادرا تمثل ٢٠٪ من تواتر حدث ما ، يعتبر الآخر نها لا يبنى أن تزيد عن ٥٪ وهكذا .

(*) Self observation (self report inventories) has also its own limitations such as (a) the ambiguity of the statements (e.g. using words like 'often', 'rare', 'seldom', 'almost always' etc, with different values for different persons (c) the response style is 'yes' & 'no' and the like could be insufficient and may be occasionally misleading in negating the negation etc . (d) using tests put in the 'first person' individually, in the second person form of speech (e) faking, (consciously or unconsciously).

(د) وقد تكون الاستجابات محيرة ، مثل أن تجيب بـ « نعم » أو « لا » لأقوال وعبارات يصعب أن تكون إجابتها نعم أو لا ، فضلا عن حكاية انقي النفي واختلاف مستوى القدرة اللغوية عند المحيين .

(هـ) قد يحدث الخلط حين يعطى اختبار كل عبارته بلهجة المتكلم ، يعطى هذا الاختيار بطريقة فردية عن طريق لهجة المخاطب .

(و) وقد تسمع بعض الاختبارات بدرجة من التزييف الشمورى أو اللاشمورى .

الطالب : ماذا أقيت إذا بمد ما مزقت الموقف شرمزق بتحذيراتك وتمديداتك ؟
المعلم : أقيت الأمانة اللازمة ، والصوبة الحتمية ، والحيرة الدافعة للبحث عن أعماق أدق ، والتواضع فى استعمال أدوات قادرة ، فى حدود ما وضعت له .

الطالب : وإذا كانت هذه كلها محاذير الاستعمال فما بالك فى التفسير والتقدير .

المعلم : بالضبط ، وهذا هو ثالثنا : محدودية التفسير (*) ، وهى تشمل :

(أ) أن يؤخذ السلوك النموذجى الظاهر باعتباره مرادفا للذات الحقيقية بكل أبعادها .

(ب) أن يؤخذ تقرير الفرد عن نفسه ، وهو ماسمح بإعلانه ، باعتباره حقيقة نفسه .

(ج) أن يضع المفسر إسقاطاته هو على المادة التى يفسرها ، ويحدث هذا فى الاختبارات الدينامية (الإسقاطية بالذات) .

(*) Limitations in interpretation include (a) interpreting the apparent behaviour as true whole self (b) taking the 'declared' self report as the real self dimensions (c) taking the individual scales as a diagnostic category (d) projecting the interpreter's own inner drives onto the response material of the testee .

- (د) أن تؤخذ الاستجابات المحدودة باعتبارها تشخيصات كاملة .
(هـ) أن يؤخذ اسم مقياس (مثل مقياس الفصام في اختبار منيسوتا مثلا)
باعتباره تشخيصا للمريض حامل الاسم وهو ليس كذلك بحال .
(و) في بعض الاختبارات الإسقاطية قد يكون التفسير إسقاطا للمفسر
وليس تفسيرا لفعل المختبر .

الطالب : أظن أن في هذا الكفاية، سددت نفسى عن الاستفسار عن ذكائى ورغبى
في قياسه بمقاييسكم ، وإن كنت أود أن أعرف اختبارا أو أكثر بالاسم كمينه
من هذه الاختبارات التى لم أكن أتصور أبعاد كل هذه القضية التى أثرتنا حولها .

المعلم : بالنسبة لاختبارات الذكاء أود أن تعرف أقدم الاختبارات وأعرقها وهو
« ستانفورد بينيه » ولاختراعه قصة طريفة لاداعى لذكورها هنا ، المهم أنه ظهر
سنة ١٩٠٥ وظل يراجع ويراجع حتى تاريخه ، والنسخة المترجمة هى مراجعة
تيرمان وميريل سنة ١٩٣٧ وإن كان تقنيها لم يتم بالدرجة المرضية بعد ، ويتميز
الاختبار بأنه يقال أنه ينجح في قياس صغار السن (ابتداء من حوالى سنتين
ونصف) ، حتى الذكاء الأعلى للراشد المتفوق ، كما أن درجاته تتبع مبادئ
الذكاء ، ويؤخذ فيها في الاعتبار ما سبق ذكره من التقدير الأساسى
Basic Score مضافا إليه التقدير الإضافى Added credit (ص ٢٦٩) .

الطالب : يا أخى لقد قلت ستذكر الاسم فقط وإذا بك تقول فيه قصيدة .
المعلم : أبدا ، لقد احتفظت بالقصيدة لاختبار « وكسار » ، وهو

(*) Stanford-Binet test has its own historical value. It has been adequately and frequently revised, it is reported in I.Q. scores and is fit for young children but less efficient for superior adults.

مقياسان في الواقع أحدهما للراشدين ويسمى Wechsler Adult WAIS Intelligence Scale « مقياس وكسلر بافيو ، لذكاء الراشدين » والآخر للأطفال ، وهذا الاختبار أحدث وله فوائد جديدة ، وهو يتكون من عدة اختبارات فرعية تكون في مجموعها الاختبار كسكل .

الطالب : وماميزات هذا الاختبار الذى يفريك بأن تقول فيه قصيدة .
المعلم : إسمع ياسيدى :

- ١ — هو اختبار يقيس العامل العام (ما يمكن أن يدخل تحت الذكاء العام) ولكنه لا يستبعد عوامل أخرى مثل العوامل المزاجية والشخصية .
- ٢ — وهو يقدم فرصة لقياس عدد مختلف من القدرات الأولية .
- ٣ — وهو يفترض أن الاختبارات الفرعية تقيس جوانب مختلفة ولكن من نفس الشيء .

٤ — ثم إنه يتيح الفرصة للمقارنة بين نسبة الذكاء العملى (*) والذكاء اللفظى (**).

الطالب : نعم ؟ نعم ؟ الذكاء ذكابين ، لم تذكر لى ذلك قبلا .

المعلم : بل أشهرت إليه ولملك نسبت ، وعموما فإن هذا الاختبار لايفترض وجود نوعين من الذكاء ، ولكنه يفترض أنه عن طريق اكتساب عادات معينة ، أومران خاص نجهد أن بعض الأفراد قادرون أكثر على التعامل مع الكلمات ، وبالعكس .

(*) تشمل الاختبارات اللفظية الاختبارات الفرعية التالية : المعلومات Information الفهم Comprehension ، إعادة الأرقام Digit span الاستدلال الحسابي Arithmetic reasoning المشابهات Similarities المفردات Vocabulary . (***) تشمل الاختبارات العملية الاختبارات الفرعية التالية : ترتيب الصور Picture arrangement ، تكميل الصور Picture completion رسوم المكعبات Block design تجميع الأشياء Object assembly ، رموز الأرقام Digit symbol .

الطالب : وما دلالة الفرق بين الدرجتين .

المعلم : (١) بصفة عامة فإن وجود فرق كبير بينهما يشير إلى شدة الاضطراب على الوظائف العقلية .

(ب) كما أن تدهور الوظائف العقلية يتضح بصفة أكبر في الاختبارات العملية أكثر مما يتضح في الاختبارات اللفظية .

الطالب : وهل انتهت قصيدة مد يحك في هذا الاختبار .

المعلم : ليس بمد ، فهو أيضا :

هـ - يمكن عن طريق رسم التشتت Scatter أن يشير إلى بعض

احتمالات تشخيصية .

الطالب : ماذا تعنى بالتشتت .

المعلم : إنه يشير إلى الفروق بين الدرجة الموزونة على كل اختبار فرعى وبين متوسط الدرجة على الاختبارات كلها ، (أو بينها وبين متوسط الدرجة على الاختبارات الأخرى فيما عدا هذا الاختبار الفرعى) .

(*) WAIS (Wechsler Scale for Adult Intelligence) has numerous advantages : (a) It is loaded with G factor (General intelligence) but does not exclude personal or emotional factors (b) It permits measuring numerous basic primary abilities (c) It is supposed to measure different angles of the same basic phenomenon (d) It permits measuring verbal intelligence and performance intelligence. The formal tests include tests of information, comprehension, digit span, arithmetic reasoning, similarities and vocabulary. The latter tests include picture arrangement, picture completion, block design, object assembly and digit symbol. (e) The WAIS also provides the possibility for scatter analysis which permits evaluation of the difference between a particular score of a subtest with all (or other) subtests.

الطالب : لا . . لا . . عندك أكل القصيدة أفضل .
المعلم : آخريت فيها أنه :

٦ — يستطيع أن يقيس التدهور العقلي Mental deterioration باستعمال
طريقة درجات الاختبارات الفارقة Differential-test score method
وهي تعتمد على أن هناك اختبارات لا تتدهور كثيرا بتقدم السن
(الاختبارات الثابتة Hold tests (*) وهناك اختبارات تتدهور أسرع
بتقدم السن (الاختبارات غير الثابتة Do not hold tests (**)) ولحساب
معامل التدهور يقارن بين مجموع الدرجات الموزونة في الاختبارات الثابتة
وفي الاختبارات غير الثابتة بالمعادلة التالية :

$$\text{معامل التدهور} = \frac{\text{الاختبارات الثابتة} - \text{الاختبارات غير الثابتة}}{\text{الاختبارات الثابتة}}$$

(*) الاختبارات الثابتة هي: المفردات Vocabulary (او الفهم Comprehension) ،
المعلومات Information تجميع الأشياء Object assembly ، تكميل الصور
Picture completion .
(**) الاختبارات غير الثابتة هي : إعادة الأرقام Digit span ، الحساب
Arithmetic رموز الأرقام Digit symbol رسوم المكعبات Block design
(التشابهات Similarities ، ترتيب الصور Picture arrangement) .
(*) Mental deterioration could be measured by:
a — Longitudinal comparison (if possible) between two
chronologically recorded levels of intellectual abilities.
b — Certain memory and perceptual tests.
c — Marked difference between verbal and performance
scores on WAIS
d — Certain high values of deterioration index as calculated
from WAIS.

$$\text{Deterioration Index (D.I.)} = \frac{\text{Hold-Do not Hold}}{\text{H o l d}} =$$

حسب السن ونسبة التدهور يمكن معرفة أى درجة من التدهور ، وأحيانا
أى نوع من التدهور موجود .

وهناك اعتراضات كثيرة على معامل التدهور هذا ، وهل ما إذا كان
ما يتدهور بالزمن هو ما يتدهور بالمرض ، وهل ما يتدهور بالمرض
الفلانى هو ما يتدهور بالمرض الملاى ، وهكذا .

الطالب : لقد أصبحت عالما فيما ليس لى به علم . . ولا حول ولا قوة إلا بالله ، وفي الحقيقة
أنت مازدتنى إلا شكا ، سواء في القياس المادى أو قياس التدهور الذى لا تصور
أن حكاية الاختبارات الثابتة وغير الثابتة كافية لتحديده .

المعلم : هناك قياسات أخرى للتدهور أهمها (٢) أن يكون لدينا قياس سابق للقدرة
قبل القياس الحالى ثم نستطيع من خلال المقارنة بين القياسين وسرعة الهبوط
في مدة بذاتها أن نقيس التدهور (٣) كما أن بعض قياسات الذاكرة تفيد في
ذلك (٤) وكذلك فإن بعض قياسات الإدراك قد تشير إلى مدى التدهور ،
وتساعد في قياسه .

الطالب : ألا يوجد اختبار بسيط وظريف بدلا من كل هذه الرجمة .

المعلم : أرجوك لاتستسهل ، ولا تمزح ، وعموما فهناك اختبار الأشكال المتزايدة
Progressive Matrices Test (*) ، وهو شديد الشيوع ، شديد الأهمية ،

= Where hold means tests that are known not to decline by the passage of time, while 'do not hold' tests do. The former include vocabulary (comprehension), information, object assembly, digit symbol, block design (similarities & picture completion). Certain figures of D.I. refer to organic deficit, others to psychotic deterioration . . . etc However, such results are neither final nor conclusive.

(*) Progressive matrices test is said to be culturally free, loaded with G factor and easily applied both individually and in a group.

وفكرته شديدة البساطة ، وهو محمل «بالمامل العام» G Factor وفكرته تتكون من أشكال ناقصة ، يوضع تحتها إما يكملها وهو موجود بين أشكال قريبة النسبة منه ، وهو مكون من خمس مجموعات متزايدة في الصعوبة ، وكل مجموعة بها فكرة جديدة ، كما أن كل مجموعة تتكون من اثني عشر شكلا متزايدة في الصعوبة وإن سمات في المادة نفس الفكرة ، ويمكن تطبيق هذا الاختبار فرديا ، كما يمكن تطبيقه جماعيا ، وكذلك يمكن تطبيقه بالإشارة ، كما توجه أشكال منه خشبية لمن لا يعرف القراءة والكتابة يضمها بنفسه ويكملها .

الطالب : هذا اختبار ذكاء ظريف ، يصلح للمتجولين أمثالي .

المعلم : وهو كذلك .

الطالب : فإذا عن اختبارات الشخصية ؟

المعلم : بصراحة لقد قلنا فيها ما يكاد يكفيها حين تحدثنا عن الملاحظة ، وعن الملاحظة الذاتية ، وعن حدودها ، وعن التحذير في تفسير نتائج كل .

الطالب : أذكر كل هذا. ولكن أطمع في تقسيم خفيف أتذكره إن لزم الأمر .

المعلم : يا سيدي يمكن تقسيم اختبارات الشخصية على الوجه التالي :

اولا : اختبارات تستعمل فيها الملاحظة المنظمة من ملاحظ أو أكثر ، وقد تتم هذه الملاحظة بشكل منظم عادي ، أو في موقف بذاته ، وقد يسمى الأخير « اختبار الموقف » Situational test (*) وقد يكون الملاحظ Rater في موقع أعلى (مثل المدرس الذي يلاحظ تلاميذه أو الطبيب يلاحظ مرضاه) أو أدنى (مثل العكس : التلميذ يلاحظ ويقوم استاذة . . . الخ) أو في نفس الدرجة ، وللملاحظة قصورها ومحدوديتها كما ذكرنا .

(*) قد يسمى مثل هذا الاختبار « سابق التشكيل Structured حيث تكون المؤثرات مسروفة وواضحة ، ويسمح الموقف باستجابات متنوعة ومعروفة مسبقا في الأغلب ، وقد يعتقد المختبر أن جانبا ما هو الذي يقاس في حين أن جانبا آخر هو الذي تحت الملاحظة ، ويمكن من خلال مثل هذا الاختبار إظهار سلوك لا يظهر هادة في الأحوال العادية .

وقد تم الملاحظة (ا) بمجرد إثبات الصفة المطلوب ملاحظتها حاضرة أم غائبة أو (ب) بترتيب الملاحظين Ranking لمدة أفراد حسب مدة وشدة وجود سمة أو صفة من عدمها (ح) أو بإعطاء درجة مئوية ، أو تحديد موقع على مقياس يانى ، أو غير ذلك من الطرق التى يتفق عليها الملاحظون فيما بينهم ويتدربون عليها .

الطالب : ياليتنى ما عرفت محدوديتها لقلت إن هذه أفضل طريقة على الإطلاق .

المعلم : انتظر قليلا ولا تقاطعنى ، عندك ياسيدى :

ثانيا : اختبارات الشخصية التى تعتمد على التقرير عن الذات Self report وهى اختبارات تشمل الشخصية كلها ، أو تشمل بعض جوانبها مثل اختبارات الاهتمامات Interest Inventories وغيرها .

الطالب : حدثنى عن مثل واحد دون إطالة .

المعلم : يكفى أن أذكرك بهذا الاختبار الطويل المسمى اختبار منيدوتا (**) ، والذى حكيت لك كيف أنى ألوم نفس أنى ساهمت فى هذا الزحف الذى زحفه على مرصانا ، يرسمهم فى رسوم بيانية دون أى تردد أو خجل ، وكيف أننا فرحنا برسومه ، وبأسماء مقاييسه لشدة قربها من أسماء أمراضنا ، ثم كيف أنه يساء استعماله أشد الإساءة حين يطلق اسم المقياس المرتفع وكأنه المرض ، أو حين لا ينظر إلى المقياس الدال ارتفاعه على عدم صحة الاختبار (ف) أو حين يستعمل فى غير موضعه لقياس ما يتصور أنه تحايل أو تهرب ، أو حين يجمع مقاييسه على

(*) Situational test depends on observation in a structured situation where the stimulus is generally uniform, there is possibility of variable responses, and the aspect under observation is not necessarily declared. Such tests usually permit observing aspects of behaviour which are not commonly encountered in normal life.

(**) MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) is widely used (and abused) in Egypt. It is too long and its superficial interpretation is usually misleading.

بعضها دون النظر إلى نوع العينة وتحديد هدف الإجراء ، وكل ذلك لمجرد أنه كثير الأسئلة ، سهل التصحيح ، مخطط البيان ولا حول ولا قوة إلا بالله .

الطالب : خلاص خلاص ، لا داعي للإعادة وإن كان لي سؤال أخير عن حكاية اختبارات الاهتمامات ، وهل لها علاقة بالقدرات الخاصة ، أو دعني أوضح لك سؤالاً : ماهي حكاية القول الشائع أن فلانا غاوى طب أو أن علانا غاوى موسيقى ، هل هناك ما يقيس هذا أو ذاك أو يتنبأ بنجاح أي منها .

المعلم : يا سيدي هناك فرق بين القدرة الخاصة Special Aptitude وبين الاهتمام والليل Interest ، وعموما فدعني ألخص لك الأمر :

(أ) إن شخصا له قدرة مميزة خاصة في موضوع عمله وليس له ميل له قد يعمل بكفاءة ولكنه لا يكون راضيا أو سعيدا .

(ب) وإن شخصا له ميل لعمل ما دون قدرة خاصة على القيام به ، قد يسعد لتحقيق أمهه ولكنه لا يبرز في هذا العمل ، وقد يسود عليه الإحباط في النهاية بنفور .. تنعاسة .

(ج) وإن شخصا له قدرة عالية خاصة لعمل ما ، وفي نفس الوقت له اهتمام به وميل إليه فهو شخص محظوظ وكفاء في نفس الوقت .

(د) أما من ليس عنده الاثنان فننادرا ما يقوم به إلا إذا اختلت الأمور وقواعد الانتقاء تماما .

الطالب : أعتقد أن القدرة الخاصة تقع تحت مفهوم الذكاء الخاص ، أما الاهتمامات فقد تكون سمة من سمات الشخصية .

المعلم : تقريبا .

الطالب : ولكن ليس من البديهي أن من يكون له اهتمام خاص بعمل ما ، يكون له في نفس الوقت قدرة خاصة على القيام به .

المعلم : للأسف أبدا ، فقد وجدوا أن الارتباط بين الاختبارات لقدرات خاصة لعمل ما ، وبين مقياس الاهتمام به تساوي صفرا (*) (لاهى إيجابية ولا سلبية) .

الطالب : ماذا تعنى تساوي صفرا ؟

المعلم : أى أنهما لا يتناسبان مع بعضهما لا طرديا ولا عكسيا ، أو أن ارتباطهما لا يزيد عن الصدفة البحتة .

الطالب : ما أعجب العلم الذى يفسد البديهيات ، ولكنى سمعت عن اختبارات أخرى عجيبة تختلف عن كل هذا ، مثل أن تحكى قصة ، أو ترسم رجلا أو شجرة ، أو تفسر نقطة حبر ، وأشياء غريبة مثل ذلك .

المعلم : إن هذا ما يسمى الاختبارات الإسقاطية (**)

الطالب : ماذا تعنى بالإسقاطية ؟

المعلم : أى أنها مثيرات ليست سابقة التشكيل Unstructured تسمح للمختبر أن يشكها كما يشاء ، وذلك من واقع أنه يسقط ما بداخل نفسه من محتوى وخيالات وميول وانفعالات ومخاوف عليها ، وعلى الرغم من أن المثير واحد فإن الاستجابات تختلف من شخص لآخر اختلافا شاسعا .

الطالب : وهل هذا اختبار ؟ وله معايير ؟ وأرقام أيضا .

المعلم : أحيانا يحدث هذا ، وإن كان الخلاف حول تفسيره وقيمه شديد جدا ،

(*)The correlation between interest inventories and special aptitude in a particular test is almost near to zero.

(**) Projective techniques include Rorschach test and Thematic Apperception Test as examples. A projective technique is unstructured stimulus that permits the testee to structure them rather freely. It is to be considered as accessory clinical tool rather than a standardized psychometric test. It is usually not dependant on language and is rather difficult to falsify.

ويقال أحيانا أن المفسر يسقط بدوره على إجابة المختبر ما بنفسه ، ثم تدور الحلقة ولا تنتهى .

الطالب : ولكن ما رأيك أنت ؟

المعلم : أنا ليس لى خبرة خاصة فى هذا النوع ، فتفسيره يحتاج إلى مران وتخصص طويلين ، وإن كنت أميل إلى اعتباره مفيدا جدا كوسيلة كلىسيكية تضيف مادة ثرية للفاحص الكلىنيكى ، الأمر الذى يهم فى الأطفال والاميين ومن عندهم صعوبات لغوية بوجه خاص ، ومآدات الاستفادة من أى أداة تم فى حدود مهطياتها والترض من تطبيقتها فإنى لا أرى بأسا من الأخذ بها فى هذه الحدود لا أكثر ولا أقل .

الطالب : كدت ألث وراءك فى هذا الفصل .

المعلم : وأنا كدت ألث أمامك . . وطلى العموم أعذرنى .

الطالب : عذرك معك ، وإن كنت لا أدرى ما هو .

المعلم : هو الحديث باللنة السائدة ، حتى ولو لم تكن لثق .

الطالب : عذرك معك ، وأمرى إلى الله .

* * *

ملاح رؤية مستقبلية

كلمة اخيرة :

الطالب : والآن بمد هذا المشوار الطويل ؟ إلى أين انتهى بنا المطاف ؟ ياترى ؟
المعلم : لقد كنت على وشك أن أسألك هذا السؤال ، فأنت أحق بالإجابة عليه .
الطالب : بدأنا بعلم النفس وأنه وظيفة المخ ، وانهينا إلى اختبارات السلوك وأنها قياس الذكاء والشخصية حتى كدت أنسى حكاية المخ هذه من الاصل ، فهلا ربطت لي بين أولنا وآخرنا .

المعلم : إنى أتصور أن دراسة علم النفس مستقبلا تحتاج إلى ثورة حقيقية إذا أريد لهذا العلم أن يأخذ حقه ليسهم في مسيرة العلم والبشرية إلى حيث ينبغي .
الطالب : لقد كدت أتيقن أثناء رحلتنا من أنه علم مؤقت سرعان ما سيتضاءل ويضمحل .
المعلم : عندك حق ، فهو لا يبقاء له بهذا التمزق ، وهذا التضارب ، وهذا التعصب للمختلفين فيه والمختلفين حوله ، رغم أنه علم واعد بلا أدنى شك .
الطالب : هلا حدثتني عن الثورة التي تنتظره . ، أو عن تصورك لها إن أمكن .
المعلم : في تصوري :

(١) أن عالم النفس (الإكلينيكي خاصة) لا بد له أن يعمل عملا يسمح له أن يرى آلاف البشر ، وليس فقط فئران المعامل ولا « عينات » البشر .

(٢) كما أنني أرجح أنه لكي يتعرف على النفس ويدركها لا بد له من قدر كاف من رؤية النفوس وهي تتمزق ثم وهي يعاد تركيبها ، وذلك عن قرب كاف وبعدد كاف ، وهذا يعني احتكاكها بالنفس البشرية في أزمة المرض الأعمق والتناثر ثم الملاج ، فمن خلال ذلك سوف يتعرف على الإنسان « ككل » بطريقة مباشرة تفتح له الآفاق لامحالة .

(٣) كما أتصور أنه لا بد أن يتمتع بقدر هائل من معرفة الحياة البيولوجية وقوانينها ، والمخ وتاريخه التطوري والجيني على حد سواء ، والأثروبولوجيا ،

وتاريخ المجتمعات وذلك حتى يستوعب الانسان في مسيرته ، وليس في نهاية مطافه الحالية فحسب .

(٤) كما أتمنى أن يصل به نموه الشخصي ، الذي يتم من خلال أمانة مماناته في ذاته وفي عمله ، درجة تسمح له بالاعتقاد على نفسه مقياسا ، وعلى قياس نفسه ومراجعتها من خلال الآخرين والتبعية باستمرار لا ينقطع .

(٥) كما أحلم بتقدم وسائل القياس ، وخاصة التكنولوجيا التي قد تسمح لنا بقياس موجات المخ لاسلكيا وتركيبيا ومستوياتيا عن بعد وأشكالها المعقدة في كل لحظة بتلقائية لا تؤثر على السلوك ، ثم ربط ذلك بطريقة كلية بأشكال السلوك المتداخلة والهيراركية المتلاحمة ، بما يسمح بفهم أعمق لوظيفة المخ الكلية .

(٦) كما أصر على التمسك بكل المتاح الأمين من الملاحظات الجزئية الحالية ماظهر منها وما سيظهر ، على شرط ضرورة البحث المستمر عن فروض تستطيع أن تدوعبها كلها أو بعضها ، وأن تحتمل أن تترك فجوات بها ، لاتتعجل أن تملأها بملاحظات عابرة لاتصالح لها ، أو بمعطيات محشورة ليست في محلها .

(٧) كما أتمنى أن يكون البحث في النفس هو جماع القدرة الفنية المسئولة ، مع الملاحظة العلمية الموضوعية القادرة ، لايفترقان ولا يتفاضلان .

الطالب : كفي شعرا يا عمي ، إذ يبدو لي أنك تحلم أكثر مني ، ولكنك طمأنتني على كل حال أن هذا العلم لم يميت ، ولن يموت ، وأن خيالك قادر على أن يصلحك وإياه بعدما حسبت أنك سويت حسابك معه للوداع .

المعلم : رؤيتك لي تكسر وحدتي ، وتطمئني أن حوارنا هذا كان يستأهل الوقت الذي استغرقه .

الطالب : من يدرى ؟

المعلم : نعم . . من يدرى ؟

تعريف بالمحتويات

مقدمة ١ -

(٥) علم النفس وعلم الطب النفسى علمان متواضعان

مقدمة ٢ -

تطورت هذه الدراسة إلى ثلاث أجزاء فى : علم النفس ، وتطور الشخصية ، والطب النفسى (٥) استدراج القارىء بما يتصور إلى ما يبنى أن يعرف (٦) :

الفصل الأول

(٧) تمهيد وايضاح

طبيعة هذا الكتاب ولماذا الحوار (٧) موقف شخصى بالضرورة (٧) الكامة المبيدة لانتسى حتى ولولم تكن « مقررة » (٨) لمن كتب هذا الكتاب ؟ : للطلاب يقضى به حاجته ، ولاى شاب ذكى يريد أن يعرف (٩) كيف يقرأ هذا الكتاب : بأ كبر قدر من الحرية (١١) عنوان الكتاب (١٣) الطب : فن أم علم أم حرفة؟ (١٤) ماذا يبنى أن يدرس وماذا يبنى أن يحذف (١٦) .

الفصل الثانى

(١٨) ماهية النفس . . . وعلاقتها بالجسم ، ثم : علم النفس لماذا ؟

تعريف النفس كنشاط للمخ (١٨) تحديد مواقع الوظائف ليس تشريحيًا موضعيًا ولكنه نسق وتنظيم (٢٠) تقسيم الوظائف النفسية ارتقائيا (٢١) تنظيمات هيراركية فى المخ (٢٣) الشعور الأعمق بديلا عن اللاشعور (٢٣) استعمال العقاقير

ومستويات المخ (٢٤) حركات علم النفس : ١ - التحليل النفسي ب - السلوكية
ج - علم النفس الإنساني د - علم النفس الجذائي (٢١) علم النفس هو علم وظائف
المخ في مجموعها الكلي الأرقى (٢٧) فائدة دراسة علم النفس للطبيب غير المختص (٢٨)
تعريف علم النفس (٣٢) .

الفصل الثالث

الناس . . بالناس . . وللناس (٣٤)
وسائل الدراسة في علم النفس (٣٥) علاقة الانسان بالبيئة (٣٩) الاتقائية
والتهيؤ (٤٠) أنواع التهيؤ (٤١) زمن الرجوع وأنواعه (٤٢) أشكال التواصل في
المراحل المختلفة للنمو (٤٤) معنى التنذية البيولوجية (٤٥) معنى للملومة (٤٥)
علاج إحياء المعنى (٤٧) الفضيلة هي كفاءة الفسيولوجيا البشرية (٤٨) الصراع بين
الإنسان وللإنسان (٤٨) التكيف (٤٩) التشكل (٥٠) .

الفصل الرابع

الوظائف المعرفية (٥١)
الادراك (٥١) تعريف الادراك (٥٣) الادراك ونظرية المعرفة (٥٥) وظائف
المخ المعرفية (٥٦) الوظائف الوسادية (٥٧) المثير الغامض (٥٨) العلامات المختصرة (٥٨)
دوام الادراك (٥٨) العوامل التي تؤثر على الادراك (٥٩) أخطاء الإدراك الثابتة
والمتنيرة (٦٣) الحداع الحسى (٦٣) الإدراك خارج نطاق الحواس (٦٥) الإدراك
أتمبمحسى (٦٦) الادراك البمحسى (٦٧) اختلاف العالم ثروة (٦٧) ظاهرة الرؤية
السابقة (٦٨) .
الانتباه والعوامل التي تؤثر عليه (٦٩) العوامل التي تؤثر على استمرار الانتباه
(تشقت الانتباه) (٧٠) التكيف السلبي (٧١) بؤرة الانتباه ، والانتباه السلبي
والانتباه الايجابي (٧١) القيمدرك (٧٢) تطور الحصيلة المعرفية منذ الولادة (٧٣) .

التعلم (٧٤) أهمية التعلم في الحياة الانسانية (٧٦) العمل صانع الإنسان (٧٦)
تعريف التعلم (٧٨) (٧٩) تعلم السكان (٨٠) تعلم الشيء (٨٠) مراحل التعلم (منحنى
التعلم) (٨١) المرضى والتعلم والشفاء والتعلم (٨٣) التعلم الشرطى (٨٤) الإنقراض
(الإستيماد) (٨٥) التعميم (٨٦) التعلم وحدث المرض وتطوره (٨٧) العلاج
السلوكى والتعلم (٨٩) التدعيم (٨٩) إلغاء التشريط (٩٠) التعلم البصرى (٩١)
الرسالة والمعائد (٩٣) التعلم بالمحاكاة (٩٤) التعلم بالبصم (٩٤، ٩٩) مادة التعلم وعلاقتها
بأنواع التعلم (١٠٢) الطاقة الخاصة الفعالة (١٠٣) نظرية الترائز (١٠٣) إزاحة
الدشاط (١٠٤) الشير .. والمطلق (١٠٤) .

الذاكرة والاستدكار والذاكرة والذاكرة (١٠٦) العجز عن تحديد جزء معين في
المخ لذاكرة معينة (١٠٦) المحضين النوويين والذاكرة (١٠٧) الذاكرة للناعبة
والذاكرة الجينية والذاكرة الذاتية (١٠٨) فروض تفسير الذاكرة : ١ - دوائر
عصبية ب - الفرض الكيمياءى الجزئى (١١٠) الجزئيات العظيمة والذاكرة (١١١)
نقل الذاكرة (١١١) إعادة النظر في تجارب نقل الذاكرة (١١١) تدريب
الذاكرة (١١٣) النسيان (١١٦) أسباب النسيان (١١٧) الإستدعاء والتعرف (١٢٠)
اضطراب الذاكرة (١٢١).

التفكير تعريف التفكير (١٢٢) التفكير والتنذية للرتيجة (١٢٣) التفكير
والناية (١٢٥) ترتيب الأفكار غائيا ، أنواع الأفكار (غائيا) : الفكرة المركزية ،
الفكرة النابعة ، الفكرة المنحنية الكامنة (١٢٦) الفكرة المعارضة ، والفكرة
الطفيلية والفكرة اللامركزية (١٢٧) أدوات التفكير (١٢٩) خطوات تطور
اللغة (١٣١) الأفكار منظومة مفهومية (١٣٢) مقومات كفاءة التفكير (١٣٥)
أنواع التفكير من حيث الطريقة (١٣٥) أنواع التفكير من حيث بعمد « الذاتية -
الموضوعية » (١٣٦) أنواعه من حيث الاتصال بالواقع (١٣٨)

التنخيل والأحلام (١٣٩) مقومات التنخيل (١٤٠) أنواع التنخيل : اللعب الخيالى ،
أحلام اليقظة ، التفكير الأمل (١٤١) الحلم والتنخيل (١٤٢) النوم الحالم (١٤٣)

نوم حركات العين السريعة (١٤٤) فوائد النوم والأحلام (١٤٤) علاقة الحلم بالتنخيل (١٤٧) الإبداع (التفكير البمترابطى) (١٤٧، ١٤٨) المخ [الطاعى والمخ المتنحى] (١٤٩) الجسم للندمل (١٥٥) مراحل الإبداع (١٥٨) .

الفصل الخامس

(١٦٤)

الوظائف الدوافعية

علاقة الوظائف الدوافعية بالوظائف الأخرى (١٦٥) طيعة الطاقة الدافعية (١٦٥) عودة إلى نظرية الترائز (١٦٦) أبعاد القوة الدافعية ووظيفتها (١٦٧) الترائز والطاقة (١٧٠) الليبدو (١٧٠) إحياء نظرية الترائز من مدخل علم الإيثولوجيا (١٧١) تنشيط السلوك الغريزى (١٧٢) الطاقة الدوافعية المعصية هى تنظيم نيورونى جاهز للإطلاق (١٧٢) تذكرة بإزاحة للشاشط (١٧٣) التفسير الإبداعى وتحقيق الذات (١٧٤) .

الدوافع (١٧٥) الحاجة والدافع والحافز (١٧٥) الدوافع الفطرية : والشمولية والدوام (١٧٦) الدوافع النفسية (١٧٦) دوافع التعامل مع البيئة (١٧٦) الدوافع تتغير بالتعلم (١٧٨) الدوافع المكتسبة (١٧٩) للمواقف (١٧٩) الاهتمامات (١٧٩) السلوك الثائى (١٧٩) إثارة الدافع (١٨٠) تعقيب على الدوافع عامة (١٨١) هرمية الدوافع (١٨٢) قواعد هرمية الدوافع (١٨٣) ترتيب جديد للدوافع (١٨٤) تحقيق الذات ونسبة نشاط المشتبكات المعصية معا (١٨٨) إثارة دوافع تحقيق الذات (١٨٨) .

الانفعال والعواطف (١٩٠) ابتذال معنى الحب (١٩١) تجنب الحديث

عن العواطف من جانب بعض السلوكيين (١٩٢) صعوبات دراسة العواطف (١٩٢) اختلاف تعريفات الحب (١٩٤) العواطف والانفعال ظاهرة قبللغوية (١٩٤) تعريف الانفعال (١٩٥) الانفعال قوة دافعية (١٩٦) نظرية جيمس ولانج (١٩٧) الانفعال نشاطى بدائى (١٩٩) العواطف (١٩٩) الوجدان (٢٠٠) الانفعال والمعنى (٢٠٠) فرويد يعتبر الانفعال انشقاقا (٢٠١) أبعاد العواطف (٢٠١) مصادر السرور والكدر (٢٠٢) التعبير عن الانفعال والعواطف (٢٠٣) نظرية بايزر والخبرة

الاتقالية (٢٠٣) متى يسمى السلوك اتقاليا (٢٠٤) تأثير الاتقمال على النفس (٢٠٦)
تأثير الاتقمال على الجسم (٢٠٧) التغيرات نتيجة إفراز الأدرينالين (٢٠٨) الجهاز
الاتونومي وحالات الوعي الفائق (٢١٠) الاتقمال والتدد الصماء (٢١٢) فكرة
الأمراض السيكوسوماتية (٢١٢) خطأ اعتبار التعبير الاتونومي (والهيويدولاماس)
هو التعبير الوحيد أو الأول عن المواطن (٢١٣) قياسات المواطن (٢١٤)
مسارات الاتقمال وخطورة الاعتماد على مفهوم الموقع دون النسق (٢١٥) تطور
المواطن من الإثارة العامة غير المميزة إلى المعنى (٢١٦) .

الفصل السادس

(٢١٧)

الوظائف الوسادية

معنى الوظائف الوسادية (٢١٧). الوعي (٢١٨) الشعور واليقظة (٢١٩)
المهتمين بدراسة الوعي (٢٢٠) .

النوم مقابل اليقظة (٢٢٢) النوم نكوص فسيولوجي وليس نكسة (٢٢٣)
أهمية النوم ونفمه ودلالته (٢٢٤) الظواهر البيولوجية والنواية (٢٢٥) أنواع النوم
فسيولوجيا (٢٢٦) النوم الحالم (٢٢٨) الحرمان من النوم (٢٣٠) المعنى الفسيولوجي
لتفسير الأحلام (٢٣٠) العلاج بالحرمان من النوم (٢٣١) علاقة المقاقير بالنوم
الحالم (٢٣٢، ٢٣٤) معنى دراسة النوم والمرض النفسى (٢٣٢) النوم الحالم وعلاج
الأمراض النفسية (٢٣٤) الشعور في مقابل اللاشعور (٢٣٥) تعريف الشعور (٢٣٥)
الإنتباه (٢٣٦) فعلمة المعلومات (٢٣٧) الهاوسة تمذية من الداخل (٢٤٠) اللاشعور
(٢٤١) الكبت (٢٤٢) لاشعور أم شعور آخر (٢٤٢) الإسقاط (٢٤٣) حيلة
تكوين رد الفعل - الانقلاب إلى ضد (٢٤٤) التبوير (٢٤٤) الإزاحة (٢٤٥)
الإعلاء (٢٤٦) الوعي الكونى (٢٤٧) .

الفصل السابع

الفروق الفردية . . والقياس (٢٤٩)

الشخصية (٢٤٩) انتشار السمة (٢٥٠) اتساق الذات (٢٥٠) الشخصية
الإنطوائية (٢٥١) الشخصية الانبساطية (٢٥١) بعض الأنواع الأخرى : البارنوية -
الموسية - الوسواسية (٢٥٢) .

الذكاء (٢٥٢) تعريف الذكاء (٢٥٣) توزيع الذكاء (٢٥٤) الذكاء
والتعليم (٢٥٤) "ذكاء والمهنة (٢٥٥) مكونات الذكاء (٢٥٦، ٢٥٧) الامتحانات
والقدرة التحصيلية (٢٥٨) نتيجة خبرة خاصة في ممارسة القياس (٢٦٠)
تواضع نتائج الاختبارات (٢٦١) شروط الاختبار الجيد (٢٦٢) التقنين (٢٦٢)
الصدق والصلاحية (٢٦٣) محكات الصلاحية (٢٦٤) ثبات الاختبارات (٢٦٧)
التجانس (٢٦٨) معامل الذكاء (٢٦٨) التحذير من سوء استعمال معامل الذكاء
وقصوره (٢٧٠) التقدير المثني (٢٧١) الدرجة المياريّة (٢٧٢) تطبيقات اختبارات
الذكاء (٢٧٣) سوء استعمال اختبارات الذكاء (٢٧٥) محدودية استعمال اختبارات
الذكاء (٢٧٦) محدودية جمع البيانات (٢٧٦) محدودية ملاحظة الذات (٢٧٧)
محدودية التفسير (٢٧٨) مقياس ستانفورد بينيه (٢٧٩) مقياس وكسلر للذكاء (٢٨٠)
قياس التدهور العقلي - معامل التدهور (٢٨٢) قياسات أخرى للتدهور (٢٨٣) اختبار
الاشكال المتزايدة (٢٨٣) اختبار المواقف (٢٨٤) اختبارات الشخصية بالتقرير عن
الذات (٢٨٥) القدرة الخاصة (٢٨٦) الاختبارات الاسقاطية (٢٨٧)

علامه رؤية مستقبلية : (٢٨٩)

مراجع وقرارات

أولا : العربية

- إريك فروم(*) (١٩٧٢) « فرويد ». (ترجمة : مجاهد عبد المنعم مجاهد) .
بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- مجاهد (١٩٧٢) « الخوف من الحرية ». (ترجمة : مجاهد عبد المنعم
مجاهد) . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- استيفان بنديك (١٩٧٥) « الإنسان والجنون: مذكرات طبيب أمراض عقلية ». (ترجمة : قدرى حنفى - لطفي فطيم) .
بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر .
- أنا فرويد (١٩٧٢) « الأنا وميكانيزمات الدفاع ». (ترجمة : صلاح مخيمر -
عبد ميناخيل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أوتو فينخل (١٩٦٩) « نظرية التحليل النفسى فى المصاب ». (ترجمة : صلاح
مخيمر - عبد ميناخيل رزق) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- تشارلس داروين (١٩٧٣) « أصل الأنواع ». (ترجمة : إسماعيل مظهر) .
بيروت - بندااد : مكتبة النهضة .
- جون كونجر، بول موسن، جيروم كيجان (١٩٧٠) « سيكولوجية الطفولة والشخصية ». (ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامة - جابر عبد الحميد جابر) .
القاهرة : دار النهضة العربية .

(*) مازالت البحوث بالعربية تختلف حول وضع الترتيب الأبجدي للمراجع حسب الاسم الأول أو اسم العائلة ، وقد فضلت اتباع ماتمودنا عليه فى اللغة العربية. رغم اختلافه عن اللغات الأوربية ، احتراماً لشخصية اللغة العربية ، لحين اتفاقنا على ما يتبع فى مثل هذه الأحوال .

جويجي ماتسوموتو (١٩٧٨) اليقظة — النوم — المخ : علاقة دورية مع المجتمع .
مجلة العلم والمجتمع ، العدد الحادى والثلاثون ، السنة الثامنة .
(ترجمة : عمر مكاوى) .

سليمان نجأتى (١٨٩٦) (١٣٠٩ هـ) « أساليب الطبيب في فن المجاذيب » . القاهرة .
(قاعة اللطالمة بدار الكتب ميدان باب الخلق تحت رقم ٦٤٤ طب) .

سيجموند فرويد (١) (*) « تفسير الأحلام » . (ترجمة : مصطفى صفوان)
القاهرة : دار المعارف بمصر .

————— (١٩٧٠) « الموجز في التحليل النفسى » . الطبعة الثانية .
(ترجمة : سامى محمود على - عبد السلام القفاش) . القاهرة :
دار المعارف بمصر .

عبد السلام عبد النفار (١٩٧٦) « مقدمة في الصحة النفسية » . القاهرة : دار
النهضة العربية .

عمر شاهين ويحيى الرخاوى (١٩٧٧) « مبادئ الأمراض النفسية » . الطبعة الثالثة .
القاهرة : مكتبة النصر الحديثة .

فاخر عاقل (١٩٧٥) « أصول علم النفس وتطبيقاته » . الطبعة الثانية . بيروت :
دار العلم للملايين .

فرانك سيرلين (١٩٧٨) « علم النفس الإنسانى » . (ترجمة : طلعت منصور -
عادل عز الدين - فيولا البيلاوى) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

كالفين هول ، جاردنر لندزى (١٩٧١) « نظريات الشخصية » . (ترجمة : فريج أحمد -
قدري حنفي - لطفي فطيم) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة
للتأليف والنشر .

————— (*) نأسف إذ تظهر بعض الكتب العربية الأصيلة أو المترجمة دون ذكر سنة النشر
على الكتاب ، وهذا ما نضيه بعلامة الاستفهام .

- لويس كامل مليكة (١٩٧٧) « علم النفس الإكزيبتيكي ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- مراد وهبة (١٩٧٤) « يوسف مراد والمذهب التكاملى ». القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- يحيى الرخاوى (١٩٦٤) الفصام فى الحياة العامة . مجلة الصحة النفسية ، العدد الثانى والثالث .
- _____ (١٩٧٢) « حياتنا والطب النفسى » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٢) مستويات الصحة النفسية على طريق التطور الفردى . مجلة الصحة النفسية ، العدد العلمى السنوى .
- _____ (١٩٧٢) « عندما يتعمرى الإنسان : صور من عيادة نفسية » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٤) « صحة الأم وانطلاق النفسية » . القاهرة : إدارة الاعلام بجهاز تنظيم الأسرة .
- _____ (١٩٧٥) تحرير المرأة ... وتطور الإنسان : نظرة بيولوجية . المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الثانى عشر ، العدد الثانى والثالث .
- _____ (١٩٧٧) العلاج الجمعى . الكويت ، مجلة حياتك ، العدد ١١١ (يناير) .
- _____ (١٩٧٧) « المشى على الصراط : الجزء الأول - الواقعة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٧٨) « المشى على الصراط : الجزء الثانى - مدرسة المرأة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .

- _____ « أغوار النفس : من واقع العلاج النفسى والحياة » . (١٩٧٨)
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ « مقدمة فى العلاج الجمعى : عن البحث فى النفس
والحياة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ « سر اللعبة » . القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ « دراسة فى علم السيكوباتولوجى : شرح سر اللعبة » .
القاهرة : دار الند للثقافة والنشر .
- _____ (١٩٨٠) الله . . الإنسان . . التطور . . الله (سلسلة حتمية) .
مجلة الإنسان والتطور ، المجلد الأول ، العدد الأول .
- _____ (١٩٨٠) سوء استعمال الماوم النفسية . مجلة الإنسان والتطور ،
المجلد الأول ، العدد الثانى :
- _____ (١٩٨٠) المدوان والابداع . مجلة الإنسان والتطور ، المجلد
الأول ، العدد الثالث .
- _____ (١٩٨٠) الباحث : أداة البحث وحقله . . فى دراسة الطفولة
والجنون . مجلة : الإنسان والتطور ، المجلد الأول للعدد الرابع .
- _____ النظرية التطورية للمواطن والافتعال (تحت النشر) .
- يوسف مراد (١٩٥٤) « مبادئ علم النفس » . الطبعة الثانية . القاهرة :
دار المعارف .

ثانياً الأجنبية

- Ansell, G.B. and Bradely, P.B. (1973) eds. *Macromolecules and Behavior*. London : Macmillan.
- Arieti, S. (1972) *The Will to be Human*. New York : Dell Publishing Company, Inc.
- (1976) *The Intrapsychic Self : Feeling and Cognition in Health and Mental Illness*. New York : Basic Books.
- (1976) *Creativity : The Magic Synthesis*. New York : Basic Books.
- Askar, A., Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1965) *Psychology in Medical Practice*. Cairo : EL-Nasr Modern Bookshop.
- Berne, E. (1961) *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York : Grove Press, Inc.
- Cameron, N. (1969) *Personality Development and Psychopathology: A Dynamic Approach*. Bombay : Vakils Feffer and Simons Private, Ltd.
- Dewsbury, D. A. and Rethlingshafer, D.A. (1973) *Comparative Psychology : A Modern Survey*. New York : Mc-Graw Hill. Inc.
- Erikson, E.H. (1962) *Childhood and Society*. Penguin Books.
- Fairbairn, R. (1952) *Object-Relations Theory of the Personality*. New York : Basic Books.
- Fish, F.J. (1962) Self-transcendence as a human phenomenon. In Sutich, A.T. and Vich, M.A. (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York : The Free Press.
- Freud, S. (1901) *The Interpretation of Dreams*. Translated and edited by James Strachey, 1965. New York : Basic Books.
- Frick, W.B. (1971) *Humanistic Psychology : Interviews with Maslow, Murphy and Rogers*. Columbus : Merrill Publishing Company.

- Guntrip, H. (1975) *Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self*. London : The Hogarth Press.
- Hardy, A. (1975) *The Biology of God : A Scientist's study of Man: The Religious Animal*. New York : Taplinger Publishing Company.
- Jasper, S.K. (1962) *General Psychopathology*. Manchester : University Press.
- Jung, C.G. (1921) *Psychology of Unconscious*. New York : Harcourt, Brace.
- (1975) *Modern Man in Search of a Soul*. English Translation. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Kappers, C.U.A., Huber, G.C. and Grosby, E.C. (1960) *The Comparative Anatomy of the Nervous System of Vertebrates Including Man*. New York : Hafner Publishing Company.
- Klein, M. (1948) *Contributions to Psychoanalysis*. London : Hogarth. Press.
- Laing, R.D. (1960) *The Divided Self*. London : Tavistock.
- Maslow, A.H. (1969) A theory of metamotivation, the biological rooting of the value life. In Sutich, A.J. and Vich, M.A. (eds) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Mc Gaugh, J.L. (1971) *Psychobiology : Behavior from a Biological Perspective*. New York-London : Academic Press.
- Morton, J. (1972) *Man, Science and God*. London, Auckland : Collins.
- Penfield, W. (1975) *The Mystery of the Mind*. Princeton : Princeton University Press.
- Popper, K.R. and Eccles, J.C. (1977) *The Self and Its Brain*. Springer International.
- Rakhawy, Y.T. (1979) The evolutionary value of tolerance of depression in modern Life. *Egyptian Journal of Psychiatry*, 2 No2 .

- Rikhawy, Y.T. (1980) Expansion of the concept of medical model in Psychiatry *Egyptian journal of psychiatry*, 3 No 2.
- (1980) *Selected Lectures in Psychiatry* Cairo: Dar-El Ghad Publishers. (Evol. Psych. Ass).
- Riklan, M. and Levita, E. (1969) *Subcortical Correlates of Human Behavior*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.
- Rose, S. (1973) *The Conscious Brain*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Shaheen, O. and Rakhawy, Y.T. (1971) *A.B.C. of Psychiatry*. Cairo: El-Nasr Modern Bookshop.
- Sutich, A. and Vich, M.A. (1969) (eds.) *Readings in Humanistic Psychology*. New York: The Free Press.
- Storr, A. (1968) *Human Aggression*. New York: Bantam Books.
- (1974) *Jung*. London: Wm Collins Sons Co.
- Thines, G. (1977) *Phenomenology and The Science of Behaviour*. London: George & Allen & Unwin.
- Werner, H. (1973) *Comparative Psychology of Mental Development*. Revised edition. English Translation. New York: International Universities Press, Inc.
- Young, J.Z. (1974) *An Introduction to the Study of Man*. London, Oxford, New York: Oxford University Press.

مَشُورَات

جَمِيعَةُ الطَّبِّ النَّفْسِيِّ التَّطَوُّرِيِّ (*)

تفروم جَمِيعَةُ الطَّبِّ النَّفْسِيِّ التَّطَوُّرِيِّ - وَيَسَاهِمُ مِنْ دَاوِ اللَّقْطَمِ
لِلصَّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ - بِنَشْرِ الْمَوْلاَنَاتِ الَّتِي تَحْدُمُ أَهْدَافَهَا ، وَهِيَ مُقْتَصِرَةٌ
مَرَحِلِيًّا عَلَى نَشَاطِ أَعْضَاءِ الْجَمِيعَةِ وَلَكِنَّا نَأْمَلُ لِأَنَّ أَجْلًا أَوْ عَاجِلًا مَعَ زِيَادَةِ
إِمْكَانِيَّاتِهَا أَوْحَى تَغْطِيَةَ خَسَارَتِهَا فِي تَخْطِيِ هَذِهِ الْمَخْطَوَةِ إِلَى آفَاقٍ أَبْعَدَ
وَعُقُولٍ أَكْثَرَ تَنَوُّعًا .

وَفِيهَا يَلِي: ثَبَتَ بِمَنْشُورَاتِهَا التَّدَاوُلَةَ حَالِيًا (**):

١ - حَيَاتِنَا وَالطَّبِّ النَّفْسِيِّ . ا.د. يَحْيَى الرَّخَاوِيُّ ١٩٧٢

مَجْمُوعَةٌ مَقَالَاتٍ سَبَقَ نَشْرُهَا تَحْدُدُ فِكْرَ الْمَوْلَفِ فِي مَرَحِلَةٍ سَابِقَةٍ ، مِنْ
١٩٦٥-١٩٧٠ ، وَهُوَ بَعْدَ تَحَسُّسِ الطَّرِيقِ ، وَهِيَ تَحْوِي بَوَاجِهُ خَاصًّا نَقْدًا نَفْسِيًّا
لِشُعَاذِ نَجِيبٍ مَحْفُوظٍ ، وَرَبَاعِيَّاتِ صِلَاحِ جَاهِيْنِ ، وَالنَّبِيِّ لِفَتْحِي غَانِمٍ ، كَمَا تَحْوِي الْحَيْلَ
النَّفْسِيَّةَ فِي الْأَمْثَالِ الْعَامِيَّةِ وَتَفْسِيرَ اطْبِنَفْسِيَّا لِأَرْجُوزَةِ « وَاجِدْ اثْنَيْنِ سَرَجِي مَرَجِي » .

٢ - حَيْرَةُ طَيِّبِ نَفْسِي . ا.د. يَحْيَى الرَّخَاوِيُّ ١٩٧٢

كِتَابٌ أَقْرَبُ إِلَى السِّيَرَةِ الذَّاتِيَّةِ فِي الْمَارَمَةِ الْمَهْنِيَّةِ ، يَحْدُدُ مَا عَاشَهُ الْمَوْلَفُ مِنْ
حَيْرَةٍ انْتَهَتْ بِهِ إِلَى مَوْقِفٍ جَدِيدٍ لَمْ يَمَلِنْ فِي تِلْكَ الْمَرَحِلَةِ إِلَّا خَطْلُوطَهُ الْعَرِيضَةَ ، وَهُوَ
يَتَنَاوَلُ فِي حَيْرَتِهِ هَذِهِ نَقْدًا لِلْمَهْمُومِ السَّوَاءِ وَالْمَرَضِ ، وَالتَّشْخِيصِ التَّقْلِيدِيِّ ، وَتَعْلِيمِ
الطَّبِّ ، وَالبَحْثِ الْعِلْمِيِّ ، وَالتَّنْجِزِيِّ الْعِلَاجِيِّ ، وَأَخِيرًا يَمْرُضُ كَيْفَ وُلِدَتِ الْفِكْرَةُ
الْجَدِيدَةُ ، وَبِالْكِتَابِ مَا حَقَّ مُسْتَقِلًّا عَنْ « مَسْتَوِيَّاتِ الصَّحَّةِ النَّفْسِيَّةِ عَلَى طَرِيقِ
التَّطَوُّرِ الْفَرْدِيِّ » .

(*) قَبِلَتِ جَمِيعَةُ الطَّبِّ النَّفْسِيِّ التَّطَوُّرِيِّ تَنَاوُلَ دَارِ الْفَنَدِ لِلتَّقَاةِ وَالنَّمْرِ عَنْ كُلِّ حَقِيقَتِهَا
اعْتِبَارًا مِنْ هَذَا التَّارِيخِ وَتَشْكُرُ مِنْ أَعَانَتِهَا عَلَى ذَلِكَ لِذَاتِخَبَرِ كُلِّ مَشُورَاتِ الدَّارِ فِي خِدْمَةِ
أَهْدَافِهَا مَبَاشَرَةً .

(**) الْمَوْزِعُ الْمَشُورَلُ : مَكْتَبَةُ الْعَرَبِيِّ . ٦٠ شَارِعُ قَصْرِ الْعَيْنِيِّ : الْقَاهِرَةُ .

٢٧٥٦٦٢ - ٢٧٤٨٢٢ .

٣ - عندهما يتعري الانسان

(صور من عيادة نفسية) ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩ (طبعة ثانية)

في هذا الكتاب صور متلاحقة تروى كيف أن ما يسمى مرضا نفسيا يمكن أن يكون ثورة مبدئية في محاولة تحطيم الأصنام التي تعوق مسيرة التطور ، وهو يجرى بين «الحكيم» و«الفق» على غرار كليلية ودمنة من حيث المبدأ ، ويعرى زيم حياتنا وخذاعها من منطلق الرفض وحلم الحل الشامل ، وهو في هذا يمثل مرحلة سابقة أيضا من فكر المؤلف .

٤ - دراسة مقارنة لإعراض مرض الفصام . د. رخت محفوظ ١٩٧٧

A comparative study of symptoms of Schizophrenia (An Anglo-American-Egyptian comparison).

هذا الكتاب رسالة جامعية باللغة الإنجليزية أصلا ، طبع منه عدد محدود كمرجع علمي أساسا ، وهو بحث أجرى على الأطباء النفسيين المصريين الممارسين لمعرفة ترتيب الأعراض الدالة على مرض الفصام حسب أهميتها التشخيصية ، وقورن هذا الترتيب بدراسة مماثلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبريطانيا ، ونوقشت النتائج وانتهى إلى ما يطمئن على مستوى الطاب النفسى في مصر من ناحية ، وما يوضح بعض جوانب مرض الفصام من ناحية أخرى .

٥ - العلاج الجمعى (خبرة مصرية) د. عماد حمدى غز

Group Psychotherapy (an Egyptian approach)

يقدم هذا الكتاب دراسة لمحتوى ثلاث عشر جلسة علاج نفسى جمعى باللغة الإنجليزية تناول فيها الباحث التفاعلات والتفسيرات والأسلوب العلاجى تقدا وتحليلا ، وبين فيها المميزات الأصلية لهذه الطريقة الخاصة التي نبعث من المجتمع المصرى ، وإن استمدت جذورها من سابقاتها في المجتمعات الأكثر تقدماً ، ومعه مقدمة طويلة باللغة العربية لمساهمة هذه الطريقة نظريا بقلم منشئها ا.د. يحيى الرخاوى (وقد ظهرت هذه المقدمة في كتاب مستقل سيأتى ذكره حالا) وهذا الكتاب هو رسالة جامعية أصلا باللغة الإنجليزية ، وعدده محدود كذلك .

٦ - الحالات البينية Borderline States ويد. محمد هدى ١٩٧٩
(دراسة دينامية)

رسالة جامعية) لنيل درجة دكتوراه في الفلسفة - فرع علم النفس (ظهرت في كتاب محدود، وهي باللثة المرية، وتتناول موضوع الحالات الخليط بين الدهان والمصاب واضطرابات الشخصية، وقد اتبعت أساليب التحليل الفينومينولوجي الكليليكي أساساً، مع التفسير الدينامي ما أمكن، وعرضت عينات طويلة من حالات تمثل مختلف أنواع هذه الزملة الكليليكية الحيرة، كما عرضت نتائج اختبارات إسقاطية وناقشت النتائج جميعاً من واقع فرضي متكامل أوضح ماهية هذه الحالات من الناحية الدينامية أساساً.

٧ - اغوار النفس (من واقع العلاج النفسي والحياة)

١. د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨

ديوان بالعمامة يمثل رؤية النفس من داخل، تمرى طبقاتها وتتكلم على لسان شخصها من واقع تجربة شخصية عنيفة، مقطوعاتها الأساسية شعر بالعمامة المصرية، ثم يعقب المؤلف بمد ذلك فيما أسماه «شرح على المتن» بتفصيل مسهب حتى ليتمكن الرجوع إليه كمصدر أساسي من مصادر شرح صور وأطوار العلاج النفسي، وقد قسم المؤلف هذا العمل إلى ما أسماه ثلاث لعبات: لعبة الكلام (نقد فيها العلاج الفردي أساساً) ثم لعبة السمكات (نقد فيها العلاج الجمعي أساساً) ثم لعبة الحياة (دعا فيها إلى المواجهة والممارسة المشوالة).

٨ - مقدمة في العلاج الجمعي

١. د. يحيى الرخاوى ١٩٨٧

هذا الكتاب خطوط عامة لفكر مؤلفه من مدخل مقدمة لبحث في العلاج النفسي الجمعي، وهو يتناول طريقة العلاج النفسي الجمعي التي أسسها وبتبناها، كما يضع فروضاً عاملة ورؤوس مواضيع لإطار نظرية مصرية تطويرية، وكذلك يتناول رأيه في البحث العلمي والموقف التطوري في الوجود والنمو النفسي وديالكتيك الجهاز العصبي ونض الحياة الانسانية.

١٩٧٨ د.د. يحيى الرخاوى

٩ — سر اللعبة

ديوان شعر بالعربية ، قدم فيه المؤلف علم « تكوين المرض النفسى » فى صورة شعرية ، أثبت من خلالها قدرة اللغة العربية على الوفاء بالتزام العام والنوص إلى طبقات النفس دون أدنى تكلف أو صناعة (أنظر تعريف شرح الديوان رقم «١٢»).

١٠ — المشى على الصراط ج(١) الواقعة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٧ رواية

١١ — المشى على الصراط ج(٢) مدونة العراة ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٨ رواية
(الحائزة على جائزة الدولة التشجيعية فى القصة الروائية لعام ١٩٧٩) .

رواية طويلة من جزئين ؟ قال عنها الناقد يوسف الشاروى سكرتير المجلس الأعلى للفنون والآداب « أنا أعتبر هذه الرواية علامة من علامات أدبنا المعاصر تقف على مستوى حديث عيسى بن هشام للمواحي ، وزينب لهيكل ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم . . بحيث يمكن اعتبارها رواية السبعينات » (آخر ساعه ١٩ سبتمبر ١٩٧٩) .

والجزء الأول منها مؤنولوج يصف أزمة وجودية يتداخل فيها الخاص والعام بحثا عن أصل الأشياء وسميا إلى وجه المطلق ، والجزء الثانى يجرى على لسان أحد عشر شخصا فى مجموعة علاجية حيث يحكى كل واحد رؤيته لنفس الأحداث ، وهى تكاد تكون صورة التطور الذى حدث فى شخص «عندما يمرى الانسان» بما يسير تطور الكاتب .

١٢ — دراسة فى علم السيكيوباتولوجى ا.د. يحيى الرخاوى ١٩٧٩

نظرة (أو نظرية) فى الإنسان ، تخرج من مصر باللغة العربية (مع موجز واف بالإنجليزية) ، وهى شرح للمتن الشعرى سر اللعبة (رقم ٩) وقد واف فيها المؤلف بين نموذجى عمل نبضات القلب مع الأيض (التمثيل الغذائى) كأساس بيولوجى يسهم فى تفسير نمو المخ الديالكينيكى فى لولبية متصاعدة ، ومن ثم نمو الشخصية ، وقد عرض من خلالها الأمراض النفسية باعتبارها مضاعفات التطور

المرضى أثناء حركة النمو التناوبية « بسطا » و « استيمابا » ، كما تمرض لرحلة التكامل كتنقيض للمرض النفسى ، وأنهى الدراسة بالتطبيقات العملية الممكنة فى مجالات التشخيص والملاج والبحث العلمى جميعا ، وهى دراسة مطولة تقع فى ٩٤٨ صفحة من القطع الكبير .

١٣ - أنواع الفصام . د. يسرية أمين ١٩٨٠
Types of Schizophrenia

هذا الكتاب رسالة جامعية - بالإنجليزية - ، طبع منه عدد محدود للمهتمين بموضوعه ، وقد تناول مشكلة مرض الفصام الذى يعتبر محور ونواة الأمراض النفسية ، وقارن بين مراكز مختلفة وسنين مختلفة بالنسبة لتواتر نوع بذاته من أنواعه الفرعية ، كما قدم دراسة كينيكية طويلة لحالة فصام مبتدىء ، وآخر مستتب ، وعرض عينات مسجلة وقام بتحليلها الكينيكي ودراسة التركيب الدينامى مباشرة .

١٤ - تشخيص الأمراض النفسية (حجم المشكلة فى مصر)
Diagnosis in Psychiatry

د. محمد حسيب الدفراوى ١٩٨٠ : رسالة جامعية بالإنجليزية ١٩٨٠

هذا الكتاب يتناول مشكلة تشخيص الأمراض النفسية بصفة عامة ، ويستعرض كل النظم الشخصية الدولية والوطنية وتطوراتها ونقدها ، ثم ينتقل إلى تناول نفس المشكلة فى مصر فى المراكز المختلفة قبل وبعد استعمال الدليل المصرى لتشخيص الأمراض النفسية (فى نفس المركز) ، كما يتناول بعض الأبحاث التى نشرت فى هذا الصدد وتناولت تصانيف الأمراض النفسية فى مصر ، وبعد مناقشة هذه المسألة العلمية الترامية يؤكد - مثل أغلب الأبحاث فى هذا المجال - على أن اللغة العلمية المستعملة فى تشخيص الأمراض النفسية مازالت أعجز من أن توفى بنرض تحديد مفاهيم وتواصل معلومات بين المشتغلين بالفرع ، مما يؤثر على الممارسة والبحث العلمى جميعا .

١٥ - حكمة المجانين (طلاقات من عيادة نفسية)

١. د. يحيى الرخاوى ١٩٨٠

في هذا الكتاب ، ومن خلال رؤية حادة ومكثفة للوجه الإنجلي للجنون ، انطلقت ألف طلق وطلقة هي أقوال شديدة الإيجاز ، تدوى في وجدان المتومنين ، وهي عديدة التركيز ، لولبية الاختراق ، وتشمل نقدا صارخا لأغلب نواحي حياتنا من ادعاء الحرية حتى ادعاء الحب ، ومن عبودية الطقوس حتى مهارب الفن ... الخ .

* * *

١٦ - دليل الطالب الزكى في علم النفس والطب النفسى

« أربعة محاضرات في الطب النفسى » ١. د. يحيى الرخاوى

أربعة محاضرات في تقسيم وعلاج الأمراض النفسية بما يشمل مفهوم الصحة والمرض والعلاج النفسى والمضوى .

رقم الإيداع بدار الكتب ٢١٠٢ / ١٩٨٠

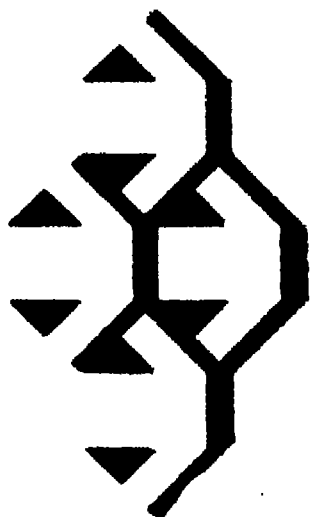
دائرة مكتبة الطباعة

٩٦ شارع النخلة، مدينة ناسك

INTELLIGENT STUDENT'S GUIDE

IN

Psychology & Psychological Medicine



Part One

PSYCHOLOGY

Bibliotheca Alexandrina
0247586



Y. T. RAKHAWY